

Hans Eirik Ellingsen

Samfunnsfagslæreres arbeid, beskrivelser og begrunnelser for kildekritikk

En kvalitativ studie av seks
samfunnsfagslærere i ungdomsskolen

Masteroppgave i Master i samfunnsfagsdidaktikk

Veileder: Trond Solhaug & Trond Riso Nilssen

November 2019

Hans Eirik Ellingsen

Samfunnsfagslæreres arbeid, beskrivelser og begrunnelser for kildekritikk

En kvalitativ studie av seks samfunnsfagslærere i ungdomsskolen

Masteroppgave i Master i samfunnsfagsdidaktikk
Veileder: Trond Solhaug & Trond Riso Nilssen
November 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Utvikling av de kildekritiske ferdighetene hos elever i ungdomsskolen, er en del av opplæringen i samfunnsfag. Disse ferdighetene er helt sentrale i utforskeren, som er et av hovedområdene samfunnsfag. Opplæring i kildekritikk skal blant annet stimulere til å være kritisk og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse.

I denne studien har jeg undersøkt hva som kjennetegner lærernes beskrivelse og tolkning av kildekritikk, samt hvordan de arbeider og begrunner arbeidet. Dette har jeg undersøkt ved å intervju seks samfunnsfaglærere i ungdomsskolen med minimum 60 studiepoeng i samfunnsfag.

Problemstillingen min er tredelt, som dermed gir funn i tre ulike deler. Funnene i første del viser at fem av lærerne tolker og beskriver kildekritikk som evnen til å finne informasjon. I tillegg mener de det er viktig å være kritisk. Fire av dem mener det er viktig å være kritisk til kildens pålitelighet, mens to siste lærerne mener det er viktig å være kritisk til kildens fremstilling.

Videre i andre del av problemstillingen kommer det frem at samtlige lærere arbeider med å undersøke og vurdere kildenes opphav, fremstilling og bevis. Dette arbeidet foregår på to ulike måter. Arbeidet til tre av lærerne består i hovedsak av å påminne elevene om å undersøke og vurdere. Arbeidet til de tre andre fokuserer mer på ulike eksempler og metoder for å skape forståelse av å undersøke og vurdere kilder. I tillegg til dette, arbeider fire av dem med å finne informasjon.

I tredje og siste del av problemstillingen viser funnene at lærerne arbeider med kildekritikk, fordi kilder og informasjon kan være usann eller skjevt fremstilt. Som et resultat av dette mener de også at arbeidet er med på å gjøre elevene til bevisste medborgere.

Abstrakt

The development of source criticism skills is a part of social studies for middle school students. These skills are a central part of the curriculum. Training in source criticism is meant to stimulate the students and help them towards democratic participation and becoming active citizens.

In this study I have explored how teachers describe and interpret the concept of source criticism. I have also looked at how teachers work with and explain this concept. To get my results, I have interviewed six middle school social studies teachers with a minimum of 60 credits.

My approach has been split into three parts, which in turn means I have gotten results in three different areas. My findings in the first part show that the teachers interpret and describe source criticism as the ability to find information. Additionally, the teachers stress the importance of being critical. Four of the teachers focus on the importance of being critical towards the credibility of the source, while the other two focus on the importance of being critical of how the source is being presented.

Furthermore, all six teachers report that they examine and consider the source's origin, its presentation and its proof. This work happens in two different ways; three of the teachers mainly rely on reminding their students of these factors, while the remaining three teachers report that they use different examples and methods to create an understanding of the investigation of sources. On top of this, four of the teachers work on finding information.

In the third and final part of my studies, my findings show that the teachers work with source criticism as they are aware that information can be untrue or biased. As a result of this, the teachers feel that this work helps in making their students more conscious citizens.

Forord

Denne oppgaven er et resultat av min interesse for hvordan historie og samfunnet forstås. Kildekritikk er i mine øyner et viktig verktøy for å forstå vår historie og vårt samfunn, og har av den grunn blitt temaet for oppgaven. Arbeidet med oppgaven har utvilsomt vært krevende, men også lærerikt. Derfor håper jeg de utallige erfaringene jeg har gjort underveis i prosessen, vil gjøre meg til en bedre samfunnsfagslærer.

Nå som oppgaven endelig er ferdig, vil jeg rette en stor takk til veilederne mine. Jeg vil takke hovedveilederen min Trond Solhaug, for raske tilbakemeldinger som har vært til spesielt god hjelp for oppgavens struktur. I tillegg vil jeg takke biveilederen min Trond Risto Nilssen, for raske og konkrete tilbakemeldinger. Uten deres hjelp hadde jeg mest sannsynlig ikke kommet i mål. Til sist vil jeg takke venner, familie, og ikke minst samboer for både korrekturlesing og god støtte i en tidvis frustrerende hverdag.

Hans Eirik Ellingsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstrakt	ii
Forord	iii
Innledning	1
Hvorfor kildekritikk?	1
Problemstilling og forskningsspørsmål	2
Aktualisering av kildekritikk	3
Læreplaner	6
Tidligere forskning	8
Oppgavens oppbygging	12
Teori	15
Kritisk teori	15
Lunds kunnskapssyn	17
Kildekritikkens grunnmur og fire vegger	18
Andreordenstenking	20
Operasjonalisering av teori	24
Metode	25
Studiens prosess og forskningsdesign	25
Utgangspunktet for studien	25
Behandling av data	26
Etikk	27
Utvalg av informanter	28
Informantene	29
Validitet og reliabilitet	30
Analyse	33
Hvordan beskrive og tolke kildekritikk	33
Finne informasjon.....	33
Være kritisk	35
Hvordan arbeide med kildekritikk	37
Finne kilder	37
Undersøke og vurdere kilder	39
Hvordan begrunne arbeid med kildekritikk	48
Internettets informasjonsstrøm	48
Usann og skjev fremstilling.....	49
Bevisste medborgere.....	53
Drofting	59
Lærernes beskrivelse og tolkning	59
Finne digitale kilder	59

Være kritisk til kildens pålitelighet og fremstilling.....	60
Lærernes arbeid med kildekritikk.....	62
Søketeknikker på internett.....	62
Påminnende og metodisk praksis.....	64
Lærernes begrunnelse for arbeid med kildekritikk.....	68
Usann og skjev fremstilling.....	68
Bevisste medborgere.....	70
Oppsummering.....	71
<i>Avslutning.....</i>	73
Formålet med studien.....	73
Konklusjon	73
Veien videre.....	75
<i>Litteraturliste</i>	77
<i>Vedlegg</i>	I
Intervjuguide.....	I

Innledning

I denne masteroppgaven skal jeg studere kildekritikk i skolen. Hovedfokuset i prosjektet har vært å se nærmere på hva samfunnsfaglærere legger i begrepet kildekritikk, og hvordan de arbeider med temaet i klasserommet. For å undersøke dette har jeg intervjuet samfunnsfaglærere på ungdomsskolen for å kartlegge deres forståelse og arbeid med temaet i klasserommet. I dagens informasjonssamfunn er kildekritikk en avgjørende ferdighet når vi behandler informasjon. Derfor vil jeg hevde at kildekritikk er viktig innenfor et medborgerskapsperspektiv, fordi det å behandle informasjon er helt sentralt moment innenfor meningsdanning. Av den grunn er det viktig at informasjon blir behandlet på en god kritisk måte, slik at informasjonens innhold og budskap blir vurdert. På den måten vil man innenfor et medborgerskapsperspektiv ta avgjørelser på best mulig premisser.

I dette kapittelet skal jeg gjennom seks deler gi en introduksjon til temaet. Innledningsvis aktualiserer og redegjør jeg for hvorfor jeg ønsker å undersøke kildekritikk i skolen. Videre vil jeg presentere oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, før jeg vil beskrive kildekritikk før og nå. I forlengelse av kildekritikkens utvikling vil jeg også se på læreplanene, før jeg posisjonerer min studie innenfor tidligere forskning. Helt til sist vil jeg beskrive oppgavens oppbygging.

Hvorfor kildekritikk?

Årsaken til at jeg har valgt kildekritikk som tema, er som nevnt at jeg mener kildekritiske ferdigheter er viktig i møte med ny informasjon, samtidig som det er en sentral del av det å utdanne aktive medborgere. Det å utdanne medborgere er ikke noe nytt. Allerede etter andre verdenskrig var det å utdanne medborgere en viktig del av skolens oppgave. Den gang handlet mye av dette arbeidet om å samle Norge. Dette ble blant annet gjort ved å informere om demokratiske idealer og samfunnsproblemer. På den måten skulle elevene «vaksineres» mot andre totalitære ideologier, samtidig som de ble gode demokratiske borgere (Sørensen, 1998). Mange av disse demokratiske idealene fremmer vi fremdeles i dag, noe som er synlig i læreplanen. Dette kommer blant annet frem i formålet med samfunnsfag:

I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og opplutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Med de demokratiske idealene som er nedfelt i læreplanen i bakhodet, er det oppløftende å se ICCS-studien fra 2016, som tar for seg elevenes kunnskap og vilje til å delta i samfunnet som demokratiske medborgere. 24 land deltok i denne studien som gir et bilde av hva 14-åringers kunnskap og vilje til å delta i samfunnet. Her skårer norske elever høyt på kunnskap om, og forståelse av hvordan demokratiet fungerer – både i teori og praksis (Huang, Ødegård, Hegna, Svagård, Helland & Seland, 2016). Det er med andre ord nærliggende å tro at den norske skolen langt på vei lykkes med demokratiopplæringen. Men opplæringen handler om mer enn å ha kunnskap om hvordan demokratiet fungerer. En annen viktig del av medborgerutdanningen er å skape aktive og deltakende medborgere, som i fremtiden er rustet til å ta gode og veloverveide valg. Denne delen av medborgerskapsutdanning mener jeg kan ses i sammenheng med det som står i *Utforskeren*, som er ett av fire hovedområder i samfunnsfag:

«Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og kildekritikk sentralt. Utforskeren omfatter også formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfaglig kunnskap og kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I praksis vil det innebære å tilegne seg kompetanse gjennom å undersøke med et kritisk og analytisk blikk. Om fremtidige generasjoner i tillegg til å ha kunnskap om hvordan demokratiet fungerer lærer å undersøke og behandle informasjon på en kritisk og analytisk måte, mener jeg det er lagt svært gode forutsetninger for veloverveide valg og et godt demokrati. På bakgrunn av dette mener jeg kildekritikk er en viktig del av det å utdanne aktive og deltakende medborgere.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Som allerede nevnt, har medborgerskapsutdanning i lang tid vært en viktig del av skolens oppgave, og i takt med tiden og samfunnet har læreplanene forandret seg. Den delen av læreplanen som i nyere tid kanskje har fått mest oppmerksomhet, er den kildekritiske delen. Selv om kildekritikk ikke er et noe nytt med tanke på å unngå å bli utnyttet eller lurt, så har

denne delen fått økt oppmerksomhet etter informasjonsstrømmen som har fulgt internettets inntog på starten av 2000-tallet. Dette mener jeg har ført til at kritisk tenking og analytiske kildevurderinger sannsynligvis aldri har vært et viktigere. Denne tendensen ser vi også i læreplanen, hvor utforskeren fra 2013 ble en egen del. Derfor ønsker jeg å undersøke hva som kjennetegner lærernes forståelse av kildekritikk, samt hvordan og hvorfor de arbeider med kildekritikk. Dette mener jeg også vil ha en viss overføringskraft til elevenes forståelse og praksis. På bakgrunn av disse betraktningene har jeg utformet følgende problemstilling:

Hva kjennetegner seks samfunnsfaglærere i ungdomsskolen sin beskrivelse og tolkning av kildekritikk, samt hvordan og hvorfor arbeider lærerne med kildekritikk?

For å besvare denne tredelte problemstillingen har jeg utformet tre forskningsspørsmål, som også vil være grunnlag for analyse og drøfting:

1. Hvordan beskriver og tolker lærerne kildekritikk?
2. Hvordan arbeider lærerne med kildekritikk?
3. Hvordan begrunner lærerne arbeid med kildekritikk?

Forskningsspørsmål nummer tre som tar for seg lærernes begrunnelse for å arbeide med kildekritikk, tar utgangspunkt i delen av problemstillingen om hvorfor lærerne arbeider med kildekritikk. Dette fordi lærernes begrunnelser er grunnlaget for hvorfor lærerne arbeider med kildekritikk. I analyse - og drøftingskapittelet vil jeg ta utgangspunkt i disse tre forskningsspørsmålene, som vil inneholde flere underkategorier. Disse underkategoriene vil ta utgangspunkt i teori, slik at lærernes svar enkelt kan ses i lys av teori. I drøftingskapittelet vil jeg ta for meg hva lærernes svar faktisk innebærer.

Aktualisering av kildekritikk

Kildekritikk er en fremgangsmåte som går ut på å vurdere informasjon systematisk, kritisk og analytisk. Tradisjonelt sett har kildekritikk vært spesielt viktig i yrkesgrupper og profesjoner, hvor kritisk analyse er en del av deres arbeid. Likevel er jeg av den oppfatning at det også har vært viktig for mannen i gata. Naturligvis vil det kildekritiske arbeidet være av et annet omfang, dersom det sammenlignes med historikere eller journalister. Deres arbeid er spesielt utsatt for manipulering i materialet, som fører til at deres tolkninger og forklaringer må ha en

helt annen empirisk forankring. Likevel er mange av prinsippene de samme når man prater med folk, leser aviser, hører på radio, ser på tv, eller surfer på internett. Likheten er at informasjonen må bearbeides, og kritisk analyseres og vurderes. De siste 10-15 årene har det fulgt en voldsom informasjonsstrøm med internett, som har ført til et økt behov blant befolkningen for å utøve kildekritikk. Årsaken til dette, er de enorme mengdene informasjon som er tilgjengelig for bortimot alle, nesten uavhengig av hvor i verden du befinner deg. I et sosialt og kulturelt perspektiv må dette sies å være positivt. I utgangspunktet også i et demokratisk perspektiv, dersom dette ses i sammenheng med presse – og ytringsfrihet, da det i teorien knapt finnes grenser for hvor mange folk en ytring kan nå ut til (Rossen, 2018). Det er nettopp ytringsfriheten på nett jeg mener fører med seg flere utfordringer, da det knapt finnes grenser for hva som publiseres og deles. Dette fører til at kvaliteten og påliteligheten til informasjon på internett, er av svært varierende kvalitet.

I 2017 ble «fake news» kåret til årets ord i Norge, og var på sitt mest populære etter president Donald Trump ble konfrontert av en journalist for å offentlig ha kritisert Theresa May. Hans svar til journalisten er blitt berømt, «...it's called fake news» (BBC, 2018). Etter dette er fake news blitt ukritisk brukt, og ifølge Bente Kalsnes, er det i ferd med å bli oppbrukt og innholdsløst (Kalnes, 2017). For å illustrere hvor stort problem usanne nyheter kan være, vil jeg vise til dokumentaren «The Facebook Dilemma», hvor Russland er beskyldt for å spre usanne nyheter ved bruk av falske informasjonsplattformer under presidentvalget i USA i 2016. Dette ble gjort ved å lage falske nyhetsplattformer på Facebook av store amerikanske nyhetsbyråer, samtidig som tusenvis av falske profiler blir laget for å følge plattformen. Dette for at den skal virke mer pålitelig. Formålet med å spre slik informasjon, kan være mange. Blant annet å skape splid blant grupperinger som i utgangspunktet er enige, slik at velgerne endrer sine meninger og standpunkt. Et eksempel på dette så vi i forbindelse med konflikten mellom Russland og Ukraina, hvor russerne er anklaget for å spre falske nyheter om Ukraina i sitt eget hjemland (WGBH Educational Foundation, 2018). Ved å spre falske nyheter om Ukraina ble det skapt uberettiget frykt, og nabolandet ble på den måten en trussel, som igjen førte til en aksept for en militær invasjon av Krimhalvøya. Falske nyheter kan med andre ord påvirke folks meninger, samtidig som det da påvirker den politiske og demokratiske prosessen.

Gjennom dette voldsomme fokuset på falske nyheter, støter man på en annen utfordring i forbindelse med falske nyheter eller falsk informasjon. Nemlig at terskelen for å stemple

nyheter og informasjon som usann kan bli for lav. På den måten kan pålitelige nyheter og informasjon miste sin slagkraft. Lav terskel for å stemple noe som usant, kan potensielt være ødeleggende for ytringsfriheten og pressefriheten, da dette er et talerør for befolkningen til dem som styrer. For å gi et bilde på utfordringen i Norge, så viser Medietilsynets undersøkelse fra 2017 at 55 prosent oppgir at de hver uke eller oftere ser falske nyheter på nettet. Av andelen usann informasjon, oppgir folk at 62 prosent er på Facebook. Mer oppsiktsvekkende er det at nyhetstabloider ligger på andreplass, og utgjør 21 prosent av andelen falske nyheter (Medietilsynet, 2017). Her er det verdt å stille seg spørsmål om tallene faktisk skyldes usann informasjon, eller om terskelen for å stemple noe som usant er for lav. I så fall kan man stille spørsmål ved folks evne til å undersøke og vurdere informasjon.

Dersom det er tilfelle at nyhetstabloider presenterer falske nyheter, kan en medvirkende årsak være «click bait» eller klikeagn, som spesielt er gjeldende for forsider til ulike tabloider. Det innebærer å lage en overdreven overskrift, tekst eller bilde for at folk skal klikke inn på saken (Blom & Hansen, 2015). En annen påvirkende faktor er «cookies» – på norsk kalt informasjonskapsler. Dette er en fil som er styrt av algoritmer som lagrer dine søk, og bruker denne informasjonen til å presentere saker du trolig vil like. Et forenklet eksempel kan være på Facebook, hvor du deler og liker et par artikler og filmer om en sak. Etter dette vil «nyhetsfeeden» din fylles opp med saker som likner. Dette vil skje uavhengig av sak og tema – algoritmene vil servere deg mer av det du liker (Nasjonal kommunikasjonsmyndighet, 2019). Som resultat av informasjonskapslene havner du potensielt tilslutt i et ekkokammer, hvor informasjon og meninger blir gjentatt og forsterket, uten diskusjon fra andre synspunkter. Ekkokammer er ikke et nytt fenomen, men på internett innenfor internettermologien kalles dette filterboble. Nettopp fordi informasjonskapslene filtrerer bort det personen ikke interesserer seg for eller støtter (Dvergsdal & Orgeret, 2019). Ved første øyekast skulle man tro at internettet skulle gi et bredere mangfold av meninger og kunnskap, og i mange tilfeller er det slik, men mange tilfeller er også realiteten en annen.

Uten å gå veldig mye nærmere inn på det, så finnes det et også en annen utfordring ved bruk av søkehistorikk, da søkehistorikken kan misbrukes. Ifølge undersøkelsen til Nasjonal kommunikasjonsmyndighet fra 2015 var det kun 19 % av landets 500 mest besøkte nettsteder som holdt seg innenfor lovverket om elektronisk kommunikasjon (Nasjonal kommunikasjonsmyndighet, 2015). Hva disse overtredelsene innebærer er usikkert, men søkehistorikk kan være svært attraktivt for aktører som ønsker innsyn i ditt liv. Eksempelvis

kan informasjon og reklame i ekstrem grad tilpasses og manipulere dine interesser og meninger, samt fungere som en slags overvåkning over dine aktiviteter på nett. Blant annet av den grunn mener jeg det er viktig å være bevisst i møte med informasjon, slik at dine meninger ikke blir forsterket eller manipulert av andre. En måte å forhindre dette, kan være å søke opp motsetningen til det du nettopp har undersøkt. Dersom du har undersøkt noe politisk som er høyreorientert, så kan det være lurt å også undersøke motsetningen. På den måten får informasjonskapslene vanskeligheter med å lede deg i en smal retning.

For å illustrere mobilens og internetts posisjon hverdagen vår, vil jeg vise til en undersøkelse fra 2015 som er utført av Norges Handelshøyskolen fra 2015. Ifølge undersøkelsen sjekker vi telefonen i snitt 150 ganger i døgnet, som tilsvarer hvert sjettede minutt. (Folkestad, 2015). Til tross for at internett kun er én av flere faktorer som påvirker oss, er det mye som tyder på at påvirkningen kan være stor.

Læreplaner

Som nevnt har det å utdanne medborgere vært en viktig del av skolens oppgave i lang tid, som innebærer å oppnå en tilstand der en person med rette kan regne seg selv som et fullverdig medlem av samfunnet. Denne formen for utdanning finnes flere steder i læreplanen, og kildekritikk er slik jeg tolker læreplanene en sentral del av den demokratiske medborgerskapsutdanningen. Derfor vil det være svært nødvendig å se hvordan omstendighetene omkring kildekritikks utvikling blir omtalt, og hvordan dette har påvirket læreplanene.

Kildekritikk trekkes frem allerede i den generelle delen av læreplanen i avsnittet som omhandler «kritisk sans og skjønn». Dette er svært aktuelle og sentrale momenter for min studie, ettersom jeg mener kritisk sans og skjønn er grunnleggende for kildekritikk. Dette er godt forklart i utdraget under:

Dømmekraft utviklar seg ved at ein vurderer ytringar og ytingar mot standardar. Å gi stillkarakter i idrett krev eit trenar blikk; å bedømme kvaliteten på eit arbeid krev faginnsett. Forstandig vurdering - evne til å fastslå kvalitet, karakter eller kor brukeleg tingen er - føreset modning ved gjenteken øving i bruk og problematisering av velprøvde standardar (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I avsnittet ovenfor er ikke ordet kildekritikk nevnt. Det som likevel blir beskrevet er en svært sentral del av kildekritikk, nemlig det å vurdere. I likhet med å vurdere stilkarakter hvor det behøves et trent blikk, behøves faglig innsikt for å vurdere ulike kilder. I tillegg er det nærliggende å tenke at det er noe det kan jobbes med i flere fag, da avsnittet er en del av den generelle læreplanen. Dermed vil jeg hevde at arbeid med kildekritikk vil være godt egnet til tverrfaglig arbeid. Hvordan arbeidet med å vurdere foregår står det ingenting om i avsnittet, men dette finnes det mer om andre steder i den generelle delen. I avsnittet om *vitenskapelig arbeidsmåte og aktive elever* er det listet opp tre egenskaper, hvor det presiseres at det kreves trening for å skape vitenskapelig forståelse. Disse tre egenskapene er «evna til undring og til å stille nye spørsmål», «evna til å finne moglege forklaringar på det ein har observert» og «evna til gjennom kildegransking, eksperiment eller observasjon kontrollere om forklaringane held» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne delen må sies å være mer konkret og forklarende, da den løfter frem det å stille spørsmål, søke forklaringer, granske og kontrollere kilder for å undersøke om resonnementet holder mål. Denne fremgangsmåten har en vitenskapelig forankring, og kan etter min mening være med å minke gapet mellom forskning og hverdagslige undersøkelser. På denne måten mener jeg tilnærmingen kan føre til at elevene opplever fremgangsmåten som et verktøy de også får bruk for utenom skolen.

Som nevnt tidligere er *utforskeren* et av fire hovedområder i samfunnsfag. Dette hovedområdet handler i all hovedsak om kildekritikk og hva som kreves for å skape en forståelse av *vitenskapelig metode og aktive elever*, slik det står i den generelle læreplanen. Altså stille spørsmål, søke forklaringer, og granske kildene for å kontrollere om forklaringer og resonnementer holder mål. Som nevnt handler dette om å besitte en viss innsikt rundt omstendighetene du ønsker å undersøke. I forlengelse av dette tar utforskeren for seg det å *undersøke* og *vurdere* kilden. Dette innebærer å vurdere hva som er innholdet, når kilden er fra, hvem som har skrevet det, og hvor den er hentet fra. I tillegg er det å *analysere*, og *sammenligne* kildene essensielt for å finne ut hva kilden forteller utover det opplagte. Videre vil det å *drøfte* og *tolke* kilden være sentralt for å forstå kildens omfang, og i hvilken kontekst kilden opererer i. Til sist vil det å *beskrive* og *skape* eller bruke kilden være helt sentralt i Utforskeren. Dette skal foregå både i skriftlige og muntlige sammenhenger ved bruk av både digitale og ikke-digitale kilder (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Disse kildekritiske ferdighetene er viktige for å beherske kildekritikk, men det er viktig å påpeke at dette ikke er noe nytt. Dersom man sammenligner den utgåtte læreplanen fra 2006

med læreplanen i dag, vil mange av de nevnte kildekritiske ferdighetene være innebygd i hovedområdene i faget. I den nye læreplanen som gjelder fra 2020, vil den kildekritiske delen slik som i 2006 være innebygd i hovedområdene, men nå kalt kjerneelementer.

Kjerneelementene i den nye læreplanen fra 2020 er, *undring og utforsking, samfunnskritisk tenking og sammenhenger, demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og identitet og fellesskap* (Utdanningsdirektoratet, 2018). Med andre ord ser det ut til at kildekritikk som en egen del av læreplanen faller bort. Dette sannsynligvis fordi kildekritiske ferdigheter benyttes innenfor flere temaer og felt, og derfor ikke bør være en isolert del. Det er likevel sannsynlig at *Utforskeren* har bidratt til å løfte bevisstheten og betydningen av kildekritikk. Hvordan lærerne opplever utviklingen innenfor temaet vil man få et innblikk i senere i studien.

Tidligere forskning

Kildekritikk som felt er behandlet av flere ulike fagfelt, som har ulike tilnærminger til temaet, og står dermed godt til samfunnsfagets vide karakter. Derfor har jeg plukket ut tre ulike forskningsartikler som gir et godt bilde på dette. Først vil jeg ta for meg Korbøl og Skram sin artikkel «Gode lærebøker er viktig, men ikke nok». Deretter vil jeg vise til Tora Høgenes og Marte Blikstad-Balas sin artikkel «Wikipedias inntog i skolen», og til sist Anmarkrud, Bråten og Strømsø sin artikkel «Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende». Etter tidligere forskning er presentert, vil jeg vise til to masteroppgaver som undersøker kildekritikk. Helt til sist i denne delen vil jeg posisjonere mitt eget prosjekt innenfor forskningsfeltet.

Korbøl og Skram sin artikkel «Gode lærebøker er viktig, men ikke nok», er i utgangspunktet skrevet for å skape nyanse og motvekt til Harald Syses artikkel om «Nazisme uten antisemittisme». Syses artikkel kritiserer lærebøker for å ikke løfte frem ideologibeherskelse, og vektlegger historiske røtter i europeisk kultur og kristen teologi som årsak til hvordan dette kunne skje. I utgangspunktet er Korbøl og Skram enig med deler av det Sysel problematiserer i sin artikkel, men ikke i hans kritikk mot lærebøker. Et slikt snevert syn mener Korbøl og Skram tangerer med nedsivingsteorien, hvor det er en forestilling om at det kun finnes en korrekt historie. I dag er det få historikere og historiedidaktikere som støtter nedsivingsteorien. Korbøl og Skram påpeker videre at lærebøker aldri vil være identisk med elevenes læring.

De mener læreboka kun er råstoff for tankeprosesser, og påpeker at det avgjørende er hvordan elevene arbeider med teksten, fordi det finnes forskjellige synsvinkler på fortiden. Denne delen som omhandler forskjellige synsvinkler mener jeg samsvarer godt med deler av arbeidet med kildekritikk, da det krever at flere sider av en sak undersøkes. Ved en slik tilnærming og et slikt arbeid vil det skapes nye tolkninger som kan konkurrere med de mer etablerte tolkningene. Videre viser de til historiens kompleksitet ved å påpeke at individets fortolkning av fortiden formes av miljøet individet interagerer i, fordi disse miljøene trekker frem egne fellesminner for å skape et forestilt fellesskap. Derfor argumenterer Korbøl og Skram for å utvikle forståelse av hvordan fellesminner skapes. På den måten skapes en forståelse av hvordan egen og andres tenkemåter utvikles, samtidig som man da kan begrunne egen forståelse.

Dette er grunnlaget for å forstå multiperspektivitet og hvilke grunnsatser livssyn og ideologier baserer seg på. I arbeidet med å oppnå en slik forståelse vil det å forsøke og forstå andres synspunkt være sentralt. På denne måten oppdager elevene at andres synspunkter og tolkninger kan være verdifull trening for å forstå (Korbøl & Skram, 2016). Samtidig det også kan være verdifull trening for å gjenkjenne farer i utvikling, som kan true det grunnleggende samfunnsidealet.

Artikkelen til Tora Høgenes og Marte Blikstad-Balas «Wikipedias inntog i skolen» er basert på to datainnsamlinger for å belyse hvordan lærere og elever på videregående forholder seg til Wikipedia. Dataene om elevenes holdninger er basert på 168 skriftlige svar om hva de anser som de største fordelene og ulempene ved Wikipedia på skolen. Dataene om lærerne, er basert på fire intervjuer av samfunnsfaglærere om hvordan de forholder seg til elevenes bruk av nettstedet, og i hvilken grad de bruker nettstedet i egen undervisning. Studien viser at elevene er samstemte og begeistret for Wikipedia som oppslagsverk, og flere av elevene anser lærerens skepsis som en av nettstedets største ulemper. Blant lærerne er det store individuelle forskjeller når det kommer til deres holdninger til nettstedet og i hvilken grad de bruker det. I tillegg er det individuelle forskjeller når det kommer til opplæringen om kildekritikk (Høgenes & Blikstad, 2014). Etter min mening vitner elevenes oppfatning av Wikipedia om manglende forståelse omkring begrepet kildekritikk og multiperspektivitet. Dette mener jeg på bakgrunn av at elevene oppgir at den største utfordringen med wikipedia, er lærernes skepsis.

Anmarkrud, Bråten og Strømsø sin artikkel «Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende», er en artikkel som undersøker hvordan lesing og arbeid med multiple tekster fungerer som øving for vurdering av kilder. Lesing av multiple tekster innebærer å lese flere tekster om samme tema. Dette er aktuelt i forbindelse med et googlesøk, hvor man får opp utallige resultater av ulik karakter, som gir både utdypende, overlappende eller motstridende informasjon. I den forbindelse må leseren forsøke å samle trådene for å skape forståelse og mening om et tema.

Innledningsvis i artikkelen vises det blant annet til PISA sin digitale leseundersøkelse fra 2009 som grunnlag for at det er stort forbedringspotensiale på dette området. Ifølge leseundersøkelsen er det kun en liten andel av elevene som mestrer dette. Videre viser forfatterne av artikkelen til deres egen studie, hvor bachelorstudenters lesestrategier under lesing av seks multiple digitale tekster undersøkes. Studien tar for seg forståelsesstrategier, og eventuell sammenheng mellom strategi og tekstenes troverdighet. Resultatene viste store individuelle forskjeller med hensyn til strategibruk. Den klart mest brukte strategien var en evalueringstrategi, som innebærer vurdering av avsender, kildens kildehenvisninger, og kildens omfang – altså om kilden baserer seg på enkelttilfeller eller et større omfang.

Denne studien ble gjennomført en gang til, hvor ny data ble samlet inn for å vurdere hvilke deler av tekstene deltakerne opplevde som mest relevant for leseformålet. De seks multiple tekstene ble delt opp i 100 tekstsegmenter, og sju forskere ble bedt om å vurdere segmentenes relevans. Det mest oppsiktsvekkende resultatet var at evalueringstrategien også var sterkt knyttet til de minst relevante tekstene, trolig for å sortere bort mindre relevant informasjon.

I forlengelse av disse to studiene presenteres en tredje studie gjort på videregående skole, for å undersøke om det er mulig å lære yngre elever å lese som flinke studenter på universitetsnivå. Studien hadde 130 deltakere fordelt på seks klasser. Tre av klassene ble trukket ut til å være med i eksperimentet, mens de tre andre klassene fungerte som kontrollgruppe. De tre klassene som deltok i eksperimentet fikk arbeide i ulike former i 60 minutter med fire små multiple tekster om kreftfrisiko. Etter dette fikk alle seks klassene i oppgave å rangere seks multiple tekster om værphenomenet El Nino. Resultatene viste at arbeidet hadde påvirket elevene i de tre deltagende klassene sin evne til å identifisere de troverdige tekstene. De hadde en rangering som i større grad var i overensstemmelse med

rangeringen til ekspertene, enn kontrollgruppa. I tillegg brukte elevene som var påvirket i større grad kildevurderinger, for å begrunne rangeringen, og de inkluderte flere begreper fra de troverdige tekstene (Anmarkrud, Bråten & Strømsø, 2014). Denne artikkelen forteller meg at arbeid med kildekritikk har god effekt, samtidig som det er mye som tyder på at det også er behov for å arbeide med temaet. I den anledning kan det å arbeide og forholde seg til flere kilder være en gunstig fremgangsmåte for å få elevene til å forstå at det finnes flere sider av en sak. På den måten vil elevene forstå at en ensformig fremstilling ikke nødvendigvis er den beste.

I likhet med tidligere forskning av mer etablerte forskere, har jeg også undersøkt ulike masteroppgaver. Resultatene i disse studien har vært interessante. Oppgaven til Christoffer Vassbotn undersøker og retter fokus mot hva lærerne mener er målet ved bruk av kilder og kildekritikk i undervisningen. Han har som meg valgt en kvalitativ metode i form av intervju av lærere, men til forskjell fra min studie, forgår hans studie på videregående skole, og kun innenfor historiefaget. Trine Nornes skriver om historielæreres utfordringer i arbeidet med kildekritikk i undervisningen. Hun har i likhet med Vassbotn gjennomført studien på videregående skole, men har i tillegg til å gjennomføre intervjuer blant lærerne, også gjennomført semi-strukturert spørreskjema i forkant av intervjuene. På den måten vil funnene i spørreskjemaet og intervjuene bekrefte og styrke funnene i studien. Resultatet i studien til Vassbotn viser at lærerne mener historieforskningens bruk av kilder *ikke* behøver stor plass i klasserommet, da målet om utvikling av kritiske elever, er viktigere enn at de skal arbeide som historikere (Vassbotn, 2014). Resultatene til Nornes viser at informantene har god kompetanse innenfor kildekritikk, noe som kommer frem både i spørreundersøkelsen og i intervjuene. Likevel kommer det frem at kildekritikk har liten plass i historiefaget (Nornes, 2017). Uten å gå nærmere inn på det, kan funnene til Nornes ses i sammenheng med funnene til Vassbotn, hvor målet om utvikling av kritiske elever, er viktigere enn å arbeide som historikere.

Disse to studiene har gitt inspirasjon til å utvide perspektivene, og gå grundigere inn i materialet på bakgrunn av funn i deres studier. I tillegg har disse studiene vært nødvendig for å posisjonere min studie innenfor forskningsfeltet. Studiene til Vassbotn og Nornes er ved første øyekast lik min studie, men det finnes flere forskjeller. Historiefaget er på videregående ikke en del av samfunnsfaget, men et eget fag. På den måten vil min studie foregå på en annen «arena», ikke bare fordi min studie foregår på ungdomsskolen, men også fordi samfunnsfag

på ungdomsskolen er forskjellig fra historiefaget på videregående. Dette fører ikke bare til en annen læreplan, men også en annen tilnærming til begrepet, hvor det blir naturlig å se kildekritikk i sammenheng med demokrati og medborgerskapsutdanning

Oppgavens oppbygging

Ovenfor har jeg forsøkt å få frem hvorfor det er viktig å arbeide med kildekritikk. Som et resultat av dette behovet har jeg i form av problemstilling og forskningsspørsmål også presentert formålet med studien. Deretter har jeg tatt for meg læreplaner og tidligere forskning, slik at jeg kan plassere min studie i forhold til dette.

I neste del av oppgaven vil teori presenteres, som videre i oppgaven vil brukes som utgangspunkt for å vurdere lærernes intervjuer. Teorien består av kritisk teori, som et slags teoretisk bakteppe. Videre vil jeg presentere to av Erik Lunds kunnskapssyn, som jeg mener kan være med å påvirke hva som kjennetegner lærernes beskrivelser, arbeid og begrunnelser for arbeid med kildekritikk. I forlengelse Lunds kunnskapssyn vil jeg ta for meg Kjeldstadlis grunnmur og fire vegger innenfor den kildekritiske prosessen, som tar for seg hvordan historikere arbeider kildekritisk. Til sist vil jeg ta for meg Seixas seks punkter om *signifikans, bevis, kontinuitet og endring, årsak og konsekvent, historisk perspektiv og etisk dimensjon*. Ved bruk av disse punktene får det kildekritiske arbeidet en langt mer didaktisk fremgangsmåte, enn Kjeldstadli.

Deretter vil jeg i metodekapittelet ta for meg studiens ulike prosesser. I analysen har jeg delt lærernes svar i intervjuene opp i tre ulike deler. Disse delene tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene som jeg har lagt for å besvare problemstillingen. Den første delen handler om lærernes beskrivelse og tolkning av kildekritikk, mens den andre delen tar for seg lærernes arbeid med kildekritikk. Den tredje og siste delen i analysen tar for seg lærernes begrunnelser for arbeid med kildekritikk. I tillegg til dette vil lærernes svar innenfor de tre delene bli sammenlignet med den nevnte teorien ovenfor. I drøftingen vil jeg ta utgangspunkt i funnene i de tre ulike delene fra analysen, og på den måten drøfte hva funnene i analysen faktisk innebærer.

I avslutningen vil jeg igjen ta opp formålet med studien, før jeg skal forsøke å samle trådene og si noe om hva funnene som kan fortelle på et mer generelt og overordnet plan. Helt til sist vil jeg komme med et forslag til hva veien videre kan være.

Teori

Kildekritikk er et begrep som har ulik betydning blant folk og ulike yrkesgrupper. Som nevnt kan noen yrker og profesjoner hvor kritiske analyser er en viktig del av deres arbeid, innebære langt mer omfattende kildekritiske prosesser, enn prosessene på ungdomstrinnet. Derfor mener jeg det vil være hensiktsmessig å trekke inn flere teoretiske plattformer, som på ulike måter kan relateres til læreryrket. Av den grunn består teorikapittelet av fire ulike deler. I første del vil jeg se på kritisk teori, som på et generelt plan handler om å være kritisk. Neste del vil jeg ta for meg Erik Lunds kunnskapssyn, hvor jeg fokuserer på spesielt to typer kunnskap som jeg mener kan påvirke lærernes syn på kildekritikk. Tredje del handler om Knut Kjeldstadlis grunnmur og fire vegger, som beskriver hvordan den kildekritiske prosessen er bygd opp. I fjerde og siste del vil jeg ta for meg Peter Seixas seks punkter, som er en pedagogisk tilnærming til den kildekritiske prosessen, og tar utgangspunkt i flere av de viktige innebygde momentene.

Kritisk teori

Et argument for opplæring og arbeid med kildekritikk i skolen, er å gjøre elevene i stand til å gjennomskue løgn, samt det å være kritisk, og drøfte resultater av ulike hendelser i samfunnet. En slik tilnærming er ikke noe nytt, og har mange likhetstrekk ved kritisk teori, som er en sosialvitenskapelig tradisjon. Teorien kjennetegnes av tolkning, kombinert med en utpreget interesse for kritiske spørsmål om maktsystemer og den sosiale virkelighet (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Derfor mener jeg kritisk teori kan og bør ses i sammenheng med samfunnsfag på ungdomstrinnet. Dette fordi kritiske refleksjoner og spørsmål er en viktig del av formålet med samfunnsfaget, hvor målet er at elevene er i stand til å være kritiske og reflekterte. Da vil elevene også ha gode forutsetninger for å gjøre opp sine egne meninger.

Grunnlaget for teorien tar utgangspunkt i skepsis og kritikk mot kapitalismen, som innebærer at maktsystemer og særinteresser anses som dominerende. Dette fører igjen til at innebygde maktsystemer og særinteresser anses som dyptliggende problemer i samfunnet. Dette skyldes at penger i et kapitalistisk samfunn blir ansett som styringsmediet, som også påvirker kunnskap og hvordan ressurser blir disponert. I mange tilfeller innebærer dette at eksperter får i oppdrag å optimalisere disponeringen av ressurser gjennom objektive modeller. Dermed vil ulike etiske, politiske og kulturelle betraktninger og sammenhenger nedprioriteres, til fordel

for objektive løsninger med utgangspunkt i økonomisk vekst. Av den grunn er teorien kritisk til særinteresser og innbakte maktsystemer, som i praksis fører til at teorien står i frigjørelsens tjeneste. Dette er ifølge teorien selv nødvendig for å skape dynamikk og motstand i samfunnet (Alvesson & Sköldbberg, 2008). En slik kritisk tilnærming mener jeg vi finner igjen i flere sammenhenger i samfunnet i dag. Eksempelvis kan den menneskeskapte klimakrisen anses som et resultat av objektive modeller, hvor etiske, politiske og kulturelle betraktninger og sammenhenger blir nedprioritert til fordel for økonomisk vekst. Med andre ord mener jeg at teorien har en viss overføringsverdi til samfunnet og klasseromsundervisningen, hvor kritiske spørsmål kan være en viktig del. På denne måten mener jeg man kan åpne opp for kritiske spørsmål og diskusjon om alt fra klimakrise og økonomisk vekst, til elevrådssaker på skolen. Dermed vil elevene kunne erfare at det finnes flere sider av en sak, samtidig som kompromiss kan føre til mindre misnøye og bedre løsninger. Dermed vil elevene læres opp til å rette et kritisk blikk mot samfunnet til enhver tid, slik at de er i stand til å følge med og vurdere utviklingen i samfunnet.

En annen årsak til at folks kritiske meninger får mye plass innenfor kritisk teori, skyldes at teorien hevder det ikke finnes nøytral eller objektiv forskning innenfor sosialvitenskapen. Med andre ord vil også eksperters objektive meninger være subjektiv. Dette skyldes at teorien hevder det ikke er mulig støtte et sosialt tankesett, uten å frastøte seg et annet sosialt tankesett – nettopp fordi forskning er subjektiv. Derfor vil ikke etiske, politiske og kulturelle meningssammenhenger kunne være en sentral del, før sosialvitenskaplig forskning blir forstått som subjektiv (Alvesson & Sköldbberg, 2008). På denne måten vil kritisk teori fungere som en motvekt til forståelsen av objektiv forskning, samtidig som tilnærmingen vil være med å minske gapet mellom et vanlig kritisk tankesett og empirisk forskning. Dette mener jeg er bra, fordi store deler av prosessene i empirisk forskning innebærer nettopp det å være kritisk. I tillegg kan en del forskning i mange tilfeller ha manglende overføringsverdi til utfordringer i samfunnet, og dermed ha en langt mindre verdi innenfor den sosiale virkelighet. Med andre ord vil folks kritiske meninger være vel så viktig som forskning innenfor kritisk teori.

Til tross for at det å være kritisk i mange tilfeller kan være gunstig i møte med dilemmaer og utfordringer i samfunnet, så mener jeg at denne tilnærmingen behøver nyansé. Min oppfatning er at målet i seg selv ikke er å være kritisk, men å komme frem til bedre løsninger, og på den måten forbedre samfunnet. Dette er et synspunkt Jürgen Habermas som kanskje den fremste pioneren innenfor kritisk teori ser ut til å være enig i. Han påpeker at en ideologisk dominans

ikke er gyldig grunn til å redusere en ideologi sin posisjon og dominans. Han mener at gamle tradisjonelle forestillinger, vurderinger og oppgatte sannheter må kritisk undersøkes før de kan styre (Alvesson & Sköldberg, 2008). På denne måten mener jeg det skapes gode forutsetninger for bedre og mer gjennomtenkte løsninger, som igjen kan føre til et bedre samfunn. Til tross for at teorien kan bidra til et bedre samfunn, og mener gamle forestillinger og vurderinger ikke kan styre uten å bli kritisk undersøkt, så mener jeg teorien har en stor svakhet. Denne svakheten mener jeg er, at teorien ikke skisserer noen fremgangsmåter for hvordan man kritisk skal undersøke oppgatte sannheter og gamle tradisjonelle forestillinger. Dette skyldes at det ikke kommer frem *hvordan* disse kritiske undersøkelsene foregår. Av den grunn vil det for min studie være nødvendig å trekke inn annen teori, som tar for seg hvordan oppgatte sannheter og gamle tradisjonelle forestillinger kritisk kan undersøkes. Dermed vil det være interessant å se hvordan lærerne arbeider med, og legger til rette for kritiske undersøkelser i samfunnsfagundervisningen.

Lunds kunnskapssyn

Med unntak av skepsis og kritikk mot kapitalismen, forespeiler ikke kritisk teori *hva* som bør kritisk undersøkes. Derfor vil jeg med utgangspunkt i Erik Lunds kunnskapssyn først ta tak i *hva* som undersøkes. Det er spesielt to av hans kunnskapssyn som vil være interessant for min studie. Dette skyldes at jeg er av den oppfatning at lærernes kunnskapssyn kan være med å påvirke lærernes syn og arbeid med kildekritikk.

Utsagnkunnskap innebærer å vite at – altså en form for faktabasert kunnskap. Dette innebærer å vite hva som skjedde og hvorfor det skjedde. Dette er ofte en sentral del av historiekunnskap, men verdt å nevne er at viktig kunnskap om et emne kan falle bort dersom kunnskap kun bygger på utsagnkunnskap (Lund, 2011). I et kildekritisk perspektiv vil man kunne sammenligne dette med å kun undersøke en kilde i en kompleks sak, hvor det er flere sider. På den måten kan en eller flere sider falle bort, noe som kan føre til en skjev, og i verste fall feil fremstilling.

Metodekunnskap innebærer å vite hvordan – altså en forståelse av hvordan kunnskap blir til. Det er viktig å påpeke at en historiker ikke kan fastslå noe med samme grad av sikkerhet som en kjemiker eller matematiker, men i historisk –og sosialvitenskaplig perspektiv står det å behandle primær – og sekundærkilde sentralt. Dette innebærer kildegransking av kildens

opphavsperson, opphavssituasjon, tendens, nytte og troverdighet – samt en praktiserende måte å bruke og forstå historie (Lund, 2011). I et kildekritisk perspektiv innebærer dette å undersøke flere kilder, slik at flere perspektiver tas med i betraktning og vurdering. På den måten vil man gå dypere inn i materien, og skape et langt bedre grunnlag for en helhetlig forståelse.

Noe av det som er interessant med disse to kunnskapsformene, er at det er en spenning mellom dem, samtidig som de henger sammen. Årsaken til at det ofte er en spenning mellom dem, er at det vil være vanskelig å skape både bred og dyp kunnskap samtidig. Dersom det arbeides med oversiktskunnskap risikerer man at flere sider ikke belyses og dermed faller bort. Om det fokuseres på dybdekunnskap risikerer man å bruke mye tid på et tema, som dermed vil gi mindre tid til å skape oversikt over flere temaer. Her er det viktig å påpeke at utsagnskunnskap er en sentral del av metodekunnskap, fordi utsagnkunnskap er en del av materien som undersøkes. I forbindelse med min studie vil det være interessant å høre hva lærerne kritisk undersøker, noe jeg mener kan ses i sammenheng med lærernes kunnskapssyn. Med andre ord vil jeg gjennom lærernes arbeid med kildekritikk, også kunne få et innblikk i lærernes kunnskapssyn. I tillegg vil det være interessant å høre hvordan lærerne opplever den digitale utviklingen, da dette kan være med å påvirke lærernes kunnskapssyn.

Kildekritikkens grunnmur og fire vegger

Som nevnt tidligere i teorikapittelet i forbindelse med kritisk teori, så fremkommer det ingen fremgangsmåte for hvordan man skal undersøke kritisk. Jeg er av den oppfatning at det i mange tilfeller ikke er tilstrekkelig å kun ha en kritisk tilnærming. I mine øyne behøver den kritiske tilnærmingen også en systematisk og analytisk tilnærming. I den sammenheng mener jeg Knut Kjeldstadlis beskrivelse av kildekritikk kan være et godt utgangspunkt. Han beskriver kildekritikk som et sett håndverksregler som sier noe om hvordan kilder systematisk og analytisk skal behandles. På denne måten kommer et mest mulig korrekt bilde av temaet frem. Målet med arbeidet er å reise et bygg av forklaringer, og på den måten skape en dypere forståelse. Selv om jeg ikke mener at lærere skal arbeide som historikere, så vil det likevel være interessant for min studie å se lærernes beskrivelse, tolkning og arbeid med kildekritikk i forhold til Kjeldstadlis beskrivelse av kildekritikk. Han beskriver den kildekritiske prosessen som et byggverk. Først behøves en grunnmur, som forteller hvorvidt noe *var* eller *ikke var*, samt *hvem* som gjorde *hva*, *hvor* og *når*. På denne grunnmuren reises fire vegger, som utgjør

selve byggverket. Disse fire veggene utgjør dine resonnementer og bevis, som består av *finnekunst, kildens funksjon, tolkningsprosess, og kildens relevans* (Kjeldstadli, 2000).

Hvilken vegg eller punkt som arbeides med først, spiller i utgangspunktet ingen rolle, da de fire punktene henger sammen.

En viktig del av det kildekritiske arbeidet, er finnekunsten. Finnekunsten er sentral i den delen av prosessen som handler om å kartlegge kildene som kan være egnet til å belyse ulike sider ved spørsmål som stilles. Idealet er enkelt forklart å kartlegge alle kilder som tilhører temaet som undersøkes (Kjeldstadli, 2000). I en hektisk skolehverdag sier det seg selv at dette ikke er realistisk. Dermed innebærer arbeidet i skolen i all hovedsak språklige kilder i en skriftlig form. Med andre ord ser det ikke ut som formålet med læreplanene forespeiler at lærere og elever skal arbeide som historikere. Min oppfatning er at lærere og elever kun skal ta i bruk deler av håndverksreglene for kildekritikk, for å skape bedre og mer reflekterte medborgere. Dermed anser jeg det ikke som hensiktsmessig å beskrive alle de ulike kildekategoriene innenfor finnekunsten.

Kildens funksjon er en annen vegg, og et annet sentralt punkt innenfor arbeid med kildekritikk. Dette punktet vil jeg hevde har en viktig posisjon i skolen, da dette punktet handler om å undersøke *primær* – og *sekundærkilder*, samt kildenes *opphav, omstendigheter, og formål*. Denne delen inneholder flere enn de nevnte momentene, men min oppfatning er at disse er de mest aktuelle i skolesammenheng. Betydningen av primærkilde er her viktig, og kan enkelt illustreres med fjæra som ble til fem høns. Det generelle ønsket innenfor denne veggen, er derfor å bruke primærkilde. Om dette ikke lar seg gjøre, så bør man komme nærmest mulig primærkilden. Dette innebærer å kartlegge kildens tidspunkt, for så å sammenligne den med andre kilder, og på den måten finne best mulig sekundærkilde. Andre viktige deler i denne delen, er kildens *opphav, omstendigheter* og *formål* (Kjeldstadli, 2000). Disse tre faktorene mener jeg gir forholdet kildene nyanse, da kildene innenfor temaet kan være motsigende og ulike, uten at kildene behøver å være usanne. På denne måten skapes ulike perspektiver, fremstillinger og sider av saken. Dermed vil kildene kunne sammenlignes, og på den måten gi en bredere og bedre forståelse.

Kjeldstadlis tredje vegg er tolkningsprosess, som er avgjørende for hva kilden er, og hva som er kildens egentlige budskap og innhold. Dette vil naturligvis være av en subjektiv karakter, som ofte vil handle om å vurdere kildens *språk* og *mening*. Dette er en tidkrevende og

omfattende prosess som innebærer alt i fra å undersøke kildens budskap, karakter, og pålitelighet. En del av dette arbeidet medfører å undersøke og tolke ulike uttryksmåter som gir innsikt i kildens underliggende budskap. Dette er som nevnt en tidkrevende og omfattende forskningsprosess som ofte innhentes gjennom ulike leseteknikker, slik at det skapes en slags kommunikasjon mellom avsender og mottaker (Kjeldstadli, 2000). Dermed kan det slik jeg tolker dette punktet, være forenelig å arbeide tverrfaglig med kildekritikk i skolen, slik at språk og underliggende meninger enklere kan inkluderes som en del av den kildekritiske prosessen. Med andre ord vil det være spesielt godt egnet for tverrfaglige arbeid sammen med norskfaget, men også andre fag hvor språk og underliggende meninger er en del av faget. Gjennom et slikt tverrfaglig arbeid vil det trolig også være enklere for læreren å forsvare tidsbruken.

Som nevnt henger alle veggene til Kjeldstadli i sammen, men min oppfatning er at kildens relevans blir prosessens fjerde og siste vegg. Dette skyldes at kildens relevans etter min mening bygger på de tre andre veggene, og derfor kan anses en avsluttende og konkluderende del av den kildekritiske prosessen (Kjeldstadli, 2000). De foregående punktene om hvordan kildene oppdrives, undersøkes og tolkes, mener jeg kan anses vurderingsgrunnlaget for om kilden er relevant eller ikke relevant. Naturligvis behøver ikke kilden alltid å gå gjennom alle delene, dersom kilden tidlig viser seg å være irrelevant. Men i mange tilfeller vil være en svært utfordrende og omfattende prosess å avgjøre om kilden er relevant for prosjektet ditt eller ikke.

Andreordenstenking

Som beskrevet ovenfor, så er ikke hensikten med det kildekritiske arbeidet i skolen å arbeide som historikere. I tillegg er prosessen er alt for omfattende til å fungerer i en hektisk skolehverdag. Av den grunn har Peter Seixas utviklet en fremgangsmåte som inkluderer de viktigste momentene innenfor den kildekritiske prosessen. Utgangspunktet for denne prosessen har likhetstrekk med det Lund beskriver som utsagnkunnskap og metodekunnskap, som i dette tilfelle blir kalt første – og andreordenstekning. Førsteordenstenking handler om viktig kunnskap innenfor disiplinen, og tar for seg fakta og begreper som finnes i historien som en akademisk disiplin. Denne delen blir ansett som egnet til å behandle fakta og ensbetydende begreper som import, eksport, konge, dronning, krig, fred og lignende. Mer sammensatte begreper som opplysning, globalisering, rettferdighet, bærekraftig utvikling

krever en bredere forståelse, da disse inkluderer flere hendelser, handlinger og ideer. I slike tilfeller er ikke førsteordenstenking tilstrekkelig for å forstå hva historien handler om, eller hva man kan lære av den.

Av den grunn er andreordenstenking utviklet, slik at det skapes en bedre forståelse rundt temaet, samt en forståelse av hvordan forskere produserer kunnskap, og systematisk analyserer samfunnsproblemer (Seixas & Peck, 2008). Forståelse av hvordan forskere produserer kunnskap og systematisk analyserer et fenomen, tema eller samfunnsproblem vil ha flere likhetstrekk med Kjeldstadlis prosess. Siden denne prosessen er veldig omfattende, har Seixas laget en fremgangsmåte som er mer klasseromvennlig. Dette har han gjort ved å ta utgangspunkt i seks viktige momenter i den kildekritiske prosessen. Ved å ta i bruk disse punktene vil den kildekritiske prosessen trolig bli enklere og mer oversiktlig for elevene.

Seixas har identifisert seks sentrale begreper innenfor den kildekritiske prosessen. Disse punktene innebærer å undersøke kildens *signifikans, bevis, årsak og konsekvens, kontinuitet og endring, historisk perspektiv og den etiske dimensjonen*. I hans bok, som er utgangspunkt for denne delen av teorien, har han skilt disse punktene, samtidig som han viser hvordan de kan påvirke hverandre og på den måten henge sammen. Jeg vil beskrive punktene slik at sammenhengen mellom punktene kommer frem.

I møte med ny informasjon vil det være viktig å tenke over og undersøke signifikansnivået. Dette innebærer å undersøke og vurdere hvilket omfang vi opererer i. For vi kan ikke vite alt om fortiden, da det simpelthen er for mye. Derfor vil noen deler av historien være viktigere enn andre, når historien ses i sammenheng. I tillegg vil enkelte deler være viktigere for noen, enn for andre (Seixas & Morton, 2013). Eksempelvis vil en sak i lokalavisa om kommunesammenslåing ha relativt lavt signifikantnivå andre steder enn i kommunene det gjelder. Et annet moment som vil kunne påvirke signifikantnivået, er i hvilken grad noe påvirker oss i dag. Hendelser som ikke har noen innvirkning eller påvirkning i dagens samfunn, har en tendens til å bli glemt (Seixas & Morton, 2013). Seixas punkt om signifikans handler med andre ord om kildens påvirkning på dagens samfunn, samt hvem den påvirker. Dette mener jeg viktig for å forstå kildens omfang.

En helt annen, men svært viktig del av den kildekritiske prosessen, er delen som handler om *bevis*. Dette skyldes at kjennskap til kildens pålitelighet er avgjørende for forståelsen av

kilden. Av den grunn mener jeg kjennskap til kildens pålitelighet er fundamental i den kildekritiske prosessen. I hovedsak handler denne delen av arbeidet om å undersøke primærkilder, fordi dette anses som etterlatte spor fra da hendelsen fant sted. Derfor kan primærkilder anses som bevis for det vi vet om fortiden. Denne prosessen innebærer enkelt forklart å undersøke bevisenes konstruksjon (Seixas & Morton, 2013). I skolen handler denne delen om å finne – eller komme nærmest mulig primærkilden, som med andre ord handler om å finne best mulig sekundærkilde. Etter å ha kartlagt både omfanget og påliteligheten til kilden, mener jeg det vil være et godt grunnlag for forståelse av kilden, men også for å øke forståelsen ytterligere.

En del av den økte forståelsen mener jeg skapes ved å undersøke kildens kontinuitet og endring. Dette kan ses i sammenheng med punktet om signifikans, da kildens omfang har en sammenheng med hvem kontinuiteten eller endringen gjelder. Derfor vil ikke forståelsen av endring for en hel befolkning stemme. Dermed bør endringene forstås ut ifra hvem som påvirkes. Noen ganger vil endringene skje raskt, andre ganger sent, mens andre ganger er det ingen endring. Forståelsen av endring og kontinuitet være kompleks, da det er avhengig av hva slags endringer det er snakk om, samt hvem som påvirkes av de eventuelle endringene (Seixas & Morton, 2013). Eksempelvis vil mange hevde at fornorskingspolitikken i Norge etter andre verdenskrig førte til bedre samhold i den norske befolkningen, men om man spør samene vil oppfatningen trolig være en annen.

I forlengelse av kontinuitet, endring, og signifikans mener jeg at *årsak og konsekvens* er en naturlig fortsettelse, da innsikt i årsakssammenhengene vil løfte forståelsen rundt et tema ytterligere. Her er menneskers valg essensielt for å forstå hvilke omstendigheter og bakenforliggende årsaker som har formet, tillatt eller begrenset datidens valg. Uten disse årsakssammenhengene vil hendelsene være en usammenhengende liste med handlinger i kronologisk rekkefølge. Med andre ord er kausalitet helt avgjørende for å øke forståelsen av en hendelse (Seixas & Morton, 2013). Eksempelvis vil den bakenforliggende årsaken til at første verdenskrig brøt ut, være langt mer enn skuddene i Sarajevo. Skuddene er på mange måter kun toppen av isfjellet når det kommer til årsakssammenhenger, som består av utallige ulike årsaker blant de ulike aktørene. Årsakene til handlingene er med andre ord mange og forskjellige. Videre når resultatet av årsakssammenhengene skal tolkes og forstås, er det viktig at dette forstås ut fra datidens omstendigheter, slik at årsakssammenhengene forstås på riktige premisser.

Nettopp på bakgrunn av det å forstå et tema eller en sak på riktige premisser, har Seixas utformet punktet om historisk perspektiv. Dette handler enkelt fortalt om hvordan vi bedre kan forstå fortiden. På mange måter kan fortiden anses som et fremmed land med andre sosiale, kulturelle, og følelsesmessige normer og regler. Derfor vil det å forsøke å forstå historien til folk som levde på den tiden være helt avgjørende. Dette gjøres ved å oppsøke primærkilder, og lage bevisbaserte slutninger om hva de mente og trodde. Til tross for bevisbaserte slutninger, er det viktig å huske på at vår tolkning og forståelse alltid vil være påvirket av vår egen nåtidslinse. Derfor vil det her være viktig å ha et bevisst forhold til hvordan vi påvirkes. Da kan vi forsøke å tilsidesette nåtidens normer og regler, og på den måten løfte den historiske forståelsen (Seixas & Morton, 2013). Eksempelvis vil det å forsøke og forstå hvordan Hitler kunne komme til makten innebære å sette seg inn i datidens normer, regler og omstendigheter.

Det samme gjelder når det etiske dimensjonen, da forståelsen av den etiske dimensjonen påvirkes av det historiske perspektivet. Når vi ser tilbake på ødeleggelser etter erobringer eller skader av slaveri, er en etisk holdning uunngåelig. Det å avgjøre hva som karakteriseres som en seier og en bragd involverer den dimensjonen. Dette kan ofte være utfordrende, fordi seierherrene ofte er dem som skriver og glorifiserer historien. I tillegg er det som nevnt viktig å være varsom med bruk av nåtidens moral og sensitivitet når den etiske dimensjonen vurderes. Dette skyldes som sagt at de involverte kan ha levd under andre omstendigheter, som er langt fra vår virkelighet (Seixas & Morton, 2013).

For historikere og forskere som arbeider med kildekritikk og historieutdanning, har de seks punktene vært en innebygd del av deres arbeid. Unikt med denne prosessen, er at fremgangsmåten tar utgangspunkt i de innebygde punktene vi er på jakt etter. På den måten blir det enklere å organisere, analysere, vurdere og tolke disse delene. Fremgangsmåten innebærer også faktakunnskaper, da man ikke kan analysere på et omfattende og dypt nivå, uten en bred forståelse av faktakunnskaper. I tillegg behøver ikke denne fremgangsmåten kun brukes om historie, men også innenfor andre samfunnsfaglige temaer. Likevel det er viktig å påpeke at denne måten å behandle historie og informasjon på ikke er en naturlig fremgangsmåte, og derfor må læres. Av den grunn vil det for min studie være interessant å se hvilke deler av fremgangsmåten som trekkes frem og går igjen blant lærerne.

Operasjonalisering av teori

Studiens analyse tar utgangspunkt i tre forskningsspørsmål, som er lagd for å besvare problemstillingen. Første forskningsspørsmål som tar for seg lærerens beskrivelse og tolkning av kildekritikk, vil ta for seg det å være kritisk, samt hva lærerne legger i det å være kritisk i en kildekritisk prosess. I tillegg vil jeg se lærernes beskrivelse og tolkning av kildekritikk opp mot utsagnkunnskap og metodekunnskap. På denne måten gir teorien meg et innblikk i lærernes kunnskapssyn, som jeg mener kan påvirke deres kildekritiske arbeid.

Når det kommer til det andre forskningsspørsmålet, som handler om lærernes arbeid, vil det å finne informasjon være sentralt, samt det å undersøke og vurdere kildens tid, opphav, perspektiv og budskap. Dette er momenter som også kan ses i sammenheng med deler av Kjeldstadli og Seixas teorier. Derfor vil det være interessant å sammenligne og se lærernes praksisbeskrivelser i lys disse teorien. I hovedsak vil jeg fokusere på likhetene mellom lærernes beskrivelser og teori. Dette skyldes som nevnt at historikernes arbeid og læreres arbeid med kildekritikk i skolen, er to vidt forskjellige verdener når det kommer til omfang. Av den grunn har jeg i hovedsak fokusere på likhetene.

I studiens tredje forskningsspørsmål vil jeg ta for meg lærernes begrunnelse for arbeid med kildekritikk. Her vil det være interessant å se lærernes begrunnelser opp mot delen av kritisk teori som omhandler interesse for kritiske spørsmål og den sosiale virkelighet. Lunds kunnskapssyn vil også være interessant å trekke inn, da lærernes begrunnelse trolig vil være påvirket av deres eget kunnskapssyn. I tillegg vil det være interessant å se om deres begrunnelser kan ses i sammenheng med læreplanene.

Metode

Dette kapittelet inneholder to ulike deler. Den første del tar jeg for meg de ulike delene av prosessen som har påvirket studien og forskningsdesignet. Andre del av kapittelet tar for seg studiens validitet og reliabilitet, og hvordan ulike deler av prosessen påvirker studiens validitet og reliabilitet

Studiens prosess og forskningsdesign

Her vil jeg først presentere utgangspunktet for studien før jeg videre vil forklare hvordan jeg har behandlet studiens data. Deretter vil jeg kommentere noen av de etiske utfordringene som har fulgt med studien. Før jeg til sist vil kommentere studiens utvalg av informanter, samt gi en kort beskrivelse av dem.

Utgangspunktet for studien

Utgangspunktet for denne studien, er det underliggende spørsmålet om hvordan lærere forstår og arbeider med kildekritikk. I tillegg vil skolen muligens kunne gjenspeile samfunnet, som gjør at studien til en viss grad har en overføringsverdi. Da jeg skulle velge innsamlingsmetode, vurderte jeg spørreundersøkelse og intervju. Som jeg tidligere har påpekt i oppgaven er kildekritikk et omfattende begrep. Derfor anser jeg en intervjuform som best egnet for å undersøke hva som kjennetegner lærernes beskrivelse og tolkning av kildekritikk, samt hvordan og hvorfor lærerne arbeider med kildekritikk. En spørreundersøkelse kunne gitt flere informanter og mer oversikt, men intervjuformen vil gi mer dybde, og sammenlignet med en spørreundersøkelse tilføre forklaringer til informantenes svar. Et annet viktig moment som gjør intervjuformen mer egnet, er at det vil være mindre rom for misoppfatninger. Dette skyldes at det er rom for spørsmål fra begge parter, dersom det er noe som er uklart. I valget mellom lærere eller elever, valgte jeg å intervju lærere, fordi deres ferdigheter og kunnskapsnivå til en viss grad også kan gjenspeile elevenes ferdigheter og kunnskap.

Da jeg skulle velge informanter til studien, valgte jeg å intervju samfunnsfagslærere i ungdomsskolen med minimum 60 studiepoeng i samfunnsfag. På den måten sørger jeg for at lærerne besitter ferdigheter og kunnskap om kildekritikk i samfunnsfagsperspektiv. Årsaken til at jeg ønsket å intervju akkurat disse lærerne kommer jeg tilbake til senere i

metodekapittelet. Da jeg skulle samle inn data var det slik Crotty (1998) beskriver, svært viktig at mine tanker og antakelser ble tilsidesatt, slik at svarene ble et resultat av deres erfaringer og forståelse, og ikke mine. På denne måten fikk jeg innsikt i hva som kjennetegnet de seks lærernes tolkning og beskrivelse av kildekritikk, samt hvordan og hvorfor lærerne arbeider med kildekritikk. Valgene mellom ulike intervjumetoder er mange, der alle har ulike fordeler og ulemper. For min studie har jeg valgt en delvis strukturert tilnærming som likner en samtale mellom forsker og informant, hvor forsker har utformet noen forhåndsbestemte spørsmål om temaet. I utformingen av disse spørsmålene var jeg svært opptatt av skal være mest mulig nøytrale, slik at mine tanker og antakelser ble tonet ned. Dermed var spørsmålene åpne, slik at informantene ikke blir ledet av spørsmålene. Samtidig var det viktig å forsøke og forstå lærerne, slik at jeg oppnår en høyere forståelse av lærernes tolkning, beskrivelse, arbeid og begrunnelser. Dette forsøkte jeg å oppnå ved å stille oppstillingsspørsmål og spille videre på det lærerne snakket om, før jeg gikk videre til de forhåndsbestemte spørsmålene. I den anledning var det viktig at jeg utviste fleksibilitet, og tilpasset spørsmålenes rekkefølge underveis, slik at lærernes fortelling kom mest mulig upåvirket frem (Thagaard, 2003). På denne måten var jeg også åpen for nye tilnærminger om temaer som jeg ikke hadde tenkt på, som kunne føre til at nye interessante tilnærminger dukket opp.

Behandling av data

Etter intervjuene bestod neste steg i prosessen av å transkribere dem, som innebærer å skrive ned alt som blir sagt. Dette blir råmaterialet for oppgaven, og skal hjelpe meg som forsker å forstå informantenes synspunkter og meninger. Slik at jeg oppnår en høyere forståelse av lærernes beskrivelse, arbeid og begrunnelse for arbeid med kildekritikk. Selv om jeg har prøvd å være så objektiv som mulig, så vil det å være fullstendig objektiv og nøytral anses som nesten er en umulig oppgave. Fordi vitenskapelige vurderinger er av en normativ art som består av flere vurderinger og tolkningsprosesser. Også transkripsjonene må gjennom en normativ prosess, som består av tolkning og refleksjon i lys av utvalgt teori (Alvesson & Skoldberg, 2018). Slike tolkningsprosesser vil være basert på hva jeg opplever besvarer problemstillingen. I tillegg består denne tolkningsprosessen av å undersøke hva som er likt, ulikt, og relevant i forhold til teori.

Med andre ord beveger jeg meg mot en mer normativ vitenskap. Dette er noe jeg opplever som nødvendig for at lærernes beskrivelse skal få en verdi. På denne måten vil jeg kunne

vurdere styrker, svakheter og eventuelle mangler ved deres besvarelse i forhold til teori (Sagdahl, 2018). Denne fortolkningsprosessen vil dermed føre til en hermeneutisk tilnærming, blant annet fordi jeg i behandlingen av råmaterialet ikke lenger har et ønske om å legge mine egne interesser til side. I fortolkningsprosessen av transkripsjonene er det lærernes meningsperspektiver som analyseres og sammenlignes med teori (Friesen, Henriksson & Saevi, 2012). På denne måten blir den hermeneutiske sirkel en del av min studie, da jeg forsøker å gi transkripsjonenes mening ved å undersøke utvalgte deler, som igjen vil påvirke tekstens sammenfattede oppfatning. Dette fører til at det skapes en dypere forståelse av de utvalgte delene, men også en bedre forståelsen av helheten (Postholm, 2010). På denne måten blir de ulike delene av transkripsjonene bli brakt sammen, og gi en dypere forståelse av råmaterialet. I min studie er det forskningsspørsmålene i studien som tar utgangspunkt i problemstillingen som utgjør den hermeneutiske prosessen. Disse delene påvirker som nevnt både hverandre og helheten, helt til det skapes en forståelse, slik at alle delene blir brakt sammen og gir mening. Dermed vil jeg karakterisere studien som en fenomenologisk-hermeneutisk, hvor informantenes «upåvirkede» meninger blir fortolket og analysert.

Disse meningene må som nevnt gjennom en analyse som er tredelt, og består av de tre forskningsspørsmålene i studien. Under de tre forskningsspørsmålene har jeg utformet underkategorier som tar utgangspunkt i det lærerne trekker frem, som kan ses i sammenheng med teorien. Dette innebærer med andre ord at lærernes svar blir kategorisert, og samtidig analysert i lys av teori, hverandre og helheten. På den måten vil lærernes intervjuer få en verdi, da disse ses i lys av teori, og på den måten meg som forsker får et resultat.

Etikk

I forbindelse med intervjuene møtte jeg en del etiske dilemmaer. Et av de viktigste prinsippene er at lærerne ikke skal ta skade av å delta i studien. Dette er et prinsipp som må være med i alle vurderinger underveis i studien. I den anledning er anonymiteten i studien en sentral del, slik at eventuelle utsagn som lærerne i ettertid kanskje skulle vært foruten, ikke kan spores tilbake. For å forsikre meg om at informantene i min studie er anonyme, samt at deres meninger og utsagn ikke kan spores tilbake til dem, er studien godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata. Videre er den etiske dimensjonen særlig knyttet til mine avveininger som forsker. Blant annet i intervjusituasjonen, hvor det er viktig å vise respekt for informantenes grenser, slik at lærerne ikke blir forledet til å si noe de vil angre på i ettertid. Med andre ord er

det viktig at intervjuet tar utgangspunkt lærerne, og ikke svarene jeg som forsker muligens ønsker (Thagaard,2003). De etiske utfordringene er aktuelle i samtlige intervjuer, men i ett av intervjuene opplevde at en informant ble spesielt utilpass. Informanten var i utgangspunktet usikker med tanke på deltakelse, men etter at jeg forsikret om at det var som en samtale omkring kildekritikk, takket vedkommende ja. De første minuttene av intervjuet gikk fint og helt etter planen, men informanten gikk ganske raskt tom for relevante informasjon å komme med. Jeg forsøkte å hjelpe vedkommende videre ved å oppfordre til å konkretisere og eksemplifisere det vi pratet om. Dette opplevde jeg hadde en negativ og stressende effekt på informanten. Trolig fordi det førte til at vedkommende fikk en følelse av at det ble en utspørring. Dette var en ubehagelig situasjon for begge parter, da jeg følte et visst et ansvar overfor informanten. Spesielt med tanke på at jeg forespeilet at intervjuet langt på vei ville bli en samtale om temaet. Likevel var det trolig verst for informanten selv, som sannsynligvis følte at svarene ikke svarte til mine eller egne forventninger. Nettopp dette gjorde at situasjonen var svært vanskelig å snu. For uavhengig av hvordan jeg stilte spørsmålene, var svarene relativt korte og upresise. Dette gjorde det nødvendig å stille oppfølgingsspørsmål, noe som så ut til å føre til mer ubehag for informanten. I noen tilfeller påvirket det også mine spørsmål, i form av at de ble mer ledende enn planlagt

Utvalg av informanter

Et viktig steg i prosessen var å gjøre et strategisk utvalg av informanter. Første del av utvalget, er det Thagaard kaller teoretisk utvelgning, som handler om utvalgets relevans og kvalifikasjon for undersøkelsen. For meg innebar dette først å avgjøre hvor i skoleløpet jeg ønsket å undersøke. Her var både ungdomsskole og videregående var aktuelt. Årsaken til at jeg valgte å gjennomføre min studie på ungdomstrinnet, skyldes mitt ønske om å undersøke kildekritikk i lys av et samfunnsperspektiv. I den anledning mener jeg det vil være en fordel om historiefaget og samfunnsfaget ikke er adskilt, slik det er på videregående. Blant disse ønsket jeg at lærerne skulle undervise i samfunnsfag, og samtidig ha minimum 60 studiepoeng i faget. På denne måten mener jeg at studien forsikrer at informantene har nødvendig kunnskap og ferdigheter om kildekritikk. Videre har jeg sørget for at utvalget er variert, da det består av tre kvinner og tre menn i en alder mellom rundt 25 til 50 år. I tillegg er informantene fra fire forskjellige skoler, både fra by og bygd. To av skolene er byskoler i en av Norges største byer, en skole ligger omtrent 30 minutter utenfor denne byen, mens den

fjerde er bygdeskole (Thagaard, 2003). På denne måten mener jeg at studien forsikrer seg om at kunnskap og ferdigheter ikke innhentes fra samme miljø og nettverk.

Informantene

I analysen har jeg gitt informantene fiktive navn, slik at deres sitater, og utsagn kan knyttes til et navn. På den måten kan navnet kan ses i sammenheng deres besvarelsene, som vil gjøre analyse – og drøftingsdelen enklere å følge.

Per er i midten av førtiårene, og har arbeidet som lærer i 20 år på flere byskoler i byen han i dag jobber i. I tillegg har han også jobbet på skoler i andre deler av landet. Allmennlærer med fordypning i samfunnsfag, engelsk og drama.

Eirin er i slutten av tjuårene, og har arbeidet som lærer i tre år ved to forskjellige skoler. Den ene skolen var en bygdeskole, mens den andre er byskolen hun jobber på i dag. Hun har fullført et masterstudium i samfunnsfagdidaktikk og har i tillegg 60 studiepoeng i norsk.

Liser er omtrent femti, og har arbeidet som lærer i 27 år. I hennes første år som lærer jobbet hun i femteklasse på en bygdeskole, og har etter dette arbeidet på en ungdomsskole i samme lokalmiljø. Hun har allmennutdanning norsk, og samfunnsfag (den gang kalt FD-kurs) i bunn. I tillegg har hun historie som grunnfag. I dag tilsvarer dette en adjunktittel.

Paul er rundt førti år, og har arbeidet som lærer i 17 år på både på barneskole, ungdomsskole og spesialskole. Ungdomsskolen som Paul jobber på i dag er en bygdeskole. Utdanningen hans består av matematikk, kroppsøving og samfunnsfag, som er tatt som fag på universitet. Etter dette tok han et år med pedagogikk, som gir han tittelen adjunkt med opprykk.

Marie er i midten av tjuårene, og har arbeidet et halvt år på en ungdomsskole omtrent en halvtime på utsiden av en av Norges største byer. Har grunnlærerutdanning 5-10, med innebygd master i spesialpedagogikk. I tillegg til master i spesialpedagogikk har hun fagene matematikk og samfunnsfag.

Børge er i midten av trettiårene, og har arbeidet som lærer i 7 år, både på ungdomsskole, videregående og universitet. Utdanningen hans består av en mastergrad i historie, ett år med nordisk, og til sist et årsstudium i pedagogikk.

Validitet og reliabilitet

Innenfor kvalitativ forskning kan enkelt fortalt reliabilitet og validitet forklares slik: *Reliabilitet* handler om undersøkelsens og studiens pålitelighet, som innebærer hva, hvordan og hvorfor ting er blitt gjort. *Validitet* handler om oppgavens troverdighet, og kan deles inn i intern – og ekstern validitet. Den *indre validiteten* handler om hvor troverdig studien er i forhold til fenomenet og dataene som er samlet inn, samt om eventuelle funn reflekterer virkeligheten og formålet med studien. *Ytre validitet* handler om at resultatene i studien kan overføres og gi svar til andre liknede fenomener (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Videre vil jeg ta for meg valgene jeg har tatt underveis, for å øke studiens pålitelighet, samt om resultatene i studien er overførbare til lærernes generelle syn på kildekritikk.

Studiens reliabilitet er spesielt påvirket av min forståelse av temaet og studien. Av den grunn er idealet om objektivitet for en forsker være tilnærmet umulig, fordi det ikke vil være mulig å være fullstendig verdinøytral. Derfor er det viktig at jeg er bevisst på egen forskningsforståelse, slik at studien ikke blir et resultat av denne forståelsen, men istedenfor en ressurs for prosjektets pålitelighet. Dette var blant annet viktig da jeg utformet intervjuguiden, hvor jeg forsøkte å lage åpne og forståelige spørsmål, som samtidig kunne ses i sammenheng med deler av teorien. Også i forbindelse med oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet var det viktig at spørsmålene var mest mulig nøytrale, slik at disse forble vide og åpne. På denne måten har jeg holdt reliabilitetsnivået høyest mulig. En faktor som vil være vanskelig for meg som forsker å kontrollere, men som samtidig reduserer studiens reliabilitet, er det faktum at lærernes svar ikke nødvendigvis gjenspeiler det som faktisk forgår i klasserommet.

Studiens validitet handler som nevnt om studiens troverdighet, som i dette tilfellet innebærer om lærernes svar er generaliserbart, samt om det gjenspeiler andre læreres ferdigheter og kunnskap om temaet. Dette mener jeg skaper gode forutsetninger for å besvare problemstillingen, samtidig som lærernes svar innenfor kategoriene kan sammenlignes og ses i lys av teori. Ved å strukturere analysen på denne måten mener jeg studien gir god innsikt i

lærernes syn på kildekritikk, men det indre validitetsnivået vil likevel være lavt på grunn av studien omfang. Seks lærere vil ikke være nok til å gjøre studien generaliserbar for lærere. Det ytre validitetsnivået vil av samme grunn være lavt, men som jeg tidligere har vært inne på, så er kildekritikk et omfattende begrep. Derfor vil studien ha en overføringsverdi til et annet fenomen som historiebevissthet, hvor den kildekritiske prosessen er helt avgjørende for den historiske bevisstheten.

Analyse

Utgangspunktet for analysen er forskningsspørsmålene jeg har utformet for å besvare problemstillingen. Den første delen er *lærernes beskrivelse og tolkning av kildekritikk*, og består av å finne egnet informasjon og være kritisk. Andre del er *lærernes arbeid med kildekritikk*, og består av lærernes arbeid med å finne informasjon, samt det å undersøke og vurdere kilder. Tredje og siste del er *lærernes begrunnelse for arbeid med kildekritikk*, og består av internetts informasjonsstrøm, usanne og skjeve fremstillinger, og økt bevissthet for bedre valg. Verdt å nevne, er at lærernes forklaringer, utdypninger, og grad av konkretisering varierer.

Hvordan beskrive og tolke kildekritikk

Denne delen tar utgangspunkt i første forskningsspørsmål, og handler om hvordan lærerne selv beskriver og tolker kildekritikk. I den anledning, var det spesielt to ting som gikk igjen. Første del var det å finne informasjon, som i hovedsak handlet om å finne informasjon på internett. Ifølge lærerne er det ingen enkel sak å kartlegge og finne egnet og pålitelig informasjon. Dette er en oppfatning Kjeldstadli deler, men kilder i skolen innebærer i all hovedsak språklige kilder i skriftlig form. Dermed vil de fleste kildene som ikke er skriftlige falle bort. Til tross for dette, opplever lærerne omfanget som enormt – spesielt på internett. Andre del handler om å være kritisk, fordi lærerne opplever at kildene på internett har svært varierende pålitelighet. Dette er en oppfatning som har flere likhetstrekk med kritisk teori, som innebærer interesse for kritiske spørsmål og den sosiale virkelighet. I tillegg forklarer lærerne hva de legger i det å være kritisk, som senere vil kunne ses i sammenheng med deres arbeid med kildekritikk.

Finne informasjon

Samtlige av lærerne er av den oppfatning at informasjonsstrømmen som har fulgt med internettet har påvirket kildekritikken slik vi kjenner den i dag. Eksempelvis så snakker Per om at informasjon er blitt gjort tilgjengelig for alle. «*Det vakre her er jo at kunnskap er blitt gjort tilgjengelig, og det er blitt sånn at en gjeter på høysletta i Kenya har tilgang på mer informasjon enn det Bill Clinton hadde som president*». Eller Børge som snakker om å ha hele verden i lomma «*(...) nå har jo alle, hele verden i lomma*».

Som Per og Børge forteller, så har informasjonsstrømmen som har fulgt internett vært enorm, noe de mener har påvirket kildekritikk slik vi kjenner det i dag. Ulike utfordringer og kildekritiske behov i sammenheng med internett, kommer jeg tilbake til i delen som omhandler lærernes begrunnelser for arbeid med kildekritikk. I denne delen vil jeg fokusere på lærernes oppfatning av at en økt informasjonsstrøm på internett i mange tilfeller har gjort det mer utfordrende å finne pålitelig og egnet informasjon å bruke. Dette er en utfordring fem av lærerne mener er en sentral del av kildekritikk. Paul er den eneste læreren som ikke vier dette nevneverdig stor plass. Han sier tilnærmet ingenting om det å finne informasjon. I intervjuet vier han generelt lite plass til å prate om kildekritikk i sammenheng med internett.

De andre fem lærerne trakk som nevnt frem det å finne informasjon på internett som en sentral – og utfordrende del ved kildekritikk. I forlengelse av Per sin beskrivelse av internettet som en viktig bidragsyter til at kunnskap blir gjort tilgjengelig, så forteller han at *«jobben er ikke lenger å finne informasjon, men å sile den»*. Dette er en oppfatning Børge virker å dele, *«(...) det handler om å mate inn riktig søkeord.»*

Med andre ord er de av den oppfatning at selv om kunnskap er blitt gjort tilgjengelig, så er det ikke nødvendigvis blitt enklere å finne informasjonen du er på jakt etter. Børge er dermed av den oppfatning at å mate inn riktig søkeord, er en viktig del av å finne informasjon i dag. På et generelt plan er fem av seks lærere enig på dette området. Lise beskriver det slik, *«(...) det kan være vanskelig å navigere, fordi markedet er så enormt»*. Eirin forteller at noe av det mest utfordrende er å finne egnet informasjon *«(...) noe av det jeg opplever er vanskeligst, er å søke, for det finnes så mye (...)»*. Marie gir uttrykk for at dette er en kjempeutfordring for elevene, og opplever utfordringen som minst like stor som de andre. Hun forteller blant annet om en erfaring da elevene hadde et prosjekt om hjemkommunen.

« (...) det er nesten ikke en eneste elev som vil eller kan slå opp i en bok – i dag er det rett på google for å søke. Derfor handler det om å være kritisk hele tiden, for det finnes så mye rart. Eksempelvis når elevene skulle ha et prosjekt om kommunen, så gikk de rett i google og søkte på navnet i kommunen – og fikk opp absolutt alt»

Her ser det ut som at det å finne informasjon anses som en viktig del av kildekritikk i dag, som i hovedsak foregår på internett. Dette mener jeg kan være med å innskrenke lærernes

bruk av kilder ytterligere, fordi lærerne har et voldsomt fokus på digitale kilder. Dette kan man se spesielt godt blant elevene til Marie, som nesten virker å fornekte tradisjonelle skriftlige kilder. Resultatet av lærernes kildebruk vil dermed bli innskrenket fra skriftlige kilder, til digitale kilder som er skriftlige. Med andre ord kan et overdrevent fokus på digitale kilder føre til at gode skriftlige kilder velges bort, fordi de ikke digitale.

Være kritisk

Lærernes beskrivelser og tolkning av kildekritikk, er som nevnt evnen til å finne informasjon, og å være kritisk til informasjonen. I forbindelse med det å være kritisk til informasjon forteller Marie hvorfor det er viktig. «(...) derfor handler det om å være kritisk hele tiden, for det finnes så mye rart». Marie er av den oppfatning at internetts enorme informasjonsstrøm bringer med seg svært mye rart, og det derfor bør vurderes kritisk. Når Per beskriver det å være kritisk, så beskriver han dette som noe annet enn tidligere, «(...) jobben i dag er ikke å finne informasjon, men å sile den». Denne sile-prosessen anser jeg som evnen til å avgjøre om kildene er pålitelig eller ikke. Eirin virker å være av samme oppfatning, og viser til hvordan klassen i fellesskap må være kritiske når de søker etter oppdatert informasjon for læreboken fra 2006. «På trinnet mitt bruker vi mye tid på internett til å finne mer dagsaktuelle kilder enn læreboka fra 2006, og da er det viktig å være veldig kritisk til de ulike kildene vi velger, for det finnes så mye». Ettersom Eirin forteller at hun sammen med klassen opplever det å finne erstatning for læreboken som utfordrende, så skyldes dette trolig at det finnes så mye upålitelig informasjon. Børge beskriver det å være kritisk som viktig for å avgjøre om informasjonen er pålitelig, og utdyper:

«Etter januar 2006 da den første iPhone kom, eller januar 2007? I alle fall, der skjedde det en voldsom forandring, for nå har jo alle hele verden i lomma. Det betyr at å vite hva Europas høyeste fjell er faktisk ikke betyr så mye, men at det å finne informasjon du kan stole på er en viktigere kompetanse å lære seg».

Børges beskrivelse og tolkning av kildekritikk handler altså i stor grad om å være kritisk for og vite om du kan stole på informasjonen du finner på internett. Av den grunn mener jeg at Børge og de andre lærerne sin beskrivelse kan ses i sammenheng med Erik Lunds kunnskapssyn. I utgangspunktet vitner dette om en dreining mot det Lund kaller metodekunnskap, fordi han trekker frem viktigheten av å vurdere kildens pålitelighet. I tillegg

til kildens pålitelighet, så vil også kildens fremstilling være en del av det som undersøkes gjennom Lunds metodekunnskap. Av den grunn vil jeg ikke anse deres beskrivelser av metodekunnskap som optimal. Derfor vil jeg hevde at deres beskrivelser også har innslag av utsagnkunnskap, fordi det kun er kildens pålitelighet som blir trukket frem.

Lise og Paul trekker også frem det å være kritisk, men beskriver betydningen litt annerledes. Lise sin beskrivelse må anses som ganske generell, «(...) *det handler i dag om å være kritisk og lese litt mellom linjene, å stille kritiske spørsmål*». Det å lese mellom linjene mener jeg kan forstås som å se bak kilden for å forstå vurdere kildens fremstilling og betydning. Paul snakker som nevnt lite om internetts påvirkning, men virker å være opptatt av prinsippene innenfor kildekritikk, og betydningen av disse.

«(...) vi skal belyse flere sider og se flere sider ved en sak, og elevene skal også bevisstgjøres på for eksempel hvem som har skrevet teksten, hvilken tid er det skrevet i, om det er politisk eller om det er militært berørt – altså hvilken blokk det berører. Så vi er bevisst på at vi må se teksten i en sammenheng, før vi begynner å ha noen oppfatning om den.»

Paul sin beskrivelse og tolkning av kildekritikk virker ikke å påvirkes av om kildene er digitale eller ikke. Dette kan være med på å forklare hvorfor han vier liten plass til å prate om internett i den kildekritiske prosessen. Uavhengig av om kilden er digital eller ikke, virker det som Paul mener det kildekritiske arbeidet handler om det samme. Altså det å være kritisk og undersøke kildenes vinkling, avsender, tid og kontekst. På den måten blir teksten og kilden undersøkt og sett i sammenheng, slik at det skapes en bedre forståelse. Denne beskrivelsen mener jeg forklarer den kildekritiske prosessen ganske godt. Min tolkning av Lise sin beskrivelse mener jeg samsvarer ganske bra med Erik Lunds metodekunnskap. For ved å undersøke og vurdere kildens betydning, vil trolig også kildens pålitelighet, opphav, og perspektiv avdekkes. Likevel mener jeg det her er viktig å påpeke at Lise sin beskrivelse er generell og ganske upresis, som dermed ikke gjør sammenhengen veldig troverdig. Til forskjell fra Lise, er Paul sin beskrivelse mindre generell og langt mer presis. Dermed anser jeg sammenhengen mellom hans beskrivelser og Lunds metodekunnskap som langt mer troverdig. Hans beskrivelser tar for seg flere momenter i den kildekritiske prosessen, som trolig vil føre til at også kildens pålitelighet avdekkes.

Hvordan arbeide med kildekritikk

Analysens andre del tar utgangspunkt i lærernes beskrivelser av deres arbeid, og består av å finne informasjon, og det å undersøke og vurdere kilder. Årsaken til at disse to delene av lærerne er blitt trukket frem skyldes at det er disse momentene som går igjen både i teori og blant lærerne. Av den grunn anser jeg disse som egnet for lærernes praksis, samtidig som disse kan ses i lys av teori. Verdt å nevne, er at arbeidet blir forklart, utdypet og konkretisert i ulik grad av lærerne, noe som kan påvirke oppfatningen av lærernes praksis.

Finne kilder

Når det kommer til lærernes arbeid med å finne informasjon, så forteller kun fire av seks lærere at de aktivt sammen med elevene jobber med å søke etter informasjon. Dette er litt oppsiktsvekkende, fordi Per beskrev det å finne informasjon som en viktig del av kildekritikk. Likevel trekker han ikke frem dette som en del av hans arbeid med kildekritikk i klassen. Paul trekker heller ikke frem det å finne informasjon, men i motsetning til Per så beskriver ikke Paul det å finne informasjon som en del av kildekritikk. Av den grunn anser jeg det som mindre oppsiktsvekkende at han ikke arbeider med dette. Likevel vil jeg tro at det å finne informasjon er en del av deres undervisning og praksis, fordi det å finne informasjon i mange sammenhenger er en naturlig del av selvstendig arbeid i klasserommet. Paul nevner i forbifarten at han ber elevene bruke og sjekke opp deres kilder opp imot kilder han anser som pålitelige, mens Per forteller at han sjekker kildelistene og stiller kritiske spørsmål til hvor kilder er hentet i fra. Elevene til Paul kan gjennom hans forslag trolig få en forståelse av at noen kilder er bedre enn andre, men dette vil sannsynligvis ikke gjøre dem bedre til å finne informasjon på egenhånd. Elevene til Per vil trolig bli mer oppmerksom på hvor de henter kildene, men heller ikke her vil jeg tro elevene blir stort bedre til å finne informasjon. Intervjuene tyder på at Paul og Per ikke har særlig stort fokus på det å finne informasjon, og arbeider derfor heller ikke spesifikt med dette.

Marie forteller i hennes intervju at hun sammen med elevene har erfart utfordringene med å søke på internett. Disse utfordringene møtte klassen i forbindelse med det nevnte prosjektet om skolens hjemkommune:

«(...) For det blir litt sånn, at navnet på kommunen var det eneste de skrev inn - også enter! Også fikk de opp absolutt alt! Øverst kom det ofte reklame-ting om det som

skjedde i kommunen, og blogg og sånt. Hvis det var politiske saker de skulle ha da, så var det kanskje lurt å sette på politiske ord bak, for hjelpe dem til å søke da. Så det handler om å være litt fornuftig.

Denne erfaringen er trolig en viktig og god erfaring å ta med seg, både for henne og elevene. Slik har de i fellesskap kanskje skapt en forståelse av hvorfor finneprosessen må struktureres, selv om informasjonen kun er noen tastetrykk unna. I tillegg har de trolig erfart at søkeresultatene blir bedre, dersom søket blir med spesifikt og konkret. I dette tilfellet vil det være i form av å mate inn de rette nøkkelordene. Derfor vil jeg tro at Marie og hennes elever har en forståelse av finnekunstens viktighet, samt hva det innebærer.

Lise forteller at hun ønsker at elevene jobber med flere kilder, navigerer, og er opptatt av hvor og hvilke søkeord som brukes. «(...) elevene jobber med ulike kilder og må prøve å både navigere og være kritisk til det de finner. Så da er det ofte dette med hvilke søkeord jeg bruker, og hvor jeg leter». Børge forteller, og påpeker i likhet med Lise viktigheten av å finne og være i stand til å navigere på internett.

«(...) Det blir mye snakk om navigering. Ja, rett og slett hva er det vi søker på, noe som i og for seg høres mye lettere nå enn før, men jeg tror kanskje det er motsatt. Så det å finne frem til den informasjonen du trenger, og mate inn riktige søkeord må man lære seg».

Eirin forteller at hennes klasse bruker mye tid på internett. Hun har som nevnt blant annet lært elevene å ta i bruk kildenes egne kildehenvisninger «(...) så da scroller vi helt nederst for å se på referanselista, også bruker vi for eksempel referansene på Wikipedia, og går videre derfra». Dette vil jeg hevde dette er svært viktig og god øving for elevene, slik at de er i stand til å komme nærmest mulig primærkilden, samt forstå hensikten med kildeliste. I tillegg forteller hun at de i fellesskap arbeider med å søke opp informasjon.

«Vi sitter og søker sammen, så kobler jeg gjerne opp min pc, også søker jeg på en ting, mens de kanskje søker på samme greia for å se hva de får opp. For vi får gjerne opp ulike resultat. Det gjør vi gjerne i samfunnsfag, også øver vil litt på ulike søketeknikker. Sånn pluss, minus, for å finne riktig setninger og sånt».

Blant de fire lærerne mener jeg det er to litt ulike tilnærminger til å finne informasjon. Både Marie, Lise og Børges forteller at de bruker tid på å søke, og finne informasjon på internett, men dette arbeidet foregår primært i form av fokus og påminnelse om hva som mates inn i søkefeltet. Eirin sin tilnærming vitner om en mer praktisk og konkret tilnærming, som innebærer at klassen i fellesskap med hver sin pc arbeider med ulike søketeknikker. I tillegg studerer og sammenligner elevene resultatene med Eirin og hverandre. Eirins arbeid mener jeg kan ses i sammenheng med Kjeldstadli sin beskrivelse av finnekunst, som handler om å kartlegge kildene som kan være egnet til å belyse spørsmålet ditt. I skolesammenheng vil riktig nok dette kun innebære å skape oversikt over de skriftlige kildene, spesielt på nett. Min oppfatning er at Eirin sitt arbeid har størst overføringsverdi til Kjeldstadli sin finnekunst. Dette skyldes hennes mange ulike tilnærminger, men også hennes konkrete eksempler. De fire lærerne som aktivt arbeider med å finne kilder vil trolig skape bedre forutsetninger for elevene til å kartlegge hvilke kilder som kan være med å besvare spørsmålene deres. Trolig vil spesielt Eirin sine konkrete fremgangsmåter gi elevene gode forutsetning for å forstå hvordan kildene kan kartlegges for å besvare og belyse spørsmålene deres.

Undersøke og vurdere kilder

Del to av lærernes arbeid med kildekritikk, er deres arbeid med å undersøke og vurdere kildene. I den anledning blir kildens *tid*, *opphav*, *perspektiv* og *budskap* trukket frem som viktige momenter blant lærerne. Disse momentene kan undersøkes og vurderes hver for seg, men kan og bør også ses i sammenheng. Av den grunn har jeg valgt en slags gyllen middelvei, hvor jeg har slått sammen de to momentene jeg mener hører best sammen. På denne måten mener jeg lærernes arbeid med å undersøke og vurdere kilden vil komme tydeligere frem. Verdt å nevne er at det kan se ut som det er to ulike praksiser blant lærerne. Årsaken til dette er naturligvis basert på det lærerne forteller i deres intervjuer, samt hvordan de forklarer og utdyper deres arbeid med å undersøke og vurdere kildens tid, opphav, perspektiv og budskap.

Tid og opphav

I dette underkapittelet tar jeg for meg hvordan lærerne oppfordrer elevene til å undersøke og vurdere kildens tid og opphav. Per forteller at han aldri har jobbet med kildekritikk som mål, men at han har en kritisk tilnærming i temaer hvor han føler det er hensiktsmessig. Videre når han forteller om sin praksis, kommer det frem at han i hovedsak arbeider med kildens tid og

opphav i en muntlig form. «(...) så vi er hele tiden nødt til å prøve og utfordre elevene på plassen de har hentet kildene sine, blant annet når det dukker opp noe som virker merkelig, eller åpenbare feil – da er det naturlig å spørre og utfordre dem».

Marie forteller at hun minner elevene på å undersøke når kildene er i fra, hvem som har skrevet dem, og hvor de er hentet fra. Til tross for dette, forteller hun at elevene som oftest bruker de første kildene som dukker opp etter et google-søk. «(...) så går de på nettet, søker i google, også tar de det første som står. Jeg opplever at de gjør det, til tross for det at de kan si til meg at de må være obs (...)».

Lise virker å være av samme oppfatning som Marie, og forteller at hun opplever at elevene er dårlige til å bruke flere og varierte kilder. Derfor prøver hun å lære elevene å se hvem som står bak kildene, og om det er troverdig og oppdatert kunnskap.

«(...) elevene er dårlige til å undersøke og bruke varierte kilder. Jeg prøver å minne dem på, og øve dem opp til å se på hvem som står bak kildene. Er det enkeltpersoner, interesseorganisasjoner, eller er det journalister? Og hva og hvem du kan stole på som har oppdatert kunnskap?».

Når lærerne prater om å undersøke og vurdere kildens tid og opphav, så finnes det flere paralleller til viktige deler i Kjeldstadli og Seixas beskrivelse av kildekritikk. Kjeldstadli trekker også frem kildens opphav som en viktig del, men også det som handler om primærkilde, sekundærkilde og omstendigheter. Flere av punktene til Seixas kan også ses i sammenheng med kildens tid og opphav, men spesielt punktet om bevis mener jeg er viktig i sammenheng med kildens opphav. Når lærerne i intervjuene beskriver elevenes evne til å undersøke og vurdere kildens tid og opphav, så kommer det frem at elevenes evne til å undersøke og vurdere kilder er dårlige. Marie forteller at elevene tar i bruk de første og beste kildene som blir tilgjengelig, og Per tar i bruk kritiske spørsmål når elevene presenterer åpenbare feil, eller noe som er merkelig. Lise beskriver elevene som dårlige til å undersøke og bruke flere varierte kilder. Med andre ord ser det ut som alle tre lærerne er av den oppfatning at elevene ikke er særlig gode til å undersøke og vurdere kilder. I den forbindelse vil det være interessant å se denne oppfatningen i lys av lærernes eget arbeid i klasserommet. Jeg mener det er verdt å nevne at det ikke er utenkelig at lærernes praksis påvirker elevenes evne til å undersøke og vurdere kildene. Både Kjeldstadli og Seixas trekker frem flere konkrete

momenter som påvirker kildens opphav. Felles for dem er primær – og sekundærkilde, som implisitt tar for seg både når og hvem som står bak kilden. I tillegg trekker både Seixas og Kjeldstadli frem kildens omstendigheter når opphavet skal forstås. Dersom disse tre momentene ses i sammenheng med lærernes beskrivelse av eget arbeid, er det vanskelig å se hvordan lærerne konkret arbeider med disse momentene.

Beskrivelsen til de tre andre lærerne indikerer en litt annen praksis. *Eirin* arbeider som nevnt tidligere aktivt i felleskap med ulike søketeknikker og kildelister. Dette gjøres blant annet når klassen er på jakt etter oppdatert informasjon for læreboka fra 2006. Hun forteller også at hun på en generell basis bruker tid på å teste om ulike kilder og informasjon er troverdig.

«(...) Også tester vi litt troverdigheten til nettsider da, for å se hvor lett det er å komme med påstand og bare legge ut på nett. Om det er på Twitter, Facebook, eller hva det er. Ja, det finnes jo artikler om alt mellom himmel og jord, om alt mulig rart. Hvor troverdig er alt dette, og sånt? Det bruker vi litt tid på dette sammen da».

Børge forteller at han i klassen jobber mye med kildekritikk, og nevner flere konkrete måter han arbeider på, for å lære og undersøke flere kilder. Han viser blant annet i klassen til læreboken fra 2006, som en utdatert kilde. «(...) *vi har samfunnsfagbøker på huset fra 2006, også jobber vi for eksempel med Midtøsten, men vi vet alle at det har skjedd ganske så mye i Midtøsten siden 2006*». Dette gir trolig et enkelt og ganske godt bilde på hvor avgjørende tidspunktet på kilden kan være. I forlengelse av utdaterte lærebøker forteller han at de, i likhet med *Eirin*, arbeider med å finne oppdaterte kilder på internett. Han forteller også om en oppgave som utfordret elevene på kildens opphav, og spesielt en gutt i klassen kunne ikke forstå hvordan lille Norge kunne ha lengre kystlinje enn USA. «(...) *han klarte ikke å få det til å stemme at Norge har lengre kystlinje enn USA, og da måtte vi diskutere hva som er regnet med. Er hver eneste øy, holme og skjær regnet med? Også sjekket vi det opp i mot flere kilder*». Slike oppgaver vil trolig føre til at elevene blir bevisste på at det finnes flere sannheter, som er avhengig av hvordan det tolkes. Videre fortalte han også at de i klassen hans jobber med økonomi, og ønsker å operere med de siste og mest oppdaterte tallene.

«(...) *vi jobber en del med økonomi, og da finner vi mye tall og sånt. Disse vet jeg ikke stemmer, men istedenfor å si at det ikke stemmer, eller at det er gammelt så spør jeg: Hvorfor kan vi ikke stole på dette her da? Så da handler det om hva elevene tenker*

omkring det. Videre prøver vi å finne dagens eksporttall, for eksempel. Også rekker de opp hånda – det var eksportert fisk for 99 milliarder i 2018. Okei, men hvilke kilder har du på det? Det er noen som ikke tenker på det, for de skulle bare finne svaret. Mens noen går en annen vei, og prøver å se gjennom trefflista, og går for eksempel via SSB, som de vet er en pålitelig kilde».

Paul har som nevnt ikke trukket frem finnekunsten som en del av hans beskrivelse av kildekritikk eller hans praksis, men er den av lærerne som trekker frem flest metoder og eksempler å jobbe med kildekritikk på. Innledningsvis viser han til en plakat på skolen som er til hjelp for elevene, og kan fungere som en slags sjekkliste. «(...) *blant annet har vi laget denne plakaten for å undersøke og vurdere kilden. Og da må man undersøke forfatter, når kilden er skrevet, og hvem som står bak. Alt dette må undersøkes, fordi det preger ofte teksten*». Han forsøker også å øve opp et kritisk tankesett, og samtidig bevisstgjøre elevene på kildenes tid og opphav. Dette har han blant annet gjort ved å utsette elevene for usann informasjon i form av usanne historier, og artikler som er usanne. Dette gjør han i håp om at elevene gjennomskuer løgnene, slik at det skapes en bevissthet rundt kildens tid og opphav.

«Noen ganger hender det jeg forteller en litt overdreven og usann historie, for å se om de tilslutt reagerer. Eller så lar jeg dem lese fake news, og 90 % av dem går jo fem på! Helt til vi begynner å diskutere det. For de tror nesten på alt de hører og leser, uavhengig om det er i avisen, wikipedia eller «ikkepedia»! Så jeg prøver å bevisstgjøre og oppfordre dem til å være kritisk til det de leser og hører. De skal faktisk ikke nødvendigvis tro på alt jeg heller sier. For det hender jeg også kan si en del feil innimellom, og da er det kanskje lurt å stille noen kritiske spørsmål?»

Som nevnt ovenfor, så er det å undersøke og vurdere kildens tid og opphav også en viktig del av Kjeldstadli og Sexas beskrivelser av den kildekritiske prosessen. I den anledning blir primær – og sekundærkilde trukket frem, samt kildens omstendigheter. Primær – og sekundærkilde vil gi innsikt i kildens opphav ved å tidfeste kilden, og stadfeste hvem som står bak kilden. I tillegg vil kildens omstendigheter kunne gi en dypere forståelse av kildens opphav. Akkurat som blant de tre andre lærerne, er det en del likheter mellom Eirin, Børge og Paul. Børge og Eirin beskriver elevenes evne til å undersøke og vurdere kilder som god, mens Paul gir uttrykk for at elevene i starten ikke er særlig flinke. Dette svaret mener jeg behøver litt nyans, da han i en annen del av intervjuet beskriver det kildekritiske arbeidet som en lang

prosess, som ofte ikke gir gode resultater før i tiende klasse. Med andre ord vil hans oppfatning av elevenes ferdigheter være styrt av hvor elevene befinner seg i prosessen.

Når det kommer til deres arbeid, så har Eirin en konkret metode, hvor hun og elevene har hver sin pc, som gjør at hun aktivt kan vise hvordan kilder kan undersøkes og vurderes. I tillegg kan elevene stille spørsmål underveis. Eksempelvis bruker hun denne metoden når klassen skal finne oppdatert informasjon for læreboka, eller for å vise til feilaktig informasjon på sosiale medier. Børge trekker også frem arbeid i plenum, og viser både til å finne oppdaterte eksporttall eller alternativ informasjon for utgått lærebok. I tillegg trekker han frem et eksempel som er styrt av hvilket opphav man undersøker og vurderer ut fra. Paul arbeider også mye i plenum, hvor klassen sammen skal komme frem til et svar, men i motsetning til de to andre, så trekker ikke han frem eksempler som foregår på internett. Han forteller at de i klassen flere ganger har diskutert punktene som står på en plakat som virker å fungere som en slags sjekkliste. I tillegg forteller han at elevene ved flere anledninger blir utsatt for usann informasjon i håp om at informasjonen skal gjennomskues. Dette foregår både individuelt og i plenum, samt i muntlig og skriftlig form.

Dersom lærernes beskrivelser av eget arbeid ses i lys av teori, så mener jeg flere av Eirin, Børge og Paul sine metoder kan ses i sammenheng med de teoretiske momentene jeg har gjort rede for tidligere. Dette til tross for at ingen av lærerne snakker direkte om primærkilde, sekundærkilde og omstendigheter, men gjennom deres eksempler finnes det flere sammenhenger. Gjennom lærernes eksempler mener jeg elevene gis en forståelse av hvorfor kildens tidspunkt og avsender er viktig å undersøke og vurdere. I tillegg er det mye som tyder på at også kildenes omstendigheter vil være en del av deres flere metoder, fordi det å tidfeste og stadfeste kildens avsender, også vil gi innsikt i kildens omstendigheter. Denne delen vil jeg anta kommer spesielt tydelig frem når kilden kildens opphav og omstendigheter diskuteres.

Perspektiv og budskap

I dette underkapittelet tar jeg for meg hvordan lærerne arbeider med å undersøke og vurdere kildens perspektiv og budskap i klasserommet. Marie forteller i hennes intervju ikke direkte hvordan hun til vanlig arbeider med kildenes perspektiv og budskap, men trekker frem to eksempler hvor kildens perspektiv og budskap har dukket opp. Først i forbindelse med det nevnte kommuneprojektet, hvor de fikk besøk av ordføreren. *«(...) da fortalte ordføreren oss at mange av uttalelsene som ligger ute på nettet, har hun aldri kommet med, men at det er*

blitt omformulert av media». Senere i intervjuet forteller hun at elevene i forbindelse med en tragisk hendelse fikk erfare hvordan media kan fremstille ulike saker.

«Vi hadde en ganske tragisk situasjon som skjedde rundt skolen her, og det var kriseteam inne og hele pakka. Da fikk elevene oppleve at media ikke alltid fremstiller ting riktig, og elevene forteller – *«men det her stemmer jo ikke*». Så det å få oppleve ting på kroppen gjør kanskje at du senere blir litt mer kritisk. Så på en måte ble det læring ut av det. For de visste jo alt om saken – *«det var ikke sånn det skjedde*». Dette kom de på senere, da vi leste noe annet, for det er på *en måte noe som skjer hele tiden, og derfor er fort gjort å trekke litt slutninger*»

Per forteller i hans intervju om to ulike måter han arbeider med kildens perspektiv og budskap. Først trekker han frem det at også lærere må være kritisk til seg selv. *«(...) derfor er det viktig at også vi prøver å problematisere eget ståsted, og sette oss inn i ungdom og andres perspektiv*». Videre snakker han om å vise, og bevisstgjøre elevene om at kildene kan ha spesielle perspektiv eller budskap. Dette opplever han som svært viktig, og mener derfor det er helt nødvendig å stille spørsmål som utfordrer og bevisstgjør elevene om kildenes perspektiv og budskap.

«her må du faktisk prøve å se litt på flere artikler fra dem som legger ut. Om det er en veldig tydelig retning fra dem som skriver. Derfor er vi er nødt til å utfordre elevene på plassen de har hentet kildene, blant annet for å undersøke hva kildens agenda er – utover det å for eksempel formidle nyheter. Også dette med å bevisstgjøre at det finnes mange subjektive sannheter der ute. For det er mange som produserer nyheter med en agenda, og om det ikke er direkte løgn, så kan det i alle fall ha en veldig politisk slagside. Med andre ord prøver vi (lærere) ikke lenger å formidle like mye kunnskap kanskje, men heller gjøre dem (elevene) til bevisste mediebrukere»

Lise forteller at klassen også forsøker å jobbe med å undersøke og vurdere kildens perspektiv og budskap. Dette forsøker hun å gjøre ved å oppfordre elevene til å være bevisst på opphavspersoner, samt sjekke kilden opp i mot andre kilder. *«Elevene må alltid ha i bakhodet det at de må være kritiske og sjekke opp i mot andre kilder, for den kan være påvirket og*

farget – altså dette med enkeltpersoner, interesseorganisasjoner, media også videre.» Lise forteller videre at hun også jobber med dette i norskfaget.

«Vi har hatt om reklame i norsk, og da er vi kritiske hele tiden. Da plukker vi jo egentlig reklamene litt i fra hverandre, og prøver å gå bak den å se hvilke retoriske ting de bruker for å få frem budskapet. Sånn at de blir bevisst på hvordan folk prøver å påvirke oss».

Det å undersøke og vurdere kildens perspektiv og budskap, er i likhet med kildens tid og opphav en viktig del av Kjeldstadli og Seixas sine beskrivelser av kildekritikk. Kjeldstadli sin beskrivelse av kildens formål, mener jeg har flere paralleller til det lærerne kaller kildens perspektiv og budskap. Dette skyldes at lærerne mener avsender påvirker kildens budskap, og ifølge Kjeldstadli kildens formål. Av den grunn er jeg av den oppfatning at det å undersøke og vurdere kildens perspektiv og budskap, har en ganske god overføringsverdi til Kjeldstadli sin beskrivelse av kildens formål. Kildens perspektiv og budskap mener jeg også kan ses i sammenheng med Seixas punkter. Kildens signifikans innebærer hva som anses viktig ut fra ditt perspektiv og ståsted, samt hvilket signifikantnivå kilden har i dag. Kontinuitet, endring, årsak og konsekvens avhenger også av kildens perspektiv og ståsted, da årsakssammenhengene til ulike ståsted er mange og ulike. Punktene om historisk perspektiv og den etiske dimensjonen påvirkes også av hvilket perspektiv som kilden forstås ut i fra, da forståelsen av en historisk kilde er avhengig av og forstås ut i fra kildens samtid. I dette tilfellet er det ikke snakk om kildens perspektiv som et ståsted, men som en tilnærming for å forstå kilden ut fra sin samtid. Altså hvilke normer, regler og omstendigheter kilden bør forstås ut i fra. Det er med andre ord helt tydelig at kildens perspektiv og budskap også er en svært viktig del av Kjeldstadli og Seixas kildekritiske prosess.

Videre vil det derfor være interessant å se lærernes egen beskrivelse av deres arbeid med å undersøke og vurdere kildens perspektiv og budskap. Til forskjell fra forrige del om kildens tid og budskap, så trekker både Marie og Lise frem eksempler som tar for seg kildens perspektiv og budskap litt mer konkret. Dette mener jeg vitner det om en underliggende forståelse av kildekritikk, men arbeid med reklame i norsk, et ordførerbesøk og en tragisk hendelse i lokalmiljøet alene virker å være unntaket mer enn regelen for deres arbeid i klasserommet. Av den grunn har jeg vanskelig for å tro at deres arbeid med å undersøke og vurdere kildens perspektiv og budskap på et generelt plan har endret seg. I tillegg henger som

nevnt kildens opphav sammen med kildens perspektiv og budskap. Med andre ord er det nærliggende å tro at Marie, Lise og Per sitt arbeid med å undersøke og vurdere kilder, fremdeles innebærer å oppfordre og påminne elevene. Det er vanskelig å se hvordan lærerne i sitt daglige virke konkret arbeider med momenter som går igjen i Kjeldstadli og Seixas beskrivelser.

Når Børge, Eirin og Paul beskriver deres arbeid med kildens perspektiv og budskap, er praksisen ganske lik arbeidet med kildens tid og opphav. Børge snakker i intervjuet om viktigheten av å undersøke opphavspersoner for å forstå kildens omstendigheter og vinkling, slik at man også er i stand til å vurdere kilden. «(...) så vi er ganske tydelige på hvordan vi bestemmer hva vi tror på og ikke. Noen av dem har forstått det, så når de for eksempel er på *history.net*, klikker de inn på «*about us*» for å finne ut ting om dem som står bak». Han trekker også frem problematikken omkring konflikten mellom Israel og Palestina, som han mener har fungert bra for å få frem kilders vinkling og perspektiv.

«Det jeg har hatt litt erfaring med, som jeg syns jeg har funket bra, er Israel og Palestina. Fordi det er en så betent og aktuell case, at kilden er ofte preget av hvem man har sympati for. Og det er lett å eksemplifisere ved å bruke ulike kilder. Bare en ting som at de har ulike navn på krigene kan være et eksempel (...).»

Eirin forteller i hennes intervju at hun i forbindelse med historieundervisning ber elevene sine være påpasselig ved bruk av biografier og lignende. I stedet for oppfordrer hun elevene til å bruke leksikon eller historiske dokumenter. «*I forbindelse med historieundervisning skal elevene belage seg på å bruke leksikon eller historiske dokumenter, og være påpasselig med å bruke biografier og lignende, fordi slikt ofte kan ta kunstriske friheter*». Videre forteller hun også om et arbeid i forbindelse med OD-dagen, som støttet palestinsk ungdom.

«Nå var det OD-dag der pengene gikk til Palestinsk ungdom. Da jobbet vi mye med kildekritikk. Hvis vi bruker Dagen, nettavisa Dagen som blant annet er støttet av Israel er for fred. Hvor troverdig er det i forhold til palestinsk ungdom, da? Vi sammenlignet litt sånne kilder. Så vi prøver å ha fokus på det å ha kritisk blikk på alt vi leser, nettopp fordi det kan være så subjektivt det som er skrevet.»

Paul trekker i hans intervju frem flere konkrete arbeidsmetoder for å skape en forståelse av hvordan og hvorfor elevene skal undersøke og vurdere kilder. Han forsøker blant annet å skape forståelse av prosessens viktighet. Dette gjør han ved å påpeke at elevene selv kan finne på å lage skjeve fremstillinger av ulike situasjoner. «(...) du må ikke glemme at når du (eleven) prater hjemme til mamma og pappa om noe som har skjedd, så kan det hende at du av og til snakker sånn at du kommer deg godt ut av det, ikke sant?». Han forteller også at de i klassen bruker tid på å undersøke grafers fremstilling « (...) de er ikke uriktige, men spørsmålet er hvordan man kan fremstille en graf slik at den fremmer det synet du vil?» En annen metode er diskusjon i etterkant av filmen Die Welle, i forbindelse med andre verdenskrig.. «(...) Hvordan kunne Hitler komme til makta? Hvordan påvirkes vi? Og hva kan skje om vi ikke forholder oss kritisk til en idé eller en sak (...)». En annen tilnærming for å skape forståelse rundt at det finnes flere sider av en sak, er når elever gjenforteller sine beste – og oldeforeldres fortellinger fra andre verdenskrig. «(...) det er ikke sikkert det er helt sånn for alle. Kan vi finne noen kilder som sier noe annet?». Han trekker i likhet med flere av de andre informantene frem konflikten mellom Israel og Palestina, men før han rekker å utdype, så velger han istedenfor å utdype terror-begrepet.

Vi bruker ofte konflikten mellom Israel og Palestina for å trene på å se en sak fra flere sider, eller hvis vi tar terror – den bruker vi en del på 10.trinn. Om jeg diskuterer fra vestlig syn, ikke sant? For da kan du kalle det terror, ikke sant? Og hvis vi tar samme synet og henter det fra, ja hva synes de om de som utfører det? Så er det frihetskamp. Også kan man godt lese artikler fra begge sider og diskutere det. Så prøver jeg å illustrere det. For eksempel 2.vk. i Norge, også kan man ta for eksempel gutta på skauen. For en tysker er de terrorister, men for oss er de frihetskjemper. Så kan du ikke sammenligne de, men jeg vil likevel at de skal kunne se ulike perspektiver»

Det å arbeide med å undersøke og vurdere kildens perspektiv og budskap er som nevnt en sentral del av både Kjeldstadli og Seixas beskrivelser av kildekritikk. Dermed vil lærernes arbeid med å undersøke og vurdere kildens perspektiv og budskap være svært interessant å se opp imot den valgte teorien. Flere av eksemplene kunne ses i sammenheng med teori, og kanskje spesielt noen av punktene til Seixas. Kildens signifikans vil på mange måter alltid være sentralt, da dette er styrt av ulike grupper og lands ståsted. Med andre ord kan noe være svært aktuelt og interessant for noen, og samtidig helt uinteressant for andre. Seixas to punkter om kildens kontinuitet, endring, årsak og konsekvens mener jeg er spesielt godt egnet

til å se i sammenheng med terror-begrepet, og konflikten mellom Israel og Palestina. Dette fordi kildens ståsted eller perspektiv påvirker kildens fremstilling og budskap. Paul aktualiserer og forenkler forståelsen av ståstedets viktighet, ved å spørre elevene hvordan de fremstiller seg selv hjemme dersom noe har hendt. Børge på sin side fokuserer på hvordan dette kan undersøkes på internett, og forteller at ved å trykke på «om oss» eller «about us», så kan man få innsikt i nettsidens fremstilling og budskap. Når det kommer til historisk perspektiv og den etiske dimensjonen, så vil det å sette seg inn i kildens samtid være viktig for å forstå kildens budskap, samt kildens etiske dimensjon. Dette mener jeg er spesielt godt egnet til å se i sammenheng med hvordan Paul arbeider med å forsøke og forstå hvordan Hitler kom til makta. Som vist ovenfor, så viser Børge, Eirin og Paul til flere metoder og eksempler for å skape forståelse til flere momenter, som kan ses i sammenheng med teori.

Hvordan begrunne arbeid med kildekritikk

Denne tredje delen av analysen tar utgangspunkt i tredje forskningsspørsmål, hvor lærerne begrunner deres arbeid med kildekritikk. I den anledning er det spesielt tre momenter som går igjen. Først trekkes den såkalte *informasjonsstrømmen* frem, og fungerer som et slags bakteppe for utfordringene som lærerne opplever er større enn tidligere. Videre trekker lærerne frem *skjeve og usanne fremstillinger*, før de til sist trekker frem *økt bevissthet for bedre valg*.

Internetts informasjonsstrøm

For historikere har informasjonsstrømmen alltid vært enorm og u håndterlig. Med andre ord er ikke det å finne kilder og informasjon en ny utfordring. Internett har trolig ført til at informasjonsstrømmen er mer synlig for folk flest, og kan være en del av forklaringen til lærernes fokus mot kildekritikk i sammenheng med internett. Per og Børge fortalte innledningsvis om at kunnskap er gjort tilgjengelig, som fører til at jobben ikke lenger er å finne informasjon, men å sile og avgjøre om du kan stole på informasjonen. Marie og Lise er av samme oppfatning og mener som nevnt at kildekritikk er viktig, fordi det finnes så mye. Lise beskriver den kildekritiske utviklingen slik, «(...) det er et enormt marked som du skal resonnerer deg frem i, som gjør kildekritikk enda viktigere». Eirin er av samme oppfatningen, men er spesielt opptatt av hvordan informasjonsstrømmen på internett påvirker barn og unge. «(...) det er et veldig behov for at vi må hjelpe de unge, fordi de har smarttelefoner og pc og sånt hjemme, men også på skolen, så vi bør veilede dem i dette i alle fag». Disse fem lærerne

beskriver informasjonsstrømmen som har fulgt internett som en utfordring, med en negativ undertone. Paul fokuserer som nevnt langt mindre på internett, men er enig i at det er et behov for kildekritikk på internett *«(...) den kildekritiske utviklingen har nok også noe med samfunnsutviklingen å gjøre. Hvis du ser på nyheter, så var det nok litt mer sort-hvitt før, mens nå får du all verdens med kanaler og informasjon (...)*».

Som man kan se, blir internetts informasjonsstrøm ansett som en begrunnelse for arbeid med kildekritikk. Utgangspunktet for denne begrunnelsen mener jeg har flere paralleller til kritisk teori, hvor utpreget interesse for den sosiale virkelighet og kritiske spørsmål er sentralt. Spesielt Eirin sin bekymring mener jeg samsvarer med kritisk teori, da hun frykter internetts langsiktige påvirkning på dagens barn og unge. Når det videre kommer til informasjonsstrømmens omfang og kildenes pålitelighet som begrunnelse, så er jeg av den oppfatning at Seixas punkter om signifikans og bevis kan være aktuelle. Dette fordi informasjonsstrømmen er for stor, og fører til at det må gjøres et utvalg av hva som anses som signifikant. Videre er kildens pålitelighet sentral, som innebærer å undersøke primær – eller sekundærkilder, slik at man kan si noe om kildens troverdighet. Som jeg har vært inne på tidligere, så kan det å avgjøre kildens omfang og pålitelighet også ses i sammenheng med det Lunds metodekunnskap. Dette skyldes at hans metodekunnskap er en omfattende prosess som innebærer å avdekke kildens omfang og pålitelighet.

Usann og skjev fremstilling

Samtlige av lærerne trekker til en viss grad frem usann og skjev informasjon som begrunnelse for å utøve kildekritikk. Når Marie snakker om hvorfor man bør arbeide med kildekritikk, så snakker hun blant annet om at det i dag finnes mye informasjon som kan endres, og derfor bør undersøkes. *«(...) dette må de (elevene) lære, for det er blant annet veldig enkelt å gå inn å endre informasjon. Derfor er viktigheten av å undersøke forfatter, avsender og hvem står bak, viktigere nå enn før (...)*».

Eirin er spesielt opptatt av alt som publiseres på internett og sosiale medier, fordi dette påvirker barn og unges meninger og holdninger. Av den grunn påpeker hun at arbeidet ikke kan starte tidlig nok.

«Jeg er veldig for kildekritikk. Jeg tenker jo egentlig litt sånn, jo tidligere jo bedre, for det er et veldig behov. Det er jo fritt frem for å poste ting på sosiale medier, og de har pc og sånt hjemme, men også på skolen, så vi bør veilede dem i alle fag. Jeg vet om 1.klassinger som har fått telefon, og lager seg kontoer på sosiale medier, som de i utgangspunktet ikke har lov til før de er 10, eller kanskje 13? Likevel gjøres det, og gjerne med foreldrenes velsignelse, uten at de har kontroll på hva barna driver med (...).»

Som nevnt flere ganger tidligere, så er Børge opptatt av hvordan internett og mobiltelefonen har endret synet på kunnskap, og gjort evnen til å avgjøre informasjonen er pålitelig langt viktigere. «(...) nå har jo alle, hele verden i lomma. Det betyr at hva som er Europas høyeste fjell faktisk ikke så viktig, men om du kan stole informasjonen du finner på internett, er en langt viktigere kompetanse å lære seg».

Paul er som nevnt tidligere ikke er like negativ til informasjonsstrømmen som har fulgt internett, og mener den i mange tilfeller har ført til et større mangfold av perspektiver og forklaringer. Slik mener han det skapes bedre forståelse, rett og slett fordi flere sider av en sak kommer frem. I forbindelse med dette snakker han også om fake news.

«(...) nå kan du få inn all verdens med kanaler og informasjon, som gjør at du kan se en sak fra forskjellige sider, samt belyses flere sider – og det tror jeg er bra! Også tror jeg det har litt med det at en del journalister er mer kritisk til hva de skriver nå. At de belyste saker annerledes før, enn en del av det vi leser nå. I tillegg er det noen saker, hvor det er innlysende at de prøver - i forhold til fake news, å belyse en sak på en ekstrem side. Disse sakene kan for så vidt argumentere godt, så jeg tror når vi jobber med sånne saker med elever, og diskuterer det i kollegiale, så blir man mer bevisst på det (...).»

Lise forteller at hun opplever lærernes jobb med kildekritikk som veldig viktig, «(...) det er veldig viktig, for mange elever er veldig naive på dette området». Videre forteller hun, mens hun tenker tilbake til tiden før internett, at hun ikke tror dagens unge er noe mindre bevisste. «(...) jeg vet ikke om de er noe mindre bevisst nå, enn om man går tilbake til medietiden med bare aviser og tv. Var ungdom så bevisst da? Var det ikke sånn at, liksom det som stod i avisen var fakta? Du stilte ikke spørsmålstegn til det?» Deretter reflekterer hun over hvordan det var

før internetts tid. «(...) før var det jo tross alt en redaktør som satt over journalistene, og passet på at det var greit det som kom frem i media. Mens i dag er det så mange plasser hvor det ikke er noen kontroll». Når hun snakker om manglende kontroll, kan det et spørsmål være, om kontroll vil kunne være med å innskrenke ytringsfriheten. Videre i forlengelse av den ukontrollerte flyten av informasjon, trekker hun frem filterboble som hun mener er med på å forsterke den ukontrollerte flyten av skjev og usann informasjon.

«Vi har jobbet en del med nettvett, som på en måte kan brukes over på kildekritikk. For eksempel dette med filterboble, som styrer søkeresultatene våre. Nesten ingen av ungdomsskoleelevene har hørt om det før de lærer om det her på skolen – det litt skremmende!»

Per snakker i sitt intervju svært mye om hvordan samfunnet ser ut i dag, og forteller hvorfor det i dag er viktig å utøve kildekritikk. Han forklarer blant annet hvordan det intelligente internettet fungerer som en medvirkende årsak til at en stor andel av informasjon i dag er feil eller skjevt fremstilt. «(...) vi har fått et intelligent internett, som styrer søkene våres. Hvis man for eksempel googler Tyrkia, så vil noen stort sett få opp feriereiser, mens andre med en annen søkehistorikk, vil få opp brudd på menneskerettighetene». Videre forteller han hvordan det intelligente internettet styrer søkene våres, og bekrefter det vi allerede tror på. Hans beskrivelse av intelligent internett, er langt på vei identisk med det som blir kalt filterboble. Denne påvirkningen mener han har en forsterkende effekt på folks meninger, fordi det fører til at meningene i liten grad utfordres, og dermed fører til et mer polarisert samfunn. Denne ensformige og smale utviklingen mener han har vært med å fremprovosere brexit, gule-vester-opptøyene i Frankrike, og presidentvalget i USA. «(...) de (engelskmenn, franskmenn og amerikanere) får stort sett tilbud om nyheter som bekrefter misnøyen de sitter og kjenner på». I forlengelse av dette ytrer han også sin bekymring for barn og unge som vokser opp med et intelligent internett. «(...) de unge vil jo bli styrt inn i en veldig smal retning, siden de har vokst opp med det, og internett vet alt om dem (...)». Som en konsekvens av denne utviklingen mener Per at utviklingen også påvirker journalister og media. Dette mener han skyldes at folk ønsker nyheter gratis, som dermed påvirker journalistikken, samfunnet og politikken. «(...) pga. media det handler om hvem som hadde den beste punchlinén, hvem som virket mest selvsikker, eller hvem som har den beste retorikken. Ingen som vil fokusere på hvem som har den mest bærekraftige politikken – det er ikke interessant lengre». Av den

grunn mener han at intelligent internett, og medias pressede situasjon har ført til at kildekritikk i dag er veldig viktig.

«(...) det (kildekritikk) er kjempeviktig! Fordi det å formidle nyheter er ikke lenger bare er å formidle nyheter. Det er i mange tilfeller i veldig stor grad også det å spre en agenda, og danne opinion. Fordi det er stadig færre som er villig til å betale for nyheter, i og med den skal være tilgjengelig og gratis. Derfor er hele yrket som journalist og nyhetsformidler et yrke under press. Dette fører til veldig mange tullede overskrifter for å få klikk. I tillegg er det mer attraktivt å jobbe hvis du har en klar slagside og agenda, samtidig som det sponses tungt. Oppsøkende – og gravende journalistikk er under et press, og blir til stadighet utkonkurrert av bloggere og andre aktører»

Samtlige av lærerne begrunner arbeidet med kildekritikk med at mange kilder er upålitelige, og da spesielt på internett. I likhet med avsnittet ovenfor, så vil jeg her hevde at lærernes begrunnelse gjenspeiler det kritisk teori kaller, utpreget interesse for den sosiale virkelighet og kritiske spørsmål. Dette mener jeg kan sammenlignes med en genuin samfunnsinteresse, hvor det å være kritisk er en helt naturlig del på grunn av kilders varierende grad av pålitelighet. Kildens pålitelighet må som nevnt tidligere undersøkes og vurderes, som dermed gjør at lærernes begrunnelse kan ses i sammenheng med behov for metodekunnskap, slik Eirik Lund beskriver. Dette kan man finne igjen i Børges begrunnelse for å undersøke og vurdere kildens pålitelighet, hvor kunnskapsendringen er et resultat av internettets inntog. Med dette mener han at faktakunnskap i dag er så lett tilgjengelig, at kunnskapsformen er blitt mindre viktig, samtidig som metodekunnskap er blitt desto viktigere. I den anledning vil både Seixas og Kjeldstadli sine former for metodekunnskap være aktuelle. I forbindelse med kildens pålitelighet vil spesielt delene som tar for seg bevis være sentralt, som kan ses i sammenheng med når lærerne snakker om å tidfeste kilden og undersøke avsender. I den anledning vil ofte kildenes egen agenda og fremstilling også komme frem.

Det kommer spesielt tydelig frem i Paul, Lise og Per sine begrunnelser, at kildens perspektiv er et argument for å arbeide med kildekritikk. Pauls oppfatning av at media fremstiller nyheter fra flere sider nå enn tidligere, mener jeg er spesielt egnet til å se i sammenheng Seixas punkter om signifikans, kontinuitet, endring, årsak og konsekvens. Dette skyldes at kildens omstendigheter og avsender vil gi innsikt i disse punktene, som påvirkes av avsenders

bakenforliggende agenda. Utfordringen som følger med kilders bakenforliggende agenda er spesielt Per opptatt av, men også Lise som trekker frem denne delen i forbindelse med filterboble. Per vier store deler av intervjuet til å prate om intelligent internett, og alle utfordringene som følger med denne utviklingen. På grunn av disse utfordringene mener han at det å være i stand til å undersøke avsender og vurdere avsenderens opphav og omstendigheter er viktigere enn noen gang, fordi dette er viktig for å avdekke kildens formål og budskap. Utfordringene ved filterbobler kan også ses i sammenheng med Kjeldstadli og Seixas punkter, da punktene om bevis og signifikans vil gi en god pekepinn på kildens pålitelighet og omfang. Også punktene om historisk perspektiv og etisk dimensjon kan være aktuelt, fordi disse momentene ofte vil gi kildene nødvendig nyanse. Med andre ord kan det se ut som at lærerne har rett i at kildekritikk kan være med å løse flere av utfordringene de skisserer.

Bevisste medborgere

Lærernes tredje argument for å arbeide med kildekritikk tar utgangspunkt i spørsmål om hva lærerne mener læringsutbyttet og ringvirkningene av en vellykket eller optimal opplæring er. Av den grunn kan deler av denne delen muligens bli litt generell og utopisk, men Marie sitt svar starter ganske konkret ved å skille mellom kortsiktig og langsiktig utbytte. Først snakker hun om et kortsiktig utbytte, som innebærer bedre faglig innhold og eksamenskarakter på ungdomsskole og videregående. Deretter går hun mer inn på et mer langsiktig utbytte, hvor hun snakker om å forbedre elevenes bevissthet og evne til å være kritisk. Slik at elevene er i stand til å avgjøre om informasjonen er pålitelig.

«Først og fremst tror jeg det blir bedre faglig innhold, og enklere for elevene i 10. på eksamen, og på videregående. Også håper jeg de ender opp med å være mer bevisst, og forstå at det finnes så mye, og at de alltid må være bevisst på avsenderen. Ja, rett og slett bli gode samfunnsborgere egentlig, at de blir mer bevisst på hvilke valg de gjør, hva de sier – ja, ikke ta alt for god fisk. For det er på en måte alt du gjør i hverdagen. Man bruker jo media til å skaffe seg informasjon om ting, og da må man faktisk kunne bruke det. Også det å kunne søke å skaffe seg troverdig informasjon, om det du undersøker. Litt generelt, det å kunne være kritisk da. Jeg tror det å stille litt spørsmål til ting, at de tør å gjøre det, og kanskje får opp litt mer enn bare en side av en sak – det tror jeg er viktig!»

Når Eirin prater om læringsutbyttet og ringvirkningene for elevene, trekker hun frem flere sannheter, aksept for ulike meninger og et mer nyansert syn. *«Kanskje at de har et litt nyansert syn. I hovedsak dette her med at det finnes flere perspektiver på ting, og det med at det er greit å ha ulike meninger, selv om det er viktig å ha sin egen mening»*. Videre når Eirin forteller om ringvirkningene av en god opplæring om kildekritikk, så håper hun det utvikles en mer kritisk tilnærming til det som ytres, spesielt på internett. I tillegg snakker hun om å ta gode reflekterte valg.

«Ja, det er det at folk kanskje ikke deler såne dumme ting på Facebook, uten å tenke seg om to ganger da. Bare fordi de kan. Også at de klarer å ta gode, og reflekterte valg. Det er veldig utopisk, men vist vi skal være litt utopisk, så er det egentlig det. Dette her med at de tar reflekterte gode valg. Er de uenig med meg politisk eller religiøst – det driter jeg i! Så lenge de tar valg de har tenkt over, som de klarer å sette ord på og grunngi - det er alfa omega!»

Når Lise snakker om læringsutbyttet for elevene, så trekker hun frem viktigheten av bevissthet omkring fargede fremstillinger, slik at de elevene ikke blir lurt. *«Kilder har ofte interesser, og politiske interesseorganisasjoner og lignende vil ha et farget syn. Det er jo slik man prøver å veilede elevene, og lære dem opp til å se, slik at ikke de går rett i fella»*. Videre forteller hun om ringvirkningene av en god kildekritisk opplæring, hvor hun trekker frem at den skal utdanne gode og oppegående samfunnsborgere, som stiller kritiske spørsmål til dem som styrer.

«Da blir det jo oppegående samfunnsborgere tenker jeg. For det med å ikke stille kritiske spørsmål trenger ikke bare å være innenfor kildekritikk, men også det å stille kritiske spørsmål til politikere. Til de som bestemmer og styrer i verden. Det er jo kanonviktig! Og det der med at man bare godtar alt, det er så skummelt. Det har jeg tenkt litt på, og det kan ha litt med at vi har det for godt. Vi har ikke hatt de store kampene, i alle fall vi i den vestlige verden, som vi trenger å stå opp for. Så dermed blir vi som sagt litt sløve, og bare lar alt fare forbi. For det er kjempeviktig å være kritisk.»

Når Per snakker om læringsutbyttet, så kommer det frem at han ønsker at elevene er i stand til å rangere nyheters objektivitet og troverdighet. *«det vil være naturlig å først og fremst få dem til å rangere litt nyhetsartikler og sånt – på både troverdighet og objektivitet»*. Deretter forteller Per om ringvirkningene av en god opplæring om kildekritikk, og snakker om å gjøre elevene til bevisste mediebrukere, slik det stilles høyere krav til informasjon som produseres. På den måten håper han, at upålitelig informasjon, og informasjon som har som formål å polarisere blir gjennomskuet, og på den måten bidrar til et mindre polarisert samfunn.

«Det ultimate er hvis vi får alle elevene til å gå ut som veldig mye mer bevisste mediebrukere. Vi klarer ikke å gjøre dem perfekt, men veldig mye bedre. Da vil antagelig kravet for å nå igjennom, både for profesjonelle mediefolk, og for mediefolk på hobbynivå – type blogg og sånt, få det veldig mye vanskeligere. For det første, vil det være helt andre krav til at det faktisk må skrives annerledes, fordi folk ikke kommer til å kjøpe det dem selger lengre. Selvfølgelig vil alle dem som er gamle, fortsette å kjøpe det en god stund da. Men de fleste (de som lager info. og nyheter) er så bevisste, at de søker mot ungdommen, for de vet at det er dem som er fremtidens brukere. Dette vil føre til en endring blant dem som produserer nyheter, som antagelig vil bidra til et mindre polarisert samfunn. Begge deler synes jeg er veldig positive og gode ting.

Når Paul snakker om læringsutbyttet, så snakker han om å se og forstå ulike sider av en sak. Dette mener han vil føre til at elevene forstår hvorfor ting skjer, som igjen fører til at elevene våger å mene. *«(...) kanskje kan forståelsen fra ulike sider, og hvorfor ting skjer føre til at de tør å mene, og eventuelt tar avstand fra ting. Det er i grunn det som er tanken bak det»*. Når Paul videre snakker om ringvirkningene av evnen til å se flere sider av en sak, og god kildekritisk opplæring, så fokuserer han primært på ringvirkninger i et samfunnsperspektiv. Han er av den oppfatning av at det er en krevende øving å ta hensyn til flere perspektiver og innfallsvinkler, men samtidig mener han at det vil skape bedre løsninger og forståelse for hverandre.

«(...) vi får kanskje ikke de mest lettvinne løsningene. Det gjør at det kanskje vil være mer kreative på løsninger, fordi man ser litt bredere på ting før man havner i mål – det tror jeg er bra. Også håper jeg jo ideelt sett også at folk tør å si i fra, fordi de klarer å være kritisk til ting, og ikke tror på alt folk sier. På den måten kan kanskje

verdenssamfunnet også bli bedre, fordi man har lært at man kanskje skal se andres synspunkter, før vi gjør opp vår egen mening. På den måten kan vi kanskje forstå hverandre bedre. Om vi forstår andre mennesker, blir det kanskje mindre konflikter fremmedhat, rasisme og lignende. Så om vi blir flinke til det, kan det være drømmen eller håpet, at vi kommer dit».

Når Børge snakker om læringsutbyttet til elevene, er det tre ting han trekker frem. Det å finne informasjon, noe han anser som langt vanskeligere enn det folk tror. Det å sjekke om opplysninger er troverdige, og til sist det å være kritisk til kildene som velges.

«De skal kunne klare å finne frem til informasjonen. Det er noe som i og for seg høres mye lettere nå enn før, men jeg tror kanskje det er motsatt. Også det å finne frem til den informasjonen du trenger, det må man lære seg. Pluss det her med å sjekke opplysningene man finner, at de ikke bare tar den første og bare «go for it», men det føler jeg at mange er veldig god på. Også selvfølgelig det å være kritisk til de kildene man bruker.»

Deretter forteller Børge om ringvirkningene av det kildekritiske arbeidet, hvor han snakker mye om å ikke være ukritisk, slik at informasjon som har som formål å polarisere ikke får regjere. Dette håper han også vil påvirke det sosiale liv, og på den måten gjøre elevene til bedre samfunnsborgere, slik at vi på sikt får et bedre samfunn.

«Det som er litt av hensikten, er at de skal bli samfunnsborgere, og skjønner at det som står i aviser, eller noe noen er skrevet på internett, ikke nødvendigvis stemmer. Det er en litt dårlig sammenligning, men det er litt som når det går rykter om dem selv, eller noen de kjenner – det er ikke gitt at det stemmer. Jeg tror nesten de voksne er de dårligste på dette, for de tror blindt på det de ser på Facebook. I tillegg har mye av denne informasjonen som formål å polarisere, og det er helt sykt hva folk ukritisk deler og sender videre. Men jeg tror, hvis de jobber faglig med dette på skolen, så får det også ringvirkninger ute i det sosiale liv, som gjør de til bedre samfunnsborgere, og vi får et bedre samfunn.»

I siste del av analysen som tar for seg lærernes begrunnelse for arbeid med kildekritikk, så har som nevnt lærerne blitt spurt om hva de mener læringsutbyttet og ringvirkningene av et

vellykket eller optimalt arbeid er. I den anledning har jeg forsøkt å se hvilke likheter som går igjen blant lærerne, og den gjennomgående melodien er at lærerne håper elevene blir mer bevisste. Altså et mer bevisst forhold til kilder, som lærerne håper vil gjøre elevene til bedre medborgere.

Dette er beskrevet noe ulikt blant lærerne, og av den grunn vil jeg kort vise hvordan lærernes svar kan ses i sammenheng med bevisste medborgere. *Marie* beskriver enkelt og greit at hun håper elevene blir mer bevisst, og forstår at man alltid må være bevisst på avsender, fordi det finnes så mye. Slik at de blir gode samfunnsborgere, som er bevisst på hvilke valg de gjør og hva de sier. *Eirin* håper elevene utvikler et nyansert syn, slik at de forstår at det finnes flere perspektiver og meninger, som igjen fører til gode reflekterte valg. Delen som omhandler nyansert syn mener jeg absolutt har likheter med å være bevisst, og det samme gjelder gode reflekterte valg, som jeg på mange måter billedliggjør en bevisst medborger. *Lise* forteller at kilder ofte er farget, og at læreres jobb er å lære elevene opp til å se dette, slik at de blir gode samfunnsborgere som stiller kritiske spørsmål. Det å være i stand til å se kildens farge eller fremstilling, samt det å stille kritiske spørsmål, mener jeg langt på vei er synonymt med å være bevisst. *Per* håper elevene skal være i stand til å rangere kilder og nyhetsartiklers troverdighet og objektivitet, slik at elevene går ut av skolen som veldig mye mer bevisste mediebrukere. Delen som handler om evnen til å rangere kilder mener jeg er sammenlignbart med å være bevisst, men også *Anmarkrud, Bråten og Strømsø* sin artikkel «Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende». Resultatet av dette beskriver han som bevisste mediebrukere, som på mange måter er mye av det samme som å være bevisst medborger. Når *Paul* snakker om forståelse av ulike sider, mener jeg dette innebærer bevissthet rundt at det ofte finnes flere sider av en sak. Om dette foregår i en stor skala, håper han at dette kan føre til et bedre verdenssamfunn med færre konflikter og bedre forståelse blant globale medborgere. *Børge* trekker frem det å finne, undersøke og vurdere, som læringsutbytte. Om elevene tilegner seg disse kildekritiske ferdighetene, er jeg overbevist om at det er skapt gode forutsetninger for å bli bevisste samfunnsborgere, som *Børge* beskriver som en del av hensikten med faget.

Med andre ord er jeg av den oppfatning av at lærerne er av ganske lik oppfatning, som innebærer å være en bevisst medborger. En bevisst medborger mener jeg kan ses i sammenheng med spesielt to av de nye kjerneelementene i faget. Jeg mener både samfunnskritisk tenking, samt demokrati og medborgerskap samsvarer godt med lærernes

begrunnelse for arbeid med. Dette skyldes at jeg mener lærernes beskrivelse av å ha et bevisst forhold til kildenes pålitelighet og perspektiv, er helt avgjørende for å være i stand til å utøve samfunnskritisk tenking. I likhet med lærerne er min oppfatning, at dette kan påvirke medborgeres demokratiske prosesser, både på nasjonalt og globalt nivå. Med andre ord kan bevisste medborgere gjennom det demokratiske system være med å påvirke til et bedre samfunn. Eksempelvis snakker Paul, Per og Børge om et bedre samfunn med høyere forståelse for andres synspunkter, færre konflikter og et mindre polarisert samfunn.

Drøfting

I dette kapittelet skal jeg forsøke å forklare hva den innsamlede empirien, som er sett opp i mot teori i forrige kapittel faktisk innebærer. Her ønsker jeg å drøfte og se sammenhenger mellom lærernes intervjuer med teori og tidligere forskning. Hensikten med dette skyldes at empirien og teorien ikke taler for seg selv og derfor må drøftes, slik at de empiriske funnene besvarer problemstillingen. Analysekapittelet er delt opp i tre deler, og tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene, som også er grunnlaget for svarene til problemstillingen. Av den grunn deler jeg også drøftingskapittelet i tre deler, og tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Dette fordi drøftingen bygger videre på analysekapittelet og tar utgangspunkt i funnene som må drøftes, slik problemstillingen besvares på best mulig måte. Av den grunn vil navnene til de tre delene i dette kapittelet være ganske lik analysen: *Lærernes beskrivelse og tolkning av kildekritikk, lærernes arbeid med kildekritikk, og lærernes begrunnelse for arbeid med kildekritikk.*

Lærernes beskrivelse og tolkning

Når lærerne forteller om deres beskrivelser og tolkning av kildekritikk, er det to momenter som går igjen. Evnen til å finne informasjon, blir trukket frem av fem av lærerne, samtidig som det rettes et voldsomt fokus på å finne informasjon på internett – altså digitale kilder. Mens evnen til å være kritisk blir trukket frem av samtlige seks lærere, for å avgjøre kildens pålitelighet og fremstilling. Fire av lærerne mener det er viktig å være kritisk for å avgjøre kildens pålitelighet, mens to lærere mener det er viktig for å avgjøre kildens fremstilling

Finne digitale kilder

Med unntak av Paul, som i sitt intervju ikke trekker frem det å finne informasjon som en del av den kildekritiske prosessen, er de andre lærerne av den oppfatning at det å finne informasjon er en viktig del av kildekritikk. I den anledning snakker samtlige av de fem lærerne neste utelukkende om å finne informasjon på internett. Derfor vil det her i drøftingskapittelet være interessant å drøfte betydningen av lærerne internettfokus.

Jeg har tidligere påpekt at en historikers empiriske innsamling, tilnærming og metode ikke kan sammenlignes med lærernes arbeid i klasserommet. Likevel trekker lærerne frem flere av

momentene til Kjeldstadli. I den anledning fokuserer lærerne på det å finne informasjon, som har mange likhetstrekk med finnekunsten. Dette er en av Kjeldstadli sine fire vegger, og anses som en sentral del på veien mot å besvare og belyse et spørsmål. Verdt å nevne, er at historikere må forholde seg til et langt større mangfold av kilder, mens lærerne i all hovedsak forholder seg til språklig kilder som er skriftlige. Dette er nødvendig blant annet på grunn av prosessens tidsbruk i en hektisk skolehverdag. Med andre ord er den kildekritiske prosessen allerede innskrenket. Av den grunn stiller jeg meg kritisk til lærernes voldsomme fokus på digitale kilder. Et slikt fokus mener jeg er en form for nedprioritering av skriftlige kilder som ikke er digitale. Dette vil være spesielt kritikkverdigg, dersom gode ikke-digitale kilder er lett tilgjengelig, men likevel velges bort til fordel for digitale kilder av lavere kvalitet.

I forbindelse med lærernes arbeid med å finne egnet informasjon, var det kun en av dem som beskrev flere arbeidsmetoder for å forbedre denne ferdigheten. Av den grunn mener jeg man bør stille seg spørsmålet, om de andre lærerne ikke besitter kunnskap om flere søketeknikker på nett. Eller om de er av den oppfatning, at søkemonitoren er så gode at de ikke behøver spesifikk øving på å søke. Dette er ikke noe jeg skal besvare i denne oppgaven, men jeg mener spørsmålet er verdt å stille. Fordi samtlige fem lærer gir uttrykk for at det i dag kan være utfordrende å finne god og pålitelig informasjon. Dette er som nevnt ikke en ny utfordrende del av den kildekritiske prosessen. I mange tilfeller vil jeg hevde at internett har gjort det enklere å finne svaret på spørsmålet ditt. Likevel vil jeg hevde at det er riktig, og viktig at lærerne trekker frem denne delen. En grunn er naturligvis fordi dette punktet også er en viktig del av Kjeldstadli sin beskrivelse av kildekritikk, samtidig som vi i dag har «hele verden i lomma», slik Børge beskriver. Dette mener jeg har gjort at evnen til å finne informasjon, har blitt en enda større del av folks hverdag enn tidligere.

Være kritisk til kildens pålitelighet og fremstilling

I samtlige seks intervjuer beskriver lærerne hvor viktig det er å være kritisk, som en del av det å utøve kildekritikk. Det har likhetstrekk til Kjeldstadli, som beskriver kildekritikk som en systematisk og analytisk fremgangsmåte som bygger på kritisk tenking og sunn fornuft. Derfor vil jeg hevde at det å være kritisk er en sentral del av kildekritikk, og i intervjuene kommer det frem at fire av lærerne anser det å være kritisk som viktig for å avgjøre om informasjon er pålitelig. Mens de to siste lærerne anser det å være kritisk som viktig for å se saker fra flere sider.

Marie snakker om å være kritisk fordi det finnes så mye rart. Med andre ord opplever hun det å være kritisk som et viktig verktøy for å unngå å bli lurt av de store mengdene med informasjon. Eirin er langt på vei av samme oppfatning, men utdyper i større grad når hun forteller at klassen hennes bruker mye tid på å finne dagsaktuelle og oppdaterte kilder for læreboka. I den forbindelse presiserer hun at de i klassen må være kritiske i valg av kilder, fordi det finnes så mye. Per mener den kritiske biten har endret seg til å handle om å sile all informasjon, mer enn å finne den. Med dette mener han at å finne informasjon som et tema ikke lenger er en like stor utfordringen, fordi utfordringen i dag er å avgjøre om informasjonen er pålitelig. Dette synspunktet deler Børge, og utdyper ytterligere når han snakker om å være kritisk for å avgjøre om informasjonen er pålitelig. Han forteller at etter den første iPhoneen kom, så har faktakunnskap blitt mindre viktig, mens evnen til å avgjøre om du kan stole på informasjonen er blitt viktigere. Til tross for ulike beskrivelser av det å være kritisk, samt ulik grad av utdypelse, mener jeg deres forståelse av å være kritisk innebærer å avgjøre om informasjonen er pålitelig.

Lise og Børge er av en litt annen oppfatning. Lise snakker om å se flere sider av saken, lese mellom linjene, og stille kritiske spørsmål. I en kildekritisk prosess mener jeg dette kan handle om å se saken i en større sammenheng, og stille kritiske spørsmål ut ifra ulike innfallsvinkler. Slik at sakens faktiske betydning kommer frem. Paul er som nevnt av samme oppfatning, men han utdyper og er langt mer konkret. Hans oppfatning handler om å belyse flere sider av en sak, som blant annet innebærer å undersøke hvem som har skrevet teksten, når teksten er skrevet, og hvilken kontekst eller blokk saken berører. En slik tilnærming mener han er viktig for å se saken i en større sammenheng før det skapes en mening eller oppfatning av den.

Som nevnt tidligere, så kan lærernes oppfatning av å være kritisk ses i lys av kritisk teori, som beskriver dette som utpreget interesse for kritiske spørsmål og den sosiale virkelighet. Men som nevnt i teorikapittelet, så skisserer ikke kritisk teori noen fremgangsmåte for hvordan man skal være kritisk. Derfor er det interessant å se lærernes oppfatning av å være kritisk i sammenheng det å avgjøre kildens pålitelighet og fremstilling. En slik forståelse mener jeg er et godt utgangspunkt for å utøve kildekritikk, og kan som nevnt tidligere kan ses i lys av både Kjeldstadli og Seixas sine kildekritiske prosesser. For fire av lærerne innebærer det å være kritisk og avgjøre kildens pålitelighet. Dette kan gi innsikt i kildens form, altså om den er

primær – eller sekundærkilde, som også vil kunne fortelle noe om når tid kilder er fra og hvem som står bak. For de to andre lærerne innebærer dette å avgjøre kildens fremstilling. Dette vil være et ganske omfattende arbeid, som også vil ta for seg kildens pålitelighet. Dette skyldes av fremstillingen ikke vil kunne avgjøres uten at kildens tidspunkt og avsender avdekkes. Først etter dette vil kildens omstendigheter og formål gi mening å undersøke.

I forlengelse av sammenhengen mellom kildens pålitelighet og fremstilling, mener jeg at Per og Børge sin oppfatning av å være kritisk er spesielt interessant. Dette skyldes deres beskrivelse av endring og utvikling når det kommer til faktakunnskap og metodekunnskap. Som skyldes at enkel faktakunnskap i dag kun er noen tastetrykk unna, samtidig som evnen til å avgjøre kildens pålitelighet er viktigere enn noen gang, fordi det finnes mye upålitelig informasjon på internett. Dette mener jeg kan være med å skape en forståelse blant elevene, om at ikke alle kilder er pålitelige og av samme kvalitet, samt hvorfor det i dag er viktig å være kritisk til kildens pålitelighet. Dette mener vitner om en forståelse som tangerer med det Lunds kunnskapssyn, og metodekunnskap. Det vil være vanskelig å trekke noen absolutte slutninger i denne delen, men verdt å nevne er at ingen av lærerne trekker direkte frem både pålitelighet og fremstilling.

Lærernes arbeid med kildekritikk

Når lærerne snakker om deres arbeid med kildekritikk, trekkes evnen til å finne informasjon, og evnen til å undersøke og vurdere kilder frem. Her i drøftingen vil jeg ta for meg hva dette arbeidet innebærer. Derfor vil jeg her drøfte lærernes arbeid med å finne informasjon, samt deres arbeid med å undersøke og vurdere kilders opphav, perspektiv og betydning. Ved å drøfte dette vil jeg få frem betydningen av deres arbeid.

Søketeknikker på internett

Som nevnt i forrige del, så forteller fem av lærerne at å finne informasjon i dag er en sentral del av kildekritikk. Av den grunn er det litt spesielt at kun fire av lærerne forteller at dette er en del av deres arbeid med kildekritikk i klasserommet. Etersom Paul ikke viet plass til å snakke om å finne informasjon i hans beskrivelse og tolkning av kildekritikk, er det ikke overraskende at dette ikke er en del av hans arbeid. Mer spesielt er det at Per ikke forteller hvordan han arbeider med å finne informasjon i klassen, da han beskrev det å finne

informasjon som en viktig del av kildekritikk. Verdt å nevne, er at det i likhet forrige hovedkategorien er et voldsomt fokus på å finne informasjon på internett.

Lise, Marie og Børge sitt arbeid består i hovedsak av å rette fokus mot søkeordene, og oppfordre elevene til å være bevisst rundt hvilke søkeord som benyttes. Denne praksisen vil trolig gi noe bedre søkeresultater, oversikt, og i mange tilfeller gjøre finneprosessen enklere for elevene. Likevel er det mye som tyder på at det er et forbedringspotensiale, dersom man sammenligner med Eirin sin praksis. Dette skyldes at Eirin i større grad konkretiserer og visualiserer søkeprosessen. Hun viser og forklarer på storskjerm, samtidig som elevene har egen pc, som trolig gjør det enklere og mer interessant for elevene, å lære og forstå hvordan søkene på internett kan forbedres. I tillegg vil jeg tro at spesifikke søketeknikker vil forenkle finneprosessen, og forbedre søkeresultatene betraktelig. Denne praksisen er jeg overbevist om vil gi elevene bedre læringsutbytte.

Likevel er det et par ting som er verdt å påpeke ved disse praksisene. Som allerede påpekt tidligere, så snakker lærerne nesten utelukkende om å finne informasjon på internett. Dette kan som nevnt føre til at skriftlige kilder som ikke er digitale faller bort, som igjen kan føre til dårligere kildekritisk arbeid i skolen. Et annet moment jeg mener bør kommenteres i forbindelse med lærernes praksis, er hva lærerne ønsker å finne. Lærerne snakker om å finne gode, egnede, pålitelige troverdige kilder, uten å nevne primær – og sekundærkilde. Dette blir omtalt av både Kjeldstadli og Seixas, som helt sentralt. Seixas beskriver bruken av primærkilder som fundamentet i alle påstander om historien, mens Kjeldstadli illustrerer viktigheten av primærkilde gjennom fortellingen om fjæra som ble til fem høns. Dette betyr ikke at lærerne dermed bruker uegnet og upålitelig informasjon. Likevel er det bemerkelsesverdig at lærerne ikke trekker frem primær – og sekundærkilde. Spesielt når de beskriver arbeidet deres med å finne egnet og pålitelig informasjon, som en sentral del av kildekritikk og deres praksis.

Til sist er det verdt å nevne at kildehenvisninger blir tatt i bruk av samtlige læreres praksis. Kildehenvisninger vil jeg anse som en del finneprosessen, fordi forståelse og bruk av denne kan være et viktig verktøy for å finne egnede kilder og informasjon. Alle lærerne forteller at kildelisten brukes til å følge opp hvor og hvilke valg av kilder elevene har gjort. Med andre ord er det mye som tyder på at samtlige lærere til en viss grad bruker tid på å påvirke og veilede elevenes evne til å finne informasjon.

Påminnende og metodisk praksis

I intervjuene til lærerne kommer det frem at samtlige jobber med å undersøke og vurdere kildens opphav, perspektiv og budskap. Men kanskje vel så interessant er det at dette arbeidet foregår gjennom to ulike praksiser. Den ene praksisen kjennetegner en muntlig tilnærming, i form av å påminne elevene om å sjekke, undersøke og vurdere kildene. Den andre praksisen ser ut til å være mer konkret tilnærming, i form av flere ulike eksempler og metoder for å skape forståelse rundt det å undersøke og vurdere kilder. I denne delen av drøftingen er det derfor naturlig å fokusere på disse to praksisene, samt hva betydningen av slike praksiser kan innebære.

Påminnende praksis

Lise, Marie og Per forteller i deres intervjuer at de arbeider med å undersøke og vurdere kilder. I den anledning trekker lærerne frem det å påminne elevene om å sjekke, undersøke og vurdere kildene. I tillegg utfordres elevene i form av kritiske spørsmål om hvor kildene er hentet fra. Når Per forteller om hans arbeid med kildens opphav, så snakker han om å utfordre elevene på plassen de har hentet kildene. Han mener det er spesielt naturlig å spørre dem om dette dersom det dukker åpne feil, eller noe merkelig. Lise opplever at elevene ikke er flinke til å bruke varierte kilder, og forteller videre at hun forsøker å minne elevene om å se hvem som står bak kildene. Slik at de kan avgjøre hvilken kilde de kan stole på har oppdatert og pålitelig kunnskap. Marie understreker på mange måter Lise sin beskrivelse av elevene, når hun forteller at eleven går rett i google og søker, for så å velge det første og beste. Kanskje det mest oppsiktsvekkende, er at elevene gjør dette til tross for at de kan fortelle at de må være kritiske til valg av kilder. Det vanskelig å si hva dette skyldes, men ut i fra det lærerne forteller, er det spesielt to ting jeg biter meg merke i.

Når lærerne snakker om å undersøke og vurdere kildens *opphav*, så er det ting som tyder på at noen deler innenfor kildens opphav blir nedprioritert eller glemt. Da tenker jeg spesielt på hvordan lærerne undersøker og vurderer når tid kilden er i fra, og hvem som er avsender. Det at disse momentene blir brukt til å avgjøre om kilden er pålitelig, er vel og bra. Men jeg savner lærernes tanker omkring hvordan kildens tidspunkt er med å påvirke kilden, og hvordan den kan eller bør forstås. Eksempelvis har Seixas et eget punkt om historisk perspektiv som handler om hvordan kilder forstås ut i fra sin tid. Et annet moment jeg savner,

er hvordan avsender er med å påvirke kilden, både i form av pålitelighet og fremstilling. I tillegg ser det som nevnt ut som en stor andel av undervisningen foregår muntlig i form av påminnelse og kritiske spørsmål. Med deres beskrivelser og disse betraktningene til grunn, så kan man stille seg spørsmålet om denne praksisen er godt egnet for å lære elevene å undersøke og vurdere kildens opphav.

Videre når lærerne forteller hvordan kildens *perspektiv og budskap*, undersøkes og vurderes, så er min oppfatning at praksisen i stor grad den samme for Per, Marie og Lise. Dette til tross for at både Marie og Lise trekker frem eksempler. Per sin praksis virker uforandret i forbindelse med kildens perspektiv og budskap. Hans praksis består også her i all hovedsak av å utfordre elevene på hvor kildene er hentet fra, samt oppfordre dem til å være kritisk til eget ståsted. Dette mener jeg kan ses i sammenheng med det Karsten Korbøl og Harald Frode Skram skriver om i sin artikkel «Gode lærebøker er viktig, men ikke nok». Hvor det blant annet påpekes, at vi formes av miljøet vi interagerer i, og derfor må utvikle en forståelse av hvordan meninger og fellesskap skapes. Av den grunn bør vi forsøke å forstå hvordan vår egen og andres tenkemåte. Viktig å påpeke her er at Per sin beskrivelse av arbeidet i klasserommet er lite konkret. Han forteller ikke når tid det er aktuelt å utfordre elevenes valg av kilder og standpunkt. Heller ikke hvilket tema det er aktuelt, eller hvordan han utfordrer og oppfordrer elevene til å problematisere sitt eget ståsted.

Når Marie snakker om kildens perspektiv, så trekker hun frem to konkrete hendelser som har ført til at klassen har arbeidet med kildens perspektiv. Først snakker hun om ordføreren i kommunen som var på skolebesøk, og fortalte at hun aldri har kommet med mange av uttalelsene som ligger ute på nett. Deretter forteller hun om en tragisk hendelse i lokalmiljøet, hvor elevene opplever at det som står rundt om i aviser ikke stemmer. Dette kan være to gode eksempler for elevene til å forstå hvordan kildens perspektiv og budskap kan påvirkes av avsender og opphav. Likevel er det mye som tyder på at hennes praksis ikke ha endret seg. Dette skyldes at eksemplene hun trekker frem ikke er en del av hennes daglige arbeid i klasserommet. Eksemplene virker med andre ord å være et unntak fra regelen. Verdt å nevne, er at hun viser en viss forståelse, samtidig som hun viser at hun er i stand til å knytte eksempler fra samfunnet til kildekritikk.

Når Lise snakker om kildens budskap, så forteller hun om et konkret opplegg i norsk, hvor klassen plukker fra hverandre ulike reklamer, og undersøker og vurderer budskap, agenda,

retorikk og lignende. Dette vil trolig være en fin måte for elevene å arbeide på, samtidig som de får innsikt i hvordan budskap kan skapes. Men også her er det ting som tyder på at eksemplet er et unntak fra regelen. Dette skyldes at hun ikke beskriver noen metoder i samfunnsfag, samtidig som det kun er én arbeidsmetode.

Ovenfor har jeg med utgangspunkt i Marie, Lise og Per sine beskrivelser av eget arbeid forsøkt å beskrive deres praksis. Denne praksisen virker å foregå på et ganske generelt plan, som innebærer å påminne elevene å være oppmerksom på hvem som står bak kildene, og utfordre elevene på hvor kilden er hentet fra. Trolig vil denne praksisen føre til at noen av elevene forstår hvorfor og hvordan kildene bør undersøkes og vurderes, men i utgangspunktet virker denne praksisen å være for instrumentell. Elevene vil trolig ha problemer med å forstå hvorfor det er viktig å undersøke og vurdere kilder. Likevel er det er verdt å nevne, at selv om Marie, Lise og Per sine intervjuer i liten grad trekker frem konkrete og detaljerte opplegg og metoder, så er ikke det ensbetydende for at dette er deres praksis.

Metodisk praksis

Eirin, Børge og Paul forteller i deres intervjuer at de arbeider med å undersøke og vurdere kilder. I den anledning viser de til flere konkrete opplegg og metoder for å skape forståelse rundt hvordan og hvorfor kilder bør undersøkes og vurderes, men på grunn av oppgavens oppfang og flere likheter blant metodene vil jeg her i drøftingen ikke gi plass til alle. Derfor vil jeg kun presentere noen eksempler på lærernes arbeid med å undersøke og vurdere kildens tidspunkt, opphav, perspektiv og budskap.

Når Eirin forteller om deres arbeid med å undersøke og vurdere kildens *opphav*, så trekker hun frem at læreboka fra 2006 som eksempel på en utdatert kilde. På denne måten håper hun at elevene forstår viktigheten av å vurdere og undersøke når tid kilden er fra. Et annet eksempel på undersøkelse og vurdering av kildens opphav, er kildens avsender. I den anledning forteller blant annet Børge at hans elever på nettsider klikker inn på «om oss» eller «about us», for å finne mer informasjon om dem som står bak. Mens Paul enkelt og greit forteller at avsender ofte kan være veldig viktig å sjekke, fordi avsenderen ofte preger teksten.

Eirin, Børge og Pauls praksis har likhetstrekk med flere deler av teorien. Måten læreboka fra 2006 brukes som eksempel på en utdatert og upålitelig kilde, gjør det trolig ganske forståelig

for elevene. Eksempelvis kan det hende at noen av elevene selv kjenner til en eller flere viktige hendelser etter 2006 som ikke står i boka.

Dette eksempelet kan også ses i sammenheng med kildens avsender, for ved å undersøke opphavspersonen, vil man ofte også kunne si noe kildens fremstilling.. I dette tilfelle vil læreboken som sekundærkilde muligens ha en noe forenklet fremstilling, samtidig som den har en relativt nøytral fremstilling. Denne delen kommer jeg straks tilbake til når jeg skal ta for meg kildens perspektiv og budskap. I forbindelse med kildens tid og opphav ha flere paralleller til Kjeldstadli sin beskrivelse av kildens funksjon. Det vil også være flere paralleller til Seixas som eksempelvis viser til historisk perspektiv, som påvirkes av når tid kilden er fra. I forbindelse med det å undersøke og vurdere kildens avsender, så vil dette få større plass når perspektiv og budskap undersøkes og vurderes. Selv om det også vil være viktig for kildens opphav.

I forbindelse med kildens perspektiv og budskap, har lærerne flere arbeidsmetoder for å skape forståelse og bevissthet. Eirin og Børge viser i den anledning til konflikten mellom Israel og Palestina. Eirin forteller at klassen sammenlignet tabloidavisene Dagen og Palestinsk Ungdom, slik at elevene selv kunne se og undersøke forskjellene. Børge trekker også frem sammenlikning av kilder, og forteller at ulike navn på krigene kan være et eksempel. Mens Paul trekker frem terroristbegrepet, og for å gjøre dilemmaet mer virkelighetsnært trekker han parallellene motstandsbevegelser. Deriblant motstandsbevegelsen i Norge under andre verdenskrig, og spør i forlengelse av det om gutta på skauen var frihetskjemper eller terrorister. Alle disse eksemplene mener jeg får frem hvor avgjørende avsenders perspektiv er for budskapet. Denne sammenhengen finner man også igjen i Kjeldstadli sin beskrivelse av tolkning – og analyseprosess, som inneholder flere sammenhenger mellom kildens tid, avsender, omstendigheter, perspektiv og funksjon. Etter min mening kan eksemplene også ses i sammenheng med Seixas punkter. Eksempelvis vil problematisering av fremstilling og bruk av Norges motstandsbevegelse under andre verdenskrig være interessant. Denne delen av Norges historie vil jeg påstå er overrepresentert, og fører til at det skapes en analogi om at nordmenn kjempet med livet som innsats, selv om realiteten kan ha vært en annen. Et annet interessant moment er hvordan det lages koblinger mellom fortid og nåtid for å forklare samtidens begivenheter, samt konsekvensene av disse. Dette er en krevende øving, hvor en vanlig feil er at Seixas punkt om historisk perspektiv ikke tas med i betraktning. Fortidens omstendigheter er ikke de samme som i dag, og har derfor ikke en direkte overføringsverdi.

Av den grunn må fortiden først forstås i sammenheng med datidens omstendigheter, før den kan brukes til å forklare samtidens begivenheter og konsekvenser.

Ovenfor har jeg med utgangspunkt i Eirin, Paul og Børge sine beskrivelser om deres arbeid forsøkt å gi et bilde av deres praksis. Deres praksis virker å være variert, da den består av en rekke forskjellige metoder for å skape forståelse omkring hvordan kilder må undersøkes og vurderes. På grunn av lærernes mange konkrete eksempler, er det etter min oppfatning gode forutsetninger for å øke forståelsen omkring det å undersøke og vurdere kilder. Ved å ta i bruk flere ulike tilnæringer, vil jeg tro at elevene har en økt sjanse for å knytte de kildekritiske momentene opp til flere ulike eksempler. På den måten vil jeg tro det skapes en forståelse av hvordan og hvorfor det er viktig å undersøke og vurdere kildene. Med andre ord er det etter min vurdering mye positivt med Eirin, Paul og Børges arbeidsmetoder. Likevel er det viktig å påpeke at det også her rom for utvikling og forbedring, men på grunn av oppgavens omfang kan jeg ikke gå inn i denne materien, og det er heller ikke poenget. For som nevnt er ikke hensikten at lærerne skal lære opp elevene til å arbeide som historikere. I tillegg mener jeg det er viktig å påpeke, at selv om Eirin, Paul og Børge sin praksis inneholder konkrete metoder og eksempler, så er ikke det ensbetydende at dette gjenspeiler deres praksis.

Lærernes begrunnelse for arbeid med kildekritikk

Når lærerne snakker om deres begrunnelser for arbeid med kildekritikk, så trekkes skjeve og usanne fremstillinger frem som argument for å arbeide med kildekritikk. Andelen av skjev og usann informasjon mener lærerne har økt etter internetts inntog. Dermed vil som informasjonsstrømmen som har fulgt internett fungerer som et slags bakteppe for årsakene til skjev og usann informasjon. Videre forteller lærerne at arbeidet trolig vil føre økt bevissthet blant elevene, som igjen fører til bedre medborgere. I forlengelse av økt bevissthet, og bedre medborgere, snakker noen av lærerne også om økt forståelse, færre konflikter og et mindre polarisert samfunn.

Usann og skjev fremstilling

På et generelt plan kan lærernes begrunnelser ses i sammenheng med kritisk teori, og beskrives som utpreget interesse for kritiske spørsmål og den sosiale virkelighet. I denne anledning er samtlige av lærerne av den oppfatning at skjev og usann fremstilling er en viktig

årsak til å arbeide med kildekritikk. I tillegg mener lærerne at andelen usann og skjev informasjon har økt etter internettets inntog.

Maries mener det er viktig å arbeide med kildekritikk fordi det finnes så mye forskjellig, samtidig som mye av det ikke er pålitelig. Når hun prater om at det finnes mye så mye forskjellig, tyder mye på at hun refererer til internettet. I den anledning kan jeg vise til Medietilsynets undersøkelse fra 2017 som blir nevnt i innledningen. I denne undersøkelsen oppgir tilsammen 55 % at de daglig eller ukentlig ser nyhetsinnslag som ikke er sanne, hvor 62 % av usann informasjon oppgis å være på facebbok.

Eirin virker å være bekymret for mye av det samme, men bekymrer seg i spesielt for hvordan usann og skjev fremstilt informasjon på internett vil påvirke barn og unge. Hennes bekymring for hvordan slik informasjon vil påvirke barn og unge, innebærer trolig hvordan unges syn og holdninger påvirkes. Hun går i intervjuet ikke inn på hvilke syn og holdninger det er snakk om, men det er nærliggende å tenke at det kan handle om viktige temaer som demokrati likeverd og lignende.

Paul på sin side, er av en annen oppfatning, og mener internett i utgangspunktet er en positiv ting. Han viser blant annet til media som i større grad enn før fremstiller saker fra flere sider, men i likhet med de andre, så ytrer han en viss bekymring for upålitelig informasjon. Bekymringen for det han kaller «fake news», innebærer at disse kildene i mange tilfeller kan argumentere godt for seg, og være granske overbevisende. Av den grunn mener han det behøves et kildekritisk blikk. Her mener jeg Paul trekker frem to gode begrunnelser for å arbeide med kildekritikk, hvor det ene begrunnelsen viser til en positiv side ved internett, mens den andre begrunnelsen viser til en negativ side. Dette mener jeg viser at Paul har et nyansert syn på internett. For det er verdt å nevne, at om kilden er skjevt fremstilt, så betyr det ikke nødvendigvis at den er usann.

Børge trekker frem et annet argument for å arbeide med kildekritikk. Han mener synet på kunnskap har endret seg, fordi faktakunnskap i dag kun er noen tastetrykk unna. Av den grunn mener han at faktakunnskap er blitt mindre viktig, samtidig som evnen til å avgjøre om informasjonene stemmer har blitt mer viktig. Dette er noe jeg mener vi kan se igjen i arbeidet i skolen, hvor utforskeren i 2013 ble en del læreplanene.

Lise begrunner arbeid med kildekritikk med at det er et økende behov, fordi det er langt mindre kontroll over det som publiseres i dag. Det vil være vanskelig å argumentere i mot at det er lite kontroll over det som deles og publiseres på internett, men det kan det være verdt å spørre seg hva alternativet er. For mer kontroll vil trolig føre til en form for innskrenking av ytringsfriheten. Videre trekker hun frem filterboble som et argument for å arbeide med kildekritikk, noe også Per utdyper svært mye om i sitt intervju.

Han mener blant annet at intelligent internett kan være med å forsterke eventuell misnøye folk sitter inne med, og viser til gule-veste-opptøyene i Frankrike, brexit og valget av Donald Trump som president i USA. Videre forteller han at det intelligente internettet også er med å påvirke nyhetsbildet, da det kan være med å legge til rette for mindre seriøse aktører får mer oppmerksomhet, og på den måten kan konkurrerer om lesere og seere. Resultatet av dette mener han vi ser i form av «clickbait». Han mener også dette påvirker journalistikken og synet på politikk, hvor kroppsspråk, retorikk og lignende er minst like viktig som politikken som føres. Om Per har belegg alle disse argumentene vet jeg ikke, men om man ser hans oppfatning i lys av Medietilsynets undersøkelse fra 2017, så oppgir 21% at de oftest ser usann presentert som nyheter på tradisjonelle nyheter. Dette er ifølge undersøkelsen den kategorien ligger nest øverst, etter Facebook.

Med andre ord er det ikke usannsynlig, at Per sine argumenter for å arbeide med kildekritikk er berettiget. Min oppfatning er at det samme gjelder de fem andre lærerne som ytrer både frustrasjon og bekymring over flyten av usann og skjev fremstilt informasjon på det store internett.

Bevisste medborgere

Som nevnt i analysen, så er jeg av den oppfatning av at selv om lærerne beskriver læringsutbyttet og ringvirkningene ulikt, så er det en del likheter. Lærernes andre argument, i tillegg til usann og skjev fremstilling, er økt bevissthet som igjen fører til at elevene blir bevisste medborgere. Dette er etter min mening gode argumenter, som også kan ses i sammenheng med deler av læreplanen. Deriblant formålet med samfunnsfag, hvor *arbeidet skal stimulere til et demokratisk samfunn, hvor medvirkning og likeverd er viktige prinsipper (Utdanningsdirektoratet, 2013).*

Etter min oppfatning kan likeverd som prinsipp ses i sammenheng med Eirin sin bekymring for hvordan den frie flyten av usann og skjev fremstilt informasjon kan påvirke unge. Av den grunn mener jeg Eirins bekymring og begrunnelse for arbeidet med kildekritikk samsvarer ganske bra med formålet i samfunnsfag.

Formålet sier videre at, (...) *Faget skal stimulere til å gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2013)*. For meg er delen av formålet som tar for seg aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse spesielt viktig for min studie. Dette fordi jeg mener medborgernes bevissthet er helt avgjørende for å skape aktive og deltakende medborgere. Min oppfatning er derfor, at en sentral del av det å være en bevisst medborger innebærer å ta best mulig valg. Dette blir også trukket frem som en del av forklaringen om hvordan kildekritiske arbeidet kan være med på å gjøre eleven til bevisste medborgere.

«Å kunne forholde seg kritisk til informasjon og forstå beslutninger som blir tatt på egne og andres vegne, er viktig i et demokratisk perspektiv. Å kunne tenke kritisk er også viktig for å kunne ta gode avgjørelser og valg i eget liv (NOU, 2015)».

I forlengelse av bevisste medborgere som tar bedre valg, mener jeg at Per, Paul og Børge sine refleksjoner er spesielt interessante. Disse refleksjonene kan kanskje karakteriseres som utopisk og filosofisk. Likevel anser jeg refleksjonene som interessante. Refleksjonene tar utgangspunkt i ringvirkningene av at fremtidige generasjoner er svært gode til å utøve kildekritikk. I den anledning håper og tror de ringvirkningene kan gi grobunn for bedre løsninger, færre konflikter, og et mindre polarisert samfunn.

Oppsummering

Studien har som kjent tre forskningsspørsmål, og er grunnlaget for hvordan jeg har bygd opp studien. Her i siste del av drøftingskapittelet skal jeg helt kort oppsummere funnene de tre forskningsspørsmålene. Når lærerne forteller om deres beskrivelse og tolkning av kildekritikk, så er det to momenter som trekkes frem. Fem av lærerne er av den oppfatning at å finne informasjon er en sentral del av kildekritikk, og da spesielt på internett. Det andre momentet som trekkes frem i forbindelse med lærerne beskrivelse og tolkning, er det å være kritisk. Dette blir trukket frem av samtlige lærere, hvor fire av dem trekker frem det å være kritisk til

kildens pålitelighet, mens to av lærerne trekker frem det å være kritisk til kildens fremstilling og side av saken.

Når lærerne forteller om deres arbeid med kildekritikk, er det også to momenter som trekkes frem. Første moment som går igjen blant fire av lærerne, er arbeidet med å finne informasjon, og da spesielt på internett. Andre moment går igjen blant samtlige lærere, er arbeidet med å undersøke og vurdere kildens opphav, perspektiv og budskap. I den anledning ser det ut til å være to ulike praksiser. Den ene praksisen beskrives som en slags påminnende praksis, hvor elevene blir påminnet om å undersøke og vurdere kildene. Den andre praksisen beskrives mer metodisk, hvor lærerne tar i bruk flere ulike eksempler og metoder for å skape forståelse rundt det å undersøke og vurdere.

Også når lærerne avslutningsvis forteller om deres begrunnelser arbeide med kildekritikk, er det to momenter som trekkes frem. Det første argumentet for å arbeide med kildekritikk, er kilder som er skjevt eller usant fremstilt, mens det andre er å gjøre elevene til bevisste medborgere. Tre av lærerne forteller i tillegg at ringvirkningene av dette kan føre til bedre løsninger i samfunnet, færre konflikter i samfunnet, og et mindre polarisert samfunn.

Avslutning

I denne oppgaven har undersøkt hva som kjennetegner seks samfunnsfagslæreres beskrivelse og tolkning av kildekritikk, samt hvordan og hvorfor lærerne arbeider med dette. Her i siste del av oppgaven vil jeg derfor ta for meg *formålet med studien*, samt hva funnene i studien innebærer. Deretter vil jeg i *konklusjonen*, forsøke å besvare problemstillingen. Til sist vil jeg kommentere *veien videre*, som innebærer en kort beskrivelse av hvordan man kan undersøke temaet videre.

Formålet med studien

Gjennom studien har jeg hatt et ønske om å få et innblikk i hvordan lærerne beskriver, tolker, arbeider og begrunner arbeidet med kildekritikk. På den måten vil det være mulig å si noe om lærernes forståelse og praksis. Samtidig vil studien har gode forutsetninger for å se forbedringspotensiale innenfor lærernes forståelse og arbeid, som er en viktig forutsetning for videreutvikling. I forbindelse med studiens formål, er det viktig å påpeke at funnene i studien ikke er generaliserbare. Dette skyldes at kun er seks informanter er med i studien. I tillegg er det viktig å påpeke at funnene kun er innhentet gjennom intervju, hvor lærerne selv forteller om deres forståelse, arbeid, og begrunnelser for kildekritikk. Med andre ord er det en mulighet for at intervjuene ikke gjenspeiler realiteten. Lærerne kan i intervjuet fremstille sin praksis som bedre enn det den faktisk er, men det er også en mulighet for det motsatte. Hvor lærerne ikke har klart å formidle sin praksis, og derfor fremstår dårligere enn det den realiteten.

Konklusjon

På et overordnet plan vil jeg påpeke at kildekritikk er en prosess som består av ferdighetsbasert arbeid som elever trenger øvelse i. Tid og tilrettelegging synes å være sentrale elementer i slikt arbeid. Studien tar utgangspunkt i denne prosessen, og har vist at lærerne har ulik inngang og forståelse til temaet kildekritikk. Dette er et forventet funn, men jeg har gjennom det empiriske materialet fått en dypere forståelse for hvilke prosesser som følger denne typen arbeid i skolen. Studien har vist likheter og slående ulikheter på flere fronter. Jeg mener studiens viktigste funn omhandler lærenes arbeid med kildekritikk. Dette arbeidet fordeler seg i to ulike praksiser, hvor den ene praksisen innebærer en slags

påminnende praksis, hvor elevene blir påminnet om å undersøke og vurdere kildene. Den andre praksisen innebærer å gi elevene flere ulike eksempler og metoder, slik at det skapes forståelse rundt det å undersøke og vurdere kilden. Årsakene til de to ulike praksisene kan være mange, men ut fra intervjuene kan det se ut som den største utfordringen i arbeidet med kildekritikk er å sette den teoretiske prosessen ut i live. Med det mener jeg at utfordringen ligger i det å se sammenhengen mellom ulike typer hendelser fra historien eller samfunnet, og den kildekritiske prosessen. Med andre ord kan det se ut som kunnskap om den kildekritiske prosessen alene ikke er nok. Det samme gjelder kunnskap om samfunnet og historie. Det kan se ut som det behøves kunnskap om både samfunnet og kildekritikk, samtidig som man må være i stand til å se sammenhengen. En annen grunn til at jeg anser dette funnet som studiens viktigste, er fordi lærernes arbeid etter min oppfatning er resultatet av lærernes beskrivelse, tolkning og begrunnelser. Det er også verdt å nevne at studien ikke er representativ for lærernes arbeid. Derfor vil jeg heller ikke påstå at lærernes arbeid fordeler seg slik. Likevel er det en interessant tendens.

Når det kommer til lærernes tolkning og beskrivelse av kildekritikk, blir evnen til å finne informasjon og være kritisk trukket frem, som innebærer å være kritisk til kildens pålitelighet, eller fremstilling. Når lærerne trekker frem evnen til å finne informasjon som en del av deres beskrivelse og tolkning av kildekritikk. Så ser det ut i fra intervjuene som dette skyldes mobiler og datamaskiners posisjon i samfunnet. Mobilen er for de fleste tilgjengelig mer eller mindre 24 timer i døgnet. Datamaskiner blir stort sett alltid tatt i bruk i forbindelse med alle større prosjekter. På denne måten har det å finne informasjon blitt en del av vår hverdag. Av den grunn er det ikke overraskende at lærerne trekker frem det å finne informasjon som en del av prosessen. Det at de trekker frem det å være kritisk som en del av kildekritikk er heller ikke overraskende. Mer interessant er det hva lærerne legger i det å være kritisk. I den anledning trekker lærerne frem det å være kritisk til kildens pålitelighet og fremstilling – som må sies å være to sentrale deler innenfor kildekritikk.

Til sist vil jeg trekke frem det lærenes begrunnelser for arbeide med kildekritikk, skyldes usann og skjev fremstilt informasjon. Samtidig anses dette arbeidet som den del av det å utdanne bevisste medborgere. Det at lærerne begrunner deres arbeid med at det finnes mye usann og skjev fremstilt informasjon, mener jeg kan ses i sammenheng med å være kritisk til kildens pålitelighet og fremstilling. Etter min mening understreker og styrker dette disse funnene. Når lærerne begrunner det å utdanne bevisste medborgere, så samsvarer dette flere

deler av læreplanene. I tillegg mener jeg det vitner om at lærerne har et overordnet mål og ønske om å gjøre samfunnet bedre.

Ut fra funnene ovenfor om bevisste medborgere, vil lærerne kunne belyse dagsaktuelle og sentrale spørsmål som stimulerer til kritiske spørsmål og diskusjoner blant elevene. På den måten kan etiske, politiske og kulturelle sammenhenger involvere å belyse ulike standpunkt og sider i samfunnet. Studien viser også at det er sammenheng mellom lærernes metodiske tilnærming, tematiske avgrensninger og responser som elevene gis. Det er ikke forventet at lærernes metodiske tilnærming og respons skal være identisk med teorien og det er heller ikke hensikten. Likevel vil jeg hevde at lærerne tar i bruk flere momenter som tangerer med både Seixas og Kjeldstadli. Spesielt delene som handler om å finne, undersøke og vurdere kilders pålitelighet, fremstilling og budskap.

Studien har vært med å kartlegge samfunnsfaglæreres forståelse og arbeid med kildekritikk i ungdomsskolen. Oppgaven skiller seg i hovedsak fra andre studier, fordi den tar for seg kildekritikkbegrepet i ungdomsskolen i samfunnsfag, og ikke på videregående i historiefaget. Verdt å nevne er at samtlige av lærerne omtaler kildekritikk som en svært viktig del av faget. Om man ser til lærernes arbeid, så kan det se ut som at dette kan ha ulik betydning, da undervisningen til tre av lærerne knapt inneholder konkrete eksempel og metoder for hvordan klassen arbeider med kildekritikk. Av den grunn er det nærliggende å tro at disse lærernes undervisning i stor grad støtter seg på vite-at-kunnskap, enn metodekunnskap.

Veien videre

I forbindelse med studiens omfang, er det spesielt studiens tidsbruk og metoder som har vært en naturlig begrensning. Dersom studien hadde vært større kunne flere informanter og metoder vært involvert. I den forbindelse vil det under videre forskning være interessant å observere lærernes praksis, og se dem opp i mot mine funn. Både med tanke på det som kom frem i intervjuet, men også det som ikke kom frem i intervjuene. Et annet interessant alternativ kunne vært å gjennomføre spørreundersøkelse, intervju eller observere elevene i undervisning. Kanskje til og med flere av metodene i en og samme studie kunne vært interessant. På den måten vil også elevenes forståelse og arbeid også undersøkes.

Litteraturliste

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Stockholm: Studentlitteratur.

Anmarkrud, Øistein, Ivar Bråten, and Helge I. Strømsø. "Strategisk kildevurdering av multiple tekster: utbytterikt, men krevende." *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 98, no. 1 (2014): 47-57.

Det norske akademis ordbok. Gutu T. (red.). Ekkokammer. Hentet (02.04.19) fra: <https://www.naob.no/redaksjon/redaksjon-2018/>.

BBC news. (13.juli, 2018). Trump: I didn't criticise Theresa May to The Sun. Hentet (09.04.19) fra <https://www.bbc.com/news/uk-politics-44820333>.

Blom, Jonas N. og Hansen, Kenneth R. 2015. Click bait: Forward-reference as lure in online news headlines. *Journal of Pragmatics* 76. University of Southern Denmark: Odense.

Folkestad S. (11.oktober, 2015). *Angst gir ekstrem mobilbruk*. Forskning.no. Hentet (20.02.19) fra: <https://forskning.no/forbruk-mobiltelefon/2015/01/angst-gjev-ekstrem-mobilbruk>.

Kalsnes, B. (13.november, 2017). Agenda magasin. *Årets nye ord: Fake news*. Hentet fra (03.03.19) <https://agendamagasin.no/kommentarer/arets-nyord-fake-news/>

Karsten Korbøl, and Harald Frode Skram. "Gode lærebøker er viktig, men ikke nok." *Nytt Norsk Tidsskrift*, no. 04 (2016): 362-67.

Lihong Huang, Guro Ødegård, Kristinn Hegna, Vegard Svagård, Tarjei Helland & Idunn Seland. (2016). Unge medborgere. *Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement for 9. – klassinger i Norge*. (15/17). Hentet (22.03.19). fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/iccs.pdf>.

Medietilsynet. (3.april, 2017). *Falske nyheter*. Hentet (06.04.19) fra:

https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/2017/falske_nyheter_under_sokelse_hovedfunn.pdf.

Nasjonal kommunikasjonsmyndighet (9.juni, 2015). Fire av fem bryter cookiesbestemmelsene. Hentet (19.02.19) fra

<https://www.nkom.no/aktuelt/nyheter/fire-av-fem-nettsider-bryter-cookiesbestemmelsene>.

Norges offentlige utredninger. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Rüsen, Jörn (2005). *History: narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn Books.

Seixas, Peter & Morton, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education

Seixas, Peter & Peck, Carla (2008). "Benchmarks of Historical Thinking: First Steps" in *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 1015-1038.

Sørensen, Ø. (1998) *Jakten på det norske. Perspektiver på utviklingen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet*. Oslo.

Utdanningsdirektoratet (25.august, 2015). Generell del av læreplanen. *Det skapende mennesket*. Hentet (07.04.19) fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-skapande-mennesket/>.

Utdanningsdirektoratet (31.juli, 2010). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet (11.04.19) fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-01>.

Utdanningsdirektoratet (01.august, 2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet (19.04.19) fra https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Komplett_visning.

Utdanningsdirektoratet (18.oktober, 2018). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet (17.04.19) fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288?notatId=564>.

Blikstad-Balas, Marte, and Tora Høgenes. "Wikipedias inntog i kildelista ; holdninger blant lærere og elever til Wikipedia i en skolekontekst." *Acta Didactica Norge* [elektronisk Ressurs] 8, no. 1 (2014): 17.

WGBH Educational Foundation. (2018). *The Facebook dilemma*. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/facebooks-dilemma/sesong/1/episode/1/avspiller>.

WGBH Educational Foundation. (2018). *The Facebook dilemma*. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/facebooks-dilemma/sesong/1/episode/2/avspiller>

Vedlegg

Intervjuguide

Kan du innledningsvis fortelle litt om deg selv og din tid som lærer?

Oppfølgingsspørsmål:

Hva slags utdanning og fag har du?

Hvor lenge har du arbeidet i læreryrket?

Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?

Hvor lenge har du arbeidet på denne skolen?

Har du arbeidet andre plasser enn på denne skolen?

Hvor stor andel av utdanningen er samfunnsfag?

(Da har du garantert masse kunnskap og tanker rundt temaet kildekritikk og arbeid med kildekritikk).

Fortell meg litt om dine tanker og opplevelser omkring hva kildekritikk har vært og er i dag?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvordan vil du beskrive og forklare hva kildekritikk er?

Hvordan opplever du utviklingen omkring kildekritikk?

Hvilke tanker har du om denne utvikling (økt fokus) og hva tror du det skyldes?

Hvordan vil du beskrive behovet for arbeid med kildekritikk i dag (i samfunnsfag)?

Hvilke tanker har du omkring argumenter for og i mot å arbeide med kildekritikk?

Hva mener du elevene skal kunne etter endt arbeid med kildekritikk (innenfor et valgt tema/sak)?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvordan arbeider dere med kildekritikk i timene for at elevene skal kunne tilegne seg denne kunnskapen?

Hvilke spesifikke kunnskaper oppnås ved bruk av valgt/denne arbeidsmetode(n)?

Hvilke av disse kunnskapene opplever du elevene synes er vanskeligst å tilegne seg?

Finnes det temaer/emner som er spesielt godt egnet for drive med kildekritikk?

Hvilke?

Hvorfor?

Hvordan vil du beskrive elevenes ferdigheter innenfor kildekritikk?

Avslutningsvis er jeg nysgjerrig på hva du tenker om en vellykket/optimal opplæring innenfor kildekritikk vil kunne medføre?

