

Nyheter i samfunnsfagundervisningen -  
Læreres begrunnelse og elevers opplevelse

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 <i>Studiens problemstilling og forskningsspørsmål</i> .....	10
1.2 <i>Utdyping av sentrale begreper</i> .....	12
1.2.1 Hva er en nyhet? .....	12
1.2.2 Falske nyheter.....	13
1.2.3 News literacy .....	14
1.2.4 Danning og kritisk tenkning.....	14
1.2.5 Opplevelse.....	18
1.2.6 «Verktøy» i en samfunnsfaglig kontekst .....	19
1.2.7 Demokratisk medborgerskap.....	20
1.3 <i>Endring av nyhetsvaner</i> .....	21
1.4 <i>Oppgavens ulike kapitler</i> .....	24
<b>2 Teori</b> .....	<b>26</b>
2.1 <i>Relevant forskning</i> .....	26
2.2 <i>Samfunnsfag</i> .....	30
2.3 <i>Mål i læreplanen og lærernes bruk av nyheter</i> .....	31
2.4 <i>Klasseromssamtalen og nyheter</i> .....	32
2.5 <i>Det monologiske klasserom og nyheter</i> .....	34
2.6 <i>Det dialogiske klasserom og nyheter</i> .....	35
2.7 <i>Krav til elevenes forkunnskap</i> .....	36
2.8 <i>Elevidrag i undervisningen</i> .....	37
2.9 <i>Betydningen av News literacy</i> .....	38
<b>3 Metodevalg</b> .....	<b>42</b>
3.1 <i>Valg av forskningsmetode</i> .....	42
3.2 <i>Datainnsamling</i> .....	45
3.2.1 <i>Forhold vedrørende intervjusituasjonen</i> .....	46
3.2.2 <i>Gyldigheten av informantens "Opplevelse"</i> .....	47
3.2.3 <i>Utvelgelse av informanter</i> .....	47
3.3 <i>Tanker rundt studiens pålitelighet</i> .....	48
3.3.1 <i>Reliabilitet</i> .....	49
3.3.2 <i>Validitet</i> .....	50
3.3.3 <i>Overførbarhet</i> .....	51
3.4 <i>Etikk</i> .....	51
3.5 <i>Framgangsmåten i behandling av data</i> .....	53
3.6 <i>Presentasjon av informanter</i> .....	55

3.6.1 Lærere.....	55
3.6.2 Elever .....	56
<b>4 Analyse og diskusjon .....</b>	<b>57</b>
4.1 <i>Lærerperspektiv.....</i>	<i>57</i>
4.1.1 Nyhetsbruk og læreplan.....	57
4.1.1.1 Nyheter og læreplanen.....	57
4.1.1.2 Læreboken.....	60
4.1.1.3 Kritisk tenking.....	61
4.1.2 Lærernes begrunnelse for bruk av nyheter i undervisningen.....	63
4.1.2.1 Klasseromssamtalen.....	63
4.1.2.2 Dialog.....	63
4.1.2.3 Monolog.....	64
4.1.2.4 Elevenes forkunnskap.....	65
4.1.2.5 Elevbidrag.....	66
4.1.2.6 Krav og forventninger til elevene.....	67
4.1.3 Lærernes beskrivelse av elevrespons .....	68
4.1.3.1 Frykt .....	69
4.1.3.2 Spennende .....	69
4.1.3.3 Noen ganger er nyheter kjedelig .....	70
4.1.3.4 Sammenhengskunnskap.....	70
4.1.3.5 Varig positiv virkning.....	70
4.1.3.6 Kildekritikk .....	71
4.1.4 Oppsummerende drøfting av lærernes nyhetsbruk og begrunnelser .....	72
4.2 <i>Elevperspektiv .....</i>	<i>74</i>
4.2.1 Elevenes nyhetskilder .....	74
4.2.2 Elevenes opplevelse av lærernes valg av nyheter .....	75
4.2.3 Elevenes opplevelser av lærernes nyhetsbruk i samfunnsfag .....	78
4.2.3.1 Klasseromssamtalen og dialogisk undervisning.....	80
4.2.3.2 Monologisk undervisning.....	81
4.2.3.3 Elevbidrag.....	81
4.2.3.4 Kildekritikk .....	82
4.2.4 Forbedringsforslag fra elever.....	83
4.2.5 Drøfting av elevenes opplevelse av nyhetsbruk i samfunnsfagundervisningen .....	84
4.3 <i>Sammenfatning av drøftingene av lærernes begrunnelser og elevenes opplevelser .....</i>	<i>85</i>
<b>5 Avslutning og veien videre.....</b>	<b>88</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>91</b>
<b>Vedlegg 1 - Intervjuguide lærer .....</b>	<b>102</b>
<b>Vedlegg 2 - Intervjuguide elev .....</b>	<b>104</b>
<b>Vedlegg 3 - Samtykkeskjema lærer .....</b>	<b>106</b>
<b>Vedlegg 4 - Samtykkeskjema elev .....</b>	<b>109</b>

# Forord

En epoke i livet nærmer seg slutten. Etter det fireårige lærerstudiet fulgt opp av to år med spesialisering innen samfunnsfag, har motivasjonen for å komme ut i praktisk arbeid med samfunnsfag og elevutvikling økt sterkt.

Min begrensede erfaring som lærer har allerede vist meg elever med stor appetitt på læring, og med interesse for å debattere hva som er en god eller dårlig utvikling for samfunnet. Samtidig har jeg sett lærere som på en elegant måte tar dagsaktuelle tema fra nyhetsbildet inn i klasserommet, treffer elevene tilsynelatende rett i hjertet, og oppnår en entusiastisk respons. Jeg har sett andreklassinger komme på skoleveien med et bredt smil om munnen og plastsøppel i hendene - og hele kroppsholdningen uttrykker: "jeg skal redde verden!" Er det nyheten om en utsultet nebbhval ved Sotra med 30 plastposer i buken som journalisten i VG skrev om, (Ertesvåg, 2017) som i seg selv har påvirket elevene? Eller kan det tenkes at kloke lærere har tatt nyheten inn i undervisningen, og knyttet den opp mot læringsmålene? Kan det tenkes at erfarne lærere ser en utvikling hos sine elever der de ved å ta nyheter inn i undervisningen, kan bevisstgjøre og forsterke denne utviklingen? Og i tilfellet med den døde nebbhvalen, løfte sorgen knyttet til ett individ - til et mer helhetlig miljø- og samfunnsengasjement?

Dette er noe av bakgrunnen for at jeg vil jobbe med lærernes bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen, og forsøke å trenge dypere inn i elevenes opplevelse av nyhetsbruken.

Dette siste året har vært krevende, men samtidig svært lærerikt. Min veileder, Marit Storhaug, har gitt meg gode bidrag og utfordringer for egen refleksjon gjennom hele prosessen med masteroppgaven. Hennes interesse for utvikling av samfunnsfaget må fremheves.

Jeg takker også min familie for hjelp med korrekturlesing, og for forståelse når mitt hode har vært fullt av forskningsspørsmål og analyseutfordringer.

*"Nuh skal alt bli så meget bedre".* Fritt etter Kåre Willoch

Henning Vestre  
Oslo, november 2019

Lærer:

*«Det er lettere å finne nyhetssaker som kan relateres til læringsmål, enn å finne læringsmål som kan relateres til nyhetssaker.»*

Elev:

*«Ja, de kunne kanskje brukt det litt mer i norsktimene og i andre fag. Det er jo relevant i mange fag - ikke bare i samfunnsfag.»*

# Sammendrag

Formålet med studien var å utforske problemstillingen:

*Hvordan kan bruk av nyheter begrunnes og brukes i undervisningen i samfunnsfag på grunnskolens 7. trinn?*

Basert på denne problemstillingen ble de to følgende forskningsspørsmålene utviklet:

*Hva er læreres begrunnelser for og erfaringer med bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen?*

*Hvordan opplever elevene at nyheter blir brukt i samfunnsfagundervisningen?*

Jeg har valgt en kvalitativ metodisk tilnærming, og gjennomført en casestudie der jeg har data fra halvstrukturerte intervju med tre lærere og ni elever fra tre 7. klasser, fordelt på to skoler.

Jeg undersøker hvordan lærerne planlegger sin bruk av nyheter og velger ut spesifikke nyheter i samfunnsfag.

I dagens samfunn kan individene oppleve at de “bombarderes” av en blanding av nyheter, reklame, faktastoff og subjektive erfaringer fra såkalte “influencere”. Hvordan vi som lærere skal forberede elevene i møtet med den nye mediesituasjonen motiverte mitt valg av tema. Jeg diskuterer begrepet News literacy som jeg anser som ønskelig og mulig å fremme i undervisningen i samfunnsfag. Målet med News literacy er å fremme elevenes mediekynighet og kritiske tenkning, og slik bidra til opplæring til demokratiske medborgerskap.

Lærerne jeg intervjuet i denne undersøkelsen var lite systematiske i sin utvelgelse av nyheter til bruk i undervisning i samfunnsfag, men mente at de i noen grad imøtekom overordnede mål i læreplanen. Hovedmotivasjonen for å bruke nyheter er at de opplever at dette bidrar til et godt læringsmiljø, og at det aktualiserer fagets innhold. Å finne nyheter som kan kobles mot et valgt læringsmål oppfatter lærerne som krevende.

Elevene opplevde i all hovedsak lærernes bruk av nyheter som et positivt bidrag til interessen for samfunnsfag, selv om elever uttrykte at noen nyheter ikke var dagsaktuelle. Elevene uttrykte at det var mer engasjerende og lærerikt dersom de selv fikk delta i utvelgelsen av hvilke nyheter som ble tatt inn i samfunnsfagundervisningen. Noen elever viser at de forstår at deler av nyhetsbildet ikke representerer sannheten, men kan være utviklet for å påvirke.

Elevene etterspør mer bruk av nyheter i undervisningen – delvis også i andre fag.

Nøkkelord: Nyheter, Samfunnsfag, Læreplan, News literacy, Kritisk tenking

# 1 Innledning

I et fattig Norge der analfabetismen var dominerende, og nyhetsformidling foregikk fra munn til munn, fikk Potetprestene på 1700-tallet en rolle med å spre informasjon om hvordan dyrking av poteter kunne sikre matforsyning. I 1827 kom den første loven om Almueskole, og på slutten av 1800-tallet kunne flere lese og skrive, og rotasjonspressen gjorde det mulig å produsere aviser til lav pris, der innholdet utviklet seg fra litteratur til nyheter og annonser (Hernes, 1977). Med innføringen av radio, og senere TV-apparater fikk disse nyhetskanalene utover 1970-tallet en viktig rolle i å sette dagsorden for politisk diskusjon.

I dag er det digitale medier som i stor grad er premissleverandør for samfunnsdebatten, og både barn og voksne kan føle seg “bombardert” av ulike “inntrykk” i ulik “innpakning”. Det var nok enklere å forstå hvorfor Arbeiderbladet (Ap), Nationen (Sp) og Morgenbladet (H) hadde forskjellige syn i en politisk debatt, enn det er å skille intensjonene til de som publiserer en sak via Youtube, Facebook, TV2.no, Instagram eller lignende.

*Veles i Makedonia, sist høst: Ungdommer, kanskje hundrevis av dem, sitter foran pc-en og dikter opp sensasjonspregede nyheter som er positive til Donald Trump. De betaler Facebook for å dele artiklene, og ser at slike saker blir likt og deles videre av et amerikansk publikum i valgmodus. Samtidig som amerikanerne påvirkes, renner pengene fra annonsesalget inn til de makedonske ungdommene. Slik blir «fake news»-industrien under den amerikanske valgkampen forklart, blant annet av BBC.*

Slik innleder Arntsen og Holmelid (2017) sin artikkel hvor de omtaler begrepet “fake news”, utgitt av Instituttet for informasjons- og medievitenskap ved Universitetet i Bergen.

Det å skulle skille de gode nyhetsformidlerne fra de dårlige er kanskje mer krevende enn noen gang tidligere. Medieviter og journalist Anders Hofseth har poengtert at et økt tilfang av kilder, sammen med nyhetssaker som enten er oppdiktet eller forvrengt med hensikt gjør arbeidet med nyheter spesielt vanskelig (Hofseth, 2017). Det snakkes om en postfaktuell tidsalder der samfunnsdebatten frakobles fakta.

Dagens barn og unge vokser opp med ipad'er og smarttelefoner, og gjennom disse mediene blir de tidlig utsatt for påvirkning av “influencere” som ønsker å ha en rolle i sosialiseringen av barn og unge. Mye av dette ligger utenfor skolens kontroll. Skolens oppgave er imidlertid



å utruste elevene med kunnskap og forutsetninger til å møte påvirkningen med mediekritisk forståelse og mediebevissthet. Nåværende kunnskapsminister Jan Tore Sanner sier det slik: *Kunnskap hjelper oss med å navigere i strømmen av mer og mindre pålitelig informasjon. Det hjelper oss å reflektere, og til å stille de riktige spørsmålene* (Sanner, 2019).

Tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen advarte mot en utvikling i retning av et “ikke så nøye om det er sant” - samfunn (Røe Isaksen, 2017). Kahne og Bowyer (2017), to forskere ved Universitet i California, har publisert artikler innen områder som utdanning og demokrati. De diskuterer om usannheter med overlegg kan bli fabrikkert og spredt for å skjule noe, gjerne ved å lede folks oppmerksomhet bort fra en annen sannhet, som igjen kan skape misoppfatninger og feilinformasjon. Dette kjenner vi godt fra amerikansk virkelighet i dag, som dokumentert i artikkelen til Allcott og Gentzkow (2017), som omhandler bruk av falske nyheter gjennom sosiale medier under det amerikanske presidentvalget i 2016.

Nyheter brukes i skolen for å gjøre fagstoff aktuelt, og som eksempler fra virkeligheten som illustrerer innhold, særlig i samfunnsfag. Både lærere og elever benytter de digitale og sosiale mediene når de skal innhente kunnskap og informasjon. Eksempel på dette er digitale leksika, diskusjonsfora for spesielle tema eller nettaviser.

Hvordan lærer tilrettelegger undervisning, og velger ut nyheter til bruk i undervisningen, er av stor betydning for utviklingen av elevers mediebevissthet og kritiske forståelse. Etter innføringen av LK06 har det vært lite forskning på dette feltet. Vi vet lite om hvorvidt lærere bruker nyheter i undervisning og hvordan nyheter kan utnyttes til å fremme kritisk medieforståelse i dagens norske skole. Dette ønsker jeg å se nærmere på i denne studien.

## 1.1 Studiens problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg ønsker med denne studien å få innsikt i erfarne læreres erfaringer med tilrettelegging og bruk av nyheter, og hvordan deres elever i barneskolen opplever dette i samfunnsfagundervisningen. Jeg har en antakelse om at bruk av nyheter i undervisningen kan skape et engasjement som vil kunne bidra til deltagelse i samfunnsdebatten utenfor klasserommet og til aktivt medborgerskap.

Aktivt medborgerskap er en overordnet målsetting for samfunnsfaget og læreplanen i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013). I første avsnitt beskrives formålet med faget slik:

“I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaringar med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking”.

Avsnitt fem handler om kunnskap, samfunn og politikk. Der står det at elevene gjennom samfunnsfaget skal få verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsproblemer, og til å identifisere og diskutere maktrelasjoner.

I siste avsnitt oppsummeres formålet:

“Samfunnsfaget er delt inn i ulike hovudområde som utgjer ein heilskap. Faget skal fremje evna til å diskutere, resonnerer og løyse problem i samfunnet ved å påverke lysta og evna til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar. Gjennom kunnskap om samfunnet omkring seg blir elevane undrande og nysgjerrige og stimulerte til refleksjon og skapande arbeid. Slik kan den einskilde forstå seg sjølv betre, meistre og påverke verda vi lever i, og bli motivert til ny innsikt og livslang læring”.

Disse formålsformuleringene er ikke spesifikke, og gir læreren stor frihet til å kunne tilpasse sin undervisning til elevenes forutsetninger, aktualisere fagstoffet og å knytte det til hva som skjer i samfunnet til enhver tid. Kunnskapsløftet gir lærerne frihet til selv å velge innholds-komponenter, fremgangsmåter, metoder og læremidler for å fremme oppnåelse av kompetansemålene. På samme måte vil også de verktøyene og læremidlene læreren bruker,

for å skape den motivasjonen som gjør eleven selvstendig og motivert i sin læring, måtte tilpasses det som skjer rundt oss.

Haas og Laughlin, to amerikanske professorer, gjorde i 2002 en internasjonal studie blant samfunnsfaglærere som også omfattet Norge, om hvordan og hvorfor de integrerer nyheter i sin undervisning. Mange av lærerne oppgir at de gjør dette både for å møte den omfattende veksten i informasjon, og for å møte elevenes behov for klargjøring (Haas og Laughlin, 2000).

De fleste forskningsartiklene jeg har funnet har tatt utgangspunkt i elever på høyere klassetrinn. Jeg ønsker å konsentrere denne studien om læreres bruk av nyheter, og se på hvordan elever på lavere trinn opplever undervisning der aktiv bruk av nyheter inngår. Jeg har i denne forbindelsen valgt syvende trinn.

Nyheter nevnes ikke spesifikt i formålet i læreplanen for samfunnsfag som beskrevet innledningsvis, og lærerne har stor frihet i utformingen av sin undervisning. Jeg velger å intervju lærere som har et aktivt forhold til å bruke nyheter i samfunnsfaget, og undersøker hvilke erfaringer de har knyttet til dette.

Tekstbøker og lærebøker er for lengst utfordret av andre kanaler og kilder, og bruk av internett i de fleste klasserom har gitt elevene bedre tilgang til nyheter. I mine praksisperioder og som lærervikar, har jeg sett lærere bruke nyheter på ulike måter i sin undervisning. Jeg er blitt nysgjerrig på hvordan nyheter kan brukes i undervisningen for å fremme sentrale mål for faget, og hvordan nyheter kan brukes for å styrke opplæring til demokratiske medborgerskap.

På denne bakgrunnen har jeg formulert den problemstillingen jeg ønsker å belyse:

***Hvordan kan bruk av nyheter begrunnes og brukes i undervisningen i samfunnsfag på grunnskolens 7. trinn?***

For å besvare denne problemstillingen har jeg utviklet de to følgende forskningsspørsmålene:

- 1. Hva er læreres begrunnelser for og erfaringer med bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen?*

Med dette forskningsspørsmålet forsøker jeg å belyse hvordan lærerne begrunner sine valg, og hvordan de forholder seg til læreplanens føringer, og hvilke erfaringer de har med

gjennomføringen av undervisning med bruk nyheter. For å få en dypere innsikt i nyhetsbruken i samfunnsfaget og hvordan den kan bidra til å fremme sentrale mål i læreplanen, trekker jeg inn elevenes perspektiv. Mitt andre forskningsspørsmål blir derfor:

## *2. Hvordan opplever elevene at nyheter blir brukt i samfunnsfagundervisningen?*

Slik forsøker jeg å etablere et visst grunnlag for å sammenholde elevenes opplevelser med lærernes ambisjoner med undervisningen, for å få innsikt i hvilken betydning bruk av nyheter kan ha for elevene. Jeg knytter diskusjonen til begrepene News literacy, falske nyheter, demokratisk medborgerskap og kritisk tenkning, som er sentrale fagdidaktiske begrep i tilknytning til fortolkning av nyheter. I neste avsnitt vil jeg avklare og definere disse begrepene som er sentrale i diskusjonen av problemstillingen.

## 1.2 Utdyping av sentrale begreper

I dette kapittelet redegjør jeg for noen av de mest sentrale begrepene jeg benytter i min studie. Hovedhensikten er å bidra til mest mulig konsistent bruk, samt at lesere skal forstå hvordan jeg har forholdt meg til disse begrepene i min studie.

### 1.2.1 Hva er en nyhet?

I Store Norske Leksikon definerer fagansvarlig for journalistiske begreper Kristin S. Orgeret ved OsloMet, begrepet nyhet som: “Nyheter er ny informasjon om hendelser av interesse for publikum, formidlet av en journalist gjennom ulike medier, det være seg radio, TV, avis eller sosiale medier” (Orgeret mfl., 2019).

Når man snakker og hører om nyheter, er hovedformålet at de skal fortelle oss noe vi ikke vet fra før av. Sakene som blir omtalt bør også omhandle og ha innhold om noe som er viktig for mange. Utviklingen av nyheter, måten de uttrykkes og formidles på har vært enorm. I dag skilles det hovedsakelig mellom private, lokale, nasjonale og internasjonale nyheter (Overland og Tønnessen, 2011). Nettopp denne endringen og ulikheten rundt begrepet gjør nyhetsdefinisjonen svært dynamisk. Man kan finne flere definisjoner, og samtidig vil kanskje noen si at nyheter ikke kan defineres (Njaastad, 2012). I boken “News Literacy - Global perspectives for the newsroom and the classroom” skriver professor ved Emerson College i Boston, Paul Mihailidis (2012: 2-3) følgende om nyheter: “a traditional formulation of civic

information about current affairs, and community issues relevant to awareness, engagement and participation in local democratic processes”.

I denne oppgaven forstås nyheter på lik linje med Mihailidis. Dette være seg nyheter som aktuelle hendelser, som sees sammenfallende med “current events” og “current affairs”. Når det videre snakkes om bruk av nyheter i klasserommet, blir mye av fokuset på hvordan de samfunnsaktuelle sakene og hendelsene blir tatt opp og integrert i undervisningen. Likevel er det viktig å påpeke at nyheter i samfunnsfagundervisningen ikke nødvendigvis trenger å være dagsaktuelle, men kan være av eldre dato hvis nyheten skulle være relevant og har søkelys på et tema det undervises i. Når jeg bruker begrepet nyheter i oppgaven, kan det handle om både dagsaktuelle hendelser og saker, og nyheter av eldre dato. Med andre ord trenger ikke samfunnsfagundervisningen å følge nyhetskriteriet om aktualitet.

### 1.2.2 Falske nyheter

Falske nyheter kan sees på som en type strategisk kommunikasjon som kan lede oppmerksomheten og debattdiskursen i forskjellige retninger. Falske nyheter i seg selv er ikke noe nytt. Bente Kalsnes ved Institutt for journalistikk og mediefag, OsloMet, kommenterer i en artikkel skrevet av Arntsen og Holmelid (2017) at falske nyheter er et fenomen vi kjenner fra før. Det kan beskrives som rykter, konspirasjon, løgn og bevisst bedrag (Arntsen og Holmelid, 2017). Historien om falske nyheter stammer helt tilbake til 1500-tallet, da dikt og anekdoter som kunne omhandle politiske aktører ble lekket for å oppnå ulike politiske hensikter. En tettere parallell til dagens samfunn finner vi på 1700-tallet, da det ble fabrikkert små, løgnaktige historier, rykter og usannheter i storbyer som London og Paris for å påvirke offentligheten (Darnton, 2017). Med den medieutviklingen vi har i dagens samfunn har omfanget av denne type nyhetssaker blitt svært utbredt. Temaet har ytterligere aktualisert seg med president Donald Trump, som beskyldes for å bevisst påvirke mediene til sin egen fordel. Kritikken er rettet mot hans måte å bruke mediene til å lede oppmerksomheten vekk fra uønskede tema, og hvor han like raskt er med å stemple nyhetssaker som “falske” hvis de fører med seg dårlig publisitet, og da gjerne skrevet med CAPS LOCK på Twitter (Hofseth, 2017).

Når nyhetssaker kan være rene usannheter, vil det få negative konsekvenser i et demokratisk samfunn som er bygget rundt åpen diskusjon, debatt og deltakelse og som bygger på tillit

mellom borgerne (Kahne og Bowyer, 2017). Skolen, i kraft av å være samfunnets mest omgripende kunnskapsinstitusjon, har her et overordnet ansvar. Skolen må være det beste vernet mot falske nyheter og gi elever dømmekraft basert på god faglig kunnskap. Behovet for en kritisk tilnærming til media og nyheter, har vokst i takt med den medieutviklingen vi har sett de siste årene. Barn og unge eksponeres i tråd med medieutviklingen i tidlig alder. Allerede i skolepliktig alder får elever egne nettbrett og datamaskiner. Disse skal brukes i samsvar med skolens opplæringslov og læreplan, men de fleste bruker også disse verktøyene på daglig basis utover skoletiden. I lys av dette bør vi forvente læreres bevissthet om disse digitale hjelpemidlene er høy - noe jeg vil komme tilbake til i diskusjonen i oppgaven.

### 1.2.3 News literacy

Med referanse til boken “News literacy, Global Perspectives for the Newsroom and the Classroom”, av Paul Mihailidis (2012) kan News literacy forstås som å evaluere, analysere og lære strategier for å håndtere nyheter og navigere i informasjonsmengden. Å utvikle evnen til kritisk tenkning om media og nyheter er grunnleggende for å skape bred demokratisk debatt. Hovedformålet med News literacy kan derfor sies å være å forberede elevene til å bli aktive og engasjerte samfunnsborgere og å styrke befolkningens makt (Mihailidis, 2012).

I skolen beskrives dette som det pedagogiske paradokset, som er balansen mellom kritisk og tilpasningsorientert sosialisering, og er viktig i alle sosiale system (Koritzinsky, 2014). Han peker også på at læreplanen legger vekt på at eleven skal kunne sette spørsmålstegn ved, drøfte og vurdere en rekke samfunnsforhold. Gjennom bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen kan læreren kombinere opplæringen i faktakunnskap med utvikling av elevens kritiske vurderingsevne. Jeg vil i kapittel 2.9 se nærmere på betydningen av News literacy og tydeliggjøre de evner og ferdigheter elevene kan utvikle gjennom å arbeide med nyheter.

### 1.2.4 Danning og kritisk tenkning

Samfunnsfaget er gitt et eget mandat til å fremme aktivt medborgerskap, danning og demokrati. Dette gjenspeiles i læreplanen for samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet 2013) der det står: “faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking”. Kahne og Bowyer (2017) hevder at sannheten er viktig i et demokrati der beslutninger om å utvikle og forbedre samfunnet skal fattes på bakgrunn av korrekt informasjon. Kritisk tenkning er en sentral side ved News literacy.

Kritisk tenkning defineres av den amerikanske professoren Robert H. Ennis som: “reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do” (Ennis, 1998: 45). Kritisk tenkning har alltid hatt en plass i vårt samfunn, og har bidratt til den framgangen vi har opplevd (Facione, 1998). I skolen har fokus og undervisning rundt temaet kritisk tenkning blitt mer synlig de senere år. Elevene vil i fremtiden møte utfordringer og arbeidsoppgaver de i utgangspunktet ikke er utdannet for, men der evne til kritisk tenkning vil være viktig for å løse oppgavene. Krav til samarbeid for å løse problemer er ofte en etablert arbeidsform på dagens arbeidsplasser. Ifølge seniorforsker Peter A. Facione ved Michigan State University, er et av poengene med kritisk tenkning at man med et slikt utgangspunkt tar mer målrettede og reflekterte valg (Facione 1998). O’Halloran mfl. (2017) understreker viktigheten av å gi elevene innsikt i kritisk tekstanalyse fordi en i dag har så stor tilgang på informasjon via internett. De påpeker også viktigheten av å kunne navigere mellom de mange kildene som finnes, og utvikle bevissthet om hvilke kilder man velger å bruke. Kjerneferdighetene som er nødvendige for å kunne gjøre kritisk tenkning listes som å tolke, analysere, identifisere, evaluere, forklare og selvregulere. Jeg har i kapittel 2.1 også vist til studien utført ved OsloMet av Torstein Hestnes (2018), der han peker på utfordringene ved å forstå hvordan nyheter formidles via sosiale medier, og behovet for å gi lærerne et kompetanseløft for å undervise om media og informasjonslitteracy. Facione (1998) gjør oppmerksom på at mer opplæring i å tenke kritisk ikke må føre til utdanning av *kverulanter*. Det å sette spørsmålsteget ved alt og alle til enhver tid trenger ikke å være kritisk tenkning. Ifølge Facione (1998) preges en kritisk tenker av en *critical spirit*, som innebærer å være nysgjerrig, dedikert til fornuften og å være opptatt av å finne pålitelig informasjon.

En metode som kan gi kritisk tenkning mer plass i klasserommet er utforskende undervisning (inquiry based learning). Dette går ut på at eleven selv skal være med på å utforske et tema eller et problem. Med en slik undervisning, der elevene aktiviseres i utforskning, tenkes det også at ferdigheter som kritisk tenkning utvikles (Selwyn, 2014). Ifølge litteraturen vil en styrking av undervisningen innen kritisk tenkning gi to effekter: økt læring, og styrket utvikling av barn som demokratiske medborgere (Case, 2007 og Facione, 1998). Den tyske professoren og pedagogen Wolfgang Klafki (2014) skriver at “Hvem gavner det, og hvem gavner det ikke - når unge mennesker ikke lærer å betrakte virkeligheten realistisk og kritisk?” Blir de passive borgere som sluker all informasjon rått og ufiltrert, og på denne bakgrunn blir lette å lede - eller villede?

Den brasilianske pedagogen Paulo Freire, ble gjennom boken “De undertryktes pedagogikk” (1968) internasjonalt kjent. Utgangspunktet for Freires pedagogiske program er en kritikk av en skole der lærerens forelesning dominerer, og der innholdet ikke handler om elevenes sosiale virkelighet. Freire beskriver en slik undervisning som en strøm av tomme ord der elevene fylles opp med informasjonsbiter som de arkiver og gjentar som livløse repetisjoner. Han kaller denne pedagogikken for “bankundervisning” der lærerens formidling er “innskuddet” og eleven fungerer som arkiv for kunnskapsbiter. Freires alternativ er en skole der læreren skal være som en elev, likestilt med de andre elevene, og sammen med dem utforske virkeligheten og nå frem til en kritisk forståelse av omgivelsene. En slik tilnærming kaller Freire dialogisk. Den skal hjelpe voksne og elever til å åpne øynene for deres egen rolle i verden, men også til å handle på grunnlag av ny kunnskap og forståelse. Han sier videre at dersom skolen generelt, og samfunnsfaget spesielt utdanner passive elever med ukritisk tiltro til system og autoriteter, vil vårt demokrati være truet. Her har samfunnsfag et særlig ansvar.

Utdanning av kritisk bevisste elever vil derimot bidra til danning av selvstendige, kritisk tenkende og demokratisk handlende individ.

Den tyske professoren og pedagogen Wolfgang Klafki (2014) har som grunntanke i sin danningsteori at danning skjer gjennom eksemplarisk undervisning og læring.

”Dannende læring, som fremmer den lærendes selvstændighet, som altså fører frem til yderligere viten, evner og holdninger, nås ikke gjennom reproduktiv overtagelse av en størst mulig mengde enkelterkjennelser, -evner og -ferdigheter, men derimod ved at den lærende ud fra et begrenset antal utvalgte eksempler arbejder sig frem til, mer eller mindre vidtrækkende allmenngyldige kunnskaber, evner og holdninger. Ved hjælp av slike allmenne innsikter, evner og holdninger kan man gjøre større eller mindre grupper av enkelt fenomener og problemer som har samme eller lignende struktur, tilgjengelige og begripelige” (Klafki, 2014:176).

Sitatet gir et visst bilde av at dannende læringsprosesser ikke skjer gjennom reproduksjon og overlevering av kunnskap. Danning skjer ifølge Klafkis syn, ved “at arbejde sig frem til det almene ud fra det specielle”. Dette er grunnlaget for kategorial danning. Den form for undervisning og læring som her beskrives er såkalt induktiv, da man går ut ifra eksempler



som representerer det allmenne, og viser til en induktiv og utforskende måte, gjennom såkalt “eksemplarisk læring”. Gjennom selvstendig arbeid med utvalgte faglige utfordringer (problem eller fenomen) tilegner elevene seg *allmenngyldig kunnskap, ferdigheter og holdninger*. Klafki bruker betegnelsen “kategorial” danning om den virkning som oppnås på bakgrunn av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som tilegnes gjennom slike læringsprosesser.

Klafkis lærings- og kunnskapssyn er konstruktivistisk og har paralleller til Piagets kunnskapsteori; ny kunnskap blir til når nye fenomener blir forsøkt tilpasset de “kunnskapsskjemaene”, vi har fra før (Imsen, 2005).

Denne prosessen kaller Piaget en adaptasjonsprosess, der nye opplevelser og inntrykk tilpasses de kunnskapsskjemaene vi allerede har og omdannes til ny kunnskap. Dette skjer bare hvis vi erfarer og erkjenner at de forhåndsoppfatningene vi har fra før, ikke er tilstrekkelig og det skapes et behov for å søke ny kunnskap. Hos Klafki finner vi en parallell til Piagets “kunnskapsskjemaer” i begrepet kategorier. Klafki har i motsetning til Piaget en didaktisk teori. Læreplanens innhold og elevenes livsverden koples i Klafkis teori sammen i valg av innhold som tar utgangspunkt i det nære, noe som kan oppleves og erfares av eleven, for så å koples til det fjerne og abstrakte.

For samfunnsfaget tilsier slike prinsipp at det legges noe mindre vekt på lærebøker og mer på aktuelle spørsmål og utfordringer i tiden, for at elevene skal kunne få mulighet til å forstå samfunnet og å påvirke det. Dette betinger en læreplan som gjør det mulig å gå mer i dybden på enkelte felt. Som Koritzinsky sier er det viktig å få til en syntese mellom læreplansentrerte og elevsentrerte kriterier når man skal velge ut og organisere lærestoffet (Koritzinsky, 2014). “Jo nærmere virkeligheten vi legger undervisningen, jo oftere vil vi oppleve betydningen av å trekke inn flere fag.[ .....] ...virkeligheten er ikke fagdelt. Den er sammenhengende på tvers av tradisjonelle faggrensener” (Koritzinsky, 2014: 147).

For Klafki er eksemplarisk undervisning og læring en forutsetning for det han kaller kategorial danning, som er en syntese mellom vitensentrerte (formale) og elevsentrerte dannelseteorier (materiale). “Det allmenne er blitt forstått og gjør oss i stand til å gjenkjenne nye problemer som eksempler på gamle prinsipper, fenomener vi allerede har mestret” (Klafki, 2014:180). Slik blir barn dannet, rustet til å møte utfordringer i morgendagens samfunn. Stoffutvelgelsen forankres ifølge Klafki i prinsippet om en demokratisk tankegang.

Målet må være å oppnå bevissthet om sentrale problemer i samtiden, innsikt i at alle er medansvarlige for slike problemer og en vilje til å medvirke til å løse disse problemene.

For samfunnsfagets del er det vanskelig å tenke seg eksemplarisk undervisning og læring uten referanse til samfunnet. Ryen diskuterer dette i en artikkel om aktualisering i samfunnsfagundervisningen og holder fram betydningen aktualisering kan ha for læring og dannning (Ryen, 2017). Dette er et didaktisk grep som innebærer å gripe fatt i hendelser som utspiller seg der og da; og som betyr at stoff utenfor det man finner i lærebøker må trekkes inn. Slik kan man skape koblinger mellom elevenes livsverden og sentral fagkunnskap og legge til rette for kritisk tenkning om nyhetsinnhold og ulike samfunnsspørsmål.

Ryen fremhever også den induktive arbeidsmetode, der dannning starter hos eleven.

Danningen bygger på at læreren introduserer et tema som læreren på forhånd mener kan skape refleksjon hos eleven. Etter denne introduksjonen jobber eleven med å utvikle sine egne tanker rundt samme tema. I andre fase beskriver Ryen at klassen gjennom en lærerstyrt dialog skal forsøke å finne koblinger mellom de ulike elementene som er tatt opp. I siste fase forsøkes det å knytte slutningene fra mellomfasen til teoretiske perspektiv. Læreren har en viktig rolle i å knytte de teoretiske perspektivene til konkrete eksempler, slik at diskusjonene ikke kun blir abstrakte.

Ryen (2019) har også pekt på at det ikke alltid er de elevene som er flinke analytisk som best får med seg innholdet i nyheter. Det kan være hvilken elev som helst. Å diskutere en nyhet krever ikke at eleven skal ha full forståelse for alle forhold. Å bringe en nyhet inn i undervisningssituasjonen kan gi elever som generelt sett ikke er så flinke på skolen en mulighet til å være med i diskusjonen. I praksis kan de bidra med sine synspunkt på enkeltsaker, eller flere slike - uten nødvendigvis å føle krav til forkunnskap. Ifølge Ryen (2019) kan dette gi eleven mestringsfølelse, og ulike elever kan føle ulike nyhetssaker som særlig relevante for seg.

### 1.2.5 Opplevelse

For å illustrere spennet i hvordan bruk av nyheter kan oppleves tar jeg innledningsvis med to sitat fra intervjuene med elevene:

*“Hun bruker litt gamle nyheter....”*

*“Jeg får lyst å lære mer....”*

I den generelle delen av læreplanen blir ordet eller begrepet opplevelse nevnt flere ganger, og der elevene skal få innblikk i ny kunnskap gjennom erfaring står det spesielt sentralt (Generell del av læreplanen, 1993). Det kan defineres som «innholdet av en persons subjektive erfaringer, enten det henger sammen med ytre sansepåvirkning (persepsjon), emosjonell tilstand (følelse), tankeprosesser, motivasjon og annet» (Store norske leksikon, 2016). Når det er snakk om opplevelse i skolesammenheng vil dette være sterkt knyttet til følelsesmessige erfaringer og motivasjonen til en elev. Opplevelse eksisterer i størst grad i en person, men vil ved bevisst og ubevisst refleksjon føre til motivasjon og derfor erkjennelse. Det er klart at det blir vanskelig for meg som forsker å få tilgang på disse eventuelle opplevelsene til elevene, hvis de ikke selv erkjenner eller uttrykker dem i en eller annen form. Ubeskrevne opplevelser blir likevel ikke sett på som ikke gyldige, men de kan naturlig nok ikke være en del av forskningsstudien. Opplevelse og erfaring har likevel et nært beslektet forhold mellom hverandre. En opplevelse kan være gyldig i seg selv, mens hvor en opplevelse satt i sammenheng og assosiasjon med tidligere tankemessige bearbeidinger, blir til en erfaring (Raaheim, 1969). I min studie kan det være at elevene ikke opplever nyhetsbruken til læreren som noe spesifikt, men at erfaringene som eleven har fått i forbindelse med lærerens gjentatte bruk av nyheter til sammen gir eleven en opplevelse.

### 1.2.6 «Verktøy» i en samfunnsfaglig kontekst

Læreplanen i samfunnsfag (SAF1-03), fastsatt av Kunnskapsdepartementet 02.06.2013 står det at elevene gjennom samfunnsfaget får verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsproblemer, og til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjoner.

Begrepet «verktøy» slik det er brukt i læreplanen, ser ut til å være et samlebegrep for en slags beredskap av kunnskap og ferdigheter, og for selvstendig og kritisk tenkning brukt i analyse og drøfting i en samfunnsfaglig kontekst. Gjennom ett av mine forskningsspørsmål: *Hva er læreres begrunnelse for og erfaringer med bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen?* søker jeg å belyse hvordan lærerne begrunner sine valg, og hvordan de forholder seg til læreplanens føringer og hvilke erfaringer de har med nyhetsbruk på 7. trinn. Her inngår de erfaringer lærerne måtte ha utviklet i forhold til samlebegrepet “verktøy” slik det er beskrevet over.

Læreren trenger også ferdigheter i sitt arbeid med å velge ut hvilke nyheter som er hensiktsmessige i lys av læreplanen for faget, og i hvilken form nyhetene bør formidles til elevene for å skape ønsket respons.

### 1.2.7 Demokratisk medborgerskap

Demokratisk medborgerskap knyttes i denne oppgaven til samfunnsfagets målsetting om å utvikle elevene som demokratiske medborgere, og i den sammenheng ser jeg på hvordan lærere integrerer nyheter i sin undervisning for å nå dette læringsmålet.

Demokratimandatet blir nevnt i opplæringsloven § 1-1, “Opplæringa skal fremje demokrati” (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Kunnskapsløftet tar også opp demokratibegrepet i sin innledning til generell del: “Opplæringen må spore den enkelte til driftighet og til tett samvirke for felles mål. Den må lære elevene framferd som gjør det lettere for dem sammen å nå resultatene de sikter mot. Den må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet” (Utdanningsdirektoratet, 2006). På 2000-tallet ble det også stadfestet politisk at skolen har et samfunnsmessig oppdrag om å utdanne demokratiske medborgere (Solhaug & Børhaug, 2012). Om det gjennomgående samfunnsfaget i grunnskolen og første videregående står det følgende i læreplanen: “Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking” (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Å påstå at demokratibegrepet er entydig er likevel vanskelig. Vi ser allerede at det er et bredt begrep som brukes i ulike kontekster og situasjoner med mange nyanser. Solhaug og Børhaug trekker frem Carl Cohen sin definisjon når de diskuterer demokratibegrepet: “Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem” (Solhaug & Børhaug, 2012: 30). Definisjonen kan brukes om ulike former for fellesskap som handler om krav til demokratisk praksis, eller fellesskap som selv måtte pålegge seg slike krav. Medborgerskapet skiller seg fra det juridiske statsborgerskapet, da dette omhandler sider ved menneskers liv som identitet, tilhørighet, deltaking og tillit. Medborgerskapet kan knyttes til rollen en borger har, sammen med et normativt innhold. Det normative innholdet i rollen forstås her som det som

fremforhandles og legitimeres gjennom samfunnets sosiale, kulturelle og politiske former for samhandling. Statusforståelsen blir da begrenset til å gjelde individets rettigheter i form av et statsborgerskap, mens rolleforståelsen berører en verdi- og handlingsdimensjon. Gjennom det politiske fellesskapet og den sosiale kulturen kan man gjerne si at medborgerskapet er med på å konstruere individets identitet (Berge & Stray, 2012).

Odd Ragnar Hunnes ved Høgskulen i Volda (2015) peker på at dersom samfunnsfagets mål om å forberede elevene til morgendagens samfunn skal være mulig, må man kunne prøve å koble undervisningen til erfaringer i samfunnet og elevenes liv (Hunnes, 2015: 139). John Dewey (2000) forfekter på same måte opp om lærere som kobler elevenes virkelighet til lærestoff og metoder i undervisningen. Det er her det kan være mulig å implementere nyheter i pensum. Elevene skal om ønskelig holde seg orienterte om samfunnets endringer ved blant annet å følge med i media, sier Hunnes (2015), og læreren skal oppfordres til å ha med aktuelle saker i undervisningen. Elevene kan ved bruk av nyheter knytte sammen historiske hendelser og fakta, til saker som skjer rundt dem lokalt og globalt. På sikt kan dette føre til elever som er mer aktive samfunnsborgere, med en interesse for debatt rundt aktuelle saker de leser om (Tallon, 2013).

### 1.3 Endring av nyhetsvaner

I innledningen i kapittel 1 refererte jeg til den omfattende endringen det har vært i forhold til nyhetsformidling siden 1700-tallet (Hernes, 1977). Jeg ønsker i denne studien å trekke inn forskning som kan bidra til å forstå hvordan lærere og elever i dagens barneskole forholder seg til nyheter og nyhetskilder.

Flere studier og målinger viser at spesielt unge ser ut til å miste interessen for å delta i politisk aktivitet (Stray, 2014). Noen analytikere lurer på om dette kan være koblet til trenden som peker på at konsumering av nyheter generelt er avtakende. Siden slutten av 90-tallet har Norge, sammen med Europa og USA, hatt en slik nedgangstrend i nyhetslesning (Aalberg mfl. 2013). Flere viser til at de som ikke leser nyheter også i mindre grad deltar i samfunnet, og ser ut til å ha en svakere politisk interesse enn de som konsumerer større mengder nyheter (Ksiazek mfl. 2010).

Tidligere snakket man om “det opplyste mennesket” som et ideal, “the informed citizen”. Dette innebar blant annet å være belest og oppdatert på nyheter. Ser vi oss rundt i dag ser dette idealet ut til å være i ferd med å vannes ut (Ksiazek mfl. 2010). Kombinasjonen av den raskt økende informasjonsstrømmen, og det faktum at det er for mye å be om at man skal være opplyst på alle felt til enhver tid, kan være grunnen til dette (Schudson, 1998). Tallon (2013) støtter dette ved å si at: “when bright and engaged young people score poorly on such a measure (weekly news quiz), the issue is not their lack of knowledge” (Tallon, 2013: 42). Hun forklarer dette med å si at informasjonen kommer fra for mange retninger og i alt for store mengder, så det er urealistisk å ha den fulle oversikt. Denne overveldende eksponeringen overfor nyheter kan også føre til en likegyldighet, som også kan føre til at man til slutt tar avstand fra å engasjere seg i samfunnsaktuelle temaer, skriver Austvik og Rye (2011). Det samme gjelder for eksponeringen mot falske nyheter og generell feilinformasjon, sier Helgerud (2015). Resultatet blir det samme om det skyldes manglende tillit, eller rett og slett at det blir for mye likegyldighet.

Befolkningen kan se ut til gradvis å rette større fokus og interesse mot mer lokale og personlige prosjekter beskriver Bennett (1998), og utdyper at dette kan ha skjedd på bekostning av oppslutningen om de sentrale politiske og økonomiske samfunns-institusjoner. Orłowski (2014) støtter også opp om dette når han konkluderer med at Orwell (1949) og Huxley (1932) fikk rett i sine fremtidsprediksjoner, som gikk ut på at samfunnets kildekritiske evne var i ferd med å svekkes, og nyhetsformidlingen kun ble styrt av privateide medieselskaper. Ovenfor nevnte Huxley (1932) mente også å forutse at samfunnet utviklet en fiksering på underholdning. Man ville heller bli underholdt, fremfor å lese bøker og studere fakta (Orłowski, 2014).

Her er det enkelt å trekke paralleller mot dagens samfunn hvor det slås fast at konsumeringen av rene nyhetsartikler har en nedadgående trend, mens de privateide medieselskapene oppnår høye lesertall og såkalte klikkrate med påfølgende høy inntjening, ved å satse på å presentere kjendisnytt og artikler om og med influencere. Videre påpeker Orłowski (2014) at en mulig fare med et slikt fokus kan være at innbyggerne tar avstand og fjerner seg fra sin egen virkelighet gjennom å bli mer opptatt av kjendisnyheter, rykter og konspirasjonsteorier. På sikt kan denne utviklingen være med på å svekke samfunnsborgernes mulighet til påvirkning gjennom demokratiske virkemidler. Avistettheten har også blitt mindre, og det har blitt lavere oppslutning om statskanalen NRK. Tilgangen på lokalstoff i aviser minker altså, og

monopolkanalen “som bandt landet sammen” har fått massiv nasjonal og internasjonal konkurranse, og erfarer de samme trendene vedrørende seernes preferanser i medieverdenen forøvrig (Helgerud, 2015: 12).

Tabellen som vises nedenfor er hentet fra Norsk Mediebarometer og viser prosentandelen av massemediebruk i et utvalg av befolkningen fra 9-79 år. Statistikken er oppdatert i april 2019 og presentert av Statistisk Sentralbyrå.

År	1991	2000	2017	2018
<b>Papiravis</b>	84%	77%	32%	30%
<b>Fjernsyn</b>	81%	82%	62%	60%
<b>Radio</b>	71%	57%	54%	50%
<b>Lydmedier</b>	43%	50%	50%	51%
<b>Ukeblad</b>	21%	17%	5%	5%
<b>Bøker</b>	24%	20%	25%	24%
<b>Tidsskrift</b>	18%	14%	6%	6%
<b>Tegneserieblad</b>	11%	9%	3%	3%
<b>Serier/film/video<sup>1</sup></b>	10%	10%	37%	37%
<b>Internett</b>	..	27%	90%	91%

Andel som har brukt ulike massemedier en gjennomsnittsdag (9-79 år)

Det mest påfallende funnet som oversikten viser er kanskje at andel lesere av papiraviser har blitt halvert fra år 2000 til 2017. Som beskrevet tidligere henger dette sammen med den raske veksten av nyhetstilfang via internett. Denne har mer enn tredoblet seg fra år 2000 til 2017. Den amerikanske professoren Markus Prior peker på at den raske framveksten internett har hatt som primærmedium, har gjort det enklere å unngå papirbaserte- eller betalingsbaserte nyhetskilder, både passivt og aktivt, om man ikke har en særskilt interesse eller preferanse for politiske nyheter (Prior, 2005). Avhengig av hvordan man bruker internett, er det mindre sannsynlig å “dumpe innom” en nyhetskanal eller nyhets-sending slik man gjør i radio og TV. På denne måten utvikles det heller et mønster der man velger kilder som støtter opp om egne interesser, og man står i fare for å miste det kritiske blikket (Kahne og Bowyer, 2017).

<sup>1</sup> Inkluderer også strømmetjenester via internett (SSB)

Likevel er det viktig å påpeke at det samtidig med nedgangen i antall papiraviser har vært en økning i antall nettaviser. Dette har skjedd som en følge av internetteksponeringen. Nyhetskonsumeringen totalt sett har likevel vært nedadgående siden 1997, en trend som tilsynelatende ser ut til å fortsette (SSB, 2019).

Blant barn og unge har det de senere årene blitt gjort grep for å øke interessen for nyheter. Dette har blitt gjort gjennom å utvikle aviser og nyhetskanaler tilpasset for skolebruk, hvor blant annet Aftenposten Junior og NRK Supernytt kan trekkes fram som eksempler. Aftenposten Junior blir gitt ut av Aftenposten, og er en riksdekkende avis for barn i skolealder. Den kommer i papirutgave, men kan også leses digitalt med abonnementsnøkkel. Avisen inneholder tradisjonelle nyhets- og kultursider, sammen med portretter av barn fra andre land, spørrespalter og mye mer. Innholdet er redigert på en slik måte at det skal være mottakelig og fordøyelig for barn. NRK Supernytt er nyhetsendinger rettet mot barn i alderen 8-12 år. Formålet deres er å kunne forklare det som skjer i Norge og verden på en slik måte at barn forstår, og samtidig at de mestrer å sette nyheter og hendelser inn i en sammenheng. Redaksjonen ønsker å gi barn en stemme og samtidig fange eller rekruttere morgendagens nyhetsbrukere. Dette friske pust av medier med fokus på barn og unge reflekterer en økt interesse for nyhetsbruk i skolen. Det gir ikke bare en økt kunnskap om samfunnet og aktuelle saker, men også økt bevissthet om selve mediehusene og hvordan de jobber.

## 1.4 Oppgavens ulike kapitler

Jeg har så langt presentert bakgrunn og hovedformål med oppgaven. Jeg har satt dette inn i en samfunnsmessig kontekst, og vist at studien har aktualitet. Jeg har definert min problemstilling, og de forskningsspørsmålene jeg ønsker å finne svar på. Videre har jeg redegjort for formålet med å gjennomføre studien, samt hvilke avgrensninger jeg har gjort blant annet for å sikre gjennomførbarhet. Det benyttes flere ulike begrep, og de mest sentrale er forsøkt definert med referanse til teori. Dette er gjort for å bidra til at begrepene brukes så enhetlig som mulig. For å sette min studie i riktig sammenheng har jeg også presentert en kartlegging av nyhetsvaner.

Kapittel 2 innledes med en gjennomgang av relevant forskning. Videre i kapitlet utdyper jeg det teoretiske rammeverket som legges til grunn for studien. Spesifikk teori vedrørende



interaksjonen mellom lærere og elever, og teori i forhold til fagdidaktikk i klasserommet er gitt betydelig plass.

Kapittel 3 omhandler metodevalget for studien. Jeg redegjør for forskningsdesign og empirisk datainnsamlingsprosess. Jeg forklarer også bruken av åpne, halvstrukturerte forskningsintervju, og diskuterer styrker og svakheter ved denne tilnærmingen. Jeg presenterer videre hvordan analysene gjennomføres, og evt hvordan resultatene kan etterprøves, før forskningsetiske betraktninger runder av kapitlet.

Kapittel 4 omhandler funnene fra den kvalitative datainnsamlingen, der resultatene etter transkribering presenteres. Å finne svar på de to definerte forskningsspørsmålene er grunnstammen i kapitlet. Data fra lærer- og elevintervjuene blir presentert og diskutert suksessivt. I samme kapittel vurderes elevenes svar opp mot teori, og deres opplevelse av lærernes undervisning - både opplevelsen av hvordan lærerne velger ut nyheter, og opplevelsen av hvordan lærerne tar nyheter inn i klasserommet. Til slutt i kapitlet sammenholdes elevenes opplevelse med lærernes begrunnelse og erfaringer, og relateres til problemstilling og forskningsspørsmål.

Det siste kapitlet, kapittel 5, inneholder mine avsluttende refleksjoner, og en skisse til mulige framtidige forskningsaktiviteter.

## 2 Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for relevant forskning om fagdidaktikk, og om hvordan bruk av nyheter som en del av undervisningen i samfunnsfag kan bidra til å nå mål i læreplanen. Det finnes noe nyere forskning innen området nyhetsbruk i samfunnsfag i skolen, men begrenset hva angår min problemstilling, og interaksjonen mellom lærere og elever på syvende trinn. Jeg har inkludert en gjennomgang av forskning jeg anser som relevant, og som jeg har bygd videre på i denne studien. Jeg tar også med teori knyttet til News literacy, og utfordringer både skolen og elevene står overfor.

### 2.1 Relevant forskning

Jeg har som forberedelse til min masteroppgave gjort mange litteratursøk for å finne relevant forskning for min studie, og studert teori og publikasjoner som har hatt tema knyttet til bruk av nyheter i skolen generelt, og til bruk i samfunnsfagundervisning spesielt. Jeg har også gått igjennom flere masteroppgaver der problemstilling og innhold har hatt relevans for min studie. Tre av disse refererer jeg utfyllende fordi de har gitt meg inspirasjon og grunnlag for refleksjon. De er levert ved Universitetet i Oslo og ved OsloMet - storbyuniversitetet i 2015, 2018 og 2019. Forskerne Emil Sætra og Janicke H. Stray ved MF Vitenskapelige Høyskole har i en artikkel om tre idealtypiske forståelser av utdanning til demokratisk medborgerskap, vist at nesten alle lærere og skoleledere i et utvalg på 148 ungdomsskoler bruker nyheter i samfunnsfagundervisningen (2019). Førstelektor Erik Ryen ved OsloMet har også publisert en rekke artikler med relevans for temaet jeg jobber med. Resultatene fra hans aksjonsforskning gjennomført i 2018 tar jeg med til slutt i dette kapittelet.

Den første masteroppgaven er utarbeidet av studentene Bente Hole og Anders Harto ved Universitetet i Oslo (2015), og har både et elev- og lærerperspektiv. De tok utgangspunkt i lærere og elever i den videregående skole, og formulerte problemstillingen: *“Hvordan opplever elever bruken av nyheter i samfunnsfagundervisningen”*. Hole og Harto gjennomførte intervju med to lærere og elevene i deres klasser. Elevene opplevde sine respektive læreres bruk av nyheter ulikt. I den ene klassen uttrykte elevene at læreren var “gammeldags” og brukte nyheter i for liten grad. Når nyheter ble tatt inn i undervisningen ble dette opplevd som positivt.

Den andre klassen beskrev sin lærer som mer dynamisk, og mer villig til å la elevene komme til orde i timene. De uttrykte samtidig at når undervisningen ble basert på nyheter, så fikk den et muntlig preg som ekskluderte deler av elevgruppen. I denne klassen var det elevenes oppfatning at læreren knyttet nyhetsbruk til kompetansemål. Elevene i begge de to klassene Hole og Harto intervjuet uttalte at å arbeide med nyheter i samfunnsfag ga muligheter til å forstå News literacy. De uttalte derimot at deres to lærere ikke oppnådde dette. Elevene uttalte også at de mente nyheter burde integreres mer i andre fag.

Lærerne i Hole og Harto sin studie mente at de burde bruke nyheter i undervisningen selv om dette ikke var spesifikt nevnt i læreplanene. Etter deres oppfatning bidro bruk av nyheter også til å nå overordna mål som danning, utvikling av kritisk tenking og forberedelse til aktivt medborgerskap. Begge lærerne uttalte at de brukte nyheter i undervisningen for at elevene selv skulle utvikle interesse for nyheter generelt, og samfunnsfaget spesielt. I denne studien svarte lærerne at de i hovedsak brukte internasjonale nyheter i undervisningen, og at de gjorde dette fordi de mente at elevene var godt orientert gjennom aktiv bruk av VG Nett. Læreren som ble omtalt som mest dynamisk uttalte også at han underviste elevene i News literacy. Begge lærerne vurderte elevenes respons på bruk av nyheter som entydig positiv, og understreket at de ville fortsette å bruke nyheter i sin undervisning.

Masterstudent ved OsloMet, Torstein Hestnes, har i sin rapport om “Medie- og informasjonskritisk forståelse i undervisning” beskrevet bruken av sosiale medier i Norge (Hestnes, 2018). Hestnes definerte problemstillingen: *“Hvordan opplever lærere sine muligheter til å møte utfordringer knyttet til den nye medievirkeligheten og hvilke tiltak kan iverksettes”*.

Hestnes intervjuet fem lærere for å få kjennskap til hvilke erfaringer de hadde med arbeid for å fremme medie- og informasjonsliteracy. Han undersøkte også hvordan de fem lærerne opplevde elevenes ferdigheter innen medie- og informasjonsliteracy. Siden Hestnes ønsket å studere hvordan lærerne opplevde sine muligheter valgte han en fenomenologisk metode. Med referanse til flere kilder viser han at sosiale medier er den mest benyttede kilden til nyheter for barn og unge. Han refererer videre at for aldersgruppen 13-18 år er det dokumentert at 37% av utvalget ikke gjør nærmere studier selv om de mistenker informasjon som feilaktig.

Hestnes oppsummerer at lærerne i hans studie forteller at elevene mangler kildekritiske ferdigheter, og at mange elever - ifølge lærerne - tenker at "det som er publisert på nettet er sant". Hestnes sier videre at både elever og lærere relevante for hans studie mangler kunnskaper om medienes infrastruktur, blant annet når det kommer til hvordan algoritmer benyttes i sosiale medier. Hestnes peker også på at informantene i hans studie ikke har tilstrekkelig kunnskap om, og bevissthet knyttet til den nye medievirkeligheten. Dette er ifølge Hestnes tidkrevende og vanskelig å prioritere i undervisningen. Hestnes oppsummerer at forfalskede nyheter har fått en posisjon og en rolle i det norske mediebildet. Disse er spesielt knyttet til informasjon vi blir utsatt for på sosiale medier. Hestnes beskriver også hva det er ved de sosiale mediene som legger til rette for forfalskede nyheter.

Hos Hestnes har alle informantene et sterkt ønske om å gi elevene en god opplæring i medie- og informasjonslitteracy, men det er manglende kompetanse for å gi slik undervisning. Avslutningsvis konkluderer Hestnes med at det kan være nødvendig å gi lærere et kompetanseløft for at de skal bedre være i stand til å undervise elevene om medie- og informasjonslitteracy.

Masterstudent ved OsloMet, Jørn K. Nordal, har i sin avhandling undersøkt: *"Hvilken plass har nyhetene i samfunnsfaget og hvordan kan nyheter bidra til utvikling av kritisk tenking"* (Nordal, 2019). Nordal valgte en kvalitativ tilnærming og intervjuet fem lærere og redaksjonslederen for NRK Supernytt. Han gjorde i tillegg observasjoner i fem skoleklasser.

Hovedresultatet fra studien viser at når det skjer store begivenheter benytter lærerne nyheter i undervisningen. I en hektisk hverdag velges derimot nyheter bort fra undervisningen. Nordal oppsummerer videre at lærerne hevder at samfunnsfaget i dag er for stort. Tid til undervisning, tredeling av faget, og at nyheter ikke står spesifikt på læreplanen anses som vesentlig for denne begrunnelsen.

Informantene var samstemte i at samfunnsfaget allerede var for omfattende for å inkludere nyheter. Nordal understreker at informantene snakket mye om tidsutfordringen, men at de var mest tydelige på at det var å velge nyheter som eget tema som var vanskelig når faget allerede var så omfattende. Når det gjelder nyhetsbruk for å utvikle elevenes evne til kritisk tenking oppsummerer Nordal at lærerne i hans studie brukte tid på å korrigere barns misforståelser, og brukte dette for å utvikle deres evne til kildekritikk. Nordal har i sin studie

sett nærmere på hvordan NRK Supernytt ble brukt som bidrag i samfunnsfagundervisningen, og informantene ser i liten grad ut til å gjøre dette systematisk. Supernytt brukes av de fleste skolene som var involvert, men kun i elevenes lunsjpause, og uten at samfunnsfaglærerne er til stede.

Nyhetsbruk i samfunnsfagundervisningen er altså belyst med flere spennende perspektiv, men for elevgruppen på syvende trinn er ikke deres opplevelser kartlagt og analysert slik jeg planlegger å gjøre i denne studien.

Sætra og Stray har i sin artikkel “Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen” (2019), undersøkt hva slags medborgere samfunnsfaglærere søker å utdanne. De har i denne sammenheng også stilt spørsmål om hvordan nyheter brukes. Resultatene de kom frem til bygger på det empiriske materialet samlet inn i forbindelse med The International Civic and Citizenship Education Study (Huang mfl., 2017). Det kvantitative datamaterialet er basert på et spørreskjema som ble sendt ut til lærere og skoleledere ved i alt 148 ulike ungdomsskoler. Artikkelen omhandler i utgangspunktet tre idealtypiske forståelser av utdanning til demokratisk medborgerskap. Et av spørsmålene forfatterne stilte til lærerne i undersøkelsen var hva de la mest vekt på i undervisningen av kunnskap, kritisk tenking, demokratiske verdier og politisk deltakelse. I den kvantitative delen av undersøkelsen understreket mange lærere at de legger stor vekt på formidling av kunnskap. Så godt som alle lærerne fortalte at de, i større eller mindre grad, tok i bruk aktuelle nyhetssaker i undervisningen. Lærernes bruk av nyheter i undervisningen hviler på en tosidig målsetning og begrunnelse. Lærerne ønsket å gi rom til saker elevene var opptatt av, samtidig som de ønsket at elevene skulle bli opptatt av å følge med i nyhetsbildet.

Førstelektor Erik Ryen ved Oslo Met har publisert flere artikler om nyheter og kritisk tenking i samfunnsfag, og har gjennom aksjonsforskning gjennomført i 2018 synliggjort de didaktiske mulighetene som ligger i å bruke nyheter i samfunnsfagundervisningen over tid. Ryen tar utgangspunkt i den tyske professoren Wolfgang Klafki sin danningsteori (Klafki, 2014). Et sentralt didaktisk prinsipp hos Klafki er at danning skjer gjennom eksemplarisk undervisning og læring. Ryen viser i sitt arbeid at når elevene fordyper seg i saker de tenker er viktige, så lykkes flere elever med å knytte enkeltsaker til overordnede problemstillinger. Ryen viser også at flere elever på denne bakgrunn evner å tenke kritisk rundt hvilke løsninger som bør

velges for å løse et problem, hvilket ansvar de selv har, og hvilke handlingsalternativ som finnes.

Ryen diskuterer Klafkis definisjon på “kategorial” danning, og understreker at lærere som vil bruke nyheter må ha et kritisk blikk på hvilke nyheter som velges, og hvordan valgene begrunnes. Å velge en “populær/dagsaktuell” nyhet gir ikke nødvendigvis et godt læringsutbytte. Ryen påpeker at et sentralt kriterium for utvelgelse av nyheter blir hvorvidt elevene har tilstrekkelige forkunnskaper til å sette sakene inn i en større sammenheng, samtidig som de opplever dem som betydningsfulle og relevante for sine egne liv.

## 2.2 Samfunnsfag

Samfunnsfag som fag i skolen følger læringsløpet til elevene gjennom hele grunnskolen, og er dermed gjennomgående for alle elever i den norske skole. I grunnskolen er samfunnsfag delt inn i fire ulike områder: *Utforskeren, samfunnskunnskap, historie og geografi*. Det er kompetansemål på grunnskolen etter 4., 7. og 10.årssteget. I den videregående opplæringen omfatter hovedområdene: *Utforskeren, individ, samfunn og kultur, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati og internasjonale forhold*. Samfunnsfaget fortsetter på Vg1 studiespesialiserende utdanningsprogrammer (11.trinn) og på Vg2 (12.trinn) eller Vg3 (13.trinn) i yrkesfaglige programmer (Læreplan i samfunnsfag, 2013). Alle elever i den videregående skole skal altså ha minst ett år med samfunnsfag.

Denne studien forholder seg til betegnelsen “samfunnsfag” som generell betegnelse for samfunnsfag som blir undervist i grunnskolen. Det er på 7. trinn studiens informanter og oppgavens fokus befinner seg, så det blir naturlig å avgrense “samfunnsfag” til dette nivået. Samtidig er det viktig å nevne at studien som helhet tar utgangspunkt i formålene med faget og den generelle delen av læreplanen, som da er felles for alle samfunnsfagene fra 1. til 13. trinn.

I læreplanen for samfunnsfag (SAF1-03) beskrives *Utforskeren* som et hovedområde som griper over i og inn i de andre hovedområdene i faget. Det forventes at man arbeider med kompetansemålene i *utforskeren* samtidig som man arbeider med mål fra andre hovedområder. Hovedområdet handler om hvordan man bygger opp samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter. Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og kildekritikk er

sentralt. Utforskeren omfatter også formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfaglig kunnskap og kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2013).

## 2.3 Mål i læreplanen og lærernes bruk av nyheter

Hva skal samfunnsfagets kunnskapsbidrag være, hva skal det undervises i?

Erik Ryen har i sitt bidrag til boken “Kritisk tenkning i samfunnsfag” (2019: 70), blant annet pekt på at i fagfornyelsen (LK20) framheves kritisk tenkning som et sentralt mål for opplæringen i skolen generelt, og i samfunnsfaget spesielt. Samtidig vektlegges de ulike skolefagenes relevans i møte med konkrete utfordringer elevene vil stå overfor: “Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Målet om samfunnsrelevans og tilknytning til elevenes livsverden framheves ytterligere ved at tre tverrfaglige temaer – folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling – får en sentral plass i de nye læreplanene. Arbeidet med disse temaene “... tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Denne forståelsen av skolens mandat og de retninger dette angir for didaktikken, finner klangbunn i dannelseteorien til Klafki (2014) og hans kritisk-konstruktive didaktikk. Klafkis didaktikk er basert på den erkjennelsen at formålet med all utdanning er å støtte utviklingen av elevers selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne; det vil si evnen til å ta egne informerte valg i livene sine, kunne delta i demokratiske prosesser i samfunnet og kunne oppnå en forståelse og et aktivt engasjement for at denne retten må gjelde for alle mennesker. Dette er et normativt utgangspunkt som har sitt utspring i idealer om demokrati og grunnleggende menneskerettigheter, og som forutsetter at mennesker er i stand til å ta selvstendige, informerte og rasjonelle valg samt vurdere konsekvensene av disse.

At kompetansebegrepet kan være problematisk, betyr imidlertid ikke at lærere og elever ikke skal forholde seg til kriterier i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Det normative utgangspunktet for dannelseteorien innebærer det motsatte av relativisme; i den didaktiske analysen kan læreren ikke følge sitt eget for godtbeholdende, men må stadig spørre seg om hvilket lærestoff (innenfor de rammene som er gitt av

læreplanen) som kan vekke refleksjon og læring hos elevene, slik at de kan utvikle seg til å bli selvstendige, ansvarlige og solidariske medborgere. På denne måten blir altså lærernes kritiske tenkning rundt valg av undervisningsinnhold en forutsetning for at elevene skal kunne tenke kritisk (Klafki, 2014).

Bruken av nyheter i samfunnsfagundervisning kan også begrunnes og utnyttes slik Koritzinsky (2012: 17) beskriver det i lys av samfunnskunnskapens formål i LK06: “samle inn fakta, vurdere kilder kritisk, forstå og forklare sammenhenger mellom fakta, og utvikle reflekterte holdninger til samfunnsspørsmål”.

## 2.4 Klasseromssamtalen og nyheter

Samtaler og diskusjoner i helklasse er mye brukt i samfunnsfag. Trond Solhaug (2006) poengterer at samtale kan være et ledd i strategisk læring for samfunnsfaget, der det er viktig å ha læreplanmål som baserer seg på en sosial bearbeiding av temaer. Dette beskriver Solhaug (2006) som at elevene bør ha muntlige refleksjoner som en del av sin læringssituasjon for at de skal kunne bearbeide ny kunnskap på en aktiv måte.

Klasseromssamtalen er også velegnet når læreren ønsker å knytte pensum eller lærestoffet til erfaringer elevene selv måtte ha (Dysthe, 1995). Dette er spesielt for klasseromssamtalen fordi den ikke bare baserer seg på hva læreren definerer som referanserammer, men også på hvilken kunnskap og erfaring elevene har. Holger Henriksen, som er anerkjent for sin spisskompetanse innen samfunnsfaglig didaktikk, har i sin bok “Samtalens mulighet” (2005), forklart hvordan klasseromssamtalen gir læreren mulighet til å diskutere aktuelle problemstillinger og nyheter med elevene i en læringssituasjon, der alle deltar aktivt med den bakgrunn, forutsetninger og erfaringer den enkelte besitter.

Å delta i samtaler er dessuten viktig i læringsprosessen for å koble ny og gammel kunnskap sammen. Den kognitive koblingen skjer som oftest enklest ved at elever på en eller annen måte prøver å formulere seg, og dermed tydeliggjør sammenhengen for seg selv og andre (Bakhtin, 1981).



De belgiske forskerne Claes og Quintelier (2009), så at det ble en økt elevdeltakelse i samfunnsfagtimene når bruk av aviser ble introdusert i undervisningen. De antydde at det måtte være fordi elevene likte denne undervisningsformen, uten at de med sikkerhet kunne si noe om hvorfor det ble slik. Claes og Quintelier påviste også at bruk av nyheter kan øve opp elevenes evne til å tenke kritiske tankerekker.

Rachel Tallons studier fra skoler i New Zealand (2013), viser til at nyheter brukt i undervisning kan føre til et økt samfunnsengasjement blant unge. Artikler og saker kan vekke interessen og oppmerksomheten rundt eventuelle hendelser og livet utenfor klasserommets fire vegger. Universitetslektor ved Karlstad Universitet i Sverige, Roger Olsson, viser til noe av det samme som Tallon (2013), i sin doktoravhandling. Han finner at nyheter brukt i undervisning kan være til hjelp for elevenes helhetlige forståelse, ved å koble sammen abstrakt faglig innhold og konkrete hendelser (Olsson, 2016). Disse resultatene underbygges av den store studien til Haas og Laughlin (2000), hvor majoriteten av de 600 deltakende samfunnsfaglærerne i NCSS (National Council for the Social Studies) oppga at de følte et utpreget ansvar om å integrere bruk av nyheter i undervisningen, og lære elevene om nyttigheten av nyheter som et verktøy for å knytte skolen og samfunnet nærmere sammen.

Dersom det er elevens motivasjon som står i fokus, så er det over tid ikke nok bare at læreren anerkjenner elevens deltakelse i klasseromssamtalene, men også understøtter måten eleven deltar på ved f.eks. å nevne konkrete bidrag til tema for samtaler, eller problemstillinger eleven er opptatt av eksplisitt. Motivasjon er sammensatt, og samspillet mellom kognisjon og følelser påvirker elevens reaksjon (Imsen, 2005). Dette kan tolkes som at når eleven hører at læreren er positiv, og samtidig føler at læreren faktisk har grunnlag for å mene det som blir sagt fordi eleven kjenner seg igjen i de konkrete eksemplene læreren trekker fram, så motiveres eleven til å bidra enda mer innenfor den samme rammen ved neste anledning.

Det er ikke slik at alle muntlige diskusjoner der nyheter kan være utgangspunktet, nødvendigvis vil bidra til å fremme kritisk tenkning. Ifølge Børresen (2009) vil utbyttet av klasseromssamtaler i skolefagene være avhengig av en rekke faktorer. Samtalene er forskjellige ut ifra temaer, klasser, alder og relasjoner mellom lærer og elever. En nyhet kan på bakgrunn av *distant suffering* eller mangfoldig tilhørighetsfølelse engasjere i en klasse, men være totalt mislykket i en annen. I en klasse kan alle elever delta, mens i andre er det kun halvparten som tør å si noe. Dette gjør det vanskelig å skulle karakterisere hva som må

ligge til rette for en god samtale (Børresen, 2009). Likevel hevder Børresen at behovet for en tydelig struktur i samtalen ikke er å komme utenom. Det at samtalen på ulike måter har en viss form for struktur med regler gir elevene forutsigbarhet, samtidig som det gjør det praktisk mulig å gjennomføre en diskusjon. I tillegg til åpenbare regler som at én snakker om gangen, og å begrunne det man sier, foreslår hun at samtalen også bør se etter sammenhenger og at medlemmene alltid bør være åpne for andre vinklinger (Børresen, 2009).

Ved å klargjøre og vise elever hvordan man kan se sammenhenger mellom nyheter og samfunnet, vil elevene over tid bli bedre i stand til å se slike sammenhenger på egenhånd (Pescatore, 2008). Dette poengteres også av Lefstein (2010) som trekker fram at det viktigste for en meningsfull samtale er at elevene er gitt strategier til *hvordan* de kan delta og få det læreren ønsker ut av en samtale. I likhet med Børresen (2009) hevder også Lefstein (2010) at en diskusjon kan være meningsfull selv om den ikke gir et svar på noe, og samfunnsfagene diskuterer ofte problemstillinger uten entydige svar. Ved å bruke nyheter bevisst kan læreren utfylle dette bildet med eksempel på både tvetydighet, og nyheter fra ulike kilder der innholdet er entydig.

## 2.5 Det monologiske klasserom og nyheter

Et monologisk klasserom beskrives som det tradisjonelle klasserommet hvor elevene blir sett på som uvitende med mangel på kunnskap, hvor det er gjennom den lærerstyrte monologen kunnskapen formidles fra lærer til elev (Dysthe, 1995).

Det monologiske klasserommet er i følge klasseromsforskning fra de siste tiårene fortsatt dominerende, selv når læreplanen og en målsetting om utvikling av elevenes muntlige ferdigheter oppfordrer til endring (Koritzinsky, 2014). Koritzinsky utdyper også beskrivelsen av monologisk undervisning og beskriver lærebokgjennomgang og individuelt arbeid som den vanligste undervisningsformen i samfunnsfag (Koritzinsky, 2014). Koritzinsky foreslår med referanse til hovedområdet Utforskeren i samfunnsfag, ulike måter å bryte med denne undervisningen. Han legger vekt på at undervisningen blir mer variert, levende og engasjerende for elevene (Koritzinsky, 2014).

## 2.6 Det dialogiske klasserom og nyheter

Britiske Robin Alexander (2008), professor i pedagogikk og utdanningsforskning, bruker begrepet dialogisk undervisning om undervisningsformer som utnytter dialog og samtaler i klassen til å engasjere, stimulere og utvikle barns tenkning og læring. I norsk kontekst er det blant andre professor i norskdidaktikk Olga Dysthe, som har utviklet tankene om et dialogiske klasserom (Dysthe, 1995). Hun tar i likhet med Alexander utgangspunkt i blant annet Bakhtins dialogisme. Grunnlaget for Bakhtins dialogisme er at mennesket sin forståelse av seg selv må sees gjennom forhold til andre mennesker, fordi livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å skulle engasjere seg i dialog, stille spørsmål, være enig og uenig, lytte og svare (Bakhtin, 1981). I lys av dette vil et dialogisk klasserom basere seg på forskjellige stemmer, og anerkjenne ulike kilder som gyldig kunnskap.

Nyheter kan gi andre perspektiver enn det de tradisjonelle lærebøkene gir, og bidra til et klasserom der flere stemmer høres (Journell, 2014). Elever kan oppleve stort læringsutbytte fra diskusjoner om nyheter dersom læreren klarer å skape interaksjon mellom seg, elevene og nyhetstemaet. Da vil flere stemmer bli anerkjent, noe som i første omgang beriker det dialogiske klasserommet, men som også øker sannsynligheten for at elevene opplever diskusjonen som meningsfull (Dysthe, 1995). Likevel kan det å bli utfordret på egne synspunkter, i diskusjoner hvor det er rom for uenighet, oppleves som motiverende fordi det skaper aktivitet hos individet (Imsen, 2005). Samtidig vil elever som får bidragene sine anerkjent av medelever føle seg som et fullverdig medlem av klassen. På den måten får elevene forsterke sin identitet, noe som er essensielt ifølge Manger (2012), som hevder at motivasjon springer ut fra identitet.

Hovedmålet med dialogene i klasserommet blir ikke å oppnå enighet, men heller forståelse for at vi kan mene og tenke forskjellig, og at slik innsikt kan bidra til gjennomtenkte avgjørelser og gode verdivalg som demokratiske medborgere. Dette er et sentralt anliggende for Fagfornyelsen og det fornyende demokratimandatet. Solhaug & Børhaug (2012) understreker at dette er viktig for å støtte opp om et bærekraftig demokrati, og ikke minst kunne bidra til et aktivt demokratisk medborgerskap (Solhaug & Børhaug, 2012).

## 2.7 Krav til elevenes forkunnskap

Når læreren legger elevenes forkunnskap til grunn for valg av nyheter i elevsamtaler kan deltagelsen og læringsutbyttet økes (Dysthe, 1995).

Ifølge Hobbs, Donnelly, Friesem og Moen (2013) er det derfor viktig at læreren velger nyheter som engasjerer flest mulig og som mange elever trolig har hørt om. Dette kan være utfordrende, og det er ikke gitt at elevenes og lærerens forståelse av en god og engasjerende nyhet er sammenfallende. I en forskningsartikkel fra 1995 basert på en studie av maktforholdet mellom lærere og elever diskuterer Gutierrez, Rymes og Larson denne bestemmelsesproblematikken. De fant i sin studie at lærerens bestemmelse om hva som er gyldig kunnskap, konkret hvilken nyhet som skulle diskuteres, kunne ha store konsekvenser for undervisningen og læringsutbytte til elevene. Læreren hadde stor definisjonsmakt i bestemmelsen av hvilken nyhet som skulle diskuteres, og siden nyheten ikke var kjent for elevene, ble den formidlet gjennom en monologisk presentasjon. Imidlertid ble denne formidlingen av en gitt type kunnskap opplevd som uinteressant for elevene, noe som resulterte i at elevene aktiviserte et motsvar som forstyrret undervisningen. På den måten hadde også elevene makt. Dette resulterte i en kollaps av lærerens formidling av nyheten til elevene. Læring og kunnskapsutveksling hadde imidlertid størst mulighet til å oppstå i tilfeller hvor både læreren og elevenes opprinnelige maktposisjoner ble forlatt, og de alle møttes i et nytt samtalerom (Gutierrez mfl., 1995). Dette rommet, som omtales som *third space*, er et rom der lærer og elever møttes uten forutinntatte meninger om hva som var gyldig kunnskap, men der de gjennom dialogen utviklet den sammen (Gutierrez mfl., 1995). Her oppstod muligheten for autentisk samtale og meningsutveksling. I så måte viste det seg at lærerens forhåndsbestemte nyhet, som svært få elever hadde hørt om, egnet seg dårlig for videre diskusjon. Likevel poengteres det i studien at selv om muligheten for lærere og elever til å møtes i *third space* oppstod flere ganger, valgte de som oftest å holde seg til sitt vante mønster der læreren valgte nyhet, og elevene var i opposisjon. De tillot seg sjeldent å gå inn i en diskurs hvor de ikke lenger kunne kontrollere makten (Gutierrez mfl., 1995). Det er viktig at lærere og elever generelt møtes i et rom hvor de begge føler at de får noe ut av undervisningen, og derfor bør lærere knytte undervisningen nærmere til elevenes erfaringer og interesser (Gutierrez mfl., 1995).

Skal en klasseromssamtale gi elevene utbytte trenger læreren ifølge Dysthe (1995) å etablerer et høyt forventningsnivå. Ved å sette høye forventninger til elevene, bidrar man til at elevene forventer mer av seg selv. Likevel er det viktig *hvordan* disse forventningene kommer frem. Ved å bruke autentiske spørsmål og ta alle elevbidrag på alvor, forsterker læreren elevens selvspekt. Læreren skaper samtidig et klasserom hvor det er forventet at elevene skal tenke og bidra selv (Dysthe, 1995).

I samtaler hvor nyheter brukes som introduksjon til andre temaer trenger man ikke nødvendigvis forvente at elevene besitter store forkunnskaper om nyheten, men Pescatore (2008) poengterer likevel at det kan settes andre forventningskrav. Hun poengterer at arbeid med nyheter over tid vil gjøre elever i stand til å se sammenhenger og reflektere over enkelthendelser, uten at de kan så mye om den spesifikke hendelsen.

## 2.8 Elevbidrag i undervisningen

Ved å bruke elevforslag på nyheter, eller store nyheter som elevene trolig har noe kunnskaper om, gir man elevene et godt utgangspunkt for deltakelse. Dessuten kan en slik utvelgelse stimulere til å følge med på nyheter utenom skoletiden, fordi læreren kontinuerlig bruker det elevene bidrar med. Hvis elevene opplever at deres bidrag og forslag på nyheter blir anerkjent, kan trolig de fleste bidra på en eller annen måte. Det vil være naturlig for læreren i noen situasjoner å velge ut en spesiell nyhet som passer godt for diskusjon. I disse tilfellene er det ikke gitt at elevene har mye forkunnskaper, det avhenger av nyheten til læreren. Ifølge Hobbs mfl. (2013) er det derfor viktig at læreren velger nyheter som engasjerer flest mulig og som mange elever trolig har hørt om. Samtidig er et sentralt funn fra studien til Gutierrez mfl. (1995) at elevene engasjerte seg mer i diskusjoner hvor de selv var med å bestemme hva som var gyldig kunnskap. Ved å invitere til elevforslag om hvilke nyheter som skal diskuteres, eller velge større nyheter som en antar at elevene har noe kunnskap om, får elevene et godt utgangspunkt for deltagelse. Samtidig kan en slik måte å invitere på, stimulere elevene til å være mer aktive i sin nyhetsjakt også på fritiden - i alle fall dersom læreren viser at elevforslagene benyttes (Manger, 2012).

Den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey, skrev mye om utdanningens rolle for demokratiet, og hans tanker blir fremdeles ansett som relevante i diskusjonen om opplæringen til demokratisk medborgerskap. Han knytter demokratiopplæringen til

elevmedvirkning, dialog og samhandling. Det er i menneskets natur å være sosiale. Når vi kommer i kontakt med mennesker med en felles nysgjerrighet på et gitt område, skapes det en innbyrdes avhengighet og et behov for å løse kollektive oppgaver. For å komme frem til gode løsninger kreves det derfor dialog blant de involverte om store og små spørsmål. Dewey forklarer i sin bok “Democracy and Education”: *Demokrati er mer enn en form for styre, det er primært en nærværende livsform som preges av samtale om fellesskap* (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Poenget blir her å vise til at demokratiet er mer enn en politisk styreform, men at det omhandler samfunnsmessig liv, meningsdanning, erfaringsutveksling, og en bevisstgjøring rundt fellesskapet. For å kunne forbedre demokratiet må man derfor frigjøre og aktivisere tenkningen og samspillet mellom samfunnsmedlemmene. Skolen må, i Deweys perspektiv, frigjøre elever til å kritisk reflektere over allerede grunnleggende tankemønstre. Han forbinder her demokratiopplæringen i skolen med hvordan elever tar til seg kunnskap gjennom dialog og refleksjon. Kunnskapen er nemlig ikke nøytral, den varierer med elevenes livsverden og sosiale bakgrunn. Kunnskapen skolen presenterer skal være en form for “offisiell” kunnskap som eleven i større eller mindre grad er kjent eller underforstått med. Hvor godt utgangspunkt elevene har i møte med dette, avhenger av deres oppvekst og miljøet de kommer fra. Dette tatt i betraktning, så er det viktig at elevene møtes med demokrati og likeverd når de skal forbinde den kunnskapen skolen legger fram med den “kunnskapssekken” de har med fra før.

## 2.9 Betydningen av News literacy

At mediekritisk innsikt og kunnskap er viktig fikk vi blant annet demonstrert da redaksjonen i NRK-programmet Folkeopplysningen (2019) besluttet å iverksette et forsøk på å manipulere velgerne med stemmerett i skolevalget i en videregående skole på Lillestrøm. Redaksjonen iverksatte spredning av falske nyheter med den hensikt å få flest mulig elever til å stemme på Senterpartiet. Eksperimentet ble “avslørt” i god tid før kommunevalget i september, og fikk satt lyset både på etiske dilemma, og behovet for utvikling av en mediekritisk innsikt. I denne studien ser jeg på hvordan lærere som er positive til å bruke nyheter i sin undervisning i samfunnsfag gjør sin utvelgelse for å nå læreplanmål.

I *Læringsplakaten* (2006) der de sentrale prinsippene for skolens opplæring er uthevet er kritisk tenking fremhevet. Det presiseres at skolen skal utvikle elevenes evne til

demokratiforståelse og demokratisk deltaking, samt evne til kritisk tenking. Mye av den kunnskapen elevene bygger opp, og som samfunnsborgere generelt har, kommer fra nyhetsmediene. Å tenke kritisk i møtet med informasjonen som blir presentert er en grunnleggende ferdighet i News literacy.

Den gjeldende læreplanen for samfunnsfaget er fra 2013, og er den tredje i rekken etter Kunnskapsløftet (LK06) innført i 2006, og viderefører innholdet i stortingsmeldingen *På rett vei* (2013). I denne ble det foreslått å styrke kompetansemål som omhandlet demokratisk deltagelse, valg og medvirkning. Det var Regjeringen Stoltenberg II som la fram meldingen, og de presiserte at de ønsket en styrking av opplæringen i demokratisk medborgerskap i skolen, noe vi ser er reflektert i formålet.

Høringsprosessen for den siste læreplanen er avsluttet, og de foreløpige resultatene ligger ute. Endelige læreplaner vil ifølge Utdanningsdirektoratet publiseres 18. november 2019. Hovedendringene for 7. trinn ser blant annet ut til å bli at elevene skal kunne bruke dømmekraft, beskytte eget digitalt utstyr, og handle i tråd med retten til privatliv, personvernregler og opphavsrett på nett (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Det er et stort spenn i utfordringene lærerne står overfor, fra demokratisk medborgerskap til opplæring i å beskytte eget digitalt utstyr. Jeg tror at å arbeide med nyheter og News literacy i samfunnsfaget, kan være et bidrag til å gi elevene erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking. I formålets avsnitt fem, nevnt over, presiseres også at: *elevene får verktøy ved å drøfte aktuelle samfunnsspørsmål*. Koritzinsky (2014) hevder at det er viktig for samfunnsfaglæreren å bygge en motvekt mot det han kaller K-slagsiden i nyhetsbildet. Med dette mener han det store fokuset som rettes mot nyheter om katastrofer, kriser, konflikter, kaos, korrupsjon, krig og kriminalitet. Elevene trenger innsikt i det som påvirker hvordan en nyhet presenteres, slik som objektivitet, nøytralitet, flersidighet og subjektivitet, journalistiske faglige kriterier og kommersielle og politiske hensyn (Koritzinsky, 2014). Essensen i News literacy er nettopp de ferdighetene Koritzinsky beskriver, å utvikle elevens evne til å orientere seg i nyhetsbildet og tolke aktuelle hendelser med et kritisk blikk.

I den flom av informasjon og nyheter dagens elever vokser opp er News literacy nødvendig for å forstå, evaluere, analysere og lære strategier for å håndtere nyhetene og navigere i

informasjonsstrømmen. For å skape en bred demokratisk debatt er det viktig å utvikle evnen til å tenke kritisk om nyheter og påvirkning fra media. En kan dermed si at hovedformålet med å lære elevene News literacy er at de skal forberedes til å bli aktive og deltakende samfunnsborgere, og bidra til at folkets makt styrkes (Mihailidis, 2012).

Moeller (2012) argumenterer for å sidestille skolens undervisning i News literacy med tradisjonell undervisning i leseferdighet. Elevene er framtidens medborgere med ansvar for utvikling av demokratiet, og trenger å lære å tenke og analysere informasjon kritisk, og om den påvirkningsmakten som media har. Et annet poeng er at opplæring i News literacy gir elevene innsikt i hvordan media påvirker livene deres. De trenger å forstå bedre hva som er fakta og hva som er fiksjon, hva som er viktig- og mindre viktig informasjon, og hva som er troverdige og ikke-troverdige kilder. De trenger innsikt for å navigere mellom de ulike plattformene for personlig eller profesjonell art, og å unngå å bli distraheret eller fanget av «tidstyver». Det handler i liten grad om å undervise elevene om hva som er riktig, hvordan de skal engasjere seg i samfunnet, eller hvilket parti de bør stemme på. Poenget er derimot å forberede elevene på rollen som aktive medborgere Moeller (2012).

Informasjonssamfunnet utvikler seg stadig i mer kompleks retning. Studier av elevens kildesøk viser at de ofte styres av «den første og beste» informasjonen de finner (Austvik og Rye, 2011). De velger også hovedsaklig kilder som er i samsvar med sine forhåndsantakelser (Baildon og Damico, 2015). Elevene har også en tendens til å unngå informasjon og fakta som ville tvinge dem til å gjennomføre tilleggsundersøkelser (Rasmussen, 2017). Det er heller ikke vanlig at elever tenker over hvem som er opprinnelsen for tekster og artikler. Antagelsen er snarere at informasjonen de finner er universelle fakta som “bare er der”. Et fåtall tenker over at informasjonen stammer fra mennesker, organisasjoner og virksomheter som alle har ulike mål og ulike agendaer (Blikstad-Balas, 2010). De siste 10-15 årene har også nyhetsbildet endret seg betydelig ved at de papirbaserte regionale avisene har mistet mye av sin dominerende posisjon, og globale nyhetsbyrå og selvstendige journalister i større grad har blitt sentrale aktører (Tallon, 2013). Du og jeg og hvem som helst kan i dag laste opp dokumenter og artikler på internett, og det er krevende å kontrollere hvilke perspektiv, bias, samt sosiale, kulturelle eller politiske posisjoner og motiv disse måtte ha (Baildon og Damico, 2015).

Utviklingen beskrevet over har ført til framvekst av ulike former for kildekritikk.

*Informasjonsliteracy* er mer generell kildekritikk, og går ut på å evaluere og kjenne igjen



troverdighet i informasjon man benytter for å løse et gitt problem (Koltay, 2011). *Digital literacy*, som man blant annet kan se etterspørres i Utforskeren (Overland mfl., 2018), omhandler evnen til å bruke ulike medier til samme formål.

*Media literacy* er en tredje type literacy, som omhandler det å gå i dybden i mediene, dekode og evaluere, samt ha en kritisk innstilling til ulike aspekter og innhold (Koltay, 2011). Dette kalles *critical media literacy* av Orłowski (2014). Han sier videre at en av måtene kunnskap er sosialt bygd opp på, er gjennom media, noe som igjen påvirker språkbruk og hvordan folk blir framstilt (Orłowski, 2014). I sin studie “Medie og informasjonskritisk forståelse i undervisning” argumenterer Hestnes (2018) med bakgrunn i utviklingen av teksthverdagen i samfunnet for å bruke definisjonen “Medie- og informasjonsliteracy”, MIL. Det er viktig å være oppmerksom på dette når en arbeider med nyheter i samfunnsfagundervisningen. Det er også viktig å lære opp elevene i hvordan de skal behandle nyheter som informasjonskilde. Orłowski (2014) hevder også at når elevene klarer å se på mediene med et kritisk blikk, og samtidig evaluere, vil de automatisk bli mer interesserte i media, politikk og samfunn. En kritisk innstilling vil kunne føre til økt forståelse, noe som igjen kan utløse interesse og aktivitet.

I dag har elever og medborgere flere valgmuligheter når det kommer til informasjonskilder, samtidig som falske nyheter er med å prege mediebildet. Under disse forholdene er det viktig at elevene utvikler verktøy for å kunne identifisere troverdige kilder, noe som en ferdighet som News literacy kan bidra med. Medieviter og journalist Anders Hofseth (2017), er opptatt av at dersom publikum oppdras til å trekke alt de får vite gjennom nyheter i tvil, kan det lede til devaluering og destabilisering av samfunnets informasjonssystem, og et informasjonsvakuum kan oppstå.

## 3 Metodevalg

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for metodevalget for oppgaven, utførelsen og etiske betraktninger som ble lagt til grunn for å finne svar på dette prosjektets problemstilling. Jeg diskuterer metodetilnærmingen, og begrunner hvorfor individuelle, kvalitative intervju kan være en egnet metode for å besvare problemstillingen.

*“En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap (...).”* (Andersen, 1997:1)

Metodeteori gir råd om hvordan forskeren kan samle inn, behandle og analysere data (Hellevik, 2012). Kleven (2014:16) betegner metoden som “de fremgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse spørsmålene vi har stilt”. Metodevalg avhenger altså av spørsmålene man har stilt seg i forkant, og hva man ønsker å finne ut gjennom forskningsprosjektet sitt.

Jeg er bevisst på at gjennomsiktighet i metodeforskning innebærer full åpenhet om de valgene som gjøres, og klare diskusjoner om disse (Kvale og Brinkmann, 2012).

Jeg har valgt å utforske et tema som det foreligger lite forskning om, og mitt prosjekt har et eksplorerende formål, og det er da ofte kvalitative metoder som egner seg best (Kleven, 2014). Min tilnærming til dette prosjektet er derfor kvalitativ.

Videre i dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på forskningsdesignet, og begrunne dette. Jeg vil videre redegjøre for min datainnsamling og hvordan jeg utførte analyseprosessen. Styrker og svakheter ved prosessen, både i forhold til utforming, organisering og gjennomføring av intervjuene diskuteres. Jeg presenterer etiske betraktninger, og vurderer resultatenes validitet og reliabilitet. Målet er å gi en god beskrivelse av hvordan kunnskapen studien fremmer har blitt innhentet, og åpne for diskusjon om hva studien etablerer.

### 3.1 Valg av forskningsmetode

Problemstillingen for mitt prosjekt er: *Hvordan kan bruk av nyheter begrunnes og brukes i undervisningen i samfunnsfag på grunnskolens 7.trinn?*

For å besvare denne problemstillingen har jeg utviklet de to følgende forskningsspørsmålene:

*Hva er læreres begrunnelser for og erfaringer med bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen?*

Med dette forskningsspørsmålet forsøker jeg å belyse hvordan lærerne begrunner sine valg og hvordan de forholder seg til læreplanens føringer og hvilke erfaringer de har med gjennomføringen av undervisning med bruk nyheter. For å få en dypere innsikt i nyhetsbruken i samfunnsfaget og hvordan den bidra til å fremme sentrale mål i læreplanen, trekker jeg inn elevenes perspektiv. Mitt andre forskningsspørsmål blir derfor:

*Hvordan opplever elevene at nyheter blir brukt i samfunnsfagundervisningen?*

Slik forsøker jeg å etablere et visst grunnlag for å sammenholde elevenes opplevelser med lærernes ambisjoner med undervisningen for å få innsikt i hvilken betydning bruk av nyheter kan ha for elevene. Jeg knytter diskusjonen til begrepene News literacy, falske nyheter, demokratisk medborgerskap og kritisk tenkning som er sentrale fagdidaktiske begrep i tilknytning til fortolkning av nyheter

For å svare på problemstillingen valgte jeg casestudie med bruk av kvalitative forskningsintervju - med påfølgende tematisk analyse fordi studien skal gi svar på spørsmål som hvordan og hvorfor (Yin, 2009). Det er problemstillingen som bestemmer hvilket design som er hensiktsmessig å bruke for å komme fram til best mulig svar på oppgaven (Johannessen mfl., 2010).

Yin definerer case som: “Empirical inquiry that investigate a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context. The boundaries between the phenomenon and the context are not clearly evident” (Yin, 2009:18).

Han peker også på at en ikke nødvendigvis skal generalisere et utvalg, som i min studie er enkeltlærere tilhørende samme eller ulike skoler, eller enkeltelever fra samme klasse, ulike klasser, og ulike skoler. Til mitt formål valgte jeg lærere som hadde et aktivt og positivt forhold til bruk av nyheter i sin undervisning i samfunnsfag. Dette er lærere som mener det er viktig å bruke nyheter fra det dagsaktuelle nyhetsbilde i sin undervisning, og som tilstreber dette når det er mulig og naturlig.

I følge Yin (2009) kan en casestudie foregå med både kvantitative og kvalitative element, som samsvarer med Hammersleys (1992) poeng om bruk av komplementære forskningsdesign. Generelt vurderes metoden som fleksibel, og som velegnet til å vurdere et bredt datagrunnlag. Fokus i denne studien krevde at jeg brukte en metode som gjorde det mulig for informantene å utdype temaene i intervjuene. Temaet jeg ville studere var lite utforsket i grunnskolen i norsk kontekst. Derfor vil ifølge Gerring (2007) en kvalitativ tilnærming egne seg da fleksibilitet og åpenhet er nødvendig i datainnsamlingsprosessen. Studiens formål er å få fram ny kunnskap om elevenes opplevelse og lærernes uttrykte intensjoner, og har dermed et fenomenologisk perspektiv. Det vil si: “å søke etter de beskrevne fenomenenes essensielle og vedvarende betydning” (Kvale og Brinkmann, 2012: 323). Innen kvalitativ forskning er fenomenologi “et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomen ut ifra aktørenes egne perspektiv, og beskrive verden slik den oppleves av informantene – ut fra forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (Kvale og Brinkmann, 2012). Et fenomenologisk perspektiv i denne studien innebærer dermed å forstå informantenes egne perspektiver og beskrivelser av hvordan de opplever bruken av nyheter i samfunnsfag på 7. trinnet, i et gjennomgående fortolkende perspektiv.

I denne studien skal jeg undersøke et spesielt tema med fokus på *hvordan*; altså et enkeltcase. Analyseenheter kan generelt være en gruppe, sosial setting eller individ (Yin, 2009). Det er vanlig å skille mellom en holistisk tilnærming, der en ser på kun en analyseenhet, eller en analytisk tilnærming, der en ser på flere analyseenheter. I min studie var informantene både lærere og elever, noe som tilsa inndeling i flere analyseenheter. Inndelingen av informantene i analyseenheter var derimot ikke selvsagt. Jeg valgte å la elever fra samme klasse danne egne analyseenheter. Tilsvarende lar jeg hver klasselærer være en analyseenhet. Jeg gjorde dette valget for å kunne sammenligne utsagn fra elever i samme klasse, og for å sammenligne elever fra samme klasse opp mot den respektive lærer. Jeg definerer dermed min studie som en enkeltcasestudie med seks analyseenheter, selv om jeg i kapittel fire, Analyse og diskusjon, ser på alle analyseenheterne samlet, og at dette dermed kunne vært definert som en syvende analyseenhet.

Cohen mfl. (2011) understreker viktigheten for casesdesignet at forskeren har solid kunnskap om casen for at studien skal lykkes. Det innebærer “to have the subject knowledge and

research expertise required to conduct the case study. To be highly prepared and to have a sense of realism about the situation being researched” (Cohen mfl., 2011: 296-297).

Etter beste evne har jeg forsøkt å løse dette ved å sette meg inn i teori for medieframstilling, læreplanmål for samfunnsfaget og studere motivasjonsteori for best mulig å kunne forstå elevenes opplevelser og lærernes intensjoner før oppstart av datainnsamlingen. I forhold til forberedelse og realistisk sans med tanke på lærerens undervisningssituasjon i samfunnsfaget på 7. trinn, har jeg gjennom tidligere års praksis- og vikartimer, og dette skoleårets vikartimer i de klassene der jeg nå intervjuer lærere og elever, oppfylt noe av forutsetningen beskrevet over av Cohen mfl.

Ved å bruke kvalitative forskningsintervju prøver jeg å hente ut kunnskap som produseres i den konkrete intervjusituasjonen, for deretter å kunne overføre kunnskapen til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Det som ellers skiller casestudiet fra andre metoder er avgrensningen til et system eller en organisasjon, som i mitt tilfelle er tre samfunnsfagklasser på 7. trinn ved to skoler på Sør-Vestlandet. Jeg ønsker at mine funn skal kunne bidra til en analytisk generalisering som igjen kan brukes til å øke forståelsen for samfunnsfaglærerens virkelighet.

## 3.2 Datainnsamling

Jeg valgte i min studie å gjennomføre delvis strukturerte intervju slik det er beskrevet av Kvale og Brinkmann (2012). Jeg baserer meg da på en forhåndsdefinert intervjuguide, men følger ikke denne mer slavisk enn at jeg stiller oppfølgingsspørsmål til informantene når det er naturlig.

Yin (2009) skriver at casestudier ikke har etablert en entydig metode for datainnsamling, mens Cohen mfl. (2011) refererer til seks ulike metoder for datainnsamling. Det er vanlig å kombinere flere av disse, men intervju blir ofte benyttet som en av metodene. Årsaken er at intervjuformen gir tilgang til informasjon andre metoder ikke gir. En viktig premisse for god datainnsamling er at forskeren evner å stille gode spørsmål samtidig som han er en aktiv lytter (Yin, 2009). For meg var det viktig i forhold til problemstillingen å få tak i intervjuobjektens egne perspektiv og opplevelser, for deretter å kunne tolke betydningen av disse.

Jeg utviklet en intervjuguide og la til grunn at kvalitative intervju skulle benyttes. Slike intervju kan være stramt strukturert, eller noe løsere i formen (Kvale og Brinkmann, 2012). Intervjuguiden var bygd opp rundt hovedtema med underspørsmål, utformet i den hensikt å skape en samtale som igjen kunne gi meg grunnlag for å besvare problemstillingen.

Erfaringen fra intervjuene er at oppbygging av intervjuguiden, og en fleksibel holdning til å stille oppfølgingsspørsmål ga en naturlig flyt i samtalen. Særlig i samtalen med lærerne kom det inn flere tema og aspekter underveis.

Jeg benyttet lydopptak under alle intervjuene, noe informantene hadde godkjent på forhånd.

### 3.2.1 Forhold vedrørende intervjusituasjonen

Relasjonen mellom den som intervjuer og informanten er sentral også i kvalitative intervju. Denne typen forskningsintervju vil alltid preges av et asymmetrisk maktforhold (Kvale og Brinkmann, 2009), og diskuteres nærmere i kapittel 3.3.1 Reliabilitet. Denne asymmetrien skyldes blant annet at intervjueren har makt til å bestemme tema, og styre samtalen. Det er i så måte viktig at den som gjennomfører intervjuet er klar over sin rolle. Det var for min studie jeg som definerte spørsmålene informanten skulle svare på, noe som bidro til asymmetri. Jeg la vekt på at informantene ikke skulle føle spørsmålene som ubehagelige, overrumpende eller truende og forsøkte hele tiden å sette spørsmålene i kontekst til studien. Spørsmålene i intervjuguiden ble ikke distribuert på forhånd, men problemstilling og forskningsspørsmål ble meddelt samtidig med forespørsel om å stille til intervju.

Det er ikke nødvendig, og kanskje heller ikke mulig å fjerne den makten intervjueren har i en intervjusituasjon, men det er nødvendig at intervjueren er seg denne maktposisjonen bevisst, og tenker igjennom hvordan ulik makt kan få betydning når en ønsker å skape ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Målsettingen er at både den som intervjuer, og den som blir intervjuet har en følelse av å ha bidratt positivt til prosjektets målsetting når intervjuet er avsluttet. Alle lærerne jeg intervjuet uttrykte at de oppfattet problemstillingen som spennende og relevant. Det kvalitative intervjuet er i sin form en samtale der temaet er av interesse for begge parter. Noen av mine informanter uttrykte økende forståelse for temaet etter intervjuet, og brukte dette som begrunnelse for den positive tilbakemeldingen. Jeg kommer tilbake til noe av dette under redegjørelsen for transkriberingen. Ingen av elevene som ble intervjuet uttrykte noe direkte relatert til intervjusituasjonen, men fra elever som ikke ble intervjuet ble det uttrykt ønske om å bli invitert til intervju. Dette kan tolkes som at noen av elevene som ble intervjuet har uttrykt seg positivt om å bli intervjuet til medelever.

### 3.2.2 Gyldigheten av informantens “Opplevelse”

I min studie er elevenes “Opplevelse” relatert til lærernes begrunnelse for bruk av nyheter en viktig del av problemstillingen, og i kapittel 1.2.5 beskrives at en opplevelse i størst grad forekommer i en person, men vil ved bevisst og ubevisst refleksjon føre til motivasjon og derfor erkjennelse. Det er klart at det blir vanskelig for meg som forsker å få tilgang på disse eventuelle opplevelsene til elevene, hvis de ikke selv erkjenner eller uttrykker dem i en eller annen form. Ubeskrevne opplevelser blir likevel ikke sett på som ikke gyldige, men de kan naturlig nok ikke være en del av forskningsstudien. Opplevelse og erfaring har likevel et nært beslektet forhold mellom hverandre. En opplevelse kan være gyldig i seg selv, mens hvor en opplevelse satt i sammenheng og assosiasjon med tidligere tankemessige bearbeidinger, blir til en erfaring (Raaheim, 1969). Dette skillet har nødvendigvis ikke så stor betydning for min studie, men jeg har valgt å spørre elevene om deres opplevelse, fordi begrepet kan åpne for meninger, refleksjoner og ståsted som gjør det naturlig å prate om følelser, og årsaker til disse følelsene. Til slutt blir summen av elevenes uttalte opplevelser en viktig del av det som legges til grunn i studiet.

### 3.2.3 Utvelgelse av informanter

Min problemstilling fokuserer på lærere som aktivt bruker nyheter i samfunnsfagundervisningen på 7. trinn, og deres elever. Formålet med den kvalitative studien er å komme tett på individ i denne målgruppen, og få mest mulig kunnskap om det fenomenet jeg undersøker (Johannessen mfl., 2010). Formålet med min utvelgelse av informanter er *hensiktsmessighet*, som forankres i metodelitteraturen som *strategisk utvelgelse* (Thagaard, 2018). Jeg gjorde deretter en kriteriebasert utvelgelse av informanter (Johannessen mfl., 2010). I mitt tilfelle ble det et spørsmål om hvor stor variasjon av kjennetegn mellom informantene som var nødvendig for å sikre god belysning av problemstillingen. Utvalget av lærere på 7. trinnet som bruker nyheter i sin samfunnsfagundervisning kan karakteriseres som ensartet eller homogent, og dermed også egnet for å beskrive likhetstrekk mellom disse (Johannessen mfl. 2010). Ulempen er tilsvarende at det er krevende å få fram hvordan ulikheter mellom individene virker inn på det jeg skal studere (Johannessen mfl., 2010). Mine lærere og elever er hentet fra 7. trinnet ved to skoler på Sør-Vestlandet. I min oppgave begrenses antall intervjupersoner av tidsmessige og praktiske hensyn. Ifølge Kvale og

Brinkmann (2010: 129) trenger man “så mange personer det trengs for å finne ut det du trenger å vite”.

Jeg intervjuet en lærer fra hver av de tilgjengelige klassene. De hadde på forhånd svart bekreftende på at de brukte nyheter i sin samfunnsfagundervisning på 7. trinn. Jeg intervjuet i tillegg 3 elever fra hver av de respektive klassene. Høsten 2018 hadde jeg flere vikaroppdrag ved de to skolene informantene hentes fra. Jeg hadde derfor noe kjennskap til de aktuelle samfunnsfaglærerne på 7. trinn, og hadde også undervist i deres klasser i flere fag. Elevgruppene var dermed også relativt godt kjent, og utgangspunktet for å snakke med enkeltelever i en trygg atmosfære var til stede. Jeg samarbeidet med rektor på de to skolene, og orienterte om min studie. Lærerne som på forhånd hadde svart bekreftende på at de brukte nyheter i sin samfunnsfagundervisning på 7. trinn, orienterte deretter elevene i sine respektive klasser, og ba elevene ta med orienteringsskjemaet hjem for underskrift av foreldre. Som nevnt over ble det til sammen intervjuet tre elever fra hver klasse. Det tok noe mer tid enn jeg hadde forventet å sikre nødvendig antall underskrifter, men hovedmålsettingen for gjennomføring og transkribere av intervjuene ble overholdt.

### 3.3 Tanker rundt studiens pålitelighet

Begrepene *reliabilitet* og *validitet* stammer fra kvantitativ forskning. *Reliabilitet* handler om hvor pålitelige de innsamlede dataene er, og Johannessen mfl. (2010: 40) relaterer dette til: “hvor nøyaktige undersøkelsens data er, hvilke data som brukes, hvilken metode som er benyttet for å samle inn dataene, og på hvilken måte en bearbeider de innsamlede dataene”. *Validitet* handler om hvor troverdige dataene er, om utvalget av informanter er representativt for populasjonen (statistisk validitet) og om dataene kan overføres rom og tid (ytre validitet), eller om dataene er gyldige kun for de aktuelle informantene i denne studien (Johannessen mfl., 2010). Begrepene brukes med andre ord for å avklare om forskningsarbeidet måler det som skal måles, og om resultatene er til å stole på.

Intervjuerens rolle er studert og evaluert av Kvale og Brinkmann (2012), og de beskriver den ved metaforer. Den ene er intervjueren som *gruvearbeider*, og den andre er intervjueren som en *reisende*, som henspiller på intervjuprosessen som *kunnskapsinnhenting* eller som *kunnskapskonstruksjon*. Når metaforen *gruvearbeider* brukes er idealtypen av kunnskap *gitt*. Intervjueren graver fram, eller henter ut kunnskap som informanten har. En ser på intervjuet



som ren datainnsamling. Når metaforen *reisende* brukes er idealtypen av kunnskap *konstruert*. Intervjueren reiser rundt og treffer informanter i aktiviteter eller samtaler relevante i forhold til problemstillingen. Intervjuene og analysene av disse ses samlet som en fase der det konstrueres ny kunnskap. Jeg ser på min studie som samsvarende med metaforen *reisende*, og min serie av intervju som konstruksjon av kunnskap.

Det er noe uenighet om overføring av begrepene *reliabilitet* og *validitet* fra kvantitativ forskning er hensiktsmessig når en som i denne studien bruker intervjuformen (Kvale og Brinkmann, 2012). I mangel av alternative, og bedre begrep mener Thagaard (2009: 22) at begrepene bør brukes for å vurdere også den kvalitative forskningens legitimitet. Jeg bygger på Thagaards argumenter, og redegjør for hvordan jeg har brukt *reliabilitet* og *validitet* for å gi mitt studie legitimitet.

### 3.3.1 Reliabilitet

Innen kvalitativ forskning brukes begrepet *reliabilitet* om hvor pålitelig forskningen er (Thagaard, 2009). Kvale og Brinkmann (2012) bruker begrepet *reliabilitet* om i hvor stor grad et forskningsresultat kan reproduseres av andre forskere, og om forskningsresultatene er troverdige og konsistente. Jeg ga i intervjuene rom for at nye tema som dukket opp under samtalene kunne forfølges videre, samtidig som jeg beholdt et ønske om å påvirke vilkårlig subjektivitet. På grunn av frihet denne intervjuformen gir meg, sier Kvale og Brinkmann (2012) at en bør være forsiktig med for sterkt fokus på *reliabilitet*. Dette kan hindre kreativ tenking og variasjon. Disse forholdene har bedre vilkår når intervjueren får lov til å følge sin egen intervjuform, kan improvisere under samtalen, og følge opp interessante tema som dukker opp. Jeg har ikke tidligere erfaring med gjennomføring av denne typen intervju, og erfarte at både forberedelse og etterarbeid er krevende. Kleven (2014) sier at forskeren selv er et aktivt og deltagende verktøy i prosessen med å samle informasjon, og ifølge Maxwell (2013) er det utfordrende å opptre nøytralt fordi intervjuerens *researcher bias* og *reactivity* kan spille inn. *Researcher bias* viser til at forskeren ofte tenderer til å velge data som støtter egen teori, og data som “skiller seg ut”. *Reactivity* omhandler om at intervjueren alltid vil ha en påvirkning på informanten og forskningsobjektet, og at de utsagn informanten gir ikke vil være nøytrale eller uavhengige av intervjusituasjonen. Disse forholdene kan ikke unngås helt, og forskeren må etter beste evne redegjøre for hvordan han mener de har påvirket resultatet.

Silverman (2006) sier at en kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiiktig, og Thagaard (2011) sier at reliabiliteten knyttes til at forskeren gjøre rede for hvordan prosjektet er gjennomført. Dette blir av Johannessen mfl. (2010), kalt *bekreftbarhet* i kvalitativ forskning, og er tilsvarende *objektivitet* i kvantitativ forskning. Jeg har lagt dette til grunn for å forsøke å sikre god reliabilitet i mitt prosjekt. Teorien som er utgangspunktet for min tolkning av resultatene fra intervjuene er beskrevet, og forskningsmetodene jeg har benyttet er redegjort for slik at dataenes reliabilitet skal ivaretas best mulig.

Kvale og Brinkmann (2015) sier at maktforholdet i en intervjusituasjon kan være asymmetrisk dersom intervjueren representerer vitenskapelig kompetanse og alene skal fortolke resultat og utsagn fra samtalen. For mine intervju med de tre lærerne er ikke en slik asymmetri påfallende fordi alle intervjuobjektene er lærere med mer undervisningserfaring enn meg. For intervjuene med elever er ulikt maktforhold relevant, og elevene kan ha et ønske om å gi intervjueren de svarene de tror jeg ønsker å få. Erfaringen er likevel at elevene framsto som åpne og trygge, og svarte intuitivt. I disse intervjuene var heller ikke bruk av faguttrykk, eller referanser til litteratur og styrende dokumenter relevant.

### 3.3.2 Validitet

Thagaard (2009) beskriver *validitet* som i hvilken grad de data og resultat forskningen kommer fram til er gyldige i den virkeligheten vi har studert. Videre sier Kvale og Brinkmann (2012) at validitet i denne sammenheng handler om den metoden jeg har valgt for forskningen er egnet til å undersøke det jeg ønsker å undersøke, og ikke om en streng kvantitativ tilnærming der en begrenser validitet til målinger som resulterer i tallverdier. Trusselen mot validitet er ifølge Maxwell (2013) på hvilken måte forskeren kan ta feil, eller hva som kan lede forskeren til feilslutninger. Han formulerer denne trusselen om svekket validitet i forhold til kvalitativ forskning som: “particular events or processes that could lead to invalid conclusions” (Maxwell, 2013: 124). I min forskning, der jeg legger en kvalitativ metode til grunn, legger jeg derfor vekt på å utelukke sannsynlige alternativ og trusler mot mine tolkninger og mine konklusjoner. Under punktet *reliabilitet* i kapittel 3.3.1 over diskuterte jeg begrepet *researcher bias* som handler om hvilke subjektive holdninger og synspunkt jeg som forsker bringer inn i prosessen. Jeg innser at det ikke er mulig å fullstendig utelukke mine forutinntatte holdninger, min utdanning eller mitt politiske ståsted, og refleksjon knyttet til om og på hvilken måte dette kan påvirke forskningens resultat er

derfor viktig. Maxwell (2013) sier at forskningens validitet styrkes ved at forskeren gjør rede for sin partiskhet eller forutinntatthet, samtidig som han forklarer hvordan dette skal håndteres. Jeg har gjennom intervjuene forsøkt å være oppmerksom på disse forholdene, og opptre som en mest mulig nøytral referent. Tilsvarende vil jeg la disse mulige implikasjonene knyttet til min egen rolle være med i min analyse av dataene, og eventuelle forbehold som må tas når jeg tolker og konkluderer.

### 3.3.3 Overførbarhet

Kan funnene fra min studie generaliseres, og overføres til andre undervisningssituasjoner?

I hvilken grad resultatene fra kvalitative intervju kan gjøres gjeldende for større grupper, eller til andre sammenlignbare situasjoner avgjøres i noen grad av mengden informanter, som i de fleste tilfeller er for liten for generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015). Resultatene fra informantene i min studie tror jeg er overførbar til andre tilsvarende grupper av lærere og elever. I kapittel 4 vil jeg presentere en sammenfatning av funnene, og beskrive noen mulige konsekvenser. Jeg vil ved en analytisk generalisering forsøke å overføre kunnskapen utviklet i mine intervjusituasjoner over til andre liknende situasjoner. Et eksempel kan være at lærere bruker nyheter kun når lærebok og samfunnsdebatt tidsmessig passer sammen, og uten å vurdere elevenes forkunnskap. I lys av dette kan det være naturlig å se nærmere på læringsmålene i fagplanen, og innarbeide mer spesifikke læringsmål knyttet til bruk av nyheter. Et annet eksempel kan være å vurdere hvordan informantene i denne studien forholder seg til eksisterende lærebok, og om denne holdningen kan si noe om mulig måloppnåelse dersom framtidige læreplanmål reflekteres i nye revisjoner av læreboken.

## 3.4 Etikk

Dette er et forskningsprosjekt som involverer mange enkeltpersoner. Jeg har lagt stor vekt på at alle parter hele tiden skal føle seg trygge på at deres interesser ivaretas, og at alle aktiviteter blir utført i tråd med god forskningsskikk. Med et relativt stort persongalleri (tre lærere og ni elever) har jeg også vært opptatt av hvordan jeg innhenter data, og hvordan jeg presenterer og diskuterer disse uten at det skal sette mine informanter i et uheldig etisk lys, eller på annen måte virke uheldig for disse (Johannessen mfl., 2009). Jeg har lagt de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap fra Norsk Samfunnsvitenskapelig

Datatjeneste (NSD), og Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NEHS) til grunn.

Basert på min prosjektskisse søkte jeg om godkjenning fra NSD, og fikk dette innvilget. I forskningsprosjektet har jeg videre forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjene utgitt av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NEHS). Disse deles normalt inn i tre hovedområder: sikre informantenes uavhengighet og selvbestemmelse, sikre forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, og sikre forskerens ansvar for å unngå skade i forhold til samfunnsrelevans og brukerinteresse. Jeg utarbeidet en samtykkeerklæring informantene ble bedt om å lese før de evt valgte å signere. I denne hadde jeg inkludert generell informasjon om min studie, hvilken rolle informantene skulle ha, og hvilke muligheter de hadde til å trekke seg fra studien om de måtte ønske det. Jeg samarbeidet også med lærerne i de respektive klassene om å gi informasjon om prosjektet til elevene. Elevenes alder tilsa at det var foreldrene som måtte signere samtykkeerklæringen. Jeg mottok det nødvendige antall signerte erklæringer etter 10 dager. I samtykkeerklæringen beskrev jeg også at kildene i min studie skulle sikres konfidensialitet, og at lydopptak og transkribering skulle makuleres etter at studien var avsluttet. I transkriberingen og tematiseringen benyttet jeg derfor kun tall og bokstavkoder for å skille de enkelte informantene og grupperingene fra hverandre. Studien har ikke som mål å avdekke eller berøre det som kan oppfattes av informantene som sensitiv informasjon. Det er likevel åpenbart at elevene kan føle det vanskelig å uttale seg på en måte de føler setter læreren i et negativt lys. Tilsvarende kan en tenke seg at lærer kan vegre seg for å gi utsagn som stigmatiserer enkeltelever, eller utsagn som avslører egne pedagogiske ferdigheter. Viktigheten av anonymitet er derfor åpenbar. Anonymisering kan ifølge Kvale og Brinkmann (2012) også ha en ulempe ved at forskeren kan tolke utsagn uten at informanten har mulighet til å presisere eller iredtesette en feiltolkning. Jeg oppfatter ikke dette som problematisk i mitt tilfelle, da jeg kun har referert utsagnene så presist som mulig. Jeg tilstrebet dette i mitt prosjekt ved å skape en trygg intervjusituasjon, og lytte til informantene med respekt. Jeg forsøker å være tydelig på hvilke synspunkt og vurderinger som kommer fra informantene, og hvilke som er mine konklusjoner.

### 3.5 Framgangsmåten i behandling av data

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de ulike fasene jeg gikk igjennom i analysearbeidet, og hvordan jeg har behandlet dataene jeg samlet inn gjennom de delvis strukturerte intervjuene.

Først gjennomførte jeg en transkribering basert på å lytte gjennom lydopptak flere ganger, og deretter foreta en sortering og koding av utsagn fra intervjuprosessen som jeg avslutningsvis samlet i tematiske tabeller. Intervjuene opplevdes i stor grad som avslappet. En av lærerne uttrykte noe ironisk distanse til temaet. Ironi var derimot ikke til stede i intervjuene med elevene, som gjennomgående framsto som konsentrerte og lyttende. At samtalene ble dokumentert ved hjelp av lydopptak til en datamaskin virket ikke forstyrrende, og informantene virket oppriktig interessert i å bidra til prosjektet med sine erfaringer, synspunkt og perspektiv.

Jeg transkriberte lydfilene fra intervjuene med lærere og elever umiddelbart etter at de var gjennomført. I noen tilfeller var det tid mellom enkeltintervjuene til transkribering. I noen tilfeller gjennomførte jeg flere intervju rett etter hverandre før jeg kunne transkribere. Kvale og Brinkmann (2012: 186-187) beskriver transkribering som “oversettelse fra en narrativ form til en annen”. I mitt tilfelle ble det en oversettelse fra en muntlig samtale/diskurs til en skriftlig samtale/diskurs der flyten eller rekkefølgen av tema ikke ble identisk fra samtale til samtale. Jeg lyttet gjennom lydfilene flere ganger og sammenholdt med transkripsjonene for kvalitetssikring.

Transkripsjonene og den påfølgende tematiseringen danner til sammen mitt grunnlag for analysen, og er ifølge Tjora (2012) den egentlige empirien.

To av lærerne var særlig “ordrike” i sine svar og refleksjoner. I Transkriberingen måtte jeg derfor meningsfortette noen utsagn, ved at jeg kortet ned uttalelsene til kortere formuleringer (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg la likevel stor vekt på å gjengi meningen i lærerens utsagn så korrekt som mulig. Framstillingsformen reflekterer dermed min forståelse. Gjennom transkriberingsprosessen og ved bruk av anonymiserte intervjupersoner og sitat har jeg lagt de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap (NESH, 2006) til grunn. Dette er tidligere beskrevet i kapittel 3.4.

Når transkriberingen var utført hadde jeg bygd opp en betydelig mengde analysedata fra de delvis strukturerte intervjuene, og arbeidet med å skape oversikt i datamengden startet. Jeg leste gjennom transkriberingen for å fange opp fellesnevnerne knyttet til spørsmål fra intervjuguiden, først for lærerne og deretter for elevene. Temaene jeg brukte for å strukturere var tilknyttet begrepene som praksis for utvelgelse av nyheter, fagdidaktiske valg, elevrespons, elevenes opplevelse og elevenes kildebruk og kildekritikk. Jeg leste så igjennom for å fange opp gode utsagn eller sitat. Jeg samlet informantenes henvisning til blant annet bruk av NRK-serien *Flukt*, og kildehenvisninger som NRK *Supernytt*, *Aftenposten* på nett og lokalavisen *Stavanger Aftenblad*. Braun & Clarke (2008) har beskrevet en slik form for tematisk analyse som en velegnet og fleksibel metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster i et datasett.

Jeg merket utsagnene med farge for å gjøre hver ny gjennomlesing enklere og enklere. Jeg satt da igjen med et fyldig transkripsjonsmateriale som var fargekodet etter ulike tema. Jeg samlet så et utvalg av tekster og sitat med samme fargekode i tematiske tabeller, og oversikten over utsagn som pekte i samme retning, eller som bekreftet samme observasjon ble mer og mer tydelig. En slik måte å sortere dataene på, ved delvis å bruke tema fra intervjuene, og tema fra intervjuguiden er i tråd med det Tjora (2012: 179) beskriver som å bruke “tekstnære koder” når en analyserer kvalitative data. “Tekstnære koder” beskrives som koder som allerede eksisterer i empirien, i motsetning til å bruke koder fra teori eller andre eksterne kilder. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver en lignende tilnærming til koding som *begrepsstyrt koding*. Jeg har lagt vekt på å referere kortfattede sitat som på en effektiv måte gjengir de respektive informantenes synspunkt og holdninger til de ulike temaene og spørsmålene. I noen tilfeller har jeg etter å ha lyttet igjennom intervjuene funnet at informantene snakker eller mener noe om et tema uten å bruke et gitt begrep konkret. Jeg har da kodet utsagnet i tråd med den fortolkning jeg mener det er grunnlag for (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg er oppmerksom på at det er en fare ved å bringe inn tolking, og at Thaaagard (2009) peker på at det er krevende å skille analyse fra tolking fordi det ved fortolkning blir forskerens forståelse som dominerer. Jeg vil i diskusjonskapittelet søke å eliminere usikkerhet om validitet ved en åpen diskusjon.

Avslutningsvis er det tematiseringen, og samlingen av utsagn og synspunkt i tabeller som danner grunnlag for selve analysen og diskusjonen i denne studien, og videre for hvordan jeg kobler informantenes svar og synspunkt til det teoretiske rammeverket. Intervjuguiden var

bygget rundt hovedtemaene nevnt over, noe som gjorde det naturlig å bruke disse som overordnede koder. Erfaringen var at kodingen var en nødvendig hjelp i arbeidet med å klassifisere dataene.

## 3.6 Presentasjon av informanter

I kapittel 3.2.3 redegjorde jeg for hvordan informantene benyttet i denne studien ble valgt ut. I dette kapittelet gir jeg en noe fyldigere presentasjon av de enkelte lærerne, og av gruppen på ni elevinformanter.

### 3.6.1 Lærere

I min studie valgte jeg lærere som underviste i samfunnsfag på 7. trinnet ved to ulike skoler på Sør-Vestlandet. Utvalget bestod av to kvinnelige lærere fra den ene skolen, og en mannlig lærer fra den andre skolen, og de hadde alle svart bekreftende på at de benyttet nyheter i sin undervisning i samfunnsfag på syvende trinn. For å sikre informantene sin anonymitet, har jeg gitt de nye navn. Jeg har også gitt lærere og elever fra samme klasse samme forbokstav i navnet for å knytte riktige elever til riktig lærer, samtidig som gruppene av lærer og elever skilles fra hverandre.

Anne: kvinnelig lærer i slutten av 20-årene med tre års undervisningspraksis.

Lærerskoleutdanning med fagene matematikk, engelsk og samfunnsfag.

Anne har vært ansatt på samme skole siden hun var ferdig med utdannelsen, og hun har undervist i samfunnsfag på mellomtrinnet på denne barneskolen hele tiden.

Bente: kvinnelig lærer i slutten av 20-årene med fem års undervisningspraksis.

Lærerskoleutdanning med fagene samfunnsfag, norsk, kunst og håndverk og årsstudium i økonomi. Bente har vært ansatt på to ulike skoler. Først i to år på en ungdomsskole, og de resterende tre har hun undervist på mellomtrinnet i barneskolen. På ungdomsskolen hadde hun kun vikartimer i samfunnsfag, men i barneskolen har hun undervist i samfunnsfag hvert år.

Carl: mannlig lærer i 30-årene med rundt ti års undervisningspraksis. Lærerskoleutdanning med fagene kroppsøving, naturfag, norsk og samfunnsfag. Carl har vært tilsatt ved to ulike skoler, og har undervist hovedsakelig på mellomtrinnet, og han har undervist en eller flere klasser i samfunnsfag hvert år siden avsluttet utdanning.

### 3.6.2 Elever

Min gruppe av elever bestod av ni elever fra tre forskjellige klasser, fordelt på to barneskoler, henholdsvis tre elever i hver av klassene til mine tre lærere. Jeg samarbeidet med lærerne om rekruttering av elever for intervju. Lærerne kjente elevene godt, og jeg hadde noe innsikt fra vikartimer i de respektive klassene. Elevene ble rekruttert i plenum ved at alle som ønsket å ta med underskriftsskjema hjem til foreldrene fikk utlevert et slikt. Elever som hadde med underskrevet skjema på intervjudagen ble så invitert til intervju. Lærerne vurderte de tre elevene fra hver klasse som representanter for elever som normalt opptrer fritt og uavhengig i klassesituasjonen, og som ikke er redde for å uttale seg. Jeg har som nevnt hatt korte vikaroppdrag i alle klassene som var involvert i studien, og har noe kjennskap til elevene fra klassesituasjonen. Jeg vil på bakgrunn av dette si at de elevene som ble intervjuet, med ett unntak, var over gjennomsnittet verbale og aktive i klasseseksjoner der jeg var involvert, og at jeg støtter den vurderingen lærerne gjorde. Under intervjuene var det gjennomgående liten grad av nøling og utenomstakk fra informantenes side, noe som ga meg et inntrykk av deres godt utviklede evne til å observere. Jeg tror derfor at det er grunnlag for å hevde at elevgruppen i denne studien tar flere selvstendige initiativ, uttrykker flere egne meninger, er skarpere observatører og i større grad uttaler seg i opposisjon til læreren enn det som representerer en normalfordeling av elever på dette trinnet.



## 4 Analyse og diskusjon

I de følgende kapitlene vil jeg analysere og diskutere de funn jeg har gjort gjennom studien, og sammenholde disse med min problemstilling. Jeg begynner med de sentrale funnene fra intervju med lærere på 7. trinn, og fortsetter med responsen fra deres respektive elevgrupper. I kapittel 4.3 diskuterer jeg samsvar mellom lærernes begrunnelser og elevenes opplevelse av samfunnsfagundervisningen der nyheter brukes.

I dette kapitlet er fokus todelt. Jeg begynner med lærerne og *hvorfor* og *hvordan* de bruker nyheter for å nå læringsmål.

Delkapitlene til sammen svarer på mitt forskningsspørsmål: *Hvordan påvirker læreplanmålene lærernes valg av nyheter?*

I dette kapitlets del to, diskuterer og analyserer jeg tilsvarende mine funn relatert til elevene i studien, og forsøker å svare på mitt andre forskningsspørsmål: *Hvordan opplever elevene at nyheter blir brukt i samfunnsfagundervisningen?*

### 4.1 Lærerperspektiv

Det sentrale forskningsspørsmålet jeg ønsket å finne svar på her, var læreres begrunnelser for og erfaringer med bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen.

#### 4.1.1 Nyhetsbruk og læreplan

Tidlig i intervjuene med lærerne stilte jeg spørsmål om hvordan de begrunnet og brukte nyheter, og hvordan de ville forklare sammenhengen mellom overordnede læringsmål og de nyhetene de valgte ut for bruk i samfunnsfagundervisningen. Dette er direkte koblet til min problemstilling: *Hvordan kan bruk av nyheter begrunnes og brukes i undervisningen i samfunnsfag på grunnskolens 7. trinn.*

Carl uttalte: *Det er lettere å finne nyhetssaker som kan relateres til læringsmål, enn å finne læringsmål som kan relateres til nyhetssaker.*

##### 4.1.1.1 Nyheter og læreplanen

Anne og Bente, som var ganske ferske i læreryrket, argumenterte i all hovedsak likt på spørsmål om hvordan læreplanen påvirket deres valg av nyheter i undervisningen.

Anne sier at hun ikke tenker så mye på læreplanen:

*Jeg ser noen ganger at nyheten treffer læreplanmål, men det kan jeg ikke si at jeg hadde planlagt på forhånd. Noen ganger er det åpenbart at den store nyheten i media passer med både læreplan og tema i boken.*

Bente velger læreboken som førende for hvilke tema hun til enhver tid underviser: *Jeg blir usikker på om jeg greier å dekke temaene i læreboken dersom jeg hele tiden skal prøve å finne nyheter som passer læreplanen. Jeg må innrømme at det er flaks når det skjer.*

Når det gjelder utvelgelse og bruk av nyheter til undervisningsformål peker sitatene over i retning av at disse lærerne i stor grad blir styrt av tilfeldigheter, eller av hvilke nyheter som til enhver tid oppfattes som aktuelle. Anne og Bente trakk til en viss grad inn læreplaner i sine begrunnelser, men at de mer hadde en “følelse” av hva disse var, enn at de var førende for hvilke nyheter de tok inn i undervisningen. Anne “følte” at tema som innvandring, utvandring, ulike levemåter og Norges historie var egnet til å knytte til nyheter. Hun uttalte også: *det jeg liker med samfunnsfaget er at du kan knytte det opp mot andre fag, og egentlig undervise litt tverrfaglig.*

Carl hadde et noe mer bevisst forhold til sine valg og til sin bruk av nyheter i undervisningen. Han kobler aktuelle nyheter direkte til undervisningen “når mulighetene byr seg”. Et eksempel er at han i et valgår bruker dagsaktuelle nyheter knyttet til politiske parti, regler for stemmegivning, direkte opp til læreplanmål som demokrati, medborgerskap og hva det vil si å delta i utvikling av et demokratisk samfunn. Alle tre lærere viser til at de har brukt elementer fra NRKs dokumentarserie “Flukt”, med Leo Ajkic som programleder. I denne serien gis det et innblikk i hverdagen til mennesker på flukt, noe som lærerne sier “tilfeldigvis” lot seg knytte til et konkret mål i undervisningen som han hadde planlagt og han innpasset det i den planlagte sammenheng.

Carl, som hadde ti års undervisningspraksis ga elevene i lekse å lage en presentasjon om en nyhetssak hver uke. Han ga ingen føringer, og lot elevene velge nyhetssak ut fra eget engasjement. I hvilken grad lærer skal legge føringer for elevenes nyhetsvalg, kan diskuteres. Det er viktig for elevenes læringsutbytte at læreren velger nyheter som engasjerer elevene, og som de trolig har hørt om hevder Hobbs mfl. (2013) i studien jeg refererte til i kapittel 2.7 Krav til elevenes forkunnskap. Når elever velger nyheter selv kan vi gå ut i fra at den har

appell til flere av elevene. Ulempen er at lærer kan miste noe av styringen på faglig innhold ved å gi elevene denne friheten. Elevene kan velge irrelevante nyheter som ikke bidrar til læring. Derfor kan det være viktig at elevene får føringer om hvilke saker som er egnet til undervisningen i samfunnsfag.

I Gutierrez, Rymes og Larssons studie fra 1995 som jeg omtalte i 2.7, diskuteres også denne bestemmelsesproblematikken. De fant at lærerens avgjørelse om hva som er gyldig kunnskap, hvilke konkrete nyheter som skulle diskuteres, kunne ha store konsekvenser for undervisningen og læringsutbytte til elevene. Dersom nyheten omhandlet et område der elevene manglet både erfaringer og interesse ble læringsutbyttet lavt.

Ingen av de tre lærerne gir uttrykk for at de knyttet sin leting etter nyheter direkte til konkrete kompetansemål i samfunnsfaget. Anne sier at hun i hovedsak har en “fornemmelse” av kompetansemålene, men at hun ikke er opptatt av disse når hun “fanger opp” nyheter hun ønsker å ta inn i undervisningen. Carl, uttrykker at han er oppmerksom på at noen av kompetansemålene egner seg godt til å kobles til nyheter, men at han likevel ikke gjør dette aktivt:

*Jeg ser dette med demokratisk medborgerskap - at man skal være en god borger - som det mest sentrale målet med dette faget. For meg betyr dette at elevene også må ha en forståelse av verden rundt seg - lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Politikk og valg er viktig, men jeg flytter på det temaet etter som det er aktuelt i nyhetene.*

Han poengterer videre at å ta utgangspunkt i et læreplanmål for så å lete etter en passende dagsaktuell nyhet er krevende, og ikke oppleves som hensiktsmessig for han: *Jeg bruker de nyhetene som tilfeldigvis dukker opp.*

I en tidligere studie nevnt i kapittel 2.1 vises det til arbeidet utført av Hole & Harto (2015), som blant annet konkluderte med at lærere i videregående skole integrerer nyheter i sin undervisningspraksis fordi nyheter spiller en så stor rolle i verdenssamfunnet. De ser også at nyheter kan bidra til å aktualisere innholdet i et fag, og gjøre et tema mer aktuelt for elevene. Også i denne studien var koblingen mellom lærernes valg av nyheter, og læreplaner svak. Det var mediebildet her og nå som dominerte lærernes valg. I samme kapittel har jeg også vist til studien utført av Sætre og Stray (2019), som er basert på ICCS undersøkelsen fra 2017.

Denne viser at også i ungdomsskolen har nyheter en sentral plass for nesten alle lærere som underviser i samfunnsfag, og deres arbeid med utdanning til demokratisk medborgerskap. Lærerne la i denne sammenheng vekt på å ta inn nyheter som omhandlet saker elevene var opptatt av. På denne måten forsøkte de å oppnå at elevene ble opptatt av å følge med i nyhetsbildet på egenhånd, og samtidig utvikle sin kunnskap som medborgere.

#### 4.1.1.2 Læreboken

På spørsmål om lærebokas rolle for nyhetsbruk uttalte Bente: *Når alt kommer til alt føler jeg meg avhengig av læreboken.* Hun opplevde at det var tryggest å basere temavalg på læreboken for å hindre at faget kom “skjevt ut”. Hun anså samfunnsfaget som en så viktig arena der hun skulle bidra til å forberede elevene på “voksenlivet” og de utfordringene de vil møte der. Hun ønsket at nyheter kunne bidra til at elevene tidlig skulle se det samfunnet de selv skulle bli en del av.

Bente sa også: *Det er mange tema som er tunge, og nyheter som passer finnes ikke. Da er det vanskelig å få elevene engasjert. Da leser de litt i boken, prater litt sammen, og så går vi videre.*

Carl understreker: *læreboken står sentralt fordi den er skreddersydd for alderstrinnet vi her snakker om. Faktaene i læreboken er tygd for å passe alderstrinnet [...]. Når det gjelder nettbaserte kilder, så er problemet at de ikke er skrevet for 12-13-åringer.*

Carl bruker ved flere anledninger temaet “valg” for å illustrere sine synspunkt, og når det gjelder læreboken og temaet valg sier han: *I et valgår bruker jeg ikke læreboken i det hele tatt.*

Lærerne i min studie bruker ikke selv begrepet “monologisk undervisning”, men deres uttalelser peker i retning av at det monologiske klasserommet fortsatt er dominerende, slik jeg påpekte i kapittel 2.5. Min forståelse av lærernes intensjoner for undervisningen er at de har et sterkt ønske om å skape dialog, men som vi senere skal se av responsen fra elevene, så lykkes de muligens ikke helt med å oppnå denne intensjonen de selv formidler. Lærerne har altså et sterkt ønske om dialog, men ulike forhold gjør at noen elever beskriver undervisningen som mer monologisk.

Informantene mine bekrefter, slik jeg tolker dem, at læreboken er den sentrale byggestein i samfunnsfagundervisningen på syvende trinn, og at de i betydelig grad “foreleser” med utgangspunkt i denne. Dette er helt i tråd med resultatene fra andre studier jeg omtalte i kapittel 2.5, og som har vist at samfunnsfaglærere i stor grad baserer undervisningen sin på læreboken (Koritzinsky, 2014 og Børhaug, 2011). Når læreboken har en så sentral plass, og oppfattes som så velegnet som lærerne i min studie sier, så vil det være viktig å ikke undervurdere viktigheten av å oppdatere den i tråd med nye erfaringer, behov, og læringsmål.

#### 4.1.1.3 Kritisk tenking

Bente sa at hun i noen grad valgte nyheter for at elevene skulle få hjelp til å utvikle en mer kritisk holdning. Hun trodde at hennes henvisning til ulike kilder bidro til at elevene oppdaget at ulike mediekanaler ikke alltid fortalte den samme nyheten på samme måte. Hennes eksempel var at lokalavisen fremhevet at fergetrafikken over Boknafjorden var like trygg ved sterk vind som ved svak vind, fordi fergeselskapet kunne bruke skjermede havner.

Riksdekkende media var derimot mer ute etter sensasjoner, og valgte å fokusere kun på hvor farlig en av havnene var ved sterk vestlig vind, og at kapteinene måtte navigere i grenseland av hva som oppfattes som sikkert. Ved å kontrastere innholdet i disse nyhetskildene ønsket hun å “åpne elevenes øyne”. Hun ville illustrere hvordan en og samme sak kan bli ulikt beskrevet, og hvordan motivene til journalister i de ulike mediene styrer hva som kommer på trykk. Kanskje ville elevene etter hvert se at det fantes flere kilder enn “den første og beste”.

Carl understreket: *I dagens nyhetsbilde er det ikke vanskelig å vise elevene at det er sprik i fremstillingen av en sak.* Carl sa videre at han ikke ønsket å gjøre “selve spriket i framstilling” til et hovedpoeng, men heller bidra til at elevene gradvis skulle få innsikt og motivasjon til å “grave litt dypere”.

Anne sa at hun følte at: *Dette med kilder er ikke så enkelt.* Hun følte seg usikker på om hun skulle definere en kilde som “feil”, eller en annen kilde som “denne kan du alltid stole på”. Hun reflekterte videre over at denne usikkerheten resulterte i at hun i hovedsak prøvde å illustrere mangfold i kilder, men ikke la så mye vekt på å analysere kildens troverdighet.

Det er analyse av kilders troverdighet som er sentralt i sammenheng med News literacy og målsettingen om kritisk tenking. Elevers kildesøk styres ofte av “den første og beste” informasjonen de finner (Austvik og Rye, 2011). De velger også hovedsakelig kilder som er i

samsvar med sine forhåndsantakelser (Baildon og Damico, 2015). Elevene har også en tendens til å unngå informasjon og fakta som ville tvinge dem til å gjennomføre tilleggsundersøkelser (Rasmussen, 2017). Det er heller ikke vanlig at elever tenker over hvem som er opprinnelsen for tekster og artikler. Antagelsen er snarere at informasjonen de finner er universelle fakta som “bare er der”. Et fåtall tenker over at informasjonen stammer fra mennesker, organisasjoner og virksomheter som alle har ulike mål og ulike agendaer (Blikstad-Balas, 2010). Alle disse forholdene aktualiserer behovet for å utvikle elevenes evne til kritisk tenking, og evne til å utøve kildekritikk.

De tre lærerne uttrykker ikke en eksplisitt pedagogikk når det gjelder undervisning om kildekritikk. Jeg oppfatter likevel at alle tre informanter har en implisitt forståelse av at det er nødvendig å styrke elevenes evne til å skille mellom hvor nyheter stammer fra, og hvordan “noen” har tenkt at de skal påvirke en leser. Jeg tror at lærernes framstilling av sin egen undervisning reflekterer den generelle modning elevene på syvende trinn har, og at kildekritikk blir litt for avansert for trinnet.

Lærerne uttrykker en positiv holdning til at elevene får stille kritiske spørsmål - både til læreren, men også til andre elever i klassediskusjoner. *Det blir mer liv i timen når elevene motsier budskapet i nyheten*, sier Carl.

Lærerne i min studie legger til en viss grad til rette for utviklingen av kritisk bevisste elever, selv om dette i noen grad foregår tilfeldig eller som noe de “fornemmer”, som Bente uttrykte det. Svarene fra mine informanter kan tyde på at skolens overordnede mål og formålet med planene for samfunnsfaget, i liten grad bevisst legges til grunn i tilknytning til nyhetsbruk. Noe mer spesifikk kunnskap om læreplanverkets mulige fortolkninger og om den enkelte lærers frihet til å utforme egne læreplanmål, tror jeg ville styrket læringsutbyttet i samfunnsfag på dette trinnet. Knyttet til spørsmålet om tema i læreplanen, diskuterte vi under intervjuet det lærerne anså som viktig. Ingen av lærerne nevner Utforskeren eksplisitt, men viser en forståelse for hva Utforsker-begrepet inneholder.

Informantene i denne studien er altså gjennomgående positive til å ta nyheter inn i undervisningen. Ingen av informantene nevnte tidspress med hensyn til undervisningen, slik informantene til Nordal (2019) gjennomgående opplevde. En av dem uttrykte at: *jeg må vike*

*unna temaet nyheter, siden faget er stort fra før av.* En mer utfyllende redegjørelse om Nordals studie er gitt i kapittel 2.1 Relevant forskning.

#### 4.1.2 Lærernes begrunnelse for bruk av nyheter i undervisningen

De tre lærerne i min studie uttrykte alle at de tok nyheter inn i sin undervisning i samfunnsfag med et ønsket om å gjøre temaene i faget mer engasjerende og spennende for sine elever. De uttrykte også i stor grad at å bruke nyheter i undervisningen framsto som motiverende på elevene, og i noen grad kunne gi en varig effekt på interessen for samfunnsfaget. Jeg vil videre i dette kapitlet peke på noen av de fagdidaktiske virkemidlene som mine informanter refererte til under intervjuene. Jeg vil også sammenholde informantenes erfaringer med teori, og med resultat fra andre studier.

##### 4.1.2.1 Klasseromssamtalen

Alle lærerne i min studie brukte med ujevne mellomrom “ukens nyhet” som startpunkt for diskusjoner om tema som rørte seg i samfunnsdebatten. Bente uttrykte at hun prøvde å bruke nyheter i klasseromsdiskusjonen for å motvirke at nyheter skulle skape frykt, eller virke skremmende. Hun oppfattet at det var enklere å fange opp reaksjoner, og kompensere for slike når hele klassen var sammen i plenum. Hun viste til at nyhetsbildet i noen perioder ble dominert av naturkatastrofer, og i andre perioder av gjentatte voldsepisoder der f eks knivstikking ble utført sentralt i Oslo. Elevene hadde lett for å delta i samtaler og diskusjoner rundt slike saker, samtidig som de ønsket lærerens syn på om hvor trolig det var at lignende hendelser skulle ramme dem. Hun understreket at elevene viste evne til å utvikle sine oppfatninger i løpet av en samtale. Hun følte ikke at de generelt var forutinntatte eller fastlåste i sine synspunkt, men mer spørrende og delvis forvirrede på noen tema. Hennes erfaring var at samtalene i klasserommet bidro til at elevene fikk sortert tankene sine, og i noen grad utviklet egne selvstendige standpunkt og oppfatninger. Dysthe (1995) beskriver at samtaler i stor grad handler om å få i gang tankeprosesser hos elevene, og dette fremstår å være i tråd med noen av observasjonene fra Bente, i min studie.

##### 4.1.2.2 Dialog

Carl hadde også gode erfaringer med å invitere elevene til å dele sine tanker og refleksjoner når han knyttet en nyhetssak mot et tema i læreboken. Carl brukte også her tema rundt stortingsvalg og lokalvalg for å illustrere sine erfaringer, og hevder at nyheter i undervisningen hjelper elevene til å utvikle ny kunnskap utover det de allerede har lært fra

f eks læreboken. Dette er i tråd med Koritzinsky (2014) som beskriver et “sosial-konstruktivistisk læringssyn” der hovedpoenget er at aktive, søkende og skapende elever bygger opp (konstruerer) nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger med utgangspunkt i det de allerede vet, kan, forstår, føler, tror og mener. Elevens utvikling eller læring er avhengig av samhandling og dialog med andre elever, og påvirkes av lærerens undervisning, som også erfart av Carl i min studie. Koritzinsky (2012) har også vist at å gjøre samfunnsfaget dagsaktuelt ved hjelp av nyheter kan øke mange elevers interesse for faget. Dersom læreren også orienterer seg inn i elevens livsverden, og tar på alvor det som fra eleven uttrykkes som en samfunnsmessig nysgjerrighet, så kan et levende engasjement for undervisningen skapes.

Anne og Bente er noe mer forsiktige når de beskriver sin bruk av dialog, og lar det også delvis skinne igjennom at dialogen av og til er mangelfull. Bente sier blant annet: *jeg merket at der jeg trodde det ville komme spørsmål så var det helt stille*. Annes refleksjon var: *noen ganger bommer jeg nok. Det virker som de ikke forstår hva jeg snakker om*. Jeg velger å tolke svarene som at lærerne har gode intensjoner i forhold til å ønske dialog i undervisningen, men at den av ulike grunner flere ganger blir mer preget av monolog.

#### 4.1.2.3 Monolog

Ingen av lærerne i min studie sa at de ønsket å bruke monologisk klasseromsundervisning da nyheter ble tatt opp. Bente sa imidlertid at hun noen ganger ikke fikk i gang diskusjon, og at det ble til at hun grep til tavleundervisning for å få temaet dekket. Også de andre lærerne refererte til bruk av tavleundervisning, men understreket at de ved denne undervisningsformen la vekt på å skape dialog med elevgruppen - selv om det i noen tilfeller ikke var vellykket. Dette knyttet seg til det de omtalte som “tunge” tema der elevenes modning ikke framsto å være på nivå med det temaet som det ble undervist i.

Beskrivelsen fra lærerne i min studie kan i noen grad sammenlignes med det tradisjonelle klasserommet hvor elevene blir sett på som uvitende med mangel på kunnskap, hvor det er gjennom den lærerstyrte monologen kunnskapen formidles fra lærer til elev (Dysthe, 1995). Resultatene peker også i retning av å understøtte resultatene presentert av Koritzinsky (2014) som viser at det monologiske klasserommet ifølge klasseromsforskning fra de siste tiårene fortsatt er dominerende, selv når læreplanen og en målsetting om utvikling av elevenes muntlige ferdigheter oppfordrer til endring (Koritzinsky, 2014).



#### 4.1.2.4 Elevenes forkunnskap

Carl reflekterte over det å forberede elevene til undervisningen om et nyhetstema, og sa: *jeg pleier ikke å planlegge og gjøre noe veldig strukturert i forhold til å forberede elevene, men tar det mer på strak arm. Jeg tror det kan være viktig og bra å forberede elevene på forhånd - siden du nevner det.*

Carl hadde erfart at elevene framsto som mer og mer kompetente de skoleårene da temaet “valg” sammenfalt med stortingsvalg eller lokalvalg, og nyhetene var preget av dette. I slike år ble elevene oftere inspirert til å grave dypere i temaet og klasseromsdiskusjoner ble bedre. Det var flere av elevene som tok ordet, og framsto som trygge innenfor dette temaet. Carl refererte også at ved å peke på nyheter om lokalvalg, og hvordan innbyggernes rettigheter og muligheter påvirkes av politikere, kunne noen elever på et senere tidspunkt gjøre koblinger til Stortingsvalget i Norge. Carl hadde også i en tidligere klasse fanget opp at elever hadde kommentert det paradoksale at en amerikansk president kunne bli valgt uten å ha flest stemmer i valget.

Også senere i min gjengivelse av lærernes ulike observasjoner og refleksjoner kan det se ut til at Carl har erfaringer som ligger nær opp til de betraktninger jeg har gjengitt i kapittel 1.2.4 Danning og kritisk tenking, der blant annet Klafkis tilnærming til danning refereres.

Der referer jeg Klafki som mener at dannende læringsprosesser ikke skjer gjennom reproduksjon og overlevering av kunnskap. Danning skjer ifølge hans syn, ved “at arbeide sig frem til det almene ud fra det specielle”. Dette er grunnlaget for kategorial danning. Den form for undervisning og læring som her beskrives er såkalt induktiv, da man går ut i fra eksempler som representerer det allmenne, og viser til en induktivt og utforskende måte, gjennom såkalt “eksemplarisk læring”. Gjennom selvstendig arbeid med utvalgte faglige utfordringer (problem eller fenomen) tilegner elevene seg “allmenngyldig kunnskap, ferdigheter og holdninger”. Klafki bruker betegnelsen “kategorial” danning om den virkning som oppnås på bakgrunn av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som tilegnes gjennom slike læringsprosesser (Klafki, 2014).

Klafkis lærings- og kunnskapssyn er konstruktivistisk og har paralleller til psykologen og filosofen Jean Piaget, sin kunnskapsteori; ny kunnskap blir til når nye fenomener blir forsøkt tilpasset de kunnskapsskjemaene vi har fra før (Imsen, 2005). Denne prosessen kaller Piaget en adaptasjonsprosess der nye opplevelser og inntrykk tilpasses de kunnskapsskjemaene vi allerede har og omdannes til ny kunnskap. Dette skjer bare hvis vi erfarer og erkjenner at de

forhåndsoppfatningene vi har fra før, ikke er tilstrekkelig og det skapes et behov for å søke ny kunnskap. Hos Klafki finner vi en parallell til Piagets kunnskapsskjemaer i begrepet kategorier. Klafki har i motsetning til Piaget en didaktisk teori. Læreplanens innhold og elevenes livsverden kobles i Klafkis teori sammen i valg av innhold. Dette tar utgangspunkt i det nære, noe som kan oppleves og erfares av eleven, for så å koples til det fjerne og abstrakte (Klafki, 2014).

Carl refererer ikke selv til teori eller forskning som relaterer seg til Klafkis kunnskapssyn, men ser ut til å ha opparbeidet erfaringer som underbygger både Klafkis teser, og nyere forskning blant annet publisert av Ryen (2019). Ryen beskriver danning som en prosess der eleven “åpner seg” for innholdet samtidig som innholdet “åpner seg” for eleven. Først når verden fremstår som meningsfull for eleven blir det mulig å handle på en selvstendig og ansvarlig måte. Da kan eleven gå ut i verden og gjøre endringer. Uten en forståelse av samhandling i verden kan ikke eleven bli et deltakende individ i samfunnet. Ryen viser Klafkis eksemplariske prinsipp som tilsier å aktualisere undervisningen ved hjelp av eksempler som belyser noe allment. Det vil si noe som har betydning ut over den konkrete situasjon det tas utgangspunkt i.

Av de tre lærerne i min studie så ser det ut til at Carl har opparbeidet erfaringer som gjør at han i noen tilfeller, og særlig for tema han har redegjort for, bidrar til det Klafki kaller kategorial læring, ved at han også bevisst prøver å treffe elevene på en slik måte at de gjennom forståelse av det konkrete, også greier å løfte seg til en mer holistisk og generell forståelse.

Anne forteller at hun noen ganger sammen med elevene i spisepausen, og hadde blant annet hadde lagt til rette for at elevene skulle se Supernytt, og følge med på serien “Flukt”. Hennes opplevelse var at elevene derigjennom i noen grad utviklet kompetanse i tilknytning til temaet flyktninger og innvandring. Elevene hadde forstått det store spennet i holdninger til innvandring, uten nødvendigvis å forstå de ulike interessentenes agendaer.

#### 4.1.2.5 Elevbidrag

Anne og Carl kommenterer at elevene i noen grad kommer med egne nyheter som de tar opp i klassediskusjoner, og at disse i stor grad hentes fra VG sin nettavis. Anne opplevde elever som selv tok opp nyheter de hadde lest eller fanget opp via visuelle medier, hadde en form for eierskap til synspunktene som ble formidlet i disse eksemplene. I den grad nyhetene ble

motsagt eller tilbakevist i klasseromsdiskusjonen, så var det ikke uvanlig at eleven som startet diskusjonen gikk i forsvarsposisjon for “sin nyhet”. Carl refererte at et lite antall elever tok på seg en rolle som “provokatør” i noen diskusjoner der nyheter var utgangspunktet for diskusjonen, men at han ikke følte at dette forstyrret undervisningen. Snarere tvert imot var slike “provokasjoner” mer et bidrag til å få medelever til å teste- og noen ganger befeste egne synspunkt. For Carl var altså “provokatører” mer en berikelse enn en forstyrrelse.

Også Stray (2011: 45) påpeker viktigheten av å være åpen for elevinnspill i samtalen: “Skolen er en arena hvor mening skapes, utvikles og videreføres, og en arena der elevene kan få prøve sine meninger og forestillinger”.

Både Bente og Carl uttrykte at de kunne være mer bevisste i å styre elevene mot gitte tema eller læringsmål, når de ga i lekse å bringe med seg nyheter til undervisningen.

Dette bekrefter den holdningen lærerne har vist i forhold til sin egen utvelgelse av nyheter, som i stor grad var preget av tilfeldigheter, og at denne holdningen også preger de “bestillingene” de gir til elevene for å sikre gode bidrag fra deres side.

Jeg tror at noe mer plan og struktur vil kunne styrke virkningen av dette fagdidaktiske virkemiddelet, og vil ta dette inn i min diskusjon i kapittel 4.3.

#### 4.1.2.6 Krav og forventninger til elevene

Lærerne i min studie hadde ikke prøvd ut i hvilken grad det ga resultat for utviklingen av elevenes ferdigheter i samfunnsfag, dersom det ble satt klare krav til å studere nyheter innen et forhåndsdefinert tema. De hadde i noen grad erfart at når tema fra læreboken var gjennomgått, så ble elevenes eget utvalg av nyheter for klassesdiskusjon preget av denne nylig ervervede kunnskapen.

Carl sier at: *Det er litt tilfeldig hva de er interessert i. Jeg kunne nok kjørt de hardere både på miljøtemaet og aspektene knyttet til utvandring fra Afrika, og innvandring til Europa.*

Skal en klasseromssamtale gi elevene høyt læringsutbytte trenger man ifølge Dysthe (1995) at læreren etablerer et høyt forventningsnivå. Ved å sette høye forventninger til elevene, bidrar man til at elevene forventer mer av seg selv. Likevel er det viktig *hvordan* disse forventningene kommer frem. Ved å bruke autentiske spørsmål og ta alle elevbidrag på alvor, forsterker læreren elevens selvspekt. Læreren skaper samtidig et klasserom hvor det er forventet at elevene skal tenke og bidra selv (Dysthe, 1995).

Anne refererte til at det hadde oppstått diskusjoner om elbiler var miljøvennlige, og om det var rettferdig at de som kjørte elbiler ikke skulle betale bompenger. En elev hadde i denne diskusjonen vist til at hun hadde hørt at det var veldig forurensende å lage elbiler og batteri, og at det var rart at vi skulle kjøpe slike biler dersom det forurenses så mye å lage de.

Dette hadde gitt Anne en mulighet til å peke på sammenhenger, og til å illustrere at en kan legge ulik vekt på de forskjellige aspektene ved å framstille eller bruke elbiler.

Dette er en parallell til Pescatore (2008) som poengterer at det kan settes andre forventningskrav enn de rent faglige. Hun poengterer at arbeid med nyheter over tid vil gjøre elever i stand til å se sammenhenger og reflektere over enkelthendelser, uten at de kan så mye om den spesifikke hendelsen. Denne refleksjonen fra Anne peker også i retning av Klafkis teori om kategorial danning som referert i mitt kapittel 1.2.4. Eleven som ser utfordringene ved å produsere en enkelt el-bil greier også å se noen av utfordringene ved å produsere batteri til alle verdens el-biler. Hun greier altså å gå fra det nære til å kunne se et større og helhetlig perspektiv.

Lærerne i min studie har brukt begrep som “kan styre elevene bedre”, “elevene har mer å gå på”, samt at det kan være vanskelig å få til den dialogen læreren legger opp til - kanskje fordi elevenes forkunnskap er for svak.

Totalt sett er lærerne opptatt av hvordan de bruker nyheter i undervisningen, men de lykkes ikke helt med sine gode intensjoner.

#### 4.1.3 Lærernes beskrivelse av elevrespons

I dette kapitlet vil jeg gjengi hvordan lærerne i min studie opplever elevenes reaksjon når nyheter tas inn i undervisningen i samfunnsfag. Alle lærerne jeg intervjuet hadde i hovedsak erfart positiv effekt på elevgruppene sine når de på ulike måter knyttet sin undervisning i samfunnsfag opp mot dagsaktuelle nyheter.

Bente sa: *Elevene elsker at jeg tar nyheter inn i undervisningen i samfunnsfag.*

I fortsettelsen av dette kapitlet har jeg samlet noen av de observasjonene og beskrivelsene lærerne formidlet i intervjuene.

#### 4.1.3.1 Frykt

På spørsmål om hvordan elevene responderer når nyheter blir tatt inn i undervisningen sa Bente at hun var opptatt av å bruke nyheter og kunnskap om samfunnet på en god og trygg måte. Hun opplevde at noen elever utviklet en form for frykt knyttet til det nyhetsbildet de får formidlet gjennom smarttelefonen.

Carl hadde erfart: *nyheter motiverer, men en del av elevgruppen har med seg bagasje fra oppveksten utenfor Norge*. Han måtte i noen klasser være særlig forsiktig med hvilke nyheter han tok inn i undervisningen. Nyheter om krig, forfølgelse og terror var helt klart i en slik kategori. De kunne blitt brukt til å vise hvor forskjellig Al Jazeera og Fox News presenterte en sak, men det var altså ikke alltid mulig dersom innholdet i for stor grad kunne vekke til live traumer eleven prøvde å jobbe seg ut av.

Anne uttalte at hun erfarte at elevene noen ganger viste engstelse for egen sikkerhet for eksempel når en stadig skiftende vær-situasjon ble en nyhetssak, og nordmenn omkom i jordskred utløst av lokalt store nedbørsmengder.

Fordi det i mange skoleklasser i dag er slik at flere kan ha opplevd katastrofer som krig, hunger, eller undertrykkelse av tro, mener jeg likevel ikke at skolen generelt skal unngå å ta slike nyheter eller hendelser inn i klasserommet. Her må læreren vurdere sin elevgruppe, og avgjøre hvilke temaer som skal gis plass, og hvilke som eventuelt skal holdes utenfor. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.1.4.

#### 4.1.3.2 Spennende

Anne og Bente siterte begge elever som uttrykte at å bruke nyheter i undervisningen gjorde timene mer spennende. Lærerne bruker ikke begrepet “spennende” på en måte som gir inntrykk av overdrivelse, eller at elevene er “overstrømmende” positive. Lærerne er etter min vurdering nøkterne i sin beskrivelse av elevresponsen på dette punktet. Som jeg vil vise i neste kapittel står dette i noen grad i kontrast til den opplevelsen elevene beskriver. Dette skyldes trolig at elevene i mindre grad uttrykker sin opplevelse i klartekst til lærerne, enn hva de gjør på direkte spørsmål i min studie.

#### 4.1.3.3 Noen ganger er nyheter kjedelig

Anne hadde erfart at nyheter ikke alltid ble en suksess: *De sier av og til at det er kjedelig med nyheter. De forstår ikke poenget.* Hun sa videre at for å kompensere for dette, forsøkte hun å trekke paralleller til elevenes liv. Når elevenes forståelse øket så ble temaet i mindre grad karakterisert som kjedelig. Totalt sett følte hun at i den klassen hun nå underviste i, gikk noen av temaene i nyhetsbildet litt over hodene på elevene, og stadig snakk om handelskrig og tollmurer var ett av disse.

#### 4.1.3.4 Sammenhengskunnskap

Som referert tidligere hadde Anne erfart at en elev koblet sammen de ulike miljø-aspektene knyttet til å produsere elbiler, framstille store mengder batterier, kjøre elbilene og hvorfor disse bilene ikke skulle betale bompenger. Dette var tema som enkeltvis hadde vært berørt i klassediskusjoner, og som noen elever refererte var diskutert hjemme. Hennes vurdering var at jevn bruk av nyheter i undervisningen utviklet elevenes evne til å oppdage sammenhenger, og samtidig diskutere hvordan ulike forhold påvirker hverandre. Også i dette tilfellet er det grunnlag for å trekke paralleller til Ryens artikkel (2017) der den induktive arbeidsmetode beskrives.

Både Anne og Bente viste tilbake til sin bruk av NRK-serien *Flukt* i spisepausen. Begge var ved noen anledninger sammen med elevene i denne pausen, og hevdet at elevene med utgangspunkt i denne NRK-serien bedre kunne se sammenhengen mellom de som rømte fra fattigdom eller ufred, og det store presset for å finne en vei inn i det rike og fredelige Europa.

#### 4.1.3.5 Varig positiv virkning

Jeg spurte lærerne om de merket noen endring i elevenes interesse for nyheter, og eventuelt hvordan de merket dette.

Anne kunne merke en økende interesse for miljøspørsmål i klassen, men trodde ikke at dette kunne knyttes spesielt til hennes bruk av nyheter i undervisningen.

Bente var klar på at hennes egen motivasjon for å bruke nyheter i undervisningen var å øke interessen for faget, men var mer usikker på om dette hadde varig effekt på elevenes læring.

Carl sa at: *hver gang min bruk av nyheter vekker en egeninteresse for nyheter og samfunnsfag hos eleven, ser jeg en varig positiv virkning.* Også som nevnt over viser Carl ofte til temaet “valg” som et eksempel der han mener at noen elever har uttrykt særlig interesse, og samtidig utviklet en større innsikt i hvordan det politiske systemet fungerer.

På oppfølgingsspørsmål om lærerne kunne se en utvikling i elevenes danning og modning som resultat av spesifikk interesse for nyheter var svarene ikke entydige.

Bente ser i noen grad etter slik utvikling, men er mest opptatt av at nyheter skal skape et godt læringsmiljø “her og nå”, og er forsiktig med å uttale seg om danning og modning på lenger sikt. Etter min vurdering er det innenfor eksemplene knyttet til valg og demokrati grunnlag for å antyde at Carl praktiserer en fagdidaktikk med klare paralleller til Klafkis (2014) teori om kategorial danning, der han også bruker en induktiv arbeidsmetode slik Ryen (2017) har beskrevet.

#### 4.1.3.6 Kildekritikk

I kapittel 2.2 Samfunnsfag viser jeg til læreplanen for samfunnsfag (SAF1-03), og viser at den blant annet peker på mål om å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap, og at dette kan gjøres ved å bruke kilder og utøve kildekritikk (Utdanningsdirektoratet, 2013). I kapittel 2.9 News literacy viser jeg til Læringsplakaten (2006). Der er kritisk tenking framhevet, og det presiseres at skolen skal utvikle elevenes evne til demokratiforståelse og demokratisk deltaking, samt evne til kritisk tenking.

Lærerinformantene mine sa under intervjuene at de ikke praktiserte systematisk kildekritikk i sin undervisning. Alle lærerne i studien refererte likevel at det ikke opplevdes som vanskelig å vise elevene at det ofte fantes ulike kilder om ett og samme nyhetstema. De opplevde også i noen grad modning hos elevene når det gjaldt mer variert kildebruk. Lærerne er usikre på om elevene forstår hva kildekritikk egentlig er, men at de hører at elevene noen ganger bruker begrepet “fake news”. Carl påpeker at når elevene sier “fake news” så er det mer en speiling av begrepsbruk de har fanget opp fra TV, og at det er en måte å snakke nedsettende om andre debattanter.

Lærerne i min studie er positive til å gi nyheter relativt stor plass i sin undervisning, og de opplevde heller ikke tilbakemeldinger fra elevene i retning av at nyheter tar for stor plass - på bekostning av andre tema.

#### 4.1.4 Oppsummerende drøfting av lærernes nyhetsbruk og begrunnelser

Lærerne i min studie brukte læreplanen og kompetansemålene i liten grad på en strukturert eller systematisk måte i sin utvelgelse av de nyheter de tok inn i undervisningen i samfunnsfag. Med dette mener jeg at de ikke tok utgangspunkt i læreplanmålene, og målet om å oppfylle disse når de valgte ut nyheter de oppfattet å være egnet for bruk i sin undervisning. De brukte nyheter for å engasjere elevene, og skape generell interesse for de tema det ble undervist i. Carl uttrykte i størst grad at han “grep anledningen” og brukte dagsaktuelle nyheter for å utvikle elevene i aktivt medborgerskap, kritisk refleksjon, og bevissthet om hva som kreves for å beholde og utvikle et demokratisk samfunn. Carl brukte et valgår som typisk eksempel på at tilfanget av nyheter som kunne brukes for å koble undervisningen mot læreplanmålene i samfunnsfag da var særdeles gode. Stortingets sammensetning basert på mandatfordeling, de politiske partienes rolle, betydning av å bruke stemmeretten i relasjon til aktivt medborgerskap var eksempel som ble trukket fram. I tillegg ble “valgår” også brukt som eksempel på en ekstra god mulighet til å relatere nyhetsbildet til hendelser elevene kan se selv og følge med på. Carl oppfordret sine elever til å “bli med en voksen til stemmelokalet”, for at de selv kunne se og oppleve noe av det som beskrives i læreboken. Han uttalte videre at noe av hans motivasjon for undervisningen i samfunnsfag var basert på at: *Elevene trenger hjelp til å forstå at verden ikke er inne i smarttelefonen.*

Lærerne henviser også i ganske liten grad til læreplan og styringsdokumenter som referanser for egen fagdidaktikk. Carl uttrykte videre at han på generell basis slet med å se hvordan han konkret skulle jobbe med å oppnå de overordnede målene for samfunnsfaget på 7. trinnet, men at han i større grad var inspirert av begrepet Utforskeren, og at det var her han hentet mest inspirasjon for utvelgelse av nyheter.

Anne og Carl kommenterer at elevene i noen grad kommer med egne nyheter som de tar opp i klassediskusjoner, og at disse i stor grad hentes fra VGs nettavis. Lærerne gjør ingen forsøk på å påvirke elevene til å bringe nyheter med relevans for læringsmålene inn i klasseromssamtalen. Lærernes oppfattelse av elevenes kildebruk er i tråd med resultatene fra Kantar sine offisielle tall for online og mediehus fra 2019, der VGs nettavis var den mest brukte kilden, på alle digitale medium (Futsæter, 2019).



Totalt sett styres lærerne i min studie mest av det som til enhver tid dukker opp i nyhetsbildet, når de velger ut en nyhet de ønsker å ta inn i samfunnsfagundervisningen. Alle lærerne bygger i hovedsak undervisningen rundt læreboken, og en lærer uttrykker særlig at hun oppfatter dette som betryggende i forhold til å oppnå en helhetlig undervisning. Carl uttrykker også at han oppfatter læreboken som godt tilpasset den aldersgruppen den er tiltenkt brukt i.

Alle lærerne i min studie har positive erfaringer, og opplever elevresponsen som positiv når de bruker nyheter i samfunnsfagundervisningen. I kapittel 4.1.3 under temaet Frykt, refererte jeg til at en lærer mente man bør være forsiktig med å bruke det han kaller “Katastrofenyheter”. Dette skyldes at læreren ser at noen elever “har med seg bagasje fra oppvekst utenfor Norge”. Det er likevel ikke slik at dette står til hinder for at læreren kan bruke nyheter generelt, eller at dette hindrer lærerens ønske om å undervise om hendelser som kan beskrives som katastrofer. Lærerens refleksjon er mer i retning av at for noen elever er en viss type katastrofer, eller dramatiske begivenheter en for sterk påminnelse om hendelser de selv har vært igjennom. Tilsvarende uttrykker en annen lærer at hennes opplevelse er at elever på syvende trinn lett definerer seg selv inn i hendelser av mer eller mindre dramatisk art, og ofte er opptatt av om det samme kan ramme dem selv. Læreren opplever ikke at dette er til hinder for bruken av nyheter generelt, men det er en refleksjon hun mener er nødvendig å ta med når nyheter tas inn i undervisningen. Etter min vurdering er dette modne vurderinger fra lærernes side, og jeg tror de er representative for vurderinger erfarne lærere gjør daglig.

Dersom læreplanen spesifikt viser til nyheter som både en kilde til kunnskap, og et verktøy for å illustrere eller forklare læringsmål, tror jeg at flere lærere vil øke sin bevissthet om bruk av nyheter, og ta disse inn i undervisningen mer systematisk. Det er også viktig at den positive holdningen lærerne uttrykker med hensyn til dagens lærebok videreføres. Det er da også grunn til å anta at for eksempel kritisk tenking får større plass i neste generasjon av lærebøker og at dette vil gjenspeile seg i undervisningen. At læreboken har en solid plass i undervisningen i samfunnsfag på barnetrinnet, får vi også et bilde av.

Lærebokens solide plass i undervisningen i samfunnsfag på barnetrinnet understøttes også av Nordal (2019) som siterer en av sine informanter: *Gi meg konkret hva vi skal igjennom*. Nordal oppsummerer at å bruke nyheter aktivt i samfunnsfag fremstår som ønskelig for noen

av hans informanter, men at det må legges til rette for, og dannes et pensum for at lærerne skal si seg villige til å gjennomføre.

I min studie er lærerne entydig positive til å bruke nyheter i sin undervisning i samfunnsfag, og motiveres trolig av gjennomgående positiv respons fra elevene. Hos Nordal (2019) preges svarene fra lærerne mer av at tidspresset oppleves som stort, og at samfunnsfaget allerede er så stort at å ta inn nyheter som eget tema ikke oppleves som gjennomførbart. I min studie er lærerne som nevnt gjennomgående positive til mulighetene til å bruke nyheter, men trenger hjelp til å sette slik undervisning i et bedre system. Blant annet bør det utvikles konkrete læringsmål der det framgår hvordan kritisk tenking hos eleven skal utvikles. På kort sikt vil den gjennomgangen av læreplanmålene som nå foregår være til hjelp, og på noe lenger sikt må neste revisjon av læreboken i samfunnsfag bedre reflektere ny læreplan.

## 4.2 Elevperspektiv

I dette kapitlet belyser jeg forskningsspørsmålet om hvordan elevene opplever nyhetsbruk i samfunnsfagundervisningen. Først ser jeg på hvilke nyhetsmedier de benytter, fordi jeg antar det kan si noe om elevenes interesse og aktive nyhetsbruk utenom skolen. Deretter går jeg igjennom hvordan elevene opplever lærernes valg av nyheter til bruk i samfunnsfagundervisningen. Den siste delen av kapitlet handler om hvordan eleven opplever nyhetsbruken. Her diskuteres også opplevelsen i forhold til bruk av noen pedagogiske virkemidler.

### 4.2.1 Elevenes nyhetskilder

I tabellen nedenfor presenteres elevenes svar på hvilke nyhetskilder de bruker mest, og hvilken mediekanal de normalt bruker for å nå disse nyhetskildene.

I det videre arbeidet er elevene knyttet til sine utsagn ved et fiktivt navn. Den første bokstaven i navnet knytter eleven til læreren med samme forbokstav i sitt navn.

Elev	Primær nyhetskilde	Foretrukket mediekanal
Alf	VG	Mobil

Arild	NRK	Mobil
Arne	VG	Mobil
Britt	Supernytt	Datamaskin
Bjørn <sup>2</sup>	*	*
Brage	Youtube	Mobil
Claus	Supernytt	TV
Cecilie	VG	Mobil
Christian	Dagbladet	Mobil

Jeg viste i kapittel 1.3 Endringer i nyhetsvaner, til undersøkelsen hentet fra Norsk mediebarometer der befolkningsgruppen fra 9 til 79 år, i perioden år 2000 til 2017 hadde en tredobling i sin bruk av internett som kilde til nyheter. Videre viser en undersøkelse foretatt av Kantar TNS i 2019 at VGs nettavis var den mest benyttede nyhetskilden (Futsæter, 2019). Oversikten over viser at mine elevinformanter bruker litt ulike primærkilder. Dette kan i noen tilfeller vise seg å være den samme opprinnelige kilden, og at det som framstår som variert kildebruk i praksis har liten betydning. Det er også på sin plass å nevne at jeg ikke går nærmere inn på hvilke primære nyhetskilder journalistene bruker. De vil i mange tilfeller være like, særlig for utenriksnyheter.

Mine ni elevinformanter som er spesielt engasjerte i samfunnsfag har trolig en større interesse for å søke informasjon enn det en kan forvente for elevgruppen i sin helhet på dette trinnet. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen i kapittel 4.2.5.

#### 4.2.2 Elevenes opplevelse av lærernes valg av nyheter

Dette avsnittet er svært sentralt i belysningen av oppgavens problemstilling, og bidrar til å svare på mitt andre forskningsspørsmål:

*Hvordan opplever elevene at nyheter blir brukt i samfunnsfagundervisningen?*

<sup>2</sup> Eleven nevnte ingen nyhetskilder

Jeg har valgt å vektlegge begreper og karakteristikk som beskriver elevenes opplevelse av hvordan lærerne velger ut de nyhetene de tar inn for bruk i undervisningen. I kapittel 4.2.3 diskuterer jeg elevenes opplevelse av nyhetsbruken i klasserommet.

Jeg tar utgangspunkt i at en “opplevelse” kan defineres som: *innholdet av en persons subjektive erfaringer, enten det henger sammen med ytre sansepåvirkning (persepsjon), emosjonell tilstand (følelse), tankeprosesser, motivasjon og annet* (Teigen, 2016). Når det er snakk om opplevelse i skolesammenheng vil dette være sterkt knyttet til følelsesmessige erfaringer og motivasjonen til en elev. Opplevelse eksisterer i størst grad i en person, men vil ved bevisst og ubevisst refleksjon føre til motivasjon og derfor erkjennelse.

I min studie var det mange av informantene som uttrykte følelser både vedrørende fagdidaktiske virkemidler generelt, og til bruken av nyheter i samfunnsfagundervisningen spesielt. I intervjuene med elevene ba jeg de uttrykke sin opplevelse av lærerens valg og bruk av nyheter med ett ord, og det dominerende begrepet er “spennende”.

Et eksempel er Claus som sier: *det er spennende å se og høre hva som skjer rundt i verden. Det er spennende og litt annerledes undervisning som varierer litt fra det andre vi gjør.*

Alf sier: *det er spennende når hun bruker nyheter fordi da kan vi finne informasjon om hele verden, og da lærer jeg noe nytt, og blir ofte overrasket.*

Arild svarer: *det er spennende for da lærer vi om hvordan andre har det.*

Wiktionary.org definerer spennende som: *“interessant; som gjør en interessert eller gir spenning”*. I synonymordboka finner vi adjektiv som *“fengende, fengslende og pirrende”* som synonym til *“spennende”*.

Jeg legger i min studie til grunn at når elevene beskriver sin opplevelse av lærerens valg og bruk av nyheter som spennende, så legger de til grunn at de oppfatter nyheter generelt som spennende. De opplever det også som at lærerne i stor grad greier å velge ut nyheter til bruk i undervisningen på en slik måte at denne fellesnevneren blir ivaretatt. Det er også gjennomgående at elevene opplever denne undervisningen som mer spennende enn når kun læreboken legges til grunn. Jeg legger også til grunn at elevinformantene i dette tilfellet også

opplever at når læreren bruker nyheter, så skaper det en “mer-interesse” for det temaet det undervises i.

Christian sier: *jeg blir mer interessert hvis jeg merker det er mange som snakker om det som har skjedd. Da må jeg selv finne ut hva dette gjelder.* Christian bruker også begrepet “coolt” om innholdet i nyhetene læreren velger, eller om det eleven opplever å få lære når læreren bruker nyheter i samfunnsfagundervisningen. Han sier: *ja, for hvis det er noe som har skjedd, så får vi liksom vite om det, eller nyheter handler om noe coolt.*

Språkrådets svardatabase gir følgende beskrivelse av begrepet:

*“Adjektivet cool, innlånt fra engelsk og den gang oftest skrevet slik også på norsk, ble brukt om ei bestemt retning innafor jazzen i 1950-åra. Det var også i bruk om livsstil mer allment og betegna ei rolig, avslappa innstilling eller livsholdning. I nyere norsk er det nærmest et generelt plussord som til og med kan brukes om temmelig masete typer, bare de er populære.”*

Jeg velger å tolke begrepet “coolt” brukt av en av elevene i min studie i beskrivelsen av sin opplevelse av lærerens valg og bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen som et generelt plussord. Altså at når nyheter brukes så opplever eleven å få lære noe mer, noe annet, noe overraskende sammenlignet med undervisning der læreboken legges til grunn.

De andre begrepene som elevene bruker når de beskriver sin opplevelse er: *føle eg lære mer, alle liker dette, det er bra læring, fungerer bra, undervisning som varierer litt, litt gøyere, får vi liksom vite om det, jeg blir interessert.* Også disse utsagnene vitner om at lærernes valg og bruk av nyheter ser ut til å skape en interesse og et engasjement for faget.

Selv om det er slik jeg diskuterte i kapittel 4.1.4, at lærerne i størst grad styres av det som er de mest dagsaktuelle nyhetene når de velger en nyhet for bruk i samfunnsfagundervisningen, så opplever elevene i min undersøkelse at det som er motiverende ved denne form for undervisning likevel i stor grad blir ivaretatt. Blant annet slik det er illustrert i kapittel 4.1.2 Krav og forventninger til elevene, viser de gryende engasjement for miljøspørsmålet knyttet til lokal nedbrenning av regnskog, hvalen som døde med mange plastposer i buken, lokale utfordringer knyttet til innvandring, og helseproblemer for de som jobber i gruver der kobolt utvinnes til bruk i bilbatteri. Dette er eksempel der elevene tar utgangspunkt i et lokalt problem, og delvis demonstrerer at de forstår det globale perspektivet.

Responser fra elevene i min studie understøtter resultat fra tidligere forskning som peker i retning av at elever ved bruk av nyheter kan knytte sammen historiske hendelser og fakta, til saker som skjer rundt dem lokalt og globalt. På sikt kan dette føre til elever som mer aktive samfunnsborgere, med en interesse for debatt rundt aktuelle saker de leser om (Tallon, 2013). Uttalelsene fra elevene peker også i retning av at de utvikler en evne til å trekke det konkrete over mot det abstrakte, eller det lokale over mot det globale slik Klafkis (2014) dannelsesteori beskriver.

Basert på de utsagnene jeg har samlet er det ikke noe som tyder på at elevinformantene ser uheldige sider ved lærernes valg av nyheter, eller observerer at andre deler av elevgruppen uttrykker seg mindre positivt. Bjørn uttaler derimot: *alle liker dette og det fungerer bra.*

#### 4.2.3 Elevenes opplevelser av lærernes nyhetsbruk i samfunnsfag

Med referanse til mitt forskningsspørsmål nummer to: *Hvordan opplever elevene at nyheter blir brukt i samfunnsfagundervisningen?* spurte jeg elevene om deres opplevelse av undervisningen i de samfunnsfagtimene læreren brukte nyheter. I dette kapittelet vil jeg se mest på hvordan elevene opplever de pedagogiske virkemidlene lærerne bruker i forbindelse med nyheter i samfunnsfag.

Elevene i min studie har en klar oppfatning av at lærerne skiller mellom “vanlig” undervisning, og undervisning der nyheter brukes på ulike måter. Tilsvarende opplever også elevene at samfunnsfagtimene er annerledes når nyheter inngår som en sentral del, og at bruk av nyheter gir en “merverdi”. Arild sier blant annet: *når me har om nyheter føle eg at eg lære mer. Eg føle at eg lære om någe utenfor klasserommet.*

Claus og Cecilie framhever begge to at de opplever at undervisningen blir mer variert i de timene læreren bygger på nyheter. Cecilie utdyper dette ved å si: *det blir litt variasjon fra det andre vi gjør, og vi lærer nye spennende ting.*

Elevenes beskrivelser av lærernes bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen bekrefter i stor grad det inntrykket deres lærere gir - at det er litt tilfeldig i hvilken sammenheng, på hvilket tidspunkt, og på hvilken måte nyheter brukes. Lærerne griper til dagsaktuelle nyheter når det passer med det temaet de planlegger å undervise om fra læreboken. Dette viser samme

tendens som de tidligere studiene jeg har referert i kapittel 2.1 Relevant forskning. Elevinformantene er altså gjennomgående positive når de beskriver sin opplevelse av hvordan lærerne bruker nyheter i samfunnsfagundervisningen, selvom dette i noen grad foregår tilfeldig. Etter intervjuene med elevene kan en sitte igjen med det inntrykket at de opplever nyheter som så spennende og motiverende i seg selv, at en hvilken som helst pedagogisk tilnærming til å ta nyheter inn i undervisningen oppleves positivt.

Som nevnt innledningsvis ønsket jeg å få en oppfatning av hvordan lærerne arbeidet med nyheter i samfunnsfaget. Jeg ba derfor elevene utdype sine oppfatninger og opplevelser knyttet til hvordan lærerne brukte nyheter, og samtidig beskrive de ulike lærernes undervisnings- og arbeidsmetoder. Elevene selv brukte ikke begrep som monologisk- eller dialogisk undervisning, men jeg har forsøkt å sortere opplevelsene og beskrivelsene i tråd med det begrepsapparatet jeg etablerte i kapittel 1.2 Begrepsavklaringer.

I avsnittet under viser jeg innledningsvis hvordan elevene beskriver de mest vanlige måtene å arbeide med samfunnsfaget på. Bortsett fra Arild, som fortalte: *av og til har vi noen prosjekter som varer litt lenger - og da søker vi på nettet for å finne ut mer om det temaet, så pekte de andre elevutsagnene mer på tradisjonelle undervisningsformer i retning av lærebokgjennomgang og individuelt arbeid. Eksempler på dette er utsagnet fra Arne: vi leser ofte i samfunnsfagboken, vi skriver i et dokument. Vi gjør oppgaver i boken. Britt forteller: me lese noen sider, også gjør me noen oppgaver, og ofte er det gruppearbeid. Me lese masse forskjellige ting.*

Claus mener at det som kjennetegner undervisningen i samfunnsfag er: *me pleie å lese igjennom kapittelet og gjøre oppgaver. Me bruke boken i samfunnsfag, så går vi ofte rett på oppgaver etter det. Cecilie sier det slik: vi pleier å lese litt først, så snakker vi litt om hva vi skal gjøre, så leser vi litt og gjør noen oppgaver to og to. Da leser vi ofte i samfunnsfagboken.*

Sitatene over peker i retning av at alle de tre lærerne i betydelig del av sin undervisning tilrettelegger for at elevene studere et tema på egenhånd, diskutere dette i mindre grupper, jobber med forhåndsdefinerte oppgaver og skriver oppsummeringer. Dette er den vanligste undervisningsformen i samfunnsfag, og med referanse til Koritzinsky (2014) har jeg referert til den i kapittel 2.5. Min studie tyder også på at læreboken i samfunnsfag er den

dominerende kilden til kunnskap. En elev viser til at de i noen prosjektaktiviteter oppfordres til å søke informasjon utover læreboken. Elevene er ikke svært presise når de snakker om kilder utover samfunnsfagboka, men det refereres til “internett”, og andre digitale kilder. Elevene viser også til at de leser “masse forskjellig”. Basert på referansen fra lærerne om bruk av blant annet nyhetsartikler, så antar jeg at disse inngår i elevenes beskrivelse av “masse forskjellig”.

#### 4.2.3.1 Klasseromssamtalen og dialogisk undervisning

I dette avsnittet har jeg samlet sitat som viser til lærerens bruk av klasseromssamtalen og dialog som virkemiddel.

*Claus: Han tar opp nyheter som er aktuelle så snakker vi om det. Kanskje noe har skjedd i Stavanger som er kjent for mange. Nå nettopp snakket vi nettopp om det cruiseskipet.*

Kun en elev i min studie viser til at lærerne aktivt bruker dialog og klasseromssamtaler som fagdidaktisk virkemiddel. Denne eleven kommer fra det jeg har definert som Carl sin gruppe, og bekrefter bildet som Carl selv har gitt av sin undervisning. Det samlede bildet fra alle ni informanter i elevgruppen står derimot i noen grad i motsetning til det bildet lærerne selv refererer om sine fagdidaktiske virkemidler der også de to andre lærerne beskriver bruk av klasseromssamtale og dialog. Dette kan skyldes både at elevene selv føler at de ikke bidrar når læreren ønsker dialog, eller at læreren oppleves som usikker, og elevene ikke oppfatter invitasjon til deltagelse. Alternativt at lærerne har gitt inntrykk av en noe større vekt på klasseromssamtaler og dialog som fagdidaktikk fordi de oppfatter spørsmål og svar som gjeldende kun for den undervisning der de aktivt bruker nyheter.

Den svake responsen fra elevene vedrørende lærernes bruk av klasseromssamtaler og dialog som fagdidaktisk virkemiddel tror jeg i hovedsak skyldes manglende struktur. Elevene forstår ikke i hvilket format læreren underviser. Børresen (2009) har pekt på at det er krevende å definere hvilke elementer som må være på plass for å etablere en god samtale. Hun hevder likevel at behovet for en tydelig struktur i samtalen ikke er å komme utenom. Det at samtalen på ulike måter har en viss form for struktur med regler gir elevene forutsigbarhet, samtidig som det gjør det praktisk mulig å gjennomføre en diskusjon. I tillegg til åpenbare regler som at en snakker om gangen, og å begrunne det man sier, foreslår hun at samtalen også bør se etter sammenhenger og at medlemmene alltid bør være åpne for andre vinklinger (Børresen, 2009).



#### 4.2.3.2 Monologisk undervisning

I avsnittet under har jeg samlet noen elevutsagn som peker i retning av at elevene oppfatter lærerens didaktikk som monologisk.

Bjørn sier blant annet: *hun står ofte fremme og snakker fra boken, eller har en presentasjon som hun går gjennom og forklarer*. Britts refleksjon er: *nå snakker hun om skolestreikene, og viser kilder som har med dette å gjøre*. Alf har en lignende beskrivelse og sier: *hun går ofte gjennom noe på tavlen*.

Sitatene fra elevinformantene beskriver lærernes undervisning som i større grad monologisk enn det lærerne selv beskriver. Et monologisk klasserom beskrives som det tradisjonelle klasserommet hvor elevene blir sett på som uvitende med mangel på kunnskap, hvor det er gjennom den lærerstyrte monologen kunnskapen formidles fra lærer til elev (Dysthe, 1995). Avstanden mellom det lærerne beskriver som fagdidaktikk, og det elevene opplever kan skyldes at når lærerne snakket om fagdidaktikk så snakker de mest om sine gode intensjoner og planer. Elevene derimot refererer til det de oppfatter som et dominerende inntrykk fra undervisningen, og da er lærerens dosering mer dominerende enn inntrykket av dialog. Det er heller ikke unaturlig at læreren er opptatt av summen av bidrag fra elevene, mens elevene ser på sine egne bidrag - som kan være fraværende eller marginale sammenlignet med det læreren oppfatter som summen av bidrag.

#### 4.2.3.3 Elevbidrag

I dette avsnittet har jeg sett på utsagn der elevene spesifikt nevner at lærerne etterspør deres bidrag til bruk i undervisningen, og Christian uttalte: *ja, hver av oss lager en nyhetspresentasjon om noe hver uke. De fleste velger en sak som handler om noen norske folk som har gjort noe stort. Ofte noe med idrett*.

Selv om det kun var en elev som spesifikt nevnte ukentlige nyhetspresentasjoner under mine intervju, så legger jeg til grunn at dette fagdidaktiske virkemiddelet brukes gjennomgående av en lærer, Carl. Eleven viser også til at andre elever bidrar, og at formen på disse presentasjonene har fellestrekk. Trolig gjelder dette både form og innhold. Eleven nevner fellestrekkene idrett og norsk som trolig speiler at disse temaene har vist seg å engasjere flere i klassen, og har gitt de som velger ut nyheten og presenterer den en positiv opplevelse. Dette er i tråd med funnene til Gutierrez mfl. (1995) at elevene engasjerte seg mer i diskusjoner hvor de selv var med å bestemme hva som var gyldig kunnskap. Dette understøttes også av

resultatene av den siste undersøkelsen om *Unge Medborgere* (Huang mfl. 2016), basert på den internasjonale undersøkelsen “The International Civic and Citizenship Education Study” (ICCS), som viser at elevene har god forståelse av demokratiske prinsipper - og dermed bidrar når det forventes. Den norske skolen kjennetegnes også av sterke demokratiske trekk, der elevmedvirkning er ett av disse.

#### 4.2.3.4 Kildekritikk

Som vist i kapittel 4.1.3 har jeg for dette begrepet tatt utgangspunkt i hvordan læreplanen (SAF1-3) introduserer kildekritikk, og vist dette i kapittel 2.2 Samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013), og også koblet kildekritikk til News literacy i kapittel 2.9. Jeg forsøkte gjennom intervjuene med elevene å berøre lærerens undervisning i kildekritikk og News literacy. Hva kunne oppfattes som gode kilder, kilder en ikke alltid kan stole på og kilder som også har en egeninteresse i å påvirke den som leser?

I den sammenheng sa Alf: *som oftest klarer jeg å se hva som er sant og ikke, hva som er fakta og ikke. Hvis ikke pleier jeg å sette to kilder opp mot hverandre for å se hva som stemmer. Jeg sammenligner de liksom.* Britt delte sin erfaring som var: *det kan være litt plagsomt når man leser om noe - så finner man ut at det ikke stemmer.* Christian derimot greide ikke å relatere undervisningen til disse problemstillingene, og svarte kort: *me har ikkje hatt om det.*

Mitt inntrykk er at de ni elevene i denne studien i liten grad har blitt undervist i, eller har utviklet kunnskap og innsikt som kan fremme News Literacy. Basert på svarene fra elevene er det likevel grunnlag for å hevde at de utøver en form for kildekritikk.

I kapittel 2.1 viste jeg til studien som Hestnes gjennomførte i sin masteroppgave i 2018. Han trekker frem en nordisk studie utført av journalistene og medievitene Blicher, Jensen og Wadbring (2017) som viser at barn lettere evner å avsløre bløff og upålitelighet i nyheter og reklame enn i medier som YouTube og i blogger. Videre peker Hestnes på amerikansk forskning som påviser at denne evnen er enda svakere når innholdet i en artikkel stemmer overens med egen forståelse (Baildon og Damico, 2015). Hestnes viser også til en britisk studie der kun 4% av 1700 respondenter var i stand til å skille ekte nyhetshistorier fra forfalskede nyheter (Goodfellow, 2017). Dette gir etter min mening grunnlag for å understreke at skolen som den største felles dannelsesarenaen vi har i samfunnet, har en svært viktig oppgave med å ruste elever til å tenke kritisk og å skille sant fra usant.

Studiene jeg har gjennomført viste at elevgruppen på syvende trinn i liten grad var forberedt på å gjennomføre aktiv kildekritikk.

Kritisk tenking har fått en tydeligere plass i den nye kompetansedefinisjonen (Ryen, 2019). Den pågående læreplanrevisjonen har som formål å “fornye” fagene på en slik måte at innholdet reflekterer de kravene som stilles i dagens samfunn. Dette betinger “kritisk tenkende lærere” som arbeider for å utdanne kritisk tenkende elever. Karakteristika ved undervisningen til den kritisk tenkende lærer er dialog med elevene, og evne til å bringe nye perspektiv og kritiske tanker inn i samtalen.

Lærerne jeg intervjuet manglet ikke forståelse for kritisk tenking, men arbeidet ikke systematisk for å fremme slike ferdigheter og innstillinger hos elevene. Det er derfor grunn til å ønske en ny læreplan med større fokus på kritisk tenking velkommen, og likeså revisjonen av lærebøker. Dette vil forhåpentligvis hjelpe lærerne til en mer bevisst og målrettet bruk av nyheter i sin undervisning.

#### 4.2.4 Forbedringsforslag fra elever

Avslutningsvis ba jeg elevene reflektere over hva som kunne forbedres mht lærernes nyhetsbruk, og alle elevene med unntak av en, hadde forbedringsforslag.

Både Alf og Arne var tydelige på at de ønsket at lærerne skulle bruke nyheter i større grad enn nå: *vi kunne hatt mer nyheter når det er noe mange snakker om på skolen, for å forstå hva det virkelig handler om.*

Brage knyttet sitt forslag til introduksjonen av nye tema: *vi kunne brukt det mer når vi skal lære om noe nytt. Når læreren introduserer et nytt tema.* Claus var opptatt av å bruke nyheter for å kunne fordype seg mer i et tema: *ja me kunne kanskje ha funnet litt mer ut om en sak, fordypet oss litt, og skrevet en tekst til nyhetssaken.* Cecilie og Christian poengterte begge at nyheter også kan brukes mer aktivt i andre fag: *ja de kunne brukt det litt mer i norsktimene og i andre fag, for det er jo relevant i mange fag, ikke bare i samfunnsfag.*

Samlet sett er forbedringsforslagene i tråd med de opplevelsene som er referert tidligere der positivitet er gjennomgående. Elevene understreker at de ønsker at lærerne i større grad skal ta nyheter inn i undervisningen i samfunnsfag. De ønsker å få tid eller anledning til å jobbe

mer med nyheter på egenhånd i samfunnsfaget og bruker begrepet “fordypning”. Elevene argumenterer også for at bruk av nyheter bidrar til å skape forståelse rundt et tema som er på agendaen i samfunnsdebatten - og at mer bruk dermed ville bidratt til en enda bedre forståelse av hvorfor dette tema diskuteres så mye akkurat nå. Argumentet om mer bruk knyttes også til lærerens introduksjon av nye tema. Elevene som alt overveiende beskriver sin opplevelse av nyhetsbruk i samfunnsfagundervisningen som “spennende” oppfordrer altså læreren til å bruke nyheter, trolig til erstatning for læreboken, når et nytt tema introduseres.

Med referanse til kapittel 4.1.3 og avsnittet Sammenhengkunnskap, der det diskuteres om nyhetsbruk i undervisningen fører til at elevene ser sammenhenger, er det også elever i min studie som uttaler seg utover samfunnsfaget. Norskfaget nevnes spesielt i sitatene vist over, men begrepet “andre fag” brukes også som eksempel der eleven mener nyheter bør få en større plass.

#### 4.2.5 Drøfting av elevenes opplevelse av nyhetsbruk i samfunnsfagundervisningen

Gjennomgangen av de ni elevenes opplevelser knyttet til lærernes bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen viser liten grad av diskrepans mellom elevenes oppfatninger og opplevelser. Det vil si at jeg i liten grad kan se at elevgruppen knyttet til Anne har gjennomgående en annen opplevelse av lærerens bruk av nyheter enn det elevene som refererer til Bente eller Carl.

Elevenes dominerende opplevelse er at nyhetsbruk i samfunnsfagundervisningen er at det er “spennende”. Nyhetsbruk oppleves også av elevene å inspirere til å ta egne initiativ, søke alternative kilder og grave dypere i temaet. Et vesentlig aspekt er det også at elevene opplever nyhetsbruk å bidra til at de utvikler sin forståelse av samfunnsdebatten. Jeg legger til grunn at sistnevnte er et vesentlig bidrag i utvikling av elevene som demokratiske medborgere.

Resultatet er i stor grad sammenfallende med de resultatene Claes og Quintelier (2009) fikk vedrørende den effekten nyhetsbruk fikk på elevene, der de så at det ble en økt elevdeltakelse i samfunnsfagtimene når bruk av aviser ble introdusert i undervisningen. De antydte at det måtte være fordi elevene likte denne undervisningsformen, uten at de med sikkerhet kunne si noe om hvorfor det ble slik.

Elevene i min studie har utviklet noe innsikt i kildekritikk, og noe forståelse av at det er et spenn mellom trygge/sikre/sanne kilder, og mer usikre/manipulerende/usanne kilder når de

forholder seg til nyheter. Hestnes (2018) har også vist til undersøkelser som peker i retning av at barn lettere skiller ut hva som er løgn og bløff fra kilder som Youtube og Facebook, enn de gjør fra nyhetskanaler og digitale aviser.

Kline (2016) påpeker at det som svar på de problemer som oppstår når ungdommer utsettes for økt omfang av påvirkning fra-, og økt tilgang til-, ulike medier er utviklet modeller for kritisk tenking eller literacy. Med den utviklingen vi ser i barneskolen er det grunn til å støtte Kahne og Bowyer (2017: 29) som hevder at News literacy bør bli et satsingsområde fordi a) tilgang og valgmuligheter øker, b) det er stadig mindre kontroll med hva elevene har tilgang til, c) i tråd med økt tilgang generelt øker også mengden usann informasjon. Ut ifra min erfaring ser jeg skolens samfunnsfagundervisning som en god arena for å utvikle de ferdighetene som er nevnt over.

### 4.3 Sammenfatning av drøftingene av lærernes begrunnelser og elevenes opplevelser

I kapittel 4.1.4 har jeg oppsummert hvordan lærerne beskriver sin praksis knyttet til bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen, og hvordan de beskriver elevenes respons. Utvelgelsen av nyheter er ikke systematisk og strukturert, og ikke knyttet direkte til mål i læreplanen. En viktig målsetting slik lærerne i min studie beskriver det, er å oppnå et godt læringsmiljø i samfunnsfagundervisningen. Lærerne er entydig positive til å bruke nyheter i sin undervisning i samfunnsfag, og motiveres trolig av gjennomgående positiv respons fra elevene. Undersøkelsen utført av Sætra og Stray (2019), viser gjennom et omfattende kvantitativt materiale fra 148 ungdomskoler, at nesten alle lærere i samfunnsfag bruker nyheter i sin undervisning.

Elevene i min studie virker mer positive enn hva deres lærere opplever at de er. Elevene peker også på det de opplever som synergier ved bruk av nyheter, og det overgår tilsynelatende lærernes forventninger. Her må jeg understreke at lærerne uttaler seg om hele elevgruppen, og at mine elevinformanter er et lite utvalg med særlig interesse for faget.

I kapittel 1.2.7 Demokratisk medborgerskap viste jeg til Odd Ragnar Hunnes, og hans arbeid med fagdidaktikk i samfunnsfag. Hunnes peker på at dersom samfunnsfagets mål om å forberede elevene til morgendagens samfunn skal være mulig, må man kunne prøve å koble

undervisningen til erfaringer i samfunnet og elevenes liv (Hunnes, 2015). Dette utdypes også av Rachel Tallon som sier at elevene ved bruk av nyheter kan få hjelp til å knytte sammen historiske hendelser og fakta, og videre knytte disse til saker som skjer rundt dem lokalt og globalt. På sikt kan dette føre til elever som mer aktive samfunnsborgere, med en interesse for debatt rundt aktuelle saker de leser om (Tallon, 2013).

Ser man de overnevnte utsagn under ett, kan mye av det tolkes som en kritikk av innholdet i læreplanen, som gir lite rom for en undervisningstilnærming som åpner for bruk av nyheter og som oppfordrer eksplisitt til dette i kompetansemål. I en diskusjon må man likevel ikke satse kun på det ene, eller andre, men hvilken kombinasjon som kan være mest formålstjenlig. Noen grunnleggende faktakunnskaper må være på plass for å bedrive kritisk tenkning og utforskende undervisning rundt den politiske strukturen. Spørsmålet man må stille seg, er om slike tema tar for stor plass i forhold til å ha et større innslag av for eksempel nyheter? Resultatene fra min studie peker i retning av at lærerne erfarer en positiv effekt å bruke nyheter i samfunnsfagundervisningen, der de kobler fagkunnskap til samtidsrelevante og aktuelle tema som elevene muligens kjenner seg igjen i. På denne bakgrunn oppfatter jeg det som entydig at nyheter bør tas inn som et supplement til læreboken i samfunnsfagundervisningen.

Som tidligere nevnt nevnes ikke nyheter og News literacy, eller innhold som kan knyttes til dette i læreplanens kompetansemål eksplisitt. Mer generelt vektlegges det kompetanse i å drøfte og vurdere, og å se en sak fra flere sider. Dette er viktige poeng i lys av opplæring til demokrati, og med tanke på spredning av falsk informasjon som vi står overfor i dag. Kahne mfl. (2012) viser at også i denne sammenhengen kan nyheter være en nyttig tilvekst til pensumet, hvor man kan utsette elevene for motstridende og ulike synspunkt. Skal man få med seg alle sider av en sak, må man gå kritisk til verks for å vurdere de mange saksforholdene.

Det kan tyde på at lærerne benytter den friheten Kunnskapsløftet gir dem til å bruke de virkemidler de mener er formålstjenlige til å nå kompetansemålene. Det gjelder både læremidler, arbeidsmåter og innhold. Det vil si at nyheter implementeres i undervisningssituasjoner avhengig av lærerens pedagogiske vurderinger og tilnærminger til deres fagdidaktikk. På den ene siden har vi de som praktiserer en tradisjonell pedagogikk med undervisning mye basert på læreboken, og derfor er prisgitt lærebokforfatterens tolkning

av læreplanens kompetansemål. På den andre side har vi lærere med en mer progressiv pedagogisk profil som bruker mer elevaktive og utforskende arbeidsmåter, og læreboka opptar ikke så stor plass i undervisningen.

## 5 Avslutning og veien videre

Formålet med denne studien har vært å etablere ny kunnskap om hvordan lærere begrunner sin utvelgelse av nyheter til bruk i samfunnsfagundervisningen, hvilke erfaringer de har med å bruke disse nyhetene, og sammenholde deres opplevelser av elevrespons med hvordan elever på syvende trinn selv opplever dette. Jeg har undersøkt dette gjennom bruk av kvalitative forskningsintervju. Jeg har analysert den innsamlede empirien ved bruk av tematisk analyse.

Intervjuene med de tre lærerne i studien peker i retning av at lærerne velger nyheter på en tilfeldig måte. De trekker i liten grad inn sammenhengen til fagets kompetansemål i sine begrunnelser. I utgangspunktet ønsker, og planlegger lærerne dialogiske undervisningsformer. Når lærerne reflekterer over sine erfaringer er det derimot flere utsagn som peker i retning av at undervisningen blir mer monologisk og forelesende enn deres intensjon er. Dette bekreftes også av elevenes opplevelser.

Lærer Carl som har mest undervisningserfaring, beskriver sin praksis på en måte som peker i retning av kategorial danning. Eksempler han trekker frem er lokalvalg og stortingsvalg, elevenes nyhetsbidrag og sin egen bruk av nyheter med forankring i læreplanen. Slik bidrar han til å til å skape relevans og mening for elevene. Han bruker det nære og aktuelle som underlag for å løfte perspektivet til det overordnede og helhetlige, jfr. Klafki sin eksemplariske læring.

Læreboken er den gjennomgående kilden til undervisningsmateriale for alle de tre lærerne, og de er entydig positive til hvordan denne er utformet for å dekke fagets kompetansemål. Lærebokens solide plass som grunnlag for undervisningen i samfunnsfag kan være viktig å ta hensyn til i arbeidet med å videreutvikle samfunnsfaget, og innarbeide nye kompetansemål.

Lærerne velger selv ut nyhetene som tas inn i undervisningen, bortsett fra en lærer som utfordrer elevene til å bringe med nyheter de selv finner til timen. Denne læreren reflekterer også over at han kunne ha utfordret elevene mer, og satt tydeligere krav til deres utvalg av nyheter.



Elevene i min studie er slik de uttrykker sine opplevelser i intervjuene med meg, svært positive til lærernes bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen. Noen elever uttrykker også at nyheter bør brukes i større grad i andre fag. Det var flere elever som trakk fram at nyheter kunne fungere som en døråpner til samfunnet, og at de forstod samfunnsdebatten bedre etter at en nyhet var diskutert og forklart på skolen. Flere elever uttrykte at nyheter i undervisningen førte til at de fikk motivasjon til å jobbe mer på egenhånd. De følte at de fikk lære noe som lå utenfor læreboken - og dette ble av en elev beskrevet som "coolt".

Min studie har gitt noen svar på hvordan lærere og elever erfarer nyhetsbruk i samfunnsfag, men også reist nye spørsmål. Jeg kunne tenke meg et større utvalg av lærere i en kvantitativ studie, for å fremskaffe mer informasjon om hvilke nyheter og nyhetskilder lærerne bruker. Videre ønsker mer innsikt i mulige måter å bruke nyheter på i klasserommet. Det være seg gjennom observasjon av erfarne lærere og/eller en aksjonsstudie der ulike tilnæringsmåter prøves ut.

Jeg ser på denne bakgrunn for meg flere interessante og mulige videreføringer med hensyn til elevperspektivet som for eksempel å utforske om ulike typer nyheter gir ulike opplevelser. Videre vil det være naturlig å ta opp koblinger mellom nyheter og kompetansemål for samfunnsfaget i den kommende læreplanen.

Som nevnt ovenfor kunne jeg tenke meg å utvide informantgruppen med lærere som har betydelig mer erfaring enn i min studie, og som har en uttalt fagdidaktisk holdning til bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen. Elevgruppen i denne studien ble valgt fordi de var omtalt som verbale og aktive med engasjement og interesse for faget. I en videreføring vil det derfor være naturlig å inkludere flere mindre aktive elever.

Til slutt vil jeg understreke at min studie ikke gir grunnlag for generaliseringer, og at undersøkelser om temaer som kan gi oss både informasjon og dypere forståelse av hvordan nyheter kan brukes for å øke elevenes samfunnsforståelse og News literacy, kan være aktuelle videreføringer.



# Litteraturliste

- Aalberg, T., Blekesaune, A. & Elvestad, E. (2013). Media Choice and Informed Democracy: Toward Increasing News Consumption Gaps in Europe?, *The International Journal of Press/Politics*. 18(3), (s. 281-303).
- Alexander, J.R. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking classroom talk*. York: Dialogos. 4th edition.
- Allcott, H. & Gentzkow, M. (2017). Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, Volume 31, Number 2, Pages 211–236.  
Hentet fra: <https://web.stanford.edu/~gentzkow/research/fakenews.pdf>
- Andersen, S.S. (1997). *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Fagbokforlaget, Bergen
- Arnseten, R & Holmelid, K. (2017). “Fake news” - Hva er problemet? *Institutt for informasjons- og medievitenskap*, Universitetet i Bergen, Hentet fra: <https://www.uib.no/infomedia/105156/fake-news-%E2%80%93-hva-er-problemet>
- Austvik, J., Rye, S.A. (2011). *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement*. Universitetet i Agder: Kristiansand.
- Baildon, M og Damico, J. (2015). Judging the credibility of internet sources, Parker, W.C. (red.) *Social Studies Today: Research and Practice*, (s. 246-254). Routledge: New York.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bennett, W. L. (1998). The UnCivic Culture: Communication, Identity, and the Rise of Lifestyle Politics. *Political Science & Politics*. 31(04), (s. 741-761).

- Berge, K. L., Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Blicher Bjerregård, M., Rode Jensen, O., & Wadbring, I. (2017). *Memorandum on the Nordic Council of Minister's Expert Meeting on Fake News*. Copenhagen: Nordicom.
- Blikstad-Balas, M. (2015). "You get what you need: A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments". *Scandinavian Journal of Educational Research*. Hentet fra:  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45433/PREPRINT\\_mbb.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45433/PREPRINT_mbb.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1998). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 123-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Børhaug, K. (2011). "Justifying Citizen Political Participation in Norwegian Political Education". *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 3(2), (s. 23-41)
- Børresen, B. (2009). "Å kunne uttrykke seg muntlig" med filosofi som utgangspunkt. I H. Traavik, O. Hallås, & A. Ørvig (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. (49-64). Oslo: Universitetsforlaget.
- Case, R. (2007). "Moving critical thinking to the main stage". *Education Canada*, 45(2), (s. 45-49).
- Claes, E. & Quintelier, E. (2009). Newspapers in Education: A critical inquiry into the effects of using newspapers as teaching agents. *Educational Research*, 51(3), 341-363.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7th edition. London: Routledge.
- Creutz, G. R & Gezi, K. I. (1965). Developing Critical Thinking in the Current Events Class. *The Journal of Education Research*, 58(8), 366-368.

- Darnton, R. (2017). *The true history of fake news*. The New York review of books. Hentet fra: <https://www.nybooks.com/daily/2017/02/13/the-true-history-of-fake-news/>
- Dewey, J. (2000). "Den nye pedagogikk". I S. Vaage (red.) *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. (s. 177-213). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Skrivning og samtale for å lære. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ertesvåg, F. (2017, 2.februar). Syk Sotra-hval hadde 30 plastposer i magen. VG. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/12w2e/syk-sotra-hval-hadde-30-plastposer-i-magen>
- Ennis, R. H. (1998). Is critical thinking culturally biased?. *Teaching philosophy*, 21(1), 15-33.
- Eulie, J. (1967). Current Issues: Enliven Social Studies. *The Clearing House*, 42(4), 213-216.
- Facione, P. A. (1998) *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment*. California: Measures Reasons LLC.
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske Bokklubbene
- Futsæter, K-A. (2019). De offisielle tallene for online og mediehus for 2019. *Kantar*. Hentet fra: [https://kantar.no/globalassets/medier/avis/19\\_1/offisielle-online-og-mediehus-tall-for-2019-futsaeter-28-03-19.pdf](https://kantar.no/globalassets/medier/avis/19_1/offisielle-online-og-mediehus-tall-for-2019-futsaeter-28-03-19.pdf)
- Gerring, J. (2007). *Case study research: principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodfellow, J. (2017, Februar 6). *Only 4% of people can distinguish fake news from truth, Channel 4 study finds*. Hentet fra The Drum: <https://www.thedrum.com/news/2017/02/06/only-4-people-can-distinguish-fake-news-truth-channel-4-study-find>

- Guitierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, counterscript and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3), 445-471.
- Haas, M. E. & Laughlin, M. A. (2000). Teaching Current Events: Its Status in Social Studies Today. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA, April 24.-28.
- Hammersley, M. (1992). Deconstructing the qualitative-quantitative divide. *I What`s wrong with ethnography?: Methodological explorations*. (s. 159-173). London: Routledge.
- Hellevik, O. (2012). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. 7. Utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgerud, A. (2015). *Lidelse, frakobling, og strategisk unngåelse - Om ikke-nyhetslesere mellom 25-30 år i et nyhetssamfunn*. (Masteroppgave). Universitetet i Bergen.
- Henriksen, H. (2005). *Samtalens Mulighed - nye bidrag til en demokratisk didaktik*. 5. Utgave. Haderslev, Danmark: Holger Henriksen Forlag.
- Hernes, G. (1977). "Det medievridd samfunn", *Samtiden* (1): 1-14.
- Hestnes, T. (2018) *Medie- og informasjonskritisk forståelse i undervisningen* (Masteroppgave). OsloMet - storbyuniversitetet
- Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J. & Moen M. (2013). Learning to engage: how positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement. *Educational Media International*, 50(4), 231-246.
- Hofseth, A. (2017). Falske nyheter, propaganda og påvirkningoperasjoner. *NRK Beta*. Hentet fra: <https://nrkbeta.no/2017/03/06/falske-nyheter-propaganda-og-pavirkningsoperasjoner-en-guide-til-journalistikk-i-en-ny-og-mer-kaotisk-medievirkelighet/>.

- Hole, B. og Harto, A. (2015). *Nyhetsbildet – en berikelse i samfunnsfag?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., og Seland, I. (2017). Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.klassinger i Norge. *The International Civic and Citizenship education Study (ICCS 2016)*. NOVA Rapport 15/2017, NOVA/HIOA.
- Hunnes, O.R. (2015). “Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag”. I K. Børhaug, O.R. Hunnes, Å. Samnøy (red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, (s. 124-142). Fagbokforlaget: Bergen.
- Hunt, A., Gentzkow, M. (2017). Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*.  
Hentet fra: <https://web.stanford.edu/~gentzkow/research/fakenews.pdf>
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt
- Journell, W. (2014). Analyzing the Appropriateness of Internet-Based School News Programs for Social Studies Classrooms: CNN Student News as a Case Study. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(2), 53-58.
- Kahne, J. og Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American educational research journal*, 54(1), (s. 3-34). Hentet fra:  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0002831216679817>
- Kahne, J., Lee, N-J., Feezell, J.T. (2012). “Digital media literacy education and online civic and political participation”, *International Journal of Communication*. (s. 1-24).

- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. (2.utg) Aarhus: Forlaget Klim.
- Kleven, T. A. (2014). ”Data og datainnsamlingsmetoder” i Kleven, T. A. (Red.) (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2 utg.) Oslo: Unipub forlag.
- Kline, K. (2016). ”Jean Baudrillard and Limits of Critical Media Literacy”. *Educational Theory*, 66(5), (s. 641-656).
- Koltay, T. (2011). “The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy”. *Media, Culture & Society*, 33(2), (s. 211-221).
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ksiazek, T. B., Malthouse, E. C. & Webster, J. G. (2010). ”News-seekers and Avoiders: Exploring Patterns of Total News Consumption Across Media and the Relationship to Civic Participation”. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), (s. 551- 568)
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*, Oslo. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnsopplæring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2006) *Prinsipper for opplæring*, Oslo. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>



- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: some implications of situating dialogue in classrooms. I K. Littleton & C. Howe (Eds.), *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction*. (s. 170-191). London: Routledge.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. (Redigert av T. Nordahl, & O. Hansen). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. 3rd edition. Los Angeles: Sage Publications.
- Michalsen, L.G. (2017, 7.mars). Avisene øker opplaget igjen. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/kultur/i/Aa0qz/Avisene-oket-opplaget-igjen>
- Mihailidis, P. (2012). Introduction – News Literacy in the Dawn of a Hypermedia Age. I P. Mihailidis (Ed), *News literacy: Global perspectives for the newsroom and the classroom*. (s. 1-17). New York: Peter Lang.
- Moeller, S. (2012). News Literacy and the Courage to Speak Out. I P. Mihailidis (Ed), *News literacy: Global perspectives for the newsroom and the classroom*. (s. 181-193). New York: Peter Lang.
- Newmann, F. M. (2006). “Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness”. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), (s. 41-56)
- Njaastad, O. (2012). *Nyhetsjournalistikk: journalistens samfunnsoppdrag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- O'Halloran, K. L., Tan, S., & E, M. K. (2017). Multimodal analysis for critical thinking. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 147-170.

Orgeret, K.S., Syvertsen, T., Lyngve, E. (2019). Nyheter. I *Store norske leksikon*. Hentet fra:  
<https://snl.no/nyheter>

Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne - Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. (Doktoravhandling). Karlstad University Studies. 2016: 9.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Orlowski, P. (2014). "Critical media literacy and social studies: Paying heed to Orwell and Huxley". I W. Ross (red.) *The Social Studies Curriculum*, (s. 335-352). Albany: Suny Press

Overland, J. A og Tørdal, R.M. (2018). Nyhetskriterier. *Nasjonale Digital Læringsarena*. Hentet fra:  
<https://ndla.no/nb/subjects/subject:14/topic:1:185036/topic:1:125903/resource:1:6288>

Pescatore, C. (2008). Current events as empowering literacy: For English and social studies teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(4), 326-339.

Raaheim, K. (1969). *Opplevelse, erfaring og intelligens*. Bergen: Universitetsforlaget.

Prior, M. (2005). News vs. Entertainment: How Increasing Media Choice Widens Gaps in Political Knowledge and Turnout. *American Journal of Political Science*. Vol. 49, No. 3. Hentet fra: <https://www.uvm.edu/~dguber/POLS234/articles/prior2.pdf>

Rasmussen, I. (2017). Falske nyheter: Hva kan skolen gjøre? *Aftenposten Innsikt* (4:4). Hentet fra: <http://www.aftenposteninnsikt.no/kulturtrender/falske-nyheter-hva-kan-skolen-gj-re>

- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I Ferrer, M & Wetlesen, A (red), *Kritisk tenkning i samfunnsfag (70-87)* Oslo: universitetsforlaget
- Ryen, E. (2017, 15.august). "Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren". *Utdanningsnytt*. Hentet fra:  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laereryrket-pedagogikk/bruk-av-aktuelle-hendelser-i-undervisningen-har-stor-verdi-for-samfunnsfaglæreren/172100>
- Røe Isaksen, T. (2017). Marsipangrevlinger og falske nyheter. *Regjeringen*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/marsipangrevlinger-og-falske-nyheter/id2527584/>
- Sanner, J.T. (2019). Vi kan ikke forby ytringer vi ikke liker. *ABCnyheter*. hentet fra:  
<https://www.abcnyheter.no/nyheter/politikk/2019/03/16/195561705/vi-kan-ikke-forby-ytringer-vi-ikke-liket>
- Schudson, M. (1998). *The Good Citizen: A History of American Civic Life*. New York: The Free press.
- Selwyn, D. (2014). "Why Inquiry?" I W. Ross (red.) *The Social Studies Curriculum*, (s. 267-287). Albany: Suny Press
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. 3rd edition. London: Sage Publications.
- Solhaug, T. (2006). "Strategisk læring i samfunnsfag", i (Red) Turmo, A & Elstad, E. *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. (s. 227-244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: universitetsforlaget

- Stavrum, G. (2017). Nyheter er ikke så falske som mange innbiller seg. *Nettavisen*. Hentet fra: <https://www.nettavisen.no/mener/nyheter-er-ikke-sa-falske-som-mange-innbiller-seg/3423322695.html>
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 25.april). *Norsk mediebarometer*, Hentet fra: <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/statistikker/medie>
- Stray, J.H. (2014). "Skolens demokratiske mandat", I Stray, J. H., & Wittek, L. *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-slags-medborger-en-undersokelse-av-lareres-ideer-om-opplaring-til-demokrati-og-medborgerskap-i-skolen/>
- Tallon, R. (2013). "The challenges of the diverse media landscape when learning about current events in the social studies classroom". *Curriculum Matters*, 9(13), (s. 29-54).
- Teigen, K.H. (2016, 8.desember). Opplevelse. I *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/opplevelse>
- Tjora, A. (2012). Analyse av kvalitative data. I *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (s. 174-195). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2009). Grunnleggende ferdigheter: Hvorfor er de så viktige?. I H. Traavik, O. Hallås, & A. Ørvig (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. (s. 18-31). Oslo: Universitetsforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Oppsummering av 7000 høringssvar om nye læreplaner*. Oslo. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/oppsummeringer-av-7000-horingssvar-om-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Oslo. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (1993). *Generell del av læreplanen*. Oslo. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Oslo. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (4th ed.). Sage Publications, Thousand Oaks.

# Vedlegg 1 - Intervjuguide lærer

## Læreplan

1. Hvorfor bruker du nyheter i din undervisning?
- 2..Hvordan forbereder du elevene for at læreplanmål skal nås?
3. Hvilke formål i læreplanen anser du som spesielt viktige innen samfunnsfag?
4. Er det noen tema du anser som spesielt viktige?
5. Er det noen emner fra læreplanen som egner seg godt i forbindelse med nyheter?
6. Hva tenker du om timeantallet i samfunnsfag? Får du tid til alt som skal gjennomgås, eller er det mye som må velges bort i undervisningen?
7. Hvordan skiller samfunnsfag seg fra andre fag når det gjelder bruk av nyheter?
8. Er det noen emner innenfor samfunnsfag som egner seg bedre enn andre til å benytte nyheter som en del av undervisningsmaterialet?
9. Er det noen emner / områder du anser som mer lærebokbundet?
10. Hvorfor tror du at bruk av nyheter ikke nevnes i læreplan i samfunnsfag?
11. Undervises det eksplisitt i kritisk tenkning? Evt hvordan gjøres dette?

## Fagdidaktikk

12. Hva ønsker du å oppnå ved å bruke nyheter som en alternativ kilde? Hvilke verktøy / fagferdigheter får elevene av å arbeide med nyheter?
13. Hvilke slike verktøy (forkunnskaper, faktakunnskap, fagbegreper, kritisk sans osv.) er elevene nødt til å inneha for å få utbytte av slikt arbeid?
14. Er det noen fagferdigheter du anser som spesielt viktige i samfunnsfag generelt? Eksempelvis kritisk tenkning og kildekritikk
15. Hvordan velger du ut nyheter til din undervisning? Diskuterer lærere hvilke nyheter som bør benyttes, eller velges dette mer individuelt? En spesiell type nyhet? Et spesielt nyhetsmedium som benyttes?
17. Når nyheter benyttes; blir denne informasjonskilden kritisk vurdert av lærere, og i så fall hvordan?

18. Underviser du eksplisitt *om* nyheter og mediene? I så fall, på hvilken måte og hvorfor?
19. Når var sist du benyttet nyheter som en kilde i din undervisning? Fortell om situasjonen; hva gikk undervisningen ut på? Hvordan ble timen planlagt? Hvordan ble den vurdert?
20. Har du andre eksempler på hvordan du implementerer nyheter i din undervisning?
21. Hvilke fordeler / ulemper ser du ved å legge opp til klassesdiskusjon rundt nyheter?
22. Er oppgaver hvor nyheter er en del av undervisningsmaterialet vanskelig å vurdere / karaktersette? På hvilken måte? Hvordan testes slikt arbeid?
23. Hvordan implementerer du nyheter i din undervisning i samfunnsfag?
24. Hvordan går du frem når det er katastrofer i verden? Katastrofenyheter
25. Bruker du supernytt?
26. Er den noen emner du anser som svært lærebokbundet?

### **Elevrespons**

28. Føler du at det er mulig å se en forbedring i henhold til elevenes kritiske bevissthet?
29. Hvordan responderer elevene på din bruk av nyheter i undervisningen?
30. Kommer elevenes eventuelle mediebevissthet fra hjemmet, skolen, supernytt, aftenposten jr osv? tanker?
31. Oppfordres elevene til å tenke kritisk når de arbeider med nyheter? Hvordan gjøres dette?
32. Hvilke inntrykk sitter du med i forhold til elevenes opplysthet rundt nyhetsbildet?
33. Har du merket en endring rundt elevenes interesse til nyhetsbildet de siste årene? Hvis ja, hvordan?
34. Annet? Er det noe du vil legge til i bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen?

# Vedlegg 2 - Intervjuguide elev

## **Innledende spørsmål**

1. Kan du redegjøre litt om hvordan undervisningen i samfunnsfag vanligvis foregår?
2. Hva synes du om faget samfunnsfag?

## **Opplevelse av samfunnsfagundervisningen**

3. Kan du fortelle litt om samfunnsfagundervisningen?
4. Hva er det som gjør du liker/ikke liker måten det undervises på?
5. Er det noen spesielle områder/temaer du synes er spesielt interessante?
6. Hva er det med faget som motiverer/ikke motiverer deg?

## **Om elevene på 7.trinn følger med på det nyhetsbildet vi har i dag**

7. Følger du med på nyheter?
8. Hvis ja, hvor og hvilket medium?
9. Hvorfor følger du med på nyheter/evt ikke?
10. Hva tenker du er en nyhet? Kom med eksempel?
11. Eksempel på hva som *ikke* er en nyhet?
12. Hvilke nyhetssaker engasjerer eller er mer interessante enn andre nyheter?
13. Hvorfor og hva engasjerer?
14. Hvordan tror du det som skjer rundt omkring, det du leser om, påvirker deg og din verden/hverdag?
15. Klarer du å komme med noen konkrete eksempler?

## **Bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen**

16. Bruker/eventuelt hvor ofte bruker læreren nyheter i undervisningen?
17. Kan du beskrive nyhetsbruken til læreren med et ord?
18. På hvilken måte bruker læreren nyheter?



19. Hvordan synes du dette fungerer?
20. Evt hvorfor synes du det?
21. Kunne læreren gjort det annerledes for å gjøre det mer interessant? Evt hvordan?
22. Hva føler du bruken av nyheter i klasserommet gir deg som elev? (Bidrar det til læring?)
23. Er det i noen tilfeller du synes nyheter bør brukes i undervisningen?
24. Gjelder dette evt kun for samfunnsfag, eller i andre fag?
25. Synes du samfunnsfag har et særlig ansvar for å inkludere nyheter i undervisningen?
26. Hvorfor/hvorfor ikke?
27. Hvorfor tror du læreren bruker nyheter i undervisningen for dere?
28. Er det en nyhetssak som har blitt brukt/snakket om i undervisningen som du husker spesielt godt, eller engasjerte deg veldig?
29. Evt hvorfor tror du at du husker/ble engasjert av denne nyheten?
30. Er det noen type nyheter du skulle ønske læreren la mer vekt på?

**Avsluttende spørsmål**

31. Har du noe å legge til angående opplevelsene deres om bruk av nyheter i undervisningen?

## Vedlegg 3 - Samtykkeskjema lærer

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Nyheter i samfunnsfagundervisning»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere nyhetsformidlingen til barn og unge, og bruken av nyheter i undervisningen, med et fokus på hvordan elever opplever slik undervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Studenten ønsker en lærer som bruker nyheter aktivt i undervisningen. Studenten er interessert i å intervju læreren om refleksjoner og begrunnelser for denne undervisningen, og elever om deres opplevelse av dette.

Studenten kommer til å undersøke i skolen, og intervju på forskjellige skoler og høre om det er noen som bruker nyheter aktivt i undervisningen. Studenten vil knytte oppgaven opp mot samfunnsfagdidaktikken og gjennomføringen i skolen. Hjelper lærerne elevene til å analysere, tolke og nyansere saker i mediene, og hva får elevene ut av bruken av nyheter i samfunnsfagundervisningen?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Studenten holder på med sin avsluttende masteroppgave som handler om bruken av nyheter i samfunnsfagundervisningen, med et fokus på hvordan elever i grunnskolen opplever slik undervisning.

Informantene er valgt for å hjelpe å gjøre forskningen relevant. Studenten ønsker deg til dette intervjuet fordi du som lærer i samfunnsfag bruker nyheter i din undervisning. Dette gjør deg som lærer interessant i forhold til å høre om dine tanker og refleksjoner rundt bruken av dette i din undervisning.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører et intervju med forsker på ca. 45-30 minutter. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og brukt i forskningen, og vil bli slettet etter oppgaveslutt. Intervjuene vil være kvalitative intervju. Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Målet er ikke kvantifisering. Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall. Presisjonen i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkningen i kvalitative intervjuer motsvarer eksaktheten i kvalitative målinger. (Kvale & Brinkmann, 2015. s 47).

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun forsker og veileder ved OsloMet vil ha tilgang på din besvarelse
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019. Etter prosjektslutt vil alt av personlig data bli slettet

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Marit Storhaug* ved Oslo Metropolitan. Epost: [Mastor@oslomet.no](mailto:Mastor@oslomet.no)
- Vårt personvernombud: *Ingrid S. Jacobsen* E-post : [ingrid.jacobsen@oslomet.no](mailto:ingrid.jacobsen@oslomet.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Henning Vestre, Student

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Nyheter i samfunnsfagundervisning, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ” å delta i *Intervju- På lydbånd*
- ” å delta i *Observasjon*
- ” å delta i *Aksjonsforskning*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. (*oppgi tidspunkt*)

---

(Signert av prosjektdeltaker/foresatt, dato)

## Vedlegg 4 - Samtykkeskjema elev

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Nyheter i samfunnsfagundervisning»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere nyhetsformidlingen til barn og unge, og bruken av nyheter i undervisningen, med et fokus på hvordan elever opplever slik undervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Studenten ønsker en lærer som bruker nyheter i undervisningen. Studenten er interessert i å intervju læreren om refleksjoner og begrunnelser for denne undervisningen, og elever om deres opplevelse av dette.

Studenten kommer til å undersøke i skolen, og intervju på forskjellige skoler og høre om det er noen som bruker nyheter aktivt i undervisningen. Forskeren vil knytte oppgaven opp mot samfunnsfagdidaktikken og gjennomføringen i skolen. Hjelper lærerne elevene til å analysere, tolke og nyansere saker i mediene, og hva får elevene ut av bruken av nyheter i samfunnsfagundervisningen?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Studenten holder på med sin avsluttende masteroppgave som handler om bruken av nyheter i samfunnsfagundervisningen, med et fokus på hvordan elever i grunnskolen opplever slik undervisning.

Informantene er valgt for å hjelpe å gjøre forskningen relevant. Studenten ønsker deg til dette intervjuet fordi din lærer i samfunnsfag har sagt seg villig til å delta, og fordi han/hun bruker

nyheter i undervisningen. Dette gjør deg som elev interessant i forhold til å høre om dine tanker og refleksjoner om denne undervisningen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører et intervju med forsker på 15-20 minutter. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og brukt i forskningen, og vil bli slettet etter oppgaveslutt. Intervjuene vil være kvalitative intervju. Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Målet er ikke kvantifisering. Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall. Presisjonen i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkningen i kvalitative intervjuer motsvarer eksaktheten i kvalitative målinger. (Kvale & Brinkmann, 2015. s 47).

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun forsker og veileder ved OsloMet vil ha tilgang på din besvarelse
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019. Etter prosjektslutt vil alt av personlig data bli slettet

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet er NSD – Norsk senter for forskningsdata AS informert om at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Bekreftelse forventes innen 30.03.2019

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Marit Storhaug* ved Oslo Metropolitan. Epost: [Mastor@oslomet.no](mailto:Mastor@oslomet.no)
- Vårt personvernombud: *Ingrid S. Jacobsen* E-post : [ingrid.jacobsen@oslomet.no](mailto:ingrid.jacobsen@oslomet.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Henning Vestre, Student

-----

-

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Nyheter i samfunnsfagundervisning, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

” å delta i *Intervju- På lydbånd*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. (*oppgi tidspunkt*)

-----

(Signert av prosjektdeltaker/foresatt, dato)