

MASTEROPPGAVE
Master i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i samfunnsfag

Mai 2022

Dagsaktuelle nyheter som lærestoff i samfunnsfag

- En kvalitativ studie som tar for seg lærerperspektivet

Current news as teaching material in social studies

- A qualitative study that concentrates on teachers' perspectives

Hanne Mollekleiv

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

*Når vi snakker om samfunnsaktuelle nyheter liker jeg å si at dette er historie som lages nå, så det å følge med på det som skjer vil være lurt, fordi da kan dere lære av dette i senere tid
... (Informant)*

Forord

Det sjette året på Oslomet går mot slutten, og jeg er nå veldig klar for å begynne yrkeslivet som lærer for fullt. I løpet av studietiden har jeg vokst mye som menneske. Denne perioden i livet har vært enormt lærerik og jeg setter stor pris på alle de fantastiske menneskene jeg har møtt på veien. Jeg har lenge sett frem til å skrive en masterstudie, og jeg har lenge hatt klare tanker om hvilket tema jeg ønsker å undersøke nærmere. Det å skrive master har vært spennende, givende og utfordrende.

Nyheter speiler og skaper samfunnsutviklingen. Informasjonsteknologien endres raskt og påvirker vår tilgang til nyheter og våre oppfatninger. Nyhetsmedienes omtale av eksempelvis Covid19 og vaksinasjon har på mange måter vært avgjørende for folks oppfatninger og atferd. Situasjonen har vist at ved å tenke helhetlig og på andre, tenker man også på seg selv. Vi ser at det er hensiktsmessig at fremtidens medborgere utvikler kunnskap og ferdigheter i å oppsøke de pålitelige nyhetene for å være orientert og oppdatert. Vi er alle avhengige av å finne globale løsninger.

Jeg har flere jeg gjerne vil takke:

Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder Tonje Myrebøe. Takk for alle fine samtaler og kloke tilbakemeldinger som jeg har fått av deg gjennom prosessen. Jeg setter veldig stor pris på din positivitet, og at du bestandig er så imøtekommende når jeg tar kontakt med deg.

I tillegg ønsker jeg å takke de seks lærerne som deltok i min undersøkelse. Takk for at dere alle viste interesse for min forskningsstudie og satt av tid til å hjelpe meg i en ellers travel hverdag. Uten deres åpenhet i intervjuene, hadde ikke materialet hatt like interessant innhold eller tyngde.

Jeg vil også å takke faren min for gode diskusjoner når jeg har hatt behov for å dele mine tanker og ideer.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer Kasper for at du alltid heier på meg. Takk for at du viser interesse for alt jeg holder på med og passer på at jeg har det bra. Du klarer alltid å få en stressende hverdag til å bli bedre.

Oslo, 15.05, 2022

Hanne Mollekleiv

Sammendrag

Denne masterstudien handler om hvilke utfordringer og muligheter samfunnsfaglærere erfarer med å benytte dagsaktuelle nyheter som lærestoff i henhold til læreplanens mål om å utdanne elever som kritiske, demokratiske medborgere. Læreplanen i samfunnsfag fremhever viktigheten av å utforske nåtidige samfunnsforhold. Det understrekes at samfunnsfag er et sentralt fag for å utdanne engasjerte, aktivt deltakende og kritisk tenkende medborgere. Elever skal styrke forståelsen av seg selv og samfunnet de er en del av, samt erfare hvordan de kan påvirke og delta i samfunnsutviklingen. Dette krever at elever tilegner seg innsikt og vurderingsevne om hva som kjennetegner dagens samfunnssituasjon. Et mål med studien er å bidra til økt kunnskap om hvordan lærere kan integrere nyheter i undervisningen. For å forstå hvordan og hvorfor lærere bruker nyheter i faget, er det relevant å synliggjøre deres erfaringer og kunnskaper om hvilke muligheter og utfordringer de erfarer at de i dag står overfor. Studien baserer seg på seks kvalitative intervjuer med samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet.

Informantenes perspektiver, kunnskaper og erfaringer blir presentert og drøftet ved å belyse hovedfunnene fra analysen med teori fra det teoretiske rammeverket. Gjennom lærernes fortellinger var det særlig tre begrunnelser for å bruke nyheter i undervisningen som ble trukket frem. For det første peker lærerne på at nyheter fremmer interesse og motivasjon hos elevene. For det andre oppgir lærerne at de kjenner på en forpliktelse når det gjelder å bruke nyheter i lærestoffet for å realisere fagets formål. For det tredje forteller lærerne at de bruker nyheter tverrfaglig og når elever skal utvikle ferdigheter i kritisk tenkning. Disse elementene er i henhold til hva som blir beskrevet som sentralt i LK20. Læreplanen har dermed innvirkning på lærernes begrunnelser for hvorfor nyheter integreres. Begrunnelsene tydeliggjør nyheters potensiale i forbindelse med elevers utdanning. Videre drøfter jeg hvilke faktorer samfunnsfaglærerne forteller at påvirker deres bruk av nyheter i undervisningen. Det blir belyst at kontroversielle og ekstreme nyheter skaper pedagogisk usikkerhet og forsiktighet hos lærerne. I tillegg viser funn at lærerne har ulike forventninger og forhåpninger når det gjelder i hvor stor grad elevene deres skal holde seg oppdatert på nyhetsbildet. Den tredje faktoren, er lærernes relativt frie handlingsrom. De tre faktorene tydeliggjør noen av utfordringene vi står overfor med å integrere nyheter i undervisningen. Ved å undersøke hovedfunnene i de to kapitlene, blir også informantenes vurderinger i henhold til læreplanens mål om å utdanne elever som kritiske og demokratiske medborgere belyst.

Nøkkelord: Dagsaktuelle nyheter, Samfunnsfag, Kritisk tenkning, Demokratiopplæring, Medborger.

Abstract

This master thesis is about the challenges and opportunities that social studies teachers experience in using current news as teaching material in accordance with the curriculum's goal of educating students as critical thinkers and democratic citizens. The curriculum in social studies emphasizes the importance of exploring current social conditions. Social studies is a key subject for educating citizens who are committed, actively participating and critically thinking. In addition, students should strengthen their understanding of themselves and the society they are a part of, and experience how they can affect and participate in the development of society. This requires students to gain insight and judgment about what characterizes the current social situation. In this research study, one of the goals is to increase knowledge about how teachers can integrate news into the teaching material. To understand how and why teachers use news in teaching material, it is relevant to show their experiences and knowledge of the opportunities and challenges they experience today. The study is based on six qualitative interviews with social studies teachers in junior high school.

The informants' perspectives, knowledge and experiences are presented and discussed by showing the main findings from the analysis with theory from the theoretical framework. Throughout the teachers' stories, three reasons for using news in the teaching material were highlighted. First, teachers point out that news promotes students' interest and motivation. Secondly, the teachers state that they feel an obligation when it comes to using news in the teaching material to promote the purpose of the subject. Third, teachers say that they use news interdisciplinary and to develop the students' critical thinking skills. These elements are described as central to the curriculum. It turns out that the curriculum has an impact on teachers' reasons for why news is integrated. The reasons clarify some of the potential of news in connection with students' education. Furthermore, I discuss which factors the social studies teachers say that affect their use of news in the teaching material. It is pointed out that controversial and extreme news create pedagogical uncertainty and caution among teachers. In addition, it turns out that teachers have different expectations and hopes when it comes to how much their students should stay up to date on the news. The third factor relates to teachers' freedom of action. The factors explain some of the challenges we face in integrating news into the teaching material. By studying the main findings in these two chapters, the informants' assessments in accordance with the curriculum's goal of educating students as critical and democratic citizens are also shown.

Keywords: Current news, Social studies, Critical thinking, Democracy education, Citizen.

Innholdsfortegnelse:

FORORD	II
SAMMENDRAG.....	III
ABSTRACT	III
DEL 1.....	1
1. INNLEDNING.....	1
1.1 PROSJEKTETS HOVEDFORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.2 BEGREPSAVKLARING	3
1.2.1 Dagsaktuelle nyheter.....	4
1.2.2 Kritisk tenkning.....	4
1.2.3 Demokratiopplæring	5
1.2.4 En kritisk, demokratisk medborger	6
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	7
1.5 STUDIENS OPPBYGGING.....	8
2. TEORETISK RAMMEVERK.....	9
2.1 HVORFOR FREMME DANNEELSE AV KRITISKE, DEMOKRATISKE MEDBORGERE?	9
2.2 HVORFOR INTEGRERE NYHETER I UNDERVISNINGEN?	11
2.2.1 Tidstypiske nøkkelspørsmål og det eksemplariske prinsipp	14
som grunnlag for danning	14
2.2.2 Fremme nyhetskompetanse og kritisk tenkning	15
2.2.3 Fremme interesse og engasjement.....	18
2.3 LÆRERROLLEN OG DET FRIE HANDLINGSROM	20
2.3.1 Undervisningens innhold og valg av lærestoff	22
2.3.2 Fagkompetanse	24
2.3.3 Nyheters kompleksitet i klasserommet.....	25
3. METODE	30
3.1 VALG AV FORSKNINGSMETODE	30
3.2 INTERVJUPROSESSEN	31
3.2.1 Utvalg.....	31
3.2.2 Forberedelsene til forskningsintervjuene.....	33
3.2.3 Utforming av intervjuguide.....	34
3.2.4 Gjennomføringen av intervjuene.....	35
3.2.5 Transkribering av datamaterialet.....	37
3.3 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	38

3.4 ANALYSE.....	38
3.5 KVALITETSKRITERIER: RELIABILITET, VALIDITET OG OVERFØRBARHET	40
3.5.1 <i>Reliabilitet</i>	40
3.5.2 <i>Validitet</i>	41
3.5.3 <i>Overførbarhet</i>	42
DEL 2:	43
4. PRESENTASJON OG DRØFTING	43
4.1 LÆRERNES BEGRUNNELSER FOR HVORFOR DE BRUKER NYHETER I SAMFUNNSFAG	43
4.1.1 <i>Fremme interesse og motivasjon hos elevene</i>	43
4.1.2 <i>Ansvarsfølelse med tanke på fagets egenart</i>	48
4.1.3 <i>I henhold til læreplanens føringer</i>	52
4.1.4 <i>Oppsummering</i>	61
4.2 HVILKE FAKTORER PÅVIRKER SAMFUNNSFAGLÆRERNES BRUK AV NYHETER I UNDERVISNING?	63
4.2.1 <i>Kontroversielle, krise- og katastrofenyheter</i>	63
4.2.2 <i>Forventninger versus forhåpninger til elevenes oversikt på nyhetsbildet</i>	68
4.2.3 <i>Lærernes handlingsrom</i>	75
4.2.4 <i>Oppsummering</i>	80
5. AVSLUTNING.....	83
5.1 MULIGE KONKLUSJONER	85
LITTERATURLISTE:.....	90
VEDLEGG.....	95
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	95
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	99
VEDLEGG 3: NSD – SØKNAD	103

Del 1

1. Innledning

Dersom nyheter skal spille en sentral rolle i å sette dagsorden for oss samfunnsborgere, er det rimelig å tenke at nyheter også bør spille en rolle i medborgerskapsutdanningen (Jarman & McClune, 2007, s. 125). Det er nødvendig å bli kjent med, forstå og diskutere nyhetsbildet i etablerte praksiser på skolen. Elever kan da i større grad være oppdatert på den pågående samfunnsutviklingen, lokalt og globalt. Slik kan fremtidens generasjon stå sterkere i møte med samfunnet (Mihailidis, 2012, s. 1). Nyheter kan med andre ord forstås som et bindeledd mellom klasserommet og samfunnet. Når det er sagt, hvordan den enkelte lærer utformer og vektlegger sine samfunnsfagtimer er sterkt påvirket av den enkelte lærer.

Målet med denne studien er å belyse hvilke innvirkninger lærere erfarer at dagsaktuelle nyheter kan ha for å oppnå formålet i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Læreplanen i samfunnsfag fremhever betydningen av læringsaktiviteter og lærestoff som tilrettelegger for utforskning av nåtidige samfunnsforhold. Det understrekes at samfunnsfag er et sentralt fag for å utdanne engasjerte, aktivt deltagende og kritisk tenkende medborgere. Elever skal få øvelse i å utforske lokalsamfunnet som de er en del av, samt ta stilling til, og vurdere nasjonale og globale hendelser og problemstillinger. Et av formålene med faget er at elever skal utvikle en bevissthet om at vi er historieskapte, men at vi også er historieskapende (Utdanningsdirektoratet, 2020). På den måten blir verdien av historiebevissthet trukket frem, som innebærer at elever skal utvikle forståelse for samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid (Lund, 2016, s. 23). I den reviderte læreplanen etter Fagfornyelsen, Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er det utarbeidet kjerneelementer for alle fag for å forsterke hva som er det viktigste faglige innholdet for elevene i opplæringen. Kjerneelementene representerer de elementer som elevene må lære seg for å kunne anvende og mestre faget. I samfunnsfag er kjerneelementene undring og utforskning, samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, demokratiforståelse og deltakelse, bærekraftige samfunn, og identitetsutvikling og fellesskap. Dette innebærer at samfunnsfag skal tilrettelegge for en identitetsutvikling som tjener idealene om det allmenndannende, meningssøkende, samarbeidende, skapende, integrerte og kritisk tenkende menneske. For å styrke elevers forståelse av seg selv og det samfunnet vi er en del av, bør samfunnsfag frembringe ferdigheter og kunnskaper i å se sammenhenger mellom samfunnsstrukturer og individuelle valg. Elever må få erfare og forstå hvordan de kan

påvirke og delta i samfunnsutviklingen. Det krever innsikt og dømmekraft om hva som kjennetegner dagens samfunnssituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020). Imidlertid viser nye tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB), Norsk mediebarometer 2021, at 1 av 3 unge ikke følger med på nyheter som er i de tradisjonelle medier. Dette vil si at 35 prosent i aldersgruppen 16 til 24 år ikke får med seg aktuelle nyheter på radio, TV, papir- eller nettv. Undersøkelsen viser også at 18 prosent i samme aldersgruppe er nyhetsunnvikere, og at 17 prosent får nyheter med seg utelukkende på sosiale medier. De unge skiller seg fra resten av befolkningen ved at flere ikke følger med på aktuelle nyheter, verken via tradisjonelle plattformer eller i sosiale medier (Foss, 2022).

Organiseringen og utvalget av lærestoffet i samfunnsfag skal først og fremst tjene læreplanens føringer og det finnes en rekke kriterier i skolen når det gjelder utvalg og prioritering av lærestoff i et skolefag. De viktigste kriteriene er blant annet læreplanens formål og kompetansemål, fagets tradisjonelle innhold, aktualitet, elevenes interesser, samt lærernes utdanning og dyktighet. Hvilke hensyn som betraktes som viktigst er omdiskutert, og krevende å konkludere (Koritzinsky, 2014, ss. 145-146). Læreplanens visjoner og verdier kan fremstå som lite presise for den enkelte lærer og av den grunn som desto mer åpen for tolkning. Nåtidige samfunnsforhold er et sentralt moment som blir presentert i formålet for samfunnsfag. Det er da fort gjort å undres over hva som konkret er hovedessensen i dette. Det står ikke forklart hva nåtidige samfunnsforhold er, eller hvilke verktøy elever behøver for å diskutere, utforske, vurdere og analysere dette. Jeg vil påstå at nåtidige hendelser er formulert med åpenhet i læreplanen med den hensikt at samfunnsfag kontinuerlig skal oppdatere og tilpasse seg samfunnets utvikling og behov. På den måten kan samfunnsfag imøtekomme nåtidige samfunnsforhold. Følgelig er det dermed nødvendig at også lærestoffet som elevene behøver for å diskutere, utforske, vurdere og analysere nåtidige samfunnsforhold, tilpasses den pågående samfunnsutviklingen.

1.1 Prosjektets hovedformål og forskningsspørsmål

En av grunnene til at jeg valgte å skrive master innenfor samfunnsfag er at jeg har et sterkt samfunnsengasjement, noe som blant annet gjør at jeg liker å følge godt med på nyheter og den pågående samfunnsdebatten. Jeg ønsker at mine fremtidige elever skal utvikle en genuin interesse for samfunnet ved å utvikle seg til å bli kritiske, demokratiske medborgere som kan ta aktivt del i dets utvikling. Et mål med denne forskningsstudien er å kunne ta med seg

betydningsfull kunnskap og ferdigheter om integrering av dagsaktuelle nyheter i undervisningsinnholdet når jeg nå skal ut i læreryrket for fullt. Jeg ønsker at fremtidige og nåværende samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet kan få inspirasjon til å ville endre sin praksis, med større fokus på å inkludere samfunnsaktuelle hendelser og saker. Min erfaring fra egen skolegang, samt mine inntrykk som praksisstudent, tilsier at dagsaktuelle nyheter ikke blir tatt i bruk så aktivt som det er rom for. Videre er min erfaring fra grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn, at integrering av nyheter i faginnholdet har blitt lite omtalt og behandlet. Disse faktorene kan til sammen medføre at mange nyutdannede lærere ikke kommer til å inkorporere dagsaktuelle nyheter aktivt i læringsinnholdet, da de muligens ikke er oppmerksomme på hvilke muligheter nyheter har for elevenes læringsutvikling, for oppnåelse av kompetansemål, og ikke minst for å utdanne en kritisk, demokratisk medborger. Ved å synliggjøre læreres perspektiver, erfaringer og kunnskaper, kan verdien av dagsaktuelle nyheter som lærestoff løftes frem.

Formålet med å gjennomføre kvalitative intervjuer med samfunnsfaglærere er å undersøke og få større innsikt i hvordan og hvorfor lærere bruker nyheter i faget. Det er da relevant å synliggjøre deres erfaringer og kunnskaper knyttet til hvilke muligheter og utfordringer de i dag står overfor når det gjelder integrering av nyheter hovedsakelig i samfunnsfag, men også generelt på skolen. I henhold til beskrivelsene ovenfor har jeg i dette masterprosjektet kommet frem til følgende problemstilling:

Hvilke utfordringer og muligheter erfarer samfunnsfaglærere med å benytte dagsaktuelle nyheter som lærestoff i henhold til læreplanens mål om å utdanne elever som kritiske, demokratiske medborgere?

1.2 Begrepsavklaring

For å besvare problemstillingen, finner jeg det nødvendig å konkretisere hva som menes med begrepene *dagsaktuelle nyheter*, *kritisk tenkning* og *demokratiopplæring*, samt hva som karakteriserer *en kritisk, demokratisk medborger*. En slik begrepsavklaring kan bidra til å avklare mulige tvetydigheter i de forskjellige begrepene. Gjennom en slik avklaring kan undersøkelsens begrepsmessige validitet styrkes, samt at muligheten for å trekke slutninger på feilaktig grunnlag vil reduseres.

1.2.1 Dagsaktuelle nyheter

Fry (2008, ss. 545-546) hevder at nyheter er en form for kommunikasjon hvor vi samfunnsborgere har en forventet fremstilling til hvorfor og hva som formidles i nyhetene. En nyhet står sterkere blant borgerne hvis nyheten er uventet og høyst aktuell. Vi mennesker har en kulturelt delt forståelse av hva som kjennetegner en nyhet, og hva som ikke anses å være en nyhet verdig. Nyheter kan forstås som et middel for å konstruere og forstå virkeligheten, og for å legge begrepet nyhet inn i et tidsperspektiv, så vil nyhetsverdien forsterkes og fremstå mer betydningsfull når nyheten innehar informasjon som forventes av borgerne på et gitt tidspunkt. I tillegg er nyhet et begrep som kontinuerlig justeres og tilpasser seg samfunnets behov og utvikling (Fry, 2008, ss. 545-546).

Mihailidis (2012) beskriver i boken sin *News Literacy* at en nyhet kan defineres som følgende: “a traditional formulation of civic information about current affairs, and community issues relevant to awareness, engagement and participation in local democratic processes” (Mihailidis, 2012, ss. 2-3). I samsvar med hvordan Mihailidis forstår nyheter, vil jeg i denne studien vektlegge forståelsen om at nyheter er samfunnsinformasjon om aktuelle hendelser, saker og samfunnsspørsmål som er relevant for bevissthet, engasjement og demokratisk deltakelse. I gjennomføringen av forskningsintervjuene, omtalte jeg nyheter i stor grad som dagsaktuelle nyheter eller som samfunnsaktuelle hendelser og saker. Når det er sagt, vil jeg påpeke at nyheter som blir inkludert i samfunnsfagundervisningen ikke må følge nyhetskriteriet om å være dagsaktuelt. En hendelse eller en sak kan omtales som aktuell nyhet selv om det ikke er dagsaktuelt, gitt at nyheten fortsatt fremstår som samfunnsrelevant og det kan klargjøre et tema i samfunnsfag eller andre fag. Når jeg videre omtaler begrepet nyheter i denne studien, forstås nyheter som samfunnsinformasjon om aktuelle hendelser, saker og samfunnsspørsmål.

1.2.2 Kritisk tenkning

I læreplanverket blir kritisk tenkning presentert som en sentral kompetanse i opplæringen på skolen. Det blir beskrevet som en sentral kompetanse for utførelse av utforskning, problemløsning og for virksomt samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020). Moon (2007) forklarer at kritisk tenkning ikke bare er en kognitiv prosess vedrørende evne til å vurdere, sammenligne, tenke kritisk, eller bruke fornuften til å forstå ytringer eller utfordringer. Kritisk tenkning handler i tillegg om evne til å uttrykke seg, handle relevant og fornuftig i en gitt setting (Moon, 2007, ss. 8-9). Følgelig beskriver Lorentzen og Røthing (2017) at selve

begrepet *kritisk tenkning* i hovedsak kan referere til to ulike momenter. På den ene siden kan kritisk tenkning vise til en maktkritisk og systemkritisk tenkemåte, noe som kjennetegner beskrivelsen av den rettferdighetsorienterte medborger. På den andre siden, viser kritisk tenkning til kildekritikk, hvor bevisstgjøring vedrørende kunnskapsproduksjon og kildebruk står sentralt (Lorentzen & Røthing, 2017, ss. 120-122). I min studie anses begge disse sidene av kritisk tenkning som sentrale. Jeg har både stilt spørsmål omkring kildekritikk og om tenkemåter i intervjuene, da jeg ser det som relevant og interessant for min forskning. For tilegnelse av kritisk tenkning har vi således to ulike posisjoner: Den ene posisjonen tar utgangspunkt i at kritisk tenkning er noe som tilegnes uavhengig av et faginnhold, at det bør undervises direkte og eksplisitt i kritisk tenkning som en egen disiplin. Den andre posisjonen tar derimot utgangspunkt i at kritisk tenkning kan tilegnes implisitt og indirekte gjennom undervisningsinnholdet i de ulike fagene, som vil si at kritisk tenkning ikke skal skilles fra et faglig innhold. Her skal kritisk tenkning læres og anvendes gjennom bruk av faginnhold. Det er dog ulike meninger om hva som er den mest hensiktsmessige posisjonen (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, ss. 14-15).

1.2.3 Demokratiopplæring

Demokratiopplæringen i skolen kan knyttes til de tre dimensjonene *om, for* og *gjennom demokrati*. Dimensjonen *om demokrati* innebærer at elever skal bli informerte medborgere. De skal tilegne seg nødvendige kunnskaper om demokratiet, som blant annet innebærer kunnskap om de politiske systemene i Norge og andre steder i verden. Dimensjonen *for demokrati* innebærer at elever skal utvikle sin verdi- og holdningskompetanse. En sentral faktor her er å utvikle elevers kritiske tenkning fordi det vil kunne styrke deres verdi- og holdningskompetanse. Når det gjelder demokratiopplæring *gjennom demokrati*, innebærer det at elever skal lære og erfare demokrati gjennom å være demokratisk deltakende i forskjellige læringsaktiviteter som skolen tilrettelegger for. På denne måten kan elever utvikle vesentlige ferdigheter og erfaringer som gjør dem bedre i stand til å ta del i demokratiske prosesser (Lorentzen & Røthing, 2017, ss. 119-121). Revideringen av læreplanverket har vist at det legges opp til økt konsentrasjon rundt demokratiopplæring. Både gjennom å gjøre det til et tverrfaglig tema, men også ved å tilrettelegge for mer dybdelæring i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvis skolen skal sørge for å gi elever de beste forutsetninger for å bli demokratiske medborgere, er det nødvendig at demokratiopplæringen består av en bred tilnærming (Lorentzen & Røthing, 2017, ss. 119-121). En formålstjenlig demokratiopplæring forutsetter derfor en tilnærming hvor dimensjonene *om, for* og *gjennom*

demokrati blir likeverdig integrert (Brøyn, 2018, ss. 24-25). Videre påpeker Jøsok og Ryen (2021) at undervisning, *om, for og gjennom* demokrati underbygger forståelsen av demokratisk medborgerutdanning, men imidlertid fremmer de hovedsakelig viktigheten av et godt kunnskapsgrunnlag, det vil si dimensjonen *om* demokrati. De hevder at kunnskapsfokus er avgjørende for å kunne utøve dimensjonene *for* og *gjennom* demokrati virksomt og forsvarlig i opplæringssammenheng (Jøsok & Ryen, 2021, ss. 1-3).

1.2.4 En kritisk, demokratisk medborger

Både kritisk tenkning og demokratiopplæring er høyst aktuelle temaer i den norske skolekonteksten. Disse to begrepene henger også tett sammen: kritisk tenkning kan støttes som et essensielt aspekt i demokratiopplæringen (Lorentzen & Røthing, 2017, ss. 119-121). Moon (2017) beskriver viktigheten av å se på den brede betydningen av kritisk tenkning. I tillegg til at kritisk tenkning er viktig i utdannings- og yrkessammenheng, er kritisk tenkning også viktig for opprettholdelsen av en demokratisk livsstil. Borgerne må være i stand til å ta egne valg i stemmeprosesser, samt kunne uttrykke seg og handle demokratisk sammen når det trengs (Moon, 2007, ss. 8-9).

Lorentzen og Røthing (2017) stiller spørsmål om hvilke medborgere skolen skal fremme. Følgelig belyses tre visjoner som kjennetegner det de mener er en god medborger: Det er en som er personlig ansvarlig, deltakende og rettferdighetsorientert (Lorentzen & Røthing, 2017, ss. 119-121). Westheimer og Kahne (2004) hevder at forskning har oppdaget at initiativer som støtter utviklingen av personlig ansvarlige innbyggere, mest sannsynlig ikke bidrar til å øke den demokratiske deltakelsen i lokale og nasjonale formål (Westheimer & Kahne, 2004, s. 264) Å bli personlig ansvarlig fokuserer i hovedsak på at medborgeren skal opptre lydig og lojalt, noe som kan stå i strid med å danne en person som er kritisk tenkende. Når det er sagt, retter de to andre visjonene, deltakende og rettferdighetsorientert, oppmerksomheten mot å være løsningsorientert, samt evne til å stille kritiske spørsmål om strukturer og systemer i samfunnet. For å fremme det Lorentzen og Røthing (2017) mener er en god medborger, nemlig en som både er personlig ansvarlig, deltakende og rettferdighetsorientert, bør demokratiopplæringen forankres i samfunnets aktuelle skjevheter og multikulturelle virkeligheter. De fremhever viktigheten av å vise til og diskutere ulike perspektiver ved et samfunnstema. Dette kan invitere til kritisk tenkning om viktige temaer som for eksempel kultur, seksualitet, hudfarge eller religion (Lorentzen & Røthing, 2017, ss. 119-121). Westheimer og Kahne (2004) sier seg enige i at forestillingen om en god medborger innehar

kvalifikasjoner som personlig ansvarlig, deltakende og rettferdighetsorientert. De legger til at historikere, filosofer og statsvitere lenge har diskutert hvilke forestillinger om medborgerskap som best vil fremme demokratiet, og understreker at det også mest sannsynlig alltid vil bli diskutert (Westheimer & Kahne, 2004, ss. 237-239).

1.3 Tidligere forskning

I USA var det forskere helt tilbake på 60-tallet som påstod at det fantes gevinst i å bruke aktuelle nyheter i undervisningsinnholdet for å utvikle elevers ferdighetsutvikling vedrørende vurdering, tolkning og identifisering av årsakssammenhenger. Deres konklusjon var at aktuelle hendelser og saker kan være til hjelp når kritiske ferdigheter skal utvikles. I tillegg ble det poengtert at nyheter betraktes som et nødvendig supplement for forståelse av samfunnet (Creutz & Gezi, 1965, ss. 366-367). Claes og Quintelier (2009) ønsket i sin belgiske forskningsstudie fra 2009 å undersøke om elever som leste diverse nyheter i avisene samtidig som de gikk på skolen, gjorde det generelt bedre når det gjaldt forståelse av mediasaker, samt sosiale og politiske saker. Intensjonen med studien var blant annet å få mer kunnskap om hva som må til for å skape en generasjon av informerte medborgere.

Resultatene i denne forskningsstudien tydet på at de som aktivt hadde lest aktuelle nyheter i avisen, i større grad klarte å følge og forstå nyheter enn de som ikke hadde lest nyheter regelmessig. I tillegg viste det seg at elever som hadde lest regelmessig nyheter gjorde det litt bedre i politiske diskusjoner på skolen, ettersom at de hadde tilegnet seg mer politiske kunnskaper (Claes & Quintelier, 2009, ss. 341-342).

Ved å rette blikket frem i tid, og mot norsk forskning, har Ryen (2019) forsket på bruken av nyheter i undervisningssammenheng, og om det kan brukes i forbindelse med å utvikle kritisk tenkning. Formålet med hans aksjonsforskningsprosjekt var å utforske hvilket potensial aktuelle nyheter kan ha for undervisningsinnholdet. Det ble i hovedsak diskutert om arbeid med aktuelle nyheter i klasserommet kan fremme kritisk tenkning og velbegrunnede handlinger. Etter aksjonsforskningsprosjektet, hevder Ryen (2019) at nyheter kan fremme elevers kritiske tenkning basert på at elever da må forholde seg kritisk til handlingsalternativer, eget ansvar og generelle aktuelle samfunnsutfordringer (Ryen, 2019). Videre er det interessant å rette oppmerksomheten til forskningsartikkelen til norske Andresen (2020). Her kommer det frem i hennes intervjuer at flertallet av lærerne som deltok i studien ofte velger bort nyhetsmedier som inneholder kontroversielle temaer. Hun forklarer at lærerne

begrunner avgjørelsene sine med at kontroversielt innhold ofte kan medføre uro og støy, samt at kontroversielle nyheter er mer tidkrevende å legge frem, og av den grunn er det lettere å prioritere annet (Andresen, 2020).

1.5 Studiens oppbygging

I kapittel 2 vil jeg presentere undersøkelsens teoretiske rammeverk. Først skal jeg diskutere relevansen av å fremme dannelse av kritiske, demokratiske medborgere i skolen. Deretter vil jeg gjøre rede for hvorfor nyheter bør integreres i undervisningsinnholdet. Etter det finner jeg det relevant å trekke frem sentrale sider ved lærerrollen og herunder beskrive lærernes frie handlingsrom, og hvordan det igjen henger sammen med valg av lærestoff og deres fagkompetanse. Like viktig er det å rette blikket på nyheters kompleksitet, ettersom nyheter i enkelte situasjoner kan oppleves utfordrende å håndtere.

I kapittel 3 vil jeg presentere undersøkelsens metodiske tilnærming. Der er det ønskelig å redegjøre for intervjuprosessen, analyseprosessen og opplyse om de forskningsetiske betraktningene. I tillegg har jeg valgt å vise til reliabiliteten, validiteten og overførbarheten som representerer tre kriterier som beskriver forskningskvaliteten.

I del 2 av studien skal jeg presentere og diskuteres studiens funn. Her analyserer jeg empirien fra intervjuene og diskuterer det i lys av det teoretiske rammeverket. Del 2 består av kapittel 4 som samlet skal gi forklaringer, tankevekkende poenger og opplysninger vedrørende studiens problemstilling.

Denne masterstudien rundes av med kapittel 5. Først vil jeg oppsummere de viktigste hovedelementene, og deretter legge frem mine avsluttende vurderinger og mulige konklusjoner.

2. Teoretisk rammeverk

I denne delen vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som er en innramming av det jeg vil undersøke. Samlet vil innholdet i det teoretiske rammeverket være med på å forme selve bakteppe for de empiriske drøftingene og analysene i studiens andre del (del 2).

Innledningsvis redegjør jeg for hva som kjennetegner dannelse av en kritisk, demokratisk medborger. Videre gjør jeg rede for hvorfor det er hensiktsmessig å integrere nyheter i undervisningen. Deretter er det relevant å belyse sentrale elementer som inngår i lærerprofesjonen. Da er det hensiktsmessig å tydeliggjøre lærernes relativt frie handlingsrom i forbindelse med utforming av undervisningsinnhold. Dette blir diskutert opp mot valg av lærestoff og fagkompetanse. Like viktig er det å klargjøre nyheters kompleksitet. Det er flere aspekt som kan påvirke lærerens avgjørelser gjeldende hvilke nyheter som integreres i undervisningen, og hvilke som uteblir.

2.1 Hvorfor fremme dannelse av kritiske, demokratiske medborgere?

Danning omhandler det mennesket elever skal utvikle seg til å bli (Sæther, 2017, s. 217). Thue (2019) hevder at dannelse i skolen blir oppfattet på en annen måte nå enn tidligere. Før var dannelse hovedsakelig tilknyttet vitenskapelige og kulturelle tradisjoner som måtte videreføres og læres. Nøkkelord som passer til nåtidens dannelse er kompetanse og ferdigheter (Thue, 2019, s. 187). Dannelsesbegrepet fremstår som et utydelig begrep som skaper forvirring blant lærere og skolearbeidere. I nyere bidrag til den akademiske diskursen, redegjør Stølen (2017) for at danning kan forstås synonymt med oppdragelse. Videre gjør han rede for at danning trer frem som en evig sosial læreprosess, der individet over tid blir stadig dyktigere til å forstå omgivelsene rundt, og ikke minst seg selv. Individet tar til seg kunnskap om verden gjennom å møte på det fremmede. Både danning og utdanning omhandler læreprosesser som innehar siktemål mot økte kunnskaper og ferdigheter. Skillelinjen mellom danning og utdanning er imidlertid at utdanning er en avgrenset prosess, mens danning varer livet ut (Stølen, 2017).

Lærernes samfunnsmandat innebærer at de skal ha den fullmakt som kreves for å utvikle elevene fram mot å bli medborgere i et pluralistisk demokrati. Et gjennomgående krav er at alle elever skal lære, men like viktig er det at alle skal bli dannet i retning av demokratiske medborgere. I et levedyktig demokrati, er det rom for samfunnskritikk. For å utøve

samfunnskritikk forutsettes forståelse for rettferdighet, demokrati og kunnskap om hvordan det er mulig å bidra til utvikling (Michelet, 2019 , s. 52). Det er nødvendig at lærere støtter utvikling av et avansert og variert kunnskapssyn hos sine elever, fordi det vil kunne gi dem bedre forutsetninger for å engasjere seg i fagets praksiser (Bråten, Muis, & Reznitskaya, 2017, ss. 253-254). I tillegg betraktes avansert og variert kunnskapssyn som gunstige tiltak for å støtte elevers evne til å tenke kritisk (Ferguson & Krange, 2020, s. 195). Gjennom danning, utfordrer vi fordommer. Det som tidligere har vært fremmed for oss, blir gjenkjennbart, som gir oss større innsikt i saksforhold. Danning forutsetter at vi får mulighet til å utforske og engasjere oss i det som fremstår som fremmed og nytt. Det krever å bruke fornuften, forkunnskapen, være åpen og stille kritiske spørsmål (Michelet, 2019 , ss. 140-145). Kritisk tenkning kan kobles til begrepet danning, ettersom danning representerer personlighetsforming. I ulike sammenhenger kan det tilrettelegges for å drøfte kritisk i faget, og da vil dannelsesperspektivet stå sentralt. Nyere pedagogikk forbinder danning i større grad med å være mindre passiv, mer aktiv i læringsprosessen (Ferrer et al., 2019, ss. 14-17).

Helt siden slutten av 1990-tallet har det vokst frem en fornyet interesse for feltet medborgerskapsutdanning. Fremmedgjøring, polarisering og mindre aksept for politiske autoriteter ser ut til å representere vedvarende bekymringer og problemer for den politiske orden. Bakgrunnen for denne interesseutviklingen henger derfor sammen med at utdanning kan være et håp for økt politisk deltakelse og styrket sosial integrering i fremtiden. Det fastslås at demokrati kan ikke oppnås en gang for alle, da det krever en kontinuerlig ivaretagelse, samt at det alltid vil være behov for å stille kritiske spørsmål til det eksisterende demokratiet. Det er på den måten vi sammen kan utvikle løsningsalternativer og gjennomføre kollektive handlinger (Jøsok & Ryen, 2021, ss. 1-3). Skolen er stedet hvor barn og unge skal bli forberedt på fremtiden. Elever skal bli utrustet med evner, holdninger, kunnskap og vilje som gjør dem kapable til å handle og til å utvikle bedre samfunn. Å utdanne elever for fremtiden, er et mål og da må lærerne forsøke å utvikle kompetanser hos hver enkelt elev som fremtidens samfunn vil trenge. Eksempler på ønskelige kompetanser er evne til demokratisk deltakelse og kommunikasjon, samt evne til kritisk tenkning og forestillingsevne. Felles for disse trekkene er at de sammen skal gjøre dagens skoleelever mer kapable til å møte en fremtid bestående av økt uforutsigbarhet og endringer (Sæther, 2017, ss. 216-218). I vårt demokratiske samfunn bør det være en åpen og jevnlig diskusjon om formålet med utdanningen. En viktig funksjon med utdanningen er at den skal kvalifisere de unge. Det innebærer å gi dem ferdigheter, kunnskap, forståelse og former for dømmekraft som gjør

fremtidens generasjon i stand til å «gjøre noe» helst spesifikt og generelt (Biesta, 2009, ss. 37-40).

Lærerutdanningen er kjennetegnet av en dobbelthet. Det betyr at lærere både skal kunne bruke det gjeldende læreplanssystemet og samtidig klare å se og vurdere læreplanssystemet med et kritisk blikk. Det å klare å analysere dagens læreplan fra ulike vinkler er betydningsfullt for profesjonens bidrag til videreutvikling av morgensdagens læreplaner, men også for morgensdagens helter (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, ss. 128-129). Utdanningen må bevisst fungere slik at barn og unge får de ferdighetene, kompetansene og holdningene som trengs for å forholde seg til, samt forstå medienes funksjon og virksomheter i samfunnet. I tillegg til fagbøker og andre vitenskapelige tekster, er det nødvendig å integrere tidsmessige tekster som kan skape større dybdeforståelse (Blikstad-Balas, 2016, s. 28). Jarman og McClune (2007) poengterer at det på mange måter ligger forventninger til at det tas rasjonelle og informerte valg i samfunnet. Da bør elever utvikle ferdigheter som gjør dem kapable til å bruke etiske resonnementer når de vurderer arbeidsoppgaver (Jarman & McClune, 2007, s. 123). For å forberede elever til å forbedre samfunnet, må de få erfaring med å kritisk analysere samfunnet. Det innebærer å få mulighet til å ta opp urettferdigheter og sosiale problemer som eksisterer i vårt demokratiske samfunn, i fagene på skolen (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242).

2.2 Hvorfor integrere nyheter i undervisningen?

Thue (2019) hevder at samtiden har fått en mer sentral plass i samfunnsfag nå enn tidligere. Individets evne til å tenke kritisk, orientere seg, handle forsvarlig og tjenlig i en stadig ny «nåtid» blir ansett som en kritisk og verdifull resurs. Fortid og fremtid er fremdeles viktige kunnskapselementer i samfunnsfag, men samtiden viser seg kanskje å være særlig relevant for dagens ungdom (Thue, 2019, s. 187). Fry (2008) forklarer at nyheter gir oss borgere dagsaktuell informasjon om diverse hendelser og saker. Dette hjelper oss med å kjenne verden rundt oss. Aktuelle nyheter kan forstås som et hjelpemiddel for å konstruere den virkelighet vi alle er den del av. Aktuelle nyheter er en høyst sentral kommunikasjonsform som er til for å informere om, samt forstå hva som foregår i verden lokalt og globalt. Det er derfor hensiktsmessig å bli kjent med denne kommunikasjonsformen for å henge med på det aktuelle og det uventede (Fry, 2008, ss. 545-546). Nyhetsmediene fungerer som en parallellskole for elever, ettersom slike mediekanaler kan fungere som viktige veiledere for å få innsikt i

verden, samt at det gir en inngang til andre menneskers livstilstand. Nyheter kan dermed forstås som en betydningsfull faktor for elevers identitetsdannelse (Vettenranta, 2017, ss. 39-40). Et individs evne til å håndtere vitenskap i nyhetene forstås som en egenskap tilknyttet vitenskapelig kompetanse. I følge Jarman og McClune (2007) vil et individ fremstå som vitenskapelig kunnskapsrik hvis man for eksempel kan forstå innholdet i aktuelle nyheter som belyser kunnskapstemaer og vitenskap, eller hvis man er i stand til å ta for seg nyhetsartikler og sette dem i en meningsfull kontekst. Følgelig, hvis et individ kan behandle saklige, politiske eller vitenskapelige nyheter på samme måte som alt annet som kommer over horisonten, betraktes individet som kunnskapsrik og samfunnsorientert. De påpeker ytterligere at det har blitt mer vanlig å se på evnen til å engasjere seg kritisk i omstridte kunnskapstemaer i nyheter, som verdifullt (Jarman & McClune, 2007, ss. 5-6).

Ryen (2019) hevder at mange samfunnsfaglærere i Norge bruker nyheter i undervisningen. Videre belyser han at aktuelt nyhetsstoff har et potensial til å hjelpe elever med å koble enkeltsaker til overordnede faglige problemstillinger. Nyheter kan åpne en mulighet til å knytte det nære og det fjerne mer sammen, både i en psykologisk og en geografisk forstand. En forutsetning for at nyheter skal bidra til elevers læringsutvikling, er at elever må evne å se at nyhetene belyser noe mer generelt. De må være i stand til å forstå at nyheten som legges frem har relevans på flere områder. For samfunnsfaglærernes jobb, kan aktuelle nyheter bygge bro mellom faginnholdet og elevers opplevelse av at faginnholdet faktisk har betydning for deres eget liv (Ryen, 2019, ss. 69-83). Jarman og McClune (2007) argumenterer for at en utdanning som er designet for å øke vitenskapelig kompetanse bør på en eller annen måte integrere de saklige temaer som kommer frem i nyhetsmediene. Det kan gjøres gjennom å gi elever læringserfaringer med nyhetsstoff, gi dem mulighet til å engasjere seg kritisk i aktuelle samfunnsdebatter, samt tilrettelegge for klasseromsdiskusjoner om omstridte temaer. Vitenskapelige og samfunnsaktuelle nyheter har potensialet til å illustrere relevansen av kunnskap som elever tilegner seg på skolen. Lærere kan dra nytte av nyheter, ved for eksempel å hjelpe de unge med å innse at kunnskap er rundt dem hele tiden. Så lenge de riktige avisene, tv-kanalene, radiokanalene og nettkildene blir introdusert, kan disse oppdaterte kommunikasjonsformene fungere som levende lærebøker. Nyheter kan i tillegg støtte læring i faget gjennom å gjøre faget mer variert, samt gi flere perspektiver (Jarman & McClune, 2007, ss. 1-8).

Michelet (2019) hevder at elever må få anledning til å utforske aktuelle saksforhold, søke etter hvilke alternativer som foreligger, samt hvilke konsekvenser som kan oppstå, fordi slik erfaring vil tilrettelegge for gode klassediskusjoner. Interessemotsetninger og konflikter er en del av å leve sammen i et demokratisk fellesskap, og det er derfor viktig at elever får erfare dette i skolen, under trygge rammevilkår (Michelet, 2019, ss. 107-109). Lærere har da et ansvar for hvilke aktuelle nyheter som integreres i undervisningen, i forhold til klassens forutsetninger, for å kunne heve klassens refleksjonsnivå (Ryen, 2019, ss. 69-83). Jarman og McClune (2007) påpeker at for å fremme medborgerskapsutdanning, kan nyheter være en rik ressurs for å utforske relevante ideer og problemstillinger i samfunnet. Flere vitenskapsrelaterte nyhetssaker tar for seg temaer som har vesentlig betydning for individet som medborger. Vitenskapen i nyheter kan tjene en kontekst for å utvikle verdifulle ferdigheter for alle innbyggere. Ferdigheter som utmerkes i denne sammenheng er kommunikasjonsferdigheter, undersøkelsesferdigheter og ferdigheter knyttet til deltakelse og ansvarlig handling. Nyheter i undervisningsinnholdet kan gi elever kilder til kontekster for debatt og diskusjon, samt at det kan bringe inn kilder til å argumentere for og mot en bestemt handlingsmåte. Like viktig er det å nevne at nyhetskilder kan fungere som et materiale for vurderingsaktiviteter, da det kan illustrere hvor godt en elev at forstått et tema i pensum gjennom å trekke paralleller mellom fagtema og nyheten. Å trekke slike paralleller er dessuten positivt for utvikling av kritiske ferdigheter, fordi det krever dyktighet i å se likhetstegn, ideologier, kontraster og underliggende formål (Jarman & McClune, 2007, ss. 124-126). Ryen (2019) hevder at hvis man lykkes med å integrere arbeid med nyheter over tid, kan det øke muligheten for å utvikle kunnskaper som er nødvendig for å forstå felles utfordringer, som igjen kan føre til aktiv deltakelse, da det er tilegnet kunnskap som trengs for å bidra. Det vil si, ved å bli kjent med det aktuelle nyhetsbildet nå, vil det ikke føles fremmed senere (Ryen, 2019, s. 86).

For å belyse relevansen av å integrere nyheter i undervisningen ytterligere, vil jeg videre gå nærmere inn på tidstypiske nøkkelspørsmål og det eksemplariske prinsipp som grunnlag for danning. Følgelig, vil jeg fremme betydningen av nyhetskompetanse og kritisk literacy. Like etter gjør jeg rede for hvordan nyheter kan fremme elevens interesse og engasjement i faget.

2.2.1 Tidstypiske nøkkelspørsmål og det eksemplariske prinsipp

som grunnlag for danning

Når Klafki (2014) beskriver dannelsesbegrepet, refererer han blant annet til dannelse innenfor et formidlende element av allmennheten som konsentrerer seg om epokegjørende nøkkelproblemer, også kalt tidstypiske nøkkelproblemer. Hensikten er å koble danning til våre tidstypiske nøkkelproblemer som eksisterer i samfunnet. Spørsmål knyttet til sosial ulikhet, klima og miljø, samt spørsmål som utfordrer demokratiske prosesser, kan det derfor være relevant å arbeide med for å videreutvikle elevers danning. Følgelig presiseres det at det ikke er opplagt hva som er løsningen på disse tidstypiske nøkkelspørsmålene. Målet er ikke å finne et fasitsvar, men heller jobbe for at elever får økt bevissthet til sentrale utfordringer og løsningsalternativer som eksisterer i samtiden. Å integrere disse elementene i undervisning, er en forutsetning for allmenndanning fordi det gir innsikt i at vi alle er medansvarlige for slike utfordringer, og da trengs det interesse og engasjement for å ville medvirke til å løse disse utfordringene. I denne sammenheng er det vesentlig å være klar over at *tidstypisk* innebærer en bevissthet knyttet til at nøkkelproblemene vi står overfor i dag, vil endre seg med tid, og derfor er det avgjørende at skolen og lærere følger med på den kontinuerlige samfunnsutviklingen. På denne måten er det mulig å være oppdatert og nytenkende når det gjelder å forme en gunstig samfunnsfagundervisning som er tidsmessig riktig og har velbegrunnet faginnhold (Klafki, 2014, ss. 74-79).

Straum (2018) forklarer at grunntanken i Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk, går ut på at gjennom en grundig tilegnelse av relevant innhold, utvikles også evner og metodeferdigheter. Dannelsesprosessen blir omtalt som *den dobbeltsidige åpning*, fordi danning er en prosess mellom eleven og innholdet. Ved å gi elever faginnhold som får elever til å åpne seg, se nye innsikter og sammenhenger, samt nye virkeligheter, vil denne prosessen resultere i at elever skaper erfaringer og kunnskaper som er gunstig for allmenndannelsen. Innhold som kan resultere i en slik dobbelt åpning, er innhold som følger prinsippet om *det eksemplariske prinsipp*. Det eksemplariske innholdet kan betegnes som kategoriale-eksemplarisk så lenge det følger gitte innholdskriterier. Kriteriene innebærer at det må være elementært, som vil si at innholdet kan virke dannende, samt at det må være fundamentalt, som vil si at det betraktes som viktig eller informasjonsrikt. Det eksemplariske innholdet, som er en spesifikk eksempeltype, må gi individet mulighet til å skaffe seg overgripende begreper, strukturer og verdier innen et fagtema. Eksempelet som velges ut i samfunnsfag for eksempel, må peke utover seg selv og opplyse om noe mer overordnet og grunnleggende. I samfunnsfag

kan det for eksempel være gunstig å belyse eksempler som har med menneskerettigheter, demokrati, klima, krig osv. (Straum, 2018, ss. 35-38). At det er kategorialt, betyr at eksempelet bidrar til å illustrere noe utover seg selv, noe større. Videre poengteres det at elevens faginnhold må berøre aktualitet, som vil si nåtidige forhold og deres livsverden. Aktuelle nyheter fungerer derfor som et eksemplarisk prinsipp, der eleven kan åpne seg for verden og verden åpne seg for eleven. Det kognitive aspektet i denne sammenheng, skjer når det går opp for eleven hva faginnholdet faktisk belyser og hva som er baktanken og fordelene med å tilegne seg slikt faginnhold (Straum, 2018, ss. 45-50).

Å gjøre fagets diskurser mer synlige kan ifølge Blikstad- Balas (2016) innebære å introdusere elevene for eksempeltekster. Det vil si tekster som etter lærerens mening er et godt eksempel på et faglig fenomen som passer til det fagtema som er på dagsorden. Å lese ulike former for tekster som viser ulike innfallsvinkler vedrørende et fagtema, er viktig for å danne en dypere forståelse (Blikstad-Balas, 2016, ss. 107-109). Nyheter kan da fungere som en rik ressurs for å eksemplifisere og fremstille ulike fenomener i samfunnet (Jarman & McClune, 2007, s. 120). Jarman og McClune (2007) presiserer at den kunnskap vi kan ta i bruk ved å forholde oss til nyheter er på ingen måte den eneste mekanismen for å illustrere kunnskapens relevans i hverdagen, men den er uten tvil en av dem (Jarman & McClune, 2007, s. 8).

Undervisningsinnholdet har stor betydning for hvordan og hvor mye elever forstår. Å integrere nyheter i innholdet kan ha positiv betydning for elevens læringsutvikling og for utvidet forståelseshorisont. Når en elev konsentrerer seg om å skaffe grundig innsikt i en aktuell nyhetssak, vil ikke innholdet umiddelbart oppfattes som noe som fører til dannelse. Det er ikke poenget heller. Poenget er at elever skal gi sin fulle oppmerksomhet til nyhetssaken, og da skal innholdet i nyhetssaken vise fenomener som elever begynner å danne forståelse for. Dette betyr at den aktuelle nyheten kan fungere som et godt faglig eksempel i den grad nyheten kan overføres til elevens spørsmålshorisont og forkunnskaper. Hvis en nyhet kan belyse sentrale samfunnsspørsmål eller kan forklare fenomener som har livsbetydning for elevens samtid og fremtid, kan en nyhet anses som et eksempel verdig i undervisningens innhold (Klafki, 2001, ss. 187-189).

2.2.2 Fremme nyhetskompetanse og kritisk tenkning

Nyhetskompetanse er unnfanget under paraplyen *media literacy*, og belyser hvilke muligheter og fallgruver som eksisterer når mennesker skal forsøke å forstå og forholde seg til nyheter. Media literacy eksisterer for forskjellige disipliner, hvor det i hovedsak omhandler evnen til å

analysere, få tilgang til, evaluere og kommunisere gjennom en rekke ulike medieformer. Mihailidis (2012) beskriver således at han betrakter nyhetskompetanse som en aktuell og verdifull kompetanse. Han hevder nyhetskompetanse kan beskrives som en pedagogisk bevegelse hvor evne til å se sammenhenger, begripe informasjonen, evaluere ulike forhold og forholde seg kritisk til aktuell samfunnsinformasjon som kommer frem i offentligheten, står sentralt. Nyhetskunnskap er sentralt for å forberede fremtidige medborgere og dagens medborgere, til å omfavne ny informasjon som kan styrke stemmen og engasjementet til den demokratiske medborger (Mihailidis, 2012, ss. 1-3). Kritisk tenkning kan knyttes til nyhetskompetanse ettersom kritisk tenkning innebærer å forholde seg vurderende og saklig til den pågående informasjonsflyten. For å gjennomføre handlinger velbegrunnet, samt ytre seg saklig i ulike settinger, påpeker Ferrer m.fl. (2019) at det da er en forutsetning å kunne tenke kritisk over innholdet. Ved å bli kjent med og forholde seg til ulike kilder i oppveksten, kan det være med på å påvirke hvordan ulike kilder skal håndteres og forstås i senere tid. Noe som ikke betraktes som viktig når elever skal tenke og handle kritisk, er å finne raske konklusjoner eller kun ett riktig svar (Ferrer et al., 2019, ss. 11-13). Det som derimot blir betraktet som viktig er å kunne tenke gjennom eventuelle motargumenter, samt kunne gjennomføre strategisk kildevurdering. Det innebærer å kunne foreta en kritisk vurdering av en påstand eller en tekst gjennom å evaluere kildeinformasjonens troverdighet (Ferguson & Krange, 2020, s. 195). Ytterligere, understrekes det i tidligere forskning at elevers kunnskapssyn er essensielt for deres kildevurderings- og argumentasjonsferdigheter (Sandoval, Greene, & Bråten, 2016). Gitt denne sammenkoblingen, blir dermed elevers kunnskapssyn betraktet som en viktig faktor for å utvikle elevers kritiske tenkning (Ferguson & Krange, 2020, s. 195).

Ifølge Blikstad-Balas (2016) viser flere studier at unge leser ofte med lav kritisk bevissthet. De har et for naivt forhold til tekster de selv plukker ut på internett og tekster de får tildelt på skolen. Av den grunn er det relevant å utvikle elevers kritiske ferdigheter i løpet av utdanningen. Det innebærer å gjøre dem i stand til å møte varierte tekster med et kritisk blikk fra internett, aviser og bøker. Like viktig, kunne gjenkjenne underliggende motiver, ideologier og holdninger i tekster. Det å bli utfordret til å stille kritiske spørsmål til tekster som innehar versjoner av historiske, kulturelle og nåtidige forhold, kan være bra for utvikling av et kritisk blikk (Blikstad-Balas, 2016, ss. 108-109). På den måten kan den kritiske dømmekraften styrkes. Hva som er fakta og hva som er fiksjon kan til tider være vanskelig å bedømme, men gjennom øvelse kan kilders troverdighet bedømmes med større sikkerhet (Schofield, 2017, s. 118).

Blikstad-Balas (2016) forklarer videre at media literacy og kritisk literacy henger nært sammen, da vi kan koble de to dimensjonene sammen til *kritisk media literacy* som omhandler å gjøre oss mennesker i stand til å forstå hvordan vi leser tekster kritisk, vurdere hvordan informasjonstekster blir mottatt, samt klare å se de politiske, økonomiske, sosiale og historiske kontekstene tekstene er en del av. Et sentralt bidrag fra utdanningsforskningen viser at kompetanse fint kan utvikles ved å inkludere helt andre tekster enn de tekstene som umiddelbart har en forbindelse med faget (Blikstad-Balas, 2016, ss. 29-32). Evne til å engasjere seg kritisk til nyheter som kommer frem i media, er viktig for innbyggere i et demokratisk samfunn. Når unge går videre fra formell utdanning, blir på mange måter nyhetsmedier deres viktigste kilde til informasjon om vitenskapsrelaterte spørsmål og nåtidens samfunnssituasjon. En måte skolen og lærere kan hjelpe elever med å forberede seg på fremtiden, er å utstyre og oppmuntre elever til å engasjere seg kritisk i aktuelle nyheter på skolen. Jarman og McClune (2007) poengterer at det er særlig viktig at de unge får trening i å evaluere og tolke diverse nyhetssaker, da de ikke alltid viser kritiske ferdigheter når de vanligvis forholder seg til nyhetkilder (Jarman & McClune, 2007, ss. 14-15). Like viktig må elever også forstå at nyheter oppstår gjennom en prosess med konstruksjon og utvelgelse. Nyheter er produsert for en rekke formål, men det er ikke produsert eksplisitt for å utdanne. Av den grunn har nyheter implikasjoner for hvordan vi som samfunnsborgere skal reagere på medieoppslag (Jarman & McClune, 2007, ss. 30-31).

Ryen (2019) hevder at det kan ligge en egenverdi i at elever får mulighet til å kritisk vurdere nyheter på egenhånd. Hvis vi ser dette i et demokratisk perspektiv, er det på mange måter avgjørende at medborgere utvikler en autonomi til nyhetene i media (Ryen, 2019, s. 73). Elever bør bli informert om mulighetene og potensialene ved slik læring, og de bør varsles om det store antallet nyhetsmedier som eksisterer. Læreren er derfor en sentral person for å vise elever svakheter og styrker med nyhetsmedier. Elever bør få veiledning i hvor de kan lese nyheter fra pålitelige kilder. Gjennom bruk av tv, radio, aviser og nettsider kan lærer fungere som en rollemodell ved å modellere hvordan nyheter kan gi relevant informasjon, og kan føre til mer læring, når som helst, gjennom livet, når muligheten tilsier det (Jarman & McClune, 2007, ss. 12-13). Imidlertid presenterer SSB, Norsk mediebarometer at 62 prosent av unge i alderen 9 - 15 år ikke oppsøkte eller brukte noen kilde for nyheter i 2021 (Foss, 2022). Hvis det virkelig er ønskelig å oppdatere elever på det aktuelle nyhetsbildet, for å gi dem innsikt i

samtiden, er det vesentlig å gjøre det gjentatte ganger og i ulike settinger. Det krever trening å forholde seg godt til nyheter (Jarman & McClune, 2007, s. 141).

I dag lever vi i en tid omgitt av mangfoldige paradokser. Informasjon har aldri vært så tilgjengelig som det er nå. Når det er sagt, har vi aldri valgt bort så mye tilgjengelig informasjon enn nå. Tidligere lærere og elever var mer avhengig av informasjonen som var tilgjengelig i bokhyllene og i papiravisen. Nå er situasjonen annerledes. Enorme mengder informasjon er tilgjengelig på internett. Det er viktig å prøve å ikke miste oversikten i informasjonsflyten. Faren kan da være å ikke lengre evne å oppdage hvilken informasjon som omhandler dagens samfunnsmessige sammenhenger og strukturer. Da kan utfallet bli at enkeltindivider står mer alene i samfunnet. Det vil kunne være en fare for et demokratisk deltakende medborgerskap (Ferrer et al., 2019, ss.11-13). Som Hudson (2007) legger til, er et sentralt perspektiv på læring at lærere viser til oppdaterte og varierte kilder for elevene. Dette er viktig fordi det kan være med på å gjøre elever klar over det store kunnskapsnettverket som eksisterer. Han hevder at elever må få lov til å være aktive i læringsprosessen når de skal utforske det store kunnskapsnettverket. Etter informativ veiledning fra lærer bør det deretter tilrettelegges for frihet til å utforske og velge kunnskapskilder selv. Slik medbestemmelse gir godt grunnlag for å utvikle et kritisk blikk (Hudson, 2007, ss. 143-144). Kritisk tenkning er en kjerneverdi i utdanningen. Det er derfor behov for lærerkvalifisering på dette område. Det skal settes fornuftige rammer rundt hvilket innhold som skal kritiseres, fordi det bør ha sammenheng med hva som er aktuelt å lære (Michelet, 2019, s. 131). Blikstad-Balas (2016) viser til fordelene med at læreren modellerer for å illustrere hvordan kritisk tenkning begir seg. Kritisk tenkning er en ferdighet som må utvikles gjennom kontinuerlig arbeid (Blikstad-Balas, 2016, s. 109).

2.2.3 Fremme interesse og engasjement

Ved å knytte fagtema til en aktuell nyhetssak kan elever oppleve at det som blir presentert i større grad er relevant og tilgjengelig for dem (Jarman & McClune, 2007, s. 121). Jarman og McClune (2007) understreker at det viktigste av alt gjeldende utdanning og bruk av nyheter, er at nyheter har et potensiale til å fange elevers interesse. Nyheter kan være tiltrekkende, fascinerende og morsomme (Jarman & McClune, 2007, s. 8). I forskningsstudien til Ryen (2019) kommer det frem at flere av elevene som deltok i studien mente at arbeid som inneholdt nyheter hjalp dem med å få relevant kunnskap som bidro til et positivt personlig utbytte. Nyheter blir ofte oppfattet som interessant fordi deres tilegnede kunnskap

umiddelbart blir verdifull grunnet at kunnskapen hjelper dem å forstå konteksten i nyheten (Ryen, 2019, s. 83). Koritzinsky (2014) belyser viktigheten av å ikke glemme elevenes interesser når valg av sentrale faglige og tverrfaglige emner skal planlegges til undervisning. Lærere må knytte læreplanføringene og elevenes interesser sammen slik at begge blir ivaretatt til fordel for bedre læring. Likevel kan være utfordrende å få med seg engasjementet og interessen til alle elever. Derfor er det viktig å prøve, ettersom tilnærmingen til, utvalget av og organiseringen av lærestoffet kan i større grad engasjere hvis lærere tar elevers samfunnsmessige nysgjerrighet på alvor (Koritzinsky, 2014, ss. 147-150). Ytterligere forklarer Fry (2008) at nyheter har drivkraften til å engasjere publikum fordi publikum kan å lære om nåtidige problemer og hendelser på et betydningsfullt nivå, og det hjelper publikum å gjenspeile forståelse av verden. Det er hensiktsmessig å ikke glemme at innholdet i nyheter tilbyr en spesiell måte å forsterke og skape kultur (Fry, 2008, ss. 545-546).

Thue (2019) hevder at det er mye som tyder på at hver ny generasjon mest sannsynlig vil forstå historien litt annerledes enn tidligere generasjoner, ettersom deres problemer og livssituasjon er ulik den tidligere generasjonen. Fortiden vil i dag antageligvis fremstå som stadig mer ubestemt og flytende. Derimot vil samtidens sentrale verdier, og elevenes interesser, bli løftet frem som det sikre orienteringspunktet (Thue, 2019, s. 187). Interesser og engasjement er i dag mindre avhengig av familiestatus, og mer preget av aktuelle begivenheter, samfunnsmessige endringer og påvirkninger i nærmiljøet enn tidligere. Dette kan dels være koblet til sosialiseringen som utvikles i massemediens dagsorden, hvor ulike apper og nettsider samler jevnaldrende under samme tak. Til tross for at aktuelle nyheter har en tendens til å være tiltrekkende og interessante for mange, er det ikke alltid det treffer fordi nyhetssaken kan fremstå som fjern og lite relevant for en ungdomselev i Norge. Da poengteres det at et viktig grep kan være å knytte den omfattende nyhetssaken til enkeltmenneskene som blir påvirket av situasjonen. Hvis elever får utforske hvordan den omfattende nyhetssaken faktisk påvirker levekår og rettferdighet til enkeltindivider, kan det hende at nyhetssaken oppleves som mer interessant og nærstående, grunnet at elever ofte utvikler medfølelse og innlevelse for andres livssituasjon. Slik får nyheten en annen interessant vinkling (Koritzinsky, 2014, ss. 147-151).

2.3 Lærerrollen og det frie handlingsrom

Lærere kan skreddersy opplæringen til individuelle behov, interesse og egenhet betydelig mer nå enn tidligere (Hudson, 2007, ss. 143-144). Samtidig har de blitt tildelt et mandat hvor de innenfor visse rammevilkår har et ansvar for unges læring og utvikling. Innenfor lærerprofesjonen har alle lærere et relativt stort handlingsrom hvor den profesjonelle skjønnsutøvelse får plass. Handlingsrommet gir enhver lærer den relative friheten til å utføre undervisningspraksis ut ifra hva som betraktes som best for elevgruppa (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, ss. 30-31). Lærerens kritiske vurdering rundt valg av lærestoff er således en forutsetning for at elever skal kunne bruke det innholdet forteller, hensiktsmessig. Den fagdidaktiske analysen kan beskrives som subjektiv ettersom analysen baseres på den enkelte lærer. Valgene som tas, må selvsagt kunne forsvares ut fra gitte kriterier, men valgene er likevel mange (Ryen, 2019, ss. 71-72). Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) er opptatt av at det over tid skal skje endringer i lærernes undervisningspraksis. Det vil si endringer i hvordan arbeidet skal ta form og hva som skal inngå i arbeidet. Ulike generasjoner av lærere vil med tid erfare å være med på flere utdanningsreformer hvor beskrivelser om lærerrollen og praksisutførelse vil skrive fokusområde. Dette er nødvendig grunnet at samtiden består av ulike forventninger til hva slags kunnskap, ferdigheter, kompetanse og mål som er viktigst i lærerarbeidet, og viktigst for dagens samfunn. Likevel er det mye som tyder på at en lærer som ble utdannet for 30-40 år siden, er formet av datidens læreplan, kvalitetsvurderinger og normer. En nyutdannet vil derimot være formet av dagens rammebetingelser og hva som kjennetegner dagens utdanning (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, ss. 32-34). En utfordring vi står overfor er ifølge Westheimer og Kahne (2004) at de tradisjonelle akademiske prioriteringene, fortrenger andre muligheter. Det er på mange måter avgjørende å evne å utvikle sin praksis, slik at de tradisjonelle praksisene ikke får holde på evig. Samfunnet utvikler seg, og da er det naturlig at skolen og fagene følger med på utviklingen. Lærere kan ha varierte prioriteringer, men de har likevel et personlig ansvar for å følge fagets formål (Westheimer & Kahne, 2004, s. 263). Å gi lærere skjønn til å finne de fremgangsmåtene som er best til å inspirere og oppmuntre til livslang læring er viktig. Dette kan dyrkes ved varierende tilnærminger til fagtema, og da kan nyhetsmedier være én av tilnærmingene (Jarman & McClune, 2007, ss. 11-12).

Ifølge Andresen (2020) er skjønn forpliktelsen og kapasiteten til å beslutte hva som er den mest passende handling innenfor et bestemt handlingsrom. For å igangsette undervisningspraksis med høy kvalitet må enhver lærer ta i bruk personlig og profesjonelt

skjønn som er tilpasset klassens sosiale kontekst (Andresen, 2020, s. 151). Utøvelse av profesjonelt skjønn er et kjernepunkt ved lærerrollens profesjonalitet. Når kompleksiteten knyttet til lærerrollen øker, blir dette desto viktigere. Lærerrollen baseres på tillit og forventninger til at lærere som har denne myndigheten, utfører sitt arbeid hensiktsmessig og lykkes med å redegjøre for sine beslutninger. I tillegg er situasjonen slik at lærere står overfor flere settinger hvor de kan velge mellom diverse handlingsalternativer. Hva som er mest riktig å gjøre vil i stor grad variere fra klasse til klasse (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, ss. 35-36). Å utøve læreryrket på en god måte, omhandler profesjonalitet. Det er imidlertid ikke enighet om hva som innebærer å utøve yrket på en god måte. I boken til Mausestagen (2015) belyses ingen entydige svar på hva lærerprofesjonalitet er, men boken opplyser om ulike perspektiver tilknyttet hva lærerprofesjonalitet bør være. Hun belyser blant annet viktigheten av at fremtidige læreprofesjoner har kjennskap til den samfunnsmessige konteksten rundt eget arbeid og egen profesjon. Dette omhandler evne til profesjonsutvikling. Det kommer stadig nye forventninger fra politikere, som igjen vil kreve nye responser fra lærerprofesjonen (Mausestagen, 2015, ss. 19-23). Læreplanen beskriver brede mål og områder som lærerne skal arbeide med og mot. Således har lærere ansvar for det som foregår i klasserommet, og lærere vil ofte merke at de har et relativt bredt handlingsrom. I utgangspunktet har lærere fått frihet til å velge faginnhold og hvordan de ulike målene skal oppnås, men denne friheten innebærer også et eksplisitt ansvar. Det forventes at det tas ansvar og aktive handlinger som fremmer kvalitetsarbeid. Begrepet *ansvar* er ifølge Mausestagen (2015) knyttet til spørsmålet om handlingsrom i læreryrket. Dette tilsier at ansvarlige lærere skal ha autonomi til å gjennomføre selvstendige beslutninger, men like viktig er det å gi gode begrunnelser for handlingsvalgene sine. Imidlertid kan skoleledelsen påvirke og vurdere lærernes undervisningspraksis gjennom å observere og stille spørsmål internt på skolen. I tillegg kan ansvarliggjøringen som fremmes fra ulike aktører i samfunnet, være en påvirkningsfaktor for hvordan lærerarbeidet praktiseres (Mausestagen, 2015, ss. 57-58).

Ytterligere finner jeg det relevant å belyse viktigheten av undervisningens innhold og valg av lærestoff. Deretter ønsker jeg å rette blikket på lærernes fagkompetanse grunnet at dette er en påvirkningsfaktor i henhold til utøvelsen av lærerprofesjonen. Like viktig er det å klarne i nyheters kompleksitet for å forstå hvilke utfordringer lærere står overfor i møte med nyheter.

2.3.1 Undervisningens innhold og valg av lærestoff

Samfunnsfag er det faget der elever opparbeider kunnskap og ferdigheter i å forstå sin omverden. Faget skal tilrettelegge for utforskning og kritisk tenkning om lokale og globale samfunnsforhold som omgir dem, slik at de senere har bedre forutsetninger for å vite hvordan de skal ta del i offentligheten. For å forstå store deler av verden og vite hvordan det er hensiktsmessig å delta, er det utslagsgivende hva slags samfunnsfaglig innhold lærere integrerer når elever skal tenke kritisk rundt innholdet. Undervisningsinnhold som får elever til å tenke kontekstuellt og rasjonelt, er hensiktsmessig da det omfatter innsikt i hvordan elevenes liv er bundet til andres liv (Ferrer et al., 2019, ss. 15-16). Det holder ikke å arbeide på relevante måter dersom faginnholdet ikke er relevant (Michelet, 2019, s. 163). Spørsmål om timeplanlegging og undervisningsmetoder blir forstått som sekundære elementer, følgelig fordi disse elementene tas opp i etterkant av hva som skal være det faglige og pedagogiske innholdet. Potensialet som ligger i undervisningsinnholdet, skal avdekkes av lærer gjennom en didaktisk analyse. Faginnholdet bør åpne opp for mangfoldige muligheter slik at innholdet kan fremme dannelse av enkeltindividet. Innholdet som blir presentert skal invitere til kunnskapsutvikling. Lærer må derfor ha bevissthet til hvordan og hva det eksakte innholdet krever av elevene som individ og som samfunnsmedlemmer (Jøsok & Ryen, 2021). I forbindelse med den fagdidaktiske analysen påpeker Ryen (2019) at lærerne ikke skal følge sitt eget forgodtbefinnende. Det bør av den grunn stilles spørsmåltegn vedrørende faginnholdet fra tid til annen, slik at innholdet kan bli vurdert opp mot rammene som er gitt, og at annet lærestoff kan ta over hvis det antas å være bedre for elevene (Ryen, 2019, s. 71). Michelet (2019, s. 163) fremmer også at faginnholdet til elevene må støtte variert lærestoff.

Det finnes mange kriterier for prioritering og utvalg av lærestoff i skolen (Koritzinsky, 2014, s. 145). Lærestoffet som integreres i faget må ifølge Hudson (2007) være med på den faglige utviklingen som forekommer i samfunnet. Det som er mest sentralt knyttet til den faglige utviklingen, er endringene knyttet til filosofilæring, opplæring og innhold (Hudson, 2007, ss. 143-144). Som lærer er det dermed vesentlig å være klar over at elevenes kunnskaps- og ferdighetsutvikling avhenger av hvilke aktiviteter og lærestoff de får presentert. Ifølge Biesta (2009) bør lærere være i stand til å åpne kreativiteten sin for ny innsikt, fordi det kan bidra til å revurdere hva som betraktes som best for å støtte elevenes læringsutvikling. Det er flere frigjørende muligheter knyttet til nytt lærestoff. Det å veksle mellom tradisjonelt og nytt lærestoff kan tilrettelegge for flere interessante innsikter i fagtemaet (Biesta, 2009, s. 38). Hvilket lærestoff som skal tas i bruk for å åpne samfunnet for elever, og elever for samfunnet,

er et sentralt spørsmål samfunnsfaglærer må stille seg selv når innholdet skal velges ut (Ryen, 2019, ss. 71-72).

Klafki (2001) beskriver at alt innhold som bare forstås som isolert kunnskap, bør ikke lengre brukes i vårt utdanningssystem. Isolert kunnskap som hverken er representativt eller hensiktsmessig for grunnleggende saksforhold og problemer, som bare har betydning først i fremtiden, er ikke gunstig. Faginnhold bør representere kunnskap som kan relateres til elevenes virkelighet, hvor de får oppleve at kunnskapsinnholdet er formålstjenlig for å forstå hvordan verden fungerer og opptrer. Derfor må vi kunne kreve at opplæringsplanene gjennomfører grundige stofflige endringer og jevnlig foretar en ny gjennomtenkning av hva som er viktigst for sann dannelse (Klafki, 2001, s. 194). Koritzinsky (2014) uttrykker også at lærere må slutte å prioritere isolert fakta. Dog skal faktakunnskap ha en plass i samfunnsfag, men faget må i større grad prioritere bidrag til samfunnsforståelse, innsikt i systemer og strukturer, sørge for anvendelse av fagbegreper og modeller. Essensen her er at elevens forståelse av samfunnsfag vil bli livsfjern og overfladisk hvis ikke den generelle forståelsen for faget kobles til faktiske mennesker og hendelser (Koritzinsky, 2014, s. 152).

Koritzinsky (2014) tydeliggjør at integrering og samordning av lærestoff kan skje mellom de ulike temaene i samfunnsfag, men at andre fag også kan trekkes inn når et tema rommer flere vesentlige perspektiver. Et fagdidaktisk argument er at jo mer vi fokuserer på å trekke virkeligheten inn i undervisningen, jo mer vil lærere kunne oppleve at det er hensiktsmessig å trekke inn flere fag og gjøre undervisningen tverrfaglig. Skolen, vitenskapene og lærebøkene har klare fagavdelinger, og det er ofte gunstig, men hvis vi retter blikket på virkeligheten, så er ikke den delt inn i fag. Verden er sammenhengende på tvers av faggrensene og det er noe elever må få erfare i løpet av utdanningen (Koritzinsky, 2014, ss. 145-147). I den norske læreplanen har vi de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling, som har fått en sentral plass i den nye læreplanen. Arbeid med de tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i nåtidens samfunnsutfordringer som pålegger innsats og engasjement fra enkeltindivider og fellesskap i samfunnet. Både på et lokalt, nasjonalt og globalt nivå (Ryen, 2019, s. 70). Utdanningen har over tid utviklet seg til å innebære et økende spekter av tverrfaglige temaer. Dette har faglærere i økende grad blitt oppmuntret og lovpålagt til å ta opp. I den forbindelse påpekes det ytterligere at nyheter kan være et godt supplement i undervisningsinnholdet, fordi nyheter kan fungere som støttelæring for flere tverrfaglige temaer (Jarman & McClune, 2007, s. 11).

2.3.2 Fagkompetanse

Utøvelsen av lærerarbeidet skal inneholde kunnskaper basert på faget og skjønnsbasert anvendelse av denne fagkunnskapen. Det er nødvendig at kunnskapsbasen som blir introdusert i faget, preges av flere ulike kunnskapsformer (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, ss. 30-31). Aktuelle nyheter kan ifølge Jarman og McClune (2007) fungere som én av flere kunnskapsformer. Å integrere nyheter inn i faget på en gunstig måte stiller visse krav til lærerens etiske dimensjoner, fagkunnskaper, rammevilkår og perspektiver (Jarman & McClune, 2007, s. 126). Lærereffektivitet kan ifølge Biesta (2009) forklare som en instrumentell verdi, en verdi som forteller noe om kvaliteten på prosesser og progresjon. Mer spesifikt forteller det noe om lærernes evne til å oppnå bestemte resultater på en sikker måte (Biesta, 2009, s. 35). I hvilken grad unge forsøker å innfri forventninger og krav som stilles til dem av lærer, kommer an på utøvelsen av lærerrollen. Lærernes kunnskapsinnhold i undervisningen skal legge betingelsene for at hver enkelt elev kan handle og erfare i de faglige verdener (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, ss. 30-31). Det kan være ulike oppfatninger og argumenter knyttet til hvilke kompetanser som er viktigst hos læreren, men en ting som er forholdsvis sikkert er at det er sammenheng mellom elevers læring og lærernes kompetanse. Derfor må lærerutdanningene bidra til at lærerstudentene og dagens lærere har den kompetanse som trengs for å tilrettelegge for det beste for elevers læring og utvikling (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, ss. 128-130).

Bakken (2010) forklarer at kravene til hva som skal læres i de ulike fagene, øker gradvis gjennom årene på ungdomstrinnet. Kravene til begrepsbruk, refleksjonsnivå og evne til å plassere lærdommen i en større helhet, blir forstått som stadig viktigere sammenlignet med hvordan det har vært tidligere (Bakken, 2010). Overrein og Smidt (2010) hevder at elever som har tilegnet seg flere begreper og generelt mer samfunnsfaglig ordvalg vil antageligvis komme bedre ut karaktermessig enn de elever som benytter mer hverdagslig ordvalg. I samfunnsfag betraktes begrepslæring og begrepsbruk som et viktig analytisk verktøy som trengs i faget for å tilegne seg fagkunnskapen. Et viktig element for å kunne uttrykke seg godt muntlig og skriftlig i samfunnsfag innebærer å kunne bruke fagområdet begrepsapparat. Begrepslæring blir forstått som et viktig grunnlag for å klassifisere, analysere og bygge kunnskap om den verden vi lever i. Gjennom å bruke begreper i samfunnsfag er det mulig å binde den komplekse kunnskapen om hvordan og hvorfor samfunnet er som det er, tettere sammen (Overrein & Smidt, 2010, ss. 231-234). Michelet (2019) forklarer at begreper og

ulike perspektiver er avgjørende for den forståelse som skapes. Ulike perspektiver angående samme sak gir gode forutsetninger for solid innsikt, samt at begrepsforståelse gir gode forutsetninger for å argumentere saklig og foreta kritisk gransking (Michelet, 2019, s. 135). Den samfunnsfaglige begrepslæringen vil alltid virke nokså fremmed i starten, grunnet at elever i utgangspunktet ikke har stor kjennskap til begrepene. Likevel kan begrepslæring dannes ved å oppsøke, samt forholde seg til dagens begrepsverden. Ved å holde seg oppdatert på hva som skjer i internasjonale samfunn kan resultere i dypere forståelse for de samfunnsfaglige fenomener som eksisterer (Overrein & Smidt, 2010, ss. 252-253). Under planlegging er det dermed avgjørende å identifisere sentrale begreper som er koblet til nyheten. På denne måten kan innholdet i nyheten fremstå tydeligere (Jarman & McClune, 2007, ss. 126-127).

Thue (2019) belyser at både tidligere tiders samfunn og nåtidens samfunn er avhengig av avanserte kunnskapsformer. Det som antas å være til forskjell fra tidligere samfunn er at kunnskapen utgår i et raskere tempo enn før. Derfor er livslang læring, omstillingsevne, kritisk tenkning, lære å lære og grunnleggende ferdigheter, nåtidens utdanningspolitiske credo (Thue, 2019, ss. 186-187). Mange av problemene vi i dag står overfor krever ikke i hovedsak kunnskap om logikk, men heller evne til å undersøke og vurdere saklige forhold. For å undersøke og vurdere saklige forhold forutsettes det at elever tilegner seg rikelig med fagkunnskap (Ferrer et al., 2019, s. 15). Jøsok og Ryen (2021) opplyser om at lærere som ikke har kunnskap å gi, har heller ikke noe i undervisningen å gjøre. Utvidet kunnskap om fagtema vil gi bedre muligheter for å kunne behandle og gå nærmere inn på emnet. På denne måten er det lettere å sette tema inn i en større kontekst (Jøsok & Ryen, 2021, ss. 15-16).

2.3.3 Nyheters kompleksitet i klasserommet

Forventningene til lærerrollen har blitt flere, mer komplekse og mer mangfoldige enn tidligere. Noen av arbeidsoppgavene som det er forventet at lærere skal løse favner uoversiktlige utfordringer hvor det er ulike meninger og syn på hva utfordringene omfatter, hva som er de beste løsningene, samt hvordan det skal introduseres og forklares. Det fremheves at dagens krav og forventninger til dagens skole, er for komplekse og store. I dag står skolen overfor et stort ansvar. Det skal formidles, utforskes og løses omfattende samfunnsproblemer. Følgelig er situasjonen slik at skolen og lærerne ikke nødvendigvis har et godt nok kunnskapsgrunnlag for å håndtere det de i dag står overfor. Sammen medfører dette

forventninger og press på lærerrollen som kan være problematisk (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, ss. 33-34).

Kunnskap og forståelse for hvordan samtiden fungerer og hvordan den tar plass, er på mange måter avgjørende for at unge kan gli inn i samfunnet på en god måte. Likevel er det viktig å understreke at samfunnsfag ikke bare skal konsentrere seg om samtiden og fremtiden.

Historiske perspektiv er nødvendig, men også påkrevd fra læreplanen, for å forstå den situasjonen dagens reformer er vokst ut av (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, ss. 42-44).

Thue (2019) fastslår at for å forstå samtiden, skal det ikke utelukkende konsentreres om å undersøke og erfare samtiden. I samfunnsfag skal fortid, samtid og fremtid forstås som en helhetlig sammenheng. For å forstå og tilegne seg kunnskap om nåtidens situasjon, er det hensiktsmessig å se tilbake på hvordan det tidligere har blitt håndtert. Det er nødvendig å rette blikket på fortiden, på historien. Elever må ikke glemme at de er historieskapte. Historien kan og bør dermed brukes som et middel for å forstå samtiden (Thue, 2019, ss. 173-182).

Koritzinsky (2014) presiserer at hvis elever skal begripe aktuelle konflikter og utfordringer i for eksempel Midtøsten eller Afghanistan, er det nødvendig å redegjøre for den historiske bakgrunnen, fordi det er viktig for dannelsen av historisk oversikt og for helhetlig forståelse (Koritzinsky, 2014, s. 146).

Ferrer (2019) påstår at en forutsetning for å sette nyhetskilder i en riktig fagkontekst, er at elever har god nok forkunnskap om temaet. Sådan oppstår et kjent dilemma mange lærere vil kunne gjenkjenne. Det går ut på at når lærer impulsivt ønsker å formidle et konkret tema, men deretter innser at for å gjøre det, er det først nødvendig å formidle fakta til elevene slik at de er i stand til å utføre gransking, kildearbeid og diskusjon, så kan dette bli utfordrende å gjennomføre i en travel skolehverdag (Ferrer, 2019, s. 111). Det passer ikke alltid å integrere nyheter i undervisningen. Noen ganger har elever mest sannsynlig ikke god nok kunnskap om det som tas opp i nyhetene. Det er tidkrevende når man som lærer innser at nødvendig kunnskap må introduseres før elevene kan sette seg inn i nyheten. Hvis en nyhetssak skal integreres i undervisningen, er det derfor helt avgjørende at læreren har bevissthet til de involverte problemene og spørsmålene for å håndtere nyhetssaken effektivt i klasserommet (Jarman & McClune, 2007, s. 15).

For barn og unge kan krisenyheter oppleves som overveldende fordi de ikke har lært konkrete mestringsstrategier. Slike situasjoner kan kreve at elever får hjelp til bearbeiding, støtte og

kunnskap. *Krise* kan være en kortvarig eller langvarig hendelse som påfører ubehag, stress og usikkerhet hos mennesker. Krise- og katastrofenyheter forstås som overlappende.

Katastrofenyheter informerer om tilstander som har risiko eller trusler, der store uventede hendelser skaper tap av menneskeliv eller materielle skader. En *katastrofe* kan utvikle seg til en krise, hvis det for eksempel utvikles kollektiv stress. Terroren etter 22.juli er et godt eksempel. Nyhetsformidlingen i krise- og katastrofenyheter kan være aktuelle over en lengre periode. Stort sett vil slike nyheter også være improviserte og uferdige fortellinger som utvikler seg og tar form under komplekse omstendigheter. Nyhetsmediene kjennetegnes da som ferske og uoversiktlige ettersom nyheten fremdeles har informasjonsunderskudd (Vettenranta, 2017 , ss. 23-25). Følgelig, forklarer Jarman og McClune (2007) at nyheter kan da være forbundet med usikkerhet og kompleksitet. Informasjonen som befinner seg i nyheter kan ofte fremstå rotete, samt at nyhetene kan involvere moralske og etiske bekymringer. Å unnlate å bevisstgjøre elever om disse sidene ved nyheter, er å gjøre dem en alvorlig bjørnetjeneste. Hvordan slike nyheter skal håndteres og behandles i en eventuell undervisning, er det derimot ingen fasit på, og det mangler tilgjengelige hjelpemidler for behandling. Det er behov for ytterligere profesjonell støtte på dette feltet. For å støtte et effektivt, godt og håndterbart lærerarbeid er det dermed behov for mer pensummateriale som utelukkende utforsker og diskuterer disse vanskelighetene (Jarman & McClune, 2007, ss. 120-123).

Like viktig er det å trekke frem de kontroversielle temaer som kan oppstå i nyhetene, ettersom samfunnsfaglærernes håndtering av kontroversielle temaer i undervisningen har med tiden blitt mer aktuelt. Årsaken til dette henger sammen med økt religionskonflikt, innvandring, terrorhendelser i Europa og trusler mot demokratiske prosesser. Kontroversielle temaer er temaer som ikke har ett innlysende svar. Dermed krever kontroversielle temaer noe mer og noe annet av læreren enn den type undervisning hvor det er mulig å sjekke om elevene har oppnådd et bestemt kompetansemål eller ikke (Andresen, 2020, s. 153). Stradling (1984) hevder at kontroversielle temaer er temaer som splitter samfunnet på en eller annen måte, og at det genererer motstridende opplysninger på grunn av alternative verdssystemer (Stradling, 1984, ss. 121-122). Nyhetssaker og hendelser kan oppleves som kontroversielt for mange mennesker på grunn av kulturelle forskjeller og ulik religiøs tro. I følge Oulton, Day, Dillon og Grace (2004) må lærere ha kompetanse i hvordan uenigheter og kontroversielle temaer skal håndteres i klasserommets fellesskap. Følgelig legger de til at mange lærere er lite forberedt når det gjelder å håndtere slike situasjoner. Det påpekes at lærere har for liten tid til

å håndtere slike situasjoner på en ordentlig måte. Ytterligere, poengteres det at lærerne mangler spesifikk opplæring i hvordan uenigheter og kontroversielle temaer skal gjennomføres i praksis (Oulton, Day, Dillon, & Grace, 2004).

For at kontroversielle temaer skal resultere i gode klasseromsdiskusjoner, hvor elever er i stand til å være enige om å være uenige, må det etableres åpenhet og aksept rundt ulike verdisyn. Det innebærer forståelse for at andre mennesker har andre meninger, og at det er helt greit. Enhver lærer bør være opptatt av å skape et inkluderende klassefellesskap hvor uenigheter og kontroversielle temaer kan diskuteres saklig under trygge rammevilkår (Solhaug, 2015). Når samfunnet blir mer mangfoldig, blir skolen utsatt for nye forventninger og press. Dette innebærer flere krav til lærerne. Klasserommet skal da kunne være en arena hvor ulike verdisyn blir omtalt og forstått (Andresen, 2020, ss. 151-152). Røthing og Svendsen (2009) understreker at skoleledelsen og lærerne ikke må unngå å tematisere kontroversielle temaer bare fordi det kan skape reaksjoner og forhåndsdomte forståelser hos elever. Lærer og elever må sammen problematisere, kritisere og drøfte saklig i fellesskap (Røthing & Svendsen, 2009, s. 72). Vettenranta (2017) tar opp spørsmålet om elever bør skjermes mot elendigheten som foregår rundt om i verden, fordi det kan medføre redsel, forvirring og uopprettelig skade. Således blir det presisert at generasjonen som vokser opp i dag, har en massiv informasjonstilgang, og det vil derfor være umulig å skjerme elever mot nyheter. Dermed er skolen en fremragende arena for å hjelpe elever med å bearbeide, forstå og diskutere ulike nyhetstemaer under trygge rammer (Vettenranta, 2017, ss. 39-40).

En annen utfordring lærere står overfor når nyheter integreres i faginnholdet, er det faktum at elever i ulik grad får tilførsel av nyheter i hjemmet sitt. For noen elever er det naturlig å diskutere aktuelle nyheter ved middagsbordet. For andre er dette ikke-eksisterende. Barn og unge kommer inn i skolesystemet med ulik bakgrunn, ulik bagasje og med ulike ressurser tilgjengelig i hjemmet. Her i Norge har vi en felles visjon om å danne «likhetsskolen», hvilket betyr at alle elever skal ha like muligheter for utvikling. Imidlertid er det ikke slik det fungerer i praksis. Det er stor forskjell på de norske skolene når det gjelder faglig fokus. Forskjellene er størst mellom skoler i lavstatusområder og skoler som befinner seg i høystatusområder. Det faglige er mer i fokus hos elevene, lærerne, foreldrene og rektor, i høystatusområdene (Haugan, 2019). En sentral faktor som påvirker hvordan elevene presterer på skolen, er ifølge Bakken (2010) foreldrenes utdanning. Den ulike sosiale bakgrunnen til elevene ser ut til å ha en stadig større effekt utover ungdomstrinnet. Han forteller at

ungdommer som har foreldre med høyest utdannede foreldre, er de ungdommene som totalt sett får de beste karakterene. På ungdomstrinnet er det flere antydninger til at ulikhetene mellom elever forsterkes. Det kan være en klar fordel å ha foresatte som har høyere utdanning grunnet at de da har tilegnet seg mer faglig kunnskap. På denne måten kan foreldre lettere motivere barna sine, de kan stille høyere forventninger til hva barna deres skal oppnå, samt at de kan hjelpe med skolearbeidet i større grad fordi de besitter mye av den kunnskap som formidles på skolen (Bakken, 2010).

Samtidig stilles det økte krav og forventninger til elever som går på ungdomsskolen når det gjelder selvstendighet i skolearbeidet (Biesta, 2009, s. 44). *Det komplekse samfunnet stiller krav til selvstendighet. Uten selvstendighet kan en bli en båt uten ror, som driver med rådende vinder og strømmer* (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 12). Opplæringen, både hjemme og på skolen, bør av den grunn ha utvikling av selvstendighet som en etablert del av overordnet målsetting. Med selvstendighet fremheves evne og mot til å gjennomføre beslutninger og valg, sette egne grenser, samt begrunne egne meninger når det er nødvendig. Like viktig er det å utvikle troen på seg selv, og tro på at en kan gjennomføre målsettinger på egenhånd (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Bakken (2010) forklarer at de sosiale ulikhetene i klassen kan reduseres så lenge læreren har et bevisst forhold til hva som inngår i undervisningen, at nivået tilpasses elevene, og at lærer er klar og tydelig på hva som kreves og forventes for å oppnå kompetansemålene. Læreren er på mange måter en avgjørende faktor for hvor mye de sosiale ulikhetene blir lagt merke til (Bakken, 2010). En klasse kan ha veldig forskjellige utgangspunkt og kan inneha ulike utfordringer. Hva de strever med og hva de behøver for å få tilfredsstilt et godt læringsutbytte, kan være veldig variert. Når en klasse skal favne et fagtema, er det derfor viktig å være oppmerksom på at bearbeiding av faginnhold kan skje på ulikt vis (Michelet, 2019 , ss. 70-71).

3. Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for valg av forskningsmetode, belyser metodiske- og forskningsetiske betraktninger, samt kvalitetskriterier. Studien bygger på resultater fra kvalitative intervju som er gjennomført med et utvalg lærere. I den anledning er det formålstjenlig å greie ut om intervjuprosessen. Her presenterer jeg utvalg og rekruttering, intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuene og prosessen fra muntlig til skriftlig tekstmateriale.

3.1 Valg av forskningsmetode

Valg av forskningsmetode innebærer refleksjon og overveielse rundt temaet og undersøkelsens formål. I min studie var det hensiktsmessig å velge kvalitativ forskning fremfor kvantitativ forskning, nærmere bestemt dybdeintervjuer. Ettersom dette forskningsprosjektet vektlegger forståelse fremfor forklaring og søker nærhet til de personene det forskes på, er det er ønskelig med en åpen interaksjon mellom forsker og deltaker. Søkelyset er rettet mot informantenes erfaringer, kunnskaper og refleksjoner. Jeg søker å forstå og å kartlegge informantenes handlinger, innsikter og forklaringer vedrørende mitt forskningstema (jf. Tjora, 2021, s. 27). Et mål med å velge det kvalitative forskningsintervju, har vært å forstå verden sett fra informantens ståsted (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

Valg av forskningsmetode reflekterer hva jeg ønsker å finne ut av. Gode forskningsideer oppstår gjerne når det bygges en nysgjerrighet rundt et fenomen eller det er spørsmål man så gjerne skulle hatt klarere svar på (Tjora, 2021, s. 18). Å synliggjøre verdien av å bruke dagsaktuelle nyheter i samfunnsfag er noe som har vekket min interesse lenge, og som jeg ønsker mer kunnskap om. Derfor skal jeg utforske dette temaet nærmere.

Dybdeintervju er en metode som trekker veksler på fenomenologiske perspektiver, hvor man som forsker ønsker å utforske informantenes nyanserte erfaringer, meninger, holdninger og refleksjoner gjeldende det fenomen som skal forskes på. Informantene fikk muligheten til å fortelle i dybden der de hadde mye å si, og det ble rom for å belyse poenger og grunntanker som var viktige for dem (jf. Tjora, 2021, s. 128). Dette resulterte i interessante poeng og oppfatninger som jeg ikke hadde reflektert rundt på forhånd, men som videre har vist seg å være betydningsfulle i min studie. Beslutninger som jeg har tatt i forbindelse med valg av metode, rekruttering av informanter, utforming av intervjuguide, datainnsamling, analyse og

tolkning, har blitt formet av temaet jeg er interessert i (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29).

De gjennomførte intervjuene har tatt utgangspunkt i samfunnsfaglærerens hverdags erfaringer, meninger og refleksjoner. Intervjuene kan imidlertid også brukes for å begripe forhold og virkninger utover informantene som enkeltindivider, ved at de utforsker ytre krefter, føringer og sosiale relasjoner (Tjora, 2021, s. 129).

3.2 Intervjuprosessen

Ved å presentere hoveddelene i intervjuprosessen, ønsker jeg å begrunne og tydeliggjøre hvilke valg jeg har gjort, da det er sentralt for å få innsikt i min forskning. Ytterligere vil jeg presisere at en utbredt innvending mot kvalitativ forskningstradisjon er at den baserer seg på subjektive analyser og tolkninger. Det vil si at resultatene fra den kvalitative forskningen baseres på hva forskeren anser som viktig og relevant. En annen utbredt kritikk er at det er problematisk å gjenta eller reprodusere forskningen, da kvalitativ forskning i stor grad baseres på ustrukturerte datainnsamlingsmetoder, samt det faktum at forskeren er verktøyet bak datainnsamlingen (Bryman, 2016, ss. 398-400).

3.2.1 Utvalg

Det er ofte hensiktsmessig å foreta datainnsamlingen til forskningsprosjektet relativt tidlig i prosessen for å kunne ha anledning til å justere perspektiver og teori til det som fremtrer som merkverdig og interessant i den empiriske forskningsanalysen (Tjora, 2021, s. 17). Jeg gjennomførte intervjuene høsten 2021. Muligheten for å oppdage nye fenomener og bli klokere underveis ble høyt verdsatt i prosessen. Ettersom de seks informantene kan frembringe uventede aspekter om temaet og åpne for nye interessefelt, var det hensiktsmessig for meg å gjennomføre intervjuene i oktober. På denne måten ble det bedre tid til grundig analysearbeid.

Hvilket antall informanter som er gunstig for studien, avhenger av hva som er formålet med forskningen. Med tanke på tid og ressurser, ble det passende med seks informanter for min forskningsstudie. Dersom det hadde vært et større antall informanter, er det ikke sikkert at det hadde vært god nok tid til å foreta en dyptgående forskningsanalyse av alle intervjuene (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Derfor konsentrerte jeg meg heller om å få mye og

rikholdig informasjon fra et begrenset antall informanter (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). For å få fram nyanserte og mangfoldige erfaringer og refleksjoner, ønsket jeg å finne informanter fra seks ulike ungdomsskoler i Oslo. Da jeg skulle sende ut forespørsler hadde jeg hele tiden et bevisst forhold til hvilken skole og lærer jeg prøvde å kontakte. Ungdomsskolene som ble rekruttert består av ungdomsskoler fra vestkanten, østkanten, samt sentrumsskoler. I tillegg til beliggenhet, består utvalget av en lik fordeling mellom kjønn. Tre av informantene er kvinner og tre av informantene er menn. Ytterligere, har de seks informantene ulik arbeidserfaring som samfunnsfaglærer på ungdomsskole. Én av informantene har 3 års arbeidserfaring, mens én annen har 20 års arbeidserfaring. De resterende informantene har 5 år, 7 år, 12 år og 13 års arbeidserfaring.

Jeg har gjennomført en *strategisk utvelgelse* av informanter (jf. Tjora, 2012, s. 145). Utvalget bestod av informanter som hadde grunnlag for å kunne uttale seg på en reflekterende måte om det å integrere dagsaktuelle nyheter i samfunnsfag. De måtte være tilsatt som samfunnsfaglærer på en ungdomsskole i Oslo by. Utgangspunktet for utvelgelsen var dermed basert på hensiktsmessighet, ikke representativitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). For å rekruttere informanter, sendte jeg først ut en forespørsel på e-post der jeg informerte om mitt prosjekt. I forespørselen presiserte jeg også at vedkommendes bakgrunn som samfunnsfaglærer på ungdomsskole i Oslo var interessant for mitt masterarbeid. Jeg la ved et informasjonsskriv i e-posten slik at den potensielle informanten fikk mulighet til å lese detaljerte beskrivelser om prosjektet. I starten sendte jeg ut e-post til de ungdomsskolene i Oslo som jeg hadde best kjennskap til. Det vil si praksisskoler, skole jeg selv har gått på, og skoler hvor jeg kjenner enkelte ansatte. Etter et par dager fikk jeg respons fra to forskjellige lærere fra to forskjellige skoler. De resterende responderte ikke. Videre sendte jeg ut flere forespørsler til andre ungdomsskoler fordelt i Oslo. På hjemmesiden til de fleste skoler er det mulig å finne navnelister over registrerte ansatte. På den måten fant jeg både navn og e-postadresse til de fleste som var ansatt på den gjeldende skolen. Slik fikk jeg sendt ut flere forespørsler, og etter noen dager fikk jeg positiv respons om deltakelse fra to personer til.

Jeg sendte således forespørsel på e-post til undervisningsinspektører og avdelingsledere på ulike ungdomsskoler, fordi jeg oppdaget at flere av hjemmesidene til osloskolene ikke informerte om hvilke fag de ansatte på skolen underviste i. I e-posten til inspektører og avdelingsledere spurte jeg derfor om de hadde anledning til å sende meg navn og e-postadresse til potensielle deltakere på deres skole, slik at jeg selv kunne kontakte dem på e-

post og formidle mitt forskningsprosjekt. Denne fremgangsmåten ga meg tilgang til mange e-postadresser. Enkelte lærere responderte etter få dager. Andre responderte etter noen uker. De som responderte positivt ga uttrykk for at prosjektet virket spennende, og at det derfor ville være interessant å delta. Det er viktig å poengtere at det var en god del lærere som aldri responderte på e-posten jeg sendte ut. I den forbindelse tenker jeg at det er viktig å reflektere over hvorfor de seks informantene jeg fikk svar fra, valgte å delta frivillig. Det er mulig at de allerede var engasjerte i forskningstemaet, og av den grunn ville dele egne erfaringer og meninger. Imidlertid kan hende noen så på dette som en mulighet for å lære mer om temaet eller kjente på et behov for å formidle faglige, personlige eller politiske perspektiver om temaet (jf. Tjora, 2021, s. 147-152).

3.2.2 Forberedelsene til forskningsintervjuene

Å gjennomføre gode intervjuer vil i stor grad avhenge av intervjuerens personlige vurderinger og de praktiske ferdighetene. Intervju følger ikke en eksplisitt, regelstyrt fremgangsmetode, derfor må intervjuferdighetene læres på egenhånd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36).

Erfaringsmessig har jeg gjennomført intervju tidligere da jeg skrev bacheloroppgaven. Likevel er vesentlig å påpeke at det er flere år siden, samt at kriteriene knyttet til bacheloroppgaven kontra masterstudien, er ulike. For å sikre større kvalitet i intervjuene, gjennomførte jeg en pilotstudie i forkant (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 83). Takket være pilotstudien fikk jeg anledning til å avdekke formuleringsfeil i intervjuguiden, og mulighet til å sjekke om det var behov for endringer i oppsettet. I tillegg fikk jeg intervjutrening ved å presentere forskningsspørsmålene til en fagperson på en tydelig og seriøs måte.

Deltakeren i pilotstudien har en fulltidsstilling som samfunnsfaglærer på en ungdomsskole. Pilotstudien med vedkommende var avtalt i god tid før de andre intervjuene. Grunnet at jeg har kjennskap til vedkommende, hadde jeg en forventning om å få ærlige tilbakemeldinger etter pilotstudien. Etter min mening var det fordelaktig å gjennomføre pilotstudien med en person som både har erfaring som samfunnsfaglærer i ungdomsskolen, samt det faktum at vi kjenner hverandre fra før. På denne måten fikk jeg fornuftige og pålitelige innspill i etterkant av intervjuet, som jeg kunne ta med meg videre i prosessen. Pilotstudien ga meg verdifull trening, og jeg erfarte at det styrket kvaliteten på mine intervjuferdigheter. I forkant av intervjuene var det i tillegg formålstjenlig å diskutere intervjuguiden sammen med min veileder.

3.2.3 Utforming av intervjuguide

I forberedelsesprosessen til dybdeintervju, prioriterte jeg god tid til å utforme en gjennomtenkt og hensiktsmessig intervjuguide. For å strukturere intervjuguiden ble det til å begynne med utarbeidet to ulike intervjuguider. Den ene besto av en tematisk oversikt. Det vil si en liste med de elementene jeg ønsket å utforske. Deretter ble en ytterligere intervjuguide utarbeidet, som bestod av presise forskningsspørsmål som kan stilles i intervjuet. Denne fremgangsmåten forhindret at viktige elementer i forskningstemaet ble utelatt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Spørsmålene i intervjuguiden er gjennomtenkte og innehar en bestemt rekkefølge (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Hensikten med min intervjuguide, er å frembringe seriøse, konkrete og tydelige spørsmål, som igjen kan frembringe gode beskrivelser, kunnskaper og eksempler som er utprøvd av informanten.

Dybdeintervjuer kan utformes på flere måter, men som regel går intervjuet gjennom tre ulike faser. Da jeg skulle utforme intervjuguiden var jeg opptatt av å holde meg til de tre fasene som består av en oppvarmingsfase, refleksjons- og fokusfase, og til slutt en avrundingsfase (Tjora, 2021, ss. 159-160). Min intervjuguide, og naturligvis intervjuene, bærer derfor preg av ulike typer spørsmål, hvor jeg som intervjuer kan forvente ulik grad av refleksjonsnivå fra informantenes side.

Jeg valgte en viss standardisering av spørsmålene i intervjuguiden for å undersøke likheter og forskjeller i svarene. På denne måten kan forskningsanalysen fremstå mer oversiktlig, da det vil være lettere for meg å sammenligne svarene til informantene når jeg kan forholde meg til et logisk nummerert oppsett (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Jeg var opptatt av at spørsmålene i intervjuet skulle frembringe detaljer, slik at ulike nyanser kunne komme frem i lyset. På den måten kan analysen i ettertid ha god kvalitet (Tjora, 2021, ss. 172-178). Selve spørsmålene er formulert slik at de fremstår korte, presise og uten tungt akademisk språk (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 162-163).

Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom to likeverdige intervjudeltakere, ettersom at forsker kontrollerer og definerer intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Derfor var det viktig for meg å tilrettelegge for en avslappet og komfortabel intervjusituasjon for meg og informantene. På den måten kan det være enklere for informanten å åpne seg og dele mer i dybden. Det var viktig å tenke over rammesettingen,

hvordan det er ønskelig å fremstå, helt fra de første minuttene når informant skal møte intervjuer. Det har vært nyttig å snakke litt fritt sammen før intervjuet for å bli litt kjent, danne en god atmosfære, samt gi informanten sjansen til å stille meg eventuelle spørsmål. Videre fikk informant introdusert intervjuet med en kort brifing/orientering. Ved å gå frem på denne måten opplevde jeg en myk start på intervjusituasjonen, samt at det ble skapt en god kontakt, og en felles interesse for å igangsette forskningsintervjuet (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

3.2.4 Gjennomføringen av intervjuene

De seks intervjuene hadde en varighet på mellom 43 minutter og 1 time. Stedsvalget er en faktor som kan få informanten til å være mer komfortabel når intervjuet skal gjennomføres. Da jeg kommuniserte med mine informanter på e-post, etter at de hadde godkjent forespørselen om å delta, var jeg derfor veldig tydelig på at jeg kunne møtes hvor og når det passet vedkommende best. I forbindelse med sted, foreslo jeg for informantene at jeg godt kunne møte vedkommende på deres egen arbeidsplass. Ved å møtes på deres egen arbeidsplass, kreves det mindre tid av informantene, det er et sted de er kjent og det er ofte en plass hvor det er mulig å gjennomføre intervju uten store forstyrrelser (Tjora, 2021, ss. 135-137). Alle informantene responderte med å sende meg tidspunkt og dato for ønsket møte, samt at alle var enige i at det var passende å møtes på deres arbeidsplass. Jeg forsikret meg at alle hadde mulighet til å finne et rom der vi ikke ville bli forstyrret. Informantene tok ansvar for å booke enten et grupperom eller et klasserom for utførelse av intervju. Dette resulterte i god flyt, samt ingen forstyrrelser under de seks intervjuene.

Det har på mange måter vært hensiktsmessig å ta i bruk lydopptak i intervjuene. Lydopptak har vært essensielt for å komme i dybden på forskningsintervjuene, men også for å kunne konsentrere seg om dynamikken og intervjuets formål (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Ved å bruke lydopptak i intervjuene fikk jeg muligheten til å følge nøye med på alt som ble sagt, og jeg kunne konsentrere meg om informantene fra første til siste intervju spørsmål. Dette bidro til en god kommunikasjon med mine informanter i form av øyekontakt og en imøtekommende tilstedeværelse. Følgelig var det enkelt å stille oppfølgingsspørsmål der det skulle være nødvendig. I tillegg vil jeg påpeke at bruken av lydopptak ga hele intervjusituasjonen en god flyt hvor informantene kunne styre tempoet selv (jf. Tjora, 2021, ss. 180-182). Jeg brukte mobilappen *Nettskjema-diktafon* som lydopptaker i intervjuene. Med diktafonappen ble opptakene tatt opp med min mobiltelefon, deretter kryptert på

mobiltelefonen, og så sendt til et nettskjema. Lydopptakene er tilgjengelig kun for meg og jeg har mulighet til å høre på lydopptakene når jeg logger inn i nettskjemaet mitt på datamaskinen (Universitetet I Oslo , 2021). Jeg valgte i utgangspunktet å ta i bruk denne diktafonen da denne formen for lydopptak er godkjent av Oslomet – Storbyuniversitetet.

Intervjuet startet med oppvarmingsspørsmål som var enkle, konkrete, åpne, og krevde derfor lavt refleksjonsnivå. Målet med de første fem spørsmålene var å tilrettelegge for en ufarlig og uformell inngang. Oppvarmingsspørsmålene ga en oversikt over blant annet alder, utdanning og trivsel. Dette var hovedsakelig for å skape trygghet ved at han eller hun skulle få en følelse av å mestre intervjusituasjonen som var i gang (jf. Tjora, 2021, ss. 159-160).

Etter de innledende spørsmålene, gikk intervjusituasjonen videre til å bli mer fokusert på forskningstemaet. Jeg stilte nøkkelspørsmål som var relevante for min problemstilling. Disse refleksjonsspørsmålene hadde som mål å danne kjernen i intervjuet. Her fikk alle de seks informantene muligheten til å gå i dybden og beskrive ulike erfaringer og meninger vedrørende forskningstema. Formålet med de utarbeidede fokusspørsmålene er at disse spørsmålene skal representere mulighet for høyt refleksjonsnivå. Det er en anledning for å dele sine innerste tanker ved høyttenkning sammen med intervjuer (Tjora , 2021, ss. 160-165). I forkant av intervjuene hadde jeg skrevet opp eventuelle oppfølgingsspørsmål i parentes bak enkelte spørsmål. Dette var i tilfelle informanten skulle svare veldig kort på enkelte spørsmål, for da hadde jeg på forhånd tenkt over hvordan jeg kunne stille spørsmålet på en annen måte for å få mer innholdsrike svar. Jeg var også forberedt på å stille spontane oppfølgingsspørsmål hvis det skulle bli aktuelt.

Da spørsmålene i refleksjons- og fokuseringsfasen var stilt, geleidet jeg informanten videre til tilbakeblikk og avslutningsfase. Der oppsummerte jeg i overflaten hva intervjuet hadde belyst, samt at jeg oppsummerte hva informanten hadde greid ut om og reflektert over. Deretter var det tilrettelagt for at informanten kunne legge til personlige tanker og refleksjoner angående temaet i intervjuet, hvis det var ønskelig. I tillegg var det rom for informant å påpeke eventuelle spørsmålsmangler eller oppklare eventuelle misforståelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Som intervjuer, tenker jeg det er viktig at alle mine deltakere sitter igjen med en god følelse. Derfor fikk alle deltakerne mulighet til å fritt legge til, presisere eller kommentere avslutningsvis. Slik skal ingen sitte igjen med en følelse av at de ikke fikk sagt alt de ville om temaet (Tjora , 2021, ss. 161-162).

Da intervjuene var avsluttet, tok jeg meg god tid til å snakke med alle informantene på vei ut. Jeg ønsket å høre hvordan de hadde opplevd intervjusituasjonen, slik at jeg kunne forsikre meg at ingen satt igjen med en usikker eller ubehagelig følelse. Min oppfatning av deres opplevelse, var gjennomgående positivt. For å synliggjøre min takknemlighet overfor de som deltok frivillig i min forskning, bestemte jeg meg for å gi alle deltakerne en liten oppmerksomhet i form av en eske konfekt og kaffebønner etter intervjuet. Ifølge Tjora (Tjora , 2021, s. 154), skal ikke en liten form for oppmerksomhet påvirke forskningsresultatet. Det skal bare vise takknemlighet, noe som var ønskelig i dette tilfellet.

3.2.5 Transkribering av datamaterialet

Da intervjuene skulle transkriberes fra muntlig til skriftlig form, var det fordelaktig for min del å sikre at skriveprosedyren fra muntlig til skriftlig form var relativt lik. Når intervjuene er transkribert etter de samme skriftlige prosedyrene, kan datamaterialet fremtre mer likestilt og jevnt når jeg skal lese over, analysere og tolke datamaterialet. Derfor ble det konsekvent foretatt visse standardvalg for transkripsjonsarbeidet, som gjennomsyret skriveprosedyren (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 206-208). Når det gjelder oversettelse av intervjuer fra muntlig til skriftlig form, så finnes det ikke en objektiv form for oversettelse. Derfor må forsker selv foreta en vurdering om hvordan transkripsjonen skal gjøres. Det er da viktig å tenke over hva som er virksomt for den konkrete undersøkelsen (Tjora , 2021, s. 185). Med tanke på hvordan transkripsjonen skal brukes, og hva som skal analyseres, har det ikke blitt ansett som nødvendig å ha med lydformer i form av: latter, sukk, hosting, avbrutte ord, utstrakte lyder eller lange tenkepauser. Det var derfor hensiktsmessig å transkribere intervjuene over til en mer formell, skriftlig stilart (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 206-208). Likeledes ble dialekter vurdert som uaktuelt å bruke i transkripsjonen, grunnet liten relevans for forskningsspørsmålet, samt at det kan svekke informantens anonymitet (Tjora , 2021, s. 186).

Jeg opplevde det som både oppklarende og formålstjenlig å transkribere intervjuene. I etterkant av transkriberingen satt jeg igjen med en større nærhet til, flere inntrykk av, og mer kunnskap om datamaterialet. Videre begynte jeg å fokusere på å finne deler i teksten som kunne danne selve grunnlaget for relevante temaer til drøftelsesdelen i forskningsstudien.

3.3 Forskningsetiske betraktninger

Meldeskjemaet til NSD (Norsk senter for forskningsdata) ble sendt inn 30 dager før jeg begynte med datainnsamlingen. I begynnelsen av september 2021 fikk jeg godkjenning av NSD til å sette i gang med mitt forskningsprosjekt. I meldeskjemaet til NSD opplyste jeg om prosjektbeskrivelsen, samt hvordan det identifiserbare datamaterialet skulle registreres og oppbevares.

Da deltakerne fikk tilsendt en forespørsel om å delta i mitt forskningsprosjekt, la jeg ved et informasjonsskriv (se vedlegg 2) som opplyste om formålet med forskningsprosjektet, samt hva forskningsprosjektet innebar for dem som deltakere. Det ble også satt av god tid i forkant av hvert intervju til å informere om at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at jeg som intervjuer vil være den eneste personen som har tilgang til datamaterialet, og datamaterialet vil ikke kunne identifisere deltakerne når forskningsresultatene skal legges frem (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Videre gjentok jeg at intervjuet er frivillig, samt at vedkommende kan trekke seg fra prosjektet når som helst. I tillegg ble det understreket overfor hver deltaker at deres anonymitet skal bli ivaretatt før, under og etter forskningsprosjektet (Tjora , 2021, s. 188). Alle deltakerne fikk tildelt et informert samtykkeskjema som måtte signeres før intervjuet. Det informerte samtykket er hovedsakelig for å understreke at informanten er innforstått med prosjektets formål og forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104), samt for å sikre at informanten godtar at opplysningene som kommer frem i intervjuet kan brukes i analysen og i den endelige rapport (Christoffersen & Johannessen, 2012 , s. 45). Samtykkeerklæringene er oppbevart et sted hvor bare jeg har tilgang.

Som forsker, har det vært viktig å fremstå profesjonell fra første kommunikasjonsstund med deltakerne. Det har vært viktig å fremme min seriøsitet, mitt engasjement og respekt overfor forskningsprosjektet, til deltakerne. På den måten kan tilliten og forventningene mellom forsker og den det forskes på, forsterkes (Tjora , 2021, s. 191).

3.4 Analyse

Den tidlige fasen av analysen baserte seg i hovedsak på å notere ned førsteinntrykkene og refleksjonene jeg fikk underveis ved innhenting av datamateriell. Det var da hensiktsmessig å ha en digital notisbok på mobilen for å kunne skrive ned tanker og idéer som plutselig dukket

opp da jeg for eksempel var på vei hjem fra trening. Disse tankenotatene ble videre brukt som en inngang til materiale, samt at det utviklet min analytiske intuisjon relativt tidlig i prosessen (jf. Anker, 2020, ss. 63-67).

Videre i analyseprosessen leste jeg gjennom de transkriberte intervjuene på nytt, samt at jeg da markerte uttalelser, eksempler og begreper som jeg umiddelbart så på som potensielt lønnsomme, innholdsrike og interessante for min undersøkelse. Etter å ha markert det som først ble sett på som merkverdig, bestemte jeg meg for å se over tekstmaterialet på nytt for å kategorisere nærmere og kode disse markeringene. For å gjennomføre koding av materialet tok jeg utgangspunkt i å finne relevante fenomener og begreper som jeg kunne sette merkelapp på (jf. Anker, 2020, ss. 73-77), som for eksempel fagkompetanse, LK20, arbeidsinnstilling, læringsaktivitet og utfordringer. For å styrke kvaliteten på analysearbeidet ytterligere, leste jeg gjennom transkripsjonene flere ganger. På den måten søkte jeg etter eksempler som passet under disse fenomenene og begrepene. I tillegg ble kategoriene vurdert på nytt, hvor noen nye ble lagt til og andre fjernet (jf. Eriksen & Krogstad Svanes, 2021, ss. 295-296). Kategorisering fungerer slik at kategorier kan være ferdig utviklet på forhånd av analysen, men det kan også fungere slik at det vokser frem underveis i analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 227-228). I mitt tilfelle ble kategorier utviklet underveis i analyseprosessen. Etter å ha lest gjennom tekstmaterialet flere ganger og notert diverse koder, var det etter hvert hjelpsomt å kunne se over relevant teori tilknyttet problemstillingen, for videre å gå tilbake til analyseprosessen. Denne fremgangsmåten ga meg mulighet til å analysere relevante teoretiske tema opp mot datamaterialet, noe jeg vil påstå har styrket kvaliteten på mine funn. Følgelig kategoriserte jeg dette nærmere ved å samle kodene inn under overordnede kategorier. Jeg søkte å sammenligne flere deler av materialet, lette etter mønster, men også etter spenninger. Etter hvert luket jeg ut enda flere koder og kategorier, for å sitte igjen med de fenomener og begreper som klarer mitt forskningstema best mulig. Eksempler på fenomener og begreper som ble tatt ut er: ansvar, kontroversielle temaer, tverrfaglighet, insentiver osv. Ved å gå såpass tett inn på materialet kan det resultere i virksomme og kreative slutninger som videre blir presentert i drøftingen (Del 2) (Anker, 2020, s. 92).

Det er mulig å ta i bruk diverse programmer for å kode, men det er ikke noe man er avhengig av (Anker, 2020, s. 77). Rent praktisk kan koding utføres manuelt i transkripsjonene ved for eksempel å markere med symboler eller fargekoder (Eriksen & Krogstad Svanes, 2021, s.

292). I mitt tilfelle ønsket jeg å gjøre kodingen manuelt. For min del ga det meg en oversikt som bidro til å kunne sortere materialet på best mulig måte. Jeg printet ut datamaterialet og markerte tekstfragmenter i forskjellige fargekoder.

3.5 Kvalitetskriterier: reliabilitet, validitet og overførbarhet

Jeg har valgt å vise til tre kriterier som kaster lys over forskningskvaliteten, nemlig *reliabiliteten, validiteten og overførbarheten* (Tjora , 2021, s. 259).

3.5.1 Reliabilitet

Forskningens reliabilitet, også beskrevet som pålitelighet, løfter frem spørsmålet om det har seg slik at de seks informantene ville ha endret sine svar ved en senere anledning eller i et annet intervju hvor det var en annen forsker. Intervjuerens reliabilitet blir blant annet diskutert i forhold til om det er brukt ledende spørsmål i intervjuet, og om intervjueren kan ha påvirket svarene til informanten. Bruk av ledende spørsmål kan medføre at reliabiliteten står mer på spill, grunnet at slike spørsmål kan invitere til spesifikke svar på grunn av måten spørsmålene er ordlagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg har ved hjelp av intervjuguiden (se vedlegg 1) søkt å stille spørsmål som kan karakteriseres som åpne og beskrivende, og i liten grad som ledende.

Under intervjuene når informantene skulle svare på spørsmålene, passet jeg på å ikke nikke med hodet for ofte. Det kan være med på å signalisere at jeg er enig i det informanten sier, og som forsker er det gunstig å prøve å fremstå nøytral. I tillegg kan det være forvirrende for informanten hvis jeg nikker på noen av svarene, men ikke alle, da dette kan signalisere at jeg er uenig. Av den grunn konsentrerte jeg meg om å være lyttende, tilstedeværende og forsiktig med å avbryte (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 83).

En rekke elementer kan påvirke intervjuer, blant annet hva slags relasjon det er mellom forsker og den det forskes på (Christoffersen & Johannessen, 2012 , s. 81). Relasjonen mellom forsker og den det forskes på kan ha noe å si når det gjelder undersøkelsens reliabilitet (Tjora , 2021, s. 264). Jeg har hatt en klar plan i forbindelse med utvelgelsen av deltakere. Det har ikke vært ønskelig å ha med deltakere hvor det er et nært kjennskap mellom forsker og den det forskes på. Jeg har godt kjennskap til flere ungdomsskolelærere fra egen studietid, felles venner og annet, men jeg valgte likevel å ikke sende forespørsel til noen jeg

har kjennskap til fra før av. På den måten vil jeg som forsker unngå en spenning mellom personlig vennskap og profesjonell distanse. Ved å forholde seg til deltakere hvor det ikke finnes noen nær relasjon fra før av, opprettholdes et profesjonelt samspill, integritet og seriøsitet gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I pilotstudien derimot, hadde jeg nært kjennskap til personen som deltok i prøveintervjuet. Det ble det sett på som fordelaktig å ha kjennskap til vedkommende med tanke på muligheten til å få konstruktive tilbakemeldinger, samt en faglig diskusjon om lag intervjuguiden og intervjuferdighetene mine.

Et annet forhold som kan diskuteres i sammenheng reliabiliteten og utvalget, er hvorfor så mange lærere ikke svarte på forespørselen jeg sendte på e-post. I den sammenheng er det vesentlig å være klar over at de som ikke deltok i undersøkelsen potensielt kunne ha svart annerledes. Dog er det også relevant å reflektere over om det finnes likhetstrekk mellom de som deltok i undersøkelsen, som Tjora (2012, s. 263) påpeker: det er en mulighet for at de har noe til felles.

3.5.2 Validitet

Valideringen, også kalt gyldighet, skal prege alle leddene i forskningsprosessen ettersom at det omhandler kvaliteten på fremgangsmåten. Det må tas i betraktning helt fra starten til slutten av intervjuprosessen. Validitet innebærer å evaluere og kontrollere egne tolkninger og analyser i undersøkelsen. Det omhandler evne til å stille seg kritisk og vurderende til eget arbeid. Derfor er det blant annet sentralt å tydeliggjøre i hvilken grad de seks gjennomførte intervjuene faktisk er med på å fremstille de fenomener som er interessante og ønskelige for undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 272-276). I mitt tilfelle var det formålstjenlig å gjennomføre intervju med samfunnsfaglærere fra forskjellige ungdomsskoler i Oslo.

Like viktig er det å understreke at når forskningens gyldighet skal formuleres, må det ta utgangspunkt i studiens problemstilling. Derfor er det avgjørende å ha reflektert nøye over om forskningsspørsmålet faktisk belyser det fenomenet som er ment å undersøke. Av den grunn er det hensiktsmessig med en godt bearbeidet intervjuguide (Tjora, 2021, s. 262). Et grep jeg valgte å gjøre i forkant av intervjuene, var å sende en oversikt over de temaer som stod sentralt i intervjuet på e-post. Slik fikk informantene mulighet til å forberede seg noe ved å reflektere over de mest sentrale temaene. Informantene fikk ikke tilsendt de spesifikke

spørsmålene fra intervjuguiden. Dette var en gjennomtenkt handling fra min side for å forhindre at informantene kom forberedt med innøvde uttalelser.

Når dybdeintervju utføres, er det i denne forbindelse nødvendig å poengtere at det kun forskes på de forhold som er knyttet til informantens subjektivitet. Det omhandler informanten som subjekt (Tjora , 2021, s. 128). Det er viktig å være klar over at det informantene hevder at de gjør i praksis eller sier de er opptatt av, kan forsker aldri med sikkerhet vite at er sant. Det er fordi jeg som forsker ikke har gjennomført observasjoner av informantene over en lang periode (Tjora , 2021, s. 262).

I denne forskningen er det gjort arbeid for å sikre relevans utover datamaterialet som er analysert og tolket. Tidligere forskning på feltet har også blitt undersøkt, samt at det er satt sammen et teoretisk rammeverk, hvor teorier er med på å støtte opp under en større gyldighet (Tjora , 2021, s. 271).

3.5.3 Overførbarhet

Denne studien søker å overføre verdifull kunnskap og nytteverdi som ungdomsskolelærere kan ta med seg videre i sin undervisningspraksis. Hensikten har vært å utforske hvordan praksisen vedrørende dagsaktuelle nyheter i samfunnsfag på ungdomstrinnet kan utvikles og forbedres. På denne måten kan fremtidige samfunnsfaglærere være bedre rustet til å integrere nyheter på en naturlig og lærerik måte i undervisningsinnholdet.

Resultatene som har kommet frem i intervjuundersøkelsen vurderes primært av lokal interesse. Det er for få intervjudeltakere for å kunne vurdere forskningsresultatene som noe generaliserende (Bryman, 2016, ss. 398-400), men resultatene kan likevel gi en pekepinn og opplyse om relevante sider som gjelder forskningsfenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 289-294). Utvalget for denne undersøkelsen består av kun seks informanter, hvilket gjør at forskningsresultatene ikke kan overføres til å gjelde alle samfunnsfaglærere i Oslo eller i Norge. Til tross for et begrenset utvalg, er det likevel grunner til å påstå at denne kvalitative undersøkelsen kan fortelle noe betydningsfullt om bruken og håndteringen av dagsaktuelle nyheter i samfunnsfag på ungdomstrinnet.

Del 2:

4. Presentasjon og drøfting

I denne delen diskuterer jeg hovedfunnene fra analysen med teorien som jeg har presentert i det teoretiske rammeverket og drøfter informantenes perspektiver, kunnskaper og erfaringer. Gjennom drøftingen er mitt formål å besvare forskningens problemstilling, og den er som nevnt:

Hvilke utfordringer og muligheter erfarer samfunnsfaglærere med å benytte dagsaktuelle nyheter som lærestoff i henhold til læreplanens mål om å utdanne elever som kritiske, demokratiske medborgere?

Kapittel fire er delt inn i 4.1 og 4.2. I kapittel 4.1 vil jeg presentere og drøfte tre interessante poenger vedrørende lærernes begrunnelser for hvorfor de bruker nyheter i samfunnsfag. I kapittel 4.2 har jeg valgt å presentere og drøfte tre tankevekkende faktorer som påvirker samfunnsfaglærernes bruk av nyheter i undervisning. Ved å undersøke hovedfunnene i de to kapitlene, blir også informantenes svar vurdert opp mot læreplanens mål om å utdanne elever som kritiske, demokratiske medborgere. Videre har jeg valgt å gi lærerne fiktive navn for å sikre deres anonymitet. De seks informantene består av tre kvinnelige og tre mannlige lærere, og jeg omtaler dem som Astrid, Bjørn, Celina, David, Else og Fredrik.

4.1 Lærernes begrunnelser for hvorfor de bruker nyheter i samfunnsfag

Alle informantene kunne fortelle om erfaringer med å integrere aktuelle nyheter i samfunnsfag, og i dette kapittelet analyserer og diskuterer jeg lærernes begrunnelser for når og hvorfor de bruker nyheter i samfunnsfag gjennom tre deler. Det første kapittelet 4.1.1 omhandler hvorfor nyheter som lærestoff fremmer interesse og motivasjon hos elevene. Kapittel 4.1.2 konsentrerer seg om ansvarsfølelsen samfunnsfaglærerne kan kjenne på gjeldende å formidle det samfunnsaktuelle. Deretter, i kapittel 4.1.3 redegjøres og drøftes føringer i henhold til LK20, da det kan være en begrunnelse for å integrere nyheter.

4.1.1 Fremme interesse og motivasjon hos elevene

Flere av informantene forteller at de tar i bruk nyheter som et middel for å aktivisere elevene i undervisningen. Å diskutere aktuelle nyheter fremstår som en kjent strategi for å fremme elevens muntlige aktivitet og tilstedeværelse. I tillegg viser det seg å være en gjenganger å stille elevene åpne spørsmål om dagens nyhetsbilde i oppstarten av timen. Celina deler sin erfaring med å bruke *starters*, og begrunner svaret sitt på følgende måte:

At man tar for eksempel fire bilder av forskjellige nyhetssaker eller personer som har vært i media den siste uka, også sier jeg til elevene at ett av bildene skal ut, og hvor elevene må begrunne hvorfor. Da er det ikke nødvendigvis noe fasitsvar, eller at det bare er én som skal ut. Det kan være flere som skal ut fordi de ikke passer inn med resten ... Da gjør vi det sånn at elevene først diskuterer sammen med læringspartner, også tar vi en felles gjennomgang etterpå. Dette gjør vi mest bare for å komme i gang med timen på en litt morsom måte hvor elevene må være aktive. (Celina)

Sitatet til Celina illustrerer at nyheter blir brukt i oppstarten av timen som en strategi for å aktivere elevene og for å fange elevenes oppmerksomhet. Hun stiller spørsmål som inkluderer hele klassen rundt samme arbeidsoppgave og som innehar ulike svarmuligheter. Dette kan gjøre det enklere for elevene å respondere. Her er det mulig å se samsvar mellom det Celina forteller og det Jarman og McClune (2007) beskriver i forbindelse med opplæring og bruk av nyheter. Nyheter har potensiale til å fange elevens oppmerksomhet, fordi samfunnsaktuelt faginnhold kan være tiltrekkende, interessant og morsomt å arbeide med (Jarman & McClune, 2007, s. 8). I intervjuene, da jeg spurte informantene hvordan de oppfatter elevenes innstilling til arbeid med dagsaktuelle nyheter, er det gjentagende svaret at nyheter oppfattes hovedsakelig som positivt i form at det fremmer interesse og motivasjon i faget. Mot denne bakgrunn vil jeg videre undersøke og drøfte hvorfor nyheter fremstår som særlig interessant og motiverende for elever ifølge lærerne. Fredrik forteller for eksempel:

Jeg syns arbeid med nyhetssaker bidrar veldig til motivasjon i faget. Det gjør at de føler at faget blir mer aktuelt og viktig for dem. Så det tenker jeg er en motivasjon for meg også, egentlig alle fag, men samfunnsfag spesielt. Det å gjøre faget levende, aktuelt og motiverende for elevene. At de skjønner at dette faget skal hjelpe dem å navigere i samfunnet, hjelpe dem å finne fram til hva de skal mene, tenke og tro når de møter på nyheter. (Fredrik)

Fredrik opplever at faget fremstår som viktig for elevene når de får mulighet til å konsentrere seg om det samfunnsaktuelle. Dette kan relateres til Fry (2008), som hevder at nyheter har drivkraften til å engasjere fordi det tar for seg informasjon om nåtidige problemer og hendelser. På denne måten oppfattes nyheter som viktig og motiverende fordi det hjelper mennesker å gjenskape og forsterke forståelsen av verden de er en del av (Fry, 2008, ss. 545-546).

Fredrik tydeliggjør i tillegg at det bør være en motivasjonsfaktor for ham som lærer at elever blir motiverte når de får mulighet til å arbeide med nyheter i undervisningen. Elevenes opplevelse av samfunnsfaget er viktig for Fredrik, og derfor anser det som viktig å ta elevenes interessefelt på alvor ettersom det kan være en pådriver for å holde arbeidsmotivasjonen oppe. Koritzinsky (2014, ss. 147-150) påpeker viktigheten av at lærere knytter læreplanføringene og elevenes interesser sammen slik at begge blir ivaretatt til fordel for bedre læringsutbytte. Alle informantene forteller at når aktuelle nyheter blir trukket inn i samfunnsfag, er det hovedsakelig et felt som de opplever at interesserer og motiverer elevene. Imidlertid legger samtlige av lærerne til grunn at det naturligvis er noen nyheter som engasjerer i større grad enn andre. Koritzinsky (2014, ss. 147-150) hevder at det kan være utfordrende å få med seg engasjementet til alle elevene klassen, men av den grunn er det viktig å prøve, ettersom tilnærmingen til lærestoffet i større grad kan engasjere dersom lærere tar elevers samfunnsmessige nysgjerrighet på alvor. Følgelig, forklarer Jarman og McClune (2007) at det å gi lærere rom til å bruke skjønn for å finne de fremgangsmåtene som er best til å inspirere og oppmuntre til livslang læring er betydningsfullt. Elevenes interesser og motivasjon for faget kan dyrkes ved varierende tilnærminger til fagtema, og i den sammenheng er nyheter én av tilnærmingene som kan fungere godt for varierende tilnærming (Jarman & McClune, 2007, ss. 11-12).

David forteller om et konkret eksempel fra egen samfunnsfagundervisning hvor de har arbeidet med temaet medborgerskap. Dette eksempelet gir et bilde på hvordan og hvorfor aktuelle nyheter kan fremme elevers interesse og motivasjon i samfunnsfag:

For eksempel nå med stortingsvalget, da hadde vi det vi kaller «jeg en medborger». Da har vi snakket om hvordan vi fungerer sammen, hvordan elevene skal fungere som medborgere og de fikk også muligheten til å stemme i et skolevalg, samtidig som det ekte valget var. Så da fulgte vi godt med på nyhetene for å få med oss siste nytt om valget og sånn. Så det var jo for å sammenligne og gjøre valget enda mer interessant for dem. Så det har vært gøy ... Og elevene synes det har vært veldig spennende har jeg fått inntrykk av. Særlig når de selv får satt seg inn i den situasjonen som skjer i samfunnet nå da, og at de får gjøre som de voksne. (David)

Her beskriver David hvordan han og hans kollegaer har integrert dagsaktuelle nyheter inn i undervisningen i forbindelse med stortingsvalget. Nyheter ble brukt som en informasjonskilde om hva som kjennetegner en medborger, hvilke forventninger som stilles til en medborger, samt hvordan en medborger kan bruke stemmeretten sin og delta i felleskapet. Ifølge David

resulterte undervisningsopplegget i at elevene opplevde stortingsvalget som spennende. Sett i lys av hvordan Mihailidis (2012, ss. 2-3) forstår nyheter, vil jeg påstå at David integrerte nyheter på en måte som ga elevene samfunnsinformasjon om aktuelle hendelser, saker og samfunnsspørsmål, som er relevant for bevissthet, engasjement og demokratisk deltakelse. Nyhetene viste siste nytt om valget, og ifølge David styrket dette elevenes interesse for selve valget, men også interessen til temaet «jeg en medborger». Temaet «jeg en medborger» anses dessuten som et sentralt element i læreplanen i samfunnsfag. Fagets sentrale verdier og mål innebærer at elevene skal bli medborgere som er demokratisk deltakende, engasjerte og kritisk tenkende. I samfunnsfag skal elever erfare og forstå hvordan de kan påvirke og delta i samfunnsutviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når elevene til David får muligheten til å gjennomføre handlinger som er en voksen handling, opplever David at elevene viser stor interesse for arbeidet fordi de da umiddelbart ser relevansen med handlingen. Jarman og McClune (2007, ss. 1-8) hevder at vitenskapelige- og samfunnsaktuelle nyheter har potensialet til å illustrere relevansen av kunnskap som elever tilegner seg på skolen. Mye tyder på at relevant arbeid bidrar umiddelbart til et positivt personlig utbytte, fordi de vet at kunnskapen og ferdighetene de da utvikler, hjelper dem å forstå konteksten i nyhetene og den virkelige verden (Ryen, 2019, s. 83). Essensen i denne sammenheng, er ifølge Koritzinsky (2014, s. 152) at elevers forståelse i samfunnsfag vil bli livsfjern og overfladisk hvis ikke den generelle forståelsen for faget kobles til den virkelige verden, bestående av faktiske mennesker og hendelser (Koritzinsky, 2014, s. 152). Dermed argumenteres det for å trekke inn aktuelle nyheter for at opplæringen skal oppleves virkelighetsnær og relevant, ikke bli hverken livsfjern eller overfladisk.

Astrid beskriver en tidligere samfunnsfagtime hvor nyheter var et sentralt supplement. Hun reflekterer over hva som hovedsakelig fanger elevenes interesser og engasjement når aktuelle nyheter trekkes inn i faget:

For eksempel så fulgte vi veldig engasjert med på utviklingen i Afghanistan når Taliban kom frem og USA trakk seg ut, det synes de var veldig spennende. Da spurte de såpass mye at jeg måtte forte meg å lese meg opp igjen, også hadde vi en historietime om Afghanistan. Da var det liksom «the moment» for å snakke om dette ... Men sånn jeg opplever elevene på åttende trinn og gjennom hele ungdomsskolen, er at de er veldig sterke på empati ... Altså rettferdighet og empati. Så temaer som type flyknninger, barnebruder, menneskerettigheter, rasisme, likestilling, altså sånne temaer funker veldig bra. Så jeg føler at veien inn til deres engasjement er liksom å benytte litt av den sterke empatien de har til engasjement. Så blir det kanskje litt enkelt i første

omgang, men engasjementet i seg selv, det at de liker faget og blir engasjerte, det er i seg selv så utrolig viktig for at jeg skal klare å få de med videre i læringsløpet. (Astrid)

Innledningsvis forteller Astrid om en aktuell nyhet som fanget klassens oppmerksomhet og som de har arbeidet med over tid. Klassen ble veldig engasjert i den pågående konflikten i Afghanistan og interessen ble muligens mer interessant og intens enn hva Astrid hadde sett for seg på forhånd. Hun valgte å utnytte at hun hadde elevenes engasjement, som medførte at hun måtte fordype seg mer i konflikten. Da var det nødvendig å rette blikket på fortiden, på historien, for at elevene i større grad skulle få svar på spørsmålene de stilte. Det ble satt sammen en historietime som tok opp sentrale historiske perspektiver, slik at det ble mulig å forstå samtiden gjeldende Afghanistan bedre. Sett i lys av Thue (2019, ss. 173-182) hevdes det at for å forstå samtiden skal det ikke utelukkende konsentreres om å undersøke og erfare samtiden. Ytterligere, forklarer Koritzinsky (2014) at det kan være hensiktsmessig å trekke inn historie til fordel for den historiske oversikten og for helhetlig forståelse av konflikten. Dette kan igjen skape større interesse for samtidssituasjonen (Koritzinsky, 2014, s. 146). Astrid sitt eksempel er med på å forsterke en slik forståelse.

I tillegg er det relevant å rette oppmerksomheten på de nyhetstemaene Astrid erfarer at elevene interesserer seg spesielt for. Hun hevder temaer som flykninger, barnebruder, menneskerettigheter, rasisme og likestilling, er temaer som engasjerer og interesserer. Disse nyhetstemaene kan ses i samsvar med Klafkis (2014) beskrivelser om dannelsesbegrepet, når han refererer til dannelse innenfor et element av allmennheten som konsentrerer seg om tidstypiske nøkkelproblemer. Hensikten er da å koble dannelse til våre tidstypiske nøkkelproblemer som eksisterer i samfunnet. Herunder understrekes det at spørsmål tilknyttet sosial ulikhet, klima og miljø, samt spørsmål som utfordrer demokratiske prosesser, kan for eksempel være relevant å arbeide med for å videreutvikle elevers dannelse. Det presiseres at det ikke er opplagt hva som er løsningen på disse tidstypiske nøkkelspørsmålene, og derfor er ikke målet å finne et fasitsvar, men heller jobbe for at elever får økt bevissthet til sentrale utfordringer og løsningsalternativer som eksisterer i samtiden. Å integrere disse tidsmessige elementene i undervisning, blir forstått som en forutsetning for allmenndanning fordi det gir innsikt i at vi alle er medansvarlige for slike utfordringer, og da er det grunnleggende viktig med interesse og engasjement for å ville medvirke til å løse disse utfordringene (Klafki, 2014, ss. 74-79). Av flere grunner er det derfor betydningsfullt å fremme elevers interesse i faget, da det kan fremme kritisk, demokratisk dannelse.

Videre legger Astrid til en mulig pedagogisk vinkling på hvordan nyheter kan fremstå mer interessant overfor elevene. Hun erfarer at ungdomsskoleelever har sterk empati og er opptatt av rettferdighet. Astrid opplyser om viktigheten av å «utnytte» elevens empatiske interesser og rettferdighetssans, for å skape større engasjement vedrørende nyheter som lærere ønsker å vise til klassen. Hvis denne vinklingen gjør at flere elever engasjerer seg for nyheter, og ikke minst for fagtema, poengter Astrid at dette er en gusting vinkling, fordi engasjement i faget har betydning for elevenes videre læringsløp. I samsvar med Koritzinsky (2014, ss. 147-151), opplyser han at elever ofte innehar eller utvikler sterk medfølelse for andres livssituasjon når de får innsikt i problematikk og urettferdighet som eksisterer i samfunnet. Ytterligere, påpeker også Vettenranta (2017) at nyhetsmediene kan fungere som viktige veiledere for å få innsikt i verden, samt at det gir en inngang til andre menneskers livstilstand. Å utforske andres levemåte kan være interessant, samtidig som det er en betydningsfull faktor for elevens identitetsdannelse (Vettenranta, 2017, ss. 39-40). For å knytte det nære og det fjerne nærmere hverandre, forklarer Ryen (2019) at nyheter kan være et virkemiddel. For å oppnå dette, stilles det krav til at læreren er i stand til å brygge bro mellom faginnholdet og elevens opplevelse av at faginnholdet faktisk har betydning for dem selv (Ryen, 2019, ss. 69-83). Det at Astrid utnytter elevens sterke empati og rettferdighetssans i fremleggelsen av aktuelle nyheter, gjør elevene i stand til å forstå at nyheter har betydning på flere områder. Totalt sett, ser det ut til at samfunnsfaglærerne har lagt merke til at aktuelle nyheter fremmer elevenes interesse og motivasjon i faget, og av den grunn er dette en begrunnelse for å bruke nyheter i samfunnsfag.

4.1.2 Ansvarsfølelse med tanke på fagets egenart

Informantene tydeliggjør at de kan kjenne på et særlig ansvar med å formidle de store, uventede nyhetene som dukker opp og tar plass i samfunnet. Celina forteller om hvordan en stor nyhetshendelse som mange av elevene hadde fått med seg utenfor skolen, ble aktuell å dra inn i samfunnsfag:

Det er klart at hvis det er store nyhetssaker sånn som nå med angrepet og drapene i Kongsberg forrige uke, så ble det veldig naturlig for meg å ta opp dette, selv om vi ikke har om kriminalitet, psykisk helse eller ekstremisme i samfunnsfag nå, men det er en såpass stor hendelse som jeg visste at mange av elevene hadde fått med seg, og da følte jeg at det ble naturlig å snakke om den saken. (Celina)

Celina følte på et ansvar for å ta opp Kongsberghendelsen (en mann pågrepet og arrestert etter å ha skutt med pil og bue, og drept fem personer i Kongsberg, oktober 2021¹) som nylig hadde skjedd med elevene sine. Uavhengig om nyheten passet til fagtema de da hadde om, lagde hun plass til å prate om det. Læreplanen i samfunnsfag fremhever viktigheten av å legge til rette for læringsaktiviteter og lærestoff som utforsker nåtidige samfunnsforhold. Det understrekes at samfunnsfag er et sentralt fag for å utdanne engasjerte, aktivt deltagende og kritisk tenkende medborgere. Det innebærer at elever skal få øvelse i å utforske lokalsamfunnet de er en del av, og ta stilling til, samt vurdere hendelser og problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, ss. 30-31) forklarer, er lærere tildelt et samfunnsmandat innenfor visse rammevilkår hvor de har ansvar for unges læring og utvikling. Med tanke på hvordan Celina begrunner sine avgjørelser gjeldende når det er hensiktsmessig å trekke inn aktuelle nyheter, vil jeg påstå at dette sammenfaller med mye av det som står i læreplanen.

Det er flere tilfeldigheter som avgjør når, hvordan og hvorfor informantene integrerer aktuelle nyheter inn i undervisningsinnholdet. Imidlertid påpeker blant annet Fredrik at terskelen for hva som bedømmes som en nyhet verdig undervisning, er ulik fra lærer til lærer. Fredrik forteller at han kjenner på et visst ansvar og at han derfor har relativt lav terskel med å integrere nyheter i samfunnsfag når noe uventet skjer som oppfattes som informativt for elevene. Hverken i lærerutdanningen eller tiden fra jeg selv var elev, har jeg hørt om «død mus pedagogikken», men da jeg møtte Fredrik, fortalte han om dette konseptet i intervjuet:

Da jeg selv gikk på lærerskolen, så snakket vi om noe som het *død mus pedagogikk*. Det går ut på at hvis det dukker opp en død mus i et klasserom, så er det det vi må snakke om. Fordi det er her, her og nå. Akkurat nå skjedde det ... Sånn som med nyheter, så bare dukker noe tilfeldig opp akkurat her og nå, som tilfeldigvis passer inn eller hvor det er mulig å snu litt om på timen sånn at det passer inn ... I samfunnsfag tenker jeg vi har mange muligheter, både når det gjelder kompetansemålene og det som står i fagets beskrivelser. Det er et omfattende fag hvor mye kan trekkes inn. Så når jeg ser at dette er noe elevene bør vite noe om, så kan vi ta oss tid til det. (Fredrik)

Fredrik forteller at det ligger i fagets egenart, ettersom nyheter innebærer informasjon om samfunnet. Han opplever at samfunnsfag har mange muligheter i kompetansemålene og fagets

¹ <https://www.aftenposten.no/norge/i/Pon5bz/dette-vet-vi-og-dette-vet-vi-ikke-om-drapene-i-kongsberg>

grunnbeskrivelser til å trekke inn noe spontant. Ettersom samfunnsfag er et omfattende fag hvor mange dimensjoner kan trekkes inn, anses nyheter som et relevant supplement som kan trekkes inn. Ifølge Creutz og Gezi (1965, ss. 366-367) bør nyheter betraktes som et nødvendig supplement i opplæringen for å danne forståelser for samfunnet vi er en del av. Westheimer og Kahne (2004) understreker at elever må bli bedre forberedt til å forbedre samfunnet i løpet av utdanningsløpet. Det innebærer at lærere må gi elever erfaring med å kritisk analysere samfunnet. Da må de få mulighet til å ta opp urettferdigheter og sosiale problemer som eksisterer i vårt demokratiske samfunn, i fagene på skolen (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242). Dermed kan det være formålstjenlig å innse at det er rom for å handle og opptre spontant i opplæringen. Slik kan lærere videreformidle det uventede og relevante som skjer i nyhetsbildet. I lys av Mihailidis (2012, ss. 1-3) argumenteres det for at nyhetskunnskap er sentral kunnskap for å hjelpe med å forberede fremtidige medborgere og dagens medborgere, til å omfavne ny informasjon, ettersom det både kan styrke stemmen og engasjementet til enkeltindividet.

Like relevant, er Else sin begrunnelse for hvorfor hun tar i bruk nyheter i samfunnsfag. Hun forteller at samfunnsfaget ikke nødvendigvis er opptatt av nyheter for nyhetene sin skyld, men er opptatt av det som skjer i verden som et ledd i noe som er større, og begrunner videre med:

Det samfunnsfag er opptatt av er jo på en måte demokratiforståelsen. Sånn at i samfunnsfaget har vi ikke bare om nyheten for nyheten sin skyld, men det handler om et større bilde. Hvordan ting er omkring i verden. At de må danne en forståelse rundt dem selv, oss, at de kan være påvirkere i samfunnet ... I engelsk så kan vi bruke nyheter for nyheten sin skyld. For å vite hva som har skjedd i den engelskspråklige verden. Men i samfunnsfag, blir mitt ansvar å kunne løfte nyheten på et mer metanivå og ta det ut fra den konkrete saken til hvorfor har det blitt sånn ... Hvis vi for eksempel tar den orkanen i USA, så kan man diskutere dette på et dypere nivå. Hva er det som skjer her egentlig? Hvordan oppstod orkanen? Hvordan påvirker det menneskene som bor der? Hva kan vi gjøre? ... Så samfunnsfag er et mer sånn type fag som løfter problemstillinger fra det helt konkrete opp til et mer globaliseringsperspektiv. (Else)

Else integrerer nyheter i samfunnsfag for at elevene skal forstå at det de lærer om, har betydning i det store samfunnsbildet. Ved å vise nyheter, eksempler fra virkeligheten, hevder Else at elever kan forstå demokratiet mer helhetlig, fordi de kan etter hvert som de lærer, finne eksempler på demokratiske og ikke demokratiske prosesser fra den virkelige verden, og da gis det en større betydning. Else vil dermed vise overfor elevene sine at det de lærer på skolen er ikke bare til for å lære. De lærer om demokratiet fordi det er rundt dem hele tiden i

samfunnet, og hvis de gjøres bevisst på dette, vil de lettere kunne oppdage hva som er demokratisk og hva som ikke er demokratisk senere i livet. I forbindelse med revideringen av læreplanverket, har Utdanningsdirektoratet (2020) blant annet belyst at læreplanverket nå legger opp til økt konsentrasjon rundt demokratiopplæring og dybdelæring i undervisningen. Hvis skolen skal sørge for å gi elever de beste forutsetninger for å bli demokratiske medborgere, hevder Lorentzen og Røthing (2017, ss. 119-121) at det er nødvendig med en bred tilnærming til demokratiopplæringen. Som Else forteller, skal samfunnsfag være et fag som løfter problemstillinger fra det helt konkrete til et mer globaliseringsperspektiv. For å fremme medborgerskap i utdanningen, påpeker Jarman og McClune (2007) at nyheter kan være en rik ressurs for å utforske relevante ideer og problemstillinger. Flere vitenskapsrelaterte nyhetssaker tar for seg temaer som har vesentlig betydning for individet som medborger. Informasjonen i nyheter kan være til hjelp ettersom det kan tjene en kontekst for å utvikle verdifulle ferdigheter for alle innbyggere. Kommunikasjonsferdigheter, undersøkelsesferdigheter og ferdigheter knyttet til deltakelse og ansvarlig handling, er ferdigheter som utmerkes (Jarman & McClune, 2007, ss. 124-126). Ytterligere, forklarer også Fry (2008) at aktuelle nyheter er en høyst sentral kommunikasjonsform som er til for å informere om og forstå hva som foregår i samtiden lokalt og globalt. Det er derfor hensiktsmessig å bli kjent med denne kommunikasjonsformen for å henge med på det aktuelle og det uventede i samfunnet (Fry, 2008, ss. 545-546). Med dette vil jeg argumentere for at Else forstår ansvaret med demokratiopplæringen, og at hun ser fordeler med å bruke nyheter når elever skal forstå demokratiets helhet og den virkelige verden.

Ytterligere, når Else bruker nyheter i samfunnsfag, er hun opptatt av å stille undrende spørsmål til klassen. På den måten kan nyheten gå fra å være noe helt konkret, til å bli noe mer omfattende. En annen som også er opptatt av å stille spørsmål, og som beskriver seg selv som en «pushende» lærer, er Astrid. Når hun beskriver hvilke erfaringer hun har med å integrere nyheter i samfunnsfag, forteller hun følgende:

Den viktigste delen i samfunnsfag er jo dette med at man hele tiden skal jobbe med årsak, konsekvens, sammenhenger, flere perspektiver og sånn. Så det er jo på en måte den beste måten å bruke nyhetssaker på, det å hele tiden prøve å få de til å se om dette handler om det samme som dette, og å prøve å binde ting sammen, eller diskutere forskjeller og sånn. Prøve å binde det som står i samfunnsfagboka med virkeligheten da. Prøve å skape en dypere forståelse. Prøve å få noen til å bli samfunnsengasjerte. Prøve å pushe dem litt. Så jeg er veldig opptatt av å stille dem hvorfor det, hvorfor det, hvorfor det ... Sånn for at de skal tenke litt ekstra. (Astrid)

Både det Else og Astrid forteller i denne settingen, angående å stille spørsmål for å skape en dypere forståelse, kan ses i lys av Straum (2018) som belyser Klafkis eksemplariske prinsipp. Det går ut på å gi elever faginnhold som får elever til å åpne seg, se nye innsikter, sammenhenger, samt nye virkeligheter. Innhold følger prinsippet om det eksemplariske prinsipp, hvis lærer finner innholdet viktig eller informasjonsrikt for elevene, samt at innholdet kan virke dannende. Det eksemplariske innholdet må gi elevene mulighet til å skaffe seg overgripende begreper, strukturer og verdier innen et fagtema. Følger lærere prinsippet om det eksemplariske prinsipp, vil denne prosessen i følge Klafki resultere i erfaringer og kunnskaper som er gunstig for elevers allmenndannelse (Straum, 2018, ss. 35-38). Refleksjonene til Else og Astrid, peker begge utover seg selv ved å beskrive hvordan nyheter brukes som lærestoff i samfunnsfag for å illustrere noe mer overordnet og grunnleggende. Ved å stille elevene oppfølgingsspørsmål og pushe dem til å gruble og vurdere grundigere over innholdet, kan undervisningsinnholdet fremme kritisk tenkning og allmenndannelse.

4.1.3 I henhold til læreplanens føringer

Da informantene fikk spørsmål om de opplever at den reviderte læreplanen etter Fagfornyelsen, Kunnskapsløftet 2020 (LK20) åpner opp for mer bruk av nyheter i samfunnsfag, finner jeg flere likheter i svarene, men også noen motsetninger. Flere av informantene startet med å tenke høyt og resonnerer seg frem til hva den reviderte læreplanen etter Fagfornyelsen fokuserer mer på nå i kontrast til tidligere. Noen av informantene tydeliggjorde at LK20 åpner opp for mer tverrfaglighet, ettersom fagene i større grad nå enn tidligere skal samarbeide om temaer, men også arbeide sammen for å utvikle elevers ferdigheter, fordi flere av fagene har fått lignende ferdigheter som skal fremmes. Like relevant, tydeliggjorde også flere av informantene at kritisk tenkning har fått en sentral plass i LK20, som kan innebære nye fokusområder innen praksisutøvelse. Følgelig har jeg valgt å presentere og drøfte disse to perspektivene ved å dele inn i to underoverskrifter. 4.1.3.1 Belyser tverrfaglighet, og 4.1.3.2 belyser kritisk tenkning. Samlet er formålet å undersøke om LK20 er en begrunnelse for hvorfor samfunnsfaglærerne bruker nyheter i undervisningen.

4.1.3.1 Tverrfaglighet

David er en av informantene som vektlegger det tverrfaglige fokuset i LK20 når han svarer på spørsmålet om han opplever at den nye læreplanen etter Fagfornyelsen åpner opp for mer bruk av nyheter i samfunnsfag:

Jeg er jo klar over den innstilling som er gjort med den nye læreplanen, når det gjelder tverrfaglighet og den biten der. At her kan flere ta et tak, ikke bare samfunnsfag ... Fagfornyelsen legger opp til at man skal kunne samarbeide på tvers av fagene og få tid til å gå i dybden. Sånn som med stortingsvalget som var nå, så jobbet vi med dette i samfunnsfag, norsk og matte. Da brukte vi dagsaktuelle nyheter for å arbeide med valget. Da brukte vi samfunnsfagtimene på å bearbeide kunnskap om de ulike partiene, også bruke vi norsktimene på å lage plakater og å ha presentasjoner om partiene, også brukte vi mattetimene på å lage statistikk og diagrammer ... Så der fikk vi trukket inn tre fag som arbeidet med samme tema, og det fungerte veldig bra synes jeg. (David)

David belyser hvordan LK20 har ført til at han og noen av hans kollegaer i norsk og matematikk, har samarbeidet på tvers av fagene, og hvor aktuelle nyheter har blitt tatt i bruk underveis i arbeidsprosessen. På denne måten har en samfunnsfaglærer, en norsklærer og en matematikklærer samlet oppnådd undervisningspraksis med mer tid til å utforske og gå i dybden på stortingsvalget. Dette er i tråd med hva Blikstad-Balas (2016, s. 28) hevder er viktig for å oppnå dybdelæring. Hun hevder at i tillegg til å henvende seg til fagbøker og andre vitenskapelige tekster, er det nødvendig å integrere tidsmessige tekster ettersom det kan skape større dybdeforståelse. Jarman og McClune (2007, s. 120) hevder også at nyheter kan fungere som en rik ressurs for å eksemplifisere og fremstille ulike fenomener i samfunnet.

Else responderer på lignende måte som David, men legger også til noen interessante koblinger mellom nyheter, tverrfaglighet og verden:

Med fagfornyelsen er det nå mer plass til å snakke om ting på tvers av fagene. Hvis vi tenker på en spesifikk nyhet, så er jo den av sin natur egentlig tverrfaglig. Hvis vi for eksempel tar utgangspunkt i en naturkatastrofe, så kan det være relevant for naturfag, engelsk og norsk, ikke bare samfunnsfag. Det spørres bare hvordan man vinkler saken til faget. Verden er jo ikke delt opp i fag. Verden er jo verden. Og da er jo de tverrfaglige temaene et forsøk på å strukturere eller systematisere nettopp det. Demokrati og medborgerskap for eksempel, som en av de tverrfaglige temaene, jeg mener jo at nyheter i aller høyeste grad ligger der. Så det å være obs på at man ikke er isolert rundt seg selv, det tenker jeg er i tråd med fagfornyelsen. Og det er det nyheter er. Det å være opplyst, forstå, undre, vurdere. Se at det er mer enn bare meg selv, at vi er en del av et demokrati. (Else)

Her beskriver Else hvordan nyheter av sin natur fungerer tverrfaglig. Ut ifra hva samfunnsfaglærerne har fortalt, antydes det at de kjenner på et særlig ansvar med å integrere nyheter i samfunnsfag hvis det oppstår noe aktuelt, uventet og omfangsrikt. Likevel, når jeg spør om de opplever at den nye læreplanen etter Fagfornyelsen åpner opp for mer bruk av nyheter i samfunnsfag, presiserer flere av lærerne at LK20 først og fremst åpner opp for mer tverrfaglighet, og poengterer dermed at nyheter fungerer som et supplement som kan integreres i tverrfaglig arbeid. Nyheter er med andre ord ikke forbeholdt samfunnsfag. Grunnet at LK20 åpner opp for mer tverrfaglighet og dybdelæring, betyr dette at LK20 ikke nødvendigvis bare åpner opp for bruk av nyheter i samfunnsfag, men åpner opp for flere muligheter til å bruke nyheter tverrfaglig. Svarene til David og Else er i tråd med Koritzinsky (2014) sitt fagdidaktiske argument, som belyser at jo mer vi fokuserer på å trekke virkeligheten inn i undervisningen, jo mer vil lærere kunne oppleve at det er hensiktsmessig å trekke inn flere fag og gjøre undervisningen tverrfaglig. Ettersom virkeligheten ikke er delt inn i fag, men er sammenhengende på tvers av faggrensene, er det av den grunn viktig at elever får erfare det tverrfaglige i løpet av utdanningen (Koritzinsky, 2014, ss. 145-147). Dette kan også relateres til Ryen (2019, s. 70) som hevder at arbeid med de tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i nåtidens samfunnsutfordringer. Ytterligere understreker Jarman og McClune (2007) at lærere i økende grad har blitt oppmuntret og lovpålagt til å ta opp tverrfaglige temaer. I den forbindelse hevder de at nyheter kan være et godt supplement i undervisningsinnholdet, fordi nyheter kan fungere som støttelæring for flere tverrfaglige temaer (Jarman & McClune, 2007, s. 11). Samlet sett, blir nyheter begrunnet som et relevant supplement i samfunnsfag, men også i tverrfaglige prosjekter.

4.1.3.2 Kritisk tenkning

Følgelig har jeg valgt å presentere og drøfte kritisk tenkning ettersom det viser seg å være et annet relevant perspektiv på LK20. Astrid er en av informantene som vektlegger kritisk tenkning i LK20 når hun svarer på spørsmålet om hun opplever at den nye læreplanen etter Fagfornyelsen åpner opp for mer bruk av nyheter i samfunnsfag:

Jeg tenker at nyheter er noe elever bør tenke kritisk rundt. Dette med å være utforskende, vurderende, kritisk og sånn, blir fremhevet i fagfornyelsen, og det tenker jeg er viktige ferdigheter for å forstå nyheter. Det å vurdere troverdigheten, sjekke hvilken nettside som har publisert saken, men også å faktisk få med seg budskapet og informasjonen som gis, tenker jeg er viktig. Jeg viser jo for eksempel til saklige nyhetsskilder gjennom undervisningen min. Jeg foreslår CNN, Aftenposten, NRK også

videre. Så etter hvert vil dette feste seg hos dem tenker jeg, og det tenker jeg er alfa omega egentlig. Det de trenger å vite er at nyheter blir formet av dem som forteller den. At det som er viktig er at de danner en bevissthet rundt dette. (Astrid)

I likhet med sitatet til Astrid, påpeker også Bjørn noen lignende poeng vedrørende hva LK20 fokuserer på. Bjørn forteller at det å bli kritisk og vurderende har fått en viktig plass i LK20. Videre begrunner han følgende:

Det å stille spørsmål om det som skrives eller fortelles i nyhetene, det tenker jeg er viktig. Det trenger ikke å stå noe feil der, men at man prøver å utfordre elevenes tanker og vurderinger. Sånn at de ikke bare går inn på VG for å se hva som står der, men ja, hjelpe dem litt med hva de skal se etter og hvor de skal lete, at vi går sammen inn i en søkeprosess, hvor vi ikke nødvendigvis ser etter svar, men forklaringer. (Bjørn)

Både Astrid og Bjørn trekker frem at LK20 har rettet fokus på kritisk tenkning og kildebevissthet. Begge hevder at elever kan utvikle sine kritiske ferdigheter gjennom å oppsøke nyheter, ettersom nyheter innehar ulik grad av troverdighet og dermed kan det være hensiktsmessig å kritisk vurdere dette. De mener det er formålstjenlig å vise elevene sine hvilke kilder de selv anser som mer troverdige enn andre. Deretter er det hensiktsmessig å gi elevene mulighet til å teste ut søkeprosesser og finne frem til ulike kilder på egenhånd. Når elever får mulighet til å øve på å finne nyheter selv, med veiledning fra lærer, håper Astrid og Bjørn at elevene gradvis vil lære hvor det er klokt å oppsøke saklige og pålitelige nyheter. I Utdanningsdirektoratet (2020) vektlegges det at kritisk tenkning er en sentral ferdighetskompetanse i forbindelse med opplæringen på skolen. Kritisk tenkning beskrives som en sentral kompetanse for utførelse av utforskning, problemløsning og for virksomt samarbeid. Ifølge Jarman og McClune (2007), kan lærere dra nytte av nyheter i undervisningen, da nyheter kan fungere som et hjelpemiddel for å få elever til å innse at kunnskap er rundt dem hele tiden. Så lenge de riktige avisene, tv-kanalene, radiokanalene og nettkildene blir introdusert, kan disse oppdaterte kommunikasjonsformene fungere som levende lærebøker som støtter læring i faget gjennom å gjøre faget mer variert, samt gi elever mulighet til å vurdere flere perspektiver (Jarman & McClune, 2007, ss. 1-8). I tillegg belyser Klafki (2001) at aktuelle nyheter kan fungere som et godt faglig eksempel i den grad nyheten kan overføres til elevenes spørsmålshorisont og forkunnskaper. Når elever konsentrerer seg om å skaffe grundig innsikt i en nyhet, vil ikke innholdet umiddelbart oppfattes som noe som fører til dannelse, men det er ikke poenget heller. Poenget er at elever skal gi sin fulle oppmerksomhet til denne nyheten ved å studere og vurdere, og da skal innholdet i nyheten

vise fenomener som elever begynner å danne en forståelse for (Klafki, 2001, ss. 188-189). Med andre ord, hvis elever får mulighet til å tenke kritisk og vurderende rundt aktuelle nyheter, kan elever oppdage nye innsikter og utvide sin forståelseshorisont, som følgelig kan føre til ny dannelselse.

Else påpeker også at elever må forstå at nyheter blir formet av de som forteller nyheten. Sett i lys av Jarman og McClune (2007), forklarer de at nyheter oppstår gjennom en prosess med konstruksjon og utvelgelse. Nyheter er produsert for en rekke gunstige formål, men nyheter er imidlertid ikke produsert eksplisitt for å utdanne. Dermed har nyheter implikasjoner for hvordan vi som samfunnsborgere skal reagere på medieoppslag (Jarman & McClune, 2007, ss. 30-31). Av den grunn kan det argumenteres for at det er nødvendig med øving i hvordan nyheter skal håndteres, både når elever skal forholde seg til nyheter som lærestoff, men også senere i livet. Ryen (2019) poengterer at det kan ligge en egenverdi i at elever får mulighet til å kritisk vurdere nyheter på egenhånd. Han forklarer at hvis vi klarer å se dette i et demokratisk perspektiv, er det på mange måter avgjørende at medborgere utvikler en autonomi til nyhetene i media (Ryen, 2019, s. 73). Ved å bli kjent med og forholde seg til ulike nyhetskilder i oppveksten, kan det være med på å påvirke hvordan ulike nyheter skal håndteres og forstås i fremtiden.

Bjørn forteller, som vist i forrige sitat, at han er mer opptatt av at elevene skal konsentrere seg om å finne forklaringer, ikke nødvendigvis et svar når de arbeider med nyheter. Han påpeker også at når elever skal tenke kritisk rundt nyheter, trenger det ikke å være noen klare feil i nyheten elevene skal tenke kritisk rundt. Poenget er at elevene skal prøve å utfordre eget tankesett, stille spørsmål til det som blir introdusert, fordi det er fornuftig for grundigere forståelse. Det Bjørn forteller her støttes av Ferrer m.fl. (2019), da de hevder at å finne raske konklusjoner eller kun ett riktig svar, ikke betraktes som viktig når elever skal tenke eller handle kritisk. Det som bør stå i fokus er å forholde seg vurderende og saklig til den pågående informasjonsflyten i samfunnet. I tillegg blir det forklart at en forutsetning for at elever skal klare å ytre seg saklig i ulike diskusjoner, samt gjennomføre handlinger velbegrunnet, er at de er i stand til å tenke kritisk over innholdet de får servert (Ferrer et al., 2019, ss. 12-13). Ferguson og Krange (2020, s. 195) er enige i dette, da de hevder at kritisk tenkning innebærer å kunne tenke gjennom eventuelle motargumenter og forklaringer vedrørende et innhold.

Da Else ble spurt om hun erfarer at den nye læreplanen etter Fagfornyelsen har åpnet opp for mer bruk av nyheter i samfunnsfag, forteller hun innledningsvis at LK20 har åpnet opp for mer helhetlig læring ved at elever skal få utforske mer. I tillegg skal opplæringen trekkes mer mot virkeligheten ved å fokusere mer på livsmestring, demokratiopplæring, fellesskap og bærekraft. I den sammenheng, hevder Else at det således legges opp til at dagens elever må opparbeide et kritisk blikk til virkeligheten de alle er en del av. Else begrunner dette videre med:

De må forholde seg til at det finnes folk som mener andre ting enn deg. Elevene må forholde seg til at ting får konsekvenser, sånn som covid for eksempel. Så vil jeg nok tro at, hvis du spør mine elever, så er 31 av 31 elever for at alle må ta vaksine. At alle vil ta vaksine. At alle mener det er lurt. Og da er det viktig å kunne vise til virkeligheten, nemlig at det er folk som ikke vil ta den vaksinen, og her er argumentene deres ... Nyheter gjør at de er nødt til å forholde seg til virkeligheten utenfor seg selv, så man kan jo si at nyheter får elevene til å tenke kritisk rundt virkeligheten i samfunnet da. Å det å klare å stille kritiske spørsmål til hva som skjer rundt oss, men da tenker jeg også på hva som skjer internasjonalt, globalt. Det er da man på mange måter blir en god medborger. At man klarer å følge med på hva som skjer da, ikke bare flyter rundt i sin egen lille verden, men løfter blikket. (Else)

Else erfarer at ungdommen lever litt i sin egen lille boble. Derfor er hun opptatt av at ungdommen gradvis klarer å løfte blikket og oppdage det demokratiske fellesskapet de alle er en del av. Ved å løfte blikket, mener hun at ungdommen må innse at innbyggerne i samfunnet har ulike meninger enn dem selv og utfører ulike handlinger. Det er gjennom å oppdage samfunnets ulikheter og kritisk vurdere dem, at de vil vokse som mennesker og kunne bli en god medborger. Hun påpeker således at nyheter kan brukes som et hjelpemiddel for å oppdage virkeligheten, samt tilrettelegge for kritisk tenkning.

I samsvar med Else, belyser Lorentzen og Røthing (2017) at både kritisk tenkning og demokratiopplæring er høyst aktuelle temaer i den norske skolekonteksten. I tillegg har kritisk tenkning og demokratiopplæring mye med hverandre å gjøre ettersom kritisk tenkning kan forstås som et essensielt aspekt vedrørende demokratiopplæringen (Lorentzen & Røthing, 2017, ss. 119-121). Ytterligere, opplyser Moon (2017) om viktigheten av å se på den brede betydningen av kritisk tenkning. Kritisk tenkning er viktig for utdannings- og yrkessammenheng, men kritisk tenkning er også viktig for opprettholdelsen av en demokratisk livsstil. Hvis borgere skal være i stand til å ta egne valg i stemmeprosesser, samt

kunne uttrykke seg og handle demokratisk sammen når det trengs, er det nødvendig å inneha kritiske ferdigheter (Moon, 2007, ss. 8-9). Sæther (2017) påpeker at danning omhandler å utdanne elever for fremtiden, og da er et reelt mål å forsøke å utvikle kompetanser hos hver enkelt elev som fremtidens samfunn vil trenge. Eksempler på ønskelige kompetanser er evne til demokratisk deltakelse og kommunikasjon, samt evne til kritisk tenkning og forestillingsevne. Felles for disse trekkene er at de sammen skal gjøre dagens skoleelever mer kapable til å møte en fremtid bestående av økt uforutsigbarhet og endringer (Sæther, 2017, ss. 216-218). Som Jøsok og Ryen (2021, ss. 1-3) fastslår, vil ikke demokratiet oppnås en gang for alle. Det krever en kontinuerlig ivaretagelse, og det vil alltid være behov for å stille kritiske spørsmål til det eksisterende demokratiet, slik at vi kan utvikle løsningsalternativer og gjennomføre kollektive handlinger. Michelet (2019) er også en av dem som støtter at elever må få anledning til å utforske aktuelle saksforhold, søke etter hvilke alternativer som foreligger, samt hvilke konsekvenser som kan oppstå. Interessesmotsetninger og konflikter er en del av å leve sammen i et demokratisk fellesskap, og det er derfor viktig at elever får erfare dette i skolen, under trygge rammevilkår (Michelet, 2019, ss. 107-109).

4.1.3.2.1 Arbeid med kritisk tenkning

Jeg finner det interessant å belyse et annet perspektiv vedrørende kritisk tenkning som fremtrer i intervjuene. Da jeg spurte informantene hvordan de arbeider med kritisk tenkning i samfunnsfag, finner noen klare skiller når det gjelder hvordan informantene tilrettelegger for arbeid med kritisk tenkning. Deres erfaringer og oppfatninger vedrørende kritisk tenkning finner jeg tankevekkende, og vil derfor presentere og drøfte noen av informantenes uttalelser videre i dette kapitlet.

Først kan vi rette oppmerksomheten på hvordan Celina forteller at hun arbeider med kritisk tenkning i samfunnsfag. Hun forteller følgende:

Dette med kritisk tenkning er veldig gradvis tenker jeg. For det er veldig få, særlig i åttendeklasse som er kritiske til det de leser eller ser på youtube. Så jeg kan ikke forvente at de er sånn voksenkritiske, det må gjentas og jobbes med over tid. Så jeg er opptatt av denne utviklingen da. Som lærer må jeg så noen frø som kan spire og gro de neste årene. Sånn som nå når vi har hatt om politikk, så har jeg vært opptatt av å bruke saklige kilder sånn at de får vite hva partiene faktisk står for. Men så har jeg også brukt subjektive kilder om politikken, sånn at de kan forholde seg til det også. Det å skille mellom hva som er subjektivt i en nyhet og ikke, det krever kritiske vurderinger. Elevene må ikke tro på absolutt alt de leser. Det som ofte er deres hovedkilder til

nyheter er Tiktok, Snapchat og Instagram, så ja, det å bli kildekritisk og kritisk vurderende, tenker jeg er det siste man oppnår på ungdomsskolen egentlig. Fordi det tar tid, og på videregående tar man virkelig next step der da. (Celina)

Celina hevder det er hensiktsmessig å forstå kritisk tenkning som en gradvis prosess som elevene videreutvikler sakte, men sikkert gjennom de tre årene på ungdomsskolen.

Utviklingen av kritisk tenkning oppnås gjennom variert øving og erfaring. I tillegg påpeker Celina at elevenes hovedkilder vanligvis ikke består av de mest troverdige og saklige kildene, som indikerer at endringer i hvor en oppsøker informasjon kan ta tid. I likhet med Celina, forklarer Blikstad-Balas (2016) at kritisk tenkning en ferdighet som må utvikles gjennom kontinuerlig arbeid. Det er ikke en ferdighet som læres eller utvikles av seg selv gjennom én undervisningstime (Blikstad-Balas, 2016, s. 109). I denne sammenheng, påpeker Schofield (2017) at det til tider kan være vanskelig å bedømme hva som er fakta og hva som er fiksjon. Dog vil øvelse over tid føre til at den kritiske dømmekraften styrkes (Schofield, 2017, s. 118). Kontinuerlig arbeid med ferdigheten kritisk tenkning kan derfor resultere i større sikkerhet når en bedømmer kilder og påstander fra de aktuelle nyhetene.

Videre kan vi rette blikket på David. Når han belyser sitt arbeid med kritisk tenkning i samfunnsfag, står dette på mange måter i kontrast til hvordan Celina arbeider med kritisk tenkning. David forteller følgende:

Det er ikke alltid jeg, nå skal jeg være dønn ærlig her, det er ikke alltid jeg er bevisst på kritiske ferdigheter når vi arbeider med de ulike temaene i samfunnsfag, men de gangene det har dukket opp uenigheter i klassen, så må elevene ta stilling til hvor de har funnet den informasjonen og om disse kildene er gyldige eller ikke. Men samtidig, så er ikke kritisk tenkning det jeg er mest bevisst på til vanlig, det er først når det dukker opp som et sånt punkt på planen vår. For det har vi. Der vi kommer til kritisk tenkning på planen. Da blir jeg veldig bevisst på det, men vi har ikke kommet til det punktet enda i år. Så enn så lenge så er det ikke det som blir vektlagt. (David)

Sitatet ovenfor illustrerer at David hovedsakelig er opptatt av å lære bort kritisk tenkning når det kommer opp som et punkt på årsplanen. Elevenes kritiske tenkning blir dermed ikke utviklet kontinuerlig gjennom samfunnsfagopplæringen. For tilegnelse av kritisk tenkning, belyser Ferrer m.fl. (2019) at det finnes to ulike posisjoner. Den ene posisjonen tar utgangspunkt i at kritisk tenkning er noe som tilegnes uavhengig av et faginnhold, ved at det konsentreres om å undervise direkte og eksplisitt i kritisk tenkning som en egen disiplin. Den andre posisjonen tar derimot utgangspunkt i at kritisk tenkning kan tilegnes implisitt og

indirekte gjennom undervisningsinnholdet i de ulike fagene og fagtemaene (Ferrer et al., 2019, ss. 14-15). Det antydes at David tilhører den førstnevnte posisjonen og at Celina tilhører den sistnevnte posisjonen.

Informantene er alle enige om at kritiske ferdigheter er viktige ferdigheter å beherske i dagens samfunn, men til tross for det, viser det seg å være ulik praksisutførelse knyttet til arbeid med kritisk tenkning i samfunnsfag. Ifølge Blikstad-Balas (2016) viser flere studier at ungdommer ofte leser med lav kritisk bevissthet. De har et for naivt forhold til tekster de selv plukker ut på internett og til tekster de blir introdusert på skolen. Av den grunn er det vesentlig å utvikle elevers kritiske ferdigheter i løpet av utdanningen. Det innebærer å gjøre elevene i stand til å møte varierte tekster med et kritisk blikk fra internett, aviser og bøker. For å kunne gjenkjenne underliggende motiver, ideologier og holdninger i tekster, må elever bli utfordret til å stille kritiske spørsmål til tekster som innehar versjoner av historiske, kulturelle og nåtidige forhold (Blikstad-Balas, 2016, ss. 108-109). Samlet kan bevissthet om dette være positivt i henhold til læreplanens mål om å utdanne kritiske medborgere, men det forutsetter at lærere innehar samme tankesett som Celina, og ikke reduserer kritisk tenkning til noe som bare skal arbeides med når det kommer opp som et planlagt punkt i undervisningsplanen.

Derav kommer Celina med noen avsluttende refleksjoner gjeldende hennes arbeid med kritisk tenkning i samfunnsfag:

Jeg husker jeg snakket med klassen min om dette med at mange ungdommer opplever at den eldre generasjonen, sånn som besteforeldrene, når de legger ut ting på Facebook, så er ikke de noe kritiske. At de kan publisere og dele ting som ikke har noe sterk troverdighet, at de er mye mer naive enn ungdommen. (Celina)

Celina erfarer at hun selv og hennes ungdomsskoleelever opplever at dagens ungdom er bedre til å tenke kritisk enn mange fra den eldre generasjonen. Etersom dagens ungdom hevder at den eldre generasjonen fremstår mer naive enn dem selv, antydes det at den eldre generasjonen har minst like mye å lære når det gjelder å utvikle kritiske ferdigheter. Thue (2019) belyser at både tidligere tiders samfunn og nåtidens samfunn er avhengig av avanserte kunnskapsformer. Det som antas å være til forskjell fra tidligere samfunn er at kunnskapen utgår i et raskere tempo enn før. Derfor er livslang læring, omstillingsevne og kritisk tenkning, nåtidens utdanningspolitiske credo (Thue, 2019, ss. 186-187). Like relevant presiserer Michelet (2019) at det er behov for lærerkvalifisering på dette området ettersom

kritisk tenkning er en kjerneverdi i utdanningen. Alle lærere skal dermed være i stand til å fremme kritisk tenkning på en gunstig måte. Det innebærer blant annet å sette fornuftige rammer rundt hvilket innhold som skal kritiseres, grunnet at det bør ha sammenheng med hva som er aktuelt å lære (Michelet, 2019 , s. 131). Jarman og McClune (2007, ss. 14-15) forklarer også at de unge trenger trening i å evaluere og tolke diverse nyhetssaker, da de ikke alltid viser kritiske ferdigheter når de forholder seg til nyhetsmedier (Jarman & McClune, 2007, ss. 14-15).

Det er mulig å argumentere for at det er formålstjenlig å arbeide med kritisk tenkning jevnlig, samt legge til rette for at elever kan være kritiske i ulike situasjoner og være kritisk til ulikt lærestoff. Vi står overfor et problem hvis lærere unngår å trekke inn kritisk tenkning når elever arbeider med aktuelle nyheter, da dette er nødvendig for å håndtere nyheten.

4.1.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert og drøftet informantenes begrunnelser for hvorfor de integrerer nyheter i samfunnsfag. Lærernes begrunnelser har mange likhetstrekk. Det viser seg at lærerne tar i bruk nyheter fordi de erfarer at aktuelle nyheter fremmer elevenes interesser og motivasjon i faget. Flere av lærerne forteller at de har elevenes fulle oppmerksomhet når nyheter er en del av innholdet i samfunnsfag. Nyheter blir tatt i bruk som et middel for å aktivisere elevene i timen, ettersom det kan resultere i mer muntlig engasjement og tilstedeværelse. Informantene forteller at de nyhetstemaene som elever interesserer seg spesielt for, er det Klafki (2014) omtaler som tidstypiske nøkkelproblemer. Elevarbeid som innebærer å utforske og vurdere tidstypiske nøkkelproblemer, kan resultere i økt bevissthet til sentrale utfordringer og løsningsalternativer som eksisterer. Det kan også fremme allmenndanning grunnet at det gir innsikt i at vi alle er medansvarlige for hvilket samfunn vi har og vil ha. Interesse og engasjement er da på mange måter essensielt for å ville medvirke til endringer og utvikling (Klafki, 2014, ss. 74-79). Derfor er det vesentlig å knytte læreplanføringene og elevenes interesser sammen slik at begge deler blir ivaretatt, og er til fordel for bedre læringsutbytte (Koritzinsky, 2014, ss. 147-150).

Samfunnsfaglærerne oppgir forpliktelse og ansvar for å realisere fagets målsetting som en annen viktig begrunnelse for å integrere nyheter i undervisningen. Det blir også forklart at faget har romslige pedagogiske muligheter som lærerne føler et ansvar for å utnytte.

Samfunnsfag er opptatt av å se etter årsaker, virkninger, sammenhenger og perspektiver, og i

den sammenheng kan nyheter løftes til et metanivå og brukes i en større betydning. Det viser seg at nyheter brukes som et eksemplarisk prinsipp, som vil si at nyheter blir brukt som lærestoff i samfunnsfag for å illustrere noe mer overordnet og grunnleggende. Denne strategien kan være gunstig for elevers allmenndannelse, da elever får mulighet til å oppdage ulike perspektiver når de arbeider med lærestoffet (Straum, 2018, ss. 35-50). Lærernes fortellinger om ansvarsfølelse tilknyttet demokratiopplæring i samfunnsfag blir også belyst, og i den sammenheng blir det forklart at det er fordelaktig å integrere nyheter som lærestoff når elever skal utvikle forståelse for demokratiet som helhet og den virkelige verden.

Videre forteller lærerne at de bruker nyheter i tverrfaglige prosjekter og når elever skal utvikle ferdigheter i kritisk tenkning. Tverrfaglighet og kritisk tenkning er i henhold til hva som blir beskrevet som sentralt i LK20. Dermed er det mulig å se at LK20 er med på å påvirke hvordan og hvorfor lærere bruker nyheter i opplæringen. Det tydeliggjøres at lærerne ser fordeler med å bruke nyheter som lærestoff i samfunnsfag for å fremme elevers kritiske tenkning om virkeligheten i samfunnet. Hvis elever klarer å være kritisk til det som skjer rundt dem lokalt og globalt, forteller lærerne at elever er på god vei til å bli en god medborger fordi en evner å løfte blikket, ikke bare flyte rundt i sin egen lille boble. Nyheter blir med andre ord tatt i bruk som lærestoff i henhold til læreplanens mål om å utdanne elever som kritiske, demokratiske medborgere. Ytterligere viser funn at lærernes erfaring og håndtering av kritisk tenkning er forskjellig. Det forekommer at enkelte av lærerne ikke forholder seg til elevenes kritiske tenkning før det kommer opp som et punkt på planen. Dette kan være problematisk dersom lærere bruker nyheter som lærestoff i faget uten å be elevene om å ha et kritisk blikk. Flere av de andre lærerne forteller imidlertid at det er nødvendig å bevisstgjøre elevene om å ha et kritisk blikk når de skal arbeide med nyheter, da de ikke må tro på alt de leser eller hører. Det å skille mellom hva som er subjektivt i en nyhet og ikke, krever kritiske vurderinger, og det må arbeides med over tid. Derfor er det på flere måter avgjørende at fremtidens medborgere lærer å være kritisk til dagens nyheter, da det øker sannsynligheten for å skille mellom hva som er useriøse nyheter og hva som er pålitelige nyheter.

Som nevnt er hensikten med studien å belyse hvilke utfordringer og muligheter samfunnsfaglærere erfarer med å benytte dagsaktuelle nyheter som lærestoff i henhold til læreplanens mål om å utdanne elever som kritiske, demokratiske medborgere. Det anses som relevant å redegjøre for og drøfte informantenes begrunnelser for hvorfor de bruker nyheter i samfunnsfag, da det belyser ulike muligheter for integrering av dagsaktuelle nyheter i faget.

4.2 Hvilke faktorer påvirker samfunnsfaglærernes bruk av nyheter i undervisning?

I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte hvilke faktorer som på ulike måter har innvirkninger på samfunnsfaglærernes bruk av nyheter i undervisningen, ifølge dem selv. I kapittel 4.2.1 drøfter jeg på hvilke måter nyheter som kan forstås som kontroversielle eller ekstreme, kan være utfordrende for lærerne å integrere i undervisningen. Videre, i kapittel 4.2.2 drøfter jeg hvilke forventninger lærerne har til at elevene deres holder seg oppdaterte på nyhetsbildet utenfor skoletiden. Når det gjelder kapittel 4.2.3, ønsker jeg å drøfte lærernes relativt frie handlingsrom, da det viser seg å være en faktor som påvirker hvor ofte lærere prioriterer nyheter i sitt undervisningsopplegg.

4.2.1 Kontroversielle, krise- og katastrofenyheter

Flere av informantene forteller at det oppstår en *pedagogisk usikkerhet* når nyheten er både fersk og uoversiktlig. Når det ikke er mulig for læreren å formidle nyheten med grundige forklaringer, fordi mye virker uforståelig og ekstremt, er det som regel mer utfordrende å formidle nyheten til elevene. Fredriks sitat illustrerer hvordan det kan oppstå en pedagogisk usikkerhet knyttet til dagsaktuelle nyhetshendelser:

Sånn som akkurat nå, så skjedde det en dramatisk hendelse på Kongsberg for eksempel, hvor en person tok livet av flere personer ... Nå foreløpig så vet man ikke hvorfor eller hva som skjedde, men det kan være fristende å ta opp den saken likevel, men så er den saken så fersk og uoversiktlig at man vet ikke helt hva som ligger bak. Så da er det et spørsmål om man skal ta opp en nyhet som ikke er ferdig fordøyd eller ferdig tolket i storsamfunnet ... Det kan være en utfordring. (Fredrik)

Til tross for usikkerheten Fredrik opplever vedrørende å formidle nyhetsbildet omkring Kongsberghendelsen i klasserommet, er det likevel fristende å ta opp denne saken med elevene. Usikkerheten til Fredrik kommer når han skal formidle nyheter som ikke er ferdig fordøyd i samfunnet. Flere av informantene forteller at de deler den samme pedagogiske usikkerheten. Vettenranta (2017) hevder at nyhetsformidling om krise- og katastrofenyheter kan være aktuelle over en lengre periode. Slik nyhetsformidling vil også innebære improviserte og uferdige fortellinger som utvikler seg og tar form under komplekse omstendigheter. Nyhetene kjennetegnes som uoversiktlige fordi nyheten fremdeles har informasjonsunderskudd (Vettenranta, 2017, ss. 23-25). Det er med andre ord når nyheten

har stort informasjonsunderskudd, at flere av informantene finner nyheten særlig krevende å ta opp med elevene sine.

Lignende opplevelse hadde også Else da hun diskuterte Kongsbergsaken med sine elever:

Da vi snakket om Kongsberg, så satt vi ikke med alle fakta, man visste egentlig ikke helt hva som hadde skjedd enda, men vi valgte likevel å snakke om det fordi det hadde vært masse om det på Tiktok og Snapchat. Folk hadde lagt ut stories fra Kongsberg, og det gikk rykter på snapchat om hvem det kunne være også videre. Så derfor valgte jeg å snakke om det felles i klassen for å minne dem på at de må være kritiske til hvor de får nyhetssakene sine fra. Assa de er unge ... De er bare fjorten, femten år. Det er ikke lett for dem å forstå ... Men tilbake til det med Kongsberg, så er det jo en vurdering og en utfordring det om man skal si noe om saken når ikke alle kortene ligger på bordet. Da kan det jo hende at de sitter igjen med flere spørsmål eller at man trækker feil. Så da er jeg opptatt av å ikke trekke noen konklusjoner, bare diskutere mulige scenarier. Det litt vanskelig når elevene har så mange spørsmål. (Else)

I likhet med Fredrik, forteller Else at det er en vurdering som må tas de gangene en følsom og vanskelig nyhetshendelse dukker uventet opp, hvor mye fremdeles er ukjent. Else erfarer at det er utfordrende når det bare er mulig å diskutere scenarier, ikke trekke konklusjoner.

Likevel kjenner hun på et behov for å diskutere nyheten med elevene, ettersom nyhetshendelsen har gått viralt på elevens sosiale medier hvor elevene uansett møter på enkelte deler av nyheten. Av hensyn til elevenes alder, påpeker Else at det er nødvendig å diskutere nyheten sammen med elevene, fordi de fortsatt har lite erfaring med hvordan nyheter skal håndteres, og av den grunn kan det være vanskelig å forholde seg saklig til nyheten. Samlet sett, ser vi at Else er klar over den store informasjonstilgangen og dette påvirker hvordan hun bruker nyheter i samfunnsfag.

Hovedpoenget, slik jeg forstår fortellingene til Fredrik og Else, er at nyhetsformidling gjeldende krise- og katastrofenyheter er utfordrende og krever dermed overveielser av lærerne. Dette kan samsvare med det Vettenranta (2017) påpeker vedrørende spørsmålet om elever bør skjerms mot elendigheten som foregår rundt om i verden, fordi det kan medføre redsel, forvirring og uopprettelig skade. Det blir presisert at generasjonen som vokser opp i dag har en massiv informasjonstilgang, og derfor vil det være umulig å skjerme elever mot nyheter. Dermed fremmes skolen som en verdifull arena hvor elever kan få anledning til å bearbeide, forstå og diskutere ulike nyhetstemaer under trygge rammer, sammen med læreren

sin (Vettenranta, 2017 , ss. 39-40). Følgelig forklarer Ferrer m.fl. (2019) at vi i dag lever i en tid omgitt av mangfoldige paradokser. Informasjon har aldri vært så tilgjengelig som det er nå. Imidlertid har vi aldri valgt bort så mye tilgjengelig informasjon enn nå. Derfor er det viktig å prøve å ikke miste oversikten i informasjonsflyten. Faren kan da være å ikke lengre evne å oppdage hvilken informasjon som omhandler dagens samfunnsmessige sammenhenger og strukturer. Dette kan igjen medføre at enkeltindivider står mer alene i samfunnet. Videre vil dette kunne være en fare for et demokratisk deltakende medborgerskap (Ferrer et al., 2019, ss.11-13).

Etter at Fredrik fortalte om hvilke utfordringer han kan erfare når han tar for seg dagsaktuelle nyheter i samfunnsfag, la han til noen interessante refleksjoner:

... Samtidig så tenker jeg at det kan være veldig viktig å ta opp sånne saker for å være en slags veileder for elevene, vise hvordan jeg tenker når det dukker opp en sånn sak i media. Vise til elevene hvilke forbehold jeg da tar, hvordan tenker jeg kritisk rundt dette, hvordan analyserer jeg slike nyhets saker også videre ... Sånn at når jeg modellerer på denne måten så øver jeg sammen med klassen. (Fredrik)

Fredrik ser fordelene med å inkludere elevene i den tankeprosessen han selv foretar når uoversiktlige, men likevel relevante nyheter oppstår. På denne måten demonstrerer han overfor sine elever at han ikke besitter svarene i nyheten, men tross det, modellerer han hvilke forbehold som er gunstig å ta når slike nyheter tar over nyhetsbildet. Han formidler hva det vil si å inneha et kritisk blikk og hvordan det er mulig å gå frem for å analysere situasjonen. Modellering forstås derfor som en faktor som kan påvirke hvordan nyheter fremtrer i samfunnsfag. Blikstad-Balas (2016) fremmer også fordelene med at læreren modellerer for å illustrere noe omfattende. Hun hevder det kan være utfordrende for de unge å forstå hva et kritisk blikk innebærer, og derfor poengterer hun at det kan være særlig hensiktsmessig at lærer modellerer hvordan kritisk tenkning begir seg (Blikstad-Balas, 2016, s. 109). Imidlertid viser tall fra SSB, Norsk mediebarometer 2021 at det er ulikhet i ungdommens bruk av nyhetsmedier (Foss, 2022). Sett i lys av Jarman og McClune (2007) hevder de at elever bør bli informert om mulighetene og læringspotensialet som eksisterer i aktuelle nyheter. Elever bør bli informert om det store antallet mediekkanaler og deretter bli veiledet inn mot hvilke nyhetsmedier som er opptatt å formidle det saklige og samfunnsrelevante. For å holde seg mest mulig oppdatert på det som virkelig har skjedd, anses dette som nødvendig. Dermed er det formålstjenlig å bli veiledet til å finne og lese nyheter fra pålitelige kilder. Både gjennom

bruk av tv, radio, aviser og nettsider, kan lærere veilede hvordan aktuelle nyheter kan gi relevant kunnskap, når som helst, gjennom livet, når muligheten tilsier det (Jarman & McClune, 2007, ss. 12-14). Følgelig, etter modellering, må elever ifølge Hudson (2007) få lov til å være aktive i læringsprosessen når de skal utforske det store kunnskapsnettverket. Etter informativ veiledning fra lærer bør det deretter tilrettelegges for frihet til å utforske og være selvstendig, da dette er betydningsfullt for personlig utvikling (Hudson, 2007, ss. 143-144). Med andre ord, er det ikke nødvendig å være ekspert på nyheten for å ta den opp. Det handler mer om hvordan nyheten tas opp.

En av informantene som først og fremst nevner problematiseringen tilknyttet kontroversielle nyheter, er Celina. Når jeg spør henne om hvilke utfordringer hun erfarer med å integrere dagsaktuelle nyheter i samfunnsfag, svarer hun at det kan være spesielt utfordrende når nyheter involverer religion eller psykiske vansker. Hun begrunner det videre med:

Jeg opplevde blant annet med drapet på han læreren i Frankrike for ett år siden, han Samuel Paty, at da jobbet vi med yringsfrihet i samfunnsfag, og da å ta opp den saken hvor jeg har muslimer i klassen, og hvor mange sitter med et inntrykk av at ekstremisme er lik Islam eller muslimer generelt ... det ja ... da skal man trække veldig varsomt. Da forberedte jeg meg godt. Da snakket jeg konkret, men samtidig kunne være generell. Jeg må ikke trække noen på tærne, jeg må sørge for at ingen føler seg krenket på noe vis, og akkurat det, det syns jeg kan være utfordrende. (Celina)

Celinas opplevelser kan ses i sammenheng med det som kommer frem i forskningsstudien til Andresen (2020), hvor flertallet av lærerne i hennes intervjuer fortalte at de ofte velger bort nyhetsmedier som inneholder kontroversielle temaer. Deltakerne begrunnet avgjørelsene sine med at kontroversielt innhold ofte kan medføre mye uro og støy, samt at kontroversielle nyheter er mer tidkrevende å legge frem, og av den grunn er det lettere å prioritere annet relevant fagstoff (Andresen, 2020, s. 151). I motsetning til det som kommer frem i studien til Andresen (2020), forteller Celina i intervjuet at hun ikke velger bort kontroversielle nyheter, selv om hun opplever det som utfordrende. Celina er bekymret for at enkelte elever kan føle seg krenket, oversett eller misforstått i kontroversielle nyheter. Det vokser frem en usikkerhet tilknyttet om elevene har fått godt nok framlegg om den kontroversielle nyheten. Dette er i tråd med Stradling (1984) som hevder at kontroversielle temaer genererer motstridende opplysninger på grunn av alternative verdisystemer (Stradling, 1984, ss. 121-122). Dermed er det forståelig at kontroversielle nyheter oppleves utfordrende å diskutere med en hel klasse, ettersom kontroversielle temaer kan splitte samfunnet på en eller annen måte.

Andresen (2020) understreker imidlertid i sin studie at samfunnsfaglærernes håndtering av kontroversielle temaer i undervisningen med tiden har blitt mer aktuelt. Grunnen til at dette har blitt mer aktuelt henger sammen med økt religionskonflikt, innvandring, terrorhendelser i Europa og trusler mot demokratiske prosesser (Andresen, 2020, s. 153). I følge Oulton m.fl., (2004) må lærere av den grunn ha kompetanse i hvordan uenigheter og kontroversielle temaer skal håndteres i klasserommets fellesskap. De hevder at mange lærere er lite forberedt når det gjelder å håndtere slike situasjoner. Det påpekes at lærere har for liten tid til å håndtere slike situasjoner på en ordentlig måte, noe som gjør det lettere å velge annet fagstoff. I tillegg poengteres det at mange lærere mangler spesifikk opplæring i hvordan uenigheter og kontroversielle temaer skal utføres i praksis (Oulton, Day, Dillon, & Grace, 2004). I samsvar med dette, mener David det er nødvendig med nok informasjon om nyheter før de kan integreres i undervisningssammenheng, og at han selv må være godt informert og ha satt seg inn i ulike viktige hendelser. Han tar utgangspunkt i situasjonen i Afghanistan og forteller følgende:

Sånn som når Afghanistansituasjonen kom opp i mediene, så var det noe som jeg egentlig ikke hadde planlagt at vi skulle snakke om, men så syns jeg likevel at det var greit å snakke om. Og da merker jeg at en utfordring kan være om jeg har satt meg godt nok inn i den kompliserte situasjonen til å kunne fortelle om det ... For man må jo ta en vurdering på om elevene vil kunne få et godt nok perspektiv på det. Jeg vil jo ikke at elevene skal sitte igjen med flere spørsmål om saken ... Så for å ta opp en nyhet så må man være ganske sikker på at man kan forklare flere sider av saken. (David)

David ønsker å unngå å gi elevene feilinformasjon. Med tanke på at nyheten er såpass fersk, er det mange spekulasjoner som kan skape mer forvirring enn forståelse. Derfor mener David at det ikke nødvendigvis er tjenlig å integrere aktuelle nyheter i faget, hvis nyhetene ikke kan forklare eller belyse noe eksakt. Til tross for det David forteller her, argumenterer Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) at kunnskap og forståelse for hva som skjer i samtiden og hvordan samtiden tar plass, bør inkluderes i opplæringen. Det bør inkluderes fordi det er av betydning for at de unge skal kunne gli inn i samfunnet på en god og naturlig måte. Det hevdes at når kompleksiteten knyttet til lærerrollen øker, blir formidling og veiledning til elevene desto viktigere (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, ss. 35-42). Så lenge lærere er åpen om kompleksiteten knyttet til nyhetene, sånn som Else, Fredrik og Celina forteller at de er, kan det derfor forstås som fordelaktig å ta opp nyheter i klasserommet når de fremdeles er

aktuelle, ikke vente til all informasjon er på bordet. Et pedagogisk grep Solhaug (2015) hevder at enhver lærer bør være opptatt av i denne setting, er å skape et inkluderende klassefelleskap hvor uenigheter og kontroversielle temaer kan diskuteres saklig under trygge rammevilkår. Imidlertid krever det at elever har utviklet en viss aksept for ulike verdisyn, som vil si forståelse for at andre mennesker har andre meninger, og at de ikke er deres fiender av den grunn (Solhaug, 2015).

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) reflekterer over dagens krav og forventninger til dagens skole, og hevder de er for komplekse og store. De påpeker at forventningene til lærerrollen har blitt flere, mer komplekse og mer mangfoldige enn tidligere. Noen av arbeidsoppgavene som det er forventet at lærere skal løse favner uoversiktlige utfordringer hvor det er ulike meninger og syn på hva utfordringene omfatter, hva som er de beste løsningene, samt hvordan det skal introduseres og forklares. I dag står skolen overfor et stort ansvar. Det skal formidles, utforskes og løses omfattende samfunnsproblemer. Følgelig, er situasjonen slik at skolen og lærerne ikke nødvendigvis har et godt nok kunnskapsgrunnlag for å håndtere det de i dag står overfor (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, ss. 33-34). Konsekvensene kan da være at lærere ikke bringer inn kontroversielle, krise- og katastrofenyheter fordi de hverken har kunnskap eller ferdigheter i hvordan det skal håndteres med elevene. Alle informantene forteller at de kjenner på en usikkerhet når kontroversielle, krise- og katastrofenyhetstemaer skal formidles i klassen. Likevel kjenner flere av informantene på et slags press eller forventning gjeldene å formidle saken, som gjør at flere av dem prioriterer å integrere saken i samfunnsfagtimen. Ut ifra hvordan jeg tolker deres beskrivelser, vil jeg si meg enig i at dagens lærere mangler spesifikke fremgangsmetoder og innsikt i hvordan kontroversielle, krise- og katastrofenyhetstemaer skal gjennomføres i praksis. Dette er dermed en faktor som påvirker lærernes bruk av nyheter som lærestoff i samfunnsfag. Mye tyder på at det er behov for ytterligere kompetanse på feltet.

4.2.2 Forventninger versus forhåpninger til elevenes oversikt på nyhetsbildet

Informantene fikk spørsmål om de har forventninger til at elevene deres holder seg oppdatert på nyhetsbildet. Det viser seg å være noen klare skiller mellom informantene når det gjelder å ha forventninger, versus det å ha forhåpninger, til at elevene holder seg oppdatert på nyhetsbildet. Jeg har valgt å presentere og drøfte disse perspektivene ved å dele inn i to underoverskrifter. 4.2.2.1 Belyser ulike sider ved lærernes begrunnelser for hvorfor det kan være riktig å ha forhåpninger, og 4.2.2.2 belyser aspekter ved hvorfor de mener det kan være

riktig å ha forventninger overfor elevene. Samlet er formålet her å undersøke hvordan de ulike synsvinklene påvirker samfunnsfaglærernes bruk av nyheter i undervisning.

4.2.2.1 Elevressurser og likhetsskolen

En utfordring flere av samfunnsfaglærere forteller at de står overfor når nyheter integreres i faginnholdet, er det faktum at elever i ulik grad får tilførsel av nyheter i hjemmet sitt. Fredrik har mer forhåpninger enn forventninger til at elevene holder seg oppdatert på nyheter, noe han peker på kan ha en sammenheng med at de er en sentrumsskole hvor det er veldig ulik oppfølging hjemmefra. Han håper elevene selv etter hvert forstår hvilke fordeler som finnes med å være oppdatert på nyhetsbildet, og begrunner svaret sitt på følgende vis:

... Jeg formidler disse forhåpningene med entusiasme og prøver å vise at nyheter er superaktuelt. Så jeg prøver å berøre saker som de kan være interessert i. Nå er det jo heldigvis sånn at de på en måte positivt overrasker og slår litt av fordommene mine mange ganger. Så de er opptatt av mange mer avanserte saker enn det jeg kanskje tenker. Som spørsmål angående fremtiden som klima og miljø, men også spørsmål som berører menneskerettigheter ... Også er det sånn at de som har fått med seg nyheter til det temaet vi har om, de har det på en måte mer gøy i timene, fordi de klarer å delta mer ... Men så er det ikke alle elever som har disse ressursene tilgjengelig, så da er det litt skolens oppgave å formidle nyheter i skoletiden. (Fredrik)

Gjennom å vise entusiasme overfor elevene når nyheter blir introdusert i faget, håper Fredrik at entusiasmen vil spre seg utover i klasserommet. Fredrik forteller at han formidler fordelene med å følge med på nyhetsbildet, og dermed håper han, over tid, at dette vil smitte over på elevene. Dette forstås som en faktor som påvirker Fredrik når han tar i bruk nyheter. Han prøver å være en påvirker ved å være entusiastisk til nyhetene som blir introdusert i timen. Like interessant, mener Fredrik at det hovedsakelig er skolens oppgave å formidle nyheter i skoletiden, fordi elever har ulike ressurser tilgjengelig hjemme. Dette kan ses i lys av Haugan (2019) som tydeliggjør at for noen elever er det naturlig å diskutere aktuelle nyheter ved middagsbordet, men for andre er dette ikke-eksisterende. Av den grunn blir elevenes ulike tilgang på ressurser sett på som en utfordring. Et argument som trekkes frem, er betingelsene knyttet til at vi i Norge har en felles visjon om å danne «likhetsskolen», hvilket innebærer at alle elever skal ha like muligheter for utvikling (Haugan, 2019).

Celina reflekterer på lignende måte som Fredrik, og begrunner svaret sitt:

Den er vanskelig, fordi det handler om hvilke ressurser elevene har i hjemmet sitt. Noen elever ser mye nyheter hjemme og har aftenposten på bordet om morgningen, eller de snakker om nyhetssaker rundt middagsbordet ... Altså det er en naturlig del av samhandlingen i familien at de snakker om hva som skjer rundt dem. Mens for andre elever så er ikke det en naturlig del av deres hverdag. Så når man skal snakke om en nyhet, så tenker jeg at det er viktig å være klar over hvordan man legger frem nyheten. Sånn at de som ikke har noe forkunnskap om nyheten, skal ikke sitte og føle at de er dumme eller at de har noe mindre å komme med fordi de ikke har kunnskap om saken. Men jeg håper jo at man, for eksempel når vi har sånn starteroppgave hvor vi pleier å diskutere siste nytt, så håper jeg at de motiveres til å følge litt med i nyhetene ... Men jeg vil ikke at det skal føles som en tvangstrøye å være oppdatert. Jeg håper at de etter hvert selv skal forstå betydningen av å være oppdatert. (Celina)

Celina tenker også umiddelbart på elevenes ulike tilgang på ressurser i hjemmet. Både sitatet til Fredrik og Celina, illustrerer at de ikke har forventninger, eller stiller krav, til at deres elever skal holde seg oppdatert på nyheter. Begge forteller at dette er skolens oppgave. I likhet med Fredrik og Celina, forteller også David at han ikke forventer at alle skal ha sjekket nyhetsbildet før de kommer på skolen. David legger til at han aldri har gitt elevene lekse i å følge med på nyheter, fordi det føles mer riktig å gi skolen ansvaret med å introdusere samfunnsaktuelle nyheter som kan ha relevans for elevene i fagene. Det tydeliggjøres med andre ord at elevers ulike ressurser tilgjengelig hjemme er en sentral faktor som fører til at flere av informantene kan be elevene fokusere på nyheter når de er på skolen, men ikke be elevene om å fokusere på nyheter når de er hjemme. Dette kan ses i samsvar med Bakken (2010) som hevder at foreldrenes utdanning er en sentral faktor som påvirker hvordan elevene presterer på skolen. Den ulike sosiale bakgrunnen ser imidlertid ut til å ha en stadig større effekt utover ungdomstrinnet. På ungdomstrinnet er det flere antydninger til at ulikhetene mellom elever forsterkes. Da kan det være en klar fordel å ha foresatte som har høyere utdanning, ettersom disse foreldrene har tilegnet seg mer faglig kunnskap og vet som oftest hva som forventes i diverse arbeidsoppgaver (Bakken, 2010). Dermed er høyt utdannede foreldrene mest sannsynlig kapable til å hjelpe barna sine med lekser, og annen oppfølging når det er behov for det.

Ytterligere påpeker Celina i sitatet ovenfor at elevenes ulike ressurser er en faktor som får henne til å vektlegge hvilke forkunnskaper elevene har når nyheter skal integreres i lærestoffet. Sett i lys av dette, redegjør Jarman og McClune (2007) for at det ikke bestandig passer å integrere nyheter i undervisningen, ettersom elever innimellom ikke har god nok

kunnskap om det som publiseres i nyhetene. Det kan være tidkrevende for lærere når de innser at kunnskap må introduseres før elevene kan utforske nyheten. Hvis en nyhet skal integreres i undervisningen, er det derfor på mange måter avgjørende at læreren er bevisst over elevenes reduserte og smale innsikt i nyheten, slik at det er mulig å tilpasse arbeidet deretter (Jarman & McClune, 2007, s. 15). Ytterligere, belyser også Ferrer (2019) det hun hevder er et kjent dilemma lærere står overfor når det impulsivt er ønskelig å formidle et konkret poeng, fenomen, sak eller hendelse, men innser at for å gjøre det, er det først nødvendig å formidle relevant kunnskap som gjør elevene i stand til å utføre arbeidsoppgaven ordentlig. Dette kan imidlertid være krevende å gjennomføre i en travel skolehverdag (Ferrer, 2019, s. 111). Følgelig, understrekes det i tidligere forskning at elevers opparbeidede kunnskapssyn er essensielt for deres kildevurderings- og argumentasjonsferdigheter (Sandoval, Greene, & Bråten, 2016). Gitt denne sammenkoblingen, forklarer Ferguson og Krangle (2020, s. 195) at elevers kunnskapssyn derfor blir betraktet som en viktig faktor for å utvikle elevers kritiske tenkning (Ferguson & Krangle, 2020, s. 195). I samsvar forklarer Ferrer m.fl. (2019, s. 15) at mange av problemene vi i dag står overfor krever ikke i hovedsak kunnskap om logikk, men heller evne til å undersøke og vurdere saklige forhold, og for å undersøke og vurdere saklige forhold forutsettes det at elever tilegner seg rikelig med fagkunnskap. Med dette, fremmes betydningen av forkunnskaper når elever skal arbeide med nyheter, men også når de skal opparbeide kritiske ferdigheter i samfunnsfag.

4.2.2.2 Faglige forventninger

Flere av informantene forteller at de har faglige forventninger til at elever holder seg oppdaterte på nyhetsbildet. Derfor er det interessant å drøfte hvilke forventninger og krav samfunnsfaglærere stiller dagens ungdom. Astrid er en av informantene som forteller at hun har forventninger, men ikke skyhøye forventninger til at elevene holder seg oppdatert på nyheter. Hun forklarer forventningene sine:

Nå når vi har hatt om valg og demokrati, i det vide og brede, hvis de da to dager etter valget fortsatt ikke har fått med seg valgresultatet, da kan jeg reagere. Jeg kommenterer og reagerer veldig positivt når elever klarer å reflektere, bruke fagbegreper riktig og trekke det til en aktuell sak. Da blir jeg veldig glad. Jeg synes jeg viser veldig godt hva som teller i faget. Hvis de klarer å binde sammen det som står i samfunnsboka med noe aktuelt fra virkeligheten, så er det gode refleksjoner som blir lagt merke til. Dette med sammenhenger, koble, koble, koble, sånne ting verdsettes ... Jeg mener jo rett og slett at for å få en god karakter i samfunnsfag så må du følge med litte grann på hva som skjer i nyhetene. Sånn som nå med stortingsvalget, de som da

vet at det ble Ap og Sp, men ikke SV, de blir jo lagt merke til. Men noen syns jo at, når jeg sier at du får ikke den beste karakteren i samfunnsfag hvis du ikke følger litt med i nyhetene, da opplever jeg at noen syns det er dårlig gjort. Men da forteller jeg dem at det er noe urettferdig i alle fag. For det er jo ikke sånn at jeg krever at de følger med på et sånt supernivå. Men det er jo helt klart at for å reflektere og argumentere, som er en del av samfunnsfag, så vil du lettere kunne reflektere og argumentere bra hvis du kan trekke inn aktuelle nyheter, det er jo liksom opplagt. (Astrid)

I samfunnsfagtimene til Astrid verdsettes det når elever er i stand til å koble fagstoff sammen med fenomener fra samfunnet. Hun legger merke til hvilke elever som kan relatere til aktuelle nyheter, men legger også merke til hvilke elever som ikke er i stand til dette. Det forventes at elevene er kapable til å trekke inn nåtiden når de skal argumentere og reflektere i faget. Dette kan ses i lys av det Bakken (2010) forklarer, nemlig at kravene til hva som skal læres i faget, øker gradvis gjennom årene på ungdomstrinnet. Det innebærer blant annet økende krav til begrepsbruk, refleksjonsnivå og evne til å plassere lærdommen i en større helhet. Dette blir forstått som stadig viktigere jo eldre elevene blir (Bakken, 2010). Jarman og McClune (2007) er av dem som hevder et individ vil fremstå som vitenskapelig kunnskapsrik hvis vedkommende er i stand til å forstå innholdet i aktuelle nyheter som belyser kunnskapstemaer. Hvis en klarer å ta for seg nyhetsartikler å sette dem inn en meningsfull kontekst, oppfattes individet som både kunnskapsrik og samfunnsorientert. De påpeker ytterligere at det har blitt mer vanlig å se på evnen til å engasjere seg kritisk i omstridte kunnskapstemaer i nyheter, som betydningsfullt (Jarman & McClune, 2007, ss. 5-6).

Like interessant, opplyser Else også om sine klare forventninger. Hennes forventninger er hovedsakelig i forbindelse med muntlig eksamen i samfunnsfag. Da er alltid tips nummer én til elevene at det er lurt å se nyhetssendinger og være oppdatert på hva som har skjedd i samfunnet den siste tiden. Hvis det har skjedd noe helt spesielt den siste uken som på en eller annen måte kan knyttes til eksamenstemaet, påpeker hun overfor elevene sine at det er positivt å vite noe om. Hun begrunner svaret videre med:

Det å kunne se sammenligninger opp mot dagsaktuelle ting, er jo superviktig. Klarer de det, så viser de på mange måter høy forståelse i faget. Og det får konsekvenser i den grad at de som får med seg nyheter, får gode karakterer i samfunnsfag. Det tror jeg at jeg kan si nesten med sikkerhet. Det gjør noe med deg ... Det sier noe om hvem de personene er. Hvis en fjorten, femtenåring ser nyheter og forstår, og gjør det jevnlig, så vil han eller hun ha en helt annen forutsetning. Deres formidlingsevner og forståelse

vil være noe helt annet. De elevene som for eksempel kan se på debatten med Fredrik Solvang og faktisk forstå, det sier mye ... (Else)

Både Astrid og Else er klare i sine uttalelser. Det er liten tvil om at det er forventninger i samfunnsfag til at elevene skal holde seg noenlunde oppdatert på nyhetsbildet.

Forventningene er ifølge dem ikke skyhøye, men likevel stiller de visse krav. Slik de tolker formålet med samfunnsfag, skal elever kunne reflektere, argumentere, sammenligne, vurdere, og forstå ulike sammenhenger og strukturer i verden. Derfor hevder Astrid og Else at det er nødvendig å kunne trekke inn nyheter, ettersom det er høyst aktuelt for å kunne bevise sine kunnskaper og ferdigheter i samfunnsfag.

I likhet med Astrid og Else sitt syn gjeldende nyheter og karaktersetting, hevder Overrein og Smidt (2010) at elever som har tilegnet seg flere fagbegreper og generelt mer samfunnsfaglig ordvalg vil antageligvis komme bedre ut karaktermessig enn de elever som benytter mer hverdagslig ordvalg, grunnet at i samfunnsfag kan fagbegrep betraktes som et viktig analytisk verktøy som trengs i faget for å tilegne seg fagkunnskapen. Begrepslæring blir forstått som et viktig grunnlag for å klassifisere, analysere og bygge kunnskap om den verden vi lever i. Ytterligere presiseres det at begreper kan læres ved å oppsøke, samt forholde seg til dagens begrepsverden (Overrein & Smidt, 2010, ss. 231-253). Michelet (2019) forklarer sådan at begreper og ulike perspektiver er avgjørende for den forståelse som skapes. Ulike perspektiver angående samme sak gir gode forutsetninger for solid innsikt, samt at begrepsforståelse gir gode forutsetninger for å argumentere saklig og foreta kritisk gransking (Michelet, 2019, s. 135). Med dette tatt i betraktning, kan nyheter argumenteres for å være et godt supplement når elever skal tilegne seg diverse fagbegreper i samfunnsfag. Ved å se og høre fagbegreper fra nåtidige forhold, kan det hjelpe elever med å forstå fagbegreper bedre, og fagspråket kan utvikle seg til det bedre. Sitatet til Else og Astrid ovenfor illustrerer at de sier seg enig i dette. De hevder at elever som er i stand til å bruke faginnholdet i samfunnsfag til å forklare noe annet, sette fenomener inn i en ny kontekst, de har klart å vise på en god måte at faginnholdet er forstått. Fagspråk er dermed en faktor som blir verdsatt og vurdert av disse samfunnsfaglærerne.

Ser vi sitatene til Astrid og Else i lys av Utdanningsdirektoratet (2020), står det nedskrevet i kompetansemålene til samfunnsfag at elever skal utforske og reflektere over innholdet i dagens samfunnsdebatt, samt sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske

forhold påvirker verden i dag. I tillegg står det at elever skal gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av nåtidige konflikter, samt kunne reflektere over sentrale utfordringer vi i dag står overfor, slik at mulige alternativer kan diskuteres (Utdanningsdirektoratet, 2020). Like viktig er det å påpeke at det skal stilles økte krav og forventninger til elever som går på ungdomsskolen når det gjelder selvstendighet i skolearbeidet (Biesta, 2009, s. 44). Skaalvik og Skaalvik (2020) skriver at opplæringen, både hjemme og på skolen, bør ha utvikling av selvstendighet som en etablert del av overordnet målsetting i fagets praksiser. Det å kunne gjennomføre egne beslutninger, sette egne grenser, samt begrunne egne meninger, krever selvstendighet og mot, og er således noe som må trenes opp (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Totalt sett, kan det argumenteres for å være formålstjenlig at lærere har forventninger og stiller visse krav til at elever holder seg noenlunde oppdatert på nyhetsbildet.

Videre er det relevant å påpeke at også Bjørn forteller at han kan belønne elever som er oppdatert på nyhetene, i form av at det teller positivt på karakteren deres. Samlet sett, har Astrid, Else og Bjørn forventninger, og det påvirker elevene ettersom de får ros og anerkjennelse hvis de er oppdatert, samt at det påvirker deres karakter. Jarman og McClune (2007) støtter at nyhetskilder kan fungere som et materiale for vurderingsaktiviteter, fordi det kan illustrere hvor godt en elev har forstått et tema i pensum. Å trekke paralleller mellom fagtema og nyheten, fremmes dessuten som positivt for utvikling av kritiske ferdigheter, fordi det krever dyktighet i å se likhetstegn, ideologier, kontraster og underliggende formål (Jarman & McClune, 2007, ss. 124-126). Derfor kan nyheter forstås som et relevant supplement for å vise frem diverse fagbegreper, paralleller og ferdigheter i faget.

Om lærere kan stille krav og ha forventninger til at elevene holder seg oppdatert på nyheter utenfor skoletiden, viser seg å være omdiskutert og vanskelig å konkludere blant mine informanter. Det finnes argumenter for at det er mer passende å ha forhåpninger, men dog er det argumenter for det motsatte. I hvilken grad unge forsøker å innfri forventninger og krav som stilles til dem av samfunnsfaglæreren, kommer ifølge Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, ss. 30-31) an på utøvelsen av lærerrollen. Samtidig forklarer Bakken (2010) at de sosiale ulikhetene i klassen kan reduseres så lenge læreren har et bevisst forhold til hva som inngår i undervisningen. Det vil si at nivået tilpasses elevene og at lærer er klar og tydelig på hva som kreves og forventes for å oppnå kompetansemålene (Bakken, 2010). Hvordan den enkelte lærer utfører lærerrollen, er derfor på mange måter en avgjørende faktor for hvor mye

de sosiale ulikhetene innad i klassen blir lagt merke til, samt hvilke konsekvenser det medfører når det arbeides med nyheter.

Ytterligere hevder Haugan (2019) at det er stor forskjell på de norske skolene når det gjelder faglig fokus. Det påpekes at forskjellene er størst mellom skoler i lavstatusområder og skoler som befinner seg i høystatusområder. Det faglige hevdes å være mer i fokus hos elevene, lærerne og foreldrene i høystatusområdene (Haugan, 2019). I den forbindelse, ønsker jeg å legge til at denne koblingen ikke hadde samsvar i mitt tilfelle. Tvert imot. To av informantene som forteller at de har forventninger, arbeider på skoler som anses mer som lavstatusområde enn motsatt. Poenget mitt er som følger, ut ifra mine funn, at forventninger til elevene kan bero vel så mye på hvordan lærerrollen forvaltes, i form av intensjoner og prioriteringer, som skolens beliggenhet i høy- eller lavstatusområder.

4.2.3 Lærernes handlingsrom

Informantene uttrykker enighet om at lærernes handlingsrom er en faktor som i stor grad påvirker hvordan og hvor ofte lærere integrerer nyheter i samfunnsfaginnholdet. Jeg ønsker å drøfte hvorfor det kan være slik, samt hvilke konsekvenser dette kan medføre, grunnet at det er relevant for forskningsspørsmålet. Da jeg spurte Bjørn om han erfarer at lærernes handlingsrom kan føre til at lærere i ulik grad inkluderer nyheter i læringsinnholdet, forteller han at det både er fine og risikable sider ved den nye læreplanen med tanke på at det åpnes opp for mer handlingsfrihet og metodefrihet. Han legger til følgende forklaringer:

Altså lærere, meg selv inkludert, har sine favorittområder ... man skal selvfølgelig følge læreplanen, men det er mye rom for handlingsfrihet. Jeg tenker at den lærer som har jobbet i førti år og holdt de samme forelesningene og bedt elevene jobbe med de samme oppgavene, altså all den tid den lærer kan oppfylle de gjeldene kompetansemålene ved å gjøre tilnærmet det samme opplegget, da har ikke den lærer noe insentiv nødvendigvis for å endre praksis. Så der er det nok store ulikheter ja, om hvor mye nytt læringsinnhold som får plass. (Bjørn)

Bjørn antyder at elevenes samfunnsfagundervisning vil variere fra klasserom til klasserom fordi lærere har forskjellige favorittemner i samfunnsfag og fordi de har ulike insentiver for å endre praksis. Sett i lys av Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) understreker de at det over tid skal skje endringer i lærernes undervisningspraksis, som vil si endringer i hvordan arbeidet skal ta form og hva som skal inngå i arbeidet. I tillegg påpeker de at ulike generasjoner av lærere vil med tid erfare å være med på flere utdanningsreformer hvor beskrivelser om

lærerrollen og praksisutførelse vil skifte fokusområde. Dette begrunnes som høyst nødvendig ettersom samtiden består av ulike forventninger til hva slags kunnskap, ferdigheter, kompetanse og mål som er viktigst i lærerarbeidet, og viktigst for dagens samfunn (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, ss. 32-34). Til tross for det, tilsier oppfattelsen til Bjørn at enkelte lærere som har arbeidet i skolen i mange år, som er formet av datidens læreplan, vurderinger og normer, lett kan havne i en sone hvor en ikke lengre evner eller ser noe insentiv til å endre praksis, hvis tidligere opplegg fremdeles kan fungere på et vis. Hudson (2007, ss. 143- 144) forsterker dette frie handlingsrommet ved å tydeliggjøre at lærere kan skreddersy opplæringen til individuelle behov, interesser og egenart i betydelig større grad nå enn tidligere.

Følgelig er en sentral utfordring, ifølge Westheimer og Kahne (2004), de tradisjonelle akademiske prioriteringene som fortrenger andre læringsmuligheter i skolen. De hevder at det på mange måter er avgjørende å utvikle praksisen sin gradvis som årene går, slik at de tradisjonelle praksisene ikke får holde på evig (Westheimer & Kahne, 2004, s. 263). Likevel, forteller flere av informantene at deres oppfatning tilsier at ikke alle lærere nødvendigvis fornyer praksisen og fokusområdene så mye som de egentlig skal gjøre. Det er mye som tyder på at de stadig nye beskrivelsene av lærerrollen, etter hvert kan resultere i å forme forskjellige kohorter av lærere.

Det kan være hensiktsmessig at lærere som har lang erfaring i skolen, men også de som er nyutdannet, får innsikt i hvilke frigjørende muligheter som finnes tilknyttet nytt lærestoff. Ifølge Biesta (2009, s. 38) kan veksling mellom tradisjonelt og nytt lærestoff tilrettelegge for flere interessante innsikter i fagtemaet (Biesta, 2009, s. 38). I boken til Mausethagen (2015) belyses ingen entydige svar på hva lærerprofesjonalitet er, men hun opplyser om ulike perspektiver knyttet til hva lærerprofesjonalitet bør være. Her fremmes viktigheten av at fremtidige læreprofesjoner har kjennskap til den samfunnsmessige konteksten når eget arbeid og egen profesjon skal utføres. Dette omhandler evne til profesjonsutvikling. Det kommer stadig nye forventninger til lærerprofesjonen, som igjen vil kreve nye responser fra lærerprofesjonen (Mausethagen, 2015, ss. 19-23). Følgelig hevder Klafki (2001, s.194) at vi må kunne kreve at opplæringsplanene gjennomfører grundige stofflige endringer, og jevnlig foretar en ny gjennomtenkning av hva som er viktigst for sann dannelse. For å kunne tilrettelegge for hensiktsmessig dannelse er det derfor viktig å ta profesjonsutvikling på alvor.

Informantene forteller at lærere har varierte prioriteringer i hva som skal inngå i samfunnsfag. Celina mener lærernes egne interesser er en faktor som påvirker hva som inngår i samfunnsfaginnholdet. Hun forteller videre at:

Ja, for det kommer jo selv an på hvor samfunnsinteressert er du selv. Jeg opplever at jeg har metodefrihet innenfor kompetansemålene til å nå elevene på den måten som jeg anser som mest konstruktivt for den elevgruppa jeg har. Det handler jo mye om interesse. Jeg tror det handler mye om hvilke kunnskaper en samfunnsfaglærer har fra før av, hvilken utdanning man har. Det er mye som skaper forskjeller i samfunnsfagundervisningen selv om man jobber under de samme kompetansemålene. Hadde jeg i mindre grad vært samfunnsinteressert så hadde jo det påvirket min undervisning. Jeg vil jo også tro at utdanningsnivået her også spiller inn. At en som mangler en formell utdanning i faget, vil lene seg mer på lærebøker eller læringsmateriale som allerede er planlagt, enn det en person med faglig utdanning vil gjøre. Det tror jeg helt klart ... For i samfunnsfag kan det egentlig være ganske lett å knytte en nyhet opp til noe samfunnsfaglig, opp til ett av kompetansemålene i samfunnsfag. Man må bare bestemme seg for å gjøre det. (Celina)

I samsvar med det Celina forteller vedrørende interesse, presiserer Ryen (2019) at den fagdidaktiske analysen kan beskrives som subjektiv ettersom analysen baseres på den enkelte lærer. Valgene som tas må forsvares ut fra gitte kriterier, men valgene er likevel mange. Lærere skal ikke følge sitt eget forgodtbefinnende i den fagdidaktiske analysen. Av den grunn bør det stilles spørsmåltegn vedrørende faginnholdet til den enkelte lærer fra tid til annen. På denne måten kan innholdet bli vurdert opp mot rammene som er gitt, og annet lærestoff kan ta over hvis det antas å være bedre for elevene (Ryen, 2019, ss. 70-72). Lærere bør dermed ikke la egne interessefelt overta innholdet. Til tross for det, hevder flere av informantene at lærernes egne interesser påvirker utformingen av læringsinnholdet, som vil si at lærernes eget forgodtbefinnende finner sted. Dette kan medføre at samfunnsfaginnholdet ikke blir så variert som det bør være overfor elevene.

Celina opplever at hun har et ansvar tilknyttet handlingsfriheten sin, når det gjelder hvordan utformingen av undervisningen skal være. I samsvar påpeker Westheimer og Kahne (2004, s. 263) at lærere har et personlig ansvar for å følge fagets formål best mulig. Mausethagen (2015) knytter begrepet ansvar til læreryrkets handlingsrom, fordi alle lærere er ansvarlige og skal ha autonomi til å gjennomføre selvstendige beslutninger som innehar gode begrunnelser for handlingsvalgene sine (Mausethagen, 2015, ss. 57-58). Celina legger ytterligere frem et interessant poeng tilknyttet lærerens faglige utdanning. Hun hevder at utdanningsnivået til

lærere, er en faktor som forteller i hvor stor grad en samfunnsfaglærer vil lene seg på lærebøker og planlagt læringsmateriale. En samfunnsfaglærer med faglig utdanning vil mer sannsynlig kunne utnytte mer variert lærestoff, som for eksempel nyhetskilder, inn mot fagets formål. I likhet med Celina, hevder også Jøsok og Ryen (2021) at lærere som ikke har kunnskap å gi, de har heller ikke noe i undervisningen å gjøre, da de ikke vil bidra til å danne autonome medborgere. De understrekes at utvidet kunnskap om fagtema vil gi større muligheter for elever til å kunne behandle og gå nærmere inn på emnet (Jøsok & Ryen, 2021, ss. 15-16). Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) underbygger også Celina sin uttalelse, ved å påpeke at det er sammenheng mellom elevers læring og lærernes fagkompetanse. De argumenterer for at lærerstudenter og dagens lærere må inneha kompetanse som tilrettelegger for det beste for elevers læring og utvikling (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, ss. 128-130). Som Hudson (2007, ss. 143-144) legger til, er et sentralt perspektiv på læring at lærere også kan vise til oppdaterte og varierte kilder for elevene, da dette kan være med på å gjøre elever klar over det store kunnskapsnettverket som eksisterer. Samfunnsfaglærernes utdanningsnivå begrunnes derfor som en faktor som påvirker hvordan nyheter inkorporeres i faget.

Klafki (2001) hevder at undervisningsinnholdet har stor betydning for hvordan og hvor mye elever forstår. Å integrere nyheter som en del av læringsinnholdet, kan ha positiv betydning for elevers læringsutvikling og for utvidet forståelseshorisont (Klafki, 2001, ss. 188-189). Michelet (2019, s. 163) skriver også at elevenes møte med faginnholdet må støtte variert lærestoff. Klafki (2001, ss. 188-189) påpeker i tillegg at så lenge en nyhet kan belyse sentrale samfunnsspørsmål eller kan forklare fenomener som har livsbetydning for elevers samtid og fremtid, kan en nyhet anses som et eksempel verdig i undervisningens innhold (Klafki, 2001, ss. 188-189). Det er derfor mulig å argumentere for at det ikke er tilstrekkelig å forholde seg utelukkende til lærebøker og planlagt læringsmateriale. En pedagogisk og faglig utfordring kan dermed oppstå hvis ikke alle lærere er kapable til å integrere lærestoff som befinner seg utenfor lærebøkene.

Videre når jeg spør Astrid om hun erfarer at lærernes handlingsrom kan føre til at lærere i ulik grad inkluderer nyhetssaker i læringsinnholdet, svarer hun:

Jeg tror det har mye med ditt eget ståsted og din egen selvtillit å gjøre, på å ta opp alle mulige temaer. Også handler det om hvor mye kapasitet du som lærer føler at du har,

og hvor mye du ønsker å prioritere for eksempel nyheter. Men ja, vi lærere har handlefrihet og metodefrihet, og vi er forskjellige personer med forskjellig bakgrunn, og etter min erfaring, så er det ikke sånn at alle samfunnsfaglærere er så samfunnsengasjerte som man kanskje skulle tro. Jeg må få si noe som er litt provoserende også kjenner jeg. Jeg syns egentlig at lærerne her er overraskende lite samfunnsengasjert. Med tanke på denne yrkesgruppen, så syns jeg det er veldig overraskende. Jeg syns det også er med på å gjøre lunsjen og alt litt kjedeligere. At folk ikke prater om nyheter. I og med at skolen er så midt i det norske samfunnet, og er fremtiden og hele pakka, så syns jeg det egentlig hadde vært naturlig med et større samfunnsengasjement sånn all over da ... Sånn, jeg vet jeg bruker nyheter oftere enn mine andre kollegaer, og det vet kollegaene mine også. (Astrid)

Astrid antyder at det er en sammenheng mellom lærerens undervisningsinnhold og deres samfunnsengasjement, selvtillit og kapasitet. Med kapasitet, tolker jeg det slik at det varierer hvor mye tid og krefter lærere prioriterer å bruke på å sette sammen et undervisningsopplegg. Når det gjelder samfunnsengasjement og selvtillit, tolker jeg det slik at lærere som innehar samfunnsengasjement og som føler seg trygg i rollen med ungdommer, i mindre grad nøler med å integrere nyhetstemaer, ettersom de oppfatter dette som potensielt lærestoff. Like viktig er det å fremheve at Astrid viser temperament i dette sitatet. Hun blir provosert når hun forteller hvor lite samfunnsengasjert kollegaene hennes viser seg å være. Det oppleves både som overraskende og kjedelig at kollegaene ikke er mer oppdatert og interessert i det samfunnsaktuelle. Ryen (2019, ss. 69-83) hevder at mange samfunnsfaglærere i Norge bruker nyheter i undervisningen. Likevel forteller informantene at det er mange samfunnsfaglærere som også velger det bort. Dette er derfor veldig varierende ifølge mine informanter.

Ytterligere, er det flere likheter mellom det Astrid og Else forteller i forbindelse med skolekulturen ved arbeidsstedene sine. Der Else jobber, opplever hun at det snakkes generelt lite om det som skjer i nyhetene på personalrommet, og dette overrasket henne da hun begynte å jobbe der. Tidligere jobbet hun på en skole hvor kollegaene hennes var mer samfunnsengasjert enn de hun omgås med nå. Etter min oppfatning, handler dette mye om skolekultur. Både skolekulturen til Astrid og Else bærer tydelige likhetspreg på dette området ut ifra beskrivelsene deres. Fredrik og David derimot, forteller at de opplever godt samarbeid på teamet sitt. Begge forteller at kollegaene deres ofte er samkjørte, hjelpsomme og fine å diskutere med. Hos dem er oppleggene som regel ganske like fra klasse til klasse. Fredrik og David forteller at de tidligere har opplevd dårligere samarbeid og delingskultur på skoler de

tidligere har jobbet, men at der de er nå, er det en større kultur for å være samkjørte og oppdaterte på læreplanen når de skal gjennomføre læringsarbeidet.

Som diskutert tidligere, forteller informantene at de opplever elevenes arbeidsinnstilling til lærestoff innehar aktuelle nyheter overveiende som positivt. Det gjentagende svaret er at det kan bidra til engasjement, grunnet at nyheter er virkelighetsnært og pågående, samt at det oppleves spennende, relevant og interessant. Da Astrid reflekterer over hvorfor hun opplever at hennes elever innehar en positiv arbeidsinnstilling til nyheter, forteller hun at:

De stiller ikke noe spørsmål om hvorfor jeg tar opp nyheter, og grunnen til det er nok fordi de er så vant til at jeg gjør det og skjønner at nyheter er en del av samfunnsfag.
(Astrid)

Astrid har ifølge henne selv lyktes i å normalisere integrering av nyheter i samfunnsfag. Hun hevder elevene skjønner at nyheter er en del av lærestoffet i samfunnsfag, fordi det blir integrert gjentatte ganger. Ryen (2019, s. 86) har skrevet om hvor viktig det er å bli kjent med det aktuelle nyhetsbildet på skolen, fordi det da vil føles mindre fremmed i fremtiden. Dette kan også ses i lys av Jarman og McClune (2007), som hevder at det kreves trening i å forholde seg godt til nyheter. Hvis en lærer virkelig ønsker å vise betydningen av nyheter, samt ønsker å oppdatere elevene sine på det aktuelle nyhetsbildet, er det avgjørende å gjøre det gjentatte ganger og i forskjellige settinger (Jarman & McClune, 2007, s. 141). Ifølge Claes og Quintelier (2009, ss. 341-342) viser forskning at elever som aktivt forholder seg til nyheter over tid, klarer å følge og forstå nyheter generelt bedre enn elever som ikke har undersøkt nyheter over tid. Jeg tolker Astrid som særlig aktiv gjeldende å finne koblinger mellom fagstoff og nyheter fra den virkelige verden. Det faller henne veldig naturlig å inkludere nyheter i samfunnsfag fra tid til annen. Det kan argumenteres for at elevene til Astrid har bedre forutsetninger til å forstå nyheter i fremtiden, fordi de får integrert nyheter som en naturlig del av opplæringen i samfunnsfag.

4.2.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert og drøftet ulike faktorer som lærerne forteller at påvirker deres bruk av nyheter i samfunnsfag. Det fremkommer at kontroversielle temaer, samt krise- og katastrofenyheter er nyhetstemaer som de opplever at det kan være utfordrende å inkludere i undervisningen. Lærerne kan bli usikre på om det er hensiktsmessig å integrere nyheter når

de er uoversiktlige og ferske. Enkelte hevder det er nødvendig med oversikt og sikker informasjon om nyheten før den integreres. Andre viser hvordan kontroversielle og ekstreme nyheter som lærestoff påvirker undervisningen i form av at det da er viktig å veilede og modellere for elevene slik at elevene blir inkludert i tankeprosessen lærerne selv foretar når uoversiktlige, men likevel relevante nyheter oppstår. I forbindelse med modellering, forteller flere av lærerne at det da er viktig å illustrere hva det vil si å ha et kritisk blikk på situasjonen. Samlet påvirker dette elevenes samfunnsfagundervisning i form av at enkelte lærere ikke integrerer bestemte nyheter, mens andre prioriterer å modellere og veilede elevene gjennom nyhetene, med formål om å utvikle elevers håndtering av diverse nyheter. Dette kan få konsekvenser for elevenes helhetlige opplæring, da den blir ulik. Det gjør at elever sitter igjen med ulike kompetanser etter utdanningsløpet.

Det viser seg å være noen klare skiller mellom informantene når det gjelder å ha forventninger, versus det å ha forhåpninger, til at elevene holder seg oppdatert på nyhetsbildet. Halvparten av informantene presiserer at de har mer forhåpninger enn forventninger. Disse lærerne forteller at ettersom elever har ulike ressurser tilgjengelig, er det ikke riktig å forvente at elever skal holde seg oppdatert på nyhetsbildet utenfor skoletiden. De håper at deres elever etter hvert selv skal forstå betydningen av å være oppdatert. Den andre halvparten tydeliggjør at de har forventninger, da de hevder det er nødvendig å kunne trekke inn aktuelle nyheter for å kunne oppnå fagets målsettinger. Derfor verdsetter disse lærerne elever som er i stand til å benytte dagsaktuelle nyheter når et fagtema i samfunnsfag skal bli forklart. Det å trekke paralleller mellom fagtema og nyheter, anses som positivt i forbindelse med å utvikle faglige refleksjoner, kritiske ferdigheter, fagbegreper, samt se kontraster og underliggende formål. Skillet mellom å ha forhåpninger versus forventninger, medfører ulikheter i informantenes praksis tilknyttet vurderingssituasjoner, tilrettelegging og påvirkning. Elevene har og får ulike forutsetninger for å være oppdatert på aktuelle nyheter. Samlet sett, er dette en faktor som påvirker hvordan enkelte lærere forholder seg til, samt bruker nyheter i samfunnsfag. En utfordring vi i dag står overfor, er dermed samfunnsfaglærernes ulike krav og forventninger til sine elever om å holde seg oppdatert på dagsaktuelle nyheter. Dette kan resultere i at den norske skolen utdanner medborgere med ulike kompetanser og ulik tilknytting til nyheter i samfunnet.

Følgelig fremkommer det at lærernes handlingsrom er en faktor som i stor grad kan påvirke lærernes utnyttelse av nyheter i undervisning. Ifølge informantene, er lærernes

skjønnsvurderinger og egeninteresser varierte og sammensatte. Det relativt frie handlingsrommet som alle lærere er tildelt, beskrives som både farlig og fint. Lærere har mulighet til å bestemme mye på egenhånd, så derfor kommer det mye an på hvordan den enkelte lærer opptrer i lærerrollen. Informantene forteller at det er mye som tyder på at elevenes samfunnsfagundervisning vil variere fra klasserom til klasserom ettersom lærere i ulik grad har kjennskap til den samfunnsmessige konteksten når eget arbeid og egen profesjon skal utføres. Med andre ord er evne til profesjonsutvikling varierende. Vi må kunne kreve at opplæringsplanene gjennomfører grundige stofflige endringer og jevnlig foretar en ny gjennomtenkning av hva som er viktigst for sann dannelse (Klafki, 2001, s. 194). Det anses som nødvendig å stille spørsmåltegn til faginnholdet fra tid til annen, slik at innholdet blir vurdert opp mot rammene som er gitt, og at annet lærestoff kan ta over hvis det antas å være bedre for elevene (Ryen, 2019, s. 71). Ytterligere begrunner flere av informantene at lærernes utdanningsnivå er en sentral faktor som kan påvirke hvordan nyheter integreres i faget. I henhold til læreplanens mål om å utdanne elever som kritiske, demokratiske medborgere, kan det argumenteres for å være av stor betydning at lærere er utdannet og tar profesjonsutviklingen på alvor når dagsaktuelle nyheter benyttes som lærestoff.

5. Avslutning

Et hovedanliggende i denne studien har vært å rette fokus mot lærernes erfaringer, kunnskaper og perspektiver tilknyttet integrering av dagsaktuelle nyheter i samfunnsfag, samt å undersøke på hvilke måter nyheter som en del av lærestoffet ifølge lærerne kan fremme læreplanens mål om å danne kritiske, demokratiske medborgere. Ved å synliggjøre utfordringene og mulighetene de seks lærerne står overfor når det gjelder å integrere nyheter i samfunnsfag, kan dette samlet resultere i økt kunnskap om hva som må endres og hva som må løftes frem i lærernes undervisningspraksis. I denne studien har det vært hensiktsmessig å velge kvalitativ forskning fremfor kvantitativ forskning, nærmere bestemt dybdeintervjuer. Bakgrunnen for valg av kvalitative intervjuer var å få innblikk i samfunnsfaglærernes subjektive erfaringer fra egen praksis. Studien er basert på intervjuer med seks samfunnsfaglærere fra seks ungdomsskoler fra ulike områder i Oslo, og jeg minner om at følgende problemstilling har vært ledende for studiens analyser og drøftinger:

Hvilke utfordringer og muligheter erfarer samfunnsfaglærere med å benytte dagsaktuelle nyheter som lærestoff i henhold til læreplanens mål om å utdanne elever som kritiske, demokratiske medborgere?

I kapittel 4.1 presenterer og drøfter jeg lærernes begrunnelser for hvorfor de bruker nyheter i samfunnsfag. Det er hovedsakelig tre begrunnelser som skiller seg ut. For det første erfarer samfunnsfaglærerne at aktuelle nyheter fremmer elevenes interesse, motivasjon og engasjement i faget. Det i seg selv blir belyst som en god begrunnelse for å integrere nyheter i samfunnsfag, ettersom engasjement i faget er et vesentlig element for livslang lærelyst. Den andre fremtredende begrunnelsen er det faktum at lærerne kjenner på en forpliktelse og et ansvar når det gjelder å formidle det samfunnsaktuelle i nyhetene for å realisere fagets formål. Flere av lærerne forteller også at faget har romslige pedagogiske muligheter, som innebærer at varierte tilnærminger til fagtema er mulig, og dermed kan aktuelle nyheter være et relevant supplement i lærestoffet. Den tredje begrunnelsen som utmerker seg er i henhold til føringer gitt i LK20. Flere av samfunnsfaglærerne forteller at de også bruker nyheter i tverrfaglige prosjekter, samt når elever skal utvikle ferdigheter i kritisk tenkning. Både tverrfaglighet og kritisk tenkning er sentralt i LK20, og dermed er det mulig å se at den nye læreplanen etter Fagfornyelsen påvirker hvordan og hvorfor noen av lærerne bruker nyheter i opplæringen. I forbindelse med tverrfaglig arbeid, påpeker imidlertid noen av lærerne at nyheter ikke er

forbeholdt samfunnsfag, ettersom nyheter i kraft av sin natur fungerer tverrfaglig. I tillegg er de tverrfaglige temaene relevante å bruke som et supplement for å gi mer helhetlig forståelse. Når det gjelder kritisk tenkning, forteller flere av lærerne at det er hensiktsmessig å benytte aktuelle nyheter som lærestoff for å trene opp kildebevissthet, vurderingsevner og utvide forståelseshorisonten om det demokratiske samfunn. Dette er i henhold til læreplanens mål om å utdanne elever som kritiske, demokratiske medborgere. Samlet gir disse tre begrunnelsene innsikt i hvilke muligheter nyheter kan ha i samfunnsfag, men også i andre fag. Ved å tydeliggjøre disse mulighetene, kan forhåpentligvis flere lærere få øynene opp for nye, interessante inngangsveier for elevers utdanning.

I studien presenterer og drøfter jeg i kapittel 4.2 hvilke faktorer som påvirker samfunnsfaglærernes bruk av nyheter i undervisning. Tre faktorer utmerker seg. For det første oppstår det en pedagogisk usikkerhet og forsiktighet hos samfunnsfaglærere når de skal integrere kontroversielle, krise- og katastrofenyheter, ettersom disse nyhetene som regel er uoversiktlige, komplekse, ekstreme og har informasjonsunderskudd. Dette medfører at enkelte ikke prioriterer slike nyheter, fordi det er ønskelig å unngå usikkerhet, samt unngå at elevene får feilinformasjon og blir forvirret. Andre opplever det likevel hensiktsmessig å prioritere slike nyheter i undervisningen. Det gjøres gjennom modellering og veiledning, hvor det er fokus på å være konkret, men samtidig generell. Ut ifra hva informantene har beskrevet, anses det som nødvendig at dagens lærere og lærerutdanningen tilrettelegger for å bygge større selvtillit og forståelse for hvordan kontroversielle, krise- og katastrofenyheter kan integreres formålstjenlig i undervisningssammenheng. Nøkkelen er hvordan nyheter brukes. Det er ikke nødvendig å være ekspert på nyheter for å bruke det. Her kan skoleledelsen og lærerutdanningen gjøre en større innsats ved å løfte frem nyheters potensiale i undervisningssammenheng.

Spørsmålet om ungdomsskoleelever skal holde seg oppdatert på nyhetsbildet utenfor skoletiden er en annen faktor som påvirker lærernes bruk av nyheter. Det fremkommer noen klare motsetninger mellom informantene om å ha forventninger versus å ha forhåpninger. De lærerne som argumenterer for at det er riktig å ha forhåpninger, tydeliggjør det faktum at elever har ulike ressurser tilgjengelig, og derfor er det bedre å formidle nyheter i skoletiden og på den måten ta hensyn til deres ulike forutsetninger. Den andre halvparten som argumenterer for at det er riktig å ha forventninger til at elever holder seg oppdatert på nyheter, tydeliggjør de faglige grunnbeskrivelsene i samfunnsfag og forklarer deretter at det er nødvendig å trekke

inn aktuelle nyheter i samfunnsfag for å kunne redegjøre for gode koblinger, refleksjoner, kritiske vurderinger, bruke fagbegreper, illustrere ulike perspektiver og klargjøre samfunnsfenomener. Totalt sett, kan det argumenteres for at det kan være tjenlig at lærere har forventninger og stiller visse krav til at elever holder seg oppdatert på nyhetsbildet i henhold til læreplanens mål om å utdanne elever som kritiske, demokratiske medborgere. Mine funn tyder på at tilnærmingen til lærerrollen på flere måter er avgjørende for hvor mye de sosiale ulikhetene innad i klassen blir lagt merke til. Skillet mellom å ha forventninger versus forhåpninger, medfører således ulikheter i lærernes praksis tilknyttet vurdering, tilrettelegging og påvirkning overfor elevene.

Den tredje faktoren som påvirker lærernes bruk av nyheter, viser seg å være lærernes relativt frie handlingsrom. Egne interesser, skjønnsvurderinger og ulike insentiver er faktorer som spiller inn og som påvirker bruken av nyheter i undervisningssammenheng. Funn viser også at lærere som har relevant lærerutdanning har bedre forutsetninger for å kunne utnytte mer variert lærestoff, som for eksempel nyhetskilder, inn mot fagets formål. Hvordan den enkelte lærer utnytter og utformer sitt handlingsrom, påvirker elevenes kjennskap til nyheter i utdanningen. Ved å aktivt bruke nyheter i samfunnsfag, vil ikke elever oppleve dette mediet som fremmed når de på egenhånd skal håndtere nyheter.

Samlet er dette tre ulike faktorer som påvirker lærernes bruk av nyheter i samfunnsfag. Det kan argumenteres for at det er behov for ytterligere støtte og kompetanse på dette feltet. Det vil si at lærere kan dra nytte av mer kunnskap og bevissthet om hvordan nyheter kan benyttes som lærestoff. Ved å presentere og drøfte disse faktorene, er det lettere å illustrere hvilke utfordringer vi står overfor. Å fremme bevissthet rundt disse utfordringene, kan tydeliggjøre hva som bør prioriteres, unngås og endres i forbindelse med praksis.

5.1 Mulige konklusjoner

Det er viktig å reflektere over hvorfor de seks informantene jeg fikk svar fra, valgte å delta i studien. Som tidligere beskrevet, var det en god del lærere som aldri responderte på forespørselen jeg sendte ut om å delta i forskningsintervju. Resultatene kunne vært annerledes med andre informanter. Mine inntrykk etter å ha blitt bedre kjent med informantene, er at alle virket relativt interesserte i forskningstemaet, og av den grunn svarte ja til å dele egne erfaringer og meninger. Noen så på dette som en mulighet for å lære mer om temaet, mens

andre ønsket å formidle faglige og personlige perspektiver. Mot slutten av intervjuene fortalte samtlige av informantene at de gjennom intervjuet har blitt mer bevisst over hvilke muligheter som finnes med å integrere nyheter, etter å ha blitt «tvunget» til å reflektere over pedagogiske sider ved nyheter som lærestoff. For eksempel forteller Celina at hun alltid har visst at nyheter er viktig og lurt, men at hun nå i større grad ser verdien av det, fordi hun har oppdaget flere formål hvor nyheter kan benyttes. Bjørn deler også hvilke refleksjoner han sitter igjen med etter intervjuet:

Det som er veldig bra med å få sånne type spørsmål, er at man får tid til å tenke over egen praksis. At et så viktig tema som samfunnsaktuelle nyheter og kritisk tenkning ... Det gjør nesten litt vondt å ikke kunne svare konkret på alt. Så de tanker jeg sitter igjen med nå er jo sånn, ja, her kan jeg bli bedre selv. Men ja, jeg tenker at vissheten at man hele tiden skal prøve å utfordre eget tankesett og egen praksis, at man klarer å være på jakt etter hva som egentlig ligger i tiden. At det sitter jeg og tenker på nå. (Bjørn)

Dersom formålet med nyheter skal være å sette dagsorden for oss samfunnsborgere, er det rimelig å tenke at nyheter også bør integreres i medborgerskapsutdanningen (Jarman & McClune, 2007, s. 125). I et velfungerende demokrati er det rom for samfunnskritikk. For utøvelse av samfunnskritikk forutsettes forståelse for demokrati, samt ferdigheter og kunnskap om hvordan det er mulig å bidra til utvikling (Michelet, 2019, s. 52). Et individ tar til seg kunnskap om verden gjennom å møte på det fremmede (Stølen, 2017). Et avansert og variert kunnskapssyn er derfor gunstige tiltak for å støtte elevers ferdigheter i å tenke kritisk (Ferguson & Krangle, 2020, s. 195). Det er i denne sammenheng aktuelle nyheter kan ha en sentral funksjon, ettersom nyheter har potensialet til å illustrere relevansen av kunnskapen som elevene tilegner seg på skolen (Fry, 2008, ss. 545-546). Nyheter er ikke eksplisitt opprettet for å være lærestoff i utdanningen, men likevel er det nødvendig å bli kjent med, forstå og diskutere nyhetsbildet i etablerte praksiser på skolen (Mihailidis, 2012, s. 1). Kompetanse kan fint utvikles ved å inkludere helt andre tekster enn de tekstene som umiddelbart har en forbindelse med faget (Blikstad-Balas, 2016, ss. 29-32). Evnen til å engasjere seg kritisk til nyheter i media, er derfor viktig for det demokratiske samfunn. Når elever går videre fra formell utdanning, blir nyhetsmedier på mange måter deres kilde til informasjon om vitenskapsrelaterte spørsmål og nåtidens samfunnssituasjon. En måte lærere kan hjelpe elever med å forberede seg på fremtiden, er å oppmuntre elever til å engasjere seg kritisk og evaluerende i aktuelle nyheter (Jarman & McClune, 2007, ss. 14-15). Klafki (2014) belyser et vesentlig poeng vedrørende våre tidstypiske nøkkelproblemer, da han presiserer at

lærere må være klar over at «tidstypisk» innebærer en bevissthet om at nøkkelproblemene vi står overfor i dag vil endre seg over tid. Dermed er det avgjørende at lærere følger med på den kontinuerlige samfunnsutviklingen, fordi det er på den måten det er mulig å være nytenkende når det gjelder å forme en gunstig samfunnsfagundervisning som er tidsmessig riktig og har velbegrunnet faginnhold (Klafki, 2014, ss. 74-79).

For å støtte effektiv, god og håndterbar bruk av nyheter som lærestoff, er det behov for mer pensummateriale i skolen som utelukkende utforsker og diskuterer potensialet og vanskelighetene tilknyttet nyheter i undervisningssammenheng. Grunnet at aktuelle samfunnshendelser og saker kontinuerlig vil forandres og oppstå uventet, finnes det ikke en konkret oppskrift for hvordan nyheter skal integreres i undervisningssammenheng i henhold til læreplanens mål om å utdanne elever som kritiske, demokratiske medborgere. Det anses heller ikke her som et fremtidig mål. Et fremtidig mål bør være at lærere opparbeider større selvtillit og forståelse for hvordan det er mulig å lykkes med alle typer saklige nyheter i skolesammenheng, og da særlig i samfunnsfag. For eksempel, ser vi at kriger og konflikter er i stadig utvikling. Russland sin invasjon i Ukraina er i kontinuerlig endring og utfordrer hele Europa gjennom brudd på internasjonal rett, flyktnings situasjonen, matvaremangel og tilgang til mineraler.

I dag kan det virke umulig å unngå falske nyheter. Derfor er det viktig at lærere kan fremme pålitelige nyheter, slik at elever kan bli bedre rustet til å håndtere og forholde seg til nyheter i fremtiden. I denne studien har jeg bevisst valgt å ikke rette fokus mot falske nyheter, men heller valgt å konsentrere meg om hvilke pedagogiske muligheter vi står overfor med å integrere aktuelle nyheter inn i lærestoffet i henhold til læreplanens mål om å utdanne elever som kritiske, demokratiske medborgere. Det er nødvendig å erkjenne utfordringer lærere erfarer for å kunne finne realiserbare løsninger på disse utfordringene. Hvis lærere og lærerstudenter blir mer bevisst på nyheters potensiale, kan nyheter bli mer naturlig integrert i lærestoffet. Da kan fremtidens medborgere lettere identifisere nyhetslignende opplysninger som er uriktig og villedende. I et bærekraftig demokrati er vi avhengige av at informasjon og kunnskap spres, og at det er til å stole på.

Når samfunnet vårt blir stadig mer komplekst og mangfoldig, stilles den enkelte ofte overfor valg som krever hurtige avgjørelser, men også utfordringer som forutsetter planlegging og langsiktig arbeid. Disse valgene krever at nåtidens og fremtidens medborgere innehar kritisk

tenkning og demokratiske ferdigheter. Hvis ikke risikerer vi at mange kan miste styringen over sin egen livssituasjon. Vi må ikke glemme at samfunnsfellesskapet vil stå overfor stadig nye utfordringer. Den globale klimakrisen, hva Norge har tenkt å leve av etter oljealderen, kriger og konflikter, er noen av utfordringene vi i dag står overfor. Globale og nasjonale problemstillinger kan ikke alltid møtes med planlagte løsninger. Den erkjennelsen krever en styrket beredskap. Evne til å forebygge, beskytte og håndtere en krise, kan styrkes ved å ha kapasiteten til å håndtere tilgjengelig og ny informasjon. Å ha evne til evaluering og læringsutvikling vil også kunne styrke demokratiet. Evne til å se nye løsninger og alternativer vil stå sentralt. Dette krever at dagens og fremtidens medborgere har mot til å våge seg utenfor de tradisjonelle tankemønstrene. Følgelig krever dette at lærere må våge seg utenfor de tradisjonelle tankemønstrene, og tilrettelegge for en utdanning som veksler mellom tradisjonelt og nytt lærestoff. Læreplanens mål gir gode indikasjoner på at dette skal være gjennomgripende.

Avslutningsvis vil jeg presisere at mine resultater vedrørende samfunnsfaglæreres erfaringer, refleksjoner og kunnskaper, er basert på et lite utvalg. På den måten representerer resultatene ikke generaliserbar kunnskap, og denne studien har heller ikke hatt en målsetting om å produsere data som kan resultere i generaliserbare funn, ettersom det ikke er mulig med min forskningsmetode (Bryman, 2016, ss. 398-400). Skulle dette være et fremtidig mål, er det behov for å gjøre større undersøkelser, både i form av kvalitativ art og kvantitativ art. Likevel mener jeg at denne masterstudien gir et bidrag til samfunnsfagets lærestoff og praksisfelt.

Hvis samfunnsfaglærere ønsker å bruke nyheter som lærestoff i henhold til læreplanens mål om å utdanne elever som kritiske, demokratiske medborgere, må lærere være i stand til å kunne løfte nyheten på et metanivå. Det vil si å ta nyheten ut fra den konkrete saken til hvorfor det har blitt sånn. Samfunnsfag er et fag som kan løfte problemstillinger fra det helt konkrete opp til et mer helhetlig globaliseringsperspektiv. Hvis nyheter tas i bruk som et eksemplarisk prinsipp, der eleven kan åpne seg for verden og verden åpne seg for eleven, kan denne prosessen resultere i at elever skaper erfaringer og kunnskaper som er gunstig for allmenndannelsen (Straum, 2018, ss. 45-50). Da er det formålstjenlig å arbeide med våre tidstypiske nøkkelproblemer som eksisterer i samfunnet, slik at elever får økt bevissthet til sentrale utfordringer og løsningsalternativer som eksisterer i samtiden. Disse elementene kan fremme gode forutsetninger for allmenndanning fordi det gir innsikt i at vi alle er medansvarlige (Klafki, 2014, ss. 74-79).

Dette er en masterstudie som tar for seg et fortsatt lite utforsket område, men til tross for det, kan denne masteren betraktes som et skritt på vei til det som i fremtiden kan bli et mer fullstendig bilde av hvordan bruk av nyheter i undervisningen kan bidra til utdanning av kritiske, demokratiske medborgere.

Litteraturliste:

- Andresen, S. (2020, 03 03). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål- Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift: Universitetsforlaget*, ss. 151–164.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bakken, A. (2010, 06 02). Sosiale forskjeller på ungdomstrinnet. *Utdanningsforskning.no*.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), ss. 33–46.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. 0105 Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Brøyn, T. (2018). *utdanningsnytt.no*. Hentet fra Bedre skole: Blant de beste på demokrati – men vi må bli bedre. ss. 24-25:
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202018.pdf>
- Bråten, I., Muis, K., & Reznitskaya, A. (2017, 07 07). *Educational Psychologist*, 52(4), s. 253–269. Hentet fra Teachers' Epistemic Cognition in the Context of Dialogic Practice: A Question of Calibration?: <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1341319>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods (5. utgave)*. Oxford, OX2 6DP: Oxford University Press.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. 0130 Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Claes, E., & Quintelier, E. (2009, 08). Newspapers in Education: a critical inquiry into the effects of using newspapers as teaching agents. *Educational Research*, 51:3, ss. 341-363.
- Creutz, G., & Gezi, K. (1965, 04). Developing Critical Thinking in the Current Events Class. *The Journal of Educational Research* Vol. 58, No. 8, ss. 366-368.

- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen : Et kunnskapsgrunnlag*. 5068 Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, H., & Krogstad Svanes, I. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. Pedersen Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning* (ss. 287-300). 0105 Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ferguson, L., & Krange, I. (2020, 05 26). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 194-205.
- Ferrer, M. (2019). Kritisk tenkning i møte med lærebøker. I M. Ferrer, & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (ss. 110-130). 0105 Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A., & Aas, P. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer, & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (ss. 11-29). 0105 Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Foss, E. (2022, 04 26). *Statistisk sentralbyrå*. Hentet fra Artikler om norsk mediebarometer: Artikler, analyser og publikasjoner: <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/tids-og-mediebruk/statistikk/norsk-mediebarometer/artikler/1-av-3-unge-voksne-folger-ikke-med-pa-nyheter-i-tradisjonelle-medier>
- Fry, K. (2008, 06 27). News as subject: What is it? Where is it? Whose is it? *Journalism Studies*, ss. 545-560.
- Haugan, I. (2019, 08 14). Norsk skole underbygger sosiale forskjeller. *Utdanningsforskning.no*.
- Hudson, B. (2007). Comparing Different Traditions of Teaching and Learning: what can we learn about teaching and learning? *European Educational Research Journal, Volume 6, Number 2*, ss. 135-146.
- Jarman, R., & McClune, B. (2007). *Developing Scientific Literacy - Using News Media in the Classroom*. England SL6 2QL: Open University Press.

- Jøsok, E., & Ryen, E. (2021). Citizenship-as-knowledge: How perspectives from Bildung-centred Didaktik can contribute to European Citizenship Education beyond competence. *European Educational Research Journal*, ss. 1-19.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. Dale (red.), *Om danning: Klassiske tekster* (ss. 167-203). ISBN 978-82-05-29911-5: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Århus: Forlaget Klim (3.utg.).
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap*. 0105 Oslo: Universitetsforlaget, (4. utg.).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 0130 Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, (3.utg.).
- Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017, 02 02). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 119-130.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk - En håndbok for studenter og lærere*. 0105 Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? - om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. 0105 Oslo: Universitetsforlaget AS .
- Michelet, S. (2019). *Klassen som fellesskap 2 (Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning)* . Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- 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* (ss. 1-17). New York 29 Broadway: Peter Lang Publishing.
- Moon, J. (2007). *Critical Thinking - An Exploration of Theory and Practice*. London: Routledge.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, Vol. 30 (4) , ss. 489-507 .

- Overrein, P., & Smidt, J. (2010). Begrep og makt - begrepslæring og samfunnsbilder i skriving i samfunnsfag. I J. Smidt, *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (ss. 231-254). ISBN 978-82-519-2686-7: Tapir Akademisk Forlag.
- Røthing, Å., & Svendsen, S. (2009). *Seksualitet i skolen : perspektiver på undervisning*. Oslo : Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I M. Ferrer, & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (ss. 69-85). Oslo 0105: Universitetsforlaget.
- Sandoval, W., Greene, J., & Bråten, I. (2016, 03). Understanding and Promoting Thinking About Knowledge: Origins, Issues, and Future Directions of Research on Epistemic Cognition. *American Educational Research Association*, ss. 457-496.
- Schofield, D. (2017). Katastrofenyheter i et nytt medielandskap. I S. Vettenranta, *Krig og katastrofer i media* (ss. 107-136). 5068 Bergen : Fagbokforlaget .
- Sæther, E. (2017). Ungdommers meningsskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. I J. Bakken, & O. Elisabeth, *Åpne dører mot verden - Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (ss. 216-231). ISBN 978-82-15-03022-7: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, C., & Skaalvik, E. (2020). Innledning. I C. Skaalvik, & M. Uthus (red.), *Opplæring til selvstendighet* (ss. 11-21). 0105 Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Solhaug, T. (2015, 05 20). Lars Laird Iversen: Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling 2014. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, ss. 250-253.
- Stølen, T. (2017). Menneskets danning. I V. Haugen, & G. Stølen, *Pedagogisk mangfold - i et samfunnsperspektiv* (ss. 229-244). 0105 Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, Vol. 36 (2), ss. 121-129. Hentet fra Educational Review, Volume 36 (2): <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013191840360202>

- Straum, O. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth (red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (ss. 30-51). ISBN elektronisk utgave: 978-82-15-02945-0: Universitetsforlaget.
- Thue, F. (2019, 02 04). Den historiske allmenndannelse. *Historisk tidsskrift - Bind 98, nr. 2*, ss. 167-190.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 0130 Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS (4.utg.).
- Universitetet I Oslo . (2021, 11 03). *uio.no*. Hentet fra Nettskjema-diktafon-appen: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet . (2020, 08). *Utdanningsdirektoratet* . Hentet fra Læreplan i samfunnsfag: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>
- Vettenranta, S. (2017). *Krig og katastrofer i media - De unges møte med brutale nyheter* . 5068 Bergen: Fagbokforlaget.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Association* , ss. 237-269.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Rammesetting

1. Er det noe du lurer på før vi starter intervjuet? X
2. Godtar du at intervjuet blir brukt som del av masterstudien?

Innledende spørsmål

3. Hvor gammel er du?
4. Hvilken utdanning har du?
5. Hvor mange år har du jobbet som samfunnsfaglærer på ungdomsskole?
6. Trives du godt i jobben som samfunnsfaglærer? Hvorfor, hvorfor ikke?
7. Kan du med egne ord beskrive hva som kjennetegner denne skolen?

Fokusering

8. Har du erfaring med å inkludere dagsaktuelle nyheter inn i samfunnsfaginnholdet?
 - 8.1 Hvis ja, hvordan inkluderer du nyheter inn i undervisningsinnholdet?
 - 8.2 Hvis nei, hvorfor ikke?
9. Hvilke utfordringer kan det være med å inkludere dagsaktuelle nyheter i undervisningen?
10. Hvordan opplever du elevenes innstilling til arbeid med aktuelle nyheter?
11. Hvordan skiller samfunnsfag seg fra de andre fagene når det gjelder bruk av nyheter?

12. Tenker du at samfunnsfag har et særlig ansvar med tanke på å holde elever oppdatert på nyheter?
13. Opplever du at den nye læreplanen etter Fagfornyelsen åpner opp for mer bruk av dagsaktuelle nyheter i undervisningsinnholdet?
14. Fagfornyelsen 2020 fremmer at skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene «folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling». Hvordan tenker du at det kan være verdifullt å bruke nyhetssaker i samfunnsfag for å fremme de tverrfaglige temaene?
 - 14.1 Hvis du tenker at dette er verdifullt, hva gjør du for å lykkes med dette?
 - 14.2 Hvis du tenker at dette ikke er verdifullt, kan du utdype?
15. Hvordan velger du ut nyhetssaker til din samfunnsfagundervisning?
16. Når var sist du benyttet nyhetssaker i din samfunnsfagundervisning?
 - 16.1 Kan du utdype hvordan denne undervisningen var?
17. Hvilke ferdigheter betrakter du som spesielt viktige når det arbeides med nyheter?
18. Har du brukt nyheter i læringsinnholdet for å fremme elevers kritiske tenkning i samfunnsfag?
19. Hvordan kan dagsaktuelle nyheter fremme elevers kritiske tenkning i samfunnsfag?
20. Hvordan tilrettelegger du for arbeid med kritisk tenkning i din samfunnsfagundervisning?
21. Hvordan tilrettelegger du for at elever opparbeider et bevisst forhold til kildenes opphav?

22. Tenker du at bevissthet rundt kildens opphav kan være vesentlig når elever skal diskutere nyhetssaker? I så fall, hvorfor?
23. Hvilke nyhetssaker tenker du er mest relevant for samfunnsfag og arbeid med kritisk tenkning?
24. Hvilke læringsstrategier foretrekker du å bruke når elevene skal opparbeide ferdigheter i kritisk tenkning?
25. Hvordan opplever du elevenes innstilling til arbeid med kritisk tenkning i samfunnsfag?
26. Erfarer du at nyheter og arbeid med kritisk tenkning kan stimulere til demokratiopplæring?
27. Hvilke erfaringer har du med å bruke nyheter for å bidra til å fremme elevens interesser og motivasjon i undervisningen?
28. Prioriterer du å holde deg oppdatert på nyheter som berører samfunnet, slik at du senere kan bruke det du har fått med deg i nyhetsbildet til å se det i sammenheng med samfunnsfaginnholdet til elevene?
29. Hvilke forventninger har du til at dine elever holder seg oppdatert på nyhetssaker?
 - 29.1.1 Hvis det er forventninger knyttet til dette, hvordan formidler du disse forventningene?
 - 29.1.2 Hvilke konsekvenser får dette for undervisningen? Følges det opp?
30. Erfarer du at lærernes handlingsrom kan føre til at lærere i ulik grad inkluderer nyhetssaker i læringsinnholdet?
31. Kan lærernes faglige kompetanse i samfunnsfag anses som en forutsetning for å klare å inkludere nyhetssaker i undervisningsinnholdet?

32. Er du bekymret for at nyhetssaker ikke vil fremme relevant kunnskap i undervisningen?

33. Erfarer du at dine samfunnsfag-kollegaer er opptatt av å inkludere nyhetssaker i samfunnsfag?

34. Diskuterer du dagsaktuelle nyhetssaker med dine kollegaer for senere å inkludere nyhetene i læringsmålene?

34.1 Hvis ja, hvordan gjør dere det? Og hvor ofte gjør dere dette?

Tilbakeblikk og avslutning

I dette intervjuet har jeg nå stilt deg forskjellige spørsmål som belyser bruken av dagsaktuelle nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfagundervisningen.

35. Har du gjort deg opp noen tanker eller refleksjoner som du ønsker å legge til?

36. Er det noen spørsmål du føler jeg har glemt å stille deg?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet

«Verdien av dagsaktuelle nyheter i samfunnsfag»

Dette er en forespørsel om å delta i intervju i et forskningsprosjekt som ønsker å studere verdien av å inkludere dagsaktuelle nyhetssaker i samfunnsfag. I dette skrivet får du informasjon om formålet med forskningsprosjektet og hva forskningsprosjektet innebærer for deg.

Formål:

Jeg, Hanne Mollekleiv, ønsker å undersøke hvilke erfaringer, refleksjoner og meninger samfunnsfaglærere har når det gjelder å inkludere dagsaktuelle nyhetssaker i undervisningsinnholdet i samfunnsfag. Dette er noe som har interessert meg lenge, og som jeg ønsker å studere nærmere. Det vil være formålstjenlig å utforske hvilke muligheter og utfordringer lærere erfarer når det gjelder å inkludere nyhetssaker i læringsinnholdet, og undersøke på hvilke måter dagens samfunnsfaglærere ser verdien av å bruke nyhetssaker for å utvikle elevers kritiske tenkning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet- Storbyuniversitet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, institutt for grunnskole og faglærerutdanning, er ansvarlig for forskningsprosjektet som er et masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag.

Hvorfor får du forespørsel om å delta i denne studien?

Forskningen består av en strategisk utvelgelse, det vil si at utvalget er gjort bevisst og består av de som er mest relevante for mitt masterprosjekt. I denne sammenhengen er det ønskelig å gjennomføre kvalitative intervjuer med seks forskjellige samfunnsfaglærere fra seks forskjellige ungdomsskoler i Oslo by. Dette kan åpne opp for direkte tilgang til informantenes opplevelser, meninger, erfaringer og kunnskaper vedrørende verdien av dagsaktuelle nyhetssaker i samfunnsfaginnholdet og elevers kritiske tenkning.

Dette håper jeg vil være lærerikt for mitt fremtidige arbeid som lærer, samt ha betydning for samfunnsfaglærere som skal tilrettelegge for dagsaktuelle nyhetssaker i sin undervisning.

Hva innebærer dette forskningsprosjektet for deg?

Jeg skal gjennomføre kvalitative intervju i mitt forskningsprosjekt, og informasjonen jeg får vil bli tolket og analysert opp mot relevant teori og tidligere forskning. Det er ønskelig å få innsyn i dine erfaringer og beskrivelser, samt kunne bekrefte/avkrefte noe jeg er usikker på eller undrer over vedrørende mitt tema og problemstilling.

Det vil bli gjennomført formelle intervjuer, det vil si at jeg tar utgangspunkt i en liste med spørsmål som er strukturert etter hovedtemaet. Alle intervjuene skal være individuelle én – til – én samtaler. I tillegg til å notere underveis i intervjuet, vil det være hensiktsmessig å ta i bruk lydopptak, ved hjelp av nettskjema-diktafon som er en app som viser til ekstra sikkerhet, samt krypterer opptaket på telefonen. Intervjuet vil ta ca. Én time, og vil finne sted når og hvor det passer deg best.

Ditt personvern - Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger i intervjuet

Opplysningene som kommer frem i intervjuet vil bare bli brukt til prosjektets formål, som står skrevet i dette skrevet. Jeg vil behandle alle opplysninger konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Det er kun masterstudent Hanne Mollekleiv som vil ha tilgang til lydopptak og som har kjennskap til dine opplysninger.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan trekke deg fra prosjektet når som helst. I tillegg kommer jeg til å ivareta din anonymitet før, under og etter prosjektet. Det skal ikke være mulig å spore deg. Når det gjelder forskningens konfidensialitet, vil jeg være den eneste som har tilgang til datamaterialet. Det vil bli tatt hensyn til valg og bruk av verktøy for innhenting av data, oppbevaring av datamateriale og i etterkant av analysene. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle personlige opplysninger og data vil bli slettet når masterprosjektet avsluttes, som etter planen er i slutten av mai 2022.

Hva gir oss rett til å kunne behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg grunnet at dette forskningsprosjektet er vurdert til å være i allmennhetens interesse. Mitt masterprosjekt skal ivareta de grunnleggende prinsippene for forskningsetikk. Mine kvalitative intervju vil bli gjennomført etter godkjenning fra NSD, samt at jeg har innhentet samtykke fra deg som deltaker. Personene som deltar i forskningsprosjekt, skal alltid bli behandlet med respekt. Som forsker, skal jeg etterstrebe at deltakernes virksomheter har gode

konsekvenser. I tillegg skal jeg følge anerkjente normer, opptre ansvarlig, ærlig og åpent overfor offentligheten og mine arbeidskollegaer.

Husk dine rettigheter:

Jeg skal innhente et frivillig informert samtykke fra deg, det vil si at samtykket skal være informert, frivillig og dokumenterbart. Jeg skal sørge for at du får all den informasjonen som du behøver for å bestemme deg om du ønsker å delta i forskningsstudien eller ikke, og du skal på ingen måte bli overtalt til å delta.

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

- OsloMet-Storbyuniversitetet ved Hanne Mollekleiv, s313512@oslomet.no og
TLF: [REDACTED]
- OsloMet-Storbyuniversitetet ved Tonje Myrebøe, tonjem@oslomet.no og
TLF: [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Personvernombud ved OsloMet er Ingrid S. Jacobsen.
Kontaktes via personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no)
eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Hanne Mollekleiv
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har lest og forstått informasjon om prosjektet. Jeg er opplyst om mine rettigheter, og har fått mulighet til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger kan behandles frem til masterprosjektet er avsluttet (05.2022)

(Signert av informant/deltaker i prosjektet)

(Dato)

Vedlegg 3: NSD – Søknad

[Meldeskjema](#) / [«Verdien av dagsaktuelle nyhetssaker i samfunnsfag»](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

685919

Prosjekttittel

«Verdien av dagsaktuelle nyhetssaker i samfunnsfag»

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektperiode

20.08.2021 - 31.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
03.09.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD ledder til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d). Integritet og

konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!