



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Man skal ikke ta alt for god fisk»

En studie om hvordan elever utøver kritisk literacy i møte med nye tekster på internett

Maja S. Nordheim Eliassen og Kamilla Nordgård

Masteroppgave i norskdidaktikk LRU-3904 juni 2020

Sammendrag

Dette er en masteroppgave som er en kvalitativ studie hvor problemstillingen lyder som følgende: «Hvordan utøver elevene kritisk literacy i møte med nye tekster?». I tillegg har vi valgt å avgrense studien ved å dele problemstillingen inn i to forskningsspørsmål: «Hvordan og i hvor stor grad vurderer elevene avsender av en tekst?» og «På hvilken måte vurderer elevene en teksts underliggende motivasjon?». Vi har gjennomført fire undervisningsøkter i en klasse på tiende årstrinn, der fokuset har vært kritisk literacy. Etter undervisningen utførte vi semistrukturert intervju med seks elever. For å finne ut om elevene utøver kritisk literacy, plukket vi ut tre sammensatte tekster fra internett som la rammene for intervjuet slik at vi kunne få et innblikk i elevenes vurderingsprosess.

Den teknologiske utviklingen har bidratt til at elevene møter et mangfold av tekster og dermed stilles det høyere krav til elevenes kritiske lesekompetanse. I vår studie har vi funnet ut at avsenderen er viktig for våre informantere videre vurdering av en tekst. Avsenderens troverdighet er avgjørende for hvordan elevene forholder seg kritisk til underliggende motiver i en tekst. Vi har også funnet ut at dersom elevene får spørsmål som oppfordrer til kritisk vurdering, kan elevene reflektere rundt avsenderens rolle som skjult eller sammensatt.

Vi ser at studien kan ha bidratt til en didaktisk utvikling av undervisning i kritisk literacy. Vi har erfart at det er viktig å gi elevene et metaspråk slik at de kan sette ord på sin egen vurderingsprosess i møte med tekster. Læreren må også være i stand til å gi elevene strategier som kan utvikle elevenes kritiske literacy, og modellering og å stille eksplisitte spørsmål som krever kritisk refleksjon, kan bidra til dette.

Forord

Etter fem fantastiske år i Tromsø, avslutter utdanningsperioden ved UiT- Norges arktiske Universitet med en masteroppgave i norskdidaktikk. Vi går ut av utdanningen med fem nydelig og lærerike år, som vi vil ta med oss videre i læreryrke. Det har vært både nedturer, men mest oppturer, en modningsprosess og en periode hvor vi har fått utviklet oss som lærere. Vi har hatt mange viktige støttespillere som vi ønsker å rekke en stor takk til.

Aller først vil vi takke vår veileder Morten Bartnæs for gode råd, ditt råde engasjement og for all tiden du har gitt oss. Takk for at du har utfordret oss, stilt krav og ikke minst hatt tro på oss gjennom denne vanskelige og rare tiden som har vært preget av COVID-19. Vi hadde ikke klart dette uten deg. Videre vil vi takke våre informanter og deres lærer for at vi fikk mulighet til å gjennomføre vår studie. Takk for at deres deltakelse og for at dere tok imot oss.

Videre vil vi takke våre familier, venner og kjærester. Takk for at dere har støttet oss i denne hektiske perioden og stilt opp når vi har trengt det. Vi er svært takknemlig for hver og en av dere.

Til slutt vil vi takk hverandre.

Til Kamilla

Med deg ved min side, har masterskrivingen blitt en fantastisk periode som jeg aldri vil glemme. Du har gjort det siste studieåret til det beste. Det hadde ikke gått uten din kunnskap, din støtte og ditt smittende gode humør. Uendelig takk.

Til Maja

Tusen takk Maja, for denne tiden. Prosessen har inneholdt lærerike og hyggelige stunder og jeg er takknemlig over at vi arbeider og går så godt sammen, og at du har gitt meg et vennskap for livet. Dette vil jeg aldri glemme.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	8
1.1	<i>Bakgrunn for valg av tema.....</i>	<i>8</i>
1.2	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål.....</i>	<i>9</i>
1.3	<i>Operasjonalisering av problemstilling</i>	<i>10</i>
1.4	<i>Oppgavens disposisjon.....</i>	<i>11</i>
2	Teoretisk tilnærming.....	11
2.1	<i>Sosialsemiotikk og det utvidede tekstbegrepet.....</i>	<i>12</i>
2.2	<i>Kommunikasjon og avsender.....</i>	<i>12</i>
2.2.1	<i>Dialogisk syn på kommunikasjon.....</i>	<i>14</i>
2.2.2	<i>Avsender.....</i>	<i>15</i>
2.2.3	<i>Intertekstualitet</i>	<i>16</i>
2.2.4	<i>Intertekstualitet og tanken om avsender.....</i>	<i>17</i>
2.3	<i>Kritisk tilnærming til tekst.....</i>	<i>18</i>
2.3.1	<i>Literacy</i>	<i>19</i>
2.3.2	<i>Kritisk literacy.....</i>	<i>20</i>
2.3.3	<i>Hvordan kan elevene utvikle kritisk literacy?</i>	<i>20</i>
2.3.4	<i>Kritisk literacy i fagfornyelsen.....</i>	<i>21</i>
2.3.5	<i>Tidligere forskning.....</i>	<i>22</i>
2.4	<i>Retorikk.....</i>	<i>23</i>
2.4.1	<i>Ethos.....</i>	<i>24</i>
2.4.2	<i>Pathos</i>	<i>25</i>
2.4.3	<i>Logos</i>	<i>26</i>
2.4.4	<i>Multimodal retorikk.....</i>	<i>27</i>
2.4.5	<i>Retorikk og kommunikasjonsteori</i>	<i>27</i>
3	Metode.....	28
3.1	<i>Kvalitativ metode.....</i>	<i>28</i>
3.2	<i>Undervisningsopplegget</i>	<i>29</i>
3.2.1	<i>Første økt</i>	<i>30</i>
3.2.2	<i>Andre økt.....</i>	<i>30</i>
3.2.3	<i>Tredje økt.....</i>	<i>31</i>
3.2.4	<i>Fjerde og femte økt</i>	<i>31</i>
3.3	<i>Intervju som metode.....</i>	<i>31</i>
3.3.1	<i>Semistrukturert intervju</i>	<i>32</i>

3.3.2	Utforming av intervjuguide.....	32
3.3.3	Gjennomføring av intervju.....	34
3.3.4	Lydopptak.....	36
3.3.5	Transkribering.....	36
3.4	<i>Utvalg av informanter</i>	36
3.5	<i>Materialet i undervisningen – tekster som tematiserer sunn livsstil</i>	38
3.5.1	«Tips til bedre forbrenning».....	38
3.5.2	«Dårlig forbilde fordi jeg trener».....	40
3.5.3	«Helsedirektoratets kostråd».....	42
4	Studiets kvalitet og etiske betraktninger	44
4.1	<i>Reliabilitet</i>	44
4.2	<i>Validitet</i>	45
4.2.1	Ekstern validitet.....	46
4.3	<i>Forskningsetikk</i>	46
4.3.1	Informert og fritt samtykke.....	47
4.3.2	Konfidensialitet og personvern.....	47
5	Analyse av empiri	48
5.1.1	Induktiv og deduktiv tilnærming.....	48
5.1.2	Metode for analyse.....	49
5.2	<i>Elevenes vurdering av tekstene</i>	52
5.2.1	Elevenes vurdering av Tekst 1: «Tips til bedre forbrenning» av Espen Hilton.....	52
5.2.2	Elevenes vurdering av tekst 2: «Dårlig forbilde fordi jeg trener» av Stina Bakken.....	55
5.2.3	Elevenes vurdering av tekst 3: «Helsedirektoratets kostråd» av Helsenorger.....	58
5.3	<i>Sammenfatning av elevenes vurdering</i>	60
5.3.1	Forskningsspørsmål 1.....	60
5.3.2	Forskningsspørsmål 2.....	67
6	Drøfting av noen sentrale funn og veien videre	70
6.1	<i>Funn 1 – To viktige strategier for å utvikle elevenes kritisk literacy</i>	70
6.2	<i>Funn 2 - Metaspråk er viktig for utviklingen av elevenes kritiske literacy</i>	71
6.3	<i>Funn 3 – Avsenderrollen er viktig for elevenes videre vurdering av en tekst</i>	72
6.3.1	Den moderne avsenderrollen.....	73
6.3.2	Avsender og troverdighet.....	74
6.4	<i>Funn 4 – Større fokus på språkbruk i undervisningen</i>	75

7	Veien videre	77
8	Bibliografi	78
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	85
	Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.....	86
	Vedlegg 3: Intervjuguide	90

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for vår master er kritisk literacy. Vi er to lærerstudenter, som begge kommer fra kommuner der fiskenæringen er viktig. Et uttrykk som vi har vokst opp med er «Man skal ikke ta alt for god fisk». Uttrykket kan bli brukt for å forklare at man ikke skal tro på alt man hører og leser, og at man må forholde seg kritisk til den informasjonen man får. Dette er et uttrykk som vi føler beskriver temaet for vårt forskningsprosjekt.

Digitale tekster vektlegges mer i undervisningen og dette krever høyere kompetanse hos elevene. Vi ønsker å kaste lys over kritisk literacy i skolen fordi vi mener det er et økende behov. Vårt forskningsprosjekt ble inspirert av artikkelen «Kristisk literacy i norskfaget» av Marte Blikstad-Balas og Marte Caroline Foldvik (2017). I artikkelen presenteres forskning om hvordan elevene forholder seg kritisk til tekst. Et av funnene i artikkelen er at elevene har utfordringer med å vurdere tekster grundig og at de ofte heller ikke foretar slike vurderinger dersom de ikke blir oppfordret til det (Blikstad-Balas og Foldvik, 2017, s.30). Dette stemmer overens med våre erfaringer fra tidligere skolegang og praksis.

Samfunnet er i stor vekst når det kommer til den teknologiske utviklingen, og dette er en av hovedårsakene til at vi valgte å fordype oss innfor kritisk literacy. Medieteknologien gir mange muligheter å uttrykke seg på gjennom forskjellige modaliteter, og i dag er det slik at alle kan ytre seg på internett. Dette krever en høyere kompetanse hos både lærerne og elevene når de skal forholde seg til et så stort mangfold av tekster. I tidligere skolegang har ingen av oss opplevd en eksplisitt undervisning om hvordan man kan vurdere eller referere til kilder, og dette er noe vi ønsker mer kunnskap om. Mangelen på kunnskap om kildebehandling gav oss utfordringer da vi startet på lærerutdanningen og måtte skrive egne tekster. Vi skjønnte raskt at dette er et viktig tema som handler om å ta stilling til hvordan virkelighetsoppfatninger konstrueres i en tekst.

I løpet av de mange praksisperiodene vi har hatt på lærerutdanningen, har vi fått inntrykk av at elevene blir eksponert for et mangfold av tekster på ulike nettsider og sosiale medieplattformer. I løpet av praksis knytter man relasjoner til elevene og får et innblikk i elevenes tekstverden og deres interesser. Ut ifra samtaler med elever, skjønner vi at de møter ulike sjangrer på internett som ofte kan inneholde skjult reklame og sterke meninger om for eksempel kostholdsråd og skjønnhetsidealer som igjen kan føre til kroppspress (Brattøy,

Rosvoll , & Eines, 2019). Dette er en utvikling som stiller nye krav, både til elever og lærere, og vår motivasjon for å skrive om kritisk literacy er blant annet et ønske om å lære hvordan man kan ruste elever til å vurdere den informasjonen som finnes i tekster på egen hånd. Å gi elevene verktøy som kan hjelpe dem med å vurdere tekster kritisk er viktig fordi de lever i et samfunn hvor hvem som helst kan publisere sine ytringer på nettet uten kvalitetssikring.

I startfasen av prosjektet vårt snakket vi med ulike lærere og en bibliotekar på en videregående skole, og de har vist stor interesse for temaet i vår master. De ga uttrykk for at dette var et viktig tema fordi ut ifra deres erfaringer, er kritisk vurdering av tekster noe elevene kan bli bedre på.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vi lever i et tekstdominert samfunn som påvirkes av falske nyheter, alternative fakta og uklare grenser mellom kommersielle og informative tekster som igjen er en stor del av elevers hverdag (Veum & Skovholt, 2020). Det har vært en økende trend de siste årene, der falske nyheter er blitt et større problem, og dette er en av grunnene til at kritisk tenkning løftes frem som en stor del av kompetanse som elevene skal tilegne seg i løpet av skolegangen (Jegstad, Jøsok, Ryen, & Sandvik, 2019). Læreplanen for norskfaget sier ikke eksplisitt hva det vil si å lese kritisk, og det blir tatt for gitt at dette er en kompetanse som læreren skal overføre til elevene. Ifølge Skovholt og Veum (2014, s.13) er det viktig å gjøre den kritiske lesekompetansen eksplisitt.

Fagfornyelsen trer ut i full kraft høsten 2020. Der har kritisk tenkning blitt en del av opplæringens verdigrunnlag i den nye overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Der belyses det at skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrig og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet. Derfor er det viktig at elevene får eksplisitte redskaper for hvordan de skal stille seg kritisk til tekst. Kunnskapsdepartementet vil at opplæringen skal «sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Det krever oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider» (Kunnskapsdepartementet, 2015, ss. 21-22). Vi har kommet frem til problemstillingen:

Hvordan utøver elevene kritisk literacy i møte med nye tekster?

I dette prosjektet vil vi undersøke hvordan et utvalg elever forholder seg kritisk til tre ulike tekster som det er stor sannsynlighet for at de selv kunne møtt på internett. Å være kritisk til tekst vil være en svært kompleks kompetanse og derfor har vi valgt å utvikle følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan og i hvor stor grad vurderer elevene avsender av en tekst?*
2. *På hvilken måte vurderer elevene en teksts underliggende motivasjon?*

I det første forskningsspørsmålet ønsker vi å finne ut hvordan forfatteren av en tekst påvirker hvordan elevene vurderer en tekst. Avsender av en tekst kan ha stor betydning for hvordan en mottaker opplever teksten som troverdig, og vi mener at vurdering av avsenderen kan være med på å forklare hvordan elevene utøver kritisk literacy. I det andre forskningsspørsmålet er vi ute etter å se om elevene kan forholde seg kritisk til den presentasjonen av verden som forfatteren skaper i teksten. Tekster kan ha motiver i overflaten som er lett å ta tak i, men de kan også ha tilleggsmotiv som er mer utfordrende å få øye på. Underliggende motivasjon i denne studien dreier seg om disse tilleggsmotivene som kan finne sted i tekster. Forskningsspørsmålene hjelper oss å avgrense problemstillingen til å fokusere på avsender og underliggende motiv. Vi håper å kunne undersøke deler av prosessene elevene går igjennom når de forholder seg kritisk i vurderingen av en tekst.

1.3 Operasjonalisering av problemstilling

Det finnes mange måter å utøve kritisk literacy på. I denne studien må vi operasjonalisere og avgrense begrepet *utøver* ved hjelp av retorisk teori og teori om kommunikasjon. Vi vil bruke de klassiske bevismidlene innenfor retorikk, *logos*, *ethos* og *pathos*. I vår studie vil vi finne ut om elever kan vurdere moderne sammensatte tekster fra internett, og vi ser det som nødvendig og trekke inn nyere teori om multimodal retorikk. Begrepene fra retorikken kan gi en bedre forståelse av hvordan kommunikasjon foregår og gi konkrete retningslinjer for god kommunikasjon (Bakken, 2014, s. 12). Videre har vi brukt teori om hvordan kommunikasjon foregår for å få en bedre forståelse av hva som skjer når et budskap blir sendt fra en avsender til en mottaker i en gitt kontekst. Begrepene *avsender*, *mottaker* og *intertekstualitet* er viktige begreper innenfor kommunikasjonsteori som vi vil anvende i vår studie. Vi vil bruke begreper fra retorisk teori og kommunikasjonsteori som redskap for å analysere hvordan elever utøver

kritisk literacy.

1.4 Oppgavens disposisjon

Vårt forskningsprosjekt er delt opp i tre hovedkapittel, teori, metode og analyse. Vi vil først presentere teorigrunnlaget for oppgaven. Deretter tar vi for oss metodevalgene for å så til slutt presentere analyse og våre funn i forskningsprosjektet. Til slutt vil vi oppsummere og snakke om veien videre.

2 Teoretisk tilnærming

I dette kapittelet vil vi legge fram teorigrunnlaget for vårt masterprosjekt. Vi har valgt å trekke inn teori om sosialemiotikk, kommunikasjon, kritisk literacy og teori om retorikk. Kapittelet er delt opp slik at vi starter med å forklare hva sosialemiotikk er. Dette gjør vi for å begrunne og forklare hvilket syn på språk og tekst studien baserer seg på. I neste del av kapittelet tar vi for oss kommunikasjonsteori. Vi vil bruke tanker fra ulike kommunikasjonsmodeller for å forklare hvordan den tradisjonelle avsenderrollen er blitt problematisert gjennom tiden fra en klar og tydelig avsender, mot en mer usynlig og udefinert avsender. Vi beskriver Shannon og Weawers kommunikasjonsmodell, og beveger oss videre mot et mer dialogisk syn på kommunikasjon. Deretter ser vi på hvordan begrepet intertekstualitet bidrar til å problematisere avsenderrollen. Problematismen av avsenderrollen bidrar til at det oppstår utfordringer knyttet opp til hvordan man vurderer tekster, så da blir det naturlig at vi deretter trekker inn teori om kritisk literacy.

Til slutt vil vi begrunne og forklare hvordan retorisk teori kan brukes for å beskrive hvordan elever kan utøve kritisk literacy, både klassisk retorikk og nyere teori om multimodal retorikk. Vi har latt oss inspirere av Martin Engebretsens (2010) artikkel om *Multimodal retorikk på nettet*. Som Engebretsen, har vi valgt å vektlegge de retoriske bevismidlene ethos, logos og pathos, og videre knytte retorisk teori opp til hvordan man kan sammenligne mening som blir skapt i medieuttrykk som hensiktsstyrte ytringer (Engebretsen, 2010, ss. 104-105). Avslutningsvis forklarer vi hvordan retorikk og kommunikasjonsteori kan henge sammen. Vi mener at dette gir oss et relevant teorigrunnlag som kan bidra med å se hvordan informantene våre kan vurdere tekster kritisk. Den retoriske teorien vil vi også bruke i vår egen analyse av

de tre tekstene som informantene skal vurdere.

2.1 Sosialesemiotikk og det utvidede tekstbegrepet

Det har utviklet seg mange teorier innenfor språk- og tekstvitenskapen for å kunne forstå og tolke sammensatte tekster. Sosialesemiotikken er en teori som forklarer hvordan mennesker skaper mening ved å bruke språk og andre uttrykksformer i bestemte kontekster (Skovholt & Veum, 2014, s. 20). Grunnleggeren av denne retningen var språkforskeren Michael Halliday med sin bok *Language as Social Semiotics* (1978). Halliday mente at mennesker bruker språket som en ressurs for å skape mening i bestemte sammenhenger, og han var en igangsetter for det som kalles det utvidede tekstbegrepet (Skovholt & Veum, 2014, s. 22). Det betyr at begrepet *tekst* viser til alle ytringer som formidler et innhold, utfører en sosial handling og som har en indre sammenheng. Disse tre momentene i tekst, viser til det Halliday kalte de tre *metafunksjonene*, den *ideasjonelle*, den *mellompersonlige* og den *tekstuelle metafunksjonen* (Skovholt & Veum, 2014, s. 25). Den ideasjonelle metafunksjonen handler om meningen i en tekst som viser til at mennesker bruker språket for å fortelle noe om verden, altså at den har et innhold. Den mellompersonlige metafunksjonen sikter til hvordan språket blir brukt for å skape og holde på relasjoner mellom mennesker. Den siste metafunksjonen er den tekstuelle, og denne knytter de to tidligere metafunksjonene sammen med å bruke språket for å skape en sammenheng i teksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 25).

2.2 Kommunikasjon og avsender

I vår studie dreier et av forskningsspørsmålene seg om i hvilken grad informantene fokuserer på avsenderen av en tekst. For å svare på dette spørsmålet, kan det være interessant å sette seg inn i hvordan kommunikasjon mellom forfatteren og leseren av en tekst kan forklares. En måte å forklare kommunikasjonen som foregår i tekster på, er å ta utgangspunkt i ulike kommunikasjonsmodeller. Synet på avsenderrollen har utviklet seg med tiden, og vi vil se på lineært orienterte kommunikasjonsmodeller der mottakeren og avsenderen av et budskap er tydelige og velavgrensede, for så å se på modeller der rollene til avsender og mottaker anses som mer sammensatte og kompliserte.

En utbredt modell er den lineære kommunikasjonsmodellen. Den var basert på en matematisk teori om kommunikasjon utviklet av Shannon og Weaver i boken *The Mathematical Theory*

Of Communication (1949, s. 7). Modellen består av tre komponenter som er ordnet i et lineært forhold til hverandre: en sender, et budskap og en mottaker (Shannon & Weaver, 1949, s. 7). Kommunikasjon i denne modellen foregår ved at det skjer en overføring av informasjon fra en sender (produksjonsenhet) til en mottaker (resepsjonsenhet). I hovedsak var Shannon og Weaver opptatt av kommunikasjon i en mer teknisk forstand, eksempelvis hvordan kommunikasjon foregår i radio og fjernsyn, og Weaver hevdet også at modellen kunne bli brukt på mellommenneskelig kommunikasjon (Ytreberg, 2015, s. 53). Den lineære kommunikasjonsmodellen fokuserer ikke på at kommunikasjon er en dynamisk prosess og det at sender og mottaker er aktive hele tiden (Askeland, Otnes, Skjelbred, & Aamotsbakken, 1996, s. 72). Tankegangen i modellen forutsetter at sender og mottaker fortolker hverandre på nøyaktig samme måte, og at ordene eller andre uttrykksformer har samme betydning for begge parter. Et slikt syn på kommunikasjon gir begrenset rom for tvetydighet, misforståelser eller forhandlinger mellom sender og mottaker (Tønsberg, 2010, s. 44).

Den lineære kommunikasjonsmodellen er mye brukt i kommunikasjonsforskning, men har også fått mye kritikk for å ikke se på mellommenneskelig kommunikasjon i et helhetlig perspektiv (Lind, Moen, Uri, & Bjerkan, 2000, s. 72), og for at den ikke tar hensyn til det utvidede tekstbegrepet (Askeland, Otnes, Skjelbred, & Aamotsbakken, 1996, s. 69). Den norske språkpsykologen Ragnar Rommetveit har kalt den lineære kommunikasjonsmodellen for transportmetaforen, og han hevder at modellen baserer seg på at ord har en fast og definert mening (Askeland, Otnes, Skjelbred, & Aamotsbakken, 1996, s. 71).

Roman Jakobson prøvde å videreutvikle en modell for verbalspråklig kommunikasjon som har likhetstrekk med den lineære modellen, og den tok utgangspunkt i at kommunikasjon er en mer kompleks prosess. Et budskap skal sendes fra en avsender til en mottaker, men man må også vurdere budskapet i lys av tre viktige funksjoner: *kontekst*, *kontakt* og *kode*. Jakobson mente at funksjonene påvirker hvordan budskapet forstås av mottakeren (Lothe, 2003, s. 26). Jakobson hevdet at dersom budskapet skal forstås av mottakeren, kreves det en kontekst som kan oppfattes av mottakeren, det vil si konteksten som en tekst inngår i. Videre mente han at det kreves en kode som er et system av normer og regler som er felles for avsender og mottaker. Det kan eksempelvis være språket, stilen eller sjangrene som budskapet er formet i (Lothe, 2003, s. 27). Kontakt er den siste variabelen Jakobson mente spiller en rolle for hvordan budskapet forstås av mottakeren. Kontakt betyr at det kreves en fysisk kanal og en psykologisk forbindelse mellom avsender og mottaker som gjør dem i stand til å starte, opprettholde og avslutte kommunikasjonen (Lothe, 2003, s. 27).



Figur 1, Jakobsons modell for verbalt kommunikative handlinger (Lothe, 2003, s. 26). Vi kan se at denne modellen åpner opp for flere elementer som kan påvirke hvordan et budskap forstås.

Teorien som ligger bak modellen til Jakobson er grunnleggende for videre forståelse av kommunikasjon mellom avsender og mottaker i en kommunikasjonsprosess. Modellen viser flere variabler som spiller en rolle for hvordan en mening i et budskap, kan påvirkes og formes, og hvordan prosessen mellom en avsender og en mottaker kan forklares. Den kan ses på som en videreføring av Shannon og Weavers modell, men slik vi tolker Jakobsons modell mener vi at det fortsatt er et lite fokus på hvordan mottakeren av teksten selv bidrar til å skape meningen i budskapet.

2.2.1 Dialogisk syn på kommunikasjon

Den svenske språkforskeren Per Linell (1998, s. 14) hevder at all kommunikasjon alltid innebærer en form for samarbeid, forhandling og gjensidighet mellom partene som kommuniserer med hverandre. Meningen i en tekst ligger ikke i teksten selv, men gjennom at mottakeren tolker og forstår teksten og dens formål. Dette kan kobles til Wolfgang Iser's syn på tekster, der han mener at leseren må inviteres inn i tekststrukturen for å delta i en meningsskapende prosess. Iser arbeidet for å utvikle et tekstsyn og et begrepsapparat som kunne beskrive leseprosessen som en dynamisk interaksjon mellom tekst og leseren. Han var opptatt av selve interaksjonen eller relasjonen som dannes mellom tekst og leser, altså det dynamiske møtet mellom dem (Tønnessen & Maagerø, 1999, s. 28).

Ut fra dette synet kan vi kalle kommunikasjon for en dialogisk prosess. *Dialogismen* viser til en oppfatning om hvordan kommunikasjon fungerer, og kan kobles opp til Mikhail Bakhtin. Han mente at språket er et kollektivt fenomen, og kommunikasjon vil alltid påvirkes av mottakeren og konteksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 41). Bakhtin så på dialogen som grunnlaget for all meningsskaping i kommunikasjon mellom mennesker, og han har påvirket

betydningen av hvordan dialog kan fremme nye måter å kommunisere på (Dysthe, 2012, s. 57). I et dialogisk syn på kommunikasjon har mottakeren av en tekst like stor betydning som avsenderen for hvordan budskapet tolkes og forstås. Ser man på rollene til avsender og mottaker i kommunikasjonsmodellene, ser man en tydelig utvikling. Avsender og mottaker har en fastsatt og velavgrenset rolle for hvordan et budskap formidles og forstås i den lineære kommunikasjonsmodellen. I den dialogiske kommunikasjonsmodellen åpnes det opp for at avsender og mottaker kan bli problematisert siden de delvis flyter over i hverandre.

2.2.2 Avsender

Avsenderrollen er ulik i den lineære og den dialogiske kommunikasjonsmodellen. I lineære kommunikasjonsmodeller har avsenderen en tydeligere påvirkning og eierskap til hvordan budskapet blir forstått. I dialogisk kommunikasjon er forholdet mellom avsender og mottaker mer symmetrisk, og mottakeren blir sett på som en viktig faktor for hvordan et budskap i en tekst blir forstått. I *Litteraturvitenskapelig leksikon* defineres avsender som:

«en av de fundamentale konstituerende faktorene i språklig (verbal) kommunikasjon. Avsender sender en meddelelse til en mottager. I narrativ teori også brukt om avsenderen (dvs. Skriveren eller den historiske forfatter) av en fortellende (narrativ) tekst» (Lothe, Refsum, & Solberg, 1997, s. 24).

Dersom man søker på begrepet avsender på *Store norske leksikons* sider, finner man ingen artikler eller definisjoner på begrepet. Begrepet avsender er godt innarbeidet i faglitteraturen, og i *Litteraturvitenskapelig leksikon* defineres avsenderen som en som meddeler et budskap til noen eller som forfatteren av en tekst. Vi har valgt å bruke begrepet avsender om alle som formidler et budskap i en tekst. Her ser vi det nødvendig å forklare med et eksempel.

Bloggeren Caroline Berg Eriksen postet et blogginnlegg der hun forteller leserne sine om naturlig prevensjon, et produkt som er laget av Natural Cycles (Eriksen, 2015). Hovedfokuset i innlegget er på selve produktet, og dette skaper tvil om hvem som er avsenderen. Det er usikkert om det er den kommersielle aktøren Natural Cycles som er avsender, og om Eriksen bare er den som formidler budskapet ved å poste innlegget på sin personlige blogg. Eriksen kommer likevel med egne meninger i innlegget, så kanskje er det to avsendere i teksten. Ut fra dette eksemplet ser man at avsenderen kan være sammensatt. Avsenderrollen er problematisert siden det er vanskelig å beskrive hvem som er avsenderen og om det er flere avsendere i teksten.

Eriksen er en blogger, men kan også omtales som en *influencer*. En influencer er en person som jobber med markedsføring i sosiale medier på vegne av annonsører. Influencerne kan da fungere som et mellomledd mellom annonsørene som avsender og leserne som mottaker av tekster på sosiale medier (Utdanning.no, 2020). Ungdom i dag møter ofte sammensatte tekster som deles av bloggere og influencere, og her blir det interessant å se på problematiseringen av en utydelig og sammensatt avsender. Det er ikke alltid at annonsører gjør seg til kjenne i tekster på nettet, og det kan være intendert at annonsene ikke forbindes med å være reklame. *Skjult reklame* viser til reklame som er utformet på en slik måte at den framstår som noe annet, som for eksempel redaksjonelt utarbeidet stoff eller et innlegg i en avis eller på en blogg (Pihl, 2017). Dersom en blogger reklamerer for et produkt, for eksempel tannpasta, ved å tydeliggjøre at det er reklame, vil kanskje leserne bli mindre påvirket til å kjøpe produktet siden de vet at bloggeren får betalt for å skrive om det. Om bloggeren skjuler at det er reklame og for eksempel bare nevner produktet som «den beste tannpastaen i verden», kan leserne oppfatte reklamen som bloggerens egne autentiske meninger, og flere vil kanskje kjøpe produktet. Avsenderen av reklamen kan da tolkes som en skjult avsender.

2.2.3 Intertekstualitet

En tekst vil alltid bygge på, vise til, etterligne eller omforme elementer fra andre tekster. Dette fenomenet blir kalt *intertekstualitet*. Intertekstualitet er noe alle forfattere og lesere forholder seg til, både bevisst og ubevisst (Aamotsbakken, 1997, s. 10). Begrepet intertekstualitet ble for første gang benyttet av Julia Kristeva på 1960-tallet. Hun lanserte begrepet intertekstualitet som det fenomenet at en tekst ikke er en avsluttet størrelse. Den finnes innenfor et felles tekstrom og får (tilleggs) mening fordi den står i et dialogisk forhold til andre tekster (Askeland, Otnes, Skjelbred, & Aamotsbakken, 1996, s. 21). Videre gir begrepet oss et syn på at tekster er noe bevegelig, og ikke noe fast. Man kan si at tekster som skapes, samles i et felles tekstrom som enhver forfatter skriver seg inn i. Tekster blir skapt inn i en kontekst, og intertekstualitet betyr at tekstene vil ha spor i seg fra andre tekster (Granaas, 1998, s. 34). Sporene fra de andre tekstene kan være deler av den sosiale og kulturelle kontekst som danner forutsetninger for en tekst. Intertekstualitet viser seg både når vi leser enkelttekster, når vi møter faste tankemønstre eller tekstnormer, eller det kan være at vi kjenner igjen faste grunnmotiv innenfor en bestemt kultur (Askeland, Otnes, Skjelbred, & Aamotsbakken, 1996, s. 21).

Intertekstualitet kan oppstå ved at vi kjenner igjen mer allmenne grunnmotiver som tematiserer viktige sider ved det å være menneske. Et eksempel på dette kan være fortellingen om paradiset fra Bibelen, som ofte har blitt videreført til mer moderne kontekster. Tidligere tekstnormer kan også fungere som intertekstualitet (Askeland, Otnes, Skjelbred, & Aamotsbakken, 1996, s. 21). Et eksempel på dette kan være elever som skriver eventyr. Eventyrsjangeren i seg selv er med på å gi elevtekstene mening. Sjangeren gir mer utvidet mening til elevtekstene for oss som lesere. Tekstnormene kan skape forventinger om hva en tekst skal handle om, samtidig som den gir tekstskaperen hjelp til å forme teksten sin og legge ny mening i teksten ved å spille på de forventingene som leseren har.

Ut ifra Kristevas syn på intertekstualitet, har vi tolket det som at forfatterens rolle blir mer utydelig og sammensatt. Forfatteren som avsender er en som ikke lager sine egne tekster basert på sine tanker, men som reproducerer tidligere tekster. Et slikt syn på fenomenet intertekstualitet vil også indikere at ingen tekster vil være ny eller originale, og forfatteren kan oppfattes som irrelevant og ubetydelig. Roland Barthes kan knyttes til begrepet intertekstualitet, og han uttaler i sitt essay *Forfatterens død* (1968) at «Forfatteren forstått som opphavsmann er en moderne figur, uten tvil et produkt av vårt samfunn» (Barthes, 1968, s. 35). Barthes mente at ingen tekster var helt nye, siden alt som blir skrevet allerede eksisterer i tidligere skapte tekster. Han mente at dette kunne skape tvil om hvem som var den originale forfatteren, og forfatteren selv kunne bli irrelevant. Videre sier han at det er leseren som skaper mening i tekster: «Det finnes et sted hvor mangfold samles, og dette sted er ikke forfatteren, slik man har hevdet, men leseren» (Barthes, 1968, s. 35).

2.2.4 Intertekstualitet og tanken om avsender

Med det radikale synet til Barthes kan man si at en avsenders betydning for hvordan et budskap skal forstås er mindre viktig, og at det er leseren som skaper meningen i en tekst. I dag har internett bidratt til at tekster kan deles til et stort publikum, og det har også forandret posisjonen til en avsender og en mottaker. Begrepet intertekstualitet blir interessant i vår studie med tanke på at avsenderrollen kan bli problematisert som utydelig eller sammensatt av flere. Noe vi har lagt merke til, er at verken Kristeva eller Barthes nevner en skjult avsender som del av det intertekstuelle nettverket. En grunn til at Kristeva ikke nevner skjult reklame som del av begrepet intertekstualitet kan være fordi skjult reklame er et begrep som har blitt mer relevant og synlig i nyere tid. I de tre tekstene som utvalget skal vurdere i denne studien

kan tekstene inneholde skjult reklame, og vi mener at reklame kan opptre som intertekstuelle referanser i tekster.

Det kan ses på som et paradoks at samtidig som avsenderrollen blir stadig mer problematisk og utydelig i et teoretisk perspektiv, så føles det viktigere enn noen gang å utvikle elevenes bevissthet om denne. Selv om Kristeva ser på avsenderrollen som utydelig og sammensatt og Barthes gjør avsenderrollen mindre interessant, mener vi at avsenderrollen er en viktig del av det å vurdere tekster kritisk. I dag har elever en større tilgang til ulike tekster som er skrevet for ulike formål. Derfor er det viktig at elevene vurderer hva en avsender ønsker å oppnå med teksten og hvilken informasjon som eventuelt tilbakeholdes (Blikstad-Balas, 2016, s. 109; Skovholt & Veum, 2014, s. 15).

2.3 Kritisk tilnærming til tekst

Ifølge beskrivelsen av formålene for læreplanen i norskfaget skal elever lære å orientere seg i et mangfold av tekster i løpet av opplæringen. De skal også utvikle evnen til å tenke kritisk og til å kunne ha en selvstendig holdning til ulike digitale kilder (Utdanningsdirektoratet, 2013). De tradisjonelle lærebøkene har et innhold som er kvalitetssikret og vurdert i mange ledd, og de er tilpasset for elevene og formålet med undervisningen (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 29). Internett har ført til at de tradisjonelle lærebøkene kan få en mindre plass i skolen enn før. Tekster fra internett er nå i bruk i klasserommet og spesielt i faget norsk, som er et tekstdominert fag (Undrum & Veum, s. 133).

Sammensatte tekster kan defineres som «tekster satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Tekstene som blir skapt i dag er mer kompleks og sammensatt en før, og spesielt i tilknytning til de digitale mediene (Roe, 2014, s. 52). Mangfoldet av tekster, som finnes på både skjerm og papir, stiller høyere krav til elevenes lesekompetanse. Det handler om at elevene lærer å tolke samspillet mellom verbalteksten og andre uttrykksformer, og det kan være utfordrende å forstå hvilken rolle ulike ressurser spiller i en sammenheng. Det tekstlige mangfoldet har åpnet opp for mange muligheter og nye tekstpraksiser, men det fører også med seg utfordringer. Når lærere velger ut sammensatte tekster til undervisningen, må de selv kvalitetssikre og vurdere om tekstene er hensiktsmessige å bruke. Norskfaget har et særlig ansvar for at elevene får møte et mangfold av tekster, og især tekster på internett, og da er det et stort ansvar at norsklæreren kan

bevisstgjøre elevene om hvordan tekster kan bli konstruert, hvordan de kan tolkes og hvordan de kan forstås (Roe, 2014, s. 53).

2.3.1 Literacy

Mange elever bruker mye tid på internett, og lærere kan føle at elevene har bedre grunnlag enn dem selv for å orientere seg på internett. Det vil likevel være viktig at norsklæreren ikke overvurderer elevene og tar for gitt at de har en *kritisk tekstkompetanse* (Skovholt & Veum, 2014, s. 13). Kritisk tekstkompetanse kan knyttes til begrepet *literacy*.

Mange har forsøkt å oversette begrepet *literacy* til et norsk begrep. Det har tradisjonelt sett vært forklart som evnen til å lese og å skrive (Skovholt & Veum, 2014, s. 12), noe som er en snever definisjon. Det handler ikke bare om å lese og å skrive, men også at man kan bruke lesing og skriving til ulike formål i ulike sammenhenger. Det kan eksempelvis være å forstå hvordan ulike uttrykksformer virker inn på hvordan mening blir skapt i tekst (Skovholt & Veum, 2014, s. 12). *Literacy* handler om å få tilgang til alle kulturens tekster i vid forstand, og om å navigere seg i et mangfoldig tekstlandskap (Skjelbred, 2010, s. 13). Den mest brukte betydningen for *literacy* er at det er en metafor for kompetanse (Skaftun, 2015, s. 2).

UNESCO (2017) definerer *literacy* slik:

“Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society” (UNESCO, 2017, s. 14).

Ut fra denne definisjonen er *literacy* noe man har som gjør deg i stand til å gjøre noe (identifisere, forstå, kommunisere), og med kompetansen *literacy* kan man oppnå mål som kunnskap og potensial. I definisjonen er *literacy* noe enkeltindivid må ha for å kunne delta i samfunnet. Et av skolens mål er at elevene skal få evnen til en kritisk lesekompetanse, også kalt *kritisk literacy*. Kritisk *literacy* og *literacy* henger sterkt sammen, og begge blir forstått som en slags tilgangskompetanse. *Literacy* handler som nevnt om å få tilgang til ulike tekstkulturer, mens kritisk *literacy* handler om å stille seg spørsmål til tekstene man har tilgang til og om det er tekster man ikke har tilgang til (Blikstad-Balas, 2016, s. 30).

2.3.2 Kritisk literacy

Å lese tekster kritisk innebærer noe mer enn bare det å avkode bokstaver og forstå hva ord betyr. Ifølge den gjeldende læreplanen for norskfaget, Kunnskapsløftet, skal elevene forstå, finne og tolke informasjon og reflektere rundt og vurdere informasjonen som er tilstede i ulike tekster. Kritisk lesekompetanse innebærer at elevene skal kunne lese og tolke tekster ut fra den konteksten de er skapt i, og å forstå tekster på en relevant måte (Skovholt & Veum, 2014, s. 14).

I boken *Literacy and Power* (2010) sier språkforskeren Hilary Janks at for å kunne lese kritisk må man være i stand til å kunne lese *med* og *mot* teksten. Å lese med teksten handler om at man tar en posisjon til teksten og at man leser sympatisk for å forstå hva avsenderen av teksten vil formidle. Å lese mot teksten innebærer at man reflekterer og vurderer over de premissene i teksten som avsenderen tar for gitt at mottakeren ser på som sanne eller overbevisende (Janks, 2010, referert i Skovholt og Veum, 2014, s.14). Vi mener at det er en forskjell på det å forholde seg kritisk til tekster og det å stille seg kritisk til tekster. Å stille seg kritisk til tekster vil si å innta en kritisk posisjon til teksten, der man kun er ute etter å finne elementer i en tekst som kan kritiseres. Dersom man forholder seg kritisk til en tekst leser man med og mot teksten. Da gir leseren både motstand, men også sympati slik Janks forklarer det. Å forholde seg kritisk og å utvikle en kritisk lesekompetanse er også viktig når elevene skal skape egne tekster og finne og referere til kilder. Det handler om å navigere seg fram i tekstlandskapet for å finne relevante og pålitelige kilder, og vurdere virkelighetsoppfatningen som presenteres i tekster.

2.3.3 Hvordan kan elevene utvikle kritisk literacy?

Kritisk tilnærming til tekst betyr at man kan peke på hvem som har skapt teksten, hvilken kontekst den er skapt i, se det overordnede målet med teksten, hvem den er rettet mot, hvilke påstander teksten tar for gitt og hvilket sannhetsbilde som blir presentert i teksten (Skovholt & Veum, 2014, ss. 14-15). Siden dette er en svært kompleks kompetanse, så vil det være viktig at elevene får eksplisitte redskaper hos læreren. Det er mange undervisningsmetoder læreren kan ta i bruk for å hjelpe elevene i sin utvikling av en kritisk lesekompetanse, men i denne studien har vi valgt å fokusere på Blikstad-Balas (2016) og Skovholt og Veums (2014) anbefalinger. De mener at det å arbeide med et metaspråk kan styrke elevenes kritiske lesekompetanse (Blikstad-Balas, 2016, s. 99; Skovholt & Veum, 2014, s.15). Videre mener de

at elevene må få muligheten til å trene på å vurdere tekster. Dette kan de for eksempel gjøre ved å lese flere tekster som handler om samme tema, men som kan være motstridene. Da kan elevene blant annet sammenligne tekster, diskutere hva som er motivet for tekstene, hva avsenderen ønsker å oppnå og hvilken informasjon som tilbakeholdes (Blikstad-Balas, 2016, s. 109; Skovholt & Veum, 2014, s.15). Å vurdere tekster kan både gjøres muntlig eller skriftlig i diskusjoner eller i en analyse.

Metaspråk er et viktig verktøy når en skal forholde seg kritisk til tekst. Det kan fungerer som en verktøykasse der dagligtale og fagbegreper blir brukt for å forklare, vurdere og for å forstå ulike fenomener som kan oppstå i en tekst (Skovholt & Veum, 2014, s. 15). Vi har sett på begrepet kritisk literacy og at det innebærer en kritisk tilnærming til tekst der eleven skal kunne møte tekster med motstand og kritikk, og bruke et vurderende og kritisk blikk. Kritisk literacy er ikke en kompetanse som oppstår av seg selv. Det er noe som må modelleres og utvikles gjennom systematisk arbeid med oppgaver som eksplisitt ber om kritiske vurderinger (Blikstad-Balas, 2016, s. 109).

2.3.4 Kritisk literacy i fagfornyelsen

Vi har tidligere nevnt at kritisk literacy ikke nevnes eksplisitt i Kunnskapsløftet, men å lære elevene å tenke kritisk og selvstendig er noe skolen skal gjøre elevene i stand til.

Fagfornyelsen skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning, og i utkastet til den nye læreplanen i norsk ivaretas dette av kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* (Bakke, 2019, s. 32). Selve begrepet kritisk literacy nevnes ikke i Fagfornyelsen, men flere momenter i kompetansemålene hører til kritisk literacy. Kritisk tilnærming til tekst i fagfornyelsen har flere dimensjoner, og å reflektere over troverdighet, påvirkningskraft og å reflektere etisk over egen kommunikasjon, spesielt i digitale medier, er noen av dem.

Det er flere steder i den nye læreplanen der det uttrykkes at elevene skal utøve kritisk literacy, som for eksempel i kompetansemål etter 7.årstrinn der elevene skal kunne «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelig kildene er, og vise til kilder i egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Etter 10.årstrinn skal elevene kunne «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9). Kompetansemålene er til en viss grad åpne, og dette gjør at læreren får et handlingsrom å spille på når undervisningen skal planlegges. I flere av

kompetansemålene kan man trekke inn undervisning som bidrar til å utvikle elevenes kritiske lesekompetanse, og det kan vektlegges i arbeidet med både skjønnlitteratur og sakprosa tekster.

2.3.5 Tidligere forskning

Kritisk literacy er et begrep det blir forsket mye på. Vi ser det som nødvendig å se nærmere på tidligere forskning for å kunne plassere vår studie i en forskningskontekst. Sammensatte tekster på internett blir i stor grad brukt av elever, og forskning viser at det er mange som finner kilder på internett når elevene skal skrive egne faglige oppgaver. I studien til Rye og Rye (2011) kommer det fram at over 80 prosent av elever uttrykker at de starter med informasjonsjakten på internett. Elever viser sterk motivasjon for å bruke internett, og det ses på som en relevant og viktig arena for læring (Rye & Rye, 2011, s. 34). I undersøkelsen Monitor fra 2011 blir søk på Google fremhevet som den mest brukte ressursen elevene velger, og dette uavhengig av fag (Egeberg, et al., 2012). Dette er et interessant funn med tanke på at Google er en søkemotor der mesteparten av inntektene kommer fra annonsering. Kommersielle aktører kan betale for at deres annonser vises tydelig eller fremst i trefflisten når noen søker etter informasjon på Google (Tøgard, 2014). Siden Google er en mye brukt søkemotor, er det viktig at elevene er i stand til å forholde seg kritisk når de møter nye tekster på internett.

Undervisning i kritisk literacy er kanskje lite vektlagt i skolen. Dette belyser studien til Bakken og Andersson-Bakken (2016), der de utforsket hvilke forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa elever kan utvikle gjennom oppgavene i lærebøker i norsk. Et av deres funn er at oppgaver til sakprosa tekster ofte er lukkede, og ofte oppfordrer elevene til å finne et fasitsvar eller det «rette svaret» i stedet for oppfordring til kritisk tenkning (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 27). Studien undersøkte ikke i hvor stor grad lærere bruker lærebøkene, men den er likevel interessant å trekke frem siden vi vet at det er den papirbaserte læreboken som dominerer mest (Gilje, et al., 2016, s. 72).

Flere studier viser at elever sliter med å vurdere tekster som de møter på internett grundig. I en undersøkelse av Blikstad-Balas og Foldvik (2017) ville de finne ut av hva som kjennetegner elevenes vurderinger av tekster. Et funn i studien er at elevene i liten grad vektlegger hvem avsenderen av en tekst er, og at de heller fokuserer på om innholdet i teksten

er relevant for det de skal bruke teksten til (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 38). Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 37) konkluderer med at det eksisterer et vesentlig gap mellom de kompetansene elevene skal være utstyrt med ifølge gjeldende læreplan, og hva de faktisk gjør når de vurderer tekster. Studien hadde bare et utvalg på syv informanter, men den styrkes ved at flere studier viser til like eller samme funn (Bartlett & Miller, 2011, Dwyer, 2013). Videre påpeker Blikstad-Balas og Foldvik (2017) at digitale tekster kan ha kommersielle motiv som lett kan skjules for leseren, noe som igjen fører til at mottakeren forveksler markedsføring med informasjon. De trekker fram en amerikansk studie som undersøker hvordan elever vurderer ulike internettekster, og et hovedfunn er at mange elever har utfordringer med å skille mellom pålitelig informasjon og reklame (Stanford History Education Group, 2016). Som tidligere nevnt kan avsenderrollen ifølge dialogisk kommunikasjon være vanskelig å vurdere, og det er et økende behov for å utvikle elevers kritiske literacy.

2.4 Retorikk

Retorisk analyse er mye brukt i skolen, og ofte gitt i oppgave til eksamen i norskfaget ved at elevene skal analysere sammensatte tekster som for eksempel reklame (Skrivesenteret, 2018). I denne studien er ikke formålet å finne ut i hvor stor grad elevene har kompetanse i retorikk, men vi ser det som relevant å bruke retorikk for å kunne beskrive og forklare hvordan elever vurderer nye tekster de møter på internett. Ifølge Jens Kjeldsen (2014, s. 9) er retorikken et stort og komplekst område. Kjeldsen mener det er seks ulike svar på hva retorikk er. Retorikk kan være en praksis som alle mennesker utfører nesten hele tiden. Det kan også beskrives som historie, samfunnsdannelse, menneskesyn, som et eget fag eller det kan handle om makt og avmakt (Kjeldsen, 2014, s. 10). Han belyser at dersom man skal forstå hva retorikk er, så må man også forstå retorikkens historie (Kjeldsen, 2014, s. 30). Retorikken har til alle tider vært i forandring og utvikling med tanke på de teknologiske og kulturelle omstendighetene, og retorikk handler om hvem som kommer til ordet, hvordan det sies og på hvilken måte det kan sies på.

Retorikk kan omtales som læren om hvordan mennesker i praksis overbeviser hverandre (Kjeldsen, 2006, s. 16). Retorikk stammer fra antikken, og ble opprinnelig forbundet med muntlige tekster, og spesielt knyttet til hvordan mennesker skal holde en god tale. Til alle tider har man dessuten kunne bruke tekst, bilder og andre mediettrykk, også kalt sammensatte tekster, for å overbevise (Kjeldsen, 2014, s. 30). Tekster som har til hensikt å

frambringe handling eller forandring kan kalles en *retorisk ytring*. En retorisk ytring er alle tekster som bidrar til å forandre verden med å endre tankemønstre til mottakeren slik at de handler eller tenker på en bestemt måte (Bakken, 2014, s. 61). Her spiller også konteksten en viktig rolle. Hver situasjon har sine unike egenskaper, og selv om en tekst fungerer godt i en situasjon, betyr det ikke nødvendigvis at det gjør det i en annen. Det handler om å velge det rette øyeblikket for teksten, også kalt den retoriske situasjonen eller *kairos* (Bakken, 2014, s. 61). Det innebærer å ta hensyn til den sosiale og kulturelle konteksten.

I den klassiske retorikken er alt i en tekst som kan bidra til å overbevise en mottaker, kalt for *bevismidler* (Bakken, 2014, s. 37). Alle bevismidler som skapes i selve teksten blir kalt for *tekniske bevismidler*, også kalt *ethos*, *logos* og *pathos*. I vår studie vil vi benytte oss av retorisk teori om de klassiske bevismidlene *ethos*, *logos* og *pathos* som grunnlag for å kunne vurdere hvordan elever utøver kritisk literacy i møte med nye tekster. Ifølge Aristoteles måtte en tale ha tre vesentlige egenskaper. En tale må gjøres troverdig gjennom bevisførsel med det taleren sier. Han må også ta tilhørerne med at følelser blir vekket, og til sist må taleren stå fram med en tillitsvekkende karakter (Cicero, 1993, s. 11).

Tekster fra internett er sammensatte tekster der flere medieuttrykk er med på å skape mening i teksten, og derfor har vi også valgt å trekke inn mer moderne teori om *multimodal retorikk*. Det finnes mange eksempler på hvordan sammensatte tekster prøver å overbevise en mottaker. Reklamer prøver å få mottakeren av en tekst til å kjøpe et produkt, politiske nettsider prøver å overbevise mottakeren om å velge deres parti og mange blogginnlegg kan være fylt med skjult reklame som prøver å overbevise leserne om å kjøpe utvalgte produkter. Slike tekster kan ha en utydelig eller sammensatt avsender, og derfor det viktig å stille slike tekster i et kritisk og vurderende lys.

2.4.1 Ethos

Ethos handler om mottakerens forestilling om avsenderen (Høisæter, Meland, & Michelsen, 1996, s. 87). Avsenderen er en del av budskapet, og for at mottakeren skal oppfatte en tekst som troverdig, må de tro på avsenderen (Andersen, 1995, s. 35), et poeng som også illustrerer vanskelighetene ved en lineær kommunikasjonsmodell som vi har diskutert tidligere. En avsenders *ethos* er ikke en statisk oppfatning, og den kan endres med tiden. Aristoteles, en av antikkens filosofer, mente at *ethos* er noe som oppstår gjennom talen (Høisæter, Meland, &

Michelsen, 1996, s. 89), noe som også kan overføres til tekster. Han mente at dersom en taler lykkes med å konstruere sin moralske personlighet ved hjelp av ord, så kan dette utgjøre det sterkeste bevismiddelet (Andersen, 1995, s. 35).

I retorikken kan man skille mellom tre kategorier av ethos. Den første er *innledende ethos*, og handler om hvordan man oppfatter avsenderens ethos før man møter en gitt tekst (Bakken, 2014, s. 40). Den andre kategorien er *avledet ethos* og er det inntrykket man får av avsender i møtet med teksten. Avledet ethos kan være momenter som bidrar til styrking eller svekkelse av troverdighet som skapes i selve teksten (Bakken, 2014, s. 41). Den siste kategorien er *endelig ethos*. Endelig ethos handler om den oppfatningen mottakeren sitter igjen med etter at man har lest en gitt tekst.

I klassisk retorikk er det tre karaktertrekk hos avsender av en tekst som er avgjørende for å kunne oppfattes som troverdig, og det er at avsenderen har *forstandighet, dyd og velvilje* (Andersen, 1995, s. 36). Forstandighet er et karaktertrekk som sier noe om avsenderen fremstår som kompetent innenfor det feltet som avsenderen uttaler seg om i en tekst. Karaktertrekket dyd handler om å vurdere om avsenderen har en god moral. Dyd sier noe om avsenderen blir oppfattet som en person som gjør gode gjerninger og ikke prøver å villed og bedra noen (Bakken, 2014, s. 38). Begrepet dyd er gammelt, og det kan være vanskelig å vurdere hvordan det kan forstås i – og overføres til - vår tid. I denne studien vil dyd i hovedsak innebære at en avsender har god moral. Vi har også valgt å trekke inn begrepet utseende for å vurdere en avsenders dyd. Dette har vi gjort fordi det – i dag som tidligere – ikke er uvanlig å trekke (oftest problematiske) slutninger fra en persons utseende til personens moralske egenskaper, kompetanse o.l. (Spilde, 2008). Velvilje som er det siste karaktertrekket, beskriver hvor vennlig eller vennlig stilt avsenderen virker ovenfor mottakeren av en tekst.

2.4.2 Pathos

Pathos er noe en mottaker blir utsatt for, altså affekter, og begrepet kan oversettes til følelser (Andersen, 1995, s. 34). Pathos innebærer at overbevisningen skjer gjennom mottakerne av en tekst, på grunnlag av at avsenderen vekker følelser i dem. Aristoteles hevdet at mennesker dømmer saker forskjellig ut fra den følelsesmessige stemningen man er i. Er man glad eller

trist, eller har en vennlig eller fiendtlig holdning til et individ, så dømmer man personen ulikt (Andersen, 1995, s. 37).

Følelser er et viktig virkemiddel å spille på for å kunne holde på leserens oppmerksomhet og kan forsterke hvordan leseren opplever og vurderer argumenter i en tekst (Bakken, 2014, s. 45). Pathos kan også karakteriseres som en typisk usaklig argumentasjonsform. Avsenderen kan gjennom spontane følelser bruke ulike virkemidler som vekker følelser hos mottakeren der og da. Overdrevet bruk av pathos kan bidra til usaklighet (Høisæter, Meland, & Michelsen, 1996, s. 88). Pathos har også en motiverende funksjon der sterke følelsesappeller kan motivere leseren til å utføre en handling (Bakken, 2014, s. 45). Et eksempel på dette kan være reklameplakater for et solstudio. Reklameplakaten viser lykkelige og solbrune mennesker, og spiller da på gode følelser hos mottakerne av teksten for å få mennesker til å bruke solstudio.

For å vekke bestemte følelser hos en mottaker er det i hovedsak to strategier man kan bruke. Den første går ut på at man selv gir uttrykk for å føle en spesiell følelse. Dersom man uttrykker sinne og frustrasjon, kan det føre til at følelsene smitter over på mottakeren. Den andre strategien er å presentere mottakeren av en tekst for en situasjon som kan vekke en bestemt følelse (Bakken, 2014, s. 48). Dersom en avsender vil påvirke mennesker til å være mer klimabevisst kan man spille på eksempelvis frykt ved å skrive eller snakke om hvordan jorda vil være ubeboelig i framtiden. På denne måten blir mottakeren presentert for en situasjon der man kan sette seg mentalt inn i bestemte kontekster som igjen kan skape en bestemt følelsesmessig reaksjon hos mottakeren.

2.4.3 Logos

Den siste av de retoriske bevismidlene er *logos*. Gjennom logos blir leseren overbevist «gennem selve det sagte» (Aristoteles, referert i Høisæter, Meland, & Michelsen, 1996, s. 87). Logos appellerer til mottakerens oppfatning av at en tekst er sann eller sannsynlig, og det finnes to elementer av logos en avsender må vektlegge, og det er beskrivelser og argumentasjonen i en tekst (Bakken, 2014, s. 50). For at en tekst skal virke overbevisende ved hjelp av logos, må teksten inneholde beskrivelser av gjenstander, fenomen eller verden slik at mottakeren kan gjenkjenne og akseptere det de ser, leser eller hører. Logos handler også om at argumentasjonen i teksten må være på plass. Det betyr at påstander som blir lagt fram,

argumenter som begrunner påstandene, og måten argumentene og påstandene relateres til hverandre på, oppfattes som sann eller sannsynlig (Bakken, 2014, s. 50; Andersen, 1995, s. 137). Det er viktig å få fram at retorisk argumentasjon ikke fokuserer på argumenter som logisk gyldige, men heller på om argumentasjonen som brukes kan fungere som overbevisende på mottakeren (Bakken, 2014, s. 51-52).

For å forklare hvordan noe kan virke sant eller sannsynlig, er det viktig at mottakeren kan kjenne igjen det som blir formidlet i teksten fra bakgrunnskunnskaper. Her kan man vise til begrepet *doxa*, som i retorisk teori beskrives som menneskers tidligere kunnskaper og oppfatninger av sannheten og verden (Kjeldsen, 2014, s. 64). Dersom en tekst uttrykker noe som ikke stemmer med en persons *doxa*, kan leseren bli mistenksom og troverdigheten i teksten svekkes.

2.4.4 Multimodal retorikk

I vår studie skal et utvalg elever fra tiendeårstrinn vurdere tre sammensatte tekster fra internett, som danner grunnlaget for datainnsamlingen i intervjuet. For at avsenderne av de tre tekstene skal klare å overbevise eller påvirke leserne sine, må teksten appellere til mottakeren. Da kan man trekke inn de tre bevismidlene *ethos*, *logos* og *pathos*. Som tidligere nevnt har de retoriske appellformene tradisjonelt sett blitt brukt for å studere verbalspråklige uttrykk som skrift og tale (Kvåle, 2010, s. 41). I dagens teknologiske samfunn er tekster blitt mer kompleks og sammensatt av flere modaliteter. Retorikk kan overføres til mer moderne tekster. Når man skal studere og vurdere sammensatte tekster er det ikke tilstrekkelig å kun fokusere på verbalteksten, men man må også ta med andre medieuttrykk i vurderingen. Når vi skal analysere de tre tekstene, og når vi skal vurdere hvordan informantene utøver kritisk literacy, vil vi ha et fokus på hvordan avsenderne skaper relasjoner til mottakerne av tekstene, hvilken sosial handling som foregår i tekstene og hvordan disse to sammen med det visuelle uttrykket skaper overbevisning hos leseren.

2.4.5 Retorikk og kommunikasjonsteori

De retoriske bevismidlene kan kobles sammen med dialogisk kommunikasjonsteori, og kan knyttes opp til hvordan avsender, budskap og mottaker henger sammen. *Ethos* er et bevismiddel som brukes for å vurdere en avsenders karaktertrekk som troverdig. *Pathos*

forteller noe om hvordan mottakeren blir følelsesmessig engasjert, og logos sier noe om hvordan fornuften og intellektet spiller en rolle for hvordan en tekst er med på å overbevise (Skrivesenteret, 2018).

Begrepet ethos blir interessant når det blir koblet opp mot vår tidligere diskusjon om at avsendere av tekster på internett kan være problematisert. Vi har nevnt at avsenderen i tekster kan være mer utydelig eller sammensatt av flere avsendere. Ethos innebærer grad av avsenderens troverdighet, og man kan tenke seg til at teorien omkring dette bevismiddelet forutsetter en tydelig og stabil avsender. Kan man for eksempel snakke om ethos og samtidig hevde, med Barthes, at forfatteren er død? På en annen side behøver ikke avsenderen å være like tydelig for at mottakeren skal oppleve avsenderen som troverdig. Et typisk eksempel på dette er når bloggere har skjulte samarbeidspartnere i en tekst. Leseren av teksten kan bli påvirket til å kjøpe et produkt eller endre mening om noe, og dette viser at selv om bloggeren ikke står alene som avsender, vil noen la seg påvirke av teksten på grunn av andre bevismidler. Et annet eksempel er store organisasjoner på nett som ikke har en avsender eller ikke oppgir forfatter på sine tekster. I slike tilfeller kan store aktører som avsender bli vurdert som troverdig på bakgrunn av for eksempel god kompetanse eller godt rykte.

3 Metode

Hensikten med dette kapitlet er å presentere og begrunne våre metodiske valg for å få svar på vår problemstilling «Hvordan utøver elevene kritisk literacy i møte med nye tekster». Vi vil forklare hvilke forberedelser vi gjorde i forkant og hvordan selve prosessen av innhenting av datamaterialet foregikk.

3.1 Kvalitativ metode

Det er flere grunner til at en kvalitativ tilnærming virker mest passende for å undersøke forskningsspørsmålene våre. Studiens forskningsspørsmål er «Hvordan og i hvor stor grad vurderer elevene avsender av en tekst?» og «På hvilken måte vurderer elevene en teksts underliggende motivasjon». En kvalitativ forsker er seg bevisst at forskningen er påvirket av hans eller hennes subjektive, individuelle teorier (Postholm, 2010, s. 35). Bakgrunn for forskningsspørsmålene er at våre erfaringer i praksis og tidligere forskning kan vise at

kritisk literacy ikke vektlegges nok i skolen. Dagens samfunn er i kontinuerlig utvikling og har en høy økning i bruk av sosiale medier, noe som fører til at man møter et stort mangfold av tekster. Det er nettopp dette vi ønsker å ruste elevene til, nemlig å forholde seg kritisk til tekster de kan møte i samfunnet.

Kvalitativ forskning innebærer å forstå informantenes perspektiv i en naturlig kontekst. Det vil derfor være nødvendig for oss å tolke informasjonen fra utvalget for å kunne besvare forskningsspørsmålet. Derfor har vi valgt en *hermeneutisk tilnærming* (Grønmo, 2017, s. 293; Postholm, 2010, s. 17; Thagaard, 2018, s. 11). Begrepet hermeneutikk betyr fortolkingslære eller fortolkningskunst, og en grunnleggende tanke innenfor denne retningen er at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Grønmo, 2017, s.393; Thagaard, 2018, s.37). Ifølge Grønmo (2017, s. 393) innebærer hermeneutiske studier en forståelse av aktørene og deres handlinger. Det betyr at i tillegg til å basere fortolkningen på forståelsen som etableres under studien, vil forskeren også basere seg på erfaringer, begreper og teoretiske referanserammer i analysen. Før vi startet med denne studien, hadde vi en formening om at kritisk literacy vektlegges for lite skolen, og dette er både basert på tidligere erfaringer og tidligere forskning.

3.2 Undervisningsopplegget

Utgangspunktet for empiriinnsamlingen var et undervisningsopplegg som fordeles på fem norsktimer på 45 minutter. Vi ser det som nødvendig å forklare relativt utførlig hvordan vi planla, gjennomførte og evaluerte undervisningen og hvilke refleksjoner og erfaringer vi satt igjen med til slutt. Det er for å gi en forståelse for hvordan vi tolker informantenes opplysninger om hvordan de forholder seg kritisk til tekst. Da vi skulle planlegge undervisningen, måtte vi være selektiv i utvalget av innhold. Kritisk literacy er som nevnt en kompleks kompetanse og det å lære seg å forholde seg kritisk til tekster vil ta lang tid. Vi måtte derfor velge ut noen fokusområder innenfor emnet. Vårt undervisningsopplegg er inspirert av Blikstad-Balas (2016, s.109) og Skovholt og Veum (2014, s.15) sine anbefalinger. For å utvikle elevenes kritiske literacy må lærere legge til rette for at elevene skal få vurdere ulike tekster, læreren kan modellere kritisk lesing og elevene må få utvikle et metaspråk.

Undervisningen knyttet til kritisk literacy ble gjennomført på tre enkelttimer og en dobbeltime. Av hensyn til elevenes halvårsplan og det temaet de skulle gjennom, valgte vi

tekster som var relevant for emnet reflekterende tekster. Målet for undervisningsøktene var at elevene skulle bli kjent med reflekterende tekster, og at de skulle bli kjent med sjangeren essay. Dette lå litt utenfor interesseområdet for forskningsprosjektet vårt, og det var en føring som kom utenfra. Vi valgte to personlige essay i form av blogg og en fagartikkel. Vårt mål for disse øktene var å gi elevene en innføring om hva kritisk tilnærming til tekst er og fagbegreper knyttet opp til kritisk literacy. Undervisningsopplegget skulle også fungere som en forberedelse til intervjuene.

3.2.1 Første økt

Den første undervisningsøkten er en introduksjonsøkt om essay. Ettersom at vi gikk inn i et klasserom med en målsetting om å forske på kritisk literacy med så liten tid til rådighet, så vi for oss at det kunne bli utfordrende å bygge nære relasjoner til elevene. Selv om at vi gikk inn som forskere, var det viktig for oss å gi uttrykk for at vi så på elevene som elever, og ikke bare som objekter som ble forsket på. Vi gjorde elevene observante på at det ikke var noe annet en vanlig undervisning og at de skulle oppføre seg som om det var en vanlig undervisningsøkt. Elevene leste et personlig essay fra læreboka. Deretter fikk de i oppgave om å gå sammen to og to for å finne kjennetegn på essaysjangeren i eksempelteksten. Videre diskuterte vi elevenes svar i plenum. I den første økten fokuserte vi på hva det vil si å være subjektiv i en tekst og elevene måtte bruke begrepet når de var muntlig i timen.

3.2.2 Andre økt

I andre økt gikk vi over til å diskutere personlige essay som digitale tekster, og i denne økten modellerte vi kritisk lesing og arbeidet med elevenes metaspråk (Blikstad-Balas, 2016, s. 99; Skovholt og Veum, 2014, s. 168). Elevene fikk arbeide med en ny eksempelstekst, som var et blogginnlegg av Caroline Berg Eriksen. I blogginnlegget har Eriksen anbefalt naturlig prevensjon, en anbefaling som førte til kritikk fra Statens legemiddelverk. De mente at Berg Eriksen feilinformerte leserne om prevensjonens sikkerhet (Eriksen, 2015; Gregersen, Jonassen, & Suvatne, 2015). Teksten er et godt eksempel på hvorfor elevene bør forholde seg kritisk til tekster. Elevene fikk mulighet til å se hvordan de to avsendere formidler til dels motstridende meninger om prevensjonsmiddelet. De fikk mulighet til å diskutere hvorfor man bør være kritisk, og hvordan man kan være kritisk til tekster på internett. Ved bruk av

fagbegreper konstruerte vi et fagnotat på tavlen som elevene skulle notere ned i sin skrivebok. Fagnotatet bestod av definisjoner på viktige begreper man kan bruke når en skal forholde seg kritisk til tekst, som for eksempel: kritisk blikk, formål, avsender, mottaker, kontekst, pålitelighet, språkbruk og lese med og mot tekst. Til slutt leste vi høyt for elevene to av de tre tekstene som de skulle vurdere i intervjuet.

3.2.3 Tredje økt

I tredje økt hadde vi en samtale med elevene om hva det vil si å forholde seg kritisk til tekst, og hvilke tanker de hadde om de tekstene de møtte på internett. Deretter leste vi teksten fra Helsenorge. Vi hadde til nå lest alle tre tekstene sammen med elevene, og i en skriveoppgave skulle de velge en av tekstene de ville ha brukt eller ikke brukt i en faglig oppgave. Oppgaven lyder som følger: «Velg en av de tre tekstene, skriv ca. 200 ord. Forklar hvorfor du ville brukt/ikke brukt teksten som en kilde i en artikkel.» I skriveoppgaven skulle de bruke fagnotatet som de skrev i forrige time. Vi valgte å gi elevene denne oppgaven slik at de kunne få reflektere rundt kritisk tenking i skriftlig form, men også få en trening i å bruke fagbegreper. Timen ble avsluttet med å forberede elevene på siste økt. Det var viktig for oss å poengtere at de måtte sette seg inn i alle de tre tekstene, slik at de var forberedt til intervjuet.

3.2.4 Fjerde og femte økt.

I disse øktene laget vi og elevene et tankekart på tavla for hver av de tekstene elevene hadde lest. Her fikk vi mulighet til å se hva elevene hadde fått med seg av innholdet i tekstene, og hvem av dem som hadde lest tekstene godt. Den opprinnelige planen var at vi skulle bruke den skriftlige oppgaven fra forrige økt for å bestemme vårt utvalg, men vi måtte heller velge elever basert på deres muntlige aktivitet i klasserommet siden vi hadde hatt tekniske problemer med innleveringen. Da vi var ferdig med undervisningsopplegget i klassen tok vi ut en og en informant til intervju.

3.3 Intervju som metode

En metode kan forstås som et redskap vi bruker for å se virkeligheten bedre (Bjørndal, 2012, s. 29). Ettersom vi har en kvalitativ tilnærming, skal forskeren være åpen for hva deltakeren

gjør og sier (Postholm, 2010, s. 9). Vi har valgt intervju som forskningsmetode. Det er fordi vi ønsker å få et innblikk i hva elevene legger i det å forholde seg kritisk til tekster. I dette kapittelet vil vi beskrive hvilke strategier som blir benyttet for å få frem gyldig og troverdig kunnskap for å få svar på vår problemstilling.

Et kvalitativt forskningsintervju søker å forstå verden sett fra den intervjuedes side. Det handler om å få frem betydningen av folks erfaring og å avdekke deres opplevelse av verden, foruten om vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Intervju har den fordelen at det gir en mulighet til å få øye på detaljer som ellers kunne blitt oversett, og til å forstå samtalepartnerens perspektiv på en bedre måte, sammenlignet med eksempelvis bare observasjon (Bjørndal, 2012, s. 95). Intervjussamtalen kan hjelpe oss som forskere å få en forståelse for hvordan informantene opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 11).

3.3.1 Semistrukturert intervju

Vi anser et semistrukturert intervju som en måte å samle inn empiri og som skal knytte oss nærmere et svar på problemstillingen. Et semistrukturert intervju er delvis strukturert og har en overordnet intervjuguide som tar utgangspunkt for intervjuet, der spørsmål, temaer og rekkefølgen kan varieres. Vi benytter oss av en intervjuguide som gir oss rammer for samtalen, og hvor spørsmålene er bestemt på forhånd. I tillegg har vi muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål som er en stor fordel. En viktig målsetning med oppfølgingsspørsmål er å oppmuntre informantene til å gi konkrete beskrivelser av hendelser og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 96). Med denne forskningsmetoden vil vi være åpne for uventet informasjon som kan være nyttig for problemstillingen.

3.3.2 Utforming av intervjuguide

I planleggingsfasen er det viktig å utvikle en god intervjuguide som kan fungere som grunnlag for å kunne gjennomføre en forskende samtale (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 204). For å sikre en god kvalitet på intervjuet er det viktig at vi stiller spørsmål som oppmuntrer informantene til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om temaet intervjuet handler om (Thagaard, 2018, s. 95). Hovedspørsmålene er konstruert slik at informantene skal kunne komme med synspunkter og erfaringer rundt temaet for studien. Spørsmålene i intervjuguiden

baserer seg på de tre tekstene av Espen Hilton, Stina Bakken og Helsenorger. Vi valgte å stille spørsmålene i en bestemt rekkefølge, og vi delte intervjuguiden opp i fire deler. De første spørsmålene var innledende om elevenes vaner knyttet til bruk av internett og sosiale medier. Dette var i hovedsak spørsmål som skulle trygge elevene og få samtalen i gang, men vi syntes også at det var interessant å få et innblikk i informantenes medievaner.

I den andre delen av intervjuguiden stilte vi spørsmål som skulle få eleven til å vurdere sin rolle som leser. Dette var for å skape refleksjon om hvordan de selv kan forholde seg kritisk til tekster, og se om elevene brukte metaspråk (se kapittel 2.3.3). Videre stilte vi spørsmål knyttet til avsenderen av de tre tekstene. Typiske spørsmål her gikk ut på hvilke førsteinntrykk elevene hadde av de ulike avsenderne, om de kjente til avsenderen fra før og om de trodde det var flere enn avsendere i teksten. Disse spørsmålene var sentrale for vårt første forskningsspørsmål, og de skulle bidra til empiri om elevenes vurdering av avsenderrollen og problematiseringen knyttet opp til denne (se kapittel 2.2.4). Til slutt skulle elevene svare på spørsmål som omhandlet selve innholdet i tekstene. Svarene vi fikk var interessant for vårt andre forskningsspørsmål, og elevene måtte vurdere hvordan innholdet i teksten var med på å overbevise dem.

Intervjuguiden bestemmer i grove trekk hvordan intervjuet skal gjennomføres i lys av hva som skal til for å besvare problemstillingen (Grønmo, 2017, s. 168). I vår intervjuguide hadde vi ikke bestemt svaralternativene på forhånd, og ved å ha åpne spørsmål kunne vi hoppe frem og tilbake i intervjuguiden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Intervjuguiden ble formet slikt at informantene kan reflektere over egen praksis i nåtid, og deretter ta disse tankene med seg videre, også i og utenfor skolen. Intervjuguiden består av spørsmål som eksplisitt ber om kritiske vurderinger, og dette kan bidra til elevenes kritiske literacy (se kapittel 2.3.3).

Under intervjuet ba vi elevene om å utdype og begrunne sine standpunkt dersom det var nødvendig. Et godt intervju bør inneholde både tematiske og dynamiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Tematiske spørsmål dreier seg om «hva» og handler om å få tak i de teoretiske oppfatningene av forskningen. Tematiske spørsmål vil være forskjellige, og dette kommer an på om forskeren intervjuer personen for å få spontane beskrivelser av livsverden, sammenhengende fortellinger eller for å få en begrepsanalyse av intervjupersonens oppfatning av tema (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 163). For eksempel stilte vi spørsmålet «Hva tror du det betyr å forholde seg kritisk til en tekst?». Dette er et

åpent spørsmål og her fikk informanten mulighet til å vise kunnskaper om temaet kritisk tenkning.

Dynamiske spørsmål viser til intervjuets «hvordan». Hensikten med slike spørsmål er å fremme et positivt samspill, holde samtalen i gang og stimulere informanten til å snakke om sine følelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Et eksempel på dette var da vi stilte spørsmålet «Har du en metode eller strategi for å stille deg kritisk til tekst?». I dette spørsmålet kunne elevene svare ut fra sine egne erfaringer, og vi fikk se hva hver enkelt elev fokuserer på når de utøver kritisk literacy i møte med nye tekster. Vi valgte å bruke begrepene metode og strategi i dette spørsmålet for å sikre oss at informantene forstod hva vi spurte om. Noe som kunne ledet elevenes svar på dette spørsmålet, var at de kunne være påvirket av undervisningen vi hadde gjennomført tidligere.

For å ha et vellykket intervju er det viktig å ha satt seg inn i intervjuguiden og ha kjennskap til konteksten for intervjuet slik at spørsmålene oppleves som relevant for informanten, men også for prosjektet i sin helhet (Krogtoft og Sjøvoll, 2018, s. 204). I et kvalitativt forskningsintervju er det vanlig å gjennomføre et prøveintervju, noe vi gjorde for å kvalitetssikre intervjuguiden (Dalen, 2014 nevnt i Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 205). Kamilla gikk inn i rollen som elev, mens Maja stilte spørsmålene. Under prøveintervjuet skjønnte vi at vi måtte omformulere spørsmålene som virket uklare, og vi fikk diskutert hvilke begreper vi skulle bruke. Noen av spørsmålene våre bar preg av akademisk språkbruk, og vi prøvde å omformulere intervjuguiden slik at den lå nærmere informantenes dagligtale. Et eksempel på dette var da vi omformulerte spørsmålet: «Tror du avsenderen hadde skjulte intensjon med teksten?» til: «Tror du avsenderen snakker sant i teksten? Hvorfor? Hvorfor ikke?». Selv om at spørsmålet fikk en annen betydning, så vi det likevel som nødvendig. Grunnen til at vi valgte å omformulere spørsmålet, var at vi ønsket å forsikre oss om at informanten forstod spørsmålet, og at vi skulle få det svaret som vi var ute etter. Da prøveintervjuet var gjennomført, fikk vi også et innblikk i hvor lang tid intervjuene ville ta.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Vi gjennomførte seks intervjuer og til sammen hadde vi 90 minutter til rådighet for å gjennomføre intervjuene. De ble fordelt imellom oss slik at vi hadde tre intervjuer hver. Intervjuene ble gjennomført på et klasserom og i et møterom på skolen og dette kunne ha ført

med seg noen utfordringer. Elevene som ble intervjuet på møterommet, virket noe utilpass i starten, siden det var et rom de ikke hadde så godt kjennskap til, og dette kan ha påvirket elevene. I forkant av intervjuene hadde vi holdt tre undervisningstimer i klassen til informantene. Gjennom undervisningen fikk vi overraskende gode relasjoner til elevene, og dette kunne bidra til at elevene følte seg tryggere i intervjusituasjonen. Vi opplevde begge to at samtalene fløt fint, og at det ikke ble holdt tilbake på informasjonen. Informantene delte sine egne tanker og erfaringer rundt temaet, og det virket som at begge parter hadde en god opplevelse av intervjusituasjonen. De fleste elevene svarte utførlig på spørsmålene, noe som kan tyde på at de var trygge i intervjusituasjonen.

Under intervjuet brukte vi intervjuguiden som en mal. Siden vi fordelte intervjuene mellom oss, var det viktig at de samme spørsmålene ble stilt til alle informanter. De fleste spørsmålene hadde vi formulert bra, men vi opplevde noen utfordringer. I etterkant av intervjuene opplevde vi at noen spørsmål var uheldig formulert. Et eksempel på dette var spørsmålet: «Nå tenker vi ikke på mottakeren av teksten, men tror du det er flere enn bare Espen/Stina/Helsenorge som kan ha fordeler med teksten? Hvem kan eventuelt ha andre fordeler?». I dette spørsmålet ønsket vi å invitere elevene til å reflektere omkring ulike mulige avsenderroller i teksten. Vi tenkte for eksempel på avsendere som står bak skjult reklame, annonsering eller som kunne ha andre fordeler ved at teksten publiseres, som for eksempel økt oppmerksomhet og popularitet. Fire informanter tok imot denne invitasjonen, og de nevnte at det kunne være kommersielle aktører som kunne tjene penger på skjult reklame eller få økt oppmerksomhet i de to blogginnleggene. De to andre informantene fokuserte heller på helsegevinster som eventuelle mottakere av tekstene kunne få. Vi ser i ettertid at vi kanskje skulle ha stilt oppfølgingsspørsmål til de to som ikke forstod spørsmålet.

En annen utfordring som vi ble oppmerksom på under transkriberingen av intervjuene, var at noen spørsmål kunne oppleves som sensitive uten at vi hadde vært oppmerksomme på dette i forkant. Da vi utformet intervjuguiden, ønsket vi unngå å stille sensitive og utfordrende spørsmål som kunne sette elevene i en ubehagelig situasjon. De innledende spørsmålene skulle virke betryggende, men da vi stilte spørsmålet «Hvor mange timer bruker du på internett hver dag?» virket det som at noen elever ble pinlig berørt. De kom med en nervøs latter, og vi kan ikke utelukke at noen elever kviet seg for å svare ærlig.

3.3.4 Lydopptak

Det er flere måter å registrere intervjuer på med henblikk til dokumentasjon og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det omfatter flere metoder som for eksempel videopptak, notatskriv og hukommelsen. Elevene ble tatt opp med en båndopptaker. Hovedårsaken til at vi valgte å bruke lydopptak, er at forskeren har mulighet til å spole tilbake og høre situasjonen flere ganger (Bjørndal, 2012, s. 76). Lydopptakeren gir verdifull informasjon fra sosial kommunikasjon, og det er i dialogen mellom oss og informantene vi får samlet våre data. Ordbruk, tonefall og pauser blir registrert, som gjør at vi har mulighet til å gå tilbake i opptaket (Bjørndal, 2012, s. 76; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

3.3.5 Transkribering

Når intervjuene skal transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at det skal bli enklere å ta en analyse av intervjuet. Vi valgte å transkribere intervjuene i en tekstform slik at det ble mer oversiktlig, og struktureringen i seg selv er en del av analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Når man benytter seg av lydopptak vil kroppsspråk og ansiktsuttrykk være momenter som forsvinner. For å sikre at meningen i intervjuene ble best mulig bevart, valgte vi å bruke noen standardvalg som blir brukt for transkripsjon av forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Først transkriberte vi intervjuene ordrett av informantens dialekt. Videre skrev vi om muntlige ord til skriftlige og vi oversatte dialekten til bokmål. Dette gjorde vi av etiske hensyn for å ikke kunne plassere hvor informantene kommer fra. Dersom informantene ble usikre eller trengte tenketid, ble pausen i dialogen markert med tre punktum.

3.4 Utvalg av informanter

Det som kjennetegner kvalitative metoder, er at forskeren prøver å finne mest mulig informasjon fra et begrenset antall personer, også betegnet som informanter (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2011, s. 108). Målgruppen vår er en homogen gruppe. Det vil si at informantene er relativt like, målt ut fra flere kriterier. I denne studien har vi begrenset med tid, og derfor har vi fått intervjuet seks informanter. Vi plukket ut informantene ved å se på muntlig aktivitet i klasserommet. Ønsket vårt var å få en spredning i datamaterialet. To elever ble valgt ut på bakgrunn av at de hadde uttrykt et bevisst forhold til kritisk literacy i

undervisningen. I muntlig aktivitet brukte de fagbegreper som samsvarte med de fagbegrepene vi hadde plukket ut i undervisningen. To av elevene ble valgt ut på grunn av at de ga uttrykk for et mindre bevisst forhold til kritisk literacy. De siste to ble valgt fordi deres muntlige aktivitet bestod av mindre nyanserte utsagn når de skulle forholde seg kritisk til tekst.

Vi har et begrenset antall informanter, men det var likevel mulighet for å få svar på vår problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Vi ønsket å utføre studien i en klasse på tiende trinn fordi de skal, etter læreplanens intensjoner, være kjent med kritisk literacy. I gjeldende læreplan står det ikke eksplisitt at elevene skal utvikle kritisk literacy, men både formålene og flere kompetansemål i faget norsk, uttrykker at elevene skal kunne forholde seg kritisk til tekst. Et eksempel på dette er kompetansemålene i læreplanen etter tiende trinn som sier følgende: «de skal kunne analysere et bredt utvalg av tekster i ulike sjangrer og formidlet mulige tolkninger.» De skal også «kunne gjenkjenne virkemidler, men også integrere, sitere og referere til relevante kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Vi valgte bevisst å gå utenfor byskolene ved innhenting av informanter. En årsak til dette var at skoler i Tromsø har stor pågang for forespørsler fra andre masterstudenter. Vi tok derfor først uformell kontakt ved en ungdomsskole i distriktet som vi anså som aktuell, og som vi antok at vi kunne få tilgang til. Deretter sendte vi en formell forespørsel til skolens rektor. En slik fremgangsmåte, der vi velger en skole basert på muligheter for tilgang, omtales som tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013, s. 61).

Vi legger vekt på konfidensialitet, at alle data om enkeltpersoner skal behandles fortrolig, og at utvalget er anonymisert. Det skal ikke være mulig å identifisere informantene basert på intervjumaterialet (Grønmo, 2017, s. 169). Vi har også sørget for å sende ut et samtykkeskjema i forkant av studien (se vedlegg 2). Informantene ble varslet om sin rett til å nekte å delta i studien eller å nekte å svare på noen av spørsmålene.

Siden tiende trinn er siste år på grunnskolen, møtte vi noen utfordringer. Læreren for klassen kunne ikke gi oss frie tøyler når det gjaldt undervisningsopplegget, fordi elevene hadde mye de skulle gjennom før de skulle ta eksamen. Dersom vi skulle få bruke klassen i studiet vårt, måtte undervisningen innebære reflekterende tekster. Dette var noe som gjorde det

utfordrende for oss når de tre ulike tekstene skulle velges. Dette er nok en typisk utfordring som vi ville møtt på uansett hvilken klasse på tiende trinn vi hadde valgt ut.

3.5 Materialet i undervisningen – tekster som tematiserer sunn livsstil

Tekstene som elevene skal vurdere i intervjuet, er autentiske, noe som betyr at de ikke er konstruert for denne studien og er tilgjengelig på internett for alle. Dette var et viktig moment for oss, fordi vi ønsket en viss sannsynlighet for at elevene selv kunne funnet disse tre tekstene dersom de selv hadde søkt etter informasjon om sunn livsstil på internett. Alle tekstene er typiske sammensatte tekster; de består av verbaltekst, bilder, hyperkoblinger, ulike fonter og farger.

Tekstene er valgt ut fra sjanger, to blogginnlegg og en fagartikkel. Blogg er en typisk plattform hvor man kan tjener penger og få tilbud om sponing. De fleste toppbloggerne har bloggen sin som hovedinnskildende (Vaagan, 2015, ss. 137-138). De tre tekstene formidler forestillinger om hva det vil si å ha en sunn livsstil på forskjellige måter. For å få et nyansert bilde av hvordan elevene vurderer tekster, har vi valgt tekster med ulike kvaliteter fra ulike avsendere. For å få en dypere forståelse av elevenes vurderinger, så vi det som nødvendig å analysere de tre tekstene.

3.5.1 «Tips til bedre forbrenning»

Den første teksten heter «Tips til bedre forbrenning» og den er hentet fra en personlig blogg som er skrevet av Espen Hilton (Hilton, 2018). Han har vært blogger i over ti år og er en av Norges første toppbloggere. I bloggen kan man finne inspirasjon til trening, kosthold og mote (Hilton, uå). I denne teksten uttaler Hilton seg om hvordan man kan øke forbrenningen. Han forklarer hva metabolisme er og hvilke næringsstoffer som kan bidra til økt metabolisme. Teksten baserer seg på Hiltons egne ernæringstips som han mener øker forbrenningen.

I underoverskriften «Metabolske forstyrrelser (info NHI)», er det ingen lenke som er oppgitt til NHI-kilden. NHI er en referanse til Norges helseinformatikk, og dette er ikke en fullgod måte å referere til kilden på. Dermed blir det opp til leseren selv å finne ut om informasjonen stemmer med den opprinnelige kilden. Hilton sier også at han har hentet informasjon fra en

app man må betale for, men at leserne skulle få informasjonen gratis. Hilton nevner at Khloe Kardashian står bak denne appen, men han oppgir ingen informasjon rundt appen i blogginnlegget, verken navnet eller link til appen. Da vi leste blogginnlegget, fikk ikke vi noen mistanker om at det var skjult reklame for appen.

Hiltons tekst bærer preg av et muntlig språk. Det er en tekst hvor man kan se at engelsk oppleves som et statusspråk. Et eksempel på dette er når han starter blogginnlegget med «glad lørdag», noe som kommer av den engelske frasen «Happy Saturday». Når Hilton avslutter blogginnlegget, er avskjeden «XX Espen», noe som er vanlig, engelskspråklig symbol for «Kiss Kiss fra Espen». Vi tolker det som at Espen bruker språk som er påvirket av engelsk for å kunne fremstå som moderne og ungdommelig. Dette er noe som er gjennomgående gjennom hele bloggen til Hilton. Øverst på bloggen er det en rubrikk, der det står «Espen Hilton» i moderne skrifttyper. Under overskriften er det et stort bilde av Hilton selv, der han har på seg moderne klær og pilotbriller. Overskriften og bilde følger alle innlegg og kalles i moderne, typografisk fagspråk for headliner.

Det er flere momenter i Hiltons blogginnlegg som viser at han prøver å bygge relasjoner til leserne sine. Avsenderen bruker ingen bilder av seg selv i selve teksten. Å bruke bilder av seg selv er vanlig virkemiddel for å skape relasjon til lesere i blogger. Bildene Hilton bruker er av ingrediensene som blir brukt for å øke forbrenningen, som i dette tilfelle er eple og kanel. Bildene av eple og kanel er et eksempel på sensorisk koding, som appellerer til positive følelser hos mottakeren (Skovholt og Veum, 2015, s. 74). Ved å bruke ord som «du» og «din» understreker Hilton den personlige relasjonen mellom seg selv og leserne. Espen prøver også å skape intimitet og relasjon til leseren ved å avslutte teksten med «XX Espen». Han sier også at årsaken til at han velger å lage et slikt innlegg er at en leser har bedt Hilton om å forklare hva metabolisme er på snapchat. Dette markerer at han kommuniserer med leserne sine ved å ta imot råd om hva han kan skrive.

Hilton kan virke som en pålitelig kilde av flere grunner. Han sier blant annet hvilken kilde han har hentet informasjonen fra, men nevner bare kilden i overskriften. Blogginnlegget baserer seg på subjektive meninger, men han gjør også leseren oppmerksom på at det er individuelle forskjeller i mulighetene for å øke forbrenningen. Om leseren sjekker kilden som er oppgitt i blogginnlegget, vil man finne nettsiden Hilton har brukt for å finne informasjon, og dette kan bidra til å styrke hans ethos. Et aspekt som kan svekke hans troverdighet er at han bruker seg selv som eksempel i blogginnlegget når han argumenterer. «Arv har litt

innvirkning, men du kan også gjøre noe for å styrke metabolismen din og dette er noe jeg liker å gjøre. En av favorittene mine er selvsagt frokosten min som inneholder havregryn, og den andre er epleskall sammen med kanel». Her ser vi at når Hilton gir kostråd, baserer han det på sine egne personlige erfaringer. Det kan være uheldig å bruke seg selv som eksempel når man skal argumentere for hva du kan spise for å øke forbrenningen.

Når man skal lese en tekst, er det viktig å vurdere konteksten som teksten er skrevet i, med andre ord den retoriske situasjon (Bakken, 2014, s. 61). Blogginlegget til Hilton er publisert 13. januar 2018. Januar er kjent for å være en måned hvor de fleste begynner nyåret sitt med nye nyttårsforsettet, deriblant slanking. Overskriften «Tips til bedre forbrenning» kan appellere til denne målgruppen, og Hilton kan tjene på å få flere lesere i denne tidsperioden. Derfor kan man stille seg spørsmålet: Hva er egentlig intensjonen med denne teksten? Er ønsket om å hjelpe andre med å gå ned i vekt genuint, eller ligger andres målsetninger bak blogginlegget?

3.5.2 «Dårlig forbilde fordi jeg trener»

Den andre teksten, «dårlig forbilde fordi jeg trener» er skrevet av bloggeren Stina Bakken (Bakken, 2015). Bakkens tekst er en typisk bloggtekst, hvor avsenderens personlige mening står i sentrum. Blogg er en typisk multimodal sjanger som ungdommer møter på fritiden, men også i skolen (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, Skrivesenteret, 2015). Bakkens blogg er en av Norges mest leste bloggere, og per dags dato ligger den på tredje plass på topplisten på blogg.no (blogg.no, 2020). Bakken kan omtales som en rosablogger. En typisk rosablogger er som oftest en jente i relativt ung alder som bruker bloggen til å fortelle om sminke, klær og andre trivielle ting. De fremstilles ofte negativt i media som overfladiske og kjønnsstereotypisk (Bergstrøm, 2014).

Når man klikker inn på bloggen til Bakken, blir man møtt med en headliner som viser et stort og sentrert bilde av henne. Bakgrunnen på headlinerer er grønne planter og nederst i headlinerer står det «Stina Bakken» med store sorte bokstaver. Denne headlinerer følger alle innlegg også. Dette tydeliggjør Bakken som avsender. Nett-estetikken signaliserer en moderne avsender som bevisst bruker farger, bilder og fonter og dette kan bygge troverdigheten til de faste leserne av bloggen.

I teksten uttrykker Bakken sin frustrasjon over kritikk hun har fått tidligere. Teksten tematiserer negative følelser. Hun tar opp at bloggere som skriver at de spiser sunt og trener, blir kalt for dårlige forbilder. Argumentene er overgeneraliserende. Måten Bakken appellerer til logos på, kan anses som dårlig. Argumentasjon må være overbevisende på mottakeren uavhengig om den er logisk gyldig eller ikke (Bakken, 2014, s.51-52). Argumentene til Bakken virker ulogisk siden hun overdriver mye, noe som svekker hennes ethos. I blogginnlegget kommer hun med påstanden «Det er så mange som har helt vrangforestillinger av verden». Hun underbygger påstanden sin med argumentet «Når en blogger skriver at hun vil spise sunnere og trene mer, da er hun et dårlig forbilde. Mens hvis en overvektig person legger ut bilde av seg selv, gjerne med en burger i handa, da blir personen hyllet og blir kalt for et godt forbilde». Denne argumentasjon kan virke lite overbevisende hos mottakeren siden argumentasjon har en lite utfyllende begrunnelse for hvorfor påstanden er riktig. Vi tolker det som at Bakken ønsker å fremstå som et perfekt forbilde og i teksten prøver hun å styrke sitt eget ethos ved å virke feilfri. Noe som kan svekke hennes ethos er at Bakken kanskje fremstiller seg for dydig. Mange kan ha aversjon mot mennesker som fremstår som feilfri. Mangler og feil er menneskelige trekk og kan også være tegn på autentisitet. I teksten kan Bakken oppfattes som lite autentisk og dette kan svekke hennes ethos.

I blogginnlegget møter vi to store bilder av en blid jente iført sports-bh og treningstights og disse bildene er plassert i sentrum av teksten. På bildene smiler hun og ser rett inn i kamera. Leseren kan da stille seg spørsmålet om hvilket meningspotensial denne teksten egentlig formidler, dersom man ser den med sosialsemiotikkens blikk (Engebretsen, 2010, s. 105). Den avbildede jenta har en positur og en ansiktsholdning som fremhever det mer poserende enn kommuniserende. Sammenhengen mellom tekst og bilde virker motstridende. I teksten presenterer hun seg selv som en oppgitt og frustrert avsender, mens man på bildene kan oppfatte henne som glad og positiv. Bakkens intensjon med teksten undergraves tilsynelatende ved at hun uttrykker det motsatte på bildene. Etersom at temaet er sunn livsstil, klarer hun trolig å gripe leseren ved å benytte seg av lettkledde bilder. De fleste opplever en slank kropp som en sunn kropp. Bildebruken er ikke utfyllende for informasjon i verbalteksten, og man kan stille seg spørsmål om hun har valgt ut bildene tilfeldig, uten en retorisk funksjon.

Bakken bruker flere metoder for å få en nærmere relasjon til leseren i verbalteksten. Som Hilton, henvender Bakken seg til leseren med ord som «du» og «deg» for å opprettholde relasjon. I teksten finner man også spørsmål som hun stiller til leserne, som for eksempel «Er

det liksom greit å slenge dritt fordi jeg trener og spiser sunt?». Spørsmålet er en form for kommunikasjon ved at leserne kan svare henne i kommentarfeltet. I teksten til Bakken kan man finne en form for avsenderinstans, der hun ønsker å involvere leseren i en sosial prosess (Engebretsen, 2010, s. 106). Bakken har et åpent kommentarfelt som leseren kan ta del i om det er ønskelig. Ved å lese gjennom kommentarfeltet kan vi se at hun får til å involvere flere lesere. Vi kan se at Bakken er en vellykket blogger fordi hun skaper diskusjon i kommentarfeltet sitt, og ettersom at hun har 100 kommentarer i kommentarfeltet, kan hun kategoriseres som en populær blogger. Kommentarene blir på en måte en del av teksten hennes og innlegget kan oppfattes som et gruppeprodukt. Medforfatterskapet omfatter ikke kommersielle interesser, men en gruppe mennesker som vil komme med sine meninger.

Vi anslår at Bakken ikke er en pålitelig kilde til en faglig oppgave om sunn livsstil. Det Bakken skriver om sunn livsstil, er ikke hentet fra noen andre kilder og er basert på sine subjektive meninger. Det er viktig for oss å poengtere at Bakkens tekst ikke er konstruert for å gi helseråd, men for å uttrykke personlige meninger. Likevel utøver den påvirkning på leserne. Teksten er lettlest og bærer preg av et muntlig språk med skriftlig normavvik. Slike tekster når ut til mange lesere og kan ha en stor påvirkningskraft på hvordan vi som mennesker forstår og opplever verden vi lever i (Skovholt & Veum, 2014, s. 38). Derfor er det viktig at elevene tenker over hvilke budskap avsenderen har og om avsenderen har nok kompetanse til å kunne uttale seg om emnet.

3.5.3 «Helsedirektoratets kostråd»

«Helsedirektoratets kostråd» er publisert av Helsenorger (Helsenorge, 2019). I headlineren kan man finne et hvitt søkefelt som leseren kan benytte seg av dersom man leter etter spesifikk informasjon, og en menyknapp som du kan trykke på for å lettere kunne navigere deg igjennom informasjon som Helsenorger kan by på. Nettsiden representerer en helseorganisasjon og har ikke navngitt forfatter. Menyen kan også ta med seg leseren til informasjon om organisasjonen bak nettstedet, og dette er et typisk sjangerkrav for seriøse nettsider (Engebretsen, 2010, s. 116).

Teksten er interessant for denne undersøkelsen fordi den er skrevet av en helseorganisasjon, og er en avsender som de fleste informantene ser ut til å ha et godt innledet ethos til. Informasjonen fra Helsenorger er laget for å gi generell kunnskap om helse, der de støtter seg

på forskning for å gi mottakerne kvalitetssikret og oppdatert informasjon. På nettstedet kan man også lese om hvilke retningslinjer som Helsenorge følger for å gi ut pålitelig informasjon. Helsenorge kan i denne sammenheng ses som den mest pålitelige kilden basert på at de referer til tidligere forskning, og at det er offentlige helsesektorer og sykehus som står bak nettstedet (Helsenorge, 2017). Teksten som er spennende å bruke i denne studien, blant annet for å se om hvordan elever forholder seg kritisk til en fagartikkel og hvordan de vurderer avsenderrollen.

Det er verdt å merke seg at Helsenorge benytter en web-estetikk som er horisontalt orientert, skjermtilpasset og lagdelt (Engebretsen, 2010, s. 107). Teksten har en strukturert stil som har overordnede overskrifter som skaper god oversikt. Det mest iøynefallende medieuttrykket er et bilde som er plassert rett under overskriften. Bildet som Helsenorge bruker, har en god sammenheng med teksten. På bildet kan man se ulike sunne matvarer som er dekontekstualisert. Det betyr at bildet har en nøytral bakgrunn, slik at oppmerksomheten blir rettet mot matvarene (Skovholt & Veum, 2014, s. 65). Bildet utfyller verbalteksten, noe som appellerer til pathos. De sunne matvarene kan føre til at leseren relaterer bildet til sitt eget kosthold og kan skape positive følelser.

I teksten finner du hyperkoblinger i lilla font. Helsenorge styrker sitt ethos med hypertekstteknikken, og viser til avsenderen som teknologisk oppdatert. Dersom man klikker inn på hyperkoblingene, kommer man inn på en ny tekst fra samme nettsted, men med et mer utfyllende innhold om emnet. Et eksempel på dette er om man vil vite mer om «overvekt og fedme», så kan man trykke på hyperkoblingen og lese mer utfyllende om temaet. Helsenorge har en overbevisende argumentasjon bak sine synspunkter, noe som appellerer til logos. Argumentasjon i teksten stemmer trolig med leserens doxa, siden de fleste har forkunnskaper om at sunn mat gir helsegevinster.

«Helsedirektoratets kostråd» er en objektiv tekst. I teksten står det om hvordan man kan variere et sunt kosthold som skal hjelpe deg til å oppnå en sunn livsstil, og Helsenorge kan oppfattes som en avsender med god moral. Helsenorge er konstruert for å gi hver enkelt kvalitetssikret informasjon, råd om god helse og har ikke kommersielle formål.

Oppbygningen og strukturen er lik en fagartikkel, og nettstedet gir leseren tilgang på mye informasjon på en ryddig måte. Teksten inneholder et lett, men akademisk språk, og ingen ytringer blir skrevet fra et subjektivt perspektiv. Det visuelle uttrykket er preget av nøytral

fargebruk. Det mest bærende medieuttrykket er skriften i teksten. Gjennom verbalteksten skaper Helsenorge en relasjon til leser ved å henvende seg direkte til leseren. Et eksempel på dette er i setningen «Det du spiser og drikker påvirker helsen din». Headlinerer viser navnet helsenorge.no i en hvit logo med en sort bakgrunn. Logofeltet er lett gjenkjennelig, og det følger alle innlegg og tydeliggjør hvem som står bak nettsiden. Dette styrker Helsenorges ethos.

4 Studiets kvalitet og etiske betraktninger

Gjennom hele forskningsprosjektet har vi prøvd og tatt gode valg for at forskningen skal gi resultater som har holdbarhet og relevans. I denne studien har vi også vært styrt av etiske prinsipper, og vi vil derfor avslutningsvis trekke inn hvilke forskningsetiske hensyn som har påvirket studien vår.

4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilken data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2011, s. 44). Reliabilitet viser hvor pålitelig og troverdig datamaterialet er. Påliteligheten kommer til uttrykk ved at man får identiske data om de samme fenomenene. Den er lav dersom det er store variasjoner i datamaterialet (Grønmo, 2017, s. 241-242). I denne studien prøver vi å utfordre våre forutinntatte meninger som eksempelvis sier at elever er generelt lite kildekritisk. Det gjør vi gjennom en kritisk refleksjon, samtidig som vi ser på innsamlet data som er belyst av teorier og tidligere forskning på feltet, men også tidligere erfaringer. Vi har samlet inn empiri som kan gi innsyn i elevers perspektiv når det kommer til å forholde seg kritisk til tekster.

Man kan ta stilling til reliabilitet ved å legge frem hvordan datamaterialet har blitt til og om datamaterialet kan brukes av andre (Thagaard, 2015, s. 202, Grønmo, 2017, s. 243). For å styrke vår reliabilitet i studien har vi valgt å ha en åpen og transparent prosess som forklares nøye og detaljert, slik at data kommer tydelig frem. Vi har prøvd å beskrive og begrunne hvordan vi har gjennomført datainnsamlingen og analysen av data slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn.

Vi har vært to forskere i denne studien. I tillegg har vi hatt en veileder som vi kunne rådføre oss med. Dette kan styrke reliabiliteten ved at vi kunne ha diskutert og kritisk evaluert hele prosessen fra vi startet med å velge tema til utforming av intervjuguide og analyse av data og funn (Thagaard, 2016, s. 188). Noe som også har styrket reliabiliteten i studie er å stille oppfølgings- og avklarende spørsmål. Dette gjorde vi for å sikre oss at våre tolkninger av datamaterialet stemte overens med informantenes svar. Vi vil likevel trekke frem at oppfølgingsspørsmål også kan ha svekket reliabiliteten. Noen av informantene gav oss vage eller upresise svar, og i etterkant av analysen har vi sett at vi burde stilt flere og bedre oppfølgingsspørsmål.

4.2 Validitet

Validitet knyttes til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data, og det kan knyttes til datamaterialets gyldighet med hensyn til problemstillingen som skal belyses (Thagaard, 2018, s. 189, Grønmo, 2017, s. 251). Vi kan derfor stille oss spørsmålet om datamaterialet svarer på problemstillingen. Vi skal se nærmere på intern-, ekstern- og begrepsvaliditet.

Begrepsvaliditet handler om at det det må være samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og hvordan begrepet operasjonaliseres og måles. Man må ta på alvor at man aldri kan få et fullt samsvar mellom det teoretiske begrepet og det man har operasjonalisert, og det er derfor viktig å poengtere at resultatet man får betraktes som en av mange mulige indikatorer på et begrep (Kleven, 2011, s.86-87). Vi mener det er viktig å poengtere at teori fra retorikk og kommunikasjon kan brukes for å kunne vurdere hvordan elevene utøver kritisk literacy. Det kan likevel ha ført til at vi har oversett viktig informasjon i datainnsamlingen og analysen ved å utelukke andre teoretiske perspektiver som kan forklare hvordan elevens vurderinger kan måles. Likevel mener vi at teorien vi har valgt kan gi gode indikasjoner på hvordan kritisk literacy blir utøvd. Siden våre informanter er elever på tiende årstrinn, mener vi at det er konsistens mellom vårt forskningsspørsmål og utvalget vårt, og dette styrker også validiteten.

Det som vil være viktig i et forskningsprosjekt, er at studiens datamateriale må være relevant for forskningsspørsmålet, og at undersøkelsens intensjoner og det som faktisk undersøkes, må henge sammen. *Intern validitet* handler om hvorvidt innsamlingen av empiri i seg selv er gjennomført på en hensiktsmessig måte, slik at konklusjonen om årsakssammenhengen er

gyldig under de kontrollerte undersøkelsesbetingelsene (Grønmo, 2017, s. 254). Vårt datamateriale kan gi valide svar på hvordan et utvalg elever utøver kritisk literacy. Vi har hele veien diskutert og reflektert over empirien for å sikre oss at våre tolkninger blir vurdert ut ifra flere perspektiver og relevant teori.

De tre tekstene vi har valgt, kan ha påvirket validiteten for studien. Siden informantene vurderer tre tekster, fikk vi et innblikk i hvordan de vurderer tekster med ulike kvaliteter. Det som kunne ha styrket den interne validiteten i noe høyere grad hadde vært om vi valgte tekster ifra tre ulike sjangre, som for eksempel en fagartikkel, et blogginnlegg og en avisartikkel. I denne studien blir elevenes vurderinger påvirket av tidligere kjennskap til avsenderen, og det hadde vært interessant å se om elevene ville vurdert tekstene og avsenderen annerledes dersom de ikke kjente til avsenderen. Da kunne vi fått et mer autentisk innblikk i hvordan elever forholder seg kritisk til tekster de møter på internett med ukjente avsendere. Selv om at validiteten kunne styrkes ved at alle tekstene kunne vært i ulike sjangere, anser vi validiteten i denne studien som akseptabel fordi tekstene er relevant for forskningsspørsmålene våre.

4.2.1 Ekstern validitet

Ekstern validitet dreier seg om resultatene fra studien kan generaliseres eller overføres til andre kontekster (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2011, s.367). Formålet med denne studien er ikke å finne ut hvordan alle elever i hele Norge utøver kritisk literacy. Utvalget er ikke stort nok til at vi kan si at våre funn er representativt for en stor gruppe, men vi har fått et innblikk i hvordan et utvalg elever forholder seg kritisk til tekster de møter på internett. Studien kan gjennomføres i andre klasser og få tilsvarende resultater, men dette kan avhenge av klassens tidligere undervisning om literacy og retorikk. Ved å diskutere og analysere vårt datamateriale, kan dette ha bidratt til en økt forståelse av hvordan et utvalg elever utøver kritisk literacy. Det kan også hende at noen kjenner seg igjen i våre funn, og at dette kan skape refleksjon omkring egen praksis.

4.3 Forskningsetikk

Kvalitativ forskning omhandler å utforske menneskelige prosesser eller problemer i deres naturlige setting (Postholm, 2010, s. 142). Forskningsetikk og etiske hensyn er noe en forsker må tenke på i et forskningsarbeid og dette innebærer at empiri og forskningen fremstilles på

en måte slik at enkeltpersoner eller en gruppe ikke får etiske konsekvenser (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2011, s. 94). Siden forskningsspørsmålene inkluderer enkeltpersoner, har det vært viktig for oss å forholde oss til etiske retningslinjer.

4.3.1 Informert og fritt samtykke

Ifølge NESH sine retningslinjer kan forskningsobjekter som inkluderer personer i hovedsak bare settes i gang dersom forskeren har deres samtykke (NESH, 2014). Siden at vi har vært i kontakt med seks forskningsobjekter og brukt lydopptak i vår intervju situasjon, resulterer det i mye datamateriale. Av den grunn har vi vært pliktig til å melde og søke til Norsk senter for forskningsdata om å få studie godkjent, slik at vi kunne sette i gang forskningen. Etter fem ukers behandlingstid ble prosjektet godkjent og vi kunne starte datainnsamlingen (se vedlegg 1).

Da søknaden var godkjent, tok vi kontakt med den aktuelle skolen og med vår kontaktperson. I samarbeid med vår kontaktperson sendte vi henne et samtykkeskjema i forkant av studie, som elevene skulle få utdelt og underskrevet av sine foreldre. Da vi skulle begynne å samle inn empiri, hadde flesteparten av informantene med seg samtykkeskjemaet. Kravet om fritt samtykke er et tiltak som skal forebygge krenkelser av personlig integritet, sikre informanters frihet og selvbestemmelse. Deltakelsen i forskningen skal være beskyttet mot ytre påvirkninger eller begrensninger av personlig frihet (NESH, 2016, s. 14). Gjennom det dokumenterte samtykket, ble vårt ansvar som forskere tydeliggjort, i tillegg til at rettighetene til forskningsdeltakerne ble sikret (NESH, 2016, s. 15).

4.3.2 Konfidensialitet og personvern

Når forskeren lover informanten konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen som blir gitt ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten (NESH, 2016, s. 16). Det var kun vi som forskere som hadde tilgang på datamaterialet, og det blir ikke nevnt opplysninger i studien som kan identifisere enkeltpersoner. I vår studie var det ikke nødvendig med opplysninger som er utpreget personlige eller sensitive. Likevel gjorde vi elevene oppmerksomme på at alt datamaterialet ville bli slettet etter at forskningen var over. Under forskningsprosjektet nevnte vi også flere ganger til informantene at det var frivillig deltakelse og muligheter for å trekke seg når som helst.

5 Analyse av empiri

I analysedelen har vi i hovedsak lagt vekt på hvordan elevene tenker om de ulike avsenderne og hvordan, og i hvilken grad de vurderte den underliggende motivasjonen i de tre tekstene. Vi undersøkte i hvilken grad elevene forholder seg kritiske til tekst, og har i tillegg sett på elevenes forståelse av hva en kritisk holdning til tekst er og elevenes medievaner. Det er også nødvendig å se på empirien i lys av undervisningsopplegget som ble gjennomført i forkant av intervjuene. Innsamling og tolkning av våre data har vært en dynamisk prosess. Selv om analyser kommer mer i fokus når alt materialet er samlet inn, har vi likevel foretatt en analyse jevnlig gjennom hele prosjektet fra start til slutt (Postholm, 2010, s. 86). Det er to hovedbegreper som knyttes til analysen for data, og det er en induktiv og en deduktiv tilnærming.

5.1.1 Induktiv og deduktiv tilnærming

En induktiv tilnærming betyr at vi arbeider med utgangspunkt i innsamlet data for å utvikle begreper og analytiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 172). Med andre ord vil det si at forskeren går fra tema til teori. Når vi anvender deduktiv tilnærming, vil det si det motsatte av induktiv, altså forskeren går fra teori til tema. Ved å anvende deduktiv tilnærming, knyttes begrepene opp mot en annen relevant teori (Thagaard, 2018, s. 172). Her kan man se tilbake på datamaterialet og avgjøre om man har tilstrekkelig med teori for å bekrefte eller avkrefte teorien. Teori som gir bakgrunn for prosjektet, inneholder begreper som er relevant for analysen og det kan gi oss innspill til videre tolkning og analyse av data (Thagaard, 2018, s. 172). I vårt prosjekt tok vi utgangspunkt i både en induktiv og deduktiv tilnærming, hvor vi på forhånd har satt oss inn i tidligere forskning og relevant teori, som eksempelvis retorisk teori og kommunikasjonsteori. Dette la grunnlaget for vårt undervisningsopplegg, men også hvordan vi utformet intervjuguiden.

Vi kategoriserte svarene til informantene i kategorier og koder. Noen kategorier og koder kan sies å være induktive og ble laget som teoretiske begreper. Et eksempel på dette er kategorier der elevene vurderer avsenderen ut fra ethos, og kodene var godt eller dårlig innledet ethos. Andre koder og kategorier ble mer induktive siden vi lagde begreper som vi senere knyttet opp til teori. Da elevene beskrev avsenderen sitt utseende laget vi kategorien

«avsenders utseende». Kodene vi valgte til denne kategorien var «ser godt trent ut» og «ser egoistisk ut». Deretter knyttet vi kodene opp til det retoriske begrepet «dyd».

5.1.2 Metode for analyse

Ettersom vi forsker innenfor en kvalitativ metode, er det flere ulike metodiske tilnærminger og vi har beveget oss innenfor en fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk studie er å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Vår studie tar utgangspunkt i informantenes subjektive vurderinger av hva det vil si å være kritisk til tekst. Målet med vår studie er å forsøke å få et innblikk i hvordan informantene forholder seg kritisk i møte med tekst. Postholm (2010, s.86) skiller mellom deskriptive og teoretiske analyser. I den deskriptive analysen prøver forskeren å strukturere datamaterialet for å få en bedre oversikt og gjøre empirien mer forståelig og rapportvennlig. I den teoretiske analysen bruker forskeren relevant teori for å analysere datamaterialet. Kirsti Malterud (2003, s. 100) deler inn analyseprosessen i fire faser som vi har benyttet oss av.

I den første fasen ønsket vi å danne oss en helhetlig forståelse ved å lese gjennom hele datamaterialet (Malterud, 2003, s. 100-101). Etter at vi hadde utført og transkribert seks intervjuer, satt vi igjen med et datamateriale på 39 sider. For å få en bedre oversikt førte vi alle svarene til informantene fra hvert spørsmål inn i tabeller (se tabell 1). Da ble det lettere å finne likheter og ulikheter, som gjorde det enklere å sammenligne svarene og finne mønstre. I tillegg forsøkte vi å sile ut informasjon som var irrelevant for vår problemstilling.

I den andre fasen forsøker man å finne meningsbærende elementer i materialet. Forskeren prøver å plukke ut informasjon som kan være relevant for problemstillingen (Malterud, 2003, s. 102). Gjennom en systematisk gjennomgang prøver man å identifisere tekstelementer som gir kunnskap og informasjon om de hovedtemaene man har festet seg ved. Ved å sette merkelapper på relevante tekstelementer gir man tekstelementene kodeord, også kalt koding (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Koding bidrar til å avdekke og organisere de meningsfulle utsnittene og gjør datamaterialet oversiktlig slik at det er lettere for oss å analysere. Det kodede materialet kan fordeles i kategorier. I starten brukte vi beskrivende koder som setter merkelapper på meningsinnholdet i datamaterialet. Et eksempel var da informantene skulle vurdere inntrykk av de tre avsenderne etter at de hadde lest de tre

tekstene. Vi laget kategoriene og plasserte informantenes utsagn i kategoriene «godt inntrykk» og «dårlig inntrykk». Deretter gikk vi over til tolkende koder som viser til teoretiske begreper, sammenhenger og perspektiver (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 102). I eksemplet over ble da kategoriene godt og dårlig inntrykk knyttet til endelig ethos. Koding gikk fra å være induktiv til en deduktiv tilnærming.

Den tredje fasen kalles kondensering (Malterud, 2003, s. 106-107). I denne fasen prøvde vi å trekke frem de viktigste kodene som var relevant for vår problemstilling. Vi lagde tabeller og satte kodene inn i passende kategorier. Nedenfor kan man se et eksempel på hvordan vi delte noen koder inn i kategorier:

Espen Hilton	Kategori	Kode	Elevutsagn
	Velvilje	God velvilje	Siri: «Han er jo en grei person»
			Pål: «Jeg har en positiv oppfatning av Espen. Han virker jo som en vennlig karakter»
			Jon: «Fikk et godt inntrykk av han Espenfyren»
			Per: «Han vil jo at de som leser skal få informasjon som andre må betale for, så han gir ting gratis til andre»
			Kari: «Han vil jo hjelpe folk med at de slipper å betale for å finne bedre måter til å forbrenne. Det er jo snilt av han»
Vurderer avsenders		Dårlig velvilje	Eva: «Synes han er en bedreviter. Espen sitt innlegg var jo litt farlig, siden overskriften kan forårsake spiseforstyrrelser.»
			Siri: «Så godt som man kan få det på en måte»

Ethos	God moral og verdier	Viser god moral og verdier	Eva: «Tror det. Han hjelper jo de som vil gå ned i vekt»
			Pål: «Ja, jeg tror det. Han deler jo tips om mat og metabolisme. Han bruker tiden sin til å hjelpe andre»
			Jon: «ja, fordi han legger ut en sånn artikkel, og han skriver jo at Kim Kardashian, var det ikke det? Som også har en app som er betalt. Så han skal jo gi tips gratis til andre»
			Kari: «Ja, for han.. liksom. Han skriver at dere skal slippe å betale The Kardashians for informasjon, og at han skal gi det til leserne»
		Viser dårlig moral og dårlige verdier	Per: «Ja det tror jeg, men det kan jo også være litt sånn.. Han vil jo selvfølgelig ha, at folk skal klikke seg inn og sånt. Men samtidig tror jeg at han vil at andre skal ha det bra»
	Forstandighet	Kompetent	Siri: «Han har jo en utdanning innenfor dette, og jobber med det hver dag, og han kan en del om det»
			Per: «Ja det er nok sant, fordi det virker som at tingene fungerer for han»
			Jon: «Ja, det virker som han kan noe om det»
		Mindre kompetent	Pål: «Nei. Vet ikke. Det virker som at han kan det han snakker om. Jeg tror på han»
			Kari: «Hmm.. Ja. Det virker veldig troverdig, men jeg har ikke fått lest den ordentlig, men ja. Jeg vet ikke helt.»
Ikke kompetent		Eva: «Ja, jeg tror han snakker. Jeg tror han har googlet det, og kopiert det rett inn».	

Tabell 1 er et eksempel på hvordan vi organiserte koder inn i kategorier, og videre la til utsagn fra informantene som viste til kodene. I vår analyse laget vi flere slike tabeller med ulike koder og kategorier, og to viktige kategorier som ikke vises i tabell 1 er kategoriene *autentisk* og *utseende*. Å være autentisk og å ha et godt utseende er to kategorier som faller inn under ethos. Mange informanter kom med utsagn som indikerte at de så på avsenderen som ekte og seriøs, eller falsk og overfladisk. Disse utsagnene ble plassert i kategorien dyd, og i kodene ekte, seriøs, lite autentisk og overfladisk. Andre utsagn som handlet om de tre avsendernes utseende ble plassert i kategorien dyd, og i kodene *pen*, *godt trent* og *ser pretensiøs ut*. I siste fase trekker vi slutninger fra datamaterialet. Det vil si at vi sammenfatter resultatene vi sitter igjen med (Malterud, 2003, s. 108). Da vi hadde kodet alt og satt det inn i tabeller, fant vi mønstre i utvalgets utsagn som bidro til å gi svar på forskningsspørsmålene våre.

5.2 Elevenes vurdering av tekstene

I det følgende kapittelet ser vi på hvordan elevene vurderer de tre tekstene ved hjelp av teori fra retorikk, kommunikasjon og kritisk literacy. Vi tar for oss tekstene hver for seg og til slutt vil vi legge frem funn som svarer på våre forskningsspørsmål.

5.2.1 Elevenes vurdering av Tekst 1: «Tips til bedre forbrenning» av Espen Hilton

5.2.1.1 Ethos

Som tidligere nevnt kan ethos vurderes ut fra avsenderens forstandighet, dyd og velvilje. Innledet, avledet og endelig ethos kan også si noe om hvordan en avsender blir vurdert (se kapittel 2.4.1). Tre av informantene hadde ikke tidligere kjennskap til Hilton. To av informantene visste hvem han var, men hadde ingen spesielle oppfatninger av han. Bare en informant visste godt hvem Hilton var og mente han var troverdig på grunn av hans yrke som personlig trener. Siri hadde et positivt inntrykk av avsenderens innledende ethos, og dette var med på å påvirke hennes videre vurdering av teksten. Siri var den eneste informanten som la merke til at Hilton promoterer seg selv som personlig trener i headlineren på bloggen. Hun vektla at avsenderen hadde god forstandighet og hans yrke som personlig trener, gjorde at hun anså han som kompetent innenfor tema sunn livsstil:

Intervjuer: Hvilket inntrykk har du av Espen Hilton sin tekst?

Siri: Ehm...det virket som en grei tekst. Jeg vil si den er litt mer troverdig. Siden han har den jobben han har [...]

Intervjuer: Tror du Espen Hilton snakker sant?

Siri: Ehm... han har jo en utdanning innenfor det her og jobber jo en del med det hver dag. Jeg tror han kan en del om det. Og det e jo rett som han sier at det e jo ikke like lett for en å forbrenne like lett som noen andre, og trener for å bli tynnere eller sterkere.

Da informantene ble spurt om de hadde tidligere kjennskap til avsender, kommer de med relativt like svar. Hilton blir i all hovedsak vurdert som troverdig og seriøs. Alle informantene mener at Hilton er troverdig, siden de vurderer hans moral som god. I teksten oppfatter informantene at avsenderen ønsker å gi tips til økt forbrenning som skal føre til sunnere livsstil. De ser på han som en person som vil andre godt og her er to svar som representerte informantenes vurdering av moral:

Intervjuer: Hva tror du Espen Hilton vil med denne teksten?

Pål: Han vil få oss til å spise sunt, og han fikk jo til og med spørsmål fra en person på snapchat om forbrenning, og da fikk personen tilbake et helt innlegg som svar. Det er jo ganske bra at en blogger tar det så seriøst.

Jon: ehm.. Jeg tror at han vil motivere andre til å kanskje spise sunnere eller velge alternativ isteden for det de gjør nå.

[...]

Intervjuer: Tror du Espen Hilton vil leseren sine godt? Og hvorfor tror du det?

Jon: Ja, ehm... Fordi han legg ut en sånn artikkel, og han skriver jo at Khloe Kardashian tar betalt for tips i sin app, så gir han tips gratis til andre.

[...]

Flesteparten av informantene anser avsenderen som ærlig, og at han har gode hensikter, selv om de begrunner oppfattelsen noe ulikt. Det er likevel interessant å trekke frem at Eva, Siri, Per og Pål nevner at siden Hilton er blogger, kan han mistenkes for å ha som formål å promotere et produkt eller for å tiltrekke lesere. Et eksempel på dette er når Per sier «Han nevner en del produkter og matvarer og sånt. Så plutselig så tjener de masse penger på de som lager produktene», eller når Eva sier «Han kan få selskap som har produkter som skal skyte fart i forbrenningen. Han kan få oppmerksomhet fra de produsentene som for eksempel de som produserer kanel og får betalt fra dem». Vi ser her at informantene reflekterer rundt Hiltons autenticitet. De har en liten mistanke om at han kan være representert av andre i teksten. Dette er med på å svekke hans ethos i noen grad, og vi ser at informantene kan vise refleksjon rundt en skjult avsenderrolle.

5.2.1.2 Pathos

I intervjuet virket det som at Hiltons tekst ikke vekket noen sterke følelser hos informantene. På spørsmålet «Hvilke følelser fikk da du leste teksten til Espen?» svarte samtlige at de ikke følte noe. Et eksempel på dette var da Jon sa: «nei, jeg var ganske nøytral. Jeg tenkte ikke så mye på følelser». Det samme gjaldt spørsmålet om bildene i teksten vekket noen følelser. Her fokuserte elevene mer på innholdet i bildene som viste epler og kanel. Informantene var mer opptatte av om eplene var appetittvekkende eller ikke. I teksten er det ifølge informantenes svar, kanskje et fravær av pathos. Dette er interessant moment, for det kan knyttes opp til verdien av ethos. Hilton har i liten grad prøvd å vekke leserens interesse ved å spille på sterke følelser i teksten, og dette gjorde kanskje at informantene vurderte teksten hans som mer saklig og objektiv. Dette kunne bidra til at elevene stolte mer på han som avsender.

Selv om alle informantene svarte at de ikke følte noe spesielt da de fikk spørsmålet som gikk direkte på følelser da de leste Hiltons tekst, var det en informant som ga uttrykk for at hun ble følelsesmessig påvirket. Eva skulle svare på om hun trodde at han ville leserne sine godt og da svarte hun: «Espen sitt innlegg var litt farlig siden det kan forårsake spiseforstyrrelser. Det er jo liksom overskriften Tips til bedre forbrenning. Det er skummelt at Espen bruker en slik overskrift, fordi han påvirker jo folk». Eva bruker ord som «skummelt» og «farlig» som kan tyde på at hun kjenner på redsel eller irritasjon. Det er lite sannsynlig for at Hilton har forsøkt å spille på mottakerens følelser, men likevel har han vekket følelser hos en informant.

5.2.1.3 Logos

Da vi stilte informantene spørsmål om Hilton snakket sant i teksten, svarte alle informantene ja. Siri, Pål, Jon og Per gav uttrykk for at avsenderen snakket sant i blogginnlegget fordi de mente at Hilton gav uttrykk for at han kunne noe om metabolisme og kosthold. Eva er den eneste informanten som gav uttrykk for at Hilton snakker sant fordi hun mente at han hadde hentet innholdet fra andre pålitelige nettsider. Kari trodde Hilton snakket sant i teksten, men klarte ikke å begrunne hvorfor hun mente dette.

Eva og Jon knyttet også tekstens innhold opp mot doxa. Et eksempel på dette var da Eva sa: «Det meste med metabolisme er jo for det meste sant. Jeg visste det fra før av, fordi jeg leser avisartikler fra før som handler om alt mulig rart». Beskrivelsene og argumenter som finner

sted i Hiltons tekst er avgjørende for hvordan elevene vurderes tekstens logosappell. I analysen vår kan det tyde på at informantene vurderer teksten som sann hvis informasjonen som fremstilles samsvarer med informantens doxa. Hvis noe høres sannsynlig ut, anslår informantene at det er sant, og vurderer teksten som mer troverdig. Dersom teksten ikke samsvarer med informantens doxa, blir tekstens logosappell svekket. Eva sa for eksempel at «Det han sier med kanel og eplekrell, tror jeg ikke er noe fakta egentlig». Hilton argumenterer for at eplekrell og kanel er bra for forbrenningen. Da Eva vurderte logos fokuserte hun på faktaopplysninger som er oppgitt i Hiltons tekst. I avsnittet med underoverskriften «1. Epleskall og kanel», uttrykte Eva at hun oppfattet denne delen av teksten som usann. Eva begrunnet videre at hun mistenkte dette for å være Hiltons egne meninger og ikke fakta.

5.2.2 Elevenes vurdering av tekst 2: «Dårlig forbilde fordi jeg trener» av Stina Bakken

5.2.2.1 Ethos

Elevenes vurdering av Bakken som avsender skiller seg til en viss grad fra de andre avsenderne fordi de fleste vurderte ut ifra innledet ethos. Fem av seks informanter hadde tidligere kjennskap til Bakken. Hun er kjent for å være en typisk rosablogger og har i det siste også fått en del kritikk for sine meninger i media og av andre influensere, som for eksempel Mads Hansen (Hansen, 2020):

Intervjuer: Har du hørt om forfatteren Stina før? Hvis ja, i hvilken sammenheng?

Siri: Ehm... Jeg vet jo fra før at Stina er en typisk rosablogger og at man ikke skal ta alt på alvor.

[...]

Intervjuer: Hvilket inntrykk fikk du av Stina sin tekst? Positivt eller negativt?

Siri: Ehm... Det blir nok mer sånn negativt. Som sagt før så følger jeg ikke så veldig mye med på henne. Ehm... hun fremstilles veldig dårlig i media og får en del kritikk for det hun gjør. Så... på en måte det førsteinntrykket av henne er ikke det beste.

De fem informantene vurderte Bakkens innledende ethos som dårlig. Eva var den eneste som ikke hadde hørt om Bakken fra før av, og hun vurderte avsenderen ut ifra avledet ethos. I intervjuet stilte vi spørsmålet «Hvilken av de tre tekstene ser du på som minst pålitelig og hvorfor?». Samtlige svarte Bakkens tekst. Tre av seks informanter vurderer Stinas moral som god. Siri og Kari begrunner dette med at Stina ønsker å hindre mobbing som foregår på internett. Jon begrunner at Bakken har god moral fordi han tolker det som at hun ønsker at

leserne skal bli sunnere. De andre informantene vurderte Stinas moral som dårlig. Avsenderen blir av Pål omtalt som en «dramaqueen» og hun mistenkes for å promotere seg selv og skaffe flere lesere. Eva mener også at Bakken ønsker å promotere seg selv. Per mener at hun bruker teksten for å få sympati hos leserne sine. Det kan være at Pål, Eva og Per ikke oppfatter Bakken som en autentisk avsender, noe som svekker Bakkens ethos. Vi tolker det som at Bakken blir vurdert som en avsender som kan være lite autentisk og overfladisk.

5.2.2.2 Pathos

Det finnes i hovedsak to strategier for å spille på følelsene til en leser i en tekst. I Bakkens blogginnlegg bruker hun strategien der hun selv gir uttrykk for en spesiell følelse som hun vil la smitte over på leseren. Tre informanter uttrykte sympati for Stina. Både Jon, Siri og Kari synes det er synd i Stina som møter mye kritikk, og Kari uttrykte det slik: «Det var dumt at folk kritiserer Stina og sier at hun er et dårlig forbilde fordi hun har slank og flott kropp».

Tre av informantene vurderer pathos ut fra Bakkens bildebruk. De mener at bildene skaper en følelse som ikke samsvarer med innholdet i verbalteksten. Blant annet sier Per: «ehm... det blir jo litt sånn... hun står der og skriver en tekst om at hun er irritert og sur, men så har hun liksom et bilde der hun viser frem kroppen sin og smiler og det blir jo litt motsatt i det hun egentlig prøver å få frem.» På den andre siden mener Jon at avsenderen styrker troverdighet i teksten gjennom bildene: «Det var jo bare bilder av henne selv. Hun viser at hun er godt trent». Her viser Jon at Bakkens utseende spiller en rolle for hvordan han vurderer hennes troverdighet:

Intervjuer: Tror du alt i teksten til Stina er basert på fakta?

Jon: Ja, det tror jeg.

Intervjuer: Hvorfor tror du det?

Jon: Ehm... fordi hun ser godt trent ut og det virker som hun har erfaring med trening.

På de spørsmålene Jon blir spurt om følelser, kan vi se at han viser sympati for Bakken. Han sier at han kan kjenne seg igjen i den frustrasjonen som Bakken uttrykker, og begrunner dette med at: «Det er dumt at andre ikke forstår hva hun prater om».

5.2.2.3 Logos

Som tidligere nevnt, handler logos om at påstander og argumenter må relateres til hverandre, slik at de oppfattes som sann eller sannsynlig. I intervjuene var det kun Per som vurderte argumentasjon, men det var kun i Bakkens tekst. Bakken mener at dersom du trener og spiser sunt, blir man kalt et dårlig forbilde: «Når en blogger skriver at hun vil spise sunnere og trene mer, da er hun et dårlig forbilde. Men hvis en overvektig person legger ut bilde av seg selv, gjerne med en burger i handa, da blir personen hyllet og blir kalt godt forbilde.» (Bakken, 2015). Under intervjuet peker Per på denne setningen og uttaler: «Jeg vet at dette ikke er sant. Det motsatte skjer jo i verden enn det hun skriver. Man blir ikke kalt et dårlig forbilde fordi man trener og den type ting. Dette er et dårlig argument og det er ikke sant». Per oppfatter argumentasjon til Bakken som ulogisk.

Bakken påpeker også hva en sunn livsstil innebærer, men viser ikke til noen kilder og har lite informasjon om sunn livsstil. Eva synes ikke teksten er basert på pålitelig fakta, og sier: «Det er ikke noe grei informasjon i den. Den har ingen linker». Det er gjennomgående i intervjuet at hun vektlegger henvisninger til andres pålitelige nettsteder. Hun sier at på grunn av at Bakken ikke har hyperkoblinger eller referanser, er det liten sannsynlighet for at det er sant. Pål mener at Bakkens logos svekkes av at hun bruker for mye personlige erfaringer i blogginnlegget: «Altså hele teksten hennes er jo personlig erfaringer, jeg var veldig skeptisk til det jeg leste». I spørsmålene der vi skulle finne ut om hvordan Kari vurderer Bakkens logos, fikk vi vage og utydelige svar som «jeg vet ikke».

Siri og Jon er de eneste informantene som kunne tenke seg å bruke Bakken som en pålitelig kilde i en faglig oppgave om sunn livsstil. Siri knytter innholdet til bakgrunnskunnskaper. Hun vet hva sunn livsstil er og mener at det stemmer med Bakkens oppfatning av å spise sunt: «Jeg kunne brukt noe av teksten som kilde i en faglig oppgave, for hun har jo et poeng i når du trener og spiser sunt, så er det bra». Jon kunne også brukt Bakkens tekst, men ikke for å referere til fakta i teksten: «Jeg kunne brukt Stina sin tekst for å vise at noen ikke tenker at det å være sunn og å trene er så bra for deg». Her ville Jon brukt teksten for å vise at andre mennesker har ulike oppfatninger om hva en sunn livsstil er, og her ser det ut til at han sikter til kritikerne av Bakken. Han mener at teksten kan brukes som kilde for å vise til andre menneskers meninger, og ikke fakta. Selv om Bakkens tekst inneholder lite faktastoff, kan man likevel tenke seg at en elev bruker den i en oppgave som handler om vårt syn på bloggere, bloggeres selvbilde og selvfremstilling etc.

5.2.3 Elevenes vurdering av tekst 3: «Helsedirektoratets kostråd» av Helsenorge

5.2.3.1 Ethos

Fire informanter kjente til Helsenorge fra før og vurderte innledende ethos som positivt. De hevder at Helsenorge er en kjent aktør og at kompetent helsepersonell driver nettsiden. Siri og Kari hadde ikke hørt om denne avsenderen før, men anser avsenderen som troverdig og pålitelig etter endelig ethos. Siri vektlegger tekstens sjanger og avsenderens forstandighet: «Jeg fikk et bra inntrykk av Helsenorge sin tekst. Det er jo ikke en blogg, og den er styrt av folk som driver med helse og noen som kan noe om det». Kari vurderer innholdet i teksten som positivt fordi de gir tips til hva et bra kosthold kan være.

Videre kommer det frem at Helsenorge er en organisasjon med god moral. Den blir vurdert som en nettside som skal gi ut informasjon som skal bedre folkehelsen, og informantene mener at målgruppen for nettstedet er folk flest. Pål sier blant annet at: «Helsenorge er et dedikert nettsted til helsetjenester og de ønsker at folket skal spise sunt og ha det bra.»

Per sier noe lignende når han hevder at «nettstedet ikke gir uttrykk for at de skal tjene penger på noen måte», og i samsvar med de andre informantene mener han at Helsenorge har god moral. Videre mener informantene at dersom Helsenorge skulle lagt ut falsk informasjon, kunne dette skadet deres renommé. Derfor ville de ikke utsatt seg for dette. Kari sier at hun tviler på at Helsenorge kan ha fordeler ved å ikke snakke sant i teksten og sier «nei, jeg tror at de blir veldig lett fersket dersom de lyver». Alle seks informantene uttrykker at Helsenorge ikke vil oppnå fordeler ved å ikke snakke sant i teksten. De sitter derfor igjen med det inntrykket at Helsenorge er en kompetent og troverdig avsender, og at Helsenorge ikke ønsker å villedde eller lure mottakerne.

Helsenorge blir vurdert som en avsender med godt ethos hos tre informanter på bakgrunn av nettstedets design. Informantene sier at Helsenorge er den teksten de vurderer som den mest troverdige kilden, og da de ble spurt om de kunne begrunne dette, var tekstens design et moment som informantene vektla:

Pål: Helsenorge er en god tekst, og det er en ryddig tekst. Den har bra layout og oppsett, man kan finne ting fort ved hjelp av de små overskriftene.

Eva: Helsedirektoratets kostråd er ganske godt oppbygd. De har linker til alt av informasjon, også kan

man lese om dem på siden deres, man kan gå inn på linker man ikke forstår.

Kari: De har et bra oppsett.

5.2.3.2 Logos

Alle informantene vurderte Helsenorge sin tekst som sann eller sannsynlig på grunn av at den refererte til tidligere forskning. Jon kommer med et svar som er representativt når han tror at teksten er basert på fakta: «[...] Siden de har forskning og blir støttet av Verdens helseorganisasjon, ja da forventer man jo at det skal være sant.» Dette styrker både ethos, men også logos i teksten. Alle informantene vurderte også teksten som sann eller sannsynlig siden informasjonen i teksten stemte overens med deres bakgrunnskunnskaper. Alle hadde i ulik grad kunnskaper om hva en sunn livsstil er, og deres doxa om helse:

Intervjuer: Tror du avsenderen snakker sant i teksten? Hvorfor/hvorfor ikke?

Pål: [...] Jeg er ikke et helsegeni, men man får masse informasjon og jeg vet at det er sant. Det er ikke så veldig mye som er nytt, men jeg setter pris på å få en påminnelse.

Helsenorge er et nettsted med stor tilgang til informasjon. I teksten finner man blant annet hyperkoblinger som bidrar til at informantene kan vurdere teksten som sann ved å etterprøve kildene. Eva og Pål vurderte logos ut fra høy tilgang på informasjon på Helsenorges nettside:

Intervjuer: Tror du alt i teksten i Helsenorge er basert på fakta? Hvorfor tror du det?

Eva: Ja, faktisk. Hvis du går igjennom alle linkene, så finner du informasjon flere plasser. Når du finner det flere plasser, er det sannsynlig for at det er sant.

[...]

Pål: [...] Alle organisasjoner er troverdig. Jeg vet jo at Helsenorge er en organisasjon. Det er stort, det er dedikert til helse, det du finner der vil kun være informasjon til kun helse, og det finnes flere nettsider som kan stemme overens med flere. Om flere sier det samme, er det større sannsynlighet for at det er sant.

Eva og Pål nevner at dersom man finner samme informasjon på flere nettsteder, er det større sannsynlighet for at det er sant. Det underbygger logos i teksten.

5.2.3.3 Pathos

I likhet med Hilton prøver ikke Helsenorge å appellere til følelser i teksten. Informantene har trolig vurdert teksten som en saklig og objektiv tekst, og vurderer avsenderen som mer troverdig og seriøs. Da vi stilte spørsmål om hvilke følelser informantene fikk av å lese teksten, sa tre informanter at de fikk positive følelser siden informasjonen som sto i teksten virket nyttig og relevant. Siri, Pål og Per hadde nokså like svar, og uttrykte at de hadde positive følelser da de leste teksten siden Helsenorge har «bra tips» og at de «legger ut viktig informasjon til folket». Vi ser at Siri, Per og Pål knytter følelsene til innholdet. Eva var en informant som uttrykte at «jeg fikk en objektiv følelse av teksten». Da vi stilte henne oppfølgingsspørsmål om hva hun mente med en objektiv følelse svarte hun at «teksten er jo ganske objektiv, så det er følelsen jeg fikk. Det er jo ikke meningen at man skal føle på så mye i helsetekster». Eva er en av de informantene som ofte omtaler Helsenorges tekst som en fagartikkel under intervjuet. Jon og Kari var de eneste informantene som sa at de ikke kjente på noen følelser i Helsenorges tekst. Fravær av pathos er et vanlig trekk i fagtekster og akademiske tekster, og ettersom at Helsenorge ikke appellerer til sterke følelser, så kan dette se ut til å styrke Helsenorges ethos.

5.3 Sammenfatning av elevenes vurdering

I det følgende kapittel vil vi komme med en sammenfatning av elevenes vurdering av de tre tekstene ved å svare på våre forskningsspørsmål. I løpet av datainnsamlingen har vi lagt merke til mange interessante funn, og derfor har vi sett det som nødvendig å trekke inn, og fokusere på noen få fokusområder innenfor hvert forskningsspørsmål.

5.3.1 Forskningsspørsmål 1

I det første forskningsspørsmål tar vi for oss hvordan og i hvor stor grad elevene vurderer avsenderen av en tekst. I vår analyse har vi lagt merke til at informantene fokuserer på ethos når de vurderer avsenderen. Innenfor ethos er innledende ethos, avsenderens moral og kompetanse avgjørende for hvordan avsenderen blir vurdert. Vi kommer også til å trekke inn noen momenter som har å gjøre med logos og pathos. Til tross for at disse begrepene ikke i utgangspunktet er direkte knyttet til avsenderrollen, så viser svarene som informantene gav,

at forbindelsen mellom ethos, logos og pathos er interessant for en helhetlig vurdering av avsenderrollen.

Innenfor logos er det viktig at avsenderen skriver tekster som inneholder beskrivelser og forklaringer som stemmer overens med informantenes doxa. Alle informantene nevner også at når avsenderen visert til forskning, er dette med på å styrke troverdighetene i teksten ved at informasjonen oppleves som sannsynlig og logisk. Når det gjelder pathos gav mange informanter uttrykk for at de ikke følte på noe eller kjente på noen spesielle følelser da de leste tekstene. Tilstedeværelsen eller mangelen av følelser i tekstene er noe vi vil se i sammenheng med hvordan avsenderens ethos blir vurdert. Vi vil også trekke frem hvordan elevene vurderer avsenderrollen i tekstene ut ifra et dialogisk syn på kommunikasjon.

5.3.1.1 Innledende ethos

Da elevene skulle vurdere avsenderne av de tre tekstene var det helt avgjørende om de kjente til avsenderen fra før. Selv om noen elever ikke kjente til alle avsenderne, så var innledet ethos i noen grad forhåndsbestemt ut ifra den sjangeren teksten var skrevet i. Hilton og Bakken ble fort gjenkjent som bloggere, og Helsenorge som en helseorganisasjon. Innledende ethos var spesielt tydelig når Bakken ble vurdert. Fem av seks informanter hadde tidligere kjennskap til Bakken og det kunne se ut til at de hadde et negativt inntrykk av bloggeren. Samtlige nevnte hvor negativt fremstilt hun er i media, og med et ufordelaktig innledet ethos var dette avgjørende for videre vurdering av avsenderen. Eva sa blant annet: «førsteintrykket er ikke det aller beste», og Siri sa «hun blir fremstilt i det lyset at hun skal få frem dårlige forbilder og kroppspress». Innledende ethos viste seg også å være viktig da Hilton ble vurdert. Tre informanter kjente til Hilton, og det kan se ut til at han hadde et godt innledende ethos hos disse informantene siden de anså ham som kompetent og med god moral. Det samme viste seg i vurderingen av Helsenorge. Fire informanter hadde en positiv oppfatning av Helsenorge innledende ethos.

Noe som er interessant er at selv om Hilton og Bakken skriver innenfor samme sjanger og har samme yrke, så er informantene mer kritiske til Bakken. Det kan komme av at hun har vært mye i media i det siste, og fremstilles som en typisk rosablogger. I løpet av intervjuet var det tre informanter som omtalte Bakken i negative ordlag. Siri sa «Jeg vet jo fra før at Stina skal man ikke ta så veldig på alvor, fordi hun er en av de typiske rosabloggerne». Pål omtalte også

Bakken som en typisk rosablogger og han assosierte rosabloggere med «dramaqueen» og «oppmerksomhetssyk». Den siste informant, Per, sa at bloggere er opptatt av å få flere lesere og oppmerksomhet. Det som er interessant er at Hilton blir i mye mindre grad kritisk vurdert ut ifra yrke. Ofte er det kjønnsstereotypiske negative holdninger mot unge jenter som skriver blogg om klær, sminke og andre hverdagslige ting (se kapittel 3.5.2). Det kan da tolkes som at rosabloggere har en lavere status hos våre informanter enn andre bloggere, som i dette tilfelle er Hilton.

5.3.1.2 Kompetent

Både Hilton og Bakkens tekst er preget av subjektivitet, men det er kun Bakken som blir vurdert for å ha en for personlig tekst. Alle informantene vektlegger at teksten til Bakken inneholder en del personlige meninger, og derfor kan de oppfatte Bakken som mindre troverdig:

Eva: Det virker som at hun snakker om sine egne greier.

Per: Ja, det virker som at hun har en del meninger i den som virker veldig å være hennes meninger.

Pål: Hele teksten hennes består av personlige meninger.

Jon: Stina har et negativt inntrykk hos meg. Hun klager bare på andre som klager tilbake på henne.

Disse utsagnene viser til at Bakkens ethos svekkes på bakgrunn av at hun har for mange subjektive utsagn i sin tekst. Eva og Per vurderte Bakken som lite kompetent fordi de mente at hun ikke kunne nok om det hun skriver om. Hun ble derfor vurdert som mindre troverdig av Eva og Per. Ingen informanter kom med utsagn som viser at de vurderer Bakken som kompetent for utenom en informant. Det var da Jon uttalte seg om bildene i teksten: «Det var jo bare bilder av henne, ja, og hun viser at hun er godt trent [...] det ser ut som at hun har erfaring med trening».

Hiltons tekst bærer også preg av subjektivitet, men får ikke like mye negativ kritikk for dette, og han blir omtalt som kompetent siden han er personlig trener. Eva var den eneste informanten som sa direkte at Hilton har personlige meninger i teksten: «Han har jo litt pålitelig fakta med, og en del personlige meninger». De fleste informantene var opptatt av Hiltons kompetanse innenfor helse og livsstil. Siri, Jon og Per var spesielt opptatt av at Hilton fremsto som kompetent. Siri begrunner dette med at han er personlig trener. Jon sier: «Jeg har et positivt inntrykk av Espenfyren, for han kunne mer enn Stina». Pål antyder

at Hilton «kan noe om det han skriver om». Hiltons yrke er noe som påvirker elevenes vurderinger. Jon og Pål ser på Hilton som kompetent siden han kommer med kunnskap som informantene oppfatter som troverdig.

Helsenorge ble vurdert som en kompetent avsender og som den mest troverdige kilden hos alle informantene. Samtlige informanter nevnte at helsepersonell og forskning bidro til at teksten ble oppfattet som troverdig:

Per: De kommer med masse tips, og de har kilder. Dette får teksten til å være troverdig, og de har jo ikke muligheter til å tjene penger på nettsiden.

Pål: De kommer med mye bra informasjon, og de har dedikert hele nettsiden til helse og helsetjenester.

Vi ser at de fleste informantene vurderer Helsenorge som kompetent med begrunnelser som at de viser til forskning, andre kilder og at det er personer med høy kompetanse innenfor helse som er ansvarlig for nettstedet. Siri og Eva tror det er «et team med fagfolk» eller «mennesker med utdanning» som har skrevet teksten. Det kan virke som at dersom avsenderen fremstiller seg selv som kompetent, vurderer informantene avsenderen som mer troverdig og pålitelig.

5.3.1.3 God moral

God moral er også noe som spiller en vesentlig rolle for hvordan en avsender blir vurdert. Det kan vi se ut ifra at Eva, Kari og Pål ikke hadde en innledet ethos til Hilton. Da alle informantene hadde lest teksten, satt de igjen med et inntrykk av at Hilton hadde god moral. Dette begrunner de med at han ønsker å hjelpe mennesker som vil ned i vekt, og at han ønsker at leserne skal bli sunnere. Dette førte til positivt avledet ethos. De tre informantene som kjente til Hilton fra før, vurderte også hans moral som god. Det at Hilton ble oppfattet som en person med god moral, gjorde at hans troverdighet ble styrket. Informantenes utsagn samsvarer med hverandre og alle er enige om at Hilton har god moral.

I likhet med Hilton blir Helsenorge vurdert som en avsender med god moral. Informantene mener Helsenorge ønsker å bedre folkehelsen ved å gi kostråd. Bakkens moral vurderes ulikt hos informantene. Kari, Siri og Jon vurderer Bakkens moral som god, fordi de oppfatter henne som en person som ønsker å hindre mobbing på internett. Den andre halvparten vurderer Bakkens moral som dårlig. Pål og Eva påpeker at blogginnlegget er mindre autentisk og at hun publiserer blogginnlegget for å oppnå popularitet. Per mener Bakken er

ute etter å få sympati for mobbingen hun opplever og mener at hun ikke har gode intensjoner. Vi tolker det som at Pål, Eva og Per mener at en avsender må framstilles som autentisk for å virke troverdig.

5.3.1.4 Doxa

Gjennom analysen av intervjuene merket vi at flesteparten av informantene vurderte avsenderen som troverdig basert på om informasjonen stemte overens med deres doxa. Både hos Hilton og Helsenorge var det flere av informantene som kjente igjen deler av innholdet i teksten. Dette styrket Helsenorge og Hiltons ethos. I Bakkens tekst er det kun Per som mener argumentasjonen og informasjon ikke stemmer overens med hans doxa. Kari, Jon, Pål og Eva mener at teksten inneholder for mange subjektive meninger og at informasjonen er lite relevant å bruke for å lære mer om helse. Siri er den eneste informanten som kunne brukt Bakkens tekst i en faglig oppgave siden informasjonen stemmer overens med hennes doxa: “Jeg kunne brukt noe av Stinas tekst i en faglig oppgave om livsstil, fordi hun har jo et poeng i at når du trener og spiser sunt, så er jo det bra”.

5.3.1.5 Forholdet mellom pathos og ethos

Mange informanter sa at de ikke følte på noe spesielt da de leste de tre tekstene, men vi har sett at pathos kan ha en innvirkning på hvordan informantene vurderer avsenderens ethos. Dette var tydelig i vurderingen av Bakkens tekst. I Bakkens tekst oppfatter informantene lite samsvar mellom bildene og verbalteksten. Ettersom at Bakken skriver en tekst der hun uttrykker negative følelser, blir bildene motstridene fordi hun poserer som en blid jente. Dette svekker Bakkens ethos, og det kan virke som at Eva, Pål, Siri og Per vurderte henne som å være lite autentisk og vi ser at pathos påvirker avsenderens ethos:

Eva: Hun har jo bilder av seg selv. Det passer ikke inn med teksten.

Pål: Følte det var litt egoistisk å legge ut bilde av magen og seg selv.

Siri: Det passet ikke så godt inn siden hun skriver om at hun er et dårlig forbilde, også skal hun ha bilder som ser slik ut.

Da informantene skulle vurdere Helsenorges tekst, virket det ikke som om det ble vekket noen sterke følelser hos dem. Eva var den eneste som beskrev en spesifikk følelse, og det var en «objektiv følelse». Det er ikke helt klart hva Eva legger i denne uttrykksmåten, og

dessverre stilte vi ikke oppfølgingsspørsmål. Det kan trolig tolkes som at Eva mener at det er lite bruk av pathos i Helsenorges tekst, og at dette kan være et trekk som styrker Helsenorges ethos siden objektivitet og saklighet er et kjennetegn på fagtekster. Eva har sagt at hun har et positivt inntrykk av Helsenorge siden hun uttrykker at «det ligner på helseartikler, og jeg liker helseartikler». Det kan være at hennes vurdering av Helsenorge blir påvirket av hennes kunnskaper om tekstnormer i fagartikler. Kari og Jon sa at de ikke følte på noe da de leste Helsenorges tekst. Tre informanter sa at de fikk positive følelser av å lese teksten, men nevnte ikke at de opplevde noen spesielle følelser. Utsagnene var mer rettet mot selve innholdet i teksten, og det ble beskrevet som positivt dersom innholdet var relevant for dem selv. Et eksempel på dette var da Per sa «ehm, nei. Jeg følte ikke noe annet enn at jeg føler at jeg kan ta de tipsene til meg».

I likhet med Helsenorges tekst, oppfatter informantene også Hiltons tekst i hovedsak som objektiv. Teksten til Hilton er heller ikke en tekst som appellerer sterkt til følelser, og heller ikke i denne teksten uttrykket elevene at de følte noe spesielt:

Intervjuer: Hvilke følelser fikk du da du leste Espen sin tekst? Hvorfor?

Per: Nei, jeg tenkte ikke så veldig mye på det.

Jon: Nei, jeg var helt nøytral. Jeg tenkte ikke så veldig mye på følelser.

Pål: Jeg er helt nøytral. Kjente ikke til noen følelser når jeg leste teksten.

Siri: Det var helt greit på en måte.

Kari: Nei, egentlig ikke.

Informantene ga ikke noe uttrykk for at de var bevisst på følelser da de leste tekstene til Helsenorge og Hilton. Da elevene fikk spørsmål knyttet opp til følelser i Hilton og Helsenorges tekst, ble de litt usikre og ga oss korte svar. Det kan se ut til at informantene oppfattet tekstene som seriøse, eller så kan de korte svarene tyde på at de ikke forstod spørsmålene.

I vår analyse har vi sett at følelser blir tatt med i vurderingen av avsenders ethos. Bakken blir vurdert som den minst pålitelige avsenderen, og hennes bruk av pathos kan ha vært med på å svekke hennes ethos. Overdrevet bruk av pathos kan bidra til usaklighet (Høisæter, Meland & Michelsen, 1996, s.88). Det kan virke som at informantene mener at Bakken i stor grad spiller på pathos i sin tekst, og dette bidrar til at de vurderer teksten som mindre troverdig siden hun uttrykker seg med sterke følelser. Informantene fokuserer på at det er en subjektiv tekst og de

omtaler følelsesbruken hennes negativt. Hilton og Helsenorge appellerer ikke til informantene med bruk av sterke følelser, og objektiviteten kan ha styrket deres ethos.

5.3.1.6 Avsenderrollen

Som tidligere nevnt har vi vært innom problematiseringen av avsenderrollen (se kapittel 2.2.4). I et dialogisk syn på kommunikasjon, kan det være vanskelig å fastslå hvem avsenderen av en tekst er og avsenderrollen som en entydig størrelse. Det kan være at avsenderen er utydelig eller sammensatt av flere, og at innholdet kan bære preg av intertekstualitet. Det kan da bli problematisk å vite hvem som egentlig står bak budskapet i en tekst.

Det var flere av informantene som fokuserte på hvilken sjanger teksten var skrevet i. Dette kan vi knytte opp til begrepet intertekstualitet og de tekstnormene som er knyttet opp til bloggsjangeren (se kapittel 2.2.3). Vi spurte elevene eksplisitt om de trodde tekstene var skrevet av andre enn den oppgitte forfatteren. Ingen av informantene sa eksplisitt at Bakken eller Hiltons tekst var skrevet av andre, men Siri, Eva, Pål og Per sa at bloggere generelt kan ha flere medforfattere med tanke på skjult reklame og annonsering. Da informantene skulle vurdere avsenderrollen i Hiltons tekst, var det fem informanter som sa at Hilton kunne ha hentet informasjonen fra andre steder, eller at det kunne være medforfattere i teksten. Siri, Per, Pål, Eva og Kari kom med utsagn om Hilton som vi kan knytte opp til begrepet intertekstualitet:

Kari: Ja, han har jo skrevet teksten, men han kunne fått informasjon fra andre sider. Så det er jo på en måte noen som hjelper han.

Per: Det er jo en grunn for at han skriver den selvfølgelig. Jeg tenker jo at det er han som tar initiativet til å poste den, men at han har det fra andre steder.

Siri: [...] jeg tror han skriver en del selv, men det kan jo komme fra en del andre ting. På en måte vet han sikkert mye fordi han har det fra noen andre.

Vi ser at disse informantene vurderer Hilton som avsender av teksten, men at innholdet også kan komme fra andre avsendere. Det kan være at elevenes vurdering bærer preg av intertekstualitet siden Hilton nevner at han har hentet informasjon om metabolisme fra NHI og Khloe Kardashian (se kapittel 2.2.3 og 2.2.4). Han blir i noen grad oppfattet som en utydelig avsender og det var bare Jon som mente at Hilton er den eneste og tydelige avsender av teksten.

Bakken blir oppfattet som den mest tydelige avsenderen. Alle informantene sa at de trodde det kun var Bakken som stod bak teksten «Dårlig forbilde fordi jeg trener». Samtlige informanter begrunnet dette med at teksten inneholdt subjektive meninger, og ingen informanter antydte at innholdet kom fra andre avsendere. Et representativt utsagn var da Pål sa: «Det kan godt være at det er hun som har skrevet det. Det er jo hennes blogg, og det er sannsynlig at det er hun som har lagt den ut».

Helsenorge blir vurdert som en tydelig avsender satt sammen av flere forfattere. Informantene mente at det var kompetent helsepersonell og ulik forskning som stod bak budskapet i teksten. Det blir også nevnt flere ganger at Helsenorge refererer til andre kilder, som for eksempel forskning publisert av Verdens helseorganisasjon (Helsenorge, 2019). Selv om Helsenorge som avsender ikke er tydelig i form av at man kan knytte teksten til bestemte forfattere, så ble Helsenorge oppfattet som en tydelig avsender som en helseorganisasjon.

Vi har sett at elevene vurderer avsenderrollen i liten grad på eget initiativ. Dersom de blir oppfordret til det, vurderer de avsenderrollen ut fra ethos, logos og pathos. De vurderer også avsenderrollen ut fra om den er skjult, tydelig eller sammensatt. Da de fikk mer spesifikke spørsmål om avsenderrollen så vi at de fleste informantene vektlegger innledet ethos. Selv om ikke alle informantene kjente til de tre avsenderne, så ble innledet ethos vurdert ut ifra hvilken sjanger avsenderne skrev innenfor. Dersom innholdet samsvarer med elevenes doxa, ser de på innholdet som relevant og troverdig nok til å bruke det som kilde i en skoleoppgave, og dette er med på å styrke påliteligheten hos avsenderrollen. Det kan se ut til at elevene ikke bruker noen klare strategier eller metoder når de skal vurdere avsenderrollen. De vurderer avsenderrollen basert på hva de vet om avsenderen fra før, og hvis de ikke gjør det, vurderer de hvilken sjanger teksten er skrevet i.

5.3.2 Forskningsspørsmål 2

I vårt andre forskningsspørsmål ser vi på hvilken måte elevene vurderer en teksts underliggende motivasjon. For å vurdere en teksts underliggende motivasjon kan man lese med og mot teksten. Som tidligere nevnt er det å lese mot teksten at man reflekterer og vurderer over de premissene i teksten som avsenderen tar for gitt at mottakeren ser på som sanne eller overbevisende. Å lese med teksten er at man tar en posisjon til teksten og leser sympatisk for å forstå hva avsenderen vil formidle (se kapittel 2.3.2). Dersom man leser

med teksten og har en sympatisk holdning, kan man finne overfladiske motiv, og dersom man leser mot tekstene kan man finne underliggende motivasjoner med en tekst (Skovholt & Veum, 2014, s.14). Vi har sett at informantene vurderer den underliggende motivasjonen i de tre tekstene ut fra avsenderens ethos og om avsenderrollen er sammensatt, tydelig eller skjult.

De tre tekstene som våre informanter har vurdert, er tekster som ønsker å påvirke eller overtale mottakeren på ulikt vis. I teksten til Hilton og Bakken kan man forestille seg både overfladiske og underliggende motivasjoner i teksten. Dersom man leser med teksten til Hilton kan det se ut som at hans overfladiske motivasjon er å hjelpe mennesker med å øke forbrenningen sin. Leser man mot teksten kan man stille seg spørsmål om de underliggende motivasjonene er å få mer oppmerksomhet og flere klikk på bloggen. Teksten ble publisert i januar, og det er en tid der det er stor etterspørsel etter tips til kostråd om vektnedgang. Hilton nevner også produkter i innlegget, som kan indikere at det er skjult reklame, produktplassering eller annonsering.

I Bakkens tekst kan det overfladiske motivet være at hun vil hindre mobbing og oppfordre leserne til å tenke over hvilken forbilder de velger seg. De underliggende motivene i Bakkens tekst kan være at hun ønsker oppmerksomhet, sympati fra leserne sine og å etablere seg selv som et godt forbilde. Hun bruker også bilder der hun poserer i sportstøy med logo på, som kan være et samarbeid med aktørene bak sportsmerket.

Man kan tenke seg at Helsenorages motiv er å hjelpe og informere befolkningen om kostråd som kan gi helsegevinster. Slik vi og informantene tolker teksten, finnes det i liten grad underliggende hensikter med den. De ønsker ikke å oppnå noen økonomiske gevinster, og vi kan heller ikke finne noen spor av skjult reklame, avsendere eller produktplassering.

5.3.2.1 Ethos

Noe vi vil trekke fram er at avsenderens ethos har stor betydning for hvordan informantene vurderer motivasjonen i teksten. Når informantene får spørsmål om alt i tekstene er sant eller om avsender kan oppnå fordeler, reflekterer de kritisk. Elevene vurderer underliggende motiv ved å lese mot teksten. Dersom avsenderne har hatt underliggende motiver som for eksempel å selge, promotere eller oppnå høyere popularitet, var det ikke alle informantene som var oppmerksomme på dette. Vi tolker det som at informantene vurderer de underliggende

motivene ut ifra avsenderens ethos, og særlig avsenderens grad av autentisitet. Når avsenderen oppleves som enhetlig (altså som en person som handler alene og uten andre motivasjoner enn de som kommer åpen til syne), vurderer informantene i mindre grad innholdet og mulige underliggende motiv. Hvis avsenderens ethos blir vurdert som uærlig eller mindre autentisk, blir informantene mer oppmerksom på underliggende motiver i teksten.

Siden Helsenorge hadde høy troverdighet hos informantene, kan det virke som at informantene leste mer med teksten enn mot teksten. Informantene vurderte Helsenorge som den mest troverdige avsenderen, og dette resulterte i at de ikke stilte seg spørsmål til underliggende motiv i teksten. De tok en sympatisk posisjon til teksten for å forstå hva avsenderen ville formidle, og reflekterte mindre over om det kunne være noen skjulte motiver. Informantene godtok premissene i teksten. Det hadde vært interessant å se om informantene ville vurdert andre organisasjoner på samme måte som de vurderte Helsenorge som avsender, som for eksempel en tekst av Røde kors. Det er en organisasjon som kan tolkes å ha gode formål, men som samtidig driver utstrakt kommersiell virksomhet. Dette hadde vært interessant å utforske, særlig med tanke på Pål's sitat der han sier at «Alle organisasjoner er troverdig [...]». Selv om en avsenders ethos oppleves som god, er det viktig at elevene kan forholde seg kritisk til andre momenter i teksten, som for eksempel innhold og underliggende motivasjoner.

5.3.2.2 Avsenderrollen

Den underliggende motivasjonen i en tekst kan relateres til avsenderrollen. Som tidligere nevnt er avsenderrollen i lineære kommunikasjonsmodeller en tydelig og velavgrenset enhet, men i den dialogiske kommunikasjonsmodellen blir avsenderrollen og mottakerrollen mer flytende. Dette problematiserer avsenderrollen siden det kan bli utydelig om hvem som står bak en tekst (se kapittel 2.2.2). Vi ser at Eva, Per og Pål klarer å forholde seg kritisk til avsenderrollen, og det kan se ut til at Hilton i noen grad blir vurdert som en utydelig eller sammensatt avsender. Dette kan vi knytte opp til problematiseringen av avsenderrollen innenfor dialogisk kommunikasjon. Eva, Per og Pål nevner at Hiltons tekst kan inneholde skjult reklame. Vi ser her at de tre informantene reflekterer over mulige motiv i teksten, og om Hilton er den eneste avsenderen i teksten. Et eksempel på dette er når Eva sier: «Han kan for eksempel få oppmerksomhet fra produsentene bak kanel og få betalt fra dem». Det virker

som at Eva antar Hilton for å kanskje ha et samarbeid med produsentene av kanel og mener at de kan tjene penger på blogginnlegget.

Halvparten av informantene var bevisst på at Hilton og Bakkens tekst befant seg innenfor bloggsjangeren, og dette tolker vi ut fra at det var flere som var oppmerksom på hvilket yrke avsenderen hadde. Dette påvirket informantenes videre vurdering av teksten. De forholdt seg mer kritisk til bloggerne enn Helsenorge. Da de skulle vurdere Bakkens tekst, mente Per, Pål og Eva at Bakken hadde flere underliggende hensikter ved at hun ønsket å promotere seg selv, men også oppnå sympati hos sine lesere. Vi tolker det som at Per, Pål og Eva leser mer mot teksten. Den andre halvparten av informantene har i større grad lest med teksten, og de hadde en sympatisk holdning til Bakkens tekst, og ingen nevnte noe om skjulte motiver.

6 Drøfting av noen sentrale funn og veien videre

I dette kapittelet har vi tenkt å drøfte noen sentrale funn, og trekke inn noen momenter som elevene ikke vektla i intervjuet da de vurderte de tre tekstene. Vi har også sett at undervisningsopplegget som ble gjennomført i forkant av intervjuene, kan ha påvirket informantenes svar. Vi vil derfor også trekke inn hva som var bra med undervisningen, og hva vi ville gjort annerledes dersom studien skulle vært gjennomført på nytt. I slutten av dette kapittelet vil vi også gå nærmere inn på veien videre.

6.1 Funn 1 – To viktige strategier for å utvikle elevenes kritisk literacy

Det finnes flere måter å utvikle elevenes kritiske lesekompetanse på. I vår studie har vi prøvd strategiene modellering og å stille spørsmål som krever at elevene vurderer tekstens avsender og underliggende motivasjoner. I undervisningen modellerte vi hvordan man kan forholde seg kritisk til tekster på internett sammen med elevene. Modelleringen gikk ut på å vurdere ulike medieuttrykk ved å fysisk navigere seg gjennom tekster på storskjerm, men også hvordan man på egenhånd kan stille reflekterende spørsmål og hvorfor det er viktig. Flere studier viser til at elever ikke vurderer tekster godt nok på eget initiativ, og at de vurderer avsender av tekst i liten grad dersom de ikke blir oppfordret til det (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Elevene har heller et større fokus på om innholdet i tekstene de leser, er relevant for det de skal bruke

teksten til. I vår studie har vi stilt eksplisitte spørsmål i undervisningen og i intervjuet for å få elevene til å vurdere avsender og underliggende motivasjoner. Spørsmål kan sette i gang en refleksjon som kan bidra til å utvikle en kritisk vurdering av tekster. Ut ifra elevenes svar, har vi sett at det å stille elevene spørsmål som krever refleksjon er en god strategi som tvinger elevene til å forholde seg kritisk til tekster.

Vi mener at undervisningsopplegget som vi gjennomførte har vært bra, men også at noe kunne vært bedre. Blikstad-Balas (2016) anbefaler at lærere burde modellere kritisk vurdering av tekster for elevene, og dette er noe vi fikk erfare som positivt og nyttig. Da vi modellerte hvordan man kan vurdere noen eksempeltekster på storskjerm, så vi at å gjennomgå tekstene sammen med klassen kan ha hatt positiv effekt på å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst. Et eksempel på dette var da vi viste elevene hvordan de kunne navigere på nettsiden for å finne mer informasjon om Helsenorge. Elevene fikk se hvordan man kunne finne nettstedets formål og hvem de har som samarbeidspartnere. Det kunne virke som at dette var nytt for elevene, og derfor så de på dette som nyttig. I intervjuet fikk elevene ha tekstene på en pc foran seg, og blant annet pekte fire informanter på hvordan man kan navigere på Helsenorges nettside for å finne ut hvem som sto bak nettsiden. Modelleringen og gjennomgangen av tekstene i undervisningen kan ha påvirket elevenes videre vurdering av de tre tekstene, men dette viser trolig at modelleringen er en god strategi som kan hjelpe elevene til å forholde seg kritisk til tekster på internett. Selv om vi har forsket i en klasse på tiende årstrinn, mener vi at det å stille spørsmål og å modellere tekster kritisk er strategier som passer for yngre elever også. For å utvikle elevenes kritiske literacy er det viktig å starte så tidlig som mulig, for å forberede dem på det mangfoldet av tekster de vil møte på skolen, men også i samfunnet.

6.2 Funn 2 - Metaspråk er viktig for utviklingen av elevenes kritiske literacy

For å kunne forholde seg kritisk til tekst er det viktig med et språk for å snakke om språket. Som tidligere nevnt anbefaler Skovholt og Veum, og Blikstad-Balas at man burde arbeide med elevenes metaspråk for å utvikle og styrke den kritiske lesekompetansen (se kapittel 2.3.3). Vi har sett at et metaspråk er viktig for at elevene skal kunne sette ord på sin kritiske vurdering av tekster og at det kan bidra til lærerike diskusjoner i klasserommet. I vårt undervisningsopplegg brukte vi en norsksøkt på å snakke om noen utvalgte fagbegreper

knyttet til kritisk literacy. Videre fikk elevene en norsksøkt til å trene på å bruke fagbegrepene til å vurdere tekster både skriftlig og muntlig (se kapittel 3.4.2). Vi gjorde elevene oppmerksomme på at de kunne bruke fagnotatet sitt når de skulle diskutere og analysere de tre tekstene i intervjuet. De fleste informantene viste forståelse for hva det vil si å lese med og mot teksten, hvordan man kan ha et kritisk blikk og hvorfor det er viktig med kildereferanser. Flere av elevene prøvde å bruke fagbegrepene i klasserommet og i intervjuet.

Da vi stilte elevene spørsmålet «Har du en metode eller en strategi for å stille deg kritisk til tekst?», svarte mange at man kunne lese med og mot teksten eller ha et kritisk blikk. Under intervjuet brukte mange elever fagbegrepene (som for eksempel lese mot og med teksten, kritisk blikk, pålitelighet etc.) for å vurdere de tre tekstene, men vi så at de ikke var helt trygge på hvordan de skulle brukes. Dette ble spesielt lagt merke til da det ble stilt oppfølgingsspørsmål. Vi spurte Kari om hva hun la i begrepet å lese mot teksten, og da svarte hun at hun ikke var helt sikker, men hun hadde lagt merke til at det var kildereferanser i teksten.

Å forholde seg kritisk til tekst er en kompleks kompetanse som krever mye tid. Det holder ikke med bare noen få norsktimer for å utvikle et metaspråk, og det kan hende at dersom elevene hadde fått mer tid, ville de behersket begrepene i høyere grad. Noen viktige begreper som kunne vært hensiktsmessig å lære dem, og som er knyttet til språkbruk, er noe vi drøfter mer om i funn fire (se kapittel 6.4). Elevene må også få muligheten til å trene på og bruke fagbegreper i flere sammenhenger, både skriftlig og muntlig, og å bruke det til å vurdere mange ulike tekster fra ulike sjangere.

6.3 Funn 3 – Avsenderrollen er viktig for elevenes videre vurdering av en tekst

I vår studie har vi sett at dersom informantene blir spurt eksplisitt om avsenderen, så vurderer de avsenderen i varierende grad. I starten av intervjuet stilte vi informantene spørsmål om hvordan man kan forholde seg kritisk til tekst og hvorfor det er viktig. Med disse åpne spørsmålene ønsket vi å finne ut av hva som var informantenes første tanker og vurderingsfokus når de møter en ny tekst. Siden vi har brukt mye tid i undervisningen på å snakke om hvordan man kan vurdere avsenderrollen i tekster, og hvorfor det er viktig, fant vi

det interessant at ingen nevnte noe om avsenderrollen i de første spørsmålene. Da elevene fikk eksplisitte spørsmål om avsenderrollen, var det noe spredning i svarene. Fire av informantene vurderte Hilton og Bakken som en tydelig avsender, men at de også kunne være sammensatt av skjulte avsendere siden de er bloggere. En informant vurderte Hilton som en tydelig avsender. Han trodde at Hilton selv var den som hadde tatt initiativ til å skrive teksten, og at Hilton var den eneste som kunne ha skrevet den. Alle informantene vurderte Bakken som en tydelig avsender, og begrunnet dette med at tekstene hennes var preget av subjektive meninger. Alle informantene vurderte også Helsenorge som en tydelig avsender siden de var en organisasjon, og det var ingen som mente at Helsenorge kunne bestå av skjulte avsendere.

6.3.1 Den moderne avsenderrollen

Som tidligere nevnt har Barthes et radikalt syn. Han mente at avsenderen var av mindre verdi, og at det er mottakeren av en tekst som bestemmer hvordan mening i tekster skapes (se kapittel 2.2.3). I dagens samfunn er det flere tekster som kan ha flere tydelige eller utydelige medforfattere. Barthes' syn kan tjene som en beskrivelse og en kommentar til hvorfor avsenderrollen er utfordrende å vurdere i dag siden det kan være vanskelig for leseren å vite sikkert hvem den originale forfatteren er. I vår analyse har vi sett at fem av informantene kan reflektere på en måte som signaliserer en bevissthet om en sammensatt avsenderrolle. Det kan være at den siste informanten også er i stand til å reflektere om avsenderrollen er sammensatt, men at hun ikke lyktes med å vise frem sin kunnskap i løpet av intervjuet. Det hadde vært interessant å gjennomføre studien på nytt med et undervisningsopplegg som i mindre grad vektla avsenderrollen. Det kan tenkes at vi hadde fått et annet resultat, og trolig ville ikke informantene vært like observant på avsenderrollen, siden dette var et fokus i undervisningen. Barthes' syn på forfatteren stemmer ikke med hvordan elevene vurderer avsenderen (se kapittel 2.2.3). Dette kom tydelig frem da elevene vurderte Helsenorge og Bakkens tekst, der avsenderrollen i høy grad påvirket elevenes videre vurdering av tekstens troverdighet.

I vår studie ser vi at informantene har noen utfordringer med å vurdere avsenderen, men at de likevel tar hensyn til avsenderen når de vurderer tekster som troverdig. Noen av informantene kjente også igjen innholdet i tekstene som kan vise til en vurdering som bar preg av intertekstualitet. En sammensatt og utydelig avsender hører kanskje til det moderne synet på avsenderrollen, der avsenderrollen ikke alltid oppfattes som en stabil størrelse. Kristeva brukte intertekstualitetsbegrepet på en måte som gjør at en avsender kan være sammensatt og

utydelig (se kapittel 2.2.3). To informanter kom med utsagn som tydet på at innholdet i de to blogginnleggene var hentet fra andre kilder, men de kunne ikke forklare hvilke kilder. Alle tekster bærer preg av intertekstualitet, og derfor kan det være utfordrende å vite hvem avsenderen er, og hvor mye innholdet er troverdig eller ikke. Kanskje har det blitt mer naturlig at skjulte eller mange avsendere spiller en rolle i produksjonen av en tekst, både bevisst og ubevisst. Informantene vurderte Bakken og Hilton som tydelige avsendere, men fem informanter mente at Hilton kunne ha flere avsendere i teksten. Informantene vurderte også Helsenorge som en tydelig, men sammensatt avsender.

Kristevas intertekstualitetsbegrep og Barthes' syn på forfatteren, er to teorier som kan gi en forklaring på hvorfor den moderne avsenderrollen er problematisk å vurdere. Flere studier viser at elever ikke vektlegger avsenderen når de vurderer tekster (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017) og at de har utfordringer med å skille reklame fra annet innhold (Stanford History Education Group, 2016, s. 6). Vi har likevel sett at våre informanter kan forholde seg kritisk til avsenderrollen, og kanskje skyldes dette også undervisningen og de eksplisitte spørsmålene i intervjuet.

6.3.2 Avsender og troverdighet

Noe som er interessant i vår studie er hvordan elevene vektla ethos i vurderingen av de tre avsenderne. Samtlige informanter vektlegger innledet ethos. Avsenderens kompetanse og moral blir tatt med i vurderingen av troverdigheten. Logos og pathos spiller også en rolle for hvordan elevene vurderer avsenders ethos. Våre spørsmål kan ha påvirket elevenes vurderinger av avsenderens troverdighet, som igjen spiller en rolle for hvordan elevene reflekterer om det finnes underliggende motiver i tekstene.

Ethosbegrepet stammer fra en tid der det var tydelige forestillinger om at en taler eller forfatteren av en tekst snakket om personlige synspunkter og meninger (se kapittel 2.4.5). Begrepet er basert på en avsenderrolle som kanskje ikke svarer til det moderne synet på avsenderrollen i dialogisk kommunikasjon. I det tradisjonelle ethosbegrepet ligger det kanskje en forestilling om at dersom en avsender skal virke troverdig, så må det være en tydelig og lite mangfoldig avsender. Våre informanter vurderer også avsendere som er mindre tydelige eller sammensatt som troverdig. Dette kan tyde på at ethosbegrepet med tiden har forandret seg på samme måte som det moderne synet på avsenderrollen. I dialogisk kommunikasjon har

vi sett at forestillingen om en entydig avsender kan være problematisert, fordi tekstmangfoldet byr på et mangfold av avsendere, og det er noe elevene må lære å forholde seg til i dag.

6.4 Funn 4 – Større fokus på språkbruk i undervisningen

I undervisningopplegget valgte vi ut noen momenter som vi anså som viktig når det kom til å kunne forholde seg kritisk til tekst, og vi plukket ut noen fagbegreper som vi lot elevene skrive ned i et fagnotat. Et svært viktig moment som vi ikke hadde vektlagt, ble nevnt av informantenes faglærer på slutten av den andre undervisningsøkta, og det var språkbruk i en tekst. Elevene fikk skrevet ned språkbruk i fagnotatet, men det kan være at vi brukte for liten tid på et så stort og viktig felt. Språkbruk er et viktig moment å fokusere på når man skal vurdere tekster. Måten en avsender bruker språket på er et av retorikkens hovedfelt, og det er avgjørende for å kunne overbevise eller påvirke mottakere av en tekst (se kapittel 2.4.0). Det siste funnet i denne studien er at informantene ikke nevner hvordan avsenderen i de tre tekstene tar i bruk språket for å oppnå målsetningene sine. Tre informanter nevnte strukturen i teksten til Helsenorge, og mente at den var oversiktlig og at den hadde bra layout. I de to blogginnleggene var det heller et fokus på hvordan innholdet i tekstene ble fremstilt som subjektivt eller objektivt.

Hvis vi hadde hatt mulighet for å gjennomføre studien på nytt, og når vi skal videreutvikle undervisningen i vår egen praksis, ville vi brukt mer tid på å snakke om blant annet språkbruk. Som tidligere nevnt kan meningen som skapes i en tekst knyttes opp til Hallidays tre metafunksjoner, og det kan være hensiktsmessig å utvikle et metaspråk hos elevene innenfor hver av disse (se kapittel 2.1). Med tanke på de tre tekstene vi har valgt ut, kunne det vært hensiktsmessig å lære elevene mer om hvordan relasjoner bygges gjennom språkbruk og hvordan mening skapes gjennom bruk av ordvalg. I Bakkens tekst finnes det også ukorrekt språkbruk og avvik fra normert rettskriving. Dette er også et moment som kan være viktig å vektlegge når man vurderer tekster på internett, og som kan si noe om en avsenders ethos. Ingen informanter kommenterte avsendernes språk i teksten.

Språkbruk kan også brukes for å bygge relasjoner til leserne. Det kan knyttes opp til den mellompersonlige metafunksjonen, der språket blir brukt for å skape og holde på relasjoner mellom mennesker. Dette gjelder ikke minst bloggere, som beveger seg innenfor det Roman

Jakobson kaller en *fatisk språkfunksjon* ved å henvende seg direkte til leseren ved for eksempel å bruke personlig pronomener som «du» og «deg» for å skape eller opprettholde en nærmere kontakt (Farner, 2010, s. 312-313). Den fatiske språkfunksjonen handler om den språklige kommunikasjonen selv, noe som innebærer at verbalspråket er innrettet mot formidlingssituasjonen og kontaktmidlene mellom avsender og mottaker. Språket blir først og fremst brukt for å holde kommunikasjonen ved like (Lothe, Refsum & Solberg, 2007, s. 63). Dette finner man et eksempel på i Bakkens tekst der hun sier: «Vet egentlig ikke helt hvor jeg vil med dette innlegget. Men ville bare få ut litt frustrasjon og tanker om dette temaet». Man kan tolke det slik at et av hennes motiv er å opprettholde kontakt med leserne sine. Relasjonen mellom avsender og mottaker er relevant å bevisstgjøre elevene på, med tanke på hvordan man kan forholde seg kritisk til avsenderen.

Å forstå hvordan avsender bruker språket på, er også viktig for å forstå hvilke motiver som kan ligge bak en tekst. Elevene tenkte i noen grad på ulike motiver i de tre tekstene. Flere nevnte at det kunne være underliggende motiv som for eksempel skjult reklame i Hiltons blogginnlegg. Å finne underliggende motivasjoner kan også kobles sammen med hvordan språket vi bruker farger virkeligheten som beskrives, for eksempel ved at ord har ulike konnotasjoner. Konnotasjoner handler om den tilleggsverdien et ord kan få (Skarøhamar, 2005, s.123). Denotasjon kan forklares som den direkte meningen et ord har, mens konnotasjon viser til de tilleggsverdiene et ord kan ha. Ordet «hjem» kan ha denotasjon som et sted der folk bor, men ordet kan også konnotere trygghet og stabilitet.

Vi mener at avsenders motiver kan komme til uttrykk gjennom ordene som velges, og det handler om å finne meninger i tekster på flere nivå. I vår analyse har vi sett at elevene kan reflektere rundt om det kan finnes tilleggsmening mellom linjene i de tre tekstene dersom de blir spurt eksplisitt om det. Elevene nevnte at både Hilton og Bakken kunne ha skjulte motiver i teksten. Det hadde vært interessant å trekke inn begrepene konnotasjon og denotasjon i undervisningen. Dette kunne bidratt til at elevene i høyere grad kunne satt ord på hvordan en avsender kan forme virkelighetsbildene som presenteres i en tekst.

7 Veien videre

I vår studie har vi sett at elevene vurderer teksters troverdighet ut ifra det kjennskapet de har til avsenderen av en tekst. Det hadde vært interessant å forske på hvordan elevene hadde vurdert tekster der ingen har kjennskap til avsenderen fra før av. Dette kunne bidratt til at elevene måtte bruke andre strategier for å ta stilling til avsenderens troverdighet, og i høyere grad måtte vurdert hvordan innholdet i teksten bidrar til å påvirke og overbevise mottakeren.

Vi har funnet ut at elevene utøver kritisk literacy dersom de får eksplisitte spørsmål som krever at de forholder seg kritisk til tekster. Kritisk tilnærming til tekst er et kjerneelement i fagfornyelsen (se kapittel 2.3.4), og dette kommer trolig fra at samfunnet er i kontinuerlig utvikling med tanke på teknologien og den økende tekstproduksjonen. Det kan tyde på at det er et behov for at utvikling av elevenes kritiske literacy må bli vektlagt mer i skolen. Det kunne derfor vært interessant å forske videre på hvordan lærere gjennomfører undervisning for å utvikle elevenes kritisk literacy. Uttrykket kritisk literacy brukes ikke uttrykkelig i dagens læreplan, men det blir opp til hver enkelt lærer å utvikle undervisning som kan bidra til denne kompetansen hos elevene. Det kan bidra til at det finnes mange ulike undervisningspraksiser og at kritisk literacy blir vektlagt noe ulikt. Kritisk literacy er en viktig kompetanse som må utvikles systematisk over tid og med konkrete strategier, og derfor hadde det vært interessant å forske på forskjellige læreres undervisningspraksis.

I vårt forskningsprosjekt har vi måttet sette oss inn temaet kritisk literacy. En annen måte vi kunne videreført vår studie på er å forske på hvordan lærere selv får og utvikler kompetanse om kritisk literacy i lærerutdanningen. Lærere har et større ansvar i dagens samfunn ettersom at elever møter et stort mangfold av tekster, og da er det avgjørende at læreren kan beskrive eksplisitte strategier for hvordan man forholder seg kritisk til tekst. Lærerens kompetanse er av stor betydning for hvordan elever opparbeider seg et kritisk blikk. Dersom elevene skal lære om kritisk literacy, er det nødvendig at lærerne modellerer og forklarer eksplisitt hva det vil si å forholde seg kritisk til tekst, slik at man igangsetter tankeprosessen rundt kritisk literacy. Formålet i norskfaget er å utstyre elevene med den tekstkompetansen som er nødvendig i dagens tekstkultur, og det hadde derfor vært interessant å finne ut om lærerutdanningene legger til rette for at lærerstudenter får nok kunnskap om kritisk literacy.

8 Bibliografi

- Aamotsbakken, B. (1997). *Tekst og intertekst: en studie i intertekstualitetens betydning i tre åttitallsromaner av Edvard Hoem*. Oslo: Oslo universitetsforlag.
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askeland, N., Otnes, H., Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (1996). *Tekst i tale og skrift: innføring i tekstarbeid for lærerutdanninga*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakke, J. (2019). Hva er nytt i det fornyende norskfaget. I M. Blikstad-Balas, & K. R. Solbu, *DET NYE (NYE) NORSKFAGET* (ss. 27-46). Bergen: Vligmostad og Bjørke AS.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, ss. 1-36.
- Bakken, S. (27.02.2015). *Dårlig forbilde fordi jeg trener*. Hentet 18.01.20 fra stina.blogg.no: https://stina.blogg.no/1425045273_drlig_forbilde_fordi_.html arkivert i <http://archive.is/dVoJA>¹
- Barthes, R. (1968). Forfatterens død. I R. Barthes, *I tegnets tid - Utvalgte artikler og essays* (K. Stene-Johansen, Overs., ss. 49-54). Oslo: Pax forlag AS.
- Bartlett, J., & Miller, C. (2011). *Truth, lies and the internett. A report into young peoples digital fluency*. London: Demos.
- Bergstrøm, I. I. (23.01.2014). *Bloggende jenter stigmatiseres av ordet rosablogg*. Hentet 24.04.20 fra Forskning.no: <https://forskning.no/internett-media-kjonn-og-samfunn/bloggende-jenter-stigmatiseres-av-ordet-rosablogg/584787>
- Bjørndal, C. R. (2012). *Det vurderende øye*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2002.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Foldvik, M. C. (2017). *Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elevene vekt på når de vurderer tekster fra internett?* Hentet 29.10. 2019 fra UiO.no: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norskl%25C3%25A6raren4.2017_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y

¹ Vi har valgt å lagre Hilton, Bakken og Helsenorages tekst i tjenesten archives. Dette har vi gjort for å sikre at nettsidene ikke forsvinner eller blir endret. I bibliografien har vi derfor referert til originallink og link i archives.is.

- blogg.no. (08.02.2020). *blogg.no*. Hentet 01.02.20 fra <https://blogg.no>
- Brattøy, S. C., Rosvoll, Å., & Eines, T. F. (2019, 12 13). *Hyppig bruk av sosiale medier kan gi ungdom psykiske utfordringer*. Hentet fra 03.03.20 Sykepleien.no: <https://sykepleien.no/forskning/2019/11/hyppig-bruk-av-sosiale-medier-kan-gi-ungdom-psykiske-utfordringer>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Cicero, M. T. (1993). *Romersk retorikk*. (H. Slaattelid, Overs.) Oslo: Det norske samlaget.
- Dwyer, B. (2013). Developing online reading comprehension. Changes, challenges, and consequences. I K. Hall, T. Cremin, B. Comber, & L. C. Moll (Red.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture, School, Culture, and pedagogy* (ss. 344-358). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I N. Bernhardt, L. Esbjørn, H. Strømsnes, & O. Dysthe, *Dialogbasert undervisning : Kunstmuseet som læringsrom* (ss. 45-79). Bergen: Fagbokforlaget.
- Egeberg, G., Gudmundsdottir, G. B., Hatlevik, O. E., Ottestad, G., Skaug, J. H., & Tømte, K. (2012). *Monitor 2011. Skolens digitale tilstand*. Tromsø: Senter for IKT i utdanningen.
- Engebretsen, M. (2010). Multimodal retorikk på nettet. I M. Engebretsen (Red.), *Skrift/Bilde/Lyd - Analyse av sammensatte tekster* (ss. 103-124). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eriksen, C. B. (28.06.2015). *naturlig prevensjon: natural cycles*. Hentet 01.02.20 fra [carolinebergeriksen.no](https://www.carolinebergeriksen.no): <https://www.carolinebergeriksen.no/2015/06/28/naturlig-prevensjon-natural-cycles/>
- Farner, G. (2010). *Litterær funksjon*. Unipub.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., . . . Skarpaas, K. G. (2016). *Med ark & app - Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Granaas, R. C. (1998). "Levende navn på døde menneske" Paal-Helge Haugens roman Anne: Subjektet og språket - i språket. I O. M. Mæland (Red.), *Mellom tekst og tekst - Intertekstuelle lesninger* (ss. 34-50). Oslo: Landslaget for norskundervisning / Cappelen.

- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenkapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gregersen, S. K., Jonassen, T. H., & Suvatne, S. S. (2015, 06 29). *Anbefaler naturlig prevensjon og påstår at den er 99,9% sikker. - Direkte uansvarlig mener Statens Legemiddelverk*. Hentet 01.02.20 fra dagbladet.no:
<https://www.dagbladet.no/kjendis/anbefaler-naturlig-prevensjon-og-pastar-at-den-er-999-sikker---direkte-uansvarlig-mener-statens-legemiddelverk/66672124>
- Halliday, M. A. (1978). *Language as social semiotic : the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hansen, M. (09.02.2020). *Instagram*. Hentet 20.02.20 fra
<https://www.instagram.com/p/B8Wa5bPpApG/>
- Høisæter, S., Meland, I., & Michelsen, P. A. (1996). *Retorikkens veikryss*. Bergen: Senter fro europeiske kulturstudier.
- Helsenorge. (01.07.2017). *Retningslinjer for kvalitet*. Hentet 05.02.20 fra Helsenorge.no:
https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fhelsenorge.no%2FSider%2Fredaksjon%2Finnholdsstrategi%2Fretningslinjer-for-kvalitet.aspx%3Ffbclid%3DIwAR00kUpmZ2xmEOJP82_n3SzT39Xn38BslgwiQmyUxD3PzWxIS1Q32mM_fmA&h=AT3s39lz5n9Ct07IDNhgchOOC0tqiAiepDBKeH1gfouyHzY
- Helsenorge. (17.12.2019). *Helsedirektoratets kostråd*. Hentet 06.02.20 fra Helsenorge.no:
https://helsenorge.no/kosthold-og-ernaring/kostrad/helsedirektoratets-kostrad?fbclid=IwAR2A1Tik9MvnDNyE0UzFVQOBzqd6fVqo8A9N_KnFtHzvOxrsjNlo9o9DYGs arkivert i <http://archive.is/la038>
- Hilton, E. (13.01.2018). *Tips til bedre forbrenning*. Hentet 06.02.20 fra Espenhilton.com:
<https://www.espenhilton.com/2018/01/13/tips-til-en-bedre-forbrenning/>
arkivert i <http://archive.is/h52Mm>
- Hilton, E. (02.03.uå). *espenhilton.com*. Hentet fra 06.02.20 Om meg:
<https://www.espenhilton.com/om-meg/>
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Jegstad, K., Jøsok, E., Ryen, E., & Sandvik, M. (02.08.2019). *Kritisk tenkning i klasserommet*. Hentet 04.03.20 fra Utdanningsnytt.no:
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>

- Johannessen, A., Christofferen, L., & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Laboremus Oslo AS: Abstrakt forlag .
- Kjeldsen, J. (2006). *Retorikk i vår tid: en innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Kjeldsen, J. (2014). *Hva er retorikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2011). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (ss. 85-101). Oslo: Unipub.
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag - Fordypning - Forståelse*. Hentet 08.02.20 fra Stortingsmelding nr. 28:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Kvåle, G. (2010). Invitasjon til destinasjon. I M. Engebretsen (Red.), *Skrift/Bilde/Lyd - Analyse av sammensatte tekster* (ss. 39-55). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lind, M., Moen, I., Uri, H., & Bjerkan, K. M. (2000). Lingvistikk og språkpatologi. I M. Lind, H. Uri, I. Moen, & K. M. Bjerkan, *Ord som ikke vil - Innføring i språkpatologi* (ss. 13-84). Novus forlag.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialouge: talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lothe, J. (2003). *Fiksjon og film*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lothe, J., Refsum, C., & Solberg, U. (1997). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Lothe, J., Refsum, C., & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning - en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget .

- NESH. (18.12.2014). *Informert og fritt samtykke*. Hentet 02.02.20 fra Den nasjonale forskningsetiske komiteen: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/etiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett/informert-og-fritt-samtykke/>
- NESH. (27.04.2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra 02.02.20 Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora :
https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Pihl, R. (10.04.2017). *Skjult reklame*. Hentet 15.03.20 fra Store norske leksikon:
https://snl.no/skjult_reklame
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk -etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rye, S. A., & Rye, J. F. (2011). Ungdom, Internett og samfunnsengasjement. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(2), ss. 25-47.
- Shannon, C., & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory Of Communication*. Illinois: University og Illinois Press.
- Skaftun, A. (2015). *Leseopplæring og fagenes literacy*. Hentet 23.10.19 fra Nordic Journal of Literacy Research:
<https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/download/170/146>
- Skarðhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra fadervår til facebook*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse - ei innføring*. Oslo : Cappelen damm.
- Skrivesenteret. (15.03.2015). *skrivesenteret.no*. Hentet 19.02.20 fra Multimodalitet - samspillet mellom tekst, bilde og lyd:
http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Multimodalitet_i_FYR.pdf
- Skrivesenteret. (12.03.2018). *Retorikk og reklame - reklameanalyse*. Hentet 27.02.19 fra
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/retorikk-og-reklame-reklameanalyse/>
- Spilde, I. (15.08.2008). *Du digger pene mennesker*. Hentet 14.03.20 fra Forskning.no:
<https://forskning.no/sosiale-relasjoner-psykologi/du-digger-pene-mennesker/963558>

- Stanford History Education Group. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Hentet 19.04.20 fra <https://stacks.stanford.edu/file/druid:fv751yt5934/SHEG%20Evaluating%20Information%20Online.pdf>
- Tøgard, A. (01.05.2014). *Slik tjener Google 900 millioner kroner - hver dag*. Hentet 19.02.20 fra Tek.no: <https://www.tek.no/nyheter/guide/i/JoRWp7/skemotorannonsering>
- Tønnessen, E. S., & Maagerø, E. (1999). *Tekstblikk - rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk*. København: Nordisk ministerråd.
- Tønsberg, G. E. (2010). Improvisasjon i et dialogisk kommunikasjonsperspektiv. I K. Stensæth, A. T. Eggen, & R. S. Frisk, *Musikk, helse, multifunksjonshemming* (ss. 41-53). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Undrum, L. V., & Veum, A. (u.d.). Kritisk literacy i den digitale tekstkulturen - Unges selvframstilling i og selvrefleksjon over kommunikasjon i sosiale medier. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturdidaktiske grep - om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (ss. 133-151). Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (2017). *Reading the past, writing the future: fifty years of promoting literacy*. Hentet 15.03.20 fra https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000247563&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_1c0dd8c9-e7d3-45fe-85fb-69d50e1cf76c%3F_%3D247563eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000247563/PDF/247563eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A37%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C17%2C815%2C0%5D
- Utdanning.no. (09.03.2020). *Yrkesbeskrivelse : Influencer*. Hentet 17.03.20 fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/influencer>

- Utdanningsdirektoratet. (01.08.2013). *Læreplan i norsk*. Hentet 06.02.20 fra Utdanningsdirektoratet: <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (01.09.2017). *Overordnetdel - verdier og prinsipper*. Hentet 03.03.20 fra Utdanningsdirektoratet.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnetdel-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (15.11.2019). *Læreplan i norsk*. Hentet 03.03. 20 fra udir.no: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Vaagan , R. W. (2015). *Medieskapt - medier i informasjons - og kommunikasjonssamfunnet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Veum, A., & Skovholt, K. (19.02.2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Hentet 02.05.20 fra Universitetsforlaget: <https://www.universitetsforlaget.no/kritisk-literacy-i-klasserommet-1>
- Ytreberg, E. (2015). *Medie- og kommunikasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave i lærerutdanning 5-10 UiT. Kritisk tilnærming til tekst.

Referansenummer

953175

Registrert

19.12.2019 av Maja Eliassen - mel035@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Morten Bartnæs, morten.bartnaes@uit.no, tlf: 77660737

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maja Susan Nordheim Eliassen, maja.eliasen@hotmail.com, tlf: 46850373

Prosjektperiode

30.08.2019 - 15.05.2020

Status

29.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

29.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.01.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Kritisk tilnærming til tekst

Vi er to studenter, Maja Eliassen og Kamilla Nordgård, som lurer på om eleven får delta på vårt masterprosjekt. Prosjektet er en masteroppgave i lærerutdanning 5-10, ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk i Tromsø. Formålet med dette prosjektet er å finne ut om elever kan stille seg kritisk til tekster som de møter på internett.

Prosjektbeskrivelse

Formålet med dette prosjektet er å finne ut om hvordan elever kan stille seg kritisk til tekst ved å lese tekster som er på internett. To studenter vil gå inn i klassen i norskundervisningen i en uke og undervise, samt forske på elevenes kritiske tilnærming til tekst. Den teknologiske utviklingen stiller større krav til at elever møter tekster med et kritisk blikk. Vi ønsker å finne ut om elevene kan møte tre ulike tekster med motstand og et kritisk blikk. Å ha et kritisk blikk på tekst handler om å kunne forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster, og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier. Vi vil at elevene får lese tre tekster som handler om samme tema. Tekstene skal være i ulike sjangre (blogg og artikkel), og etter undervisningen og gjennomlesingen av de tre valgte tekstene vil vi utføre intervju med 5 elever. Vi ønsker å stille spørsmål som kan gi svar på hva elevene tenker når de leser, og om de klarer å stille seg kritisk omkring tekstene.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen i studien er frivillig. Studien innebærer at det skal gjennomføres et undervisningsopplegg på fem norsktimer som handler om hvordan man kan stille seg kritisk når man leser ulike tekster. Etter at de har lest tekstene, skal 5-7 elever intervjues om hvordan de opplevde tekstene. I intervjuet vil vi benytte oss av lydopptaker. Lydopptakene blir skrevet ned til tekst etter intervjuene, for å så bli analysert i vår master. Vi vil ikke stille spørsmål der opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner kommer frem. Lydopptakene blir slettet etter at vi har skrevet intervjuene om til tekst. Alle elevene som deltar, vil bli anonymisert. Hvis det skulle vise seg at noen elever ikke vil delta, tar de del i undervisningsopplegget, men skjermes fra å bli intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om elevene?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun vi, kontaktlærer og masterveileder som har tilgang til personopplysningene. I masterprosjektet vårt vil vi bruke alder og kjønn som vil komme frem i prosjektet, men det er svarene elevene kommer med, som blir stående i fokus. Det vil bli laget fiktive navn på elever, og skulle det nevnes navn i intervjuene, vil det bli klippet bort og destruert etter at intervjuene er gjennomført. Våre notater vil være skriftlige og lagret på våre datamaskiner. Lydfilene blir kryptert ved lagring. I masterprosjektet vårt vil alle elevene og skolens navn være anonyme. Skolen vil ikke bli omtalt slik at den kan identifiseres.

Datamaterialet som blir brukt i masterprosjektet vil bli behandlet konfidensielt gjennom hele masterprosjektet. Innhenting av empiri til masterprosjektet vil være ferdig i slutten av uke 8 i 2020, og alt datamaterialet vil bli destruert før masteren skal leveres, som er den 15. mai i år 2020. Masterprosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD – norsk senter for forskningsdata AS.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i studien, og eleven kan trekke seg når som helst uten at det skal påvirke noen faglig vurdering. Elever eller foreldre kan gi muntlig eller skriftlig beskjed dersom de vil at eleven skal trekke seg.

Elevens rettigheter

Som informant har eleven rettigheter. Så lenge eleven kan identifiseres i datamaterialet, har han/hun rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om seg
- Å få rettet personopplysninger om seg
- Få slettet personopplysninger om seg
- Få utlevert en kopi av sine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av sine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg (eleven)?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Kontakt

Studentene som planlegger og gjennomfører masterprosjektet er Kamilla Nordgård og Maja Eliassen, Studenter ved integrert master i lærerutdanning 5-10. Trinn, Universitetet i Tromsø. Dersom det er noe du lurer på, er det bare å kontakte oss, eller vår veileder Morten, på epost.

Epost: Nordgaard95@icloud.com

Mel035@post.uit.no

Veileder på masterprosjektet er Morten Bartnæs, førsteamanuensis UiT, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk i Tromsø.

Epost: morten.bartnaes@uit.no

Samtykke til deltakelse

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet Kritisk tilnærming til tekst, og samtykker til at mitt barn kan delta som informant i studien. Jeg samtykker til at det kan samles inn observasjoner, elevarbeid og lydopptak av mitt barn, som kan brukes i en vitenskapelig sammenheng (masteroppgave). Mitt barn kan trekke seg fra prosjektet når som helst, før studiens slutt i juni 2020. På vegene av mitt barn kan jeg trekke han/henne fra studien før prosjektslutt uten å gi en spesiell grunn.

(Signatur foresatt)

(Navn på elev)

Vedlegg 3: Intervjuguide

I denne intervjuguiden tar vi for oss spørsmål som stilles til tekstene som informantene har lest. I begynnelsen av intervjuguiden, gjør vi de observante på deres rettigheter. De får vite at de garanteres for anonymitet i dette intervjuet. Under hele intervjuet og resten av masterprosjektet har de mulighet å trekke seg, dersom dette er ønskelig. For å få med oss så mye så mulig av intervjuet, benyttes lydopptak. Informantene gjøres oppmerksomme på at det blir brukt lydopptak og at dette slettes etter ca. en uke. Rammer for spørsmålene, er tekstene fra Espen Hilton, Stina Bakken og Helsenorge. Elevene hadde de tre tekstene foran seg på pc under intervjuet. Hvert intervju varte gjennomsnittlig i 20-25 min.

Innledende spørsmål

1. Hva bruker du internett på fritiden til?
2. Hvor mange timer bruker du på internett hver dag?
3. Når du skal innhente informasjon til en faglig oppgave, hvilke kilder bruker du da? (Bøker, internett, radio osv.) Wikipedia, leksikon, forum?
4. Bruker du internett til å være på sosiale medier eller/og bruker du det til å lese bøker eller aviser?
5. Hvilke sosiale medier bruker du?
6. Følger du noen kjendiser eller influensere på noen sosiale medier, og eventuelt hvem?
7. I hvilken grad blir du påvirket av sosiale medier?

Kritisk tilnærming til tekst – mottaker

8. Hva tror du det betyr å forholde seg kritisk til en tekst (eks. Blogginlegg, avisartikkel, instagraminnlegg ol.)?
9. Hvorfor er det viktig å være kritisk når man leser en tekst på internett?
10. På hvilken måte kan man være en kritisk leser?
11. Har du en metode eller en strategi for å stille deg kritisk til en tekst?

Kritisk refleksjon omkring de tre tekstene Espen/Stina/Helsenorge - Avsender

12. La du merke til hvem som har skrevet teksten, og hvordan la du merke til dette?

13. Har du hørt om denne forfatteren Espen/Stina/Helsenorge før? Hvis ja, i hvilken sammenheng?
14. Hvilket inntrykk fikk du av Espen/Stina/Helsenorge sin tekst? Positivt eller negativt?
15. Hvorfor har du dette inntrykket av forfatteren?
16. Tror du forfatterens formål med teksten er ment som en fordel for leserne? Tror du Espen/Stina/Helsenorge vil leserne sine godt? Og hvorfor tror du det?
17. Tror du avsenderen snakker sant i teksten? Hvorfor/hvorfor ikke?
18. Tror du avsender av teksten kunne hatt fordeler ved å ikke snakke sant i teksten (eller ikke fortelle leserne sine om direkte formål med tekst)? I så fall hvilke?
19. Ble ditt inntrykk av forfatteren endret på noen måte etter at du har lest teksten? Positivt/negativt?
20. Hva tror du Espen/Stina/Helsenorge vil med denne teksten?
21. Tror du teksten er skrevet av kun Stina/Espen/Helsenorge, eller kan det være noen andre? I så fall hvem og hvorfor?
22. Nå tenker vi ikke på mottakeren av teksten, men tror du det er flere enn bare Stina/Espen/Helsenorge som kan oppnå fordeler med teksten? Hvem kan eventuelt ha andre fordeler?

Innhold /budskap

23. Hva har du lært av å lese teksten til Espen/Stina/Helsenorge?
24. Hvilke følelser fikk du når du leste teksten til Espen/Stina/Helsenorge? Hvorfor?
25. Hva følte du noe når du så bildene i teksten til Espen/Stina/Helsenorge?
26. Tror du alt i teksten til Espen/Stina/Helsenorge er basert på fakta, og hvorfor tror du det?
27. Kunne du tenkt deg noen grunn til at teksten til Espen/Stina /Helsenorge ikke inneholder pålitelig fakta? Hvilken grunn?
28. Hvilke av de tre tekstene ser du på som mest pålitelig, og hvorfor?
29. Hvilke av de tre tekstene ser du på som minst pålitelig, og hvorfor?
30. Kunne du tenkt deg å bruke/ikke bruke denne teksten (Espen/Stina/Helsenorge) som kilde i en faglig oppgave? Og hvorfor/Hvorfor ikke?

