

«Alle vet at det er riktig»

Elevers søk etter og vurderinger av tekster på nett



Adelen Helland Gulestøl

Masteroppgave i norskdidaktikk

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium

UNIVERSITETET I BERGEN

Høst 2023

Forord og takk

Å levere fra meg dette arbeidet er både spennende og skremmende, og markerer slutten på en utrolig fin tid. I forbindelse med dette er det mange som nå fortjener en takk.

Først av alt vil jeg rette en takk til mine åtte informanter og deres norsklærer, for deres villige deltakelse og samarbeid. Tusen takk til min veileder, Per Arne Michelsen, for at du har hatt tro på prosjektet og kommet med gode råd på veien.

Mange tusen takk til den fine gjengen på lesesalen, de to siste årene hadde ikke vært de samme uten dere! Tusen takk til alle på masterforum som har tatt seg tid til å lese utkast og komme med tilbakemeldinger. Takk også til Anna, Frida, Haldis og Mette for hjelp med korrekturlesing.

En stor takk til tante Ingjerd og Anne for gjennomlesing og innspill på tampen. Tusen takk til pappa for oppmuntring og påminnelse om å ta pause når det trengs. Tusen takk til mamma, for humor og gode råd det har vært godt å minnes.

En spesiell takk til Amar. Takk for din tålmodighet, støtte og for at du alltid har tro på meg. Takk for at du alltid får meg til å le, selv etter lange skrivedager.

En siste takk til deg som nå skal lese denne oppgaven. Jeg håper du vil møte den med undring og nysgjerrighet.

Adelen Helland Gulestøl

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Temavalg og norskdidaktisk relevans	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Avgrensninger	4
2. Teoretiske perspektiver	5
2.1 Lesing og vurdering av digitale tekster i Kunnskapsløftet	5
2.2.1 Vurdering av tekst og de grunnleggende ferdighetene	6
2.2.1 Vurdering av tekst og norskfaget	6
2.2 Internett som lesekontekst	8
2.3 Ferdigheter i navigasjon	10
2.4 Tekstvurdering	14
2.4.1 Kritisk literacy	14
2.4.2 Vurdering av kildeinformasjon	16
2.5 Sammenfatning av kapittelet	19
2.5 Elevenes skriveoppgave	20
3. Metode	23
3.1 Kvalitativ metode	23
3.1.2 Nettleserlogg	24
3.1.1 Halvstrukturert intervju	24
3.2 Ethiske aspekter	25
3.3 Datainnsamlingsprosessen	26
3.3.1 Pilot	27
3.3.2 Utvalg av informanter	27
3.3.3 Innsamling av elevtekst og nettleserlogg	29
3.3.4 Intervjusituasjonen	29
3.5 Analyse av data	31
3.5.1 Transkripsjon av datamateriale og analytisk tilnærming	31
3.6 Undersøkelsens kvalitet	33
4. Presentasjon og analyse av data	36
4.1 Hvilke nettekster velger elevene, og hvordan går de frem for å finne disse?	36
4.1.1 Besøkte og valgte nettekster	36
4.2.1 Elevenes fremgangsmåte	41
4.2.2 Elevenes utvelgning	49
4.3 Hva fokuserer elevene på når de vurderer kilder?	49
4.2.1 Fokus på tekstenes innhold	49
4.2.2 Elevenes vurderingskriterier – hvorfor stemmer informasjonen?	51
4.2.3 Kildevurderingsstrategier	56
4.4 Sammenfatning	59
5. Drøfting av hovedfunn	61
5.1 Elevene finner fort frem til kildene sine	61

5.1.1 Å kunne tilpasse navigasjonsstrategier	62
5.1.2 Å forholde seg til flere fremstillinger.....	63
5.1.3 Å reflektere over informasjonsbehov	64
5.2 Elevene velger tekster ut ifra nettstedet de er publisert på	65
5.2.1 Antagelser fremfor vurderinger.....	65
5.2.2 Ett nettsted for alle oppgaver?.....	66
5.2.3 Lærerens påvirkning.....	67
5.2.4 Et naivt kunnskapssyn?	68
5.3 Elevene mangler konkrete strategier for kritisk kildevurdering.....	70
5.3.1 Kildeidentifisering.....	70
5.3.2 Manglende spørsmål	71
5.3.3 Å arbeide med oppsøking og vurdering av kilder	72
6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....	74
Litteraturliste	76
Sammendrag.....	82
Abstract.....	83
Oppgavens profesjonsrelevans.....	84
<i>Litteraturliste for profesjonsrelevans</i>	<i>84</i>

Tabeller

Tabell 2.1: Vurdering av tekst og grunnleggende ferdigheter – s. 6

Tabell 2.2: Vurdering av tekst og grunnleggende ferdigheter i norskfaget – s. 6

Tabell 2.3: Vurdering av tekst og kompetansemål i norsk – s. 7

Tabell 3.1: Liste over informanter – s. 29

Tabell 5.1: Elevenes besøkte og valgte kilder – s. 37

Tabell 5.2: Aksels nettleserlogg – s. 41

Tabell 5.3: Leas nettleserlogg – s. 42

Tabell 5.4: Sondres nettleserlogg – s. 43

Tabell 5.5: Mons sin nettleserlogg – s. 43

Tabell 5.6: Siverts nettleserlogg – s. 43

Tabell 5.7: Arnes nettleserlogg – s. 45

Tabell 5.8: Marcos nettleserlogg – s. 46

Tabell 5.9: Miriams nettleserlogg – s. 47

1. Innledning

1.1 Temavalg og norskdidaktisk relevans

Med tilgang på internett ligger verden for våre føtter, og med bare et par tastetrykk kan vi reise hvor enn vi vil. Moderne teknologi muliggjør en informasjonsflyt som aldri stopper, og uansett hvor vi snur oss har vi tilgang på nærmest uendelig med informasjonsressurser. Det store tekstmangfoldet dette bringer med seg legger til rette for å kunne tilegne seg kunnskap innenfor en rekke ulike tema og fagfelt, og å dele denne på tvers av by- og landegrenser. Nyheter, forskning, underholdning og reklame er noe vi forholder oss til fra vi våkner til vi sovner, bevisst og ubevisst. Flere kan delta i informasjonsproduksjonen, både som produsenter og mottakere. På denne måten kan tilgang på informasjon ha en demokratiserende effekt – å uttale seg offentlig er ikke lenger et gode som er reservert for noen få utvalgte (McGrew m. fl. 2018, 165). Verden har på mange måter blitt større, men samtidig også mindre.

I klasserommet kan tekstmangfoldet på internett bidra med et bredt spekter av tekster som gir elever varierte leseerfaringer. Dette er viktig for at de skal kunne utvikle seg som lesere som er rustet til å forstå ulike typer tekster (Roe 2014, 82-83). I tillegg muliggjør det en aktualisering av undervisning ved bruk av tekster som produseres her og nå. Å dra nytte av dette potensialet, krever likevel mye av den enkelte leser når det kommer til å søke etter, velge, vurdere og lære fra komplekse digitale tekster. Når elever bruker internett for å finne informasjon må de selv planlegge hvordan de skal gå frem for å finne og vurdere tekster. Denne studien har som formål å si noe om hva som kjennetegner hvordan et utvalg tiendeklassinger forholder seg til slike oppgaver. Fokuset er på oppsøking av kilder og hvilke valg og vurderinger de gjør av kilder på internett. Dette ser jeg på gjennom analyse av åtte elevers nettleserlogger fra arbeid med en skriveoppgave i norsk, og intervju med de samme elevene.

Å oppsøke og vurdere informasjon er tydelig mål i Kunnskapsløftet. I møte med mangfoldet av tekster på internett, trekkes kritiske tekstferdigheter frem som spesielt viktig. 'Å være kritisk' innebærer å bruke nysgjerrighet, undring og fornuft i møte med ytringer og kunnskapskilder (Kunnskapsdepartementet 2017a, 6). Kompetanse i å oppsøke og vurdere tekster på en kritisk måte er ikke noe som har oppstått først etter at vi tok i bruk internett, men det er aspekter ved den teknologiske utviklingen som gjør at kravene til lesekompetansen har forandret seg (Blikstad-Balas og Foldvik 2017, 29). Fra siste halvdel av

forrige århundre har tilgangen på informasjon nærmest eksplodert. Informasjonstilgangen har gått fra å bestå av et lite utvalg aviser, bøker TV- og radiokanaler til en nærmest ubegrenset informasjonsmengde gjennom teknologisk utvikling. Hvem som helst med tilgang på internett slipper i dag til for å delta i den offentlige samtalen. Det er særlig her behovet for en styrket kritisk lesekompetanse ligger – vi har gått fra å forholde oss til stort sett redaksjonelt godkjent innhold til å forholde oss til et mangfold av tekstlige aktører med ulike intensjoner og kvaliteter. Både i og utenfor skolen forholder elever seg til en rekke tekster som varierer i kvalitet, saklighet, nøyaktighet og troverdighet. Et godt eksempel på dette er sosiale medier, som ungdom oppsøker for å lese nyheter, bli underholdt og å få tips og inspirasjon innenfor temaer som kosthold og trening, skjønnhet, mote og resing (Steinnes og Teigen 2021, 13-14). Denne studien tar ikke for seg elevers bruk av slike kanaler, men at sosiale medier er en så viktig informasjonskanal for dagens ungdom bidrar med å synliggjøre behovet for en kritisk tekstkompetanse. Gjennom skolen skal elever lære seg å mestre en mengde forskjellige tekstlige fremstillinger – debattinnlegg, forskningsartikler, avisartikler, reklameplakater og sponsede innlegg, for å nevne noen. I møte med disse er det i stor grad opp til hver enkelt å avgjøre om en tekst er til å stole på eller ikke.

Skolen skal bidra til utviklingen av kompetanser som kreves for deltakelse i arbeids- og samfunnsliv i et komplekst informasjonssamfunn. Dette innebærer blant annet en kritisk vurderingsevne for å kunne ta gode og informerte valg. I *NOU 2015:8 «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*, peker Ludvigsenutvalget på at det å styrke den kritiske lesekompetansen har blitt helt nødvendig for å delta i samfunnets tekstpraksiser. Det trekkes frem at ferdigheter i å finne informasjon, å tolke og sette sammen informasjon fra ulike kilder, samt å reflektere over og vurdere informasjon kritisk, vil være sentralt i lesekompetansen som fremtidens skole skal styrke (NOU 2015:8, 28). For at dette skal skje må den kritiske vurderingsevnen prege alle ledd i arbeid med informasjonskilder på internett: i oppsøkingen, i valg mellom ulike kilder, i integrering av informasjon fra ulike kilder og i bruk av denne informasjonen i egen tekstskaping.

Norske elever har for lenge siden blitt vant til å forholde seg til tekstlandskapet på internett. Monitorundersøkelsen *Skolens digitale tilstand* (2011) viser at elever bruker internett heller enn bøker når de skal finne informasjon, og at norskfaget er et av fagene hvor internett er oftest brukt (Egerberg m. fl. 2012, 111; 120). Monitorundersøkelsen fra 2019 viser at to av tre elever på niende trinn «ofte eller alltid» bruker datamaskin i norskfaget, og at å «søke etter/finne informasjon på internett» er en av de mest utførte digitale aktivitetene (Fjørtoft,

Thun og Buvik 2019, 32; 34). Det er derfor interessant å undersøke hvordan elever går frem når de skal finne slike tekster, hvilke tekster de velger, og hvilke vurderinger de legger til grunn for valgene de gjør.

Temaet for denne oppgaven er elevers møte med en komplisert digital tekstkultur. Oppgaven berører digitale ferdigheter og lesing som grunnleggende ferdighet, slik disse omtales i både Overordnet del, og i Læreplanen for norskfaget. Å være kritisk i møte med kilder på internett er en ferdighet elevene skal bruke og øve på i alle fag, men norskfaget har et særlig ansvar når det kommer til å lære elever å forholde seg til tekster av ulike slag. Dette er fordi at i norskfaget er ikke tekster kun et middel for læring, men et studieobjekt i seg selv (Utdanningsdirektoratet 2019, 2; 4; 5). Skriveoppgaven elevene i denne studien har arbeidet med kunne i prinsippet handlet om et hvilket som helst tema, da det sentrale er hvordan elever oppsøker og vurderer tekster på internett. Det er også dette som gjør studien til en norskdidaktisk oppgave.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Å finne og vurdere kilder på internett kan være krevende, og målet med denne studien er å kunne si noe om hvordan ungdomsskoleelever forholder seg til denne oppgaven. Studiens problemstilling er: *Hva kjennetegner et utvalg ungdomsskoleelevers valg og vurderinger av nettekster som faglig kilde?* Studien undersøker hvilke teksttyper elevene velger, og hvordan de vurderer tekstene de møter når de oppsøker informasjon.

Jeg har valgt å besvare problemstillingen gjennom kvalitativ metode med semi-strukturerte intervjuer og innsamling av nettleserlogger. Åtte ungdomsskoleelever har gjennomført en skriveoppgave i norsk og levert inn nettleserloggene sine fra de to timene de arbeidet med oppgaven. Intervjuene tok utgangspunkt i tekstene elevene valgte som kilde, hvordan de fant frem til disse og hvorfor de valgte dem, og vurdering av tekster på internett generelt. Målet med dette var å hente ut elevenes refleksjoner over valgene de har gjort for å si noe om hvordan de finner og vurderer kilder på internett. For å besvare problemstillingen har jeg derfor utviklet følgende forskningsspørsmål:

1: Hvilke nettekster velger elevene, og hvordan går de frem for å finne disse?

2: Hva fokuserer elevene på når de vurderer nettekster som kilde til skrivearbeid?

Med forskningsspørsmål 1 ønsker jeg å undersøke hvilke kilder elevene bruker og hvordan de finner frem til disse. I tillegg til kildene, er det her relevant å se på ting som hvor mange søk de gjør og hvor mange tekster de oppsøker før de bestemmer seg for hvilke de skal bruke som kilde i skriveoppgaven. Forskningsspørsmål 2 har som funksjon å se på hvilke kriterier elevene i utvalget legger til grunn når de vurderer om de skal bruke en tekst. Her er det relevant å se både på elevenes begrunnelser for valg av kilder i en spesifikk oppgavesituasjon og på refleksjoner rundt kildevurdering mer generelt.

Forskingsspørsmålene danner utgangspunkt for å diskutere hva som kjennetegner de tekstene elevene velger som kilde til skrivearbeid, og hva som kjennetegner hvordan de vurderer tekster på internett. Å se på elevenes fremgangsmåter for å finne kilder og kildene de velger i sammenheng med hvilke vurderinger de gjør, er relevant da dette er prosesser som henger tett sammen. Dette åpner for å drøfte om elevene handler på måter som styrker deres kritiske ferdigheter. Med problemstillingen og forskningsspørsmålene samlet sett er jeg spesielt interessert i å finne ut om elevene i utvalget møter tekster på internett med en kritisk tilnærming. Hva dette innebærer vil bli presentert i oppgavens teoridel.

1.3 Avgrensninger

Opgavens problemstilling og forskningsspørsmål, samt valgt teori, bidrar med å avgrense studiens forskningsområde. Problemstillingen spør eksplisitt om elevenes valg og vurderinger av tekster som faglig kilde. Studien fokuserer derfor ikke på hvordan elevene bruker tekstene de velger, hvordan elevene leser tekstene eller om deres lesekompetanse påvirker valgene og vurderingene deres. Jeg har valgt å undersøke tiendeklassinger, fordi de snart har fullført norskfaget for grunnskolen, og dermed norskundervisningen som er felles for alle elever uavhengig av valgt studieretning på videregående.

2. Teoretiske perspektiver

Før jeg kan diskutere hvordan elever forholder seg til å oppsøke og vurdere kilder på internett, må jeg etablere noen kriterier for hva som kjennetegner god og kritisk søke- og vurderingspraksis. I dette kapittelet vil jeg vise til teoretiske perspektiver på digital lesing og kritisk lesing som setter ord på hva som inngår i den kompliserte oppgaven det er å oppsøke og vurdere informasjon på internett for å ta den i bruk i skolearbeid. Jeg ser først til læreplanverket for hvordan dette redegjør for kritiske tilnærminger i forbindelse med digitale ferdigheter og leseferdigheter. Videre viser jeg til trekk ved internett som lesekontekst, og redegjør for hva god oppsøking av kilder på internett, 'navigasjon', innebærer. Deretter viser jeg til begrepet 'kritisk literacy' for en aktualisering av behovet for en kritisk teksttilnærming til internettkilder. Til slutt viser jeg til en kritisk teksttilnærming hvor trekk ved kilden, 'kildeinformasjon', undersøkes for å vurdere kildens kvalitet og relevans for formålet.

2.1 Lesing og vurdering av digitale tekster i Kunnskapsløftet

Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble det etablert ferdigheter som går på tvers av fag og som skal utvikles gjennom hele skolegangen. Med dette ble det rettet oppmerksomhet mot hvordan mestring av språk og skriftspråk er en forutsetning for deltagelse i "det moderne skriftintensive kunnskapssamfunnet" (Skaftun 2015, 2). De grunnleggende ferdighetene knyttes ofte til literacy-begrepet. Dette viser til skriftspråklige ferdigheter som trengs for kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltagelse, og som slik virker myndiggjørende (Blikstad-Balas 2016, 16; Skaftun 2015, 2). Literacy som fagfelt omfatter flere retninger som på ulikt vis belyser oppsøking og kritisk vurdering av (digitale) tekster, men som har det til felles at de viser viktigheten av å forholde seg til tekster på en spørrende og utfordrende måte. Dette er et særlig fokus innenfor kritisk literacy, som i stor grad handler om å være bevisst på trekk ved tekster som kan ha betydning for hvordan disse bør leses og forstås, og å være oppmerksom på hvilke interesser ulike tekstlige fremstillinger tjener (Janks 2009, 12). I denne studien danner perspektiver fra denne retningen bakteppet for hvorfor en kritisk teksttilnærming er viktig, og hva dette innebærer.

Læreplanens overordnede del trekker frem kritisk tenkning som en forutsetning for læring, og som en verdifull egenskap for både individ og samfunn (Kunnskapsdepartementet 2017a, 6). NOU 2015:8 understreker at den økte tilgangen på digital informasjon gjør at kritisk tenkning og kildekritikk kan ses på som enda viktigere enn før, fordi digitale tekster kan ha varierende kvalitetssikring (NOU 2015: 8, 33). I læreplanen er det et mål at elever skal kunne finne frem

til, vurdere og være kritisk til informasjon på internett. I tabell 2.1, 2.2 og 2.3 presenterer jeg hvor og hvordan kompetanse i å vurdere tekster kommer til uttrykk i Kunnskapsløftet.

Tabellene er laget med utgangspunkt i *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*

(Kunnskapsdepartementet 2017b) og læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet 2019).

2.2.1 Vurdering av tekst og de grunnleggende ferdighetene

Tabell 2.1 viser at kompetanse i å vurdere tekster fremheves i beskrivelsen av både digitale ferdigheter og i lesing som grunnleggende ferdighet.

Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet	«Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft ved å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk.» Å finne og behandle er ett av fem ferdighetsområder i digitale ferdigheter: «Finne og behandle innebærer å tilegne seg, behandle, tolke og vurdere informasjon fra digitale kilder, utøve kildekritikk og bruke kildehenvisning.»
Lesing som grunnleggende ferdighet	Å reflektere og vurdere er ett av fire ferdighetsområder i å kunne lese: «Reflektere og vurdere innebærer å forholde seg selvstendig til tekster. Dette spenner fra å kommentere innholdet i tekster med utgangspunkt i egne meninger til å forholde seg kritisk til en tekst som en helhet og begrunne egne synspunkter, analyser eller vurderinger.»

Tabell 2.1: Vurdering av tekst og grunnleggende ferdigheter

Elever skal lære seg å finne frem til og være kritisk i møte med informasjon på internett på en selvstendig måte. «Digital dømmekraft» kan knyttes til nettvett og egen oppførsel på nett, men også til bruk av informasjon tilgjengelig i nettekster og kildene i seg selv. En slik digital dømmekraft utøves nettopp ved å gjøre kritiske vurderinger av tekstene man oppsøker eller blir presentert for. I lesing som grunnleggende ferdighet er vurdering av tekst ett av fire ferdighetsområder, og koblingen mellom tekstvurdering og kritisk lesing er tydelig. I anledning lesing og vurdering av nettekster kan «å forholde seg kritisk til en tekst som en helhet», dreie seg om å vurdere både innholdet i en tekst, dens kildeinformasjon og kontekst.

2.2.1 Vurdering av tekst og norskfaget

Kritisk tilnærming til tekst som kjerneelement i norskfaget	«Eleven skal reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har.»
Lesing som grunnleggende ferdighet i norskfaget	«Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk.»

Digitale ferdigheter i norskfaget	«Digitale ferdigheter i norsk er å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst.»
-----------------------------------	---

Tabell 2.2: Vurdering av tekst og grunnleggende ferdigheter i norskfaget

Ett av norskfagets kjerneelement er *kritisk tilnærming til tekst*, hvor kritisk refleksjon kobles til å gjøre vurderinger av teksters påvirkningskraft og troverdighet. I omtalen av kjerneelementet blir en kritisk teksttilnærming forklart som vurderende og analyserende, noe som handler om å kunne se en tekst i kontekst og stille utforskende spørsmål til den (Utdanningsdirektoratet 2019). Refleksjon, tilpasning av lesestrategi etter leseformål, og kritisk vurdering trekkes frem som viktig for å kunne lese i norskfaget. Her er det sentralt at elever skal kunne møte ulike tekster på ulike måter, både fordi tekstene og formålet med lesningen kan variere. Norskplanen tydeliggjør sammenhengen mellom å finne frem til, vurdere og bruke informasjon fra internett. Sett i sammenheng med kompetansemålene i norskfaget (tabell 2.3), er dette oppgaver som krever en utforskende tilnærming og refleksjoner over teksters påvirkningskraft og troverdighet helt sentralt.

Kompetansemål etter 4. trinn	«Samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i teksten.» «Reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner.»
Kompetansemål etter 7. trinn	«Lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold.»
Kompetansemål etter 10. trinn	«Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler.» «Bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster.»
Kompetansemål etter Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram Kompetansemål etter Vg1 studieforbredende	«Bruke kilder på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte.»
Kompetansemål etter Vg3 studieforbredende	«Orientere seg i faglitteratur, vurdere kilder kritisk og skrive fagartikler som greier ut om og drøfter norskfaglige emner.»

Tabell 2.3: Vurdering av tekst og kompetansemål i norsk

Ser vi på kompetansemålene for norskfaget, er det tydelig at elevene skal lære å være kritiske i møte med tekster. I kompetansemålene for fjerde- og syvendetrinn blir kritisk tekstvurdering operasjonalisert inn i mindre tekstoppaver, som å kunne skille mellom meninger og fakta, å reflektere over egen påvirkning ved språkbruk og å studere tekstlige

formål. En slik operasjonalisering viser til en forventning om progresjon og utvikling av begrepsmessig tenkning, fra erfaringsbasert forståelse til teoretisk innsikt i tekstvurdering som fenomen (Skaftun 2015, 8-9).

Samlet sett presenterer læreplanverket kritisk teksttilnærming som å stille spørsmål til en tekst og dens kontekst, og bruke informasjonen dette gir for å avgjøre om teksten er til å stole på, og dermed om man skal bruke den for å tilegne seg kunnskap. Denne forståelsen legger jeg til grunn for det videre arbeidet når jeg nå skal presentere teoretiske perspektiver på kritisk vurdering av digitale tekster.

2.2 Internett som lesekontekst

I møte med enhver tekst er det flere faktorer som har betydning for leseforståelsen. Dette kan for eksempel være hvor godt teksten er skrevet, hvor godt strukturert den er, og hvor fullstendig beskrivelse av det aktuelle temaet teksten gir (Bråten 2007, 12-13). Ved lesing av digitale tekster, eller nettekster, presenteres det i tillegg en rekke andre spesielle utfordringer for leseren. Dette har å gjøre med at leseren har stor grad av frihet, at nettekster ofte er hypertekstuelle og at de kan være multimodale (Brante og Anmarkrud 2021, 8; Bråten 2007, 197-203, Frønes og Narvhus 2012, 60-61).

Frihet kommer sjeldent uten ansvar, ei heller på internett. Et internettsøk gir tilgang på en rekke tekster om samme tema, også kalt 'multiple tekster'. Multiple tekster er et sett med ulike tekster som alle omhandler samme tema, men som kan by på ulike fremstillinger av dette. Tekstutvalget kan bestå av tekster med ulike vinklinger som fremmer bestemte interesser eller presenterer ulik og kanskje motstridende informasjon. Etter et nettsøk er det opp til leseren selv å planlegge lesingen for å finne frem til tekstene som er mest interessante og hensiktsmessige basert på en begrenset oversikt over mulighetene som er tilgjengelige. Disse tekstene kan variere når det kommer til typer avsendere og tekster, formål og tekstenes relevans for søkemålet, og leseren vet lite om dem før hen trykker seg inn på en lenke (Afflerbach og Cho 2010, 204; 209). Dette tydeliggjør viktigheten av å være kritisk i alle ledd av informasjonsinnsamlingen.

At tekstene er hypertekstuelle kan bidra med utdypninger og forklaringer som ikke er tilgjengelige i den første teksten, eller med perspektiver som utvider leserens forståelse av et tema. En utfordring med slike hyperkoblinger, er at det ofte er vanskelig å vite om de er relevante for lesningen før man har begynt å bevege seg. Digitaliseringen åpner i tillegg opp for bruk av flere modaliteter enn før, som lyd og film. Disse kan formidle det samme eller et

annet innhold enn de øvrige modalitetene, eller være utdypende. Ser man dette i lys av kritisk lesing, kan dette for eksempel få konsekvenser for hvordan leseren oppfatter tekstens formål. Både multimodalitet og hyperkoblinger kan være av en art som enten støtter eller distraherer leseren (Afflerbach og Cho 2010, 204). Lesing av digitale tekster krever derfor at leseren er bevisst på hvordan ulike modaliteter og hyperkoblinger kan bidra inn i meningsskapingen. Et sentralt spørsmål for leseren å stille seg underveis er hvorfor ulike modaliteter og tekster er koblet sammen, og hva dette har å si for teksten, eller tekstene som helhet. I noen tilfeller er koblingene intendert av forfatteren selv, og man må da være bevisst på hvordan disse brukes for å forsterke en viss fremstilling. I andre tilfeller kan tekster være koblet sammen ikke først og fremst på grunn av relevans, men fordi de er tilgjengelige andre steder på nettet (Bråten 2007, 201).

Å kunne vurdere troverdighet blir ekstra viktig når flere tekster om samme tema skal vurderes opp mot hverandre (Weyergang og Frønes 2020, 176). Lesing av multiple tekster har vist seg å være utfordrende for lesere på flere nivåer. I en studie av syvendeklassingers lesing av multiple tekster, fant Wenke Mork Rogne og Helge Strømsø (2013) at elevene i større grad gjengir informasjonen som overlapper på tvers av tekster, enn de gjengir motstridende informasjon. Dette tyder på at overlappende informasjon er enklere å oppfatte, både fordi den blir repetert, men også fordi å forholde seg til ulike opplysninger er utfordrende. Det kan også være et tegn på at overlappende informasjon fremstår som mer troverdig enn unik informasjon (Rogne og Strømsø 2013). Ved lesing av multiple tekster for å forstå et emne har oppmerksomhet for og vurdering av kildeinformasjon som forfatter, type tekst og utgiver, blitt vist å ha sammenheng med en bedre forståelse av emnet. Ivar Bråten og Helge Strømsø (2009) knytter dette til at kunnskap om relevante trekk har betydning for hvilke perspektiver leseren vektlegger i meningsskapingen. Anne M. Britt og Cindy Aglinskas (2002) har vist at undervisning som retter oppmerksomhet mot kildeinformasjon, kan bidra til et større læringsutbytte ved lesing av multiple tekster. Funnene tydeliggjør at opplæring i tekstvurdering med oppmerksomhet på kildeinformasjon er viktig for å øke leseforståelse i møte med dagens tekstmangfold.

Internett åpner for at man kan tilegne seg kunnskap fra et stort utvalg kilder. Disse må navigeres frem til og mellom, de er fremstilt i varierende formater. I tillegg kan de variere i kvalitet og når det kommer til avsenders kompetanse. Dette krever at leseren kan reflektere rundt eget informasjonsbehov, stille spørsmål til tekstene de møter, og vurdere om disse er relevante og troverdige nok til at leseren kan bruke dem for å tilegne seg kunnskap. Den

kritiske tekstkompetansen må derfor prege alle ledd av arbeid med informasjonskilder: i oppsøkingen, i valg mellom ulike kilder, i sammensetning av informasjon fra ulike kilder og i bruk av denne informasjonen i egen tekstskaping. Ladislao Salmerón, Helge Strømsø, Yvonne Kammerer, Marc Statdler og Paul van den Broek (2018) viser til tre kjernekompetanser for digital lesing som tar for seg alle leddene av arbeid med informasjonskilder på internett nevnt over. Dette er ferdigheter i søk og navigasjon for å kunne velge relevante nettstedet og for å unngå å “gå seg vill” mellom hyperlenker, å integrere ulik informasjon og informasjon presentert i ulike formater, og å vurdere informasjonskilder. Det påpekes at disse tre er nært knyttet sammen og inngår om hverandre i en kildeletingsprosess (Salmerón m. fl. 2018, 2). I denne studien er det særlig navigasjon og vurdering som står sentralt, da integrering i større grad handler om hvordan kilder leses og tas i bruk, mens navigasjon og vurdering har mer å gjøre med strategier for å finne fram til og velge mellom informasjon.

2.3 Ferdigheter i navigasjon

Når man oppsøker informasjon på internett for å lære, er det nødvendig med ferdigheter for å finne frem til og komme inn i tekstene og håndtere den store mengden informasjon som er tilgjengelig. I litteratur om lesing på internett blir ‘navigasjon’ brukt for å omtale ferdigheter i å oppsøke, finne frem til og finne frem i tekster. Å navigere innebærer å søke og lete etter relevant informasjon (Salmerón m. fl. 2018, 4). Hvordan man oppsøker kilder er avgjørende for den videre vurderingen av informasjonen, da tekstutvalget som gjøres tilgjengelig er avhengig av søkene som gjøres (Bårnes og Løkse 2015, 45-46; Strømsø og Bråten 2007, 198). Effektiv og god navigasjon er dermed en viktig del av informasjonstilegnelse på nett.

I sin doktorgradsavhandling fra 2017, *Å lese og navigere på nett – en studie av elevers navigasjonsstrategier*, definerer Tove Stjern Frønes navigasjon som «å manøvrere mellom virtuelle steder for å nå et leseemål. Navigasjon innebærer både bevisste strategier og ubevisste prosedyrer i samarbeidet med tekststruktur og innhold.» (Frønes 2017, 59).

Begrepet viser både til bevegelsene en leser gjør mellom trefflisten og ulike nettsteder, til bevegelser internt på en nettside og mellom ulike nettsteder gjennom hyperlenker. Frønes sitt perspektiv på navigasjon kan ses i sammenheng med Salmeón og kollegers redegjørelse av navigasjon som ‘leting’, som også fordrer at leseren beveger seg gjennom et tekstmateriale. Frønes stiller seg spørsmålet «når starter en navigasjon?» (Frønes 2017, 101). I min studie er det sentralt at elevene vurderer og velger mellom et kildetilfang som de selv har søkt seg frem til. Hvilke tekster elevene kan manøvrere i og mellom, er i en slik prosess helt avhengig av

hvilke tekster som gjøres tilgjengelige gjennom søk. Min forståelse av navigasjon er derfor at navigasjon starter med søk etter informasjon, som hos Salmerón og kolleger, og strekker seg til bevegelsene en leser gjør i og mellom nettsteder, som hos Frønes.

God navigasjon innebærer å avgjøre først hva som er målet med litteratursøket og hvilket informasjonsbehov man har. I en skolesammenheng kan målet for eksempel være å finne informasjon for å svare på en oppgave. Målet avgjør også hva kildebehovet er, for eksempel om det er å finne faktaopplysninger, mer utdypende informasjon eller ulike perspektiver på et emne. Refleksjoner rundt kildebehov og hvordan dette kan møtes kan gi retning for det videre arbeidet, som er å oppsøke informasjon.

Når det er tid for å oppsøke informasjon, kan dette gjøres enten ved å gå til en søkemotor og formulere søkeord som representerer informasjonsbehovet eller ved å gå rett til et kjent nettsted med potensielt relevant informasjon (Salmerón m. fl. 2018, 5). Effektiv søking på nett innebærer å kjenne til hvordan søkeord og tegn kan brukes for å sikre relevante treff (Wineburg og McGrew 2019, 32). I en undersøkelse av hvordan åttendeklassinger oppsøker og velger informasjon på internett, finner Tonje Stenseth (2021) at elevenes søk virker tilfeldige og lite systematiske. Elevene kopierer enten hele oppgaveteksten eller velger veldig generelle nøkkelord. Ved å kopiere oppgaveteksten er det lite som tyder på at de reflekterer over hva oppgaven egentlig spør om, og at de er ute etter entydige svar. De generelle nøkkelordene har på sin side svak sammenheng med hvilken informasjon som er relevant. I begge tilfeller ser ikke elevene ut til å tenke over hvilket informasjonsbehov de har, og hvordan de kan søke for å finne tekster som tilfredsstiller dette (Stenseth 2021, 11). Å formulere gode søkeord vil ofte også være avhengig av søkerens forkunnskaper, og kunnskap om temaet som undersøkes gjør det mulig å bruke presise eller faglige begreper. Presise og relevante søkeord og en balanse mellom generelle og spesifikke søk, øker sjansen for å få søketreff som kan brukes. Mens veldig generelle søk kan resultere i lange og uoversiktlige trefflistor, kan for spesifikke søk gi få og kanskje irrelevante treff. Et vanlig råd er å starte med en bred formulering, for så å avgrense søkene etter hvert ved behov (Bårnes og Løkse 2015, 38-40). En slik avgrensning vil ofte være et resultat av en fortløpende vurdering av søkeresultatene.

En studie utført av Sam Wineburg og Sarah McGrew (2019), viser at profesjonelle faktasjekkere bruker informasjonen om kilden som er tilgjengelig i trefflisten som en del av en relevans- og troverdighetsvurdering når de skal finne informasjon på nett. Dette kan for

eksempel være tittel på teksten, et utdrag fra teksten og navnet på nettstedet. Etter et søk stopper de opp for å vurdere tilgjengelig informasjon før de trykker seg inn på treff som kan være relevante. På denne måten kan de planlegge lesingen og forebygge avsporinger fra målet (Wineburg og McGrew 2019, 32). De gjør altså fortløpende vurderinger av trefflistens innhold som en del av navigasjonen. Wineburg og McGrew kaller dette for 'klikkebeherskelse', som knyttes til kunnskap om at trefflister ikke nødvendigvis er sortert i en rekkefølge som har relevans og troverdighet som hovedformål, men styres av søkemotorens algoritmer.

Algoritmer sorterer trefflisten etter faktorer som hvordan søket er formulert, brukerens posisjon, hvor mange besøk nettstedene har og hvilke nettsteder brukeren har besøkt tidligere, samt betalte plasseringer (Strømsø og Bråten 2007, 199). Goldman og kolleger (2012) viser til at trefflistens rekkefølge har betydning for hvilke treff lesere velger. Studentene begrunner tekstvalg med at treffenes titler eller utdrag har nøkkelord som er relevante for oppgaven de arbeider med. Likevel er det tydelig at det er det øverste treffene som åpnes før, noe som er spesielt interessant da studentene i studien ble vist trefflister som sorterte tekstutvalget ulikt.

(Goldman m. fl. 2012). Funnet indikerer at det en leser ikke kan anta at vurderinger av trefflisten basert på innholdet er tilstrekkelig når det kommer til å avgjøre hvilke tekster som er egnede og troverdige. Stenseth (2021) finner at elevene hun undersøker åpner de tre–fire første treffene nærmest automatisk, og viser stor grad av tillit til søkemotorens rangering av treff. Dette gjør de kombinert med lite refleksjon over hvilken informasjon de trenger, og ferdigheter i å vurdere tekster kritisk (Stenseth 2021, 12). En viktig navigasjonsstrategi knyttes altså til å skaffe seg et overblikk over mulighetene man har, heller enn å trykke på den «første og beste» oppføringen i listen. Wineburg og McGrew (2019) finner at de som går fort frem ofte ender opp med å gjøre feilaktige troverdighetsvurderinger, og at de ikke finner frem til informasjonen de trenger for å vurdere kilders troverdighet. I likhet med dette, finner Frønes (2017) at elevene som tar seg bedre tid for å få en oversikt over hvilke navigasjonsmuligheter de har, finner frem til mer hensiktsmessige lesestier enn elevene som blir værende på et nettstedets hovedside uten å bevege seg videre.

Frønes (2017) analyserer elevsvar fra prøven i nettleasing i PISA-undersøkelsen fra 2009. Hun undersøker navigasjon i sammenheng med leseferdigheter, mens jeg ser på informasjonsoppsøking og manøvrering mellom treffliste til potensielle kilder, samt vurdering av kilder. Selv om vi undersøker ulike prosesser ved navigasjon, er det likevel funn

hos Frønes som er relevante å trekke frem i sammenheng med min egen studie. Særlig relevant er det at gode navigasjonsstrategier og evne til å tilpasse strategier, kobles til god løsning av leseoppgaver. Sterke lesere viser god oppgaveløsning som følge av effektiv navigasjon, og evner å tilpasse navigasjonsstrategiene sine etter hva som er lesemålet. I tillegg er de kritiske lesere ved at de vurderer kilders troverdighet og egnethet for å løse en oppgave. På den annen side er de svake leserne mindre strategifleksible og har utfordringer med å finne frem til informasjonen de trenger for å løse oppgaven.

Frønes ser på i hvilken grad elevene følger ideelle lesestier for å løse en oppgave, og definerer tre typer navigatører: målrettede, ivrige og passive. De målrettede navigatørene er effektive og følger ideelle lesestier, og bruker mesteparten av tiden på relevante og nødvendige sider. De passive navigatørene har derimot et så lavt aktivitetsnivå at de har utfordringer med å i det hele tatt finne frem til sidene de trenger. Mellom disse, følger de ivrige navigatørene delvis de ideelle lesestiene, men besøker også flere sider som ikke er relevante for oppgavens lesemål. De holder altså fram med strategier som ikke alltid er hensiktsmessige (Frønes 2017, 290-293). For min del er det særlig sentralt å trekke frem at de målrettede navigatørene bruker god tid og har flere strategier for å finne frem til informasjon, samt strategier for å kontrollere om svarene deres er riktige. En slik strategi er for eksempel å besøke sentrale sider flere ganger. I motsetning til dette bruker de passive navigatørene lite tid på prøven, uten at de løser alle oppgavene. De navigerer til færre sider enn de andre elevene, og finner dermed i liten grad de nødvendige sidene. Det kan altså se ut til at de sier seg fort fornøyd med navigasjonen, selv om de ikke har lykket med oppgaven. I min egen analyse er det ikke et mål å plassere mine informanter inn i disse kategoriene. Dette har spesielt å gjøre med at oppgaven de har arbeidet med ikke kan løses på én måte, og det er ikke en ideell lesesti å vurdere navigasjonen deres opp imot. Navigatørtypene til Frønes er likevel nyttige å se til, da kategoriseringen bidrar med eksempler på hva som kan være god og mindre god navigasjon etter informasjon på internett.

Dette tydeliggjør at navigasjon og vurdering henger tett sammen når det kommer til å finne gode kilder. Effektiv og god informasjonssøking, hvor leseren skaffer seg et overblikk over mulighetene sine, og planlegger lesingen basert på tidlige vurderinger av treffene, sørger for et godt utgangspunkt for det videre arbeidet med nettekster. Dette dreier seg om å gjøre kritiske vurderinger av ulike sider ved en eller flere tekster.

2.4 Tekstvurdering

2.4.1 Kritisk literacy

For elever som oppsøker internett for å lære og for å finne kilder til en skoleoppgave, spiller den kritiske bevisstheten en viktig rolle når det kommer til å avgjøre hvilke fremstillinger det er hensiktsmessig å ta utgangspunkt i. Dette knyttes særlig til hvor mye informasjon som er tilgjengelig på nett, og til hvor enkelt det er å produsere, dele og spre informasjon på nett – og at dette er noe som i prinsippet kan gjøres av hvem som helst uten at noen kontrollerer om informasjonen stemmer. Denne mangelen på «information gatekeepers» (McGrew m. fl. 2018, 166), som de trykte mediers redaktører, legger derfor et større ansvar på den enkelte leser når det kommer til å vurdere internettkilder og informasjonen i disse.

Innenfor kritisk literacy knyttes kritisk tekstkompetanse til en forståelse av språket som sosialt konstruert, og derfor noe som aldri kan være nøytralt. En språklig fremstilling, som en tekst, er innenfor denne forståelsen kun en gjengivelse av én virkelighetsoppfatning, og ikke en nøytral gjengivelse av forholdene den beskriver (Veum og Skovholt 2020, 15). Dette gjenspeiles i Johan L. Tønnesson (2012) sin mye brukte sakprosadefinisjon, hvor han etablerer at «Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten.» (Tønnesson 2012, 34). I formuleringen har han aktivt sett bort ifra tidligere omtaler av sakprosa som tekster med «objektive fremstillingstyper», nettopp fordi språket ikke er nøytralt, men fullt av nyanser. Sentralt med Tønnessons formulering, er at den kommuniserer forståelsen om at hva som er virkelig og sant er noe som oppfattes av den enkelte. Sakprosadefinisjonen er relevant å se til fordi det er nettopp sakprosa-tekster av ulike typer elever oppsøker når de ser etter informasjon til skolearbeid. Behovet for å lese disse knyttes til at saktekster av ulike typer er sentrale for hvordan vi i dag kommuniserer med andre, holder oss oppdatert på hva som skjer rundt oss og konstruerer kunnskap.

Et fokus innenfor kritisk literacy er koblingen mellom tekst og maktutøvelse. Her er det relevant å forstå påvirkning som en form for maktutøvelse – en tekst kan påvirke leseren til å tenke, konstruere kunnskap eller handle på bestemte måter. Det er derfor viktig å være klar over hvilket narrativ som til enhver tid formidles (Veum og Skovholt 2022, 45). Språkviter Hilary Janks peker på kritisk literacy som en kompetanse som skal gjøre leseren i stand til å avdekke hvilke interesser som ligger bak en tekst, og hvem som tjener på en viss fremstilling (Janks 2009, 12-13). Janks presiserer viktigheten av å ikke akseptere påstander uten å stille kritiske spørsmål til tekstens innhold eller avsendere, da dette er en form for underkastelse til tekstens makt som fanger leseren i tekstens virkelighetsoppfatning. Aslaug Veum og

Karianne Skovholt omtaler den ukritiske leseren som et potensielt «tekstlig offer». Dette er en leser som ikke stiller kritiske spørsmål til hvem som er avsender, hvilke interesser avsenderen kan ha eller hvordan budskapet i teksten er utformet (Veum og Skovholt 2020, 16). Selv om dette kan høres noe voldsomt ut, og bygger opp under en retorikk hvor tekstskapere har skjulte motiver og kun er ute etter å lure leseren, er det en god påminnelse på hvorfor det er viktig å lese kritisk – for å kunne navigere seg trygt gjennom et mangfold av nettekster i en tid hvor det nettopp er disse som utgjør mye av kunnskapsgrunnlaget vårt for å lære om verden. Kritisk literacy er altså viktig både for å være klar over hvordan tekstene vi leser til enhver tid påvirker oss og for å kunne reflektere over hvilke perspektiver som er mer relevant å ta i bruk i ulike lesesituasjoner.

Et annet poeng innenfor kritisk literacy, er at man ikke skal ta for gitt tekster eller forfatteres gode intensjoner eller oppriktighet, eller at tekster kun formidler «fakta». Studier av lesere på ulike nivåer, har vist at dette er en utfordrende oppgave. For eksempel ser det ut til at norske ungdomsskoleelever har utfordringer når det kommer til å avdekke kommersielle hensikter i multimodale tekster med en informerende fremstillingsform (Veum m. fl. 2022; Roe, Ryen og Weyergang 2018). En mulig forklaring er at elevene ikke vektlegger de ulike modalitetene tilstrekkelig i sine vurderinger. En lignende studie (McGrew m. fl. 2018), har vist at både ungdomsskole-, videregåendeelever og høyskolestudenter har utfordringer med å vurdere sosial og politisk informasjon fra digitale kilder på en effektiv måte. Utfordringene knyttes særlig til manglende undersøkelser av avsendere og andre trekk ved kildene, og mangel på utdypende søk som kunne gitt nyttig informasjon om kilden, for eksempel mulige interessekonflikter. At lesere helt opp på universitetsnivå, som man burde kunne regne som sterke lesere, ikke har tilstrekkelige strategier for kildevurdering, virker ikke lovende for hvilken tekstkompetanse man kan finne hos ungdomsskoleelever. Samtidig tydeliggjør det behovet for å arbeide med kritisk tekstvurdering i skolen.

Kritisk literacy innebærer en bevissthet som er nært knyttet til kritisk teksttilnærming slik dette omtales i norskplanen. Å være bevisst på hvordan tekster presenterer ulike syn på virkeligheten og fremmer ulike interesser, fremstår som avgjørende når det kommer til å vurdere troverdigheten og påvirkningskraften til tekster på internett. Å møte et høyt antall tekster med få tastetrykk krever at leseren både kan forstå og sette sammen innhold fra flere ulike kilder og vurdere hvilket perspektiv som skal ha betydning for leserens kunnskap, holdninger og atferd (Bråten og Strømsø 2007, 168; Afflerbach og Cho 2010, 205). Innenfor leseforskning rettes det derfor mye oppmerksomhet mot at lesing av nettekster krever

strategiske tilnærminger når det kommer til å evaluere kilder. Flere av disse strategiene innebærer å vurdere trekk ved kilden som ikke først og fremst handler om selve innholdet eller den tekstlige fremstillingen, men som handler om tekstens kontekst som kan støtte leseren når det kommer til å vurdere troverdighet og relevans.

2.4.2 Vurdering av kildeinformasjon

Videre vil jeg gjøre rede for en tilnærming til kildevurdering som jeg allerede har vært inne på, som handler om å ta i bruk kildeinformasjon for å vurdere kilders relevans og troverdighet. Kildeinformasjon er trekk ved en tekst, som forfatter, forfatters bakgrunn, kontekst for publisering, teksttype, motivasjon for skriving og publisering, og informasjonskildene som er brukt (Britt og Aglinskias 2002, 487). Å legge merke til slik kildeinformasjon i møte med trefflisten kan være del av en strategi for å avgjøre hvilke hyperlenker man skal trykke seg innpå og studere mer nøye, og en følgende evaluering av et nettsted eller en nettekst er en del av strategien for å avgjøre om den skal brukes som kilde (Wineburg og McGrew 2019; Salmerón m. fl. 2018, 19).

Læreplanen for norskfaget trekker frem at å stille utforskende spørsmål er sentralt ved kritisk tekstvurdering. Flere studier konkluderer også med at for å bli kritiske lesere trenger elever å lære hvilke spørsmål de skal stille til tekstene de leser (Blikstad-Balas og Foldvik 2017; Weyergang og Frønes 2020). For elever som oppsøker tekstmangfoldet på internett for å finne informasjon, er det flere spørsmål det er relevant å ta stilling til: Hvilke tekster har et innhold som er relevant for å svare på oppgaven? Hvem er avsender av de ulike tekstene? Hvilke tekster har en troverdig og relevant vinkling? Hva er hensikten med de ulike tekstene? (Roe, Ryen og Weyergang 2018, 118). Andre spørsmål som kan være nyttige å stille, knyttes til hvilke bevis som gis for å støtte påstandene i en tekst, og hva andre kilder sier om en sak eller et tema (McGrew m. fl. 2018, 168). Spørsmål som dette skal støtte leseren til å bestemme om kilden er til å stole på, eller om den i det hele tatt er verdt å bruke tid på å lese.

Britt og Aglinskias (2002) har vist sammenheng mellom troverdighetsvurderinger som forankres i trekk ved kildematerialet, og læringsutbytte under lesing av multiple tekster. Dette er trekk man kan finne frem til og vurdere ved å stille spørsmålene over. I slike vurderinger, er kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer kilder og hva som virker inn på kilders troverdighet, av stor betydning. Spesielt relevant kildeinformasjon kan være forfatterens bakgrunn (som erfaringer, utdanning, stilling, og organisasjonstilknytning), hvilke motiv forfatteren eller organisasjonen kan ha for å publisere teksten (som å informere, underholde,

overbeviser eller selger), hvilke bevis som gis for å underbygge påstander i teksten, og når nettsiden er publisert eller oppdatert (Bråten og Strømsø 2007, 179; McGrew m. fl. 2018, 168; Britt og Aglinskas 2002, 487; Brante og Anmarkrud 2021, 38). Wineburg og McGrew (2019) argumenterer for å gjøre disse kildevurderinger med utgangspunkt i informasjon oppsøkt utenfor kilden for å unngå å bruke informasjonen som avsenderen selv gir om seg selv, da dette er enkelt å manipulere (Wineburg og McGrew 2019, 31). Etter å ha funnet relevant kildeinformasjon, må leseren reflektere over hva kildeinformasjonen har å si for forståelsen av den aktuelle teksten. Dette kan bidra til å si noe om hvor egnet teksten er å ta i bruk når det kommer til forfatterens troverdighet og informasjonens og teksttypens relevans for informasjonsbehovet.

Veum og Skovholt (2020) viser i tillegg til en rekke spørsmål knyttet til teksters kontekst som kan bidra til å styrke kritisk literacy hos lesere, og som i stor grad åpner opp for refleksjon rundt teksters påvirkningskraft. Disse går på forholdet mellom tekstskaper og leser, hvilken makt forfatteren kan ha i kraft av rollen eller yrket sitt, hvilke interesser forfatteren kan ha med teksten, hvilke verdier leseren må dele for å forstå teksten, hvilken forkunnskap som kreves for forståelse, hvem sine interesser teksten tjener, og hvordan teksten påvirker samfunnet (Veum og Skovholt 2020, 78). Å undersøke kildetrekk i lys av slike spørsmål kan bidra til at leseren danner seg en bedre representasjon av en kilde, noe som kan ha stor betydning for forståelsen og vurderingen av en tekst. I en studie av videregåendeelevers kritiske tekstvurdering trekker Marte Blikstad-Balas og Marte Foldvik (2017) frem at elevene ikke ser ut til ha strategier for hva som bør undersøkes for å vurdere en tekst som faglig kilde. Elevene viser ikke ønske om å vurdere hvem som står bak tekstene de leser og kan dermed ikke stille spørsmål ved avsendernes intensjoner (Blikstad-Balas og Foldvik 2017, 37). Studien baserer seg på Foldviks masteroppgave, hvor et av hovedfunnene er at elevene baserer seg på antagelser fremfor kritiske vurderinger. De er mindre kritiske til avsendere de på forhånd antar at er troverdige og er mer kritiske til avsendere de antar at ikke har kunnskap om temaet (Foldvik 2015, 92). Et sentralt eksempel på at de ikke er så kritiske er at få elever oppdager og reflekterer over at den ene avsenderen, MatPrat, er "Opplysningskontoret for egg og kjøtt", som markedsfører dette på vegne av norske bønder (MatPrat.no). I en vurdering av tekster om kjøtt som proteinkilde ville slik kildeinformasjon være relevant å merke seg, for eksempel for å videre undersøke om avsenderen har økonomiske bindinger som kan påvirke formidlingen. Poenget her er ikke at elevene automatisk burde vurdert MatPrat som en mindre troverdig avsender på grunn av dette. En kommersiell nettside som

fremmer et bestemt syn på en sak kan inneholde både relevant og troverdig informasjon (Brante og Anmarkrud 2021, 25). Poenget er heller at ved å ikke identifisere slik kildeinformasjon, fikk elevene aldri mulighet til å reflektere over hva slike bindinger *kan* ha å si for hvordan teksten forstås og vurderes.

Når det kommer til vurderinger av tekster, viser flere studier at lesere mangler strategier for å vurdere troverdighet, både når det kommer til vurdering av enkelttekster og ved lesing av multiple tekster. Et funn hos Blikstad-Balas og Foldvik (2017) er at elevene er mer opptatt av tekstenes nytteverdi, og at de vurderer tekstene som stemmer overens med det de kan fra før som særlig troverdige. I en annen studie finner Blikstad Balas (2013) at norske elever er svært positive til å bruke Wikipedia som kilde til skolearbeid, samtidig som at de trekker frem at det er en lite pålitelig kilde fordi hvem som helst kan redigere den. Elevene oppgir at de liker nettstedet fordi det er lett å bruke og de raskt finner informasjonen de trenger. Et fellestrekk mellom disse studiene er at det ikke er reelle kritiske vurderinger som ligger til grunn for elevenes oppfatning av hvilke tekster som er gode å bruke, men et fokus på tekstenes innhold. Mye tyder derfor på at elevene ikke har gode nok strategier for å vurdere tekster som faglige kilder. Dette bekreftes også av Stenseth (2021), som finner at åttendeklasseelever gjør vurderinger som fremstår som overflatiske. De har en tydelig bevissthet rundt vurdering av kilder og strategier for å identifisere forfatteren og hvor og når en tekst er publisert, men er ikke bevisste på hvordan de kan bruke denne informasjonen for å vurdere kildene for videre kunnskapskonstruksjon (Stenseth 2021, 13).

Observasjoner av norsktimer (Blikstad-Balas og Roe 2020) og innholdsanalyser av lærebøker i norsk (Bakken og Andersson-Bakken 2016) viser at lesing av sakprosa som regel følges av oppgaver med vekt på gjengivelse av innhold, tekstens struktur eller forfatterens bruk av virkemidler. Elevene inviteres sjeldent til å tenke over sine egne opplevelser i møte med tekster eller til å tenke kritisk over forfatter eller innhold, men heller til å finne frem til ferdige svar eller tekstlige grep de kan gjøre i sin egen skriving. Ifølge Bakken og Andersson-Bakken kan dette gi elevene inntrykk av at sakprosaetekster formidler et bestemt fasitsvar som er eksplisitt og entydig uttrykt. En utfordring med dette, er at elevene sosialiseres inn i en utdatert forståelse av sakprosaetekster som utelukkende nøytrale, og dermed ikke lærer seg å møte disse med undring og kritiske spørsmål (Bakken og Andersson-Bakken 2016, 28–29). Som allerede nevnt har forskning vist at det er leserne som besitter flere strategier, og som evner å tilpasse hvilke strategier de bruker i hvilke lesesituasjoner, som lykkes med lesingen. I en kildevurderingskontekst innebærer dette å forstå hvilke spørsmål man skal møte en tekst

med og hvilken informasjon om teksten det er relevant å fokusere på. Hvordan elever får arbeide med tekster på skolen er avgjørende for hvilke tekstvurderingsstrategier de tilegner seg. Spørsmålene lærere stiller i forbindelse med tekster som elevene har lest modellerer hvilke spørsmål elevene selv kan stille til tekstene de leser – og dermed hvordan de vurderer disse (Blikstad-Balas og Roe 2020, 43). For at elever skal bli allsidige lesere og mestre lesing både i og utenfor skolen, er det viktig at de får erfaring med å jobbe med et mangfold av tekster på måter som støtter utvikling av ulike typer ferdigheter (Roe 2014, 83). Når kritiske spørsmål ikke er del av tekstarbeidet elever gjør på skolen, er det ikke rart at mange viser begrensede ferdigheter når det kommer til kritisk kildevurdering.

2.5 Sammenfatning av kapittelet

Det er allerede etablert at ferdigheter i å oppsøke og vurdere kilder henger tett sammen når det kommer til å forstå og lære fra tekster på internett. Jeg vil her gi en kort oppsummering hva god navigasjon og vurdering innebærer. Dette vil danne grunnlag for analysen av datamaterialet, og en videre diskusjon av oppgavens problemstilling.

God navigasjon innebærer å reflektere rundt informasjonsbehovet man har og å tilpasse søk etter dette. Søk kan tilpasses ved å ta i bruk formuleringer som er relevante for søkemålets tema, for eksempel ved bruk av fagbegrep. En annen tilpasning er bruk av bindeord og tegn, som kan brukes for å avgrense trefflisten. En videre vurdering av trefflisten er også en viktig del av navigasjonen, særlig når det kommer til å avgjøre om det er behov for å gjøre flere søk, og hvordan eventuelle nye søk bør formuleres og tilpasses for å få informasjonen man trenger.

God kildevurdering innebærer å oppsøke kildeinformasjon knyttet både til tekstens innhold og kontekst, som redegjort for med referanse til læreplanverket og presentert teori.

Kildeinformasjonen vurderes med utgangspunkt i kriterier som er sentrale for den gitte oppgaven. Eksempel på relevante kriterier til tekster for faglig bruk kan være at forfatteren skal ha en relevant fagbakgrunn, at teksten skal være informativ og at innholdet i teksten skal være oppdatert etter det som er normalt for fagfeltet. Å undersøke hvem som står bak informasjonen, vil i vurdering av nettekster bestå av å undersøke både hvem som står bak nettstedet, og hvem som står bak selve teksten. Målet for undersøkelsen bør være å finne ut om disse har en bakgrunn som styrker innholdets kvalitet og korrekthet, og om det er andre sider ved forfatterens bakgrunn som kan ha noe å si for hvordan innholdet forstås. Dette kan være at forfatteren er medlem i en organisasjon eller har politiske eller økonomiske

tilknytninger som gjør at hen tjener på en viss fremstilling, En lignende vurdering kan gjøres med eventuelle kilder som er brukt for å skrive teksten som vurderes og andre kilder man oppsøker for å verifisere informasjon eller få en utvidet forståelse av et tema.

I den følgende analysen av datamaterialet vil det være interessant å se hvordan elevene reflekterer rundt valg av kilder, særlig knyttet til strategier for oppsøking av informasjon og kritisk vurdering av kilder. Det vil også være interessant å studere elevenes nettleserlogger og valgte kilder i lys av disse refleksjonene. Diskusjonen som følger analysen vil fokusere på om elevenes strategier kan sies å være forankret i en kritisk bevissthet slik dette omtales innenfor kritisk literacy. En slik bevissthet går ut på at tekster på internett kan variere når det kommer til kvalitet, korrekthet og intensjoner, og at det derfor er viktig å ikke ta for gitt at innhold er riktig og nøytralt. Den kritiske bevisstheten er altså viktig for å kunne reflektere rundt teksters og avsenderes troverdighet og påvirkningskraft.

2. 5 Elevenes skriveoppgave

Ulike typer skrivearbeid kan nødvendiggjøre ulike typer kilder, og dermed ulike fremgangsmåter for å komme frem til kilder på. Hvilke spørsmål som er relevante å stille i kildevurdering, avhenger etter informasjonsbehovet og hvordan informasjonen skal brukes, og en sentral del av god kildevurdering innebærer kunnskap om hvilke spørsmål som er relevante å stille til hvilke tekster og til hvilke formål. Før jeg går videre med å redegjøre for metoden jeg har brukt i undersøkelsen min ønsker jeg å vise til skriveoppgaven elevene i utvalget mitt har arbeidet med. Denne lød som følger:

«Om hundre år skriver vi engelsk og snakker norsk.» (2000), sa professor ved UiA Sylfest Lomheim i en debatt om norsk språk. Han mente at årsaken ville være ny teknologi og globalisering, og at denne utviklingen ville gå så fort at den ikke ville la seg stoppe. Nyligere sa Åse Wetås, direktør i Språkrådet, at «Dersom det blir mindre vanlig å bruke norsk på noen områder, kan norsk bli et fattigere språk.» (2020).

Gjør kort greie for språksituasjonen i Norge i dag (2–4 setninger). Bruk de to påstandene over til å reflektere over hva som påvirker språket i Norge i dag, og hvordan du tenker at språket i Norge vil utvikle seg videre. Begrunn påstandene dine ved å vise til kilder som du finner på internett. Avslutt med å si noe om hvordan du tror vi snakker og skriver om hundre år. Lag en overskrift som passer til temaet og som inneholder minst ett engelsk ord.

Norsklæreren hadde lagt ved de to artiklene hun refererer til i oppgaveteksten. Den første er en NRK-artikkelen «– Norsk språk vil dø», skrevet av Halvor Folgerø 26. september 2000. Denne gjengir et kort intervju med daværende førsteamanuensis ved Høyskolen i Agder (nå

Universitetet i Agder), som hevder at norsk språk er på vei ut som følge av ny teknologi og globalisering (Folgerø 2000). Den andre er artikkelen «Nye tall: Engelsk brukes mer enn norsk når unge ser på TV og YouTube og spiller spill», publisert på Språkrådet.no 24.09.2020. Den gjengir funn fra undersøkelsen *Barn og Medier 2020* som er utført av Språkrådet og Medietilsynet, og viser til kommentarer fra direktør i Språkrådet, Åse Wetås, og direktør i Medietilsynet, Mari Vesland (Språkrådet 2020).

Tidsrammen for skriveingen var to timer, og teksten skulle ha et omfang på én til to sider. Her legges det opp til at elevene skal løse flere oppgaver i samme tekst. Den første er å gjøre greie for språksituasjonen i Norge, og den andre er å reflektere over videre språkutvikling. I en tekstboks ved siden av har læreren limt inn forklaringer på hva det betyr å reflektere og å gjøre greie for. Her står det blant annet at å gjøre greie for er å «gi en faglig begrunnet forklaring», og at å reflektere innebærer «å tenke fram og tilbake. Man trenger ikke nødvendigvis å komme fram til et klart svar.». Oppgaven legger altså opp til at elevene kan ta i bruk flere ulike tekster, både med faktaopplysninger om språklige forhold, og reflekterende og argumenterende perspektiver på dette.

I en innholdsanalyse av oppgaver i lærebøker i norsk skiller Bakken og Andersson-Bakken (2016) mellom åpne og lukkede oppgaver. Åpne oppgaver kan besvares eller løses på ulike måter, for eksempel ved å søke svaret inne i seg selv, utforske et tema gjennom litteratursøk eller empiriske undersøkelser, eller ved å utføre en handling. Lukkede oppgaver har et bestemt fasitsvar, og eleven løser oppgaven ved å finne svaret direkte i en informasjonskilde eller ved å slutte seg frem til svaret ved å følge bestemte fremgangsmåter (Bakken og Andersson-Bakken 2016, 16). Etter denne distinksjonen vil jeg karakterisere oppgaven over som en åpen oppgave. Dette er fordi den ikke kan besvares med et enkelt og entydig svar, men kan løses ved å gå i flere retninger. Et unntak er “gjør rede for”-delen, som *kan* besvares gjennom å reprodusere svar om Norges språksituasjon som er eksplisitt uttalt i andre tekster. Likevel er dette også et spørsmål som kan besvares på mange måter – for eksempel at vi har flere norske skriftspråk, at vi har flere offisielle språk i Norge eller at vi har mange forskjellige dialekter. Ifølge Bakken og Andersson-Bakkens distinksjon mellom oppgavetyper er dette en oppgave som signaliserer at meningspotensialet er stort, nettopp fordi den kan løses på ulike måter. På grunn av dette er det en oppgave som kan bidra til utvikling av kritiske leseferdigheter (Bakken og Andersson-Bakken 2016, 17).

Selv om denne studien kunne tatt utgangspunkt i elevarbeid innenfor en rekke ulike temaer, er det likevel verdt å påpeke hvordan språkendring som tema egner seg for å undersøke navigasjons- og vurderingsprosesser hos elever. Forståelse for temaet innebærer å sette sammen historisk og vitenskapelig informasjon, og å forholde seg til både meninger og fakta. Tekstmaterialet kan bestå av alt fra vitenskapelige publikasjoner til underholdende notiser, skrevet av personer med varierende grad av relevant fagkompetanse. I tillegg er det ikke et spesielt kontroversielt tema som kan oppleves som ubehagelig å arbeide med i en skolekontekst. Likevel er det et tema som opp gjennom årene har rommet mange ulike debatter – for eksempel om engelsk påvirkning er en berikelse eller en trussel for det norske språket. Her må altså elevene forholde seg til ulike synspunkter og avgjøre hvem det er de skal forholde seg til når de skal danne seg sine egne meninger.

3. Metode

For å undersøke elevers fremgangsmåter for å finne og vurdere kilder, har jeg tatt i bruk kvalitative metoder for datainnsamling. Studien min baserer seg på analyser av to datasett: 1) skjermbilder av åtte ungdomsskoleelevers nettleserlogger etter skriveøkten, og 2) halvstrukturerte intervju med de samme elevene. Tekstene elevene har skrevet i forbindelse med studien bidrar med informasjon om hvilke kilder elevene endte opp med å bruke. Utenom dette blir ikke elevtekstene brukt i belysningen av problemstillingen. I dette kapitlet redegjøres det for innsamling av nettleserlogg og intervju som metoder og hvorfor disse er valgt. Videre oppsummerer jeg datainnsamlingsprosessen og presenterer hvordan jeg har tilnærmet meg datamaterialet analytisk. Til slutt vil jeg kommentere undersøkelsens kvalitet med tanke på validitet og reliabilitet.

3.1 Kvalitativ metode

Gjennom kvalitativ forskning utvikles kunnskap ved å gå i dybden på enkelttilfeller, da man retter seg mot å oppnå innsikt i menneskelige erfaringer for å utvikle kunnskap om hvordan et fenomen fremstår (Svenkerud 2021, 91). Studiens problemstilling søker elevenes refleksjoner i møte med nettekster. Dette krever innsamlingsmetoder som ikke er ferdig strukturert ved innsamling, men som kan tilpasses underveis om nødvendig (Grønmo 2016, 126–127). Den kvalitative tilnærmingen åpner altså for stor grad av fleksibilitet.

For å besvare problemstillingen ser jeg på konkrete kildevalg elevene har gjort, deres navigasjonsatferd for å finne frem til kildene sine, og hvordan de reflekterer rundt disse valgene. Forskningsspørsmål 1: «Hvilke nettekster velger elevene, og hvordan går de frem for å finne disse?» belyses hovedsakelig med utskrifter av elevenes nettleserlogger, men også gjennom halvstrukturerte intervjuer. Forskningsspørsmål 2: «Hva fokuserer elevene på når de vurderer nettekster som kilde til skrivearbeid?» belyses gjennom halvstrukturerte intervjuer. Samlet sett gir datamaterialet grunnlag for å si noe om både hvordan elevene finner informasjon og hvorfor de velger denne informasjonen.

I kvalitativ forskning spiller forskeren en viktig rolle. Hvordan jeg forstår mine deltakers perspektiv vil være farget av mitt teoretiske ståsted, og mine opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset. Spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene jeg stiller, og elevsitatene jeg velger for å belyse problemstillingen, er et resultat av mine egne perspektiver. I møte med det samme datamaterialet kan altså to ulike personer ha ulike fremstillinger og tolkninger (Postholm 2010, 17; 26). Etter min mening er dette en av

styrkene ved kvalitativ forskning, da det er forskerens subjektivitet som gjør det mulig å gå i dybden og skape mening med det hen ser i datamaterialet.

3.1.2 Nettleserlogg

En nettleserlogg gir oversikt over en brukers aktivitet på internett, for eksempel hvilke sider som besøkes, hvor lenge de besøkes og hvilke ord som formuleres for nettsøk. Den kan dermed brukes for å danne et detaljert bilde over elevenes navigasjonsprosesser. Denne dataen kan analyseres både kvalitativt og kvantitativt, da loggen inneholder både numerisk og verbal informasjon (Beiler, Brevik og Christiansen 2021, 241). I min egen tilnærming til nettleserloggen har jeg en kombinert kvalitativ og kvantitativ tilnærming, ved å både se på hva elevene gjør for å søke etter informasjon, og i hvor stor grad de gjør det. I analysen er det de kvalitative dataene som vektlegges, mens de kvantitative dataene spiller en supplerende rolle. Å se på de to typene informasjon i sammenheng kan gi et mer nyansert og omfattende bilde av elevenes kildeletingsprosess enn de to gir hver for seg (Brevik og Mathé 2021, 48, 58).

I tillegg til å gi data til forskningsspørsmål 1, ble nettleserloggene brukt i både planlegging og gjennomføring av intervjuene. Før intervjuene noterte jeg eventuelle spørsmål til søkeformuleringer eller kildevalg hos elevene, og underveis i intervjuene kunne elevene se på loggene sine hvis de ønsket. Dette gjorde at samtalen ble knyttet til et konkret tilfelle hvor elevene hadde oppsøkt og tatt i bruk kilder. Slik 'stimulated recall' er nyttig for å få deltakerne til å huske tanker de har hatt i en spesiell situasjon (Calderhead 1981). I mitt tilfelle var dette nyttig fordi nettleserloggen i seg selv kun gir svar på *hvordan* noen har gått frem for å finne kilder, mens et intervju kan brukes for å få innsikt i *hvorfor* de har gått frem på denne måten. En slik triangulering, hvor to eller flere ulike metoder og datakilder brukes for å belyse samme fenomen, kan gi en mer allsidig belysning av fenomenet som studeres. I tillegg bidrar det til å styrke tilliten til resultatene i studien (Grønmo 2016, 68).

3.1.1 Halvstrukturert intervju

Et forskningsintervju er effektivt når målet er å få kunnskap om hvordan mennesker tenker og reflekterer rundt et tema, for eksempel om hvilke erfaringer de har med en arbeidsform (Neteland 2020, 53; Svenkerud 2021, 93). Intervjuet arter seg som en samtale mellom en intervjuer og intervjuperson, hvor intervjueren presenterer samtaleemner og styrer samtalen i ønsket retning gjennom valg av spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Ved et halvstrukturert intervju forbereder intervjueren flere spørsmål og mulige oppfølgingsspørsmål som kan bli

brukt avhengig av hvilken retning samtalen tar. I motsetning til et strukturert intervju eller et spørreskjema blir altså ikke alle spørsmål endelig fastlagt i forkant av datainnsamlingen (Kvale og Brinkmann 2015, 46). Dette gir frihet til å styre samtalen etter hvilke svar intervjupersonen gir, samtidig som at samtalen holder seg til det ønskede temaet. På denne måten kan samtalen virke mer uformell enn et intervju med tydelig definerte rammer. Fordi mine informanter var tiendeklasseelever som deltok i et forskningsintervju for første gang, var det viktig for meg at elevene opplevde intervjusituasjonen som komfortabel. Den halvstrukturerte formen var nyttig for å gi elevene følelsen av at de kunne snakke fritt, og at det de sa var verdifullt for samtalen. I tillegg gjorde den det mulig å tilpasse hvert intervju til hver enkelt elev og arbeidet de hadde gjort.

3.2 Etiske aspekter

Ethvert forskningsprosjekt krever at det gjøres kontinuerlige vurderinger knyttet til forskningsetiske hensyn. Som nevnt over var det viktig for meg at elevene skulle ha en grei opplevelse som deltagere i denne studien. For å sørge for dette, har jeg underveis tatt flere hensyn knyttet til ivaretagelse av personvern, innsamling av frivillig og informert samtykke, og opprettholdelse av konfidensialitet (Fangen 2022). I skoleforskning og forskning på barn er særlig frivillighet, god og tilrettelagt informasjon og samtykke viktige verdier å opprettholde (Sikt 2023a).

Informert samtykke handler om at deltakeren takker ja til deltakelse etter å ha fått tydelig og tilpasset informasjon om hva eventuell deltakelse vil innebære, om hvilken data som skal samles inn og hvordan denne behandles (Sieber og Tolich 2013, 115). Elevene jeg inviterte til å delta fikk informasjon om hva deltakelse ville innebære, hvilken data som skulle samles inn og hvordan, og hva jeg skulle bruke dem til. I tillegg var det viktig å informere elevene om at læreren deres ikke ville få vite hva som ble sagt av elevene i samtalen. Denne informasjonen ble gitt muntlig og skriftlig, og ble repetert muntlig i forkant av intervjuene. Fordi jeg ikke skulle samle inn sensitive opplysninger, som helseopplysninger eller religiøs overbevisning, kunne elever over 15 år samtykke selv. For elever under 15 år måtte foreldrene gi samtykke til deltakelse (Sikt 2023a). Et annet viktig prinsipp her er frivillighet. Dette innebærer at deltakerne står fritt til å velge om de skal være med og at det alltid skal være mulig å trekke seg fra prosjektet. Når elevene skulle sende inn skjermbilder av nettleserlogg og teksten de hadde skrevet, tok de selv et aktivt valg om deltakelse. Et slikt prosessuelt samtykke styrker realiseringen av frivillig deltakelse (Sieber og Tolich 2013, 115).

Kravet om konfidensialitet knyttes til personvern hensyn, som er viktig for å beskytte deltakerne mot spredning av informasjon om dem selv (Fossheim 2015). Å formidle hvilke personvern hensyn som tas overfor informantene kan være viktig for å sikre informanter, og for å sikre at informantene gir ærlige svar (Sieber og Tolich 2013, 154). I min studie samlet jeg inn flere personopplysninger som måtte behandles med forsiktighet, som lydopptak av stemme, navn og i noen tilfeller epostadresse (Sikt 2023b). Å ta opptak av intervjuene ga mulighet til å fokusere på informantene heller enn å ta notater underveis i samtale, noe som gjorde intervjusituasjonen mer naturlig. I etterkant av intervjuene ble opptakene transkribert, og identifiserende informasjon ble anonymisert. Personopplysninger i nettleserloggene, som navn og epostadresse, ble anonymisert for å unngå sporing tilbake til elevene. Ved lagring ble datamaterialet tildelt en kode, og i oppgaven har deltakerne fått fiktive navn. Et viktig prinsipp ved forskning i skolen, er at elevs deltakelse ikke skal påvirke forholdet til læreren (Sikt 2023a). Til dette knyttes taushetsbevaring om opplysninger informantene gir. Innsamlingen av nettleserloggene ble gjort gjennom norsklæreren. For å sikre informanter og opprettholde deltakelse fikk elevene derfor mulighet til å redigere bort eventuelle elementer dersom disse ikke var relevante, eller de ikke ønsket at læreren skulle se dem.

Prosjektet og måten dataene ble produsert, hentet inn og lagret på er godkjent av UiB-RETTE.

3.3 Datainnsamlingsprosessen

Dataen i denne studien ble samlet inn fra to tiendeklasser ved en ungdomsskole i Bergen høsten 2022. Utgangspunktet for innsamlingen var en skriveøkt i norsk hvor elevene skrev en tekst for å svare på oppgaveteksten vist i kapittel 2.5. Valg av tema for oppgaven ble bestemt av klassenes undervisningsplaner. Datainnsamlingen var tredelt ved at elevene først skrev tekstene sine, deretter delte tekst og skjermbilde av nettleserlogg med meg, og til slutt ble intervjuet.

Datainnsamlingen skulle skje i ukene før og etter høstferien 2022, men ble utsatt på grunn av lærerstreik. Dette medførte endringer i forskningsdesignet når det kom til hvor lenge datainnsamlingen foregikk og oppgaven elevene arbeidet med. Elevtekstene skulle i utgangspunktet være et resultat av et to ukers langt skriveprosjekt, og ikke en to timers skriveøkt. Samtidig som det hadde vært interessant å undersøke elevenes navigasjon over lengre tid, er det nyttig å se hvordan de går frem med kortere tid til rådighet. Dette har å gjøre med hvor autentisk situasjonen er for hverdagslig informasjonssøking. I tillegg gir det en

forsikring om at arbeidet elevene gjør er et resultat av deres egne ferdigheter, fordi de har arbeidet selvstendig og ikke diskutert sammen med andre underveis. Utsettelsen førte også til en endring i oppgaveteksten. Norsklæreren lagde først en oppgave for et tverrfaglig prosjekt med samfunnsfag, hvor elevene skulle skrive en tekst hvor de reflekterte rundt forholdet mellom prisøkning og sosiale og økonomiske forskjeller. Som nevnt kunne forsøket tatt utgangspunkt i hvilket som helst tema, så denne endringen hadde ikke så mye å si for noe annet enn at jeg ikke fikk gjort en pilottest av skriveoppgaven og intervju spørsmålene jeg endte opp med å gi elevene.

3.3.1 Pilot

Kvalitative forskningsintervjuer stiller store krav når det kommer til forskerens teoretiske innsikt, analytiske ferdigheter og evne til å skape gode møter med den eller de som skal bli intervjuet (Kvale og Brinkmann 2015). For å få til en god samtale ønsket jeg å øve meg på rollen som intervjuer før jeg satte i gang med datainnsamlingen. Til dette stilte en fetter og tre venner av han opp på videosamtale. I likhet med utvalget mitt gikk disse også i tiendeklasse. Piloten bestod av at gruppen gjorde nettsøk som om de skulle gjennomføre skriveoppgaven for det tverrfaglige prosjektet nevnt over. Deretter fortalte de om kildene de hadde valgt og hvorfor de hadde valgt dem. På dette tidspunktet hadde jeg ikke utarbeidet en ferdig intervjuguide, men jeg testet ut noen overordnede intervju spørsmål om kritisk kildebruk og vurdering av tekst. Disse tok jeg utgangspunkt i når jeg utformet den endelige intervjuguiden. Piloten var en god øvelse for å prøve meg som intervjuer. Jeg oppdaget for eksempel at noen av spørsmålene var litt for kompliserte for informantene, og piloten hjalp meg derfor til å tilpasse intervjuguiden til aldersgruppen.

3.3.2 Utvalg av informanter

Størrelsen på utvalget i en studie avhenger av formålet med undersøkelsen. Undersøkelsen min går i dybden på enkeltelevers kunnskap om og forståelse av kritisk tekstvurdering, og det er ikke et mål at resultatene skal kunne generaliseres og være representative for en større populasjon. Det er først og fremst den enkelte informants forståelse som studeres, og det er ikke et poeng at det denne sier eller gjør skulle blitt gjort eller sagt likt av andre (Svenkerud 2021, 93). Dette gjenspeiles i hvordan jeg har valgt informanter.

Utvalget i studien er først og fremst et hensiktsmessig utvalg, da jeg har hentet informasjon fra individer som har størst grad av forutsetning for å kunne gi meg relevant informasjon som gjør at jeg kan svare på problemstillingen, i mitt tilfelle tiendeklassinger. Jeg fikk tilgang på

informantene gjennom en norsklærer som jeg kjente fra en tidligere praksisperiode. Klassene hun skulle ha i norsk skoleåret 2022/23 var elever jeg kjente til fra praksisperioden jeg hadde hatt. Utvalget kan derfor også karakteriseres som et bekvemmelighetsutvalg (Blikstad-Balas og Dalland 2021, 40-41). Slike utvalg kan være problematiske ved at de som rekrutteres som informanter ikke føler at de har en reell mulighet til å takke nei til deltakelse (ibid). I mitt tilfelle tror jeg ikke dette har vært et problem, da kontakten med norsklæreren var profesjonell og begrenset. Jeg tror heller ikke at det var noe problem for elevenes del, da de sa at de har så mange vikarer og praksisstudenter at det er vanskelig å huske alle i ettertid.

For å ivareta frivilligheten ble utvalget basert på selvseleksjon, hvor elevene selv meldte seg til å delta etter at jeg hadde informert om prosjektet (Grønmo 2016, 116). Denne utvelgingsmetoden gir lite kontroll over hvem utvalget består av, og det bør tas i betraktning at noen vil være mer motivert for å delta enn andre (Grønmo 2016, 117). I mitt tilfelle vil det for eksempel være sannsynlig at de elevene som er usikre på egne faglige prestasjoner, eller som føler at de ikke kan noe om tema, ikke ville ha meldt seg til å delta. Dette kan gjøre at resultatene ikke viser så stor variasjon i elevers ferdigheter i kritisk tekstvurdering, noe som tydeliggjør hvorfor mine resultater ikke kan generaliseres til en større populasjon.

Når målet er å gi en grundig beskrivelse, er det hensiktsmessig å gjennomføre intervjuer til metningspunktet nås, som er det punktet hvor ytterligere intervju ikke tilfører mye nytt (Kvale og Brinkmann 2015, 148). Etter at jeg hadde gjennomført seks intervju, hadde jeg inntrykk av at elevene delte mange av de samme refleksjonene, samtidig som at det var noe variasjon mellom dem. Jeg gjennomførte likevel de to siste planlagte intervjuene, fordi elevene selv ønsket det og i tilfelle det skulle vise seg at mitt inntrykk var feil. Den siste informanten var i tillegg jente, og å gjennomføre intervjuet med henne sørget for en noe jevnere kjønnsfordeling. Her kan det nevnes at det var to andre jenter som først hadde tenkt å være med, men som trakk seg på dagen for skriveøkten. Utvalget er likevel ikke langt unna å være representativ for kjønnsfordelingen i de to klassene, da det var en overvekt av gutter på det aktuelle trinnet. Jeg ser ikke på skjevfordelingen som en stor utfordring, da målet med studien uansett ikke er generalisering.

Tabell 3.1 gir en oversikt over utvalget. Elevene har hatt samme norsklærer, og har vært fordelt på to klasser i ulike grupperinger gjennom alle tre årene på ungdomsskolen. Marco var ny på skolen og i klassen dette skoleåret.

Navn
Sondre
Miriam
Aksel
Sivert
Mons
Arne
Lea
Marco

Tabell 3.1: Liste over informanter

3.3.3 Innsamling av elevetekst og nettleserlogg

Selve datainnsamlingen startet med elevenes skriveøkt. Jeg var til stede under denne i tilfelle noen av informantene hadde spørsmål angående levering av data til meg. Etter at informantene hadde skrevet teksten sin leverte de tekst og skjermbilder i en innleveringsmappe på Google Classroom. Læreren videresendte deretter filene til meg slik at jeg kunne bearbeide dem. Dette innebar anonymisering ved å dekke over informasjon som elevenes navn, navn på klasse og skole, og epostadresser i tilfeller hvor disse var synlige.

Norsklæreren var borte under skriveøkten, og vikaren hadde ikke fagkompetanse i norsk. Læreren visste at hun skulle være borte da vi bestemte dato for skriveøkten. Dette hadde ingenting å si for valg av dato, det var det timeplanen som avgjorde. Selv om det var tilfeldig at læreren var borte denne dagen, kan det at faglærerens fravær ha bidratt til at elevene arbeidet mer selvstendig enn de kanskje hadde gjort dersom læreren var der. Det var altså ingen lærer som fortalte elevene hvordan de kunne eller burde lete etter og vurdere kilder. Kildearbeidet elevene utførte i disse to timene er derfor i stor grad et resultat av det elevene kunne fra før, som de har tilegnet seg gjennom undervisning og erfaringer.

3.3.4 Intervjusituasjonen

Intervjuene ble gjennomført mellom to og fire uker etter skriveøkten. At det gikk noen uker hadde å gjøre med at jeg trengte tid for å bearbeide og gå gjennom elevenes nettleserlogger før intervjuene, og at intervjuene måtte passe med elevenes timeplan. Oppholdet mellom skriving av tekst og intervju gjorde at elevene ikke husket så godt hva de hadde skrevet eller akkurat hvordan de hadde gått frem for å finne kilder. Som nevnt imøtekom jeg dette ved å la elevene se utskrifter av sine egne tekster og logger. Mesteparten av samtalen handlet uansett om kildeleting og kildevurdering generelt, og de kunne derfor knytte tanker om hvordan de vanligvis gjør dette for å snakke om kildene de hadde valgt. Intervjuene ble i tillegg gjennomført i en periode hvor elevene arbeidet med et samfunnsfagprosjekt, og flere av

elevene brukte denne som eksempel når de snakket om hvordan de oppsøkte og vurderte kilder. Selv om denne studien først og fremst tar for seg vurdering av tekster til bruk i norskfaget, er vurdering av tekst og kritisk kildebruk noe elevene skal oppnå ferdigheter i på tvers av fag. Jeg ser derfor ikke på det som et problem at et samfunnsfaglig prosjekt ble brukt som eksempel av elevene. Prosjektet fungerte heller som en kontekstualisering for det vi snakket om, og jeg tror at det bidro til at elevene fikk vist mer av hva de kan om tekstvurdering.

I oppholdet mellom intervjuene transkriberte jeg de gjennomførte intervjuene. Å høre på opptakene var nyttig for å utvikle min rolle som intervjuer, og for å tilpasse de kommende intervjuene til de som allerede var gjennomført. Etter å ha hørt gjennom de første opptakene merket jeg for eksempel at jeg noen ganger omformulerte, stilte oppfølgingsspørsmål eller ba om begrunnelse før elevene egentlig hadde fått noe særlig med tenketid. Å åpne for pauser i samtalen gir intervjupersonen god tid til å reflektere og til å selv bryte tausheten med informasjon hen anser som viktig (Kvale og Brinkmann 2015, 167). I de følgende intervjuene var jeg derfor mer avventende slik at elevene fikk nok tid til å tenke over spørsmålene, som jo i større grad krevde refleksjon enn overfladiske og umiddelbare svar. Selv om jeg inntok en mer tilbaketrukket rolle etter de tre første intervjuene, ser jeg ikke på de første intervjuene som mindre relevante for studien. Sammenlignet med resultatene fra de siste intervjuene kommer elevene med ganske lignende refleksjoner.

Intervjuets innledende minutter er avgjørende for resten av samtalen (Kvale og Brinkmann 2015, 160). Hvert intervju startet med at jeg takket for at eleven ville delta og med repetisjon av informasjon om anonym og frivillig deltakelse og rett til å trekke seg. Jeg fortalte elevene at jeg var interessert i å få innblikk i hvordan de leter etter kilder, og hvordan de vurderer tekster før de bestemmer seg for om de skal bruke dem som kilde til skolearbeid. Jeg oppfordret elevene til å snakke så fritt som mulig, og forklarte at jeg ønsket å vite hva de tenkte og mente, og at jeg ikke var ute etter fasitsvar.

For å gi intervjuene norskfaglig kontekst startet jeg med å spørre elevene om hva de kunne om språkpåvirkning og språkutvikling før de skrev teksten. Deretter snakket vi om kildene elevene hadde valgt og hvorfor. Slike åpningsspørsmål hvor intervjupersonen forteller om egne erfaringer kan bidra til at de presenterer det de opplever som viktigst ved fenomenet som undersøkes på eget initiativ (Kvale og Brinkmann 2015, 166). Videre gikk samtalen over til kildevurdering mer generelt, og ikke bare knyttet til elevenes arbeid med norskoppgaven.

Underveis i samtalen forsøkte jeg å stille åpne spørsmål for å la elevene komme inn på ulike temaer på eget initiativ, og med dette unngå å stille ledende spørsmål som kan styre eleven bort fra å dele sine perspektiver (Postholm 2010, 83). For eksempel spurte jeg heller om «Hva mener du at er en god kilde?», enn å gå rett på «Hvem bør skrive tekstene du bruker som kilde i skolearbeid?».

Samtalene fløt stort sett godt. I enkelte tilfeller ble noen elever forvirret hvis jeg gikk tilbake til noe vi allerede hadde snakket om, eller ba om utdyping av forklaringer som for meg var sirkulære. Dette gjorde jeg noen ganger for å få oppklaringer som var nødvendige for å tydeliggjøre elevenes utsagn med tanke på den senere analysen (Kvale og Brinkmann 2015, 165). Elevenes forvirring kan ha å gjøre med at de selv følte at de forklarte hva de mente, mens jeg prøvde å komme mer i dybden hvor det kanskje ikke var mulig. Da var det viktig for meg å forklare til elevene at de ikke sa noe som var feil, men at jeg «gravde» etter hva de tenkte fordi jeg ønsket å få vite så mye som mulig om hvordan de arbeider.

Selv om intervjuet har blitt definert som en samtale mellom to parter, er forskningsintervjuet preget av et asymmetrisk maktforhold man som intervjuer bør være klar over. Det er intervjueren som styrer samtalen, noe som kan gi intervjupersonen en følelse av å være begrenset (Kvale og Brinkmann 2015, 52). I mine samtaler gjorde jeg flere grep for å legge til rette for en trygg situasjon for elevene. For eksempel kalte jeg det en samtale heller enn intervju, jeg tilpasset intervjuene til elevenes timeplaner og jeg presiserte at det ikke var noe som var mer feil eller riktig å si enn noe annet. Samtalene ble også holdt på et grupperom som elevene ofte bruker. Elevene kan likevel ha opplevd meg som en autoritetsperson ved at jeg at ble introdusert som lærerstudent, noe som kan ha gitt dem en følelse av å snakke med en lærer. At jeg eventuelt ble oppfattet som en lærer av elevene trenger ikke å ha negative konsekvenser. Tvert imot kan det ha bidratt til en følelse av å være i undervisningskontekst, noe som passer godt når jeg ønsket å undersøke hvordan elever arbeider med kilder i skolearbeid.

3.5 Analyse av data

3.5.1 Transkripsjon av datamateriale og analytisk tilnærming

Nettleserlogg

I analysekapittelet presenteres hver av elevene sine transkriberte nettleserlogger og en oversikt over alle nettsidene elevene har besøkt, sidestilt med nettsidene de har valgt som kilde. Nettleserloggene ble transkribert ved at hver bevegelse elevene gjorde i løpet av

skriveøkten fikk et tidsstempel. Tidspunkt, gjennomført søk og besøk på nettside ble satt i en tabell som gir oversikt over hva elevene har gjort og når.

Den analytiske tilnærmingen jeg hadde til nettleserloggene, har likhetstrekk med innholdsanalyse. Dette passer godt når målet er å få en systematisk oversikt over meningsinnholdet i et tekstmateriale. Jeg hadde en tilnærming som kan kalles kvantitativ ved at jeg telte forekomst av ulike hendelser, men også kvalitativ ved at jeg gikk videre for å tolke disse forekomstene (Beiler, Brevik og Christiansen 2021, 241; Bakken og Andersson-Bakken 2021, 305; 307). For å analysere nettleserlogger gikk jeg gjennom transkripsjonene flere ganger. Jeg noterte hvor mange søk hver elev gjorde, og hvor mange besøk de gjorde. Videre så jeg på hvor mange av besøkene som resulterte i en valgt kilde. Jeg så også på hvordan elevene kombinerte nettsøk og besøk, altså hvordan de bevegde seg mellom ulike navigasjonshandlinger. I møte med tekstene elevene valgte som kilde, valgte jeg å kategorisere disse etter ytre observerbare trekk ved teksten (Bakken og Andersson-Bakken 2021, 311). Trekkene jeg har fokusert på har mest å gjøre med hvilke typer nettsted materialet består av, hvor for eksempel leksikon er en type nettsted. Samtidig har det også å gjøre med hvordan elevene fant frem til nettstedet. Som analysen vil vise, har det for eksempel vært behov for å skille ut tekster elevene har funnet i oppgaveteksten.

En begrensning med å bruke nettleserlogger er at de ikke gir innsikt i hvordan trefflistene elevene har fått etter et søk ser ut. Dette gjør at det for eksempel er vanskelig å si noe om hvilken plassering kildene elevene har valgt hadde i trefflisten. En annen begrensning er at nettleserloggen ikke viser når elevene har åpnet nye faner for å gjøre søk. Dette gjør at jeg har måttet anta når elevene har gjort søk i nye faner, for eksempel fordi en åpnet nettside ser ut til å samsvare med et søk de har gjort tidligere i skriveøkten. Disse begrensningene imøtekommes delvis ved hjelp av informasjon som elevene gir i intervjuet.

Intervjudata

I analysen av intervjuene har jeg arbeidet med transkripsjoner av lydopptakene. Når datamaterialet endres fra muntlig til skriftlig form, stilles det store krav til transkripsjonen troverdighet. Til transkripsjon fra lydopptak til tekst hører det med flere tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger. Dette har blant annet å gjøre med hvor detaljert man skal gjengi for eksempel pauser og intonasjon, samt ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil (Kvale og Brinkmann 2015, 207–208). Svaret på hva som er riktig å gjøre avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til. I mitt tilfelle registrerte jeg hvis elevene virket usikre, avbrøt

seg selv, lo eller hadde en ironisk tone. Usikkerhet og ironi er noe som kan være vanskelig å oppdage i ren skriftlig form, men som har stor meningsbærende betydning for det som blir sagt og som må tas hensyn til i analysen (Kvale og Brinkmann 2015, 213). Når det kommer til hvor ordrett transkripsjonen skulle være, måtte jeg gjøre etiske vurderinger knyttet til ivaretagelsen av informantenes konfidensialitet. Dette gjaldt særlig to informanter som hadde flere avvik med normert syntaks i norsk. I disse tilfellene endret jeg på setningsstrukturen for å skjule identiteten deres ytterligere, som er mulig å gjøre når det ikke er talemålet som undersøkes. Disse endringene bidro i tillegg til at uttalelsene ble mer lettlesbare, noe som er nyttig når de skal gjengis i en analyse. Når jeg gjengir sitater fra elevene, har jeg i noen tilfeller utelatt deler av sitatet, og markert dette med '[...]'. Dette er for eksempel hvis elevene repeterer seg selv, eller gjør en avsporing for så å komme tilbake til det de snakket om.

Når elevene har vurdert kildene sine, har de gjort seg opp tanker som ikke er direkte observerbare. Det har derfor vært behov for å analysere intervjuene på en måte som lar meg si noe om hvilke ferdigheter elevene gir uttrykk for å ha, gjennom tolkninger av det de sier. I møte med intervjumaterialet har jeg hatt en fenomenologisk tilnærming for å finne frem til hva som er sentralt for hvordan elevene vurderer kilder. En fenomenologisk analyse er nyttig for å finne frem til essensen av en opplevelse eller erfaring. Underveis jeg brukt teoretisk kunnskap om kritisk teksttilnærming for å forstå elevenes refleksjoner, med andre ord for å finne frem til hva de mener med det de sier (Postholm 2010, 98–101; Kvale og Brinkmann 2015, 47). I denne prosessen gjorde jeg flere gjennomlesninger for å finne gjentagende temaer, som til sammen beskriver og gir en bedre forståelse av materialet som helhet (Postholm 2010, 99). Innledningsvis startet jeg med spørsmålene jeg hadde stilt, og listet opp hvilke svar elevene ga på et utvalg overordnede spørsmål, som for eksempel «Hva er en god kilde?» og «Hva innebærer det å være kritisk?». Derfra gikk jeg videre med å liste opp uttalelser hvor elevene formidlet lignende innhold, for eksempel om hva som gjør en kilde god. I analysen tar jeg utgangspunkt i det som har gått mest igjen blant elevene, og bruker disse for å beskrive hva som kjennetegner elevenes kildevurderinger.

3.6 Undersøkelsens kvalitet

Reliabilitet og validitet sier noe om kvaliteten på forskningsarbeidet som er utført. I et kvalitativt prosjekt, er dette noe som knytter seg til alle ledd, fra temaavgrensning og formulering av forskningsspørsmål, til analyse og presentasjon.

Reliabilitet er knyttet til studiens troverdighet. I teorien skal en studie kunne gjennomføres av andre, som ved hjelp av det samme designet skal komme frem til samme resultater. Dette er ikke realistisk i en studie som denne, spesielt med tanke på det kvalitative intervjuet.

Resultatet av intervjuet er i stor grad avhengig av samspillet mellom to parter, og spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene jeg som intervjuer velger ut. Det samme kan sies om elevenes refleksjoner, som ikke uten videre hadde vært like dersom vi hadde gjort intervjuet på et annet tidspunkt. I et kvalitativt forskningsarbeid er det derfor viktig å gjøre rede for alle leddene i forskningsprosessen så nøyaktig som mulig (Kvale og Brinkmann 2015, 276). I redegjørelsen metodevalg, valg av informanter og datainnsamlingen har jeg derfor forsøkt å gi en så nøyaktig beskrivelse av denne prosessen som mulig.

Validitet er knyttet til studiens gyldighet, og handler om hvor egnet metoden er for å undersøke det som skal undersøkes. Valideringsarbeidet består av å være kritisk til egne valg, funn og konklusjoner gjennom hele prosessen (Kvale og Brinkmann 2015, 279). Til nå har jeg redegjort for hvorfor mine metoder egner seg for å besvare problemstillingen min. En innvending mot metodene jeg har valgt, er at de gir nøyaktige målinger av hva elevene har tenkt akkurat i det de har bestemt seg for kildene de har valgt. En mulig feilkilde her er altså elevenes hukommelse og evne til å redegjøre for fremgangsmåtene sine. Jeg kan altså kun anta at det de forteller om kildevurdering generelt, også har vært gjeldende i den spesifikke situasjonen. Å starte samtalene med å snakke om skriveoppgaven og kildene de valgte kan ha bidratt til at elevene hadde kildeletingssituasjonen mer friskt i minnet. En alternativ tilnærming kunne vært 'think-aloud approaches'. Dette innebærer at deltakere blir intervjuet samtidig som de gjør en aktivitet og blir bedt om å fortelle hva de tenker underveis. På denne måten får man innsikt i meningsskapingen som skjer hos eleven i sanntid (Goldman 2012, 358). Samtidig er ikke dette en situasjon elevene er vant med, og opplevelsen av å bli nøye observert kunne gi skjeve resultater, for eksempel ved at elevene anstrengte seg mer enn de pleier for å vurdere kildene. Dette kan også ha vært tilfellet i min undersøkelse. For å imøtekomme dette ønsket jeg å undersøke en situasjon elevene kunne oppleve som en naturlig setting, som i dette tilfellet var en skrivesituasjon de er vant med når de blir vurdert i norskfaget (Øgreid 2021, 340). Ett annet grep som styrker validiteten er datatriangulering, som gjør at jeg kan se om vurderingene elevene forteller om, samsvarer med valgene de har gjort.

Å ta utgangspunkt i elevarbeid krever i tillegg et bevisst forhold til arbeidets kontekst. Her er det mange faktorer som er skjult for meg som forsker, som elevenes motivasjon og kognitive

evner. Elevenes tekstproduksjon påvirkes både av at den gjennomføres for å møte kravene som stilles av en konkret oppgaveformulering, og at den skjer i skolefaglig sammenheng. Elevenes motivasjon for å skrive først og fremst å bli vurdert av læreren, og ikke for å formidle et bestemt budskap. En annen faktor ved tekstproduksjonen er tid, som kan ha mye å si for hvordan elevene disponerer de ulike oppgavene de skal gjennomføre i løpet av skriveøkten (Øgreid 2021, 327). I analysen av datamaterialet har det derfor vært viktig for meg at jeg kun har observert elevene i én oppgavesituasjon, og derfor ikke kan trekke konklusjoner når det kommer til elevenes ferdigheter i navigasjon og vurdering generelt sett. Datamaterialet åpner likevel opp for drøfting av hvilke implikasjoner fremgangsmåtene de viser og vurderingene de gir uttrykk for, har for deres videre utvikling av kritiske ferdigheter.

4. Presentasjon og analyse av data

I dette kapittelet presenteres og analyseres studiens funn for å utforske problemstillingen. Dette gjør jeg ved å undersøke de to forskningsspørsmålene mine, som også fungerer som inndeling for kapittelets to hoveddeler.

4.1 Hvilke nettekster velger elevene, og hvordan går de frem for å finne disse?

Her vil jeg presentere trekk ved nettekstene elevene oppgir å ha brukt som kilder. De fleste kildene elevene har valgt har fellestrekk når det kommer til publiseringssted og teksttype. Jeg ser derfor på overordnede trekk ved elevenes valgte tekster, heller enn å gå inn på hver enkelt tekst som hver enkelt elev har valgt. Et generelt trekk ved de fleste kildene, er at de kjennetegnes av å ha høy faglig kvalitet, og er enten skrevet av fagpersoner, eller gjengir innhold fra fagpersoner. Videre vil jeg presentere trekk ved elevenes fremgangsmåter for å finne frem til disse kildene. En tendens her er at elevene som regel ikke åpner mer enn ett treff per søk de gjør.

4.1.1 Besøkte og valgte nettekster

Med unntak av Sondre, som bruker åtte tekster, oppgir hver elev mellom to og fire tekster i kildelisten sin. Elevene bruker altså omtrent like mange kilder for å svare på oppgaven uavhengig av hvor mange nettsider de har besøkt underveis i skriveøkten. Tabell 4.1 gir et overblikk over nettsidene elevene har besøkt og nettsidene de oppgir å ha brukt som kilder. Besøkte nettsider som ikke er valgt som kilder av elevene er kursivert.

Elev	Besøkte nettsider	Valgte nettsider
Sondre	«Norsk» snl.no «Knud Knudsen» snl.no «Ivar Aasen» snl.no «Norsk språkhistorie» snl.no «Bokmål» snl.no «Nynorsk» snl.no « <i>Urnordisk</i> » snl.no Språkrådet-artikkel	«Norsk» snl.no «Knud Knudsen» snl.no «Ivar Aasen» snl.no «Norsk Språkhistorie» snl.no «Bokmål» snl.no «Nynorsk» snl.no Språkrådet-artikkel fra oppgavetekst NRK-artikkel fra oppgavetekst
Aksel	«Engelske importord i norsk» Språkrådet.no «Dialekter i Noreg» snl.no «Purisme – språkreising» snl.no « <i>Engelske lånord i norsk 1950-2000</i> » <i>Språkrådet.no</i>	«Engelske importord i norsk» Språkrådet.no «Dialekter i Noreg» snl.no «Purisme – språkreising» snl.no
Miriam	«Språk» snl.no «Språk endrer seg over tid» ndla.no « <i>Blir språket vårt dårligere?</i> » <i>Språkrådet.no</i>	«Språk» snl.no «Språklig mangfold» ndla.no

Mons	«Språksituasjonen i Norge» ndla.no «Dialekter i Noreg» snl.no	«Språksituasjonen i Norge i dag» ndla.no «Dialekter i Noreg» snl.no
Sivert	Språkrådet-artikkel NRK-artikkel «Hvordan snakker folk om hundre år?» ung.forskning.no	Språkrådet-artikkel NRK-artikkel «Hvordan snakker folk om hundre år?» ung.forskning.no
Marco	«Hva betyr språket for sosial identitet?» home.uia.no «Engelsk dominerer i medieinnholdet til barn» nrk.no «Språk i Norge» snl.no «Talemål» snl.no «Talespråk» snl.no «Nynorsk» snl.no «Innvandring» snl.no «Innvandrer» snl.no «Nynorsk og bokmål» studienett.no	«Hva betyr språket for sosial identitet?» home.uia.no «Engelsk dominerer i medieinnholdet til barn» nrk.no «Språk i Norge» snl.no
Arne	«Påvirkningen fra engelsk» ndla.no «Hva er multietnolektisk» finanssenteret.as ««Kebabnorsk» er norsk» VL.no «Språksituasjonen i Norge i dag» ndla.no «The english speaking world» ndla.no «Språkspalta: er norsk et fattig språk?» facebook.com «Nye tall fra Medietilsynet: Engelsk er det vanligste språket for barn og unge på TV, youtube og i spill» medietilsynet.no	«Påvirkningen fra engelsk» ndla.no «Hva er multietnolektisk» finanssenteret.as ««Kebabnorsk» er norsk» VL.no
Lea	«Slik har det norske språket endret seg. Sier du sorry eller omforladelse?» VI.no «Etnolekt og multietnolekt (kebabnorsk)» studienett.no «Språk i endring» fagsnakk.no Språkrådet-artikkel	«Slik har det norske språket endret seg. Sier du «sorry» eller «omforladelse?» VI.no «Etnolekt og multietnolekt (kebabnorsk)» studienett.no «Språk i endring» fagsnakk.no Språkrådet-artikkel

Tabell 5.1: Elevenes besøkte og valgte kilder

Et viktig trekk vi kan lese ut av tabellen er at elevene velger fortrinnsvis leksikonartikler og tekster som er skrevet for elever og unge lesere. Alle elevene har valgt én av disse typene, og noen har oppført tekster av begge typer. I tillegg bruker flere elever tekstene som gis i oppgaveteksten eller tekster fra andre avsendere som presenterer samme informasjon som disse. Unntak fra dette er noen få nettavisartikler og to fagtekster som ikke er publisert på leksikon eller nettsteder for elever. Disse kommer jeg tilbake til. Et annet sentralt trekk, er at de fleste elevene velger å bruke de fleste nettsidene de besøker. Dette vil bli omtalt i 5.2.1: Elevenes fremgangsmåter.

Fra tekstenes titler kan vi lese at elevene er særlig opptatt av to temaer, nemlig norsk språkhistorie og påvirkning fra andre språk. I tillegg ser vi at tekstene har et spenn når det kommer til hvor generelt eller spesifikt fokus tekstene presenterer. For eksempel gir titlene «Språk» og «Språk i Norge», uttrykk for å være generelle oversikter, mens «Engelske importord i norsk» og «Hva betyr språket for sosial identitet?», ser ut til å ha et mer avgrenset fokus.

Leksikonartikler

Når det gjelder leksikonartikler, er det utelukkende tekster fra *Store Norske Leksikon* (SNL) elevene har valgt. Dette er også det eneste digitale leksikonet elevene besøker underveis i informasjonsinnhenting. Som tabellen viser, står Sondre for en god del av de besøkte og brukte SNL-artiklene. Nettleserloggen viser at han gjør målrettede søk for å finne SNL-artikler til bruk i arbeidet sitt, med søkeformuleringer som «det norske språket snl», «ivar aasen snl» og «urnordisk snl». Det samme gjør Miriam med søket «hvorfør endrer språket seg snl», som resulterer i besøk og bruk av én artikkel. Også Mons og Marco bruker SNL-artikler som kilder. Marco besøker seks artikler, og velger én av disse. Disse besøkene er etter nettleserloggen å dømme et resultat av navigasjon mellom hyperlenker. Selv om ikke alle elevene bruker artikler fra SNL denne gangen, kommer det frem i intervju med samtlige av elevene at dette er et nettsted de liker å bruke for å finne tekster til skolearbeid.

Tekster tilpasset elever og unge lesere

Blant tekster som kan kategoriseres som tilpasset elever og unge lesere, er det noe mer variasjon når det kommer til hvilke nettsteder elevene har valgt tekster fra. Herunder går tekster fra NDLA.no, ung.forskning.no, og studienett.no. Som tabellen viser, har Miriam, Mons og Arne brukt tekster fra NDLA, Sivert en tekst fra Ung.Forskning.no, og Lea en tekst fra Studienett.no. Med unntak av Marco, har alle elevene som har besøkt tekster fra disse nettstedene underveis valgt å bruke disse som kilde.

Det er færre elever som gir uttrykk for å ha et bevisst forhold til NDLA som kilde til skolearbeid, slik de gjør med SNL. De som bruker NDLA virker for eksempel ikke å vite at det er et nettsted som produserer digitale læringsressurser for skolen, er direkte koblet opp til fag og kompetansemål i skolen og at det dermed er et nettsted med pedagogiske formål. Et eksempel er Arne, som egentlig ikke vet hvilken type nettsted det er, selv om han har brukt det ved flere anledninger. I intervjuet forteller han at han tror det er «noe lignende som sånn SNL, at ikke alle kan skrive innpå». Heller ikke Miriam vet hvilken type nettsted det er, men sier at hun er «veldig avhengig av den kilden». Dette forklarer hun med at hun finner «noe

om alt», at tekstene ofte er lettleste, og ofte har et enklere språk enn tekster fra andre nettsteder, som for eksempel SNL. Dette med leservennlighet vil senere bli trukket frem som sentralt for hvorfor elevene velger tekster som de gjør.

Et fellestrekk med tekstene fra SNL, NDLA, Studienett og Ung Forskning er at de formidler faktainformasjon og har en informerende fremstillingsform. I tillegg kjennetegnes de av at de presenterer innhold på en leservennlig måte med god struktur og hvor hele teksten er tilgjengelig fra start. Et siste fellestrekk er at dette er nettsteder som formidler informasjon om en rekke temaer.

Tekster og informasjon fra oppgavetekst

I tillegg til å bruke tekster fra leksikon og nettsteder for unge lesere, har flere av elevene besøkt eller valgt tekstene i oppgaveteksten. Artikkelen «Norsk språk vil dø» fra NRK.no oppgis i kildelisten til Sondre og Sivert, men det er kun Sivert som har besøkt den. Sondre kommenterer utdraget fra artikkelen som er limt inn i oppgaveteksten, og ved å oppgi artikkelen i kildelisten sin viser han at han bruker kilder på en etterrettelig måte. Sondre, Sivert og Lea besøker og oppgir å ha brukt artikkelen «Engelsk brukes mer enn norsk når unge ser på TV og Youtube og spiller spill» fra Språkrådet.no som kilde i teksten sin. Arne besøker en artikkel publisert av Medietilsynet med den samme informasjonen, da etter et googlesøk og ikke gjennom oppgaveteksten. Han har dog ikke valgt å bruke denne som kilde til skrivingen sin. Marco besøker en artikkel på NRK.no hvor det også står om undersøkelsen, og bruker denne som kilde. Også han finner frem til denne gjennom et googlesøk.

NRK-artikkelen fra oppgaveteksten gjengir synspunkter fra en fagperson, og tekstene fra Språkrådet, Medietilsynet og NRK-artikkelen til Marco gjengir forskningsresultater. De skiller seg dermed ut fra de andre tekstene som er beskrevet til nå. Videre, velger jeg å fokusere på at dette er tekster elevene har kommet i kontakt med fordi læreren har bidratt i utvelgingen av disse. Dette har å gjøre med hvordan elevene snakker om kilder generelt. Som det vil bli vist om litt, er elevene opptatt av at kildene deres skal ha mye informasjon og være skrevet av noen som kan mye om temaet.

Andre tekster

Selv om de fleste elevene stort sett forholder seg til typen tekster som allerede er presentert, er det også noen elever som beveger seg utenfor disse typene. Dette gjelder spesielt Arne og Lea, som begge bruker to tekster hver fra andre typer nettsteder. De har begge valgt seg hver sin nettavisartikkel, fra henholdsvis Vårt Land og Vi.no. Arnes er skrevet av professor i

flerspråklighet og norsk som andrespråk ved UiO, Bente Ailin Svendsen. Teksten er argumenterende og forklarer hva kebabnorsk er, hvordan det har utviklet seg og hvordan det brukes i dag (Svendsen 2020). Artikkelen som Lea bruker gjengir intervjuer med professor emerita i nordisk språkvitenskap ved UiO, Ruth Vatvedt Fjeld, og professor i skandinavisk lingvistikk ved UiO, Sverre Stausland Johnsen. De reflekterer over endringer i det norske språket de siste 50 årene, og mulige fremtidige endringer (Rognø 2019). Begge tekstene gir leseren faglige perspektiver, og har en argumenterende og reflekterende form.

De to andre tekstene Arne og Lea har valgt er mer forskjellige fra hverandre. Leas tekst informerer om en podcast-episode om språklig endring, utgitt av Cappelen Damm. I teksten stilles det mange spørsmål om språkbruk, men uten å gi svar på dem. Arne har brukt «Hva er multietnolektisk», fra Finanssenteret.as. Den fremstår som en fagtekst, men nettstedet Finanssenteret.as gir lite informasjon om hvilket nettsted det er og hvem det er som står bak informasjonen i tekstene. Flere av tekstene man finner der har “snl” i overskriften. I intervju sier han at det er «en sånn type, hvor man kan finne alt mulig innpå.». Når han begrunner kildevalgene sine totalt sett, peker han på likheter med tekster fra SNL. Fra dette leser jeg at det ses på som positivt at et nettsted formidler informasjon om en rekke tema. Selv om Finanssenteret ikke er et digitalt leksikon, styrker Arnes begrunnelse for å bruke den inntrykket av at elevene foretrekker å bruke leksikonartikler.

En siste tekst som skiller seg ut, er Marcos «Hva betyr språket for sosial identitet?» (De Nijs 2015). Denne er skrevet av en norsklærer, som i tillegg studerer norsk ved Universitet i Agder (UiA). Teksten er publisert på hennes studentblogg, som er registrert under UiA-domene. Teksten er en kort fagartikkel hvor hun gjør rede for kebabnorsk. Foruten domenet og forfatterens tilknytning til universitetet, er ikke dette en tekst som har noe spesielt med UiA å gjøre.

Oppsummering elevenes valgte kilder

Med unntak av Finanssenteret.as, og muligens blogginnlegget til norskstudenten, karakteriseres elevenes valgte nettekster av høy faglig kvalitet, og de kommer fra nettsteder som kvalitetssikrer innholdet og de som produserer innhold på nettstedet. Tekstene elevene har valgt befinner seg på norske nettsider som er enkelt tilgjengelige, gjerne med lettleselige sekundærkilder. Også tekstene som elevene kun besøker, men ikke velger å bruke som kilde, kjennetegnes av disse trekkene. I intervju forteller elevene at de kjente til de fleste nettstedene fra før. I den analysen av intervjuene vil vi se at valgene elevene har gjort, passer

godt med hvordan de reflekterer over kildevurdering. Før dette, vil jeg studere hvordan elevene går frem når de leter etter kilder.

4.2.1 Elevenes fremgangsmåte

For å vise hvordan elevene går frem for å finne kildene de velger, viser jeg her til transkriberinger av elevenes nettleserlogger, som inkluderer tidspunkter, søkeformuleringer og besøkte nettsider. Jeg fokuserer spesielt på hvordan elevene kombinerer søk etter informasjon og besøk på nettsider, altså hvilke bevegelser de gjør når de leter etter kilder. Noen av elevene har fremgangsmåter som har likhetstrekk med måten andre elever har gått frem på, mens andre elever skiller seg mer fra de andre elevene. Det varierer derfor om jeg kommenterer elevenes logger enkeltvis eller gruppevis.

Ett søk – ett besøk – repeter

08:55	Norske dialekter	SNL: «Dialekter i Noreg»
09:03	Engelske ord i norsk	Språkrådet: «Engelske importord i norsk»
09:03	Når begynte norsk å låne fra engelsj	
09:03	Når begynte norsk å låne fra engelsk	Språkrådet: «Engelske lånord i norsk 1950–2000»
09:09	Stadig vekk betydning	
09:43	Puristisk språkpolitikk betydning	
09:54		SNL: «Purisme – språkrensing»

Tabell 5.2: Aksels nettleserlogg

Aksel gjør et søk, besøker en nettside, og velger å bruke denne. Dette repeterer han flere ganger. Han gjør de fleste søkene og besøkene noenlunde halvveis inn i skriveøkten. Han bruker hvert søk for å søke etter informasjon om ulike tema. I intervjuet forteller Aksel litt om hvordan han pleier å gå frem:

Aksel: Jeg prøver å søke med så lite ord som mulig, jeg prøver ikke å søke på hele spørsmålet – for eksempel her så tror jeg at jeg skrev sånn «utvikling av norsk låneord», og så så jeg hva tekster det var på det, jeg fant språkrådet, jeg fant noen andre. Så klikker jeg meg jo gjennom noen få, for å se hvordan det ser ut, hvor lett det kommer til å bli for meg å ta ut informasjon derfra, og så etterpå ser jeg – på en måte sammenligner jeg kildene, og så er det bare en eller to jeg velger av dem.

Fremgangsmåten han beskriver her, hvor han besøker flere treff per søk, skiller seg noe fra det han faktisk har gjort. Når det kommer til formulering av søkeord er det ingen fasit på hva «så lite ord som mulig» betyr, og jeg mener at «puristisk språkpolitikk betydning», kan sies å være formulert med få ord. Når det kommer til å ikke bruke spørsmål, ser vi at dette er noe han ikke har unngått her. Utdraget viser likevel at han har et bevisst forhold til å oppsøke informasjon på nett og at han kan reflektere rundt egen fremgangsmåte i møte med tekster på

nett. I tillegg viser det at han har kunnskap om det som kan være en god kildevurderingsstrategi, nemlig å sammenligne kilder opp mot hverandre.

I tillegg til å søke etter informasjon om temaet han arbeider med, ser vi at Aksel søker etter forklaring på noen begrep som er relevante for temaet. Selv om elevenes søk stort sett er søk for å finne informasjon om temaet, er det også noen som søker for å finne synonym eller ordforklaringer, for eksempel Lea.

Få søk

08:49	Translate	
08:50	Synonymordbok	Synonymordboka.no
08:50		Synonymordboka.no: «Synonym til tatt i bruk»
08:50		Synonymordboka.no: «Synonym til brukt
08:51		Synonymordboka.no: «Synonym til forskjellige»
08:52	Norsk språk i endring	Vi.no: «Slik har det norske språket endret seg»
08:58	Sylfest Lomheim	
08:59		Språkrådet-artikkel fra oppgavetekst
09:02		Synonymordboka.no: «Synonym til påvirker»
09:08		Synonymordboka.no: «Synonym til kontakt»
09:17		Synonymordboka.no: «Synonym til på grunn av»
09:19	Multietnolekt	Studienett: «Etnolekt og multietnolekt (kebabnorsk)»
09:23	Translate	
09:23		Synonymordboka.no: «Synonym til utveksle»
09:27		Synonymordboka.no: «Synonym til til og med»
10:12		Fagsnakk.no: «Språk i endring»

Tabell 5.3: Leas nettleserlogg

Lea kombinerer søk av informasjon om tema med hyppig bruk av synonymordbok. Ellers gjør hun få søk på temaet. I intervjuet sier hun at hun egentlig ikke brukte så mange kilder, men heller skrev ut fra meninger hun allerede hadde og brukte noen få kilder for å «vise at noen andre har forsket på det.» Dette passer godt med hvordan hun ser ut til å gå frem. I sammenheng med dette er det interessant å se til «Sylfest Lomheim», som er intervjuet i NRK-artikkelen i oppgaveteksten. I intervjuet begrunner hun ikke søket– kanskje har hun gjort det for å se om han har forsket på noe hun kan vise til, eller kanskje det er et utdypende søk for å vurdere han som kilde? Uansett, viser hun at hun tar i bruk informasjon fra oppgaveteksten for å finne informasjon, og at hun er opptatt av hvem som står ba informasjon

hun har fått tilgang på. Når hun blir spurt om hvordan hun leter etter tekster, forteller hun at hun ofte kan prøve å finne flere tekster hvis det er mer tid igjen av timen og hvis hun trenger mer informasjon. Likheten mellom søkeformulering og artikkeltittel gjør det mulig å anta at det siste besøket er et resultat av det tidligere søket «Norsk språk i endring», og at hun har gått tilbake til fanen hvor hun formulerte dette. Denne fremgangsmåten, hvor elevene gjør søk i ulike faner og venter med å åpne nettsider, er brukt av Sondre, Mons og Sivert.

Tidlige søk – seene besøk

08:56	Det norske språket snl	
09:02	Knud Knudsen	
09:02	Knud Knudsen snl	
09:03	Ivar Aasen	
09:03	Ivar Aasen snl	
09:08	Urnordisk	SNL: «Urnordisk»
09:08	Urnordisk snl	
09:09	Urnordisk snl	
09:11	Historien til det norske språket	
09:40		SNL: «Ivar Aasen»
09:45		SNL: «Knud Knudsen»
09:47		SNL: «Norsk språkhistorie»
09:47	Bokmål snl	SNL: «Bokmål»
09:47	Nynorsk snl	SNL: «Nynorsk»
10:09		SNL: «Norsk»
10:09		Språkrådet-artikkel fra oppgavetekst

Tabell 5.4: Sondres nettleserlogg

08:53	Språksituasjonen i Norge i dag	
09:08	Norge til USA	
09:09	Norge til USA for 100 år siden	
09:09	Norge til USA med båt	
09:10	Norge til England	
09:52		NLDA: Språksituasjonen i Noreg i dag (SF vg2)
09:54		SNL: «Dialekter i Noreg»

Tabell 5.5: Mons sin nettleserlogg

08:37	Gjøre rede for synonym	
08:40		Språkrådet-artikkel fra oppgavetekst
08:40		NRK-artikkel fra oppgavetekst
08:42	Formalia	
09:14	Definitivt synonym	Synonymordboka.no: «Synonym til definitivt»
09:16		Synonymordboka.no: «Synonym til avgjort»

09:16		Synonymordboka.no: «Synonym til overrasket»
09:40	Når ble det norske språket til	
09:42	Fkr ekr	
09:42	Influenced norsk	
09:57	Jamstillingsvedtaket	
10:00	Språksituasjonen i Norge i dag	
10:17	Mener at språket er såpass godt i befolkningen at det ikke kan dø ut	Ung.forskning: «Hvordan snakker folk i Norge om 100 år?»

Tabell 5.6: Siverts nettleserlogg

Både Sondre og Mons starter skriveøkten med å gjøre flere søk og venter til omtrent halvveis med å åpne nettsider fra trefflistene. Dette bekrefter Sondre i intervju:

Sondre: Jeg søker opp en del informasjon, sant, og så vet jeg at jeg har de, og så jobber jeg meg gjennom, og når jeg kommer til den delen, så går jeg innpå de lenkene og leser gjennom det.

Her gir han uttrykk for at han starter å søke med utgangspunkt i en plan han har lagt for hvordan teksten skal bli. Et annet fellestrekk for Sondre og Mons er at de avgrensner søkene sine til få temaer. Sondre er fokusert på norsk språkhistorie og utviklingen mot to norske skriftspråk, og Mons på Norsk utvandring til USA. I tillegg ser vi at begge gjør avgrensninger underveis i søkingen. Sondre gjør dette ved å legge til «snl» på nye søk, mens Mons gjentar søket «Norge til USA», men legger til mer informasjon («med båt»). Disse avgrensningene vitner om at elevene er ute etter bestemte opplysninger.

Sivert sine søk er mer spredt når det kommer til tema han søker innenfor. I tillegg gjør han flere søk for å finne synonym, ordforklaringer og oversettelser. Sivert starter med å åpne tekstene fra oppgaveteksten og venter helt til slutten av skriveøkten med å åpne teksten han har søkt seg frem til. Utenom dette har han mange søk som ikke resulterer i besøk. En mulig forklaring er at han utøver klikkbeherskelse, og ikke finner nettsider som ser interessante ut, og en annen er at han finner informasjonen han trenger uten å trykke innpå nettsiden. Dette utdraget fra intervjuet med Sivert underbygger det siste:

I: Du sa jo at du leser relativt raskt gjennom, men er det noen ganger at du bare tar den informasjonen som kommer opp med en gang du har trykket søk?

Sivert: Ja, sånn når jeg søker på begreper så gjør jeg det. Når jeg søker på sånne korte ting. [...] Når jeg skal ha et svar, på en måte, ikke bare forklaring på et begrep, så trykker jeg innpå ting.

Sett i sammenheng med loggen kan det se ut til at Sivert er fornøyd med tekstutdragene som presenteres i trefflisten på Google og ikke har behov for å undersøke tekstene nærmere. En elev som kan se ut til å ha utøvd klikkbeherskelse, er Arne.

Søk som snevres inn

08:39	Språksituasjonen i Norge i dag	
08:41	Engelske ord vi bruker ofte	
08:47		NLDA: Språksituasjonen i Noreg i dag (SF vg2)
08:48	Innvandrerenspråk	
08:48	Hva er kebabnorsk	
08:50	Truet språk	
09:04	Innvandrerenspråk	
09:04	Hva er engelsk i Norge	NDLA: «The English speaking world» (video)
09:24	Hva ee youtube	
09:30	Engelsk påvirker det norsk språket	
09:43	Kebabnorsk	Vårt Land: ««Kebabnorsk» er norsk»
09:46		NDLA: «Påvirkningen fra engelsk»
09:48		Finanssenteret.as: «Hva er multietnolektisk?»
09:48	Multietnolektisk språk	
09:55	Hvilke språk er kebabnorsk fra	
10:00		Facebook: «Språkspalta: Er norsk et fattig språk»
10:00	Dersom det blir mindre vanlig å bruke norsk på noen områder, kan norsk bli et fattigere språk	
10:01		Medietilsynet: «Nye tall fra medietilsynet: Engelsk er det vanligste språket for barn og unge på tv, Youtube og i spill»

Tabell 5.7: Arnes nettleserlogg

Arne starter tidlig med å formulere søk, og veksler mellom å søke etter informasjon og besøke nettsider jevnt gjennom skriveøkten. Med dette ser det ut som at han har søkt underveis i skrivningen når det har oppstått et informasjonsbehov. Han holder seg noenlunde innenfor samme tema, språkmøter. Arne gjør tretten søk, besøker syv nettsider og oppgir å ha brukt tre av disse tekstene som kilde. Han har altså gjort en innsnevring i det tilgjengelige materialet. Om færre besøk enn søk er et resultat av klikkbeherskelse eller skumlesing av tekstutdrag i trefflisten, er ikke sikkert. I intervjuet forteller han at han som regel pleier å starte på toppen av trefflisten, og eventuelt jobbe seg nedover dersom det første treffet ikke ga resultatet han ønsket:

I: Når du søker etter informasjon, hvordan pleier du å gå frem?

Arne: Jeg pleier egentlig bare å søke så presist som mulig, og så pleier jeg som oftest å trykke på det aller øverste først og sjekke det som kommer opp først, for det pleier som oftest å være – det ser ut til å handle mest om det da, og hvis ikke så prøver jeg bare den som er under, og så ser jeg om det er informasjon der som jeg kan bruke.

Arne besøker flere nettsider enn han bruker, hvilket kan tolkes som at ikke alle tekstene han åpnet ga svarene han ønsket. Ifølge utdraget skulle dette gjort at han åpnet flere treff etter et søk enn han har gjort, men fra loggen ser det ut som at han heller har gått for å gjøre helt nye søk. Selv om han ikke har gått frem helt som han sier viser utdraget uansett at han er bevisst på at han gjør fortløpende vurderinger av om tekstene han leser skal brukes eller ikke. At han gjør så mange søk før han bestemmer hvilken tekst han skal åpne, kan også være et resultat av at han snevrer seg inn og arbeider mot en god formulering. Søkeformuleringene «innvandrerspråk» og «truet språk», kan være inspirert av NDLA-artikkelen «Språksituasjonen i Norge i dag», da dette er ord som nevnes i denne teksten (Lund 2020). Han ser ut til å holde lenger ut i søkingen sin enn de andre elevene, og sett i sammenheng med elevenes besøkte og valgte nettsider, ser det ut som at dette har resultert i et mer variert utvalg.

Få søk – mange besøk

21:41	Riksmål og landsmål	
21:45		Studienett: «Nynorsk og bokmål»
22:34		Snl.no
22:34		SNL: «Talemål»
		SNL: «Talespråk»
22:34		Ordbok.uib.no
22:34	Nynorsk og bokmål	SNL: «Nynorsk»
22:36		SNL: «Innvandring»
22:36		SNL: «Innvandrer»
22:38	Innvandring språk	Studentblogg UiA: «Hva betyr språket for sosial identitet?»
22:39	Engelsk dominerer	NRK: «Engelsk dominerer i medieinnholdet til barn»
22:40	Norskspråk idag	SNL: «Språk i Norge»

Tabell 5.8: Marcos nettleserlogg

Marco var ikke på skolen den dagen det var skriveøkt, og arbeidet derfor med teksten hjemme. Nettleserloggen han har sendt viser to timer med aktivitet, men fordi loggen ikke viser at han er inne på siden hvor han leverer, kan det hende han har gjort søk som ikke kom med i utsnittet. Basert utsnittet er det likevel mulig å si noe om hvordan han går frem. Når Marco oppsøker informasjon, kan vi se at han beveger seg raskt gjennom flere SNL-artikler

på kort tid. Tempoet tyder på en skumlesing for å finne bestemte opplysninger, og når han ikke finner disse, gjør han nye søk. Her tar han i bruk samme fremgangsmåte som Aksel, hvor han veksler mellom søk og besøk. Det er også i de siste minuttene han finner tekstene han velger å bruke som kilde. Når han forteller om fremgangsmåten sin, sier han:

Marco: Fra den kunnskapen jeg allerede har, så vet jeg jo at engelsk tar jo litt over det norske språket, så jeg bare, istedenfor å skrive en lang setning – «tar engelsk over det norske språket», så tar jeg bare «engelsk dominerer», fordi da får jeg litt mer sånn variasjon mellom artikler og nettsider, og tilgang til andre kilder enn hvis jeg hadde skrevet hele setningen. Så jeg prøver å skrive kort og enkelt sånn at jeg får flere muligheter.

Marco viser her at han tenker over hvordan han skal søke for å tilpasse trefflisten etter det han ønsker, som i dette tilfellet er variasjon og mange muligheter. Søkene han har gjort er varierte når det kommer til tema, og han har besøkt flere ulike nettsted. Han ender opp med å besøke flere SNL-artikler, de første etter å ha søkt i SNL sin egen søkemotor, og etterpå etter Googlesøk. Det som er interessant, er at han ser ut til å søke først direkte hos SNL og gå gjennom et par tekster der, for så å gjøre et lignende søk i Google. Sett i sammenheng med utdraget over, er det mulig å anta at han ikke fikk informasjonen han ønsket fra SNL, og at han derfor gikk til Google for å få flere muligheter.

Få, generelle søk

09:09		«En reise i språket» (laget av lærer)
09:13	Språk er i endring	
17:39		NDLA: «Språk endrer seg over tid» (HS+HSF vg1)
17:40		«Ett land mange språk» (laget av lærer)
17:40		«En reise i språket» (laget av lærer)
20:21	Language memes	
20:37	Hvorfor endrer språket seg snl	SNL: «Språk»

Tabell 5.9: Miriams nettleserlogg

Til slutt har vi Miriam, som også gjorde mesteparten av arbeidet hjemmefra. Det ser ut til at hun har fordelt arbeidet over flere økter, og som hos Marco, er det ikke mulig å si helt sikkert når hun ble ferdig. Utsnittet gir likevel nyttig informasjon, spesielt sett i sammenheng med intervjuet. Miriam gjør få, generelle søk, og besøker få nettsider. Hun har to like søk, som kan ses i sammenheng med at hun har arbeidet i flere omganger. I intervju forteller hun at hun er opptatt av at kildene hun velger har et språk hun forstår fordi hun har bodd i Norge i bare seks år. Dette gjør at hun ofte bruker informasjonen som læreren har lagt ut, slik hun gjør her. Fordi jeg undersøker hvilke nettekster elevene velger, har jeg ikke tatt med disse i oversikten over elevenes valgte kilder. Det er likevel relevant å påpeke fordi det kan ses i

sammenheng med hvordan flere elever velger å bruke kilder som lærerne har anbefalt. Miriams søker med formuleringer fra oppgaveteksten, og bruker ikke fagbegrep. Fra andrespråksdidaktikk vet vi at innlæring av fagbegreper tar lengre tid enn hverdagslige begreper.

Elevenes søkeformuleringer

Som vist hittil, bruker elevene ulike fremgangsmåter for å finne frem til kildene sine. Ser vi på hvordan de har formulert søkene sine, er det noen tendenser som peker seg ut. Overordnet, ser alle elevene ut til å gjøre søk som kan resultere i informasjon som er relevant for å svare på de to punktene oppgaveteksten ber om: språksituasjonen i Norge i dag, og hvordan denne vil utvikle seg. Flere elever søker med ord som vitner om forkunnskap om temaet. Eksempler på dette er blant annet «urnordisk», «riksmål» og «multietnolekt». I tillegg til søk basert på bakgrunnskunnskap, er det flere eksempler på at elevene har brukt informasjon fra oppgaveteksten, som «språksituasjonen i Norge i dag» og «Sylfest Lomheim». Første del av oppgaveteksten ber elevene om å gjøre rede for språksituasjonen i Norge, og søkene som bruker denne formuleringen, kan tyde på at elevene ønsker konkrete svar på dette. Dette ser vi også i de tilfellene hvor elevene avgrensner søkene sine, tilsynelatende på utkikk etter et bestemt nettsted eller spesifikk informasjon. Oppgaveteksten ber også om at elevene skal ha minst ett engelsk ord i tittelen, noe som kan ha lagt føringer for hvilken retning elevene har valgt når de skulle skrive tekstene sine. Søk som «engelsk påvirker det norske språket» kan ses på i sammenheng med dette.

Når det kommer til hvor mange søk elevene har gjort, varierer dette noe mellom elevene. De fleste elevene har et par unike søk, og noen søk som de formulerer på flere måter, for eksempel som spørsmål og som setning, eller ved at de snevrer inn søk ved å legge til informasjon. Det er en tendens til at de som gjør få søk, søker etter ulik informasjon i hvert søk, mens de som gjennomfører flere søk, søker etter samme informasjon, men med flere formuleringer. Et godt eksempel på dette er Lea og Mons sine søk:

Lea: Norsk språk i endring, Multietnolekt, Sylfest Lomheim

Mons: Språksituasjonen i Norge i dag, Norge til USA, Norge til USA for 100 år siden, Norge til USA med båt, Norge til England

Dette er ikke gjensidig utelukkende kategorier som kjennetegner alle elevene. For eksempel gjør Mons, Marco og Sivert alle fem søk hver, men det er kun Mons som har en tydelig tematisk avgrensning.

4.2.2 Elevenes utvelging

Som vist finner elevene flere kilder til arbeidet sitt. Disse finner de frem til ved å gjøre få bevegelser etter søkene de gjør. Med dette menes at etter et søk åpner elevene stort sett kun den ene kilden de velger. De fleste elevene velger alle, eller nesten alle, kildene de besøker. Det ser altså ikke ut til at elevene en utvelging blant flere åpnede kilder når de bestemmer seg. Fra dette utleder jeg et av mine hovedfunn, som er at elevene finner fort frem til kildene de velger. Dette vil bli drøftet i neste kapittel.

Samtidig som at elevene sjeldent åpner mer enn én nettside per søk, er det også søk som blir gjort uten at noen nettsider åpnes. Noen elever, som Mons og Sondre, ser ut til å ha flere søk enn besøk på grunn av at de innsnevrer søkene sine ved å legge til mer informasjon. Arne gjør også dette, men i mer utstrakt grad. Han gjør flere omformuleringer, har flere runder med søk og har flere søk som til slutt resulterer i at han åpner et treff. I drøftingen vil jeg trekke frem Arnes fremgangsmåte som spesielt målrettet sammenlignet med de andre elevenes.

Uavhengig av hvordan de har gått frem har elevene funnet kilder som de i intervjuene beskriver som gode for oppgaven de arbeidet med. Videre vil jeg trekke frem utdrag fra intervjuene som sier noe om hva elevene har fokusert på når de har valgt kilder for å skrive teksten sin, og om hva de mener at er viktig med kildevurdering mer generelt.

4.3 Hva fokuserer elevene på når de vurderer kilder?

I intervjuene begrunner elevene kildevalgene de har gjort underveis i skriveprosessen, i tillegg til at de reflekterer rundt hva de synes gjør en nettekst til en god kilde for skolearbeid, og hva det innebærer å vurdere tekster på nett kritisk. Dette gir grunnlag til å si noe om hvilke kriterier elevene legger til grunn for valg av kilder og hvordan de går frem når de vurderer tekster på internett. Som vist i kapittel 4.1.1 velger elevene flere tekster som ligner hverandre. Også når det kommer til vurdering av kilder er det likheter mellom elevenes refleksjoner rundt kildevurdering, og det er flere tendenser som peker seg ut og som er beskrivende for flere av elevene i utvalget. Her vil jeg trekke frem at elevene er opptatt av tekstenes innhold, at dette skal være nyttig, lett tilgjengelig og riktig. I sammenheng med dette viser elevene til spesifikke nettstedet som de liker å bruke, og de peker på at trekk som forfatterens utdanning og publiseringsdato kan ha noe å si for hvor troverdig en kilde er.

4.2.1 Fokus på tekstenes innhold

Når elevene snakker om å finne kilder på nett, er de spesielt opptatt av hvilken informasjon de kan finne i tekstene de oppsøker:

Arne: En god kilde er vel når du finner det du trenger, egentlig.

Aksel: [...] at den har informasjonen du trenger [...]. Det ville jeg sagt at er en god kilde.

Lea: Hvis kilden handler om det jeg skal skrive om, og det jeg trenger å vite – hvis det er en kilde jeg trenger, det er noe som forteller meg hvordan noe fungerer, så tar jeg den med.

Marco: Hvis jeg fant noe brukende til min tekst så tok jeg bare den første jeg fant eller den mest troverdige kilden jeg tror mest på.

Mons: Jeg tror jeg brukte den mye siden det stod mye informasjon der som jeg kunne støtte opp mot andre nettsider.

Sitatene formidler noe som kommer frem i flere intervjuer – at om de kan få bruk for innholdet i en tekst er sentralt når de vurderer hvilke kilder de skal bruke. Aksel går videre med å si at det er vanskelig å si noe generelt om hva som er en god kilde, fordi “det kommer veldig an på hva jeg prøver å finne informasjon om, noen ganger trenger jeg en kort oppsummering, noen ganger trenger jeg detaljene.” Her viser han at han tenker over hvilket informasjonsbehov han har i en situasjon, hvor graden av detaljer presenteres som et skille mellom ulike tekster. På denne måten er fokuset fremdeles på innholdet.

I tillegg til hva som står i tekstene, er flere elever opptatt av hvordan informasjonen presenteres:

Aksel: Jeg liker hvordan det [SNL] er lagt ut, altså det er sånn, det er stor skrift, det er godt og forståelig, altså det er veldig godt oppsummert.

Marco: Store norske leksikon presenterer det fint i avsnitt. [...] For min del så er det litt viktig at det er oversiktlig fordi jeg liker ikke å bruke tiden min på sånn unødvendige ting, så for meg så er det jo kjappere informasjonen blir vist så er det viktigere.

Sondre: Jeg har ikke lyst til å liksom trække gjennom masse greier for å finne den ene tingen jeg vil, så det er bra at de [SNL] ikke tar alt sammen til ett stort dokument, de har mange avsnitt med forskjellige titler, det synes jeg er viktig. [...] Jeg leter litt etter.. det jeg leter etter, sant.

Miriam: Jeg er veldig opptatt av lett språk som jeg kan forstå, siden jeg kan ikke sånne vanskelige ord.

Her ser vi at elevene er opptatt av at innholdet i en tekst er lett å gripe fatt i. For Aksel, Marco og Sondre handler dette spesielt om at tekstene skal være oversiktlige, noe Marco og Sondre knytter til hvor lang tid de ønsker å bruke på å finne frem til akkurat det de trenger. For Miriam er det viktig at hun kan forstå språket i kildene hun skal bruke. Det er interessant at flere av elevene viser til SNL med en gang de skal fortelle hva som gjør en kilde god. Dette knytter de spesielt til ønsker om å bruke ‘riktig’ informasjon og hvilke kriterier de legger til

grunn for å avgjøre om en tekst har dette. Dette er spesielt tekstens alder og forfatterens kunnskap om temaet.

4.2.2 Elevenes vurderingskriterier – hvorfor stemmer informasjonen?

I intervjuene viser elevene til flere trekk som bidrar til å styrke en teksts troverdighet. Når elevene utdyper hvilke faktorer som kan spille inn på en kildes troverdighet fokuserer de spesielt på hvor oppdatert informasjonen er, hvem det er som har produsert informasjonen og hvor teksten er publisert.

Tekstens alder

Et trekk elevene forteller at de kan merke seg når de oppsøker informasjon på nett, er hvor gammel en tekst er.

Aksel: Hvis den er jevnlig oppdatert, da er det et tegn på at det er folk som faktisk bryr seg om å på en måte ha god informasjon

Sivert: Hvis det er en veldig gammel tekst så kan det være utdatert informasjon.

Arne: Hvis det er gamle nettsider, sider fra femten år siden, eller tjue, da må du være mer skeptisk fordi at gjennom de årene har det jo selvfølgelig forandret seg, informasjon har forandret seg, det har kommet ny forskning rundt det. Så du må være skeptisk på det

Lea: Hvis det er gamle nettsider, sider fra femten år siden, eller tjue, da må du være mer skeptisk fordi at gjennom de årene har det jo selvfølgelig forandret seg, informasjon har forandret seg, det har kommet ny forskning rundt det. Så du må være skeptisk

Miriam: Jeg er litt opptatt av når den ble skrevet. [...] så står det 2010 og i dag er det jo 2022, så da kan jeg ikke bruke det der fordi da stemmer det jo ikke.

Elevene gir uttrykk for at tekstens alder kan ha noe å si for hvor riktig innholdet er, hvor en gammel tekst ses på som mindre god. Flere forteller at en gammel tekst ikke automatisk er utdatert, men at den *kan* være det og derfor bør møtes med skepsis. Et unntak er Miriam, som med «da stemmer det jo ikke», gir uttrykk for en forståelse av informasjon som objektiv ved at den enten er riktig, eller feil. I utdragene gir ikke elevene uttrykk for et syn på at hvorvidt innholdet i en tekst er utdatert kommer an på hvilken type innhold det er.

Tekstens forfatter

Når elevene svarer på hvordan de kan vite om en kilde er god, trekker flere frem at det er relevant å se på hvem det er som har skrevet teksten:

Sondre: når jeg har sånn prøve sånn som dette, da sjekker jeg ikke så ofte på hvem det er som har skrevet. Men jeg ser jo det at det er masse forskjellige folk som har skrevet.

Marco: jeg pleier som oftest å sjekke litt ut nettsiden først, sjekke hva, hva heter det, hvis artikkelen er skrevet av noen, hvis det er ukjent eller anonymt, hvis det er anonymt så er det

litt mer sånn nei, men hvis det er en sånn der person som er nevnt der så pleier jeg ofte å bare ta den.

Arne: Jeg føler at det [SNL] egentlig er en bra kilde fordi jeg har hørt om den, og så har du forfattere og liksom alt nedenfor, alt står på en måte hvem som har skrevet den. [...] det pleier å stå på siden alt liksom hva, at det er ikke bare en forfatter men liksom hva han jobber med og sånne ting, så hvis en liksom har en høyere stilling på en måte da, at det – eller på en måte en kjent forfatter kanskje, så jeg føler at den er mer troverdig

Sondre og Marco er åpne om at de ikke nødvendigvis sjekker hvem det er som har skrevet teksten, men virker å synes at det er bra at det står hvem det er som har skrevet teksten de leser. Også Arne trekker frem at dette er positivt og viser videre til at det er enda bedre om det står litt informasjon om forfatteren, uten at han sier tydelig hvilken informasjon dette bør være. Ser vi til noen av de andre elevene, er de spesielt opptatt av forfatterens kunnskap om temaet:

Miriam: Man kan jo vite om han eller hun som har skrevet det er en troverdig person, eller det han skriver, om han har noe kunnskap om det

Aksel: Du kan jo se hvem som har skrevet den kilden, altså for eksempel hvis – har den personen relevant utdanning. [...] Hvis de er medlem av for eksempel en offisiell organisasjon for forskning, da er det jo en veldig stor sannsynlighet for at det de sier er rett.

Lea: Man må også passe på hvem som har skrevet det, jeg for eksempel, ser mest på hvem som har skrevet teksten, hvilken side det er. For eksempel på SNL, nederst på siden, så ser du alt sammen, hvem som har skrevet det. Og da kan du se hvilken utdanning de har, sant om det er kanskje en professor på universitetet eller noen utdannet innenfor historie, sant og det er liksom – da vet du at det er sånn legit.

Sivert: Om det er en naturfagtekst så stoler jeg mer på en professor i naturfag, for eksempel. [...] du kan jo se på hvem som har skrevet den

Mons: Hvis forfatteren er forsker eller det er påvist – eller at han har skrevet andre gode tekster.

“Professor”, “forsker”, “relevant utdanning” trekkes frem som positive egenskaper ved en forfatter. For elevene er altså en tekst mer troverdig når den er skrevet av noen som kan mye om temaet de arbeider med. Sivert, Aksel og Lea, viser til at "du kan se" på nettsiden om forfatteren har de ønskelige egenskapene. I kildevurdering kan det altså være relevant til å finne frem til hvem forfatteren er, og om hen har kunnskap om temaet hen skriver om. I intervjuene er det få elever som gir uttrykk for at de faktisk har gått frem for å undersøke hvorvidt forfatterne av tekstene de har valgt faktisk har den kompetansen de selv ettersøker hos en avsender. Tendensen er heller at de er åpne om at de ikke gjør så mye for å finne ut noe om hvem det er som har skrevet tekstene de bruker. Som nevnt har Lea søkt på Sylfest Lomheim, men om dette er for å vurdere hans kompetanse, er uvisst.

Istedenfor å gjøre undersøkelser, er det flere elever som er opptatt av hvilket nettsted de velger tekster fra. Vi har allerede sett at elevene tidlig nevner Store Norske Leksikon når de snakker om kjennetegn ved gode kilder. Selv om elevene viser til trekk som kan ha noe å si for kvaliteten på en kilde, virker det som om elevenes overordnede fokus er på selve nettstedet en tekst er publisert på.

Nettsted

Når elevene svarer på spørsmål om de har noen nettsteder som de synes er spesielt gode å bruke som kilde, er det flere av elevene som trekker frem Store Norske Leksikon:

Mons: Store Norske leksikon tenker jeg med en gang.

Sivert: SNL egentlig mest, ingen andre som jeg bruker så veldig masse.

Lea: Altså jeg synes for eksempel en god kilde er SNL, da. [...] SNL, det er liksom, på en måte alle vet at det er riktig, det er liksom en ordentlig kilde du kan stole på.

Arne: Jeg tror at det [SNL] er den kilden som på en måte er mest troverdig av de alle, at hvis du søker på det så kan jo folk tenke at de får litt mer troverdig kilde, får litt mer fakta.

Aksel: Jeg liker hvordan det [SNL] er lagt ut, det er stor skrift, det er godt og forståelig, altså det er veldig sånn godt oppsummert.

Når vi ser hvordan elevene svarer på hva som er et bra nettsted for å finne tekster til skolearbeid, er det umiddelbare svaret «SNL» hos flere, og det fremstår som elevenes foretrukne nettsted for å finne informasjon i skolesammenheng. Ser vi til Lea og Arne, er det tydelig at SNL tilsynelatende er allment kjent som et bra nettsted. Lea karakteriserer kilden som «god», «ordentlig» og «til å stole på» og Arne kaller den «mest troverdig». De uttrykker at et det har å gjøre med kvaliteten på informasjonen. Flere elever gir uttrykk for at dette er gjennomgående trekk ved nettstedet, uavhengig av hvilken tekst de leser derfra. At elevene tar utgangspunkt i hvilket forhåndsinntrykk de har av et nettsted, vil senere bli trukket frem som et sentralt kjennetegn ved elevenes vurderinger av tekster på internett. Lea gir her uttrykk for noe som går igjen i flere intervjuer – elevene vet på forhånd hvilke nettsteder som er troverdige og ikke, og ser ut til å basere valg og kildevurderinger på forkunnskap om forskjellige nettsteder. Dette trekker også Marco frem når han forklarer hva det betyr at en kilde er troverdig, og Arne når han forteller om hvordan han vurderer en kilde:

Marco: Altså, sånne kilder jeg vet på en måte ikke er feilinformert sånn som store norske leksikon er jeg ganske sikker på, og så var jo artikkelen på, hva heter det, UiA eller UiT, ganske troverdig i min mening fordi det er et universitet så jeg forventer at man kan stole på de.

Arne: jeg føler bare se om siden ser grei ut i seg selv på en måte hvordan den er lagt opp, så hvis på en måte siden ser bedre ut og på en måte ser litt lik ut som andre nettsider, sånn som SNL og sant da, på en måte oppbyggingen av siden er ganske lik, så føler jeg at den er mer troverdig, enn en som bare på en måte, det er liksom ingenting på siden og så står det bare skrift nedover, og sånt.

Marco viser til bruk av nettstedet som han både vet og forventer at er troverdige, som han knytter til hvorvidt informasjonen er riktig. Verdt å nevne her er at han har vurdert tekst publisert under UiA-domenet som troverdig med en begrunnelse om at dette er en avsender han kan stole på. Forventningen knyttes til hvilken type avsender det er, og vi kan se dette i sammenheng med andre utdrag som viser at elevene er opptatt av avsenderens fagkunnskap. I dette tilfellet er det dog ikke den antatte avsenderen UiA som er den faktiske tekstskaperen, men en lærer som studerer norsk på deltid ved universitetet. Han ser ut til å ha basert vurderingen sin på en antagelse om nettstedet alene, uten å undersøke selve forfatteren. Arne ser på likhetstrekk med andre kilder som han allerede oppfatter som troverdig som positivt når han vurderer kilder. SNL fremstår som en målestokk som andre nettsider vurderes opp mot. Det som er interessant her er at begrunnelsene Arne og Marco gir også underbygger at elevene velger kilder basert på hva de er kjent med fra før.

Forkunnskapen elevene har om ulike nettsteder fremstår som et sentralt utgangspunkt for hvilke kilder de ser på som gode, og hvilke kilder de velger. Dette ser vi også når elevene snakker om mindre gode nettsteder å bruke:

Marco: Jeg vurderer litt på, hva heter det, nettsiden først, altså ser hvis det er for eksempel wikipedia, for da bare stryker jeg den ut med en gang. [...] Altså personlig så er jeg jo oppvokst med at wikipedia er sånn der «nei fy-fy», du kan gå innpå og skrive noe du vil selv, liksom.

Lea: Før så husker jeg veldig godt at folk fra klassen pleide å kødde og skrive ting på wikipedia [...] Wikipediasiden passer ikke på hvem som skriver, de ser ikke om de er utdannet innenfor det, det er bare liksom rett og slett en eller annen person fra nettet som bare bestemte seg for å skrive om det temaet, så du må være forsiktig for å se om det er riktig

Sivert: om det er en sånn skikkelig nettside, så leser jeg egentlig ikke flere, men hvis det er for eksempel på Wikipedia så kan jeg gjøre et til søk for å sjekke det, hvis det er noe viktig [I: «Skikkelig nettside?»] Sånn SNL eller noe sånt, ikke noe som alle kan gå innpå

Arne: Av og til wikipedia, for der kan jo – eller det er jo på en måte hvem som helst kan jo lage en wikipediaside, [...] det gjør jo at det ikke blir like mye troverdig at du ikke vet at de kan på en måte ha utdanning i noen andre ting og så, ja, så skriver de om noe de egentlig ikke kan så mye om. [...] Nei det kan være negativt at de, at du ikke får all den informasjonen de trenger at det er på en måte noe som mangler eller på en måte ikke er relevant for det du trenger óg

Miriam: Jeg bruker aldri Wikipedia. [**I:** Hvorfor ikke?] Nei, jeg har bare hørt om at det ikke er en troverdig kilde liksom

Her ser vi hvordan elevene bruker kunnskap om Wikipedia for å vise til hvorfor dette ikke er en god kilde. Marco gir uttrykk for at han har fått beskjed fra andre om at han ikke bør bruke tekster derfra. Lea viser til manglende kvalitetskontroll som en grunn til at man må være forsiktig hvis man bruker Wikipedia, fordi det som står der er ikke nødvendigvis er riktig. Sivert sier ikke at han unngår å bruke Wikipedia, men heller at han ikke bruker det som eneste kilde. Det er spesielt det at hvem som helst kan skrive på Wikipedia, som trekkes frem som negativt. Arne forklarer at en konsekvens av dette er at en tekst skrevet av noen som ikke kan så mye om et tema kan ha mangelfull informasjon. Som Marco, har også Miriam fått beskjed om å ikke bruke Wikipedia. Hun vet ikke hvorfor, annet at det er en lite troverdig kilde. Samlet sett, virker elevene å ha et inntrykk av Wikipedia som en lite seriøs kilde. At ingen av elevene oppsøker Wikipedia underveis i skrivearbeidet, kan ses i sammenheng med dette.

Selv om mange av elevene er negative til å bruke Wikipedia, trekker de også frem positive sider ved nettstedet:

Miriam: men det står mye bra der og, men når jeg har hørt om at det ikke er en bra kilde og ikke troverdig kilde og det som står – at alt der ikke stemmer alltid liksom, så jeg bruker ikke det der

Marco: Liksom fra barneskolen så er Wikipedia liksom helt uakseptabelt. [...]. Men det er litt sånn der, jeg har også opplevd at det står akkurat det samme på wikipedia og sånn som på store norske leksikon, men jeg er en person som ikke vil ta sjansen, fordi jeg gidder ikke å gjøre background check for å sørge for at informasjonen er rett

Sondre: Wikipedia er ikke ille, bare det at SNL bare føles litt mer troverdig, sant, fordi wikipedia, du kan jo endre det, men du kan jo – bare fordi du endrer det betyr ingenting altså, det kommer jo fremdeles til å, det må jo bli akseptert før det kan bli sett som det nye, sant, av alle de andre som jobber der, sant, så selv om lærerne sier «dette og dette og dette» om at de kan endre på alt, sant, så gjør det ikke det mindre troverdig, synes jeg

Aksel: folk som skriver Wikipediaartikler de er jo som oftest, altså bare frivillige som kan det og så er det samarbeid så alle holder hverandre i check, så det er egentlig en veldig god kilde, på grunn av antallet folk som jobber på det

Her ser vi at Miriam og Marco ofte kan finne bra innhold på Wikipedia, men lar være å bruke det for å slippe å risikere å bruke informasjon som ikke stemmer. Fra Sondres utdrag leser jeg at han synes at man ikke automatisk bør tenke at Wikipedia er dårlig bare fordi at mange kan redigere tekstene der. Ser vi til Aksel, trekker han frem dette som positivt ved nettstedet, fordi det betyr at det er flere som kan passe på at det som står der er riktig.

Elevenes omtaler av Wikipedia bidrar til å bekrefte det som allerede er trukket frem – elevene er opptatt av forfatterens kompetanse og innholdet i tekstene. Likevel er det selve nettstedet en tekst er publisert på som fremstår som styrende for elevenes tillit. Samlet sett, virker det som at den avgjørende faktoren for om et nettsted er bra eller dårlig er hvorvidt nettstedet “passer på” hvem som kan produsere tekster der. Elevene er skeptiske til nettsteder som ikke gjør dette, fordi man som leser ikke kan vite om de som skriver har riktig kompetanse, og dermed om de kan stole på det som står der. Dette har å gjøre med at man kanskje ikke får all informasjonen man trenger og at informasjonen kan være feil eller useriøs hvis de er skrevet av «hvem som helst». De ulike utsagnene viser at elevene synes at forfatterens kunnskap har mye å si for innholdet, men at det er først og fremst nettstedet de er opptatt av. Dette vil bli drøftet som mitt andre hovedfunn i neste kapittel.

4.2.3 Kildevurderingsstrategier

Vurdering av kildeinformasjon

Til nå har vi sett at elevene snakker om hva de vet på forhånd om nettsteder, og om kildeinformasjon som forfatter og dato som de «kan se» etter. Samtidig som de snakker om hvorfor dette er viktig å merke seg, er det ingen som sier noe om hvordan de faktisk kan bruke denne informasjonen for å vurdere kildene sine. Så langt har vi heller sett at noen av elevene er bevisste over at dette er noe de ikke pleier å bruke tid på. Dette kan ses i sammenheng med at elevene først og fremst er opptatt av innholdet og stoler på at nettstedet har gjort jobben med å kvalitetssikre dette. I tillegg kan det ses i sammenheng med at å kontrollere kildeinformasjonen er vanskelig:

Miriam: jeg er ikke opptatt av å se hvem som har skrevet. [...] Men, man kjenner jo ikke alt, eller alle forfatterne som har skrevet noe.. jeg kjenner jo ikke – jeg vet jo ikke.. jeg har jo ikke noe kunnskap om det, og sånn. Men det er jo lurt å se, ja, men jeg jeg er ikke opptatt av det. [...] Eehm, jeg er en person som kan – folk kan lure – jeg kan stole på veldig mye liksom. [...] det er litt vanskelig for meg å skjønne hva som kan være sant og hva som ikke kan være sant, så det er litt vanskelig for meg ja.

Sondre: Jeg kan jo ikke vite nøyaktig .. fordi jeg er jo ikke ute i Kina med målebånd, sant. Så da må jeg jo bare stole på de og håpe at det er riktig

Sivert: altså det er jo andre som har skrevet det, så du kan jo ikke vite om det er riktig, med mindre du, ja, sjekker flere nettsteder

Miriam er ikke så opptatt av å undersøke kildene hun bruker og knytter dette i stor grad til sin egen manglende kunnskap. Hun virker bevisst på at manglende erfaring med bruk av internettkilder gjør henne mer sårbar, og tidligere har vi sett hvordan hun bruker dette som begrunnelse for å velge nettsteder som hun er sikker på at hun kan forstå. Også Sondre og

Sivert gir uttrykk for at manglende kunnskap om et tema gjør det vanskelig å vurdere om de kan stole på en kilde. Mens Sondre uttrykker at dette gjør at det eneste han kan gjøre er å velge å ha tillit til en kilde, viser Sivert til dobbeltsjekking av informasjon som en mulig strategi. Dette er noe flere elever gjør.

Å oppsøke flere kilder

For å kontrollere om det som står i en tekst er riktig, forteller samtlige at de kan oppsøke andre kilder og sammenligne innhold på tvers av disse:

Arne: da bare sjekker jeg en annen kilde og ser om de skriver det samme

Lea: Ehm, altså først – jeg hadde jo lest og sammenlignet de, og så hadde jeg – de tingene som er ulike, hadde nok liksom tenkt over de litt mer sånn logisk. Hvis det ikke hadde funket, søkt, videre, kanskje for eksempel i en bok, eller spurt noen.

Sivert: Hvordan jeg kan være kritisk? Altså jeg tenker jo det betyr å sjekke kilder, og ikke bare godta alt som står på nett. Og jeg kan jo være kritisk ved å egentlig sjekke kilder, og hvem som har skrevet det og sånn. [...] Det er jo mest sannsynlig at det er riktig hvis det er flere som sier det, det er jo det med å sjekke flere kilder, sjekke flere nettsider.

Miriam: Hvis jeg ser noe som jeg synes er bra, og hvis jeg er usikker på om det stemmer, så søker jeg det opp på andre kilder som kan være sikker på om det stemmer.

Sondre: Det [å bruke flere kilder] synes jeg er veldig viktig. [...] Nei fordi at det handler jo litt om å sjekke igjennom hvis alle sammen har nøyaktig samme mening og sier det samme, da kan jeg godt ta det for fakta, men hvis det er flere artikler som sier én ting, men så er det én som sier noe helt annet, da må jeg være litt sånn kritisk til den ene.

Aksel: altså hvis det kan stemme men du er ikke sikker på at det stemmer da sjekker du med andre kilder, da sjekker du med – egentlig bare å kryssjekke med andre sanne kilder som du burde kunne stole på, og bare generelt sett ehm.. bare egentlig sjekke – kryssjekke med flere kilder.

Marco: Hvis det blir sagt samme påstand flere ganger så er den mer troverdig for da er det flere forfattere – spesielt hvis det er flere forfattere som skriver det, ikke samme forfatter bare på forskjellige plattformer. [...] ja altså jo mer det blir, samme påstanden blir gjort, jo større sjans for at den er riktig, men hvis han – det er én påstand som er bare på en kilde, og resten sier det motsatte, så går jo jeg for flertallet

Mons: Sånn fakta hvis de sier forskjellig, så er det jo litt vanskeligere hvis du bare har to og da, og så sier de to forskjellige ting. [**I:** Og hva gjør du da?] Finner en tredje.

Overlapp av informasjon mellom tekster ser ut til å bekrefte om en tekst er «riktig» eller ikke. Aksel viser i tillegg til at det kan være lurt å dobbeltsjekke opp mot en kilde man allerede stoler på, og Lea viser til at hun kan spørre om hjelp eller oppsøke trykte kilder hvis dobbeltsjekkingen ikke gir resultater. Fra utdragene kan vi i tillegg lese at noen av elevene viser til at å dobbeltsjekke informasjon ikke nødvendigvis gir tydelige resultater. Lea snakker

om å tenke logisk, Sivert om at han ikke godtar alt som står på nett, og Sondre viser at en del av å sammenligne tekster er å forholde seg kritisk. Overlapp mellom informasjon fremstår slik ikke som et absolutt kvalitetstegn, men som noe som øker sannsynligheten for at noe stemmer.

Elevene forteller ikke om dette var en strategi de tok i bruk under skriveøkten. Som allerede vist, har elevene besøkt få nettsider per søk. Dette antyder at dobbeltsjekking ikke er brukt av elevene denne gang. Elevene forteller dog at å dobbeltsjekke er noe de gjør når de er usikre, og fordi de fleste har valgt tekster fra nettsted de stoler på fra før kan det hende at de ikke har følt behovet for å dobbeltsjekke informasjonen de har funnet til denne oppgaven. En siste strategi jeg vil trekke frem, som ikke egentlig er en kildevurderingsstrategi, men som likevel hjelper elevene å finne ut hvilke avsendere de kan stole på, er å få anbefalinger av andre.

Å få anbefalinger fra andre

I elevenes omtale om Wikipedia nevnte både Marco og Miriam at de hadde fått beskjed av andre om at dette ikke var en god kilde. Flere forteller at de gjør valg basert på anbefalinger fra andre. Kapittel 4.1.1 viste at elevene tok i bruk kilder de mest sannsynlig kjenner til fra før, og at elevene valgte kilder med flere likhetstrekk. I tillegg så vi at elevene tok i bruk artikler fra oppgaveteksten. Tidligere utdrag viser at elevene gjerne baserer seg på hva de vet om ulike nettsteder fra før. Når det kommer til hvordan de har funnet frem til disse kildene i utgangspunktet, er det flere som forteller at de har fått anbefalinger fra ulike lærere:

Miriam: Jeg husker en gang så sa *lærer i matte og naturfag* at vi kom til å bruke den kilden [NDLA] mye på videregående skole og sånn, så jeg bare gikk på den nettsiden en gang og man finner jo nesten alt.

[...] Hmm, jeg var veldig opptatt av å lete etter informasjon som stammet på det vi har lært om i timen, som det *norsklærer* lærte om, siden hun er jo lærer da, så jeg tror at det hun skrev var jo riktig da, og det hun sa og det vi lærte om så det var jo riktig så jeg lette etter at det bekrefter.

Lea: Jeg husker at *norsklærer* hadde lagt til den linken [Språkrådet-artikkelen], at vi kunne ta informasjon derfra, og det gjorde jeg.

[...] Vel, det er jo FN, det er liksom selve nettsiden til forente nasjoner, fn, og at *samfunnsfaglærer* har brukt det. Han er jo lærer, så da er kilden riktig. Og SNL det er liksom, på en måte alle vet at det er riktig, det er liksom en ordentlig kilde du kan stole på

Sivert: Ja, lærerne sier jo at vi skal bruke SNL og jeg har funnet masse ting på den.

Utdragene viser at elevene får anbefalinger fra ulike faglærere om hvilke nettsteder de kan oppsøke, og at de har vært fornøyde med anbefalingene. Dette er noe de har gjort både i

skriveøkten og gjør i arbeid med andre fag. Miriam gir uttrykk for at hun har basert søkene sine på hva de har arbeidet med i timen. Lea gir uttrykk for at valget av Språkrådet-artikkelen er et direkte resultat av at den er lenket i oppgaveteksten. SNL og NDLA, er noe elevene er vant med å bruke fra før, og at de har brukt det denne gangen også kan tyde på at elevene har for vane å bruke et lite utvalg nettsteder. Dette underbygges av at elevene i stor grad har valgt kilder som ligner på hverandre. Flere gir, som Sivert, uttrykk for at SNL og NDLA er nettsteder de har blitt kjent med via lærere:

Marco: Vi får tips til nettsider, og ja, altså, fra erfaring så har jeg på en måte sånn nettsider jeg stoler på. [...] Så altså, selvsagt så har vi jo alle blitt nesten vokst opp med at store norske leksikon er faktumet og det er liksom himmelen på jord i Norge, men – jeg stoler jo og på det, men det er ikke fordi det blir sagt til meg at «du skal stole på», mer fordi noen sa til meg «oi du denne nettsiden er bra», og så gikk jeg inn og bestemte selv hvis den var bra for min bruk

Sondre: Det er litt av begge, jeg har både sett at det er mer troverdig, og hørt av lærerne og sånt at det er mer troverdig, sant

Aksel: Altså det er jo folk som sier at det [Wikipedia og SNL] er gode kilder, men jeg har også sett selv at det er en god kilde og de har fungert for meg flere ganger, det er jo skrevet for å informere, det er jo skrevet på en måte med, altså de har jo den rette informasjonen så det er jo både for – altså jeg er, det er bare fordi jeg er enig med så mange folk som sier det er en god kilde, fordi det er gode kilder

Sitatene viser at elevene tar anbefalinger fra andre i betraktning, men at de først og fremst legger egne erfaringer til grunn for å fortsette å bruke dem. Mens sitatene over viser til betydningen eksplisitte anbefalinger har for elevene, kan også mer implisitte anbefalinger virker å spille en rolle når de velger kilder:

Mons: Hvis den ligger høyt oppe blir jeg tryggere på den da, for da er det mange som har lest den og velger å tro at den er bra.

Mons ser på søkemotorens sortering av treff som en pekepinn på hvilke nettsteder andre foretrekker å bruke, og dermed som en anbefaling for egen bruk. At han baserer kildevurdering på trefflistens sortering, kan ses i sammenheng med funn om at elevene finner fort frem til kildene de har brukt. I intervju er det flere som gir uttrykk for at hvor god tid de bruker på å vurdere kilder, kan avhenge av hvor mye tid de har til rådighet.

4.4 Sammenfatning

Elevene viser til flere faktorer som spiller inn på om de ønsker å bruke en nettekst som kilde eller ikke. Når det kommer til kildeinformasjon, er det forfatterens kompetanse og publiseringsdato elevene er mest opptatt av. En mer overordnet faktor knyttes til elevenes kunnskap om og egne erfaringer med bruk av nettsteder. Denne handler om hvorvidt elevene

kjenner til en avsender eller ikke. Et sentralt funn er at elevene hovedsakelig er opptatt av hvilket nettsted en tekst er publisert på, og mer spesifikt på om dette stiller krav til sine tekstskaperes kompetanse innenfor temaet de skriver om. Et annet funn er at selv om elevene viser til trekk som kan påvirke teksters kvalitet og troverdighet, har de utfordringer med å bruke disse for å gjøre faktiske kildevurderinger. Når det kommer til konkrete strategier elevene har for å undersøke om informasjonen i en tekst er riktig, knytter disse seg til forkunnskap de har om ulike nettsteder og om å sammenligne opplysninger i ulike tekster. I arbeid med denne oppgaven ser det ut til at de har brukt førstnevnte strategi.

Samlet sett, gir elevene inntrykk av at de oppfatter informasjon og tekster som noe som enten stemmer eller ikke stemmer. Dette kommer frem i deres fokus på at kildene de bruker skal ha riktig informasjon, og at forfatteren skal kunne mye om temaet. Elevenes valgte kilder er stort sett skrevet av fagpersoner og har en informerende fremstilling, med noen innslag av artikler med en mer argumenterende fremstilling. Valgene elevene har gjort stemmer godt med hva elevene forteller at de pleier å se etter når de leter etter kilder til skolearbeid. I neste kapittel vil jeg trekke frem tre hovedfunn som har med hvilke nettekster elevene velger, og hvordan de vurderer kilder på nett for skolearbeid.

5. Drøfting av hovedfunn

I dette kapittelet vil jeg drøfte studiens hovedfunn når det kommer til hva som kjennetegner et utvalg ungdomsskoleelevers valg og vurderinger av nettekster som faglig kilde, opp mot de teoretiske perspektivene og tidligere forskning presentert i kapittel 2. Jeg vil her gå inn på tre hovedfunn og diskutere hva disse kan bety.

Analysen av datamaterialet viser for det første at elevene finner fort frem til kildene de velger. For det andre velger elevene hovedsakelig kilder som de er kjent med fra før. Et tredje funn er at elevene ser ut til å mangle strategier for å gjøre kritiske kildevurderinger. Å finne frem til gode kilder på internett er en utfordrende oppgave. I teorikapittelet ble det etablert at dette krever et samspill mellom ferdigheter i navigasjon og ferdigheter i kildevurdering. Dette vil også bli klart i den følgende drøftingen, da de ulike funnene kan ses i sammenheng med hverandre. Overordnet ser det ut til at elevene velger kilder først og fremst på bakgrunn av vane og at de ikke tar i bruk strategier for en kritisk teksttilnærming når de oppsøker informasjon på internett.

5.1 Elevene finner fort frem til kildene sine

Selv om elevene har ulike fremgangsmåter for å finne frem til kildene sine, er et overordnet fellestrekk at de finner fort frem til tekstene de velger. I denne sammenhengen viser 'fort' ikke nødvendigvis til hvor mye tid de bruker, men hvor mange bevegelser de har før de finner frem til kildene de velger. Elevene ender opp med å bruke de fleste kildene som de oppsøker, og gjør ikke flere besøk til samme kilde. I tillegg har de få bevegelser mellom formuleringer av søk og besøk på kildene som de velger. Fra dette leser jeg at elevene bestemmer seg for å bruke en kilde basert på begrenset kjennskap til hvilke muligheter de har etter at de har gjort et søk.

I intervju er det flere av elevene som gir uttrykk for at de vanligvis ikke pleier å legge mye innsats i å lete etter kilder og at de heller prioriterer å svare på oppgaven de arbeider med. Dette ser vi for eksempel når de snakker om at de ønsker å bruke tekster som har informasjonen de trenger lett tilgjengelig slik at de slipper å bruke mye tid på å finne frem i teksten. Marco forteller at han foretrekker å bruke kilder han er fortrolig med fra før fordi at da trenger han ikke å bruke mye tid på å gjøre grundige vurderinger om de er gode nok. Mons forteller at han kan bruke trefflistens sortering som en indikator på om en kilde er troverdig, fordi de som er høyt oppe har blitt vurdert som gode av andre lesere. Dette kan ses i sammenheng med funn hos Goldman (m. fl. 2012) og Stenseth (2021), som finner at trefflistens rekkefølge har noe å si for om en tekst blir ansett som god å bruke. I de to

studiene viser informantene til at tekster høyt oppe fremstår som mer relevante og troverdige, og at det derfor er mer praktisk å velge disse enn å undersøke treff som er plassert lenger nede. Mitt datamateriale kan ikke brukes for å si noe konkret om hvilke treffliste elevene har fått etter et søk, og jeg vet derfor ikke hvilken plassering som kildene elevene har besøkt har hatt i trefflistene. Likevel viser flere av loggene at elevene åpner lenker mindre enn ett minutt etter at de gjør et søk, noe som antyder at de ikke bruker mye tid på å undersøke trefflistene. Dette underbygges også av at elevene ikke åpner flere treff per søk, hvor det er mulig å anta at en undersøkelse av trefflisten ville resultert i åpning av flere treff som de så på som relevante.

5.1.1 Å kunne tilpasse navigasjonsstrategier

Å finne fort frem til opplysningene man trenger har ikke påvist sammenheng med enten sterke eller svake navigasjonsferdigheter. Wineburg og McGrew (2019) finner at de som gjør gode kildevurderinger finner fort frem til informasjonen de trenger fordi de har gode strategier for å navigere på nett. Samtidig finner Frønes (2017) at de sterke leserne bruker lengre tid på å gjennomføre oppgavene sine fordi gode navigasjonsstrategier gjør at de holder ut i søkingen og finner frem til tekstene de trenger. Til sammenligning bruker de som ikke lykkes kort tid på prøven, men da fordi at de gir opp før de navigerer seg frem til den nødvendige informasjonen. De to studiene viser altså at tid i seg selv ikke er en faktor for om en leser lykkes med oppgaven sin eller ikke, men at det handler om hva tiden fylles med. Nøkkelen for å lykkes ligger i å kunne tilpasse strategiene som brukes dersom disse ikke fører frem. Dette er noe jeg også finner, og som er spesielt tydelig hos Mons og Arne.

Med søkene «Norge til England», «Norge til USA med båt», «Norge til USA for 100 år siden» og «Norge til USA», ser Mons ut til å være på utkikk etter informasjon om norsk emigrasjon til USA på 1800-tallet. Ingen av søkene resulterer i besøk, antageligvis fordi han ikke lykkes med å finne det han leter etter. Omformuleringene virker tilfeldige og tyder på manglende bakgrunnskunnskap – han er ute etter *noe*, men vet kanskje ikke helt hva. Når søkene ikke fører frem skifter han heller fokus enn å gjøre større endringer i søkeformuleringene. Dette tyder på at han ikke har tilstrekkelige strategier for å finne frem til informasjon om et tema som han ikke har mye kunnskap om. I likhet med Frønes (2017) sine passive navigatører gir han opp uten å ha funnet frem til det han ønsker. Heller ikke Arne åpner nettsider etter hvert søk, men ser ut til å tenke mer over hvordan han omformulerer søkene sine, for eksempel ved å bruke informasjon fra utdrag i trefflisten for å formulere videre søk. Dette tyder på at han hele tiden vurderer treffene han får, både for å finne nye

søkeord og for å se om treffene er relevante. Å studere trefflisten etter et søk for å få oversikt over hvilke muligheter som er tilgjengelig, er noe Wineburg og McGrew (2019) ser i sammenheng med å gjøre gode kildevurderinger og å holde seg på et relevant spor. Når Arne gjør dette er han et godt eksempel på hvordan de tre kjernekompetanse for digital lesing – navigasjon, integrering og vurdering – henger sammen (Salmerón m. fl. 2018). Med denne fremgangsmåten besøker Arne ikke bare flere tekster, men flere forskjellige typer tekster enn de andre elevene.

5.1.2 Å forholde seg til flere fremstillinger

Fordi de ikke åpner mer enn én nettside per søk virker det som at elevene velger kilder uten å egentlig vite hvilke muligheter de har. Arne er den eneste av elevene som tydelig viser at han ikke sier seg fornøyd med første og beste tekst han finner. Å bruke tid på å tilpasse søk og oppsøke kilder ser hos meg derfor ut til å være unntaket heller enn regelen. Ved å holde ut i søkingen og kombinere navigasjon og evaluering, har Arne fått et variert kildegrunnlag som han kan bruke for å skape en integrert forståelse av temaet. Selv om elevene har funnet frem til kilder som de mener at er gode for teksten de skal skrive, kan de fleste kategoriseres som passive navigatører ved at de har få bevegelser og gjør lite for å finne frem til tekster som varierer i fremstillingsform eller som gir mer varierte perspektiver. Forskning på læring fra multiple tekster viser sammenheng mellom å lese flere fremstillinger av et emne og et høyere læringsutbytte enn ved lesing av enkelttekster. Dette er fordi at ved meningsskapning på tvers av tekster er forståelsen av emnet mindre knyttet til en spesifikk tekst, noe som gjør at den konstruerte kunnskapen er enklere å ta i bruk i nye situasjoner (Bråten og Strømsø 2009, 387). I en videre studie kunne det derfor vært interessant å se om elevenes ulike strategier har ført til ulikt læringsutbytte. Dette hadde krevd at elevene hadde gjort en kunnskapstest i forkant og etterkant av arbeidet de har gjort i sammenheng med denne studien.

En sentral forskjell mellom lesing på papir og lesing på internett, er leserens frihet når det kommer til å konstruere og bevege seg gjennom et tekstutvalg. En konsekvens av at mine informanter finner fort frem til kildene de velger, er at de ser ut til å forholde seg til enkelttekster heller enn at de prøver å finne flere tekster som de setter i en større sammenheng. Denne fremgangsmåten kan for det første gjøre at elevene går glipp av interessante nyanser som kan være nyttige når de skal skrive en reflekterende tekst. Mer overordnet kan dette få implikasjoner for hvilke kritiske ferdigheter elevene kan utvikle i møte med tekstene de oppsøker. En fordel med å lese multiple tekster er at det gir erfaring med å forholde seg til meningsmotsetninger. Dette er et uttalt mål i skolen og viktig i møte

med tekstmangfoldet på internett, som består av tekster med varierende fremstillingsformer, intensjoner og synspunkter. Å forholde seg til et slikt mangfold krever at leseren kan sette de ulike tekstene opp mot hverandre for å vurdere hvilke som skal bidra inn i kunnskapskonstruksjonen av et tema. Dette krever at leseren kan stille kritiske spørsmål i møte med en rekke ulike typer tekster og avsendere.

Mine informanter har i stor grad valgt tekster med en informerende fremstillingsform, publisert på nettsteder som ikke krever mye bevegelse for å finne frem til en helhetlig tekst. Et spørsmål som melder seg, er om de egentlig nyttiggjør seg av mulighetene internett bringer med seg når det kommer til å kunne velge mellom et mangfold av fremstillinger og fremstillingsformer? De fleste elevene ser ikke ut til å bruke strategier for å kombinere søk etter informasjon med en evaluering av trefflisten for å formulere videre søk. I tilfellet med oppgaven de har arbeidet med denne gangen, ser det ut til at dette har resultert i at elevene ikke har tatt i betraktning alle mulighetene de har hatt tilgjengelig. I stedet ser det ut til at de går til et lite utvalg nettsteder som de kjenner til fra før og har for vane å velge når de gjør skolearbeid.

5.1.3 Å reflektere over informasjonsbehov

Skriveøkten var plassert etter at elevene hadde hatt flere norsktimer hvor språksituasjonen i Norge og språkendring var tema. I disse timene hadde de arbeidet med ulike problemstillinger, blant annet den de har skrevet tekst til i forbindelse med denne studien. Elevene har altså hatt tid til å sette seg inn i temaet og å gjøre seg opp tanker om hvordan språksituasjonen i Norge kan se ut i fremtiden. Mest sannsynlig har de også hatt tid til å gjøre seg kjent med ulike kilder som kan gi nyttig informasjon om temaet. Å reflektere over hvilket informasjonsbehov man har danner grunnlaget for god navigasjon. Dette innebærer å tenke over hvilken informasjon man besitter, hvilken informasjon man trenger og hvilke kilder som det er sannsynlig at tilfredsstillende dette behovet.

I intervjuene forteller flere at de søkte etter informasjon med utgangspunkt i en plan de hadde for teksten de skulle skrive. Likevel er det få av elevene som sier noe om akkurat hva denne planen var eller hva kildene de brukte handlet om. Dette i seg selv trenger ikke å bety at elevene ikke gjorde seg opp tilstrekkelige tanker om hvilket kildebehov de hadde. En slik konklusjon er også urettferdig med tanke på at intervjuene ble holdt en god stund etter at elevene hadde gjennomført skriveoppgaven. Elevenes manglende refleksjoner rundt hva kildene handlet om kan likevel gi en indikasjon på at en undersøkelse av elevenes

dybdeløring, som nevnt over, kunne vist at elevenes lite varierende kildebruk ville resulterte i et lavt læringsutbytte over tid. At elevene ikke snakker noe særlig om hva kildene handlet om, bidrar likevel til å bekrefte inntrykket av hvordan elevene vurderer kilder, som også er studiens andre hovedfunn. Dette er at elevene først og fremst oppsøker tekster basert på hvilket nettsted de er publisert på, og at kildevurderingen på denne måten skjer på bakgrunn av antagelser og tidligere erfaringer med spesifikke nettsteder.

5.2 Elevene velger tekster ut ifra nettstedet de er publisert på

Elevene viser til flere kriterier som indikerer at en kilde er god å bruke. Dette er forfatterens utdanning, tekstens alder, innholdet i teksten og at dette presenteres på en måte som gjør det enkelt å finne, forstå og bruke. At dette er viktig for elevene bekreftes av kildene de har valgt, som stort sett kjennetegnes av disse trekkene. Det mest fremtredende kriteriet hos elevene er likevel hvilket nettsted en tekst er publisert på. Elevene har kjennskap til nettsteder som de vet at tilfredsstillende andre kriteriene og har gode erfaringer med å bruke disse. Sitatet fra Lea som også er studiens tittel, «Alle vet at det er riktig», oppsummerer fint elevenes fokus når det kommer til å velge troverdige kilder. Det elevene vet om forskjellige nettsteder ser ut til å ha blitt førende for hvilke kilder de velger, og kan derfor forklare hvorfor de finner frem til kildene sine gjennom korte navigasjonsprosesser.

5.2.1 Antagelser fremfor vurderinger

Foldvik (2015) finner at videregående elevene hun intervjuer kun er kritiske til avsendere som de antar at ikke kommer til å ha mye kunnskap om emnet de skriver om. Mine funn stemmer godt overens med dette. SNL og NDLA vurderes som anerkjente informasjonsformidlere med riktig og god informasjon, mens Wikipedia ses på med skepsis og omtales som en dårlig kilde man bør unngå å bruke. Elevene begrunner dette med at SNL og NDLA er trygge fordi de har folk som sørger for at de som skriver tekster har relevant fagbakgrunn for temaet de arbeider med. På motsatt side står Wikipedia uten en slik kvalitetssikring, og det er i prinsippet åpent for at hvem som helst kan publisere og redigere tekster der. Elevene har rett i at Wikipedia ikke er like sikkert når det kommer til kvalitetssikring av innhold som for eksempel SNL og NDLA. Likevel er det mye med måten de omtaler disse nettstedene på som gir uttrykk for at de heller baserer seg på antagelser enn konkrete kildevurderinger.

Flere elever forteller at de ofte finner god informasjon på Wikipeda og at denne ofte er lik det som står på SNL. Likevel unngår de å bruke Wikipedia som kilde fordi at de aldri kan vite sikkert om de kan stole på det som står der når det kan være skrevet av «hvem som

helst». Med dette antyder elevene at de velger tekster basert på hvilket nettsted som står bak, og ikke nødvendigvis tar andre faktorer i betraktning. I tillegg tyder det på at de ikke skiller mellom ulike oppgavesituasjoner, og at de heller har en oppfatning av kilder som egner seg til skolearbeid «generelt». At ingen av elevene besøker Wikipedia i løpet av skriveøkten, selv ikke de som er mer positive til nettstedet, underbygger dette. Det kan altså se ut til at oppfatninger elever har om bestemte nettsteder har gjort at de har fått det for vane å velge og velge bort de samme nettstedene gang på gang.

5.2.2 Ett nettsted for alle oppgaver?

Salmerón og kolleger poengterer at å gå direkte til et kjent nettsted hvor det er sannsynlig å finne relevant informasjon kan være en effektiv navigasjonsstrategi (Salmerón m. fl. 2018, 5). Dette krever kjennskap til og erfaring med bruk av ulike informasjonsformidlere på internett, samt kunnskap om temaet man arbeider med. Gode lesere evner å tilpasse lesestrategiene de bruker etter hvilken tekst de leser og hva som er formålet med lesingen. I dette inngår blant annet å finne frem til informasjon og å vurdere dennes kvalitet og egnethet for å hjelpe leseren med å fullføre en oppgave (Afflerbach og Cho 2009, 70; 2010, 202). En annen tilpasning handler om å kunne reflektere over hvilke perspektiv og fremstillingsformer som best tjener informasjonsbehovet leseren til enhver tid har. Blant mine informanter er det få som på eget initiativ reflekterer over i hvilke situasjoner tekster fra SNL egner seg spesielt godt. Tvert imot virker det heller som at de mener at det er en god kilde for alt skolearbeid, uavhengig av oppgave. Et unntak er Aksel, som forteller at han synes SNL har tekster som er nyttige for å få et overblikk over et tema, men at det kan være lurt å gå andre steder hvis man trenger detaljer. Istedenfor å tilpasse tekstene de leser til oppgaven, virker det som om de fleste elevene heller skiller mellom hvordan de leser en tekst. Dette har å gjøre med hvor nøye de leser en tekst i forhold til hvordan de skal bruke informasjonen. For eksempel leser de teksten mer nøye hvis de skal hente ut og reflektere over hele meningsinnholdet, enn om de er ute etter én spesifikk opplysning. I tilfellet med denne oppgaven er det flere elever som forteller at de egentlig ikke har lest kildene sine så nøye, men lett etter spesifikke opplysninger i teksten. Dette knytter de til at de allerede hadde gjort seg opp tanker om hva de ville skrive, og at de derfor kunne skimlese teksten for å finne akkurat det de trengte. Et eksempel på dette ser vi hos Sivert, som gjør flere søk uten å åpne noen nettsteder. Dette forteller han at han pleier å gjøre hvis han bare skal ha et raskt svar.

Som jeg allerede har vært inne på, er det lite som tyder på at elevene reflekterer over hvordan ulike tekster presenterer ulikt innhold og på ulike måter, og at dette kan gjøre en tekst eller

mindre relevant i ulike oppgavesituasjoner. Elevenes omtale av SNL som kilde samsvarer med svar som har blitt gitt om Wikipedia som kilde i andre studier av norske elever. Dette går spesielt på at det er en kilde som er lett tilgjengelig og enkel å bruke (Blikstad-Balas 2013, 38; Rye og Rye 2011, 35). Blikstad-Balas ser på det som utfordrende at elever oppfatter ett nettsted som en relevant informasjonskilde nærmest uavhengig av oppgavekontekst. Dette knytter hun både til at det innebærer lite kildekritikk i å finne alle svar på ett sted, og at det ikke er realistisk at hver oppgave kan besvares ved hjelp av ett nettsted. Når praksisen er å automatisk oppsøke den samme enkeltkilden er det lite som legger til rette for en styrking av elevers kompetanse i å finne og vurdere kilder. En slik praksis bidrar i tillegg lite til elevenes muligheter for å bli allsidige lesere som mestrer en rekke ulike tekster. For at elever skal mestre lesing utenfor skolen, er det viktig at de får erfaring med å lese et mangfold av tekster, på ulike måter (Roe 2014, 82–83). Det er altså ikke ett nettsted, eller et lite utvalg nettsted for den saks skyld, som egner seg for *alt* skolearbeid.

5.2.3 Lærerens påvirkning

Flere av elevene forteller at de har blitt kjent med nettstedene de har brukt gjennom forskjellige lærere. Naturfagslæreren har tipset Miriam om NDLA, samfunnsfaglæreren har anbefalt Lea å bruke FN sine nettsider og Sivert forteller at «lærerne sier jo at vi skal bruke SNL.». Dette bekrefter Marco, som beskriver SNL som «himmelen på jord» av nettsteder. Elevene har også hørt på lærerne sine når det kommer til hvilke nettsteder som ikke er gode å bruke som kilde. Allerede fra barneskolen har Marco fått beskjed om at Wikipedia er uakseptabelt og «fy-fy». At ingen av elevene bruker Wikipedia som kilde, mens alle bruker enten SNL eller NDLA, eller begge, tydeliggjør at lærernes holdninger til en kilde har mye å si for elevenes bruk av denne.

I undersøkelsen av videregåendeelevers holdninger til Wikipedia, finner Blikstad-Balas (2013) at flere av elevene også opplever at lærerne er negative til bruk av Wikipedia, og etterlyser derfor at lærerne anbefaler alternative kilder. Ti år senere ser vi at mine informanter har fått slike alternativer. Blikstad-Balas argumenterer at det hverken er realistisk eller hensiktsmessig at «læreren skal dele ut kvalitetssikrede digitale kilder til alle tenkelige temaer», (Blikstad-Balas 2013, 43). Dette knytter hun til at elevene må få mulighet til å utvikle ferdigheter i å finne frem til gode kilder på egenhånd, noe de ikke vil få hvis de alltid blir fortalt hvilke kilder de kan og ikke kan bruke. Dette ser ut til å ha skjedd hos mine informanter. Når det kommer til bruken av Wikipedia, ser vi at det har fått et så dårlig rykte at elevene lar være å bruke det, selv om de ofte finner nyttig informasjon der. Fra dette tolker

jeg at elevene stoler mindre på sine egne vurderinger i et konkret tilfelle, enn lærernes generelle omtaler av et nettsted.

5.2.4 Et naivt kunnskapssyn?

I denne studien er det sentralt at elevene har valgt kilder selv. At elevenes valg har så mange fellestrekk som de har kan tyde på at elevene har oppfatninger om at det er en spesiell type informasjon som er gyldig å bruke til skolearbeid. De ønsker tekster hvor det er enkelt å finne frem til informasjonen de trenger. Både Blikstad-Balas (2013), og Bakken og Andersson-Bakken (2016) diskuterer hvordan oppgaver som løses ved å letelese er i strid med læreplanens overordnede mål når det kommer til utvikling av kritiske ferdigheter. Skolen og norskfaget skal være en inngang for elevenes deltakelse i samfunnets tekstkultur, og tekstene elever møter i skolen må derfor speile tekstene de kommer til å møte i senere utdanning, i jobbsammenheng, og i medier. Oppgavene de arbeider med må være utformet på en måte som viser elevene hvordan disse tekstene skal forstås, og hvilke aktiviteter de kan inngå i (Bakken og Andersson-Bakken 2016, 13). I oppgaveteksten mine informanter arbeidet med stod det at elevene skulle tenke frem og tilbake og at de ikke trengte å komme frem til klare svar. Likevel har de vært opptatt av å finne frem til kilder med «riktig» informasjon og hovedsakelig valgt tekster med informerende fremstillinger. Langt fra alle tekster man oppsøker gir faktabaserte svar man finner direkte i teksten. Når elever oppfatter at ett nettsted har alle svarene de trenger til en oppgave, antyder dette ifølge Blikstad-Balas «et kunnskapssyn som synes å divergere med sentrale mål for opplæringen i norskfaget, der blant annet eleven som en aktiv bidragsyter med evne til kritisk tenkning fremheves.» (Blikstad-Balas 2013, 42). I tilfellet med mine informanter, ser det ikke ut til å være hvordan oppgaven er utformet som er problemet, men hvordan elevene har oppfattet oppgaven. Slik de snakker om kildevalgene sine, er det mye som tyder på at de har lest oppgaven med en forventning om at den hadde et 'riktig' svar.

I min analyse finner jeg at elevene er veldig opptatt av at innholdet i tekstene, samtidig som at få elever reflekterer over mulige interesser som kan ligge bak produksjonen av en tekst og hvordan ulike fremstillinger kan påvirke hvordan lesere forstår et tema eller en situasjon. Dette gjelder også for elevene som har valgt reflekterende tekster, som leserinnlegg, som kilde. Dette mener jeg tyder på at elevene har et naivt syn på kunnskap som noe absolutt fremfor tentativt, og hvor tekster brukes for å overføre kunnskap heller enn at dette produseres av leseren i møte med tekster. En viktig del av kritisk literacy er å være bevisst på at tekster kan variere når det kommer til hvilken virkelighetsforståelse som representeres og

hva som fremstilles som sant. Elevene er opptatt av at tekstene de leser skal være skrevet av noen som kan mye om tema, og virker ikke å være opptatt av andre sider ved tekstskaperen som kan ha betydning for teksten. Dette kan være ting som økonomiske eller politiske interesser.

Ved læring fra multiple tekster kan et naivt kunnskapssyn være hemmende for læringsutbyttet, da lesing av multiple tekster krever at leseren integrerer ulike opplysninger for å skape en sammensatt forståelse. For lesere som er vant med at kunnskap overføres fra objektive enkelttekster kan dette være en svært utfordrende oppgave (Bråten og Strømsø 2006, 475). Mine informanter har vist at de ofte gjør seg fort ferdig med informasjonsinnhenting og at de baserer seg på faktaopplysninger når de finner kilder til skolearbeid. Fremgangsmåten deres kan tyde på at de ikke har god nok erfaring med å skape forståelse basert på flere fremstillinger og at dette opprettholdes ved at de ikke ser på dette som nødvendig for å løse oppgavene de arbeider med. Dersom elevene faktisk har et syn på kunnskap som absolutt, bidrar dette til å forklare hvorfor de ikke har brukt mye tid på å finne frem til flere kilder innenfor samme søk – eventuelle flere tekster ville vel bare bestått av de samme opplysningene? Dette kan også forklare hvorfor elevene ikke stiller seg mer kritiske til hvilke intensjoner som kan ligge bak ulike tekster. Som det fremgår i teorikapitlet, er ikke tekster nøytrale, ei heller sakprosatekster. Hvis elevene har denne oppfatningen, kan det få stor betydning for elevenes læring og utvikling av kritiske ferdigheter. I tilfellet med denne studien kan det se ut som at et overdrevent fokus på enkelte informasjonsformidlere på internett, gjør at elevene ikke lærer seg den kritiske teksttilnærmingen som trengs for å manøvrere dagens tekstlandskap.

For at elever skal lære seg å finne frem til og å vurdere tekster på internett må de få erfaringer med å lese forskjellige tekster og arbeide med forskjellige oppgaver. I min studie har jeg ikke undersøkt tekstene elevene har produsert. Videre kunne det vært interessant å studere disse for å se i hvilken grad elevene reflekterer i tekstene de skriver, om de stiller ulike perspektiver opp mot hverandre eller om de reproducerer fakta. Forskning gir indikasjoner på at det er sammenheng mellom lese- og skriveferdigheter, og at elever fra førskolenivå til og med videregående skole vil få bedre skriveferdigheter av å også få undervisning i lesing (Kunnskapssenter for Utdanning 2021). I lys av dette kunne det vært interessant å se om hvilke tekster elever oppsøker som del av et skrivearbeid, har følger for hvilke tekster de skriver. En hypotese kunne vært at de skriver tekster som ligner tekstene de leser, fordi disse fungerer som modelltekster.

5.3 Elevene mangler konkrete strategier for kritisk kildevurdering

Læreplanverket forklarer at å vurdere tekster kritisk innebærer å stille spørsmål til en tekst og dens kontekst og å bruke informasjonen dette gir for å avgjøre om teksten er til å stole på. Et positivt funn i denne studien er at elevene er bevisste over at tekster på internett varierer i kvalitet og at det derfor er relevant å se til trekk ved tekstens kildeinformasjon for å vurdere om den bør brukes. Som allerede drøftet, har elevene det likevel til gode å reflektere tilstrekkelig over andre trekk ved en tekstlig fremstilling som kan ha noe å si for hvordan den bør leses eller om den er til å stole på. Trekkene elevene viser til at er viktige for å vurdere en kilde, er med dette ikke tilstrekkelige. I tillegg er det få av elevene som forteller hvordan de kan bruke disse trekkene for å faktisk vurdere kilder på internett. Mye tyder altså på at elevene har noe kunnskap om hva kildevurdering innebærer, men ikke hvordan de går til verks for å vurdere tekster på en selvstendig måte.

5.3.1 Kildeidentifisering

I sin studie av åttendeklasseelevers navigasjon og vurdering, oppsummerer Stenseth (2021) sine funn med at «*elevene demonstrerer i hovedsak kildeidentifisering fremfor kildevurdering.*» (Stenseth 2021, 13). I dette legger hun at elevene peker på trekk som kan være nyttige for å vurdere en kilde, men at de ikke faktisk bruker disse når de skal skape sammenheng mellom det som står på tvers av tekster og i sammenheng med egen kunnskap. Dette er en beskrivelse som er passende for mine egne informanter også. De viser til trekk ved en kilde som kan ha betydning for hvor god den er å bruke som kilde, men de har utfordringer med å bruke disse for å gjøre kritiske kildevurderinger. Dette har spesielt å gjøre med at de vurderer potensielle kilder ut ifra i kjennskapen de har til nettstedet, og med et fokus på innholdet i tekstene. Hvorvidt innholdet stemmer, forteller de at de kan vurdere ved å se etter overlapp med andre tekster. Med en slik strategi, kan elevene være sårbare i situasjoner hvor de for eksempel ikke finner kjente avsendere når de oppsøker informasjon eller når de vurderer tekster som det ikke er naturlig at har mye overlapp med andre tekster, som for eksempel debattinnlegg.

Forskning på lesing av multiple tekster har vist at ved gjengivelse av innhold er det den overlappende informasjonen som vektlegges (Rogne og Strømsø 2013). En forklaring er at informasjonen som overlapper oppfattes som mer troverdig, noe jeg også får bekreftet av mine informanter. En utfordring med dette er at leseren som legger størst vekt på den overlappende informasjonen kan risikere å gå glipp av nyanser i fremstillingen fordi disse ikke er representert på tvers av tekster. At elevene er opptatt av at informasjon skal være lik

på tvers av tekster, underbygger i tillegg at de har et naivt syn på kunnskap hvor det kun finnes én «riktig» versjon av en fremstilling. Språkendring har vært tema for mange debatter oppigjennom årene, hvor det er mange forskjellige synspunkter som er representert og det ikke nødvendigvis er snakk om 'riktig' og 'galt'. At elevene ikke reflekterer over dette kan ses på med bekymring, og det reiser spørsmål om hvordan de skal klare å navigere mellom tekster med mer polariserte meninger innenfor temaer som er av større betydning enn språkendring, for eksempel hvis de skal ta standpunkt i en politisk sak eller oppsøker helseinformasjon på internett.

Mine informanternes oppmerksomhet på tekstenes innhold stemmer overens med hva Wineburg og McGrew (2019) finner hos sine høyskolestudenter. Når disse ikke gjør tilstrekkelige kildevurderinger, eller har feilaktige konklusjoner, ses dette i sammenheng med at de bruker for mye tid på å nærlese tekstene og å analysere nettsidene disse står på. Faktasjekkerne derimot, venter med å lese tekstene til de har forsikret seg om at de er til å stole på ved å gjøre utdypende søk. Dette er noe mine informanter er åpne om at de sjeldent gjør. Miriam, Sondre og Sivert er ikke helt sikre på hvordan de skulle brukt informasjon om for eksempel forfatteren. Marco forteller på sin side at han sjeldent gidder å bruke tid på å gjøre grundige undersøkelser av kildene han bruker. Kanskje det er grunner som dette som har gjort at elevene har valgt tekster fra nettsted de anser som gode og trygge? At dette ikke alltid er en god strategi, er Marco eksempel på. Han begrunner valget av teksten publisert under UiA-domene med en forventning om at han kan stole på informasjon fra et universitet. Teksten er som nevnt publisert på en studentblogg og er altså ikke publisert av universitetet selv, slik Marco virker å tro. Poenget her er ikke at han har valgt en tekst med lav kvalitet eller at forfatteren ikke er troverdig, men heller at han har vurdert en tekst basert på en antagelse som viste seg å ikke stemme. Forkunnskap om et nettsted har med dette vist seg å ikke nødvendigvis være tilstrekkelig for kildevurdering. Dette tydeliggjør behovet for å kjenne til spørsmål som er relevante å stille til ulike tekster og avsendere.

5.3.2 Manglende spørsmål

Weyergang og Frønes (2020) og Blikstad-Balas og Foldvik (2017) viser til funn som tyder på at elever ser ut til å mangle spørsmål som er nødvendige for å kunne vurdere tekster kritisk. Dette er noe mine funn langt på vei bekrefter. Elevene er opptatt av å svare på spørsmål om nettstedet og forfatterens kunnskap, men ser ikke ut til å synes det er viktig å stille spørsmål om forholdet mellom tekstskaper og leser, hvilke interesser forfatteren kan ha med teksten sin og hvordan teksten kan påvirke leseren og samfunnet. Studier har vist at å avdekke

kommersielle hensikter er utfordrende, spesielt i tekster med en informerende fremstillingsform (Veum m. fl. 2022; McGrew m. Fl. 2018). Mine informanter er veldig opptatt av at tekstene de bruker skal være informerende, men reflekterer lite rundt hva dette innebærer og hvilke andre hensikter en tekst kan ha. Sett i sammenheng med manglende strategier for kildevurdering, er det mye som tyder på at også mine elever kunne hatt utfordringer i møte med slike kommersielle tekster.

På internett kan det være stor variasjon når det kommer til teksters kvalitet, troverdighet og relevans, og det er altså viktig å se til trekk ved tekstene for å avgjøre hvilke perspektiv som skal tjene som kilde i kunnskapstilegning. Bråten og Strømsø poengterer viktigheten av å ikke bare legge merke til hva som kjennetegner kildene man arbeider med, men å vite hvordan kildeinformasjon kan brukes for å vurdere troverdighet (2007, 180). Dette krever et metaspråk for språk og tekst, slik at leseren kan oppdage språklige og tekstlige funksjoner og reflektere rundt hvordan disse bidrar til å fremstille virkeligheten på en viss måte (Veum og Skovholt 2020, 15). I arbeidet med å utvikle kritiske ferdigheter hos elever er det derfor viktig å både gi elevene innsikt i hvordan språk og makt henger sammen, men også å la dem erfare hvordan et mangfoldig og komplekst kildemateriale skal håndteres (Bråten og Strømsø 2007, 186). En tilnæringsmåte for å lære elever å stille gode og relevante spørsmål til tekstene de leser, er å jevnlig gi dem spørsmål som lar dem reflektere rundt form og innhold, og trekk ved kilden som tekstskaper og bevisføring. Elever som blir vant til å lese på denne måten vil kunne internalisere spørsmålene og bruke dem selv i nye sammenhenger, slik at de over tid vil kunne etablere gode strategier for kritisk teksttilnærming og vurdering av troverdighet (Weyergang og Frønes 2020, 189).

5.3.3 Å arbeide med oppsøking og vurdering av kilder

Mye tyder på at elevene velger kilder først og fremst på bakgrunn av vane. Når elevene stort sett forholder seg til avsendere som gjengir faktainformasjon og som sørger for kvalitetskontrollering av både forfattere og innhold, ser det ut som at de tenker at den eneste oppgaven som gjenstår å vurdere innholdets relevans for oppgaven. Uavhengig av hva som er årsaken til hvorfor elevene stadig velger de samme kildene og bruker kort tid på å velge kilder til skolearbeid, er det mye som tyder på at denne navigasjonsatferden har gjort at elevene ikke har utviklet tilstrekkelige strategier for kritisk kildevurdering. Dette har spesielt å gjøre med vurdering av kildeinformasjon, og det virker som om elevene har utfordringer både med å vite hvilken kildeinformasjon de bør vurdere, og hvordan de gjør dette.

Sett i lys av at informantene mine viser til begrensede strategier både for å finne frem til og å vurdere kilder, vil jeg argumentere for at det er sammenheng mellom hvilke kilder elevene velger og hvordan de finner frem til og vurderer disse. Altså er vanen de har etablert både et resultat av, og noe som resulterer i, begrensede oppsøknings- og vurderingsstrategier. Eva Wennås Brante og Øistein Anmarkrud (2021) viser til hvordan lærere kan arbeide med å utvikle elevers ferdigheter i å oppsøke og å vurdere informasjon i samspill med hverandre. Dette innebærer å vente med søk til informasjonsbehovet er kartlagt og elevene har funnet frem til relevante begreper som kan brukes for å lage hensiktsmessige søk. For å øve på å vurdere kvaliteten på informasjonen, kan elevene først bli presentert for en begrenset treffliste læreren har laget. Denne bør vise til ulike perspektiver på et tema, hvor elevene får i oppgave å finne ut hvem som sier hva. Videre kan elevene prøve å utforme egne søk sammen med andre, hvor de skal finne frem til en formulering og reflektere over treff sammen (Brante og Anmarkrud 2021, 30–37).

Brante og Anmarkrud poengterer også viktigheten av å kunne skille mellom en nettside eller tekst sin troverdighet, og innholdets relevans (Brante og Anmarkrud 2021, 35). Som vist i analysen og drøftingen av funnene mine, er dette noe mine informanter også har behov for å øve på. En konkret metode for å gjøre dette er å la elevene fylle ut et skjema som tydelig skiller mellom å vurdere kildeinformasjonens kvalitet, og innholdets kvalitet. Spørsmål til kildeinformasjonen handler både om hva denne er, og hvilken betydning den har for troverdigheten til teksten. For eksempel: «Hvilken sjanger er teksten?» og «Hvilken betydning kan sjangeren ha for troverdigheten?». Videre kan spørsmål om innholdets kvalitet for eksempel være om påstandene virker rimelige og hvilken annen litteratur som finnes om temaet (Brante og Anmarkrud 2021, 34–35). Som med spørsmålene over er tanken at jevnlig arbeid med tekster på denne måten vil føre til en internalisering av spørsmålene, slik at elevene fortsetter å stille slike spørsmål selv uten instruksjoner fra læreren. For å lykkes med dette vil det være viktig å arbeide med et mangfold av tekster slik at elevene får varierte erfaringer. Å arbeide med autentiske tekster vil øke sannsynligheten for at elevene ser en overføringsverdi av hvordan de arbeider med tekster i skolen, til hvordan de møter tekster som de leser på fritiden og i videre skole- og jobbsammenheng. Det være seg tekster i sammenheng med valgkampanjer, tekster med helseinformasjon, eller reklameinnlegg på sosiale medier.

6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Målet med denne studien har vært å bidra med innsikt i hvordan ungdomsskoleelever forholder seg til å oppsøke og vurdere kilder på internett ved å belyse problemstillingen: *Hva kjennetegner et utvalg ungdomsskoleelevers valg og vurderinger av nettekster som faglig kilde?*

Elevenes kildevalg kjennetegnes av å bestå av fagtekster fra redaktørstyrte medier som elevene har erfaring med å bruke fra før, og som elevene får anbefalt av lærerne. De har valgt kilder gjennom korte navigeringsprosesser eller ved å følge informasjon presentert i oppgaveteksten. Elevene ser ut til å bruke lite tid på å lete etter kildene de velger og ender stort sett opp med å bruke den første teksten de trykker seg innpå etter et søk. Når det kommer til elevenes kildevurderinger, kjennetegnes disse av et fokus på innholdets nytteverdi for oppgaven de arbeider med og på nettstedet som tekstene er publisert på. Elevene er opptatt av å bruke tekster fra nettsteder som de har erfaring med fra før og som de vet at kvalitetskontrollerer innhold og tekstskapere.

Samlet sett ser det ut som at elevene har fått det for vane å oppsøke et lite utvalg nettsteder i forbindelse med skolearbeid. Det er sentralt at elevene ser ut til å oppvurdere nettsteder som produserer tekster med en informerende fremstilling, også i en oppgave hvor elevene selv skal argumentere for eller imot en påstand. Elevene ser ut til å ha en oppfatning om at det er faktainformasjon som er best egnet å bruke til skolearbeid. Dette knyttes særlig til at de viser lite refleksjon knyttet til informasjonsbehovet de har ved ulike oppgaver. Når det kommer til hvorvidt elevene virker å ha en kritisk bevissthet ved valg og vurdering av kilder, er det lite i mitt datamateriale som tyder på at de har dette. Dette knyttes til manglende refleksjoner rundt forfatterens identitet, og hvilke mulige intensjoner som kan ligge bak en tekst.

Mine funn gir grunnlag for å argumentere for at elevenes kildevalg og ferdigheter i kritisk kildevurdering henger sammen. Dette henger sammen med at elevenes kriterier for gode kilder, avgjør hvilke kilder de velger. Tekstene elevene leser vil kunne by på ulike utfordringer når det kommer til å lese kritisk, og dermed bidra til at elevene øver ulike ferdigheter. I tilfellet med denne oppgaven er det en tendens til at elevene velger tekster som ligner på hverandre, og som ikke utfordrer dem med flere perspektiver. Når elevene i stor grad velger kilder de er kjent med fra før, eller som læreren har valgt ut for dem, er det fort gjort at elevene tenker at den eneste vurderingen som gjenstår, er av innholdet. At dette har hemmet elevene i utvikling av kritiske tekstferdigheter, gjenspeiles i hvordan elevene som

faktisk har brukt ukjente kilder også har basert seg på antagelser om avsenderen og på innholdets nytteverdi. Innenfor kritisk literacy er lesingens premiss alltid at tekster er skrevet inn i en diskurs, og bærer meninger som gjør at teksten ikke er nøytral. Refleksjoner rundt dette er i liten grad til stede i mitt datamateriale. At elevene ikke har en slik kritisk bevissthet i møte med tekster på nett, gir grunn til bekymring for hvordan disse elevene skal kunne mestre samfunnets tekstmangfold.

Ved å se på ferdigheter i navigasjon og vurdering i sammenheng, har jeg ønsket å bidra med ny kunnskap om elevers kritiske teksttilnærming. Min analyse viser at det er behov for å arbeide med utvikling av en kritisk bevissthet som preger alle ledd av informasjonsinnsamling. Elever må lære seg å reflektere rundt hvilket informasjonsbehov de har, både når det kommer til innhold, og til hvordan dette formidles gjennom ulike teksttype. I tillegg må de lære seg hva som kjennetegner ulike typer tekster, og hvordan de kan finne ut hvordan de kan bruke kildeinformasjon for å vurdere ulike avsendere både når det kommer til disse sine mulige interesser, troverdighet og relevans for temaet. Min analyse antyder til slutt at elever med fordel kan bli mer utfordret når det kommer til å reflektere rundt informasjonsbehov, å lese forskjellige typer tekster og å stille kritiske spørsmål til tekstene de leser. Forhåpentligvis vil dette resultere i at elever ikke bruker kilder fordi de *vet* at de er riktige, men at de bruker kilder fordi de gjennom kritiske vurderinger finner ut de at passer for et bestemt formål.

Litteraturliste

- Afflerbach, Peter og Byeong-Young Cho. 2009. "Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New and Traditional Forms of Reading.", i *Handbook of Research on Reading Comprehension*, redigert av Susan E. Israel og Gerald G. Duffy, 69–90. New York: Routledge.
- Afflerbach, Peter og Byeong-Young Cho. 2010. "Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading." i *Metacognition, strategy use, and instruction*, redigert av Harriet Salatas Waters og Wolfgang Schneider, 201–225. New York: The Guilford Press.
- Bakken, Jonas og Emilia Andersson-Bakken. 2016. «Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur.» *Tidsskriftet Sakprosa* 8 (3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>.
- Bakken, Jonas og Emilia Andersson-Bakken. 2021. «Innholdsanalyse.» i *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*, redigert av Emilia Andersson-Bakken og Cecilie Pedersen Dalland, 305–326. Oslo: Universitetsforlaget.
- Beiler, Ingrid Rodrick, Lisbeth M. Brevik og Torgeir Christiansen. 2021. «Skjermopptak som forskningsmetode i og utenfor klasserommet.» i *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*, redigert av Emilia Andersson-Bakken og Cecilie Pedersen Dalland, 240–260. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, Marte (2013). Et svar på nesten alt – om elevers bruk av Wikipedia som faglig kilde i videregående skole. *Norsklæreren* 36 (1): s. 34–43. https://www.researchgate.net/publication/266910738_Et_svar_pa_nesten_alt_-_om_elevers_bruk_av_Wikipedia_som_faglig_kilde_i_videregaende_skole.
- Blikstad-Balas, Marte. 2016. *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, Marte og Astrid Roe. 2020. *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, Marte, og Cecilie Pedersen Dalland. 2022. «Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt?» I *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*, av Emilia Andersson-Bakken og Cecilie Pedersen Dalland, 21–45. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, Marte, og Marte Caroline Foldvik. 2017. «Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elevene vekt på når de vurderer tekster fra internett?» *Norsklæreren* (4): 29–39.
- Brante, Eva Wennås og Øistein Anmarkrud. 2021. *Gode digitale lesestrategier*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brevik, Lisbeth M. og Nora Elise Hesby Mathé. 2021. «Mixed methods i forskningsdesign.» i

- Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*, redigert av Emilia Andersson-Bakken og Cecilie Pedersen Dalland, 47–70. Oslo: Universitetsforlaget.
- Britt, Anne M. og Cindy Aglinskas. 2002. «Improving student's ability to identify and use source information.» *Cognition and instruction* 20 (4): 485–522. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_2.
- Bråten, Ivar. 2007. «Leseforståelse – innledning og oversikt.» I *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, redigert av Ivar Bråten, 9–19. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, Ivar og Helge I. Strømsø. 2006. «Effects of Personal Epistemology on the Understanding of Multiple texts.» *Reading Psychology* 27 (5): 457–484. DOI: [10.1080/02702710600848031](https://doi.org/10.1080/02702710600848031).
- Bråten, Ivar og Helge I. Strømsø. 2007. «Forståelse av multiple tekster.» I *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, redigert av Ivar Bråten, 168–195. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, Ivar og Helge I. Strømsø. 2009. «Multiple tekster – til innsikt og besvær.» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 93 (5): 386–400. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-07>.
- Bårnes, Vibeke Bårdsdatter, og Mariann Løkse. 2015. *Informasjonskompetanse: Håndbok i kildebruk og referanseteknikker*. (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Calderhead, James. 1981. «Stimulated Recall: A Method for Research on Teaching.» *British Journal of Educational Psychology* 51 (2): 211–217. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x>.
- De Nijs, Siri Markussen. «Hva betyr språket for sosial identitet?» <https://home.uia.no/sirm04/2015/09/13/hva-betyr-spraket-for-sosial-identitet/>.
- Egerberg, Gunstein, Gréta Björk Guðmundsdóttir, Ove Edvard Hatlevik, Geir Ottestad, Jørund Høie Skaug og Karoline Tømte. 2012. *Monitor 2011. Skolens digitale tilstand*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen. Lastet ned fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/monitor-2011---skolens-digitale-tilstand/>.
- Fangen, Katrine. 2022. «Kvalitativ metode.» *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>.
- Finanssenteret. 2022. «Hva er multietnolektisk?» Oppdatert 10.01.2023 <https://www.finanssenteret.as/emne/4561/hva-er-multietnolektisk>.
- Foldvik, Marte Caroline. «Ja, det høres jo riktig ut» – Elevers vurdering av tekster på nett. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Folgerø, Halvor. 2000. «– Norsk språk vil dø.» *NRK.no*. Oppdatert 10.01.2023.

https://www.nrk.no/kultur/_-norsk-sprak-vil-do-1.530717.

Fossheim, Hallvard J. 2015. «Konfidensialitet.» *De nasjonale forskningsetiske komiteene*.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/konfidensialitet/>.

Fjørtoft, Siw Olsen, Sylvi Thun og Marte Pettersen Buvik. 2019. *Monitor 2019 En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. Trondheim: Sintef.
Lastet ned fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/datagrunnlaget-til-monitor-2019/>.

Frønes, Tove Stjern. 2017. *Å lese og navigere på nettet. En studie av elevers navigasjonsstrategier*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo.

Frønes, Tove Stjern og Eva Kristin Narvhus. 2012. «Egnet og Troverdigg? Elevers kildevurdering på nett.» I *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen*, redigert av Trond Eiliv Hauge og Andreas Lund, 58–84. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Goldman, Susan R., Jason L. G. Braasch, Jennifer Wiley, Arthur C. Grasser og Kamila Brodowinska. 2012. “Comprehending and Learning From Internet Sources: Processing Patterns of Better and Poorer Learners.” *Reading Research Quarterly* 47 (1): 356–381. <https://doi.org/10.1002/RRQ.027>.

Grønmo, Sigmund. 2016. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Janks, Hilary. 2009. *Literacy and Power*. New York: Taylor & Francis Group.

Kunnskapsdepartementet. 2017a. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. 2017b. *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. 2019. *Læreplan i norsk (NOR01-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapssenter for utdanning. 2021. «Effekten av lesing på skriveferdigheter». Oppdatert 20.05.2023. <https://www.uis.no/nb/kunnskapssenter-for-utdanning/ressurser/effekten-av-lesing-pa-skriveferdigheter>

Kvale, Steinar, og Svend Brinkmann. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal.

MatPrat. (Ikke datert). «Om MatPrat». Oppdatert 10.03.2023 fra <https://www.matprat.no/om-oss/>.

McGrew, Sarah, Joel Breakstone, Teresa Ortega, Mark Smith, og Sam Wineburg. 2018. “Can

- Students Evaluate Online Sources? Learning From Assessments of Civic Online Reasoning." *Theory and Research in Social Education* 46 (2): 165–93.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- Neteland, Randi. 2020. «Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver.» I *Master i norsk. Metodeboka 2*, av Randi Neteland og Leiv Inge Aa, 51–67. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. (8). Oslo. Lastet ned fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- Postholm, May Britt. 2010. *Kvalitativ Metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Salmerón, Ladislao, Helge I. Strømsø, Yvonne Kammerer, Marc Stadtler og Paul van den Broek. 2018. «Comprehension processes in digital reading.» i *Learning to Read in a Digital World*, redigert av Mirit Barzillai, Jenny Thomson, Sascha Schroeder og Paul van den Boek. 91–120. Amsterdam: John Benjamins.
- Skaftun, Atle. 2015. «Leseopplæring og fagenes literacy.» *Nordic Journal of Literacy Research* 1: 1–15. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>.
- Roe, Astrid. 2014. *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, Astrid, Jostein Andersen Ryen og Cecilie Weyergang. 2018 *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogne, Wenke Mork, og Helge I. Strømsø. 2013. «Lesing av delvis motstridende tekster i syvende klasse.» *Acta Didactica Norge* 7 (1). <https://doi.org/10.5617/adno.1110>.
- Rognø, Linn Merete. 2019. «Sier du «sorry» – eller «omforladelse»?». *Vi.no*.
<https://www.vi.no/familie/sier-du-sorry---eller-omforladelse/71077864>.
- Rye, Ståle Angen og Johan Fredrik Rye. 2011. «Ungdom, internett og samfunnsengasjement.» *Tidsskrift for ungdomsforskning* 11 (2): 25–47.
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1031>.
- Sieber, Joan E., og Martin B. Tolich. 2013. *Planning ethically responsible research*. SAGE Publications.
- Sikt. 2023a. «Barnehage- og skuleforskning» i *Personvernhandbok for forskning*. Oppdatert 02.02.2023. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/barnehage-og-skuleforskning>.
- Sikt. 2023b. «Hva er en personopplysning?» i *Personvernhandbok for forskning*. Oppdatert 02.02.2023. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/hva-er-personopplysninger>.
- Språkrådet. 2020. «Engelsk brukes mer enn norsk når unge ser på TV og YouTube og spiller

spill.» *Språknytt* 48 (4). <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-42020/engelsk-brukes-mer-enn-norsk-nar-unge-ser-pa-tv-og-youtube-og-spiller-spill/>.

- Steinnes, Kamilla Knutsen og Helene Fiane Teigen. 2021. «Livsstil til salgs: om influensermarkedsføring på sosiale medier og hvordan ungdommer påvirkes.» *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning* 2 (1): 4–22. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-01>.
- Stenseth, Tonje. 2021. «Når målet er læring – har elevene gode nok digitale leseferdigheter?» *Norsk pedagogisk tidsskrift* 105 (1). <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-02>
- Strømsø, Helge I. og Ivar Bråten. 2007. «Forståelse av digitale tekster – nye utfordringer.» i *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, redigert av Ivar Bråten, 196–220. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Svendsen, Bente Ailin. 2020. «Kebabnorsk er norsk.» *Vårt Land*. <https://www.vl.no/meninger/verdidebatt/2020/06/26/kebabnorsk-er-norsk/>.
- Svenkerud, Sigrun Wessel. 2021. «Intervjuer i klasseromsforskning.» i *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*, redigert av Emilia Andersson-Bakken og Cecilie Pedersen Dalland, 91–103. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, Johan L. 2012. *Hva er sakprosa?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. 2019. «Kjerneelement i norskfaget.» *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Veum, Aslaug, Gunhild Kvåle, Anne Løvland og Karianne Skovholt. 2022. «Kritisk tekstkompetanse i norskfaget: Korleis elevar på 8. trinn les og vurderer multimodale kommersielle tekstar.» *Acta Didactica Norden* 16 (2). <https://doi.org/10.5617/adno.8992>.
- Veum, Aslaug og Karianne Skovholt. 2020. *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Veum, Aslaug og Karianne Skovholt. 2022. *Tekstanalyse. Ei innføring*. (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Weyergang, Cecilie og Tove Stjern Frønes. 2020. «Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet.» i *Like muligheter for god leseforståelse?* redigert av Tove Stjern Frønes og Fredrik Jensen, 166–195. Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>.
- Wineburg, Sam og Sarah McGrew. 2019. «Lateral Reading and the Nature of Expertise: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information.» i *Teachers College Record* 121. purl.stanford.edu/yk133ht8603.

Øgreid, Anne Kristine. 2021. «Elevttekster som empirisk materiale i kvalitative studier.» i *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*, redigert av Emilia Andersson-Bakken og Cecilie Pedersen Dalland, 327–354. Oslo: Universitetsforlaget.

Sammendrag

Denne studien undersøker elevers fremgangsmåter for å finne frem til kilder til en skriveoppgave, kildene de velger, hvordan de vurderer nettekster og hvorvidt de gjør dette med en kritisk tilnærming. Norske elever bruker ofte internett for å finne kunnskap om et tema, og blir med dette eksponert for et stort mangfold tekster av varierende kvalitet og med ulike formål. Dette krever ferdigheter i å finne frem til og vurdere informasjon med en kritisk tilnærming. Målet med denne oppgaven er å besvare problemstillingen *Hva kjennetegner et utvalg ungdomsskoleelevers valg og vurderinger av nettekster som faglig kilde?* Dette gjør jeg gjennom analyse av åtte tiendeklasselevers nettleserlogger og intervju med de samme elevene.

Analysen av nettleserloggene viser at elevene finner fort frem til kildene de velger og at de stort sett velger leksikonartikler, tekster tilpasset elever og tekster som er tilgjengelige i oppgaveteksten de arbeider med. Informantene viser til kunnskap om hva som kan ha noe å si for kvaliteten og troverdigheten til en kilde, men ser ut til å mangle konkrete strategier for å bruke denne informasjonen for å gjøre kritiske kildevurderinger. Istedenfor ser elevene ut til å vurdere nettekster med et fokus på tekstenes innhold og nettstedet de er publisert på. De prioriterer nettsteder som de er trygge på at har 'god' og 'riktig' informasjon. Elevsitatet som er oppgavens tittel, «Alle vet at det er riktig», illustrerer dette. Oppgaven antyder at elevene ikke vurderer tekster med utgangspunkt i en kritisk bevissthet, men med ønske om å finne kilder som er nyttige for oppgaven de arbeider med på en effektiv måte. Når elevenes valgte kilder og refleksjoner over kildevurdering ses i sammenheng, er det mye som tyder på at elevene mangler strategier for kritisk kildevurdering fordi de har fått for vane å velge tekster fra de samme nettstedene, uansett hvilken oppgave de arbeider med.

Abstract

This master's thesis examines how eight secondary school students deal with the task of finding and evaluating digital sources for a writing task in the subject of Norwegian. This is done by analyzing their browser log from a writing task, the sources chosen by the students and interviews about their sources and source evaluations. When going online to acquire knowledge, readers are exposed to a large number of texts which vary in quality and credibility. To successfully navigate such large numbers of texts requires the reader to have navigation strategies, including searching for and finding information, and strategies for critical source evaluation.

The analysis of the browser logs shows that the students choose their sources based on few movements after a web search, and that they mostly choose encyclopedia articles, educational texts and texts presented to them by their Norwegian teacher. The students seem to know about source features that might be relevant for source evaluation, but seem to lack specific strategies on how to conduct source evaluation. Instead, they evaluate sources based on the usefulness of the content and their prior knowledge and experience with specific websites. The findings suggest that the students lack strategies for critical source evaluation because they seem to have a habit of choosing texts from a small selection of websites they deem as safe, no matter the task at hand.

Oppgavens profesjonsrelevans

Arbeidet med denne oppgaven er på flere måter relevant for min fremtidige profesjonsutøvelse som lærer generelt, og norsklærer spesifikt. Oppgaven tar for seg et sentralt tema i Kunnskapsløftet, og viktigheten av å arbeide med elevers kritiske teksttilnærming kommer frem i oppgavens teorikapittel, og i analysen og diskusjonen.

Under kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» står det at «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har.» (Kunnskapsdepartementet 2019, 2). Å lese kritisk er ikke noe som kun er forbeholdt saktekster, og flere skjønnlitterære tekster åpner for kritisk lesing. Et eksempel er virkelighetsnære tekster, som gjerne bryter med sjangerforventningene man har til skjønnlitteratur, fordi skillet mellom hva som er diktning og hva som er sant, er visket ut. Lesing av slike tekster krever at leseren aksepterer at tekster kan bryte med forventningene man har som leser, noe som er sentralt innenfor kritisk literacy. I forlengelsen av mine funn, kan man si at slike tekster krever at leseren ikke uten videre tar for gitt at innholdet gjenspeiler virkeligheten, bare fordi det virker sånn.

Utvikling av lese- og skriveferdigheter henger sammen, og begge er viktige ferdigheter for å delta i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte (Kunnskapsdepartementet 2017b, 17). Analysen min viser at elevene er opptatt av å bruke gode kilder, men har utfordringer med å svare på akkurat hva dette innebærer, og hvordan de kan vurdere om en kilde er god. Et fokuspunkt ved kildevurdering, er å se til hvilke bevis forfatteren har for påstandene hen kommer med. Å styrke elevers ferdigheter i å vurdere kildene til en kilde, og å reflektere hva dette har å si for en teksts troverdighet, kan videre åpne for at elevene reflekterer rundt sin egen troverdighet som tekstskapere. Denne inngangen til kritisk kildebruk, kan slik støtte elever i å utvikle kompetanser som er viktige for å bli aktive medborgere.

For meg vil resultatene mine få betydning særlig for hvordan jeg utformer oppgaver, hvordan jeg velger tekster til undervisningen, og hvordan jeg støtter elever i deres lesing. Prosessen med å skrive masteroppgave har i tillegg gitt meg god innsikt i den gjeldende læreplanen, trening i å skrive og revidere tekst, samt at det har utviklet mine syn på hva som er sentralt for å bidra til elevers utvikling. Med det har oppgaven styrket min profesjonsfaglige kompetanse, og jeg ser derfor frem til å ta fatt på arbeidet som norsklektor nå.

Litteraturliste for profesjonsrelevans

Kunnskapsdepartementet. 2017b. *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsett som

forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. 2019. *Læreplan i norsk (NOR01-01)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.