

MASTEROPPGAVE

M1GLU19

Mai 2024

«Vi skal jo hjelpe dem å fordøye alt som skjer i verden»

En kvalitativ studie av læreres arbeid med krigsnyheter i det mangfoldige
klasserommet

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Anna Horn-Næverdal



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Denne studien har hatt som formål å undersøke hvordan lærere jobber med krigsnyheter i det mangfoldige klasserommet. Bakgrunnen for valg av dette temaet er knyttet til studier om elevenes anvendelse av sosiale medier, der nyheter utgjør en betydelig del av det de interesserer seg for (Medietilsynet, 2022a, 2022b), samt lite tidligere forskning om hvordan lærere forholder seg til krigsnyheter i klasserommet. I denne sammenheng, har studien ønsket å få innsikt i hvilke arbeidsmåter og tilnærminger lærere benytter seg av i dette arbeidet. Hva de anser som muligheter og utfordringer, og hvordan de håndterer mangfoldet av elever, har vært av interesse. Problemstillingen var følgende: «*Hvordan arbeider lærere med krigsnyheter i det mangfoldige klasserommet?*»

Det ble valgt en kvalitativ tilnærming til dette temaet, der datamaterialet ble samlet inn gjennom semistrukturerte intervjuer med fem lærere i Oslo-området. Intervjuguiden ble delt inn i fire temaer for å prøve å besvare problemstillingen, og datamaterialet ble analysert i henhold til Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse. Resultatene fra studien, viste at lærerne hovedsakelig arbeider med krigsnyheter på et faglig og emosjonelt plan. Mangfoldet innad i informantenes klasser, ble også sett som en faktor for hvordan undervisning og samtaler om krigsnyheter foregår.

I arbeidet med å gi elevene faglig støtte, ble det å gi elevene tilpasset og nyansert informasjon på en språklig og aldersadekvat måte, vektlagt. I tillegg fremmet informantene at arbeidet med krigsnyheter i klasserommet foregår gjennom undervisning *om* og *med* medier, og gjennom klasesamtaler. Informanten trakk også frem at elevenes bruk av sosiale medier er et viktig aspekt når krigsnyheter er tema i klasseromssamtalen.

For å styrke elevene emosjonelt i arbeidet med krigsnyheter i klasserommet, trakk informantene frem å trygge elevene og fremme deres muligheter til påvirkning, som områder de arbeider med. Å ha kjennskap til elevenes tanker og følelser, påvirker hvordan informantene jobber med krigsnyheter i klasserommet, der faktorer knyttet til både enkeltelever, og klassen som helhet, er avgjørende for hvordan de legger opp undervisningen. Å opptre sensitivt og anerkjenne elevenes tanker og følelser ble trukket frem for å gi emosjonell støtte i forbindelse med krigsnyheter.

Abstract

This study aimed to examine how teachers work with war news in diverse classrooms. The choice of this topic stemmed from studies of students' use of social media, where news comprises a significant part of what interests them (Medietilsynet, 2022a, 2022b), as well as little previous research on how teachers engage with war news in the classroom. In this context, the study sought insight into the methods and approaches teachers use when working with war news in classrooms, their perceptions of opportunities and challenges, and how they handle the diversity of pupils in this work. The research question was thus: *"How do teachers work with war news in the diverse classroom?"*

A qualitative approach was chosen for this study, where the data was collected through semi-structured interviews with five teachers in the Oslo area. The interview guide was divided into four themes to address the research question, and the data material was analyzed according to Braun & Clarke's (2006) thematic analysis. The results of the study showed that the teachers primarily work with war news by providing students' academic and emotional support. The diversity within the informants' classrooms was also seen as a factor in how teaching and conversations about war news occur.

In providing students with academic support, emphasis was placed on giving students adapted and nuanced information in a linguistically and age-appropriate manner. Additionally, the informants highlighted that the work with war news in the classroom involves teaching about and with media, as well as through class discussions. The informants also highlighted that students' use of social media is an important aspect when war news is the topic of classroom discussions.

To strengthen students emotionally when working with war news in the classroom, the informants emphasized the importance of fostering a sense of security and empowering them to take agency in their own lives. Being aware of students' thoughts and feelings affects how the informants work with war news in the classroom, where factors related to individual students and the class, are decisive for how they structure their teaching. Acting sensitively and acknowledging the students' thoughts and feelings was highlighted to provide emotional support in relation to war news.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på grunnskolelærerutdanningen ved OsloMet. Ønsket med denne studien har vært å lære mer om hvordan lærere arbeider med krigsnyheter i det mangfoldige klasserommet, da dette var noe jeg ikke hadde noen kunnskap om på forhånd. Funnene fra studien håper jeg at kan være nyttig inn i klasserommet i fremtidige år, og inspirere og hjelpe andre lærere med å finne verktøy til å snakke mer om et tema som opptar og preger elever i større eller mindre grad.

Jeg vil gjerne takke alle mine fantastiske venner for motiverende ord og støtte gjennom hele prosessen. Det har vært uvurderlig når ting har gått litt trått. Spesielt mine flotte venninner på studiet fortjener en stor takk for en veldig fin masterperiode, og ikke minst for de fem siste årene på OsloMet.

Mamma, pappa og Oda fortjener også en stor takk for at de har støttet meg og hjulpet meg gjennom alle fasene av masteroppgaven, med korrekturlesing, middager og støttende ord.

Takk til min kjære Samson, som har støttet meg fra nært og fjernt, gitt meg faglige tilbakemeldinger, motivert meg, og aldri mistet troen på meg.

Mine veiledere, Sabreen og Øystein, fortjener også en takk for konstruktive tilbakemeldinger, samt personlig og faglig engasjement.

Jeg vil også gi min største takk til informantene mine for å sette av tid i en travel hverdag for å dele av sine erfaringer og tanker. Uten dem hadde ikke dette blitt en oppgave.

Oslo, mai 2024

Anna Horn-Næverdal

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1.0 Innledning	1
1.1 Valg av tema	1
1.2 Studiens formål og problemstilling.....	2
1.3 Studiens oppbygning	2
2.0 Teoretisk rammeverk	4
2.1 Tilpasset og inkluderende opplæring i den mangfoldige skolen.....	4
2.1.1 Mangfoldskompetanse	5
2.2 Pedagogiske tilnærminger i arbeidet med krigsnyheter	6
2.2.1 Mediepedagogikk.....	6
2.2.2 Klasseromssamtalen.....	8
2.3 Emosjonsutviklende praksiser i klasserommet	10
2.3.1 Anerkjennende kommunikasjon	10
2.3.2 Følelshåndtering	12
2.3.3 Myndiggjøring	14
2.4 Oppsummering av det teoretiske rammeverket.....	15
3.0 Metode	17
3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv	17
3.2 Kvalitativ forskning.....	18
3.3 Intervju som forskningsmetode	19
3.3.1 Design av intervju	19
3.3.2 Intervjuguide	20
3.3.3 Utvalg og rekruttering.....	21
3.3.4 Pilotintervju.....	22
3.3.5 Gjennomføring av intervju.....	23
3.4 Bearbeiding av data.....	23
3.4.1 Transkribering.....	23
3.4.2 Tematisk analyse.....	24
3.5 Forskningsetiske betraktninger.....	26
3.6 Kvalitet i studien	28

3.6.1 Reliabilitet.....	28
3.6.2 Validitet.....	29
3.6.3 Transparens og refleksivitet.....	30
4.0 Presentasjon av funn	31
4.1 Faglig støtte.....	31
4.1.1 Lærerens arbeid med å nyansere og tilpasse informasjon.....	31
4.1.2 Mangfoldskompetanse	34
4.1.3 Arbeidet med krigsnyheter i klasserommet	35
4.2 Emosjonell støtte.....	40
4.2.1 Å skape rom for elevenes følelser.....	40
4.2.2 Lærerens sensitivitet i arbeidet med krigsnyheter.....	41
4.2.3 Hjelp til å fordøye følelser knyttet til krigstematikk.....	42
4.2.4 Mulighet til påvirkning	44
4.3 Oppsummering av funn.....	45
5.0 Drøfting.....	46
5.1 Faglig støtte.....	46
5.1.1 Tilpasset og inkluderende opplæring i det mangfoldige klasserommet.....	46
5.1.2 Et mediepedagogisk blikk på undervisning om krigsnyheter	48
5.1.3 Klassesamtalen som kunnskapsfremmende verktøy.....	50
5.2 Emosjonell støtte.....	52
5.2.1 Den anerkjennende elevsamtalen.....	52
5.2.2 Lærerens sensitivitet i arbeidet med krigsnyheter.....	54
5.2.3 Følelshåndtering knyttet til nyheter om krig	55
5.2.4 Myndiggjøring av elevene	56
6.0 Avslutning.....	58
6.1 Oppsummering.....	58
6.2 Konklusjon	59
6.3 Implikasjoner	59
6.4 Begrensninger i studien	60
6.5 Videre forskning.....	60
Litteraturliste	61
Vedlegg 1 – intervjuguide	66
Vedlegg 2 – godkjenning fra SIKT	67
Vedlegg 3 – informasjonsskriv og samtykkeerklæring	69

1.0 Innledning

1.1 Valg av tema

I undersøkelser gjennomført av Medietilsynet (2022a, 2022b), fremkommer det at så å si alle barn får med seg nyheter i større eller mindre grad. Undersøkelsene viser at 62% av 9-11-åringene og 91% av 12-14-åringene blir eksponert for nyheter gjennom sosiale medier (Medietilsynet, 2022b, s. 6). Gjennom disse plattformene, i kombinasjon med nyhetsplattformer som NRK, Supernytt og VG (Medietilsynet, 2022b, s. 9), eksponeres barn for nyheter i form av bilder, videoer og tekst som ikke alltid er tilpasset deres alder. Videre viser undersøkelsene (Medietilsynet, 2022b, s. 15) at elever i barneskolealder er interessert i nyheter fra utlandet (over 40%), og kriminalitets- og voldspregede nyheter (litt under en tredjedel av guttene, og litt over en femtedel av jentene). Nyheter er altså et tema som vekker interesse blant de fleste barn og unge, og nyhetene de eksponeres for på fritiden, kan de også bringe med seg inn i klasserommet, gjennom tanker og følelser knyttet til tematikken. Når i tillegg store deler av nyhetene barn får med seg, skjer gjennom sosiale medier, kan det være krevende for voksne å vite hva de får med seg av informasjon. I en undersøkelse gjort av UNICEF, fremkommer det at 67% av barn mellom 13 og 19 år er bekymret for krig i Norge (Thyrum, 2022), og det er naturlig å tenke at dette også gjelder elever i barneskolealder. Barn har ikke samme kognitive forutsetninger for å begripe og fordøye krigsnyheter som voksne har, og voksne har dermed et ansvar for å hjelpe barn med å forstå og nyansere krigsnyheter (Vettenranta, 2017, s. 138). Dette er også skolen lovpålagt, der opplæringen skal tilrettelegge for elevenes utvikling knyttet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger, slik at de skal kunne mestre sine liv, delta i fellesskapet, og lære seg å tenke kritisk og handle etisk (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Hvordan lærere forholder seg til krigstematikk i klasserommet, er det få som har forsket på i både norsk og internasjonal kontekst. Soilikki Vettenranta har forsket mye på barns opplevelser med det hun ofte omtaler som *brutale nyheter* (se f.eks. Vettenranta, 2005; Vettenranta, 2017). Hennes forskning kan bidra til å forstå hvordan barn reagerer på og tenker rundt krigsnyheter, men forteller samtidig lite om hva lærere gjør for å støtte elevene i denne sammenheng. Når det kommer til hvordan lærere underviser om krigsnyheter i klasserommet, er det i all hovedsak Magne Raundalen og Jon-Arne Schultz som har forsket på dette i en norsk kontekst (se f.eks. Raundalen & Schultz, 2003, 2006; Schultz & Raundalen, 2008). Deres nyeste forskning på temaet

er dog fra 2012, og med tanke på utviklingen medielandskapet har vært gjennom det siste tiåret, har mye skjedd i måten elever tilegner seg krigsnyheter på. Forskningen på temaet viser seg dermed å være noe utdatert. Med pågående kriger og konflikter i verden, der informasjon og desinformasjon er mer tilgjengelig enn noen gang, samt et større mangfold av elever i norske klasserom, kan temaet virke vanskelig å skulle ta opp i klasserommet. På bakgrunn av dette har jeg i denne studien søkt fornyet innsikt i hvordan lærere jobber med krigsnyheter i klasserommet i 2024.

1.2 Studiens formål og problemstilling

I denne studien har formålet vært å undersøke hvordan fem lærere jobber med krigsnyheter i det mangfoldige klasserommet, der ønsket har vært å få innsikt i hvilke arbeidsmåter og tilnærminger de benytter seg av inn mot dette arbeidet. I forlengelse av dette har det også vært av interesse å utforske hva lærerne anser som muligheter og utfordringer knyttet til dette, og hvordan de håndterer mangfoldet av elever i arbeidet med krigsnyheter.

Problemstillingen i denne studien er følgende:

Hvordan arbeider lærere med krigsnyheter i det mangfoldige klasserommet?

1.3 Studiens oppbygning

Teori, i denne delen blir studiens teoretiske rammeverk presentert. I første delkapittel blir tilpasset og inkluderende opplæring innenfor rammene av det mangfoldige klasserommet redegjort for, der også mangfoldskompetanse blir beskrevet. I andre delkapittel blir ulike pedagogiske tilnærminger til krigsnyheter, presentert. Mediepedagogikk, og ulike mediepedagogiske tilnærminger løftes frem. Deretter blir klasseromssamtalen som pedagogisk praksis, løftet frem. I tredje delkapittel blir anerkjennende kommunikasjon beskrevet, der perspektiver på lærersensitivitet og anerkjennelse blir gjort rede for. Avslutningsvis blir begreper knyttet til følelshåndtering og myndiggjøring, presentert.

Metode, studiens metodiske tilnærming blir i denne delen redegjort for. Deretter blir gangen i intervju-, transkripsjons-, og analyseprosessen presentert og beskrevet. Til slutt blir forskningsetiske overveielser, samt studiens validitet, reliabilitet og refleksivitet, drøftet.

Presentasjon av funn, i denne delen blir studiens funn presentert. En kombinasjon av informantenes direkte uttalelser, samt parafraseringer, danner grunnlaget for dette kapittelet. Her vises det at informantene i stor grad arbeider med krigsnyheter gjennom ulike former for emosjonell og faglig støtte.

Drøfting, studiens drøfting presenterer funnene som ble redegjort for i foregående kapittel, og blir sett i lys av det teoretiske rammeverket som ble presentert i teorikapittelet. Drøftingen er delt opp i to hovedtemaer, faglig og emosjonell støtte i klasserommet. Den faglige støtten sees i lys av teori og funn knyttet til tilpasset og inkluderende opplæring, mediepedagogikk og klasseromssamtaler. Den emosjonelle støtten bygger på teori og funn koblet opp mot følelshåndtering, myndiggjøring, anerkjennelse, lærersensitivitet og elevsamtaler.

Avslutning, her presenteres avsluttende refleksjoner vedrørende studien, konklusjon og implikasjoner, begrensninger knyttet til studien, samt noen betraktninger angående videre forskning.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil teorien som rammer inn studien, presenteres. Da formålet med studien har vært å undersøke hvordan lærere arbeider med krigsnyheter i det mangfoldige klasserommet, har dette lagt grunnlaget for det teoretiske rammeverket. Først vil det redegjøres for tilpasset opplæring innenfor rammene av det mangfoldige klasserommet, og hva som legger i begrepet mangfoldskompetanse. Videre blir mediepedagogikk og samtaler i klasserommet løftet frem som pedagogiske tilnærminger i undervisningssammenheng. Avslutningsvis, blir den anerkjennende dialogen gjort rede for, før ulike former for emosjonell støtte presenteres, der lærerens kompetanse blir knyttet til begreper som anerkjennelse, sensitivitet, følelshåndtering og myndiggjøring.

2.1 Tilpasset og inkluderende opplæring i den mangfoldige skolen

Hølland (2021, s. 41) fremmer at skolen, som har tatt et standpunkt om å skape rom for et mangfold av elever, må møte den enkeltes behov innenfor rammene av fellesskapet. Tilpasning i form av aldersadekvat undervisning er en viktig del av den generelle tilpasningen, men blant elevene vil det også være stor individuell variasjon, knyttet til evner, utvikling og språk. For å sikre elevenes læringsutbytte, er det derfor nødvendig med en tilpasning til den enkelte elev (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 19). Dette er også skolen lovpålagt, der opplæringsloven indikerer at undervisningen skal tilpasses til den enkelte elevs erfaringer, evner, holdninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 17; Opplæringslova, 1998). Med dette menes skolens ansvar for å tilrettelegge for *alle* elever, slik at de kan oppleve mestring, læring og utvikling innenfor trygge rammer, uavhengig av individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 18). Inkludering, som er en av skolens mest bærende prinsipper, er tett knyttet opp mot den tilpassede opplæringen (Hølland, 2021, s. 10). Ut ifra prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring, skal undervisning for alle elever i størst mulig grad foregå innenfor klasserommets fire vegger, for å tilrettelegge for elevenes tilhørighet i klassefellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 18).

I mangfoldige klasserom, vil spennet mellom elevenes utgangspunkt være stort. Blant annet vil elevenes språkkompetanse variere, da mange elever i den norske skolen tilhører en språklige minoritet (Statistisk sentralbyrå, 2023). Med språklige minoriteter menes elever som har et annet

morsmål eller hjemmespråk enn norsk (Palm, 2014, s. 183). For å inkludere disse elevene, er det vesentlig at de kan delta i fellesskapet, medvirke og få et utbytte av undervisningen (Haug, 2014, s. 12). Den tilpassede opplæringen vil dermed blant annet innebære en språklig tilpasning, vektlagt ved norskspråklig utvikling og stimulering (Palm, 2014, s. 184). Hvordan denne tilpasningen gjøres, er det motstridende meninger om. Haug (2012, s. 48) hevder at det hadde vært gunstig å skille mellom en vid og smal forståelse av begrepet *tilpasset opplæring*, der den smale handler om tiltak for enkeltelever, og den vide handler om hvordan undervisningen er lagt opp i fellesskapet (Palm, 2014, s. 185-186). I denne studien er det den vide formen for tilpasset opplæring som vektlegges. Også for de flerspråklige elevene skal det tilstrebes at de inkluderes i fellesskapet i klassen, der undervisningen må tilpasses deres språklige forutsetninger, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen (Palm, 2014, s. 197). En kan se en sammenheng mellom den sosiale interageringen og elevenes språklæring, der kommunikasjon med lærer og medelever bedrer de flerspråklige elevenes forutsetninger for å lære andrespråket (Palm, 2014, s. 188).

2.1.1 Mangfoldskompetanse

I overordnet del av læreplanen er det eksplisitt forklart at undervisningen skal tilrettelegge for en felles referanseramme som fremmer mangfold, og bidra til elevenes innsikt i ulike menneskers perspektiver og holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5). Med dette tillegges lærere et ansvar om å formidle verdier og prinsipper knyttet til mangfold. Mangfold kan beskrives som «variasjon og ulikhet i befolkningen, først og fremst knyttet til kultur og etnisitet» (Morken, 2009, s. 157). Altså vil en mangfoldskompetent lærer ha kunnskap og en skjønnsmessig fornemmelse om hvordan ulikhet mellom elevene virker inn på hverandre i klasserommet (Lea, 2021, s. 337). Nordgren (2016) fremmer dialogen som en viktig ressurs for å fremme mangfoldet av stemmer og individer i klasserommet. I denne sammenheng er det viktig å la alle elevenes stemmer komme til uttrykk. Dette gjøres blant annet gjennom å gi elevene tilgang til et språk og et sett med fagbegreper knyttet til respektivt tema, slik at alle skal ha mulighet til å delta i dialogen (Nordgren, 2016, s. 57). Læreren må også ha kjennskap til, og kunnskap om, hvordan ulike forhold innvirker på elevenes faglige og sosiale utbytte i skolen, og er en forutsetning for lærerens utøvelse av mangfoldskompetanse (Lea, 2021, s. 338). Gjennom å ta utgangspunkt i elevenes sosiale og kulturelle kontekst og forutsetninger, så vel som elevenes innehavende

kunnskap, kan læreren støtte elevene, faglig og sosialt (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 170). Dette bidrar til at elevene blir møtt på en måte som gir dem en trygg skolehverdag (Lea, 2021, s. 340), da klasserom der elevmangfoldet blir gitt plass, vil oppleves som tryggere for elevene (Flensner & von der Lippe, 2019). Samtidig fordrer et klasserom preget av trygghet, at læreren tar aktive valg knyttet til klasselederstil, kommunikasjonsmønster og egne holdninger. På denne måten kan positive relasjoner utvikles, da læreren blir sett på som en trygg og troverdig hjelper som er interessert i elevenes følelser, liv og utvikling (Drugli, 2012, s. 15; Midthassel, 2019, s. 122; Newman, 2000, s. 376).

2.2 Pedagogiske tilnæringer i arbeidet med krigsnyheter

2.2.1 Mediepedagogikk

Digitale ferdigheter blir i overordnet del av læreplanen fremmet som en grunnleggende ferdighet, der elevene blant annet skal lære seg å innhente og behandle informasjon, og utvikle digital dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 3). Gjennom digitale medier kan elever utvikle kunnskaper, så vel som ferdigheter knyttet til kommunikasjon og samhandling, men for å utnytte mediens potensiale kreves det en form for kompetanse for å kunne tolke informasjonen som produseres (Erstad, 2010, s. 19). Dette har blitt løftet frem i forskningen de senere tiår, der mediepedagogikken har gått foran som eksempel. Mediepedagogikk kan sees som både et tverrfaglig vitenskapelig område, og en didaktisk tilnærming til undervisning om medier (Schofield & Frantzen, 2018, s. 22). Da denne studien tar utgangspunkt i mediepedagogikken ut ifra et klasseromsperspektiv, vil den didaktiske tilnærmingen legge rammene for den mediepedagogiske teorien.

I klasserommet har mediepedagogikkens fokus flyttet seg fra en tidligere tanke om at elevene må beskyttes mot digitale medier, til dagens oppfatning, som innefatter at elevene bør mestre medier og mediebruk (Frantzen & Schofield, 2018, s. 56). Dette kan skyldes at mediene i mye større grad enn før er koblet på elevenes liv, ved å inngå som en sentral del av hvordan de lærer, kommuniserer og forstår verden. Dermed er det nærmest uunngåelig å ikke skulle implementere undervisning *om* og *med* digitale medier i skolen i dag (Erstad, 2018, s. 165; Frantzen & Schofield, 2018, s. 21). I den forstand dreier mediepedagogikk seg om «medierelatert læring, undervisning og etikk, både i og utenfor skolen» (Schofield & Frantzen, 2018, s. 22). I

mediedidaktikken kobles pedagogiske og medievitenskapelige elementer sammen. Sosialisering, læringsprosesser, læringsmiljø og undervisning er blant aspektene som vektlegges fra det pedagogiske feltet, mens det medievitenskapelige feltet blant annet er rettet mot påvirkningen og innvirkningen mediebruk, medieteknologi og mediekultur, har på individer og samfunn (Frantzen & Schofield, 2018, s. 49).

Den mediepedagogiske didaktikken tar utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse av læring og kompetanse, der læring, tenkning og utvikling skjer i interaksjon og deltakelse mellom mennesker og artefakter (Schofield & Frantzen, 2018, s. 27). Elevene utvikler digital kompetanse gjennom å leve i en digitalisert verden, men skolen må tilrettelegge for å videreutvikle elevenes kompetanse (Erstad, 2010, s. 17). Dette støttes av Vettenranta (2017, s. 139) som hevder at elevenes etablerte kunnskaper og erfaringer burde danne grunnlaget for hvordan undervisningen legges opp. Målet med denne formen for mediepedagogisk praksis er å styrke elevenes mediekompetanse gjennom utvikling av kunnskaper, ferdigheter og kyndighet, slik at de skal være i bedre stand til å tolke innholdet i dagens medialiserte samfunn (Vettenranta, 2017, s. 139). Buckingham (2003) omtaler denne formen for mediepedagogikk som den forberedende modellen, som tar sikte på at elever må utvikle kunnskaper og forståelser for å være forberedt på mediekulturen som møter dem (Kupiainen, 2018, s. 110-111).

Erstad (2010, s. 27) fremmer at en kan jobbe med en slik form for mediepedagogisk praksis ved å undervise *om* og *med* medier. Undervisning *med* medier, dreier seg om å bruke medier som et supplement i undervisningen. Der læreboken har vært primærressursen for elevenes læring, har nå digitale medier kommet inn i skolen (Erstad, 2010, s. 78). Blant annet har læringsbrett og SmartBoard-tavler for lengst gjort sin store entré i klasserommene. Læringsressurser på nett, likeså. Blant annet blir Supernytt, NRKs nyhetssending for barn, sett av omkring 100 000 elever hver eneste dag (Nordal, 2019, s. 62). I undervisning med medier, blir lærerens rolle å være veileder og dialogpartner, så vel som en formidler av kritisk vurderingsevne i møtet med digitale medier (Erstad, 2010, s. 81). Undervisning *om* medier, handler om å se mediene som studieobjekter i seg selv (Erstad, 2010, s. 27-28). Gjennom denne formen for undervisning, skal elevene utvikle en form for mediekompetanse, som innefatter å kunne sortere, navigere og forholde seg til en kompleks medieverden, der medietekster og -budskap preges av økende kompleksitet (Nielsen, 2023, s. 136; Schofield & Frantzen, 2018, s. 34). Inn i dette arbeidet, handler det om å lære elevene å være kritiske til det de ser i medier (Erstad, 2010, s. 82). Ved at

lærere gir elevene nødvendig kunnskap, skal de bli i stand til å dekonstruere og avsløre mediens innhold, form og budskap (Erstad, 2010, s. 83).

Knyttet opp mot studiens problemstilling er det av relevans å se på hvordan krigsnyheter skal implementeres som en del av det mediepedagogiske fokuset i skolen. I den sammenheng er det interessant å se på hvordan barn forholder seg til nyheter som er preget av krig og konflikt, det Vettenranta (2017) kaller brutale nyheter. Hvordan barn og unge opplever katastrofenyheter, avhenger blant annet av geografisk nærhet og hvor relaterbar nyhetssaken er for den enkelte (Vettenranta, 2017, s. 138). Samtidig har barn ofte en tendens til å være redde for at kriger eller katastrofer skal ramme dem selv, familie eller venner (Vettenranta, 2017, s. 140). Hvis ikke barn har mulighet til å få forklaringer av en voksen, men heller sitter med tankene alene eller med jevnaldrende, kan misforståelser og fantasier «råde grunnen» (Vettenranta, 2017, s. 138). Derfor påpeker Vettenranta (2017, s. 138) at voksne har et ansvar for hvordan barn tolker og fortolker inntrykk de tilegner seg gjennom mediens fremstilling av krigsnyheter. Barn er avhengige av voksne for å kunne forstå nyheter de ser. Altså må voksne i omsorgsposisjoner forklare og gi kunnskap til barn, slik at de kan bearbeide inntrykkene de sitter med. Samtaler og åpenhet om brutale nyheter blir derfor trukket frem som essensielle faktorer for at barn skal kunne tilegne seg en mer konkret forståelse av situasjonen ut ifra deres kognitive forutsetninger (Vettenranta, 2017, s. 141). Gjennom å skape trygghet og å bearbeide frykten knyttet til krigsnyheter, lærer elevene å håndtere egne tanker (Vettenranta, 2017, s. 140).

2.2.2 Klasseromssamtalen

Ulleberg (2020, s. 16) trekker frem at kommunikasjon i klasserommet, kan sees som en treleddet relasjon, der lærer, elev og innhold inngår i et samspill. Altså omfatter kommunikasjonen lærerens relasjon til elevene, lærerens relasjon til innholdet, elevenes relasjon til læreren, og elevenes relasjon til innholdet (Ulleberg, 2020, s. 17). Dermed må en se kommunikasjon i sammenheng med relasjon. Som Øvreeide (2009, s. 65) sier, oppstår felleskapet i den menneskelige dialogen. I samspill med andre, innenfor en ramme av kommunikasjon, utvikler elevene kunnskaper, verdier og tanker, så vel som faglig og sosial kompetanse (Ulleberg, 2020, s. 26; Øvreeide, 2009, s. 64). Shaffer (1996) kaller den sosiale formidlingen av kunnskaper for «episoder med felles involvering» (Øvreeide, 2009, s. 65). Med dette menes at elevene går inn i

kommuniserende prosesser i samspill med sine sosiale omgivelser, og gjennom dialog og felles involvering fra en voksen, får tilgang til informasjon, støtte og adekvat beskyttelse (Øvreeide, 2009, s. 65). Spesielt for elever som ikke har de samme mulighetene for hjelp eller støtte hjemmefra, er samtalene i klasserommet en viktig sosialiserings- og læringsarena (Palm, 2014, s. 194).

Læreren bevissthet rundt strukturen i klassesamtalen, vil også være en faktor som er avgjørende for kommunikasjonen mellom lærer og elev. I klassesamtaler der læreren er mest aktiv og stiller lukkede spørsmål, hindres elever i å komme med egne tanker og meninger (Ulleberg, 2020, s. 27). Forskjellen mellom dialog og monolog vil her være relevant for læreren å ta stilling til, da en i dialogen – i motsetning til i monologen – søker å skape noe sammen i fellesskap (Jørgensen, 2023, s. 10; Ulleberg, 2020, s. 27). Dette kan være en felles forståelse, ny innsikt eller noe annet en går sammen om (Jørgensen, 2023, s. 10). Derfor er det viktig at læreren legger opp til klassesamtaler der det stilles åpne og undrende spørsmål, i tillegg til at elevenes svar blir anerkjent, fulgt opp, og hørt (Palm, 2014, s. 193; Ulleberg, 2020, s. 31). Dette skaper grunnlaget for en åpen og anerkjennende dialog, der ny kunnskap og nye ferdigheter kan utvikles (Hølland, 2021, s. 56). Samtaler med elever kan derfor sees som et selvfølgelig ledd i læringsprosesser, i tillegg til at det gir læreren innsikt i elevenes tanker, følelser og idéer (Jørgensen, 2023, s. 10; Lassen & Breilid, 2010, s. 66).

For å kunne realisere dette i klasserommet, fremmer Øvreeide (2009, s. 73-74) fem prinsipper for dialog. Formuleringene til Øvreeide er noe justert for å relateres mer til studien. Innholdet kan fortsatt sies å være det samme, men ordlyden er tilpasset kommunikasjon i samspillet mellom lærer og elev: 1) *Følgeprinsippet* handler om at en prøver å forstå og tone seg inn på elevene en er i dialog med. 2) *Relevansprinsippet* handler om å tilføre noe nytt til dialogen, følge opp og vise nysgjerrighet overfor elevene. 3) *Subjektprinsippet* handler om respekt for elevenes frihet og gyldighet til å utforme sine egne svar. 4) *Rytmeprinsippet* handler om likestillingen mellom lærer og elever, uten dominans og korrigerende. 5) *Hierarkiprinsippet* handler om at læreren er en tydelig voksen som er ansvarlig for tilrettelegging og støtte for at elevene skal mestre (Øvreeide, 2009, s. 73-74). Inn i dette vil anerkjennende kommunikasjon være en forutsetning for den gode dialogen (Schibbye, 2004, s. 8).

2.3 Emosjonsutviklende praksiser i klasserommet

2.3.1 Anerkjennende kommunikasjon

Anerkjennelse er ifølge Honneth (2008), «menneskets mest grunnleggende psykologiske behov og forutsetning for at den enkelte skal kunne utvikle seg til et sunt og helt menneske som kan utfolde sine ressurser på en konstruktiv måte» (Jordet, 2020, s. 51). Ifølge Gamst (2011, s. 43) handler anerkjennelse om at den andres opplevelse blir verdsatt. I kommunikasjon med elever, handler det om å gi elevene «rett til å eie sine egne opplevelser og erfaringer» (Gamst, 2011, s. 43), der målet er å bygge en felles forståelse og ny innsikt (Jørgensen, 2023, s. 10). For at dialogen skal ha en funksjon, er en viktig forutsetning at begge parter er subjekter i relasjonen (Lassen & Breilid, 2010, s. 15). Dette underbygges av Schibbye (2004), som formulerer at gode dialoger fremmes av et subjekt-subjekt-perspektiv: «I dette perspektivet hvor den indre opplevelse står i fokus, blir individets rett til og kunnskap om egen subjektiv opplevelse ukrenkelig» (Schibbye, 2004, s. 6). Hun ser dialogen som en helhet bestående av parter som i samspill skaper hverandres forutsetninger (Schibbye, 1996, s. 531). Den gode dialogen omfatter dermed en anerkjennende tilnærming, der viljen til å lytte, møte den andre som et subjekt, og å ta elevenes subjektive erfaringer på alvor er viktige forutsetninger (Ulleberg, 2020, s. 27, 35). Gjennom respons, tilbakemelding, tolkning og fortolkning, skapes et felles forståelsesgrunnlag, der en i gjensidig samarbeid bidrar til å utvikle forutsetningene som ligger til grunn for samtalen. Dette kan dermed bidra til å utvide egne perspektiver, og endre tidligere forståelse (Nordgren, 2016, s. 51). Elevenes opplevelse skal stå i fokus, og både budskapet i temaet og budskapet i følelsene skal vektlegges (Gamst, 2011, s. 43). Å innta en anerkjennende væremåte i klasserommet kjennetegnes av å *lytte til elevene, forstå* elevene ut ifra deres forutsetninger, å *bekreft* elevenes opplevelser, og å møte elevene med *åpenhet og nysgjerrighet* (Schibbye, 1996, s. 532-533; Ulleberg, 2020, s. 35-37).

Å *lytte* til eleven innebærer å gå inn i samtalen med en åpenhet for hva eleven har å si. Læreren er ikke ute etter å høre, men ønsker å *lytte* med fokus og være emosjonelt tilgjengelig for å kunne være mottakelig for det eleven sier (Schibbye, 1996, s. 533). Med *forståelse* menes å forstå elevenes perspektiver på en situasjon eller fenomen, ut ifra deres forutsetninger. En kan aldri forstå et annet menneske helt, men ved å «kjenne på» følelser slik de oppleves for eleven, kan læreren bedre sette seg inn i elevenes situasjon (Schibbye, 1996, s. 534; Ulleberg, 2020, s. 35). *Bekreftelse* innebærer å gyldiggjøre elevenes utsagn. Læreren ønsker å unngå å definere hva

elevene legger i det de sier, men heller gjenfortelle elevenes utsagn på en forståelig og rimelig måte (Schibbye, 1996, s. 536; Ulleberg, 2020, s. 36). Å møte eleven med *åpenhet* og *nysgjerrighet* handler om at læreren slipper kontrollen over situasjonen, er nysgjerrig på hva eleven har å si, hvordan en selv opptrer i situasjonen og på relasjonen mellom seg og eleven (Ulleberg, 2020, s. 36-37). I tillegg vil lærerens interesse for elevene være av betydning for hvordan samspillet mellom lærer og elev utspiller seg. Denne interessen fremmes ved at læreren blant annet kjenner elevene sine, støtter dem, bryr seg om hvordan de har det, hjelper dem med å håndtere følelser og viser dem omsorg og respekt (Drugli, 2012, s. 70; Fallmyr, 2020a, s. 20; Midthassel, 2019, s. 122). Gjennom å være interessert i elevene, elevenes historie, og lytte til og bekrefte det eleven sier, fremmer læreren en anerkjennende væremåte, og skaper dermed trygge rammer for elevene til å *kunne* og *ville* uttrykke egne følelser og meninger (Jørgensen, 2023, s. 25). Gjennom en anerkjennende tilnærming, vil læreren møte elevenes subjektive erfaringer av virkeligheten, der de vil bli tatt på alvor og gitt betydning (Ulleberg, 2020, s. 35).

2.3.1.1 Den sensitive læreren

Den sensitive læreren kjennetegnes av å være varm og omsorgsfull, så vel som oppmerksom og responsiv overfor elevenes individuelle signaler og behov (Hamre & Pianta, 2007, s. 61). Ved at læreren viser sensitivitet i møtet med elevene sine, gjennom konsekvent og lydhør interaksjon, blir elevene tryggere, og i bedre stand til å håndtere, bearbeide og svare på mye informasjon samtidig (Hamre & Pianta, 2007, s. 61). Høy lærersensitivitet kan sees i sammenheng med elevenes sosiale og faglige utbytte. Ved å være observant på elevenes følelsessignaler, vil den sensitive læreren være i stand til å følge opp dem som trenger en god klem eller samtale etter timen for å kunne flytte tankene fra det emosjonelle planet til læringsaktiviteter (Drugli, 2012, s. 69; Hamre & Pianta, 2007, s. 61).

I tråd med Pianta et al. (2012) kan lærersensitivitet kan deles opp i fire punkter: 1) bevissthet, 2) respons på akademisk, sosiale og emosjonelle signaler, 3) adressere problemer effektivt, og 4) elevvelvære (Roland, 2017). *Bevissthet* handler om at læreren er til stede for elevene, og klarer å fange opp elevenes signaler. Inn i dette inngår også å fange opp sosiale og emosjonelle behov av betydning for elevenes trivsel. *Respons* handler om å gi individuell støtte, og å hjelpe, tilpasse og respondere på elevenes følelser. Anerkjennelse av elevenes tanker og livssituasjon inngår i

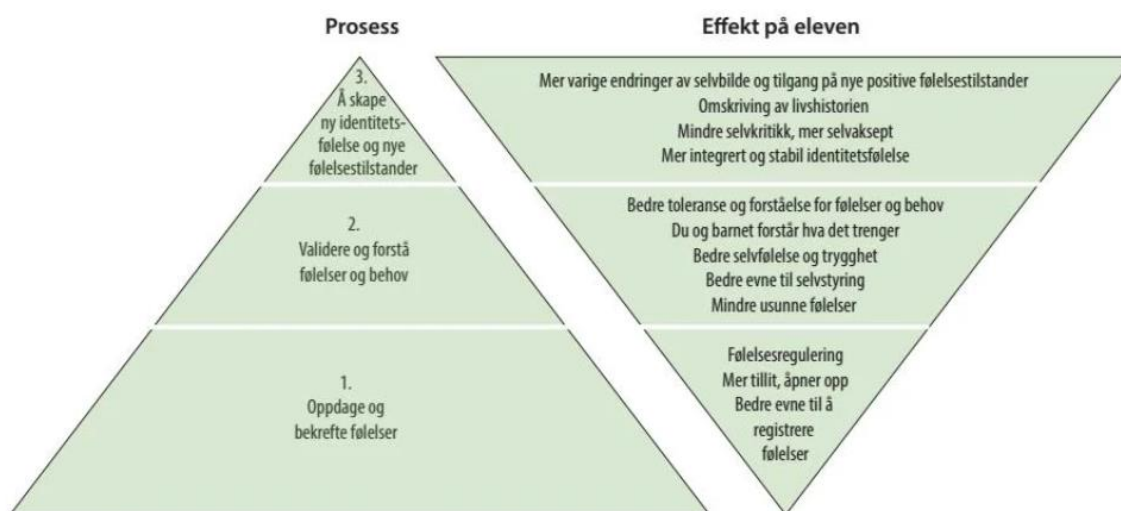
lærerens respons, og forståelse og oppfølging av elevene er essensielt. *Effektivitet* handler om å hjelpe elevene med, og å følge opp, ulike problemstillinger som kommer frem. Dette innebærer at læreren har god kommunikasjon med elevene. *Elevevære* handler om at elevene selv søker støtte og tør å dele ideer (Roland, 2017; Vaaland, 2017). Altså er den sensitive læreren i stand til å både oppdage små signaler fra elevene sine, og har også den kompetansen, kunnskapen og relasjonen til sine elever til å kunne hjelpe dem der de er (Hamre & Pianta, 2007, s. 61).

2.3.2 Følelshåndtering

For at elever skal kunne tilegne seg kunnskap, utforske og lære, er de avhengig av å være følelsesmessig rolige og trygge (Brandtzæg et al., 2017, s. 12). For at elever skal oppleve trygghet i skolen, fordrer det at læreren gir elevene emosjonell støtte. Med emosjonell støtte menes lærerens varme, omsorg, tillit og respekt overfor sine elever (Rist, 2019, s. 66). Fallmyr (2020a, s. 19) påpeker at følelser er et språk som må avkodes og forstås for at det skal være mulig å løse problemer, ta valg og sette mål. Barn opplever et bredt spekter av følelser, fra glede og spenning, til sinne og avsky (Sorin, 2003, s. 80). Gjennom følelser viser elevene hvordan de har det, og ved å være seg bevisst elevenes følelser, har læreren mulighet til å hjelpe elevene med å løse seg gjennom og regulere disse følelsene når elevene har behov for det (Jørgensen, 2023, s. 28). Likevel viser Sorin (2003, s. 80) til at voksne har en tendens til å undertrykke eller styrke barnets vonde og negative følelser, istedenfor å anerkjenne hele følelsesspekteret til barnet. Blant annet trekker hun frem minimering eller mangel på aksept av elevenes negative følelser som et gjennomgående trekk i kommunikasjonen som underbygger eller ugyldiggjør elevenes følelser av frykt (Sorin, 2003, s. 81). For å forhindre dette, krever det at læreren klarer å se elevene innenfra, og hjelper dem med å oppdage, tåle og sette ord på egne følelssignaler (Fallmyr, 2020b, s. 46). Involvering fra en voksen som kan hjelpe elevene med å sette ord på, anerkjenne og støtte følelsene deres, kan bidra med å regulere elevenes følelser (Brandtzæg et al., 2017, s. 11; Fallmyr, 2020a, s. 20; Øvreeide, 2009, s. 67). Ved å hjelpe elevene med å håndtere og å forstå egne følelser, kan elevenes kompetanse knyttet til relasjoner, problemløsning og selvregulering styrkes (Fallmyr, 2020a, s. 20). På denne måten kan læreren fungere som en direkte regulator av elevenes følelser, som på sin side vil forsterke lærerens rolle som en trygg havn å utforske fra (Pianta et al., 2002, s. 80-81).

Fallmyr (2020a) fremmer at læreren kan hjelpe elever med å regulere følelsene deres gjennom det han kaller følelsesguiding. Oppsummert kan en si at følelsesguiding handler som «å hjelpe en annen med å oppdage, akseptere og forstå egne følelser og behov» (Fallmyr, 2020a, s. 27). Dette underbygges av forskningen til Sorin (2003, s. 85) som viser til at gjennomgående trekk i kommunikasjon som bekrefter elevenes frykt blant annet omhandler empati, anerkjennelse, forklaring og diskusjon. Denne formen for følelshåndtering, som fokuserer på følelser, skiller seg fra en atferdsfokuset tilnærming på flere punkter. For det første er fokuset rettet mot at følelser, og opplevelsen av følelser, skal reguleres, slik at elevene får en forståelse av egne opplevelser, fremfor at atferden i seg selv skal korrigeres (Fallmyr, 2020a, s. 25). Den følelsesfokuserte tilnærmingen innebærer blant annet å tillate alle følelser, også de negative. Dette begrunnes i at usunne følelser ikke kan reguleres bort eller skjules – som den atferdsfokuserte tilnærmingen tar utgangspunkt i – men må oppleves for at de skal kunne endres (Fallmyr, 2020a, s. 27). Ved at læreren hjelper elevene med å sette ord på alle følelsene sine, vil de i større grad ha mulighet til også forstå de negative (Sorin, 2003, s. 87).

Fallmyr (2020a) presenterer en modell (se figur 1) bestående av tre nivåer av følelsesguiding: 1) oppdage og bekrefte følelser, 2) validere og forstå følelser og behov, og 3) endre identitetsfølelse/selvbildet (s. 27).



Figur 1. Følelsesguiding (Fallmyr, 2020a, s. 28)

Nivå 1 – å hjelpe elevene med å oppdage og bekrefte egne følelser, handler om at læreren skal bekrefte, gjennom ord eller mimikk, at hun ser elevene og elevenes følelser. Effekten dette kan ha på elevene, kan være at de bli i bedre stand til å regulere egne følelser. Ved at læreren bekrefter elevenes følelsessignaler, kan også elevene oppleve læreren som mer tillitsfull, og dermed ha lettere for å åpne seg for opp. I tillegg vil det å oppdage og bekrefte kroppslige følelsessignaler, gjøre elevene bedre rustet til å registrere egne følelser neste gang de opplever en følelsesmessig situasjon (Fallmyr, 2020a, s. 27).

Nivå 2 – å validere og forstå følelser og behov, handler om å anerkjenne elevenes følelser som gyldige og lovlige, og formidle at en forstår elevenes følelsesreaksjon. Å ha en lærer som forstår og anerkjenner elevenes følelser, kan bidra til elevenes følelse av trygghet og selvverd. For elevene kan denne valideringen og forståelsen føre til økt toleranse og forståelse for egne følelser, som igjen kan bidra til bedre selvstyring og mindre usunne følelser (Fallmyr, 2020a, s. 27).

Nivå 3 – å skape ny identitetsfølelse og nye følelsestilstander innebærer å hjelpe elevene med å utvikle og akseptere følelsene de har inni seg. Nivået består av to delmål: å hjelpe elever med å bli kvitt repetitive usunne følelsesreaksjoner, og å skape nye følelsestilstander der tankesett, selvfølelse og væremåte endres (Fallmyr, 2020a, s. 206). En slik form for følelsesutvikling kan knyttes opp mot myndiggjøring. Dette perspektivet blir presentert nedenfor.

2.3.3 Myndiggjøring

Ifølge Askheim (2007, s. 23) handler myndiggjøring om å styrke og støtte mennesker til å få «kraft til å endre betingelsene som gjør at de befinner seg i en avmaktsposisjon» (Brendløyken & Liland, 2022, s. 212). I klasserommet kan en si at det handler om hvordan læreren understøtter elevenes ressurser ved å fokusere på hva elevene kan gjøre, fremfor hva de ikke kan gjøre (Jordet, 2020, s. 52). Det handler om å gi elevene håp og drømmer, og oppmuntre og legge til rette for elevenes mulighet til å påvirke eget liv (Anne, 2016, s. 2). Myndiggjøring kan knyttes til begrepet aktørskap, som handler om at eleven, gjennom egen dømmekraft og handlinger, skal kunne endre seg selv og egen situasjon ved å ta egne aktive valg (Bandura, 1989, s. 1175). Elevenes tro på egne evner, er derfor helt sentral for at de skal kunne utøve kontroll og myndighet over hendelser som påvirker deres liv (Bandura, 1989, s. 1175). Å oppmuntre elevene til å ta initiativ i eget liv, fremmer også elevenes selvstendighet og mulighet til påvirkning

(Brandtzæg et al., 2017, s. 12). Med andre ord, handler myndiggjøring om å hjelpe elevene med å endre tankegangen fra hvilke begrensninger de har, til hvilke muligheter de har for påvirkning (Jordet, 2020, s. 52). Dette gjøres gjennom å styrke deres tillit, deres ferdigheter og sette i gang aktiviteter som kan styrke deres opplevelse av mulighet til påvirkning (Brendløyken & Liland, 2022, s. 212). Spesielt for elever som føler seg marginalisert i samfunnet på en eller annen måte, kan myndiggjøring og aktørskap være en viktig nøkkel for deres utvikling (Keddie, 2011, s. 235). Ved at læreren er bevisst og respekterer elevenes religiøse og etniske ståsted, vil læreren ha enklere for å støtte deres faglige og sosiale utvikling, og fostre elevenes mulighet til påvirkning og myndiggjøring (Keddie, 2011, s. 223). I denne sammenheng er det essensielt at læreren kjenner sine elever, og på bakgrunn av deres forutsetninger kan støtte elevene der det er behov (Drugli, 2012, s. 70).

2.4 Oppsummering av det teoretiske rammeverket

I dette kapittelet har teori knyttet til oppgavens problemstilling «Hvordan arbeider lærere med krigsnyheter i det mangfoldige klasserommet?», blitt løftet frem. I det første delkapittelet ble tilpasset og inkluderende opplæring etablert som et bærende prinsipp i det mangfoldige klasserommet. Mangfoldet av elever, innebærer blant annet variasjon i elevenes språkkompetanse, der tilpasset undervisning omfatter språklig tilpasning, vektlagt ved norskspråklig utvikling og stimulering. Sosial interagering og kommunikasjon med medelever og lærer ble trukket frem som en faktor som kan fremme de flerspråklige elevenes forutsetninger for å kunne delta i fellesskapet i klassen, både sosialt og faglig. I andre delkapittel, ble pedagogiske tilnærminger til undervisning om krigsnyheter fremhevet, der mediepedagogikk og klassesamtalen, rammet inn denne delen. Disse to tilnærmingene fremmer ulike perspektiver på hvordan lærere kan undervise og kommunisere med sine elever. Den mediepedagogiske tilnærmingen innefatter hovedsakelig hvordan en skal undervisning *om* og *med* digitale medier. Klassesamtaler preget av en lyttende og undrende lærerstil, fremmer lærerens kunnskaper og kjennskaper til de faglige og sosiale aspektene ved elevenes liv, som videre legger rammene for elevenes faglige og sosiale utvikling. Det tredje delkapittelet tok for seg teori knyttet til den anerkjennende dialogen, som i stor grad knytter seg til hvordan læreren kan anerkjenne elevenes perspektiver, gjennom blant annet å innta en sensitiv rolle i samtaler med elever. I den sammenheng ble også begrepet følelseshåndtering løftet frem, som handler om hvordan læreren

kan hjelpe elevene med å egne følelser. For å kunne gjøre dette, ble det å oppdage, validere og bekrefte elevenes følelser trukket frem som essensielt. Myndiggjøring ble også løftet frem som et viktig begrep i denne sammenheng. Ved å gi elevene tro på seg selv og egne evner, knyttet opp mot situasjonen de står i, kan læreren hjelpe elevene med å utnytte sitt potensiale.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metodologiske avveininger jeg har gjort i forkant og underveis i studien. Studiens kvalitative tilnærming blir sett i lys av metodisk teoretisk rammeverk, og valgene som er gjort, blir beskrevet og forklart. Deretter blir gangen i intervju-, transkripsjons-, og analyseprosessen forklart og beskrevet. Studiens forskningsetiske betraktninger blir videre løftet frem. Avslutningsvis blir studiens validitet, reliabilitet, refleksivitet og transparens drøftet.

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv

Med vitenskapsteoretiske perspektiver menes forskeres mål om å frembringe kunnskap om verden, og hvordan verden ser ut (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Vitenskapen skiller seg fra andre kunnskapskilder gjennom måten en søker kunnskap på. Disse måtene baserer seg på ulike metoder for datainnsamling, og standarder og idealer for evidens og legitimitet i forskningen (Kvernbekk, 2002, s. 19; Nyeng, 2012, s. 9). Dermed er prosessen i søken etter kunnskap like viktig å betrakte som kunnskapen i seg selv (Nyeng, 2012, s. 11). I denne studien er det læreres subjektive erfaringer rundt arbeidet med krigsnyheter i det mangfoldige klasserommet det skal forskes på. Dette danner grunnlaget for en fenomenologisk tilnærming til forskningen, da det er den enkeltes oppfatning som er av interesse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). På bakgrunn av dette, ble det valgt en induktiv tilnærming til forskningen, der målet er å bevege seg fra empiri til teori (Nyeng, 2012, s. 59), der studiens datamateriell legger rammene for det teoretiske kapittelet. Datainnsamlingen i denne studien har vært av kvalitativ karakter, og studien posisjonerer seg innenfor den hermeneutiske kunnskapstradisjonen (Nyeng, 2012, s. 45), der forskning, kunnskap og vitenskap blir oppfattet som fortolkninger av virkeligheten, og ikke som rene fakta i seg selv. Fortolkning er en integrert del av kvalitativ forskning (Malterud, 2003, s. 486), og forskere innenfor det hermeneutiske feltet ser på forskning som et systematisk arbeid med dette (Nyeng, 2012, s. 48). I fortolkningsprosessen skiftes positivismens ideal om objektivitet, til hermeneutikkens spørsmål om hvordan fenomener fremkommer i forskerens øyne (Nyeng, 2012, s. 50). Inn i dette vil forskerens forforståelse være av betydning. Jeg vil i kommende avsnitt forklare hvordan jeg har arbeidet med dette inn i egen forskningsprosess.

3.1.1 Forforståelse

Forskere går inn i forskningsfeltet med egen forståelseshorisont som utgangspunkt for hvordan observasjoner blir vektlagt og tolket (Johannessen et al., 2010, s. 38). For å unngå at studier farges av egen forforståelse, er det viktig at forskere er klare over forutinntattheter i forkant av datainnsamlingen, slik at kunnskap fra denne ikke blandes sammen med kunnskap som forelå før datainnsamlingen fant sted (Malterud, 2001, s. 484). Derfor var det for meg viktig å kartlegge egen forforståelse.

Jeg gikk inn i denne studien med en forståelse om at krigsnyheter er noe som kommer opp som samtaletema i klasserommet, uavhengig av om læreren bringer det opp eller ikke. Elevene tilegner seg kunnskaper og informasjon om krigsnyheter gjennom digitale og sosiale medier, og blir i ulik grad påvirket av dette. Derfor hadde jeg en tanke om at lærere, på bakgrunn av dette, må ta stilling til hvordan krigsnyheter formidles i klasserommet. Videre baserte jeg mine antakelser på at mangfoldet innad i klassen, er av betydning for hvor mye og hvordan dette blir snakket om. For eksempel at lærere i klasser med elever som er mer direkte påvirket av en i krig, vil ha et mer bevisst forhold til krigsnyheter, og ta hensyn til berørte elever.

I tillegg har jeg gjennom min tid på universitetet hatt et ekstra fokus mot pågående konflikter i verden, fordommer mot religiøse minoriteter, og arbeidet med dette i det mangfoldige klasserommet. Dette anså jeg som mulige bias i denne studien, da dette kunne være med på å farge mitt syn på lærerens praksis i mangfoldige klasserom, og hvordan de arbeider med krigsnyheter i klasserommet. For å unngå annen mulig bias knyttet til studien, falt valget på en induktiv tilnærming til forskningen, slik at min tolkning av datamaterialet skulle være minst mulig farget av allerede eksisterende litteratur knyttet til fenomenet.

3.2 Kvalitativ forskning

I denne studien har jeg valgt et kvalitativ forskningsdesign for å rette et blikk mot *læreres arbeid med krigsnyheter i det mangfoldige klasserommet*. Hvordan en skal snakke med barn om krigsnyheter, finnes det mange nettressurser om¹, men som tidligere nevnt er det, de siste 15

¹ <https://www.unicef.no/vart-arbeid/norge/oppvekst/slik-snakker-du-med-barn-om-krig/>, <https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barn-i-norge/foreldretips/slik-snakker-du-med-barn-om-krig/>, <https://www.barnevakten.no/barn-skremmes-av-nyheter-om-krig/>, <https://www.nkvts.no/aktuelt/snakke-med-barn-og-ungdom-om-det-de-frykter/>

årene, få som har skrevet om og forsket på hvordan lærere praktiserer dette i det mangfoldige klasserommet. Ifølge Thagaard (2018, s. 12) er kvalitative metoder spesielt egnet til å forske på lite utforskede fenomener, og denne metoden gjør seg dermed gjeldende i denne studien. I kvalitativ forskning arbeider en ved bruk av skriftlige eller muntlige kilder, som gir tolkninger til forskeren i form av ord (Nyeng, 2012, s. 71). Kvalitativ forskning er basert på målet om å forklare, beskrive og muligens stille spørsmål ved menneskers virkelighet og meningsskaping, med et ønske om å kartlegge informantenes synspunkter og tolkninger (Malterud, 2001, s. 484; Nyeng, 2012, s. 72; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 258). Dette har også vært hensikten med studien, da ønsket har vært å utvikle en forståelse av læreres perspektiver og tilnærminger til arbeidet med krigsnyheter i det mangfoldige klasserommet. I kvalitativ forskning, er forskeren som oftest ikke ute etter å få svar på en hypotese, men ønsker å utforske hvordan et individ forstår et fenomen i deres naturlige kontekst (Malterud, 2001, s. 483; Nyeng, 2012, s. 59). Dermed er grunnlaget for bruk av kvalitativ data i denne studien knyttet til et mål om å forklare og beskrive læreres arbeidsmåter i møtet med et lite utforsket område i skoleforskningen. Funnene fra studien kan bidra til å få en mer generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 11).

3.3 Intervju som forskningsmetode

Forskningsintervjuer har som intensjon å gå dypere inn i en tematikk, og utvikle kunnskap om den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Denne studien har hatt som formål å utforske og utvikle kunnskap om hvordan lærere jobber med krigsnyheter i det mangfoldige klasserommet. I motsetning til kvantitativ forskning, legger intervju som metode opp til kontinuerlig informasjon om intervjuobjektets livsverden, og vil på denne måten frembringe kunnskap om informantens opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156; Thagaard, 2018, s. 12). Ønsket om å bruke intervju i denne studien, baserte seg således på denne tilbøyeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-22).

3.3.1 Design av intervju

Kvale og Brinkmann (2015, s. 144) fremmer at forskere må gjøre seg opp tanker angående designet av det kvalitative forskningsintervjuet. For å fremme informantenes perspektiver og

erfaringer i denne studien, falt valget på det semistrukturerte intervjuet. Dette begrunnes i at det semistrukturerte intervjuet åpner opp for at informantene kan frembringe nye relevante temaer, og intervjuet følger dermed en mindre satt struktur enn det strukturerte intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes av at forskeren har noen spørsmål og temaer klare på forhånd, men rekkefølgen av spørsmålene og temaene er ikke fastsatt i forkant av intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det semistrukturerte intervjuet kan også by på utfordringer, da analyseprosessen kan være mer krevende. Kvale & Brinkmann (2015, s. 163) fremmer at jo mer strukturert et intervju er, jo enklere vil det være å analysere intervjuene etter begreper og temaer i etterkant. I denne studien var likevel ønsket at intervjuene skulle ha en mer dynamisk oppbygning, og det var derfor ikke aktuelt å gjennomføre strukturerte intervjuer.

Intervjudesignet innebærer også at forskeren tar valg angående formen intervjuene skal ha (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 144). I denne studien var planen å gjennomføre fem individuelle intervjuer, men ulike forhold førte til at det ble gjennomført to individuelle intervjuer, og ett gruppeintervju bestående av tre informanter. Ved begge intervjuformene, er det styrker og svakheter forskeren må ta høyde for i forskningsprosessen. Fordeler med gruppeintervjuer kan være at nye tanker og erfaringer blir løftet frem og bygget videre på gjennom de ulike informantens perspektiver (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81), mens ulemper kan knyttes til at informantene ikke tør å ytre egne meninger. Det individuelle intervjuet, på sin side, åpner for at informantene svarer ærlig, samt at individuelle erfaringer og oppfatninger blir tydeliggjort (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Ulemper ved det individuelle intervjuet kan knyttes til at det ikke vil være preget av impulser fra andre enn forskerens spørsmål, og dynamikken der en bygger på andres utsagn vil dermed ikke være til stede (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81). Dette var dermed forhold jeg måtte ta hensyn til i intervjuprosessen.

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden har som formål å skape en viss struktur, sammenheng og forventning i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Spørsmålene i intervjuguiden utformes i forkant av intervjuene, og skal ramme inn områdene problemstillingen tar for seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). I det semistrukturerte intervjuet, inneholder intervjuguiden emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål for å prøve å besvare disse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). I

utformingen av intervjuguiden (*se vedlegg 1*), ble det tatt utgangspunkt i Rubin & Rubin (2005) sin modell som kalles «tre og gren» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 124). Hensikten med denne modellen, er å dele opp hovedproblemstillingen i temaer, og deretter utforme relevante spørsmål til hvert av temaene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 124). I min intervjuguide delte jeg inn hovedproblemstillingen min «Hvordan arbeider lærere med krigsnyheter i det mangfoldige klasserommet?» i fire temaer: *utforming av klassen, forarbeid, i klasserommet, og annet*. Dette ble gjort i et forsøk på å skape et bilde av hele prosessen informantene går gjennom i arbeidet med temaet, for derved å få et innblikk i hvilke didaktiske, pedagogiske og etiske overveielser de står overfor. Samt å tilrettelegge for at informantene kunne fremme egne perspektiver som ikke ble tatt opp. Intervjuguiden ble utformet med en tanke om at det skulle være overkommelig å stille alle spørsmålene under selve intervjuet, i tillegg til å komplimentere med oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål knyttet til informantenes svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 124-125). Hensikten med disse ekstraspørsmålene var å få oppklart eller utdypet mulige svar fra informantene, slik at det skulle være mindre rom for egne tolkninger i analysearbeidet jeg senere skulle gjennomføre.

3.3.3 Utvalg og rekruttering

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 144), bør forskere tenke over hvordan de vil at intervjuet skal foregå. Denne prosessen innebærer blant annet å ha en formening om tidsbruk, ressursbruk og utvalg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 145-148). Med et særlig henblikk på tidsomfanget, var dette en faktor som spilte inn på antallet informanter som var ønsket til denne studien. Da jeg hadde tatt anslagsvis tidsbruk på intervjuer, transkribering og analyse i betraktning, konkluderte jeg med at det var ønskelig med fem informanter.

I prosessen med å rekruttere informanter, valgte jeg ut noen kriterier som måtte oppfylles. Denne formen for utvelgelse, kalles kriteriebasert utvalg (Johannessen et al., 2010, s. 109; Krumsvik, 2013, s. 58). I utvelgingsprosessen i et slikt utvalg, ønsker forskeren å velge individer som har de beste forutsetningene for å kunne forklare eller hjelpe forskeren med å forstå forskningsspørsmål eller -problem (Creswell & Clark, 2011, sitert i Krumsvik, 2013, s. 58). Intensjonen i studien har vært å forske på læreres arbeid med krigsnyheter i mangfoldige klasserom. Dermed ønsket jeg at

informantene til studien var lærere på skoler med et stort mangfold av elever, som hadde undervisningserfaring med krigsnyheter.

For å rekruttere informanter til studien, startet jeg prosessen med å sende ut e-post til rektorer ved ti skoler i Oslo-området, der jeg presenterte meg selv og min studie. Av de ti, var det én som svarte. Jeg måtte derfor endre rekrutteringsstrategi, og tok videre kontakt med bekjente i skolesektoren, og hørte med dem om de kjente aktuelle informanter. Dette resulterte i at jeg kom i kontakt med fem informanter som oppfylte mine utvalgs-kriterier. Denne formen for rekruttering kalles snøballmetoden, og baserer seg på at personer forskeren kjenner, henviser til personer de kjenner, som besitter egenskaper som er av interesse for forskingen (Biernacki & Waldorf, 1981, s. 141). Nedenfor blir opplysninger om mine informanter presentert.

Informant 1: mann, utdannet adjunkt, 7 års ansiennitet, kontaktlærer på 4. trinn

Informant 2: kvinne, utdannet lærer med PPU, 17 års ansiennitet, kontaktlærer på 6. trinn

Informant 3: kvinne, ingen formell utdanning, 5 års ansiennitet, ressurslærer på 5. trinn

Informant 4: kvinne, utdannet adjunkt med opprykk, 5 års ansiennitet, kontaktlærer på 7. trinn

Informant 5: kvinne, utdannet adjunkt, 3 års ansiennitet, kontaktlærer på 5. trinn

3.3.4 Pilotintervju

Å gjennomføre forskningsintervjuer, blir av Kvale og Brinkmann (2015, s. 36) beskrevet som et håndverk som læres gjennom praktisk utførelse. Da intervju som metode ikke var noe jeg hadde spesiell kjennskap til, ble det gjennomført et pilotintervju i forkant av de faktiske intervjuene.

Pilotintervjuet ble gjennomført med to medstudenter på et grupperom på universitetet. En fordel med å gjennomføre pilotintervjuet, var at jeg fikk testet at det tekniske utstyret fungerte som det skulle. I tillegg gav intervjuet meg innsikt i hvor forståelig spørsmålene var, hvordan jeg opptrådte som intervjuer, hvor godt jeg klarte å følge opp mine egne spørsmål og informantenes svar. Jeg innså at jeg følte en trang til å være en del av intervjuet, og komme med egne perspektiver, i tillegg til å hoppe frem og tilbake mellom spørsmålene. Å holde meg profesjonell og tydelig i formuleringene var derfor noe jeg tok med meg inn i de faktiske intervjuene. I etterkant av pilotintervjuet fikk jeg også faglige tilbakemeldinger på spørsmålene, og forslag til

omformuleringer for å forenkle språket. Dette gav meg anledning til å modifisere spørsmålene i intervjuguiden.

3.3.5 Gjennomføring av intervju

Andersen & Skrede (2023, s. 68) anbefaler at forskere gjennomfører fysiske intervjuer, da de fysiske møtene gir tilgang til mer informasjon enn de digitale intervjuene gjør. Dette var også et ønske jeg hadde da jeg skulle intervju informantene mine, og intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser. Intervjuene ble introdusert med at jeg presenterte formålet med studien og hvilke temaer som skulle gjennomgås, før vi gikk over til spørsmålene i intervjuguiden. Nøkkelen til å gjennomføre effektive intervjuer, er knyttet til forskerens observans av informantens uttalelser, innsikt i når en skal avbryte, og å stille åpne spørsmål (Galletta, 2013, s. 76). Dette ble forsøkt gjort, der jeg endret på rekkefølgen av spørsmålene i intervjuguiden underveis, og stilte oppfølgingsspørsmål basert på informantenes svar. Denne strukturen fremmes av Andersen & Skrede (2023, s. 75), som påpeker at intervjuer med fordel kan bygge videre på informantenes utsagn. I min studie ble dette gjort for at informantene skulle utdype uttalelsene sine, slik at jeg skulle få en bedre forståelse av erfaringer og tanker informantene hadde. Både de individuelle intervjuene og gruppeintervjuet fulgte denne strukturen, og var preget av at informantene hadde mye på hjertet. I gruppeintervjuet prøvde jeg konsekvent å tilrettelegge for at alle informantene skulle svare på alle spørsmålene som ble stilt, slik at jeg skulle ha mest mulig data til hver informant. Jeg opplevde at noen av informantene snakket mer enn andre, men alle tre hadde samtidig mye å si, og supplerte på hverandres utsagn.

3.4 Bearbeiding av data

3.4.1 Transkribering

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 204), er transkribering en prosess der det foregår en fortolkning mellom talespråk og skrift. Når transkripsjonene er ferdigstilt, vil de skrevne ordene bli betraktet som den empiriske dataen i studien, da tekst er bedre egnet for analyse enn talte ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204, 206). Kvaliteten på transkripsjonen avhenger av hvor nøye transkriberingsprosessen er utført (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). I denne studien ble

intervjuene tatt opp med Diktafon-appen, og arbeidet med transkribering tok dermed utgangspunkt i disse lydopptakene.

Uavhengig av hvilken måte en velger å transkribere på, vil flere aspekter ved intervjuet gå tapt når tale blir til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Blant annet er kroppsspråk og stemmeleie vanskelig å få nedskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205), og det vil derfor være umulig å gjengi det talte på en helt presis måte. Samtidig er denne studien mer opptatt av innholdet i intervjuene enn språket i seg selv, og den tematiske analysen som ble utført i etterkant av transkripsjonene fordret heller ikke det samme nivået av detaljer i transkripsjonene (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg valgte derfor å benytte meg av transkripsjonskonvensjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 209) knyttet til pauser, avbrutte setninger og forskerens egne beskrivelser. Grunnlaget for bruken av disse er at det kan si noe om hvordan informantene har uttrykt seg på andre måter enn kun med ord, som kan ha betydning for hvordan noe kan tolkes. I transkripsjonene kom disse transkripsjonskonvensjonene til uttrykk slik:

Transkripsjonskonvensjon	Betydning
(.)	Pause
(())	Beskrivelser
...	Avbrutt setning

I det transkriberte materialet så dette slik ut:

Kanskje ikke gå veldig i detalj, men (.) jeg prøver å gi et så rettferdig bilde av nyhetsbildet som mulig da. Men jeg må ha i bakhodet hele tiden at dette kan være noe han ((peker en vei)) forstår eller aksepterer eller mottar, mens denne personen ((peker andre veien)) synes at dette er vanskelig, og må snakke mer om det.

3.4.2 Tematisk analyse

På bakgrunn av studiens kvalitative og induktive tilnærming, falt valget på å analysere innsamlet data tematisk, da denne analysen er mye brukt i bearbeiding og analysering av intervjuer. Ifølge Terry et al. (2017, s. 21-22) er denne analyseformen spesielt passende for nybegynnere innenfor

det kvalitative forskningsfeltet, da den er teoretisk fleksibel. Teoretisk fleksibilitet betyr at forskeren går fra empiri til teori, og dermed baseres teorien på innsamlet datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 77). I denne studien er det Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse det er tatt utgangspunkt i, da en induktiv tilnærming til koder og utvikling av temaer er mer vanlig (Terry et al., 2017, s. 20). Formålet med den induktive tematiske analysen er å identifisere og analysere mønster i innsamlet datamateriale, uten å forsøke å plassere dataen i allerede etablerte koderammer (Braun & Clarke, 2006, s. 79, 83).

Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse består av seks faser: (1) bli kjent med dataen som er samlet inn; (2) generere innledende koder; (3) lete etter temaer; (4) gjennomgå temaer; (5) definere og navngi temaer; og (6) produsere rapporten (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Den sjette fasen i Braun & Clarke (2006, s. 93) sin tematiske analyse, vi i kommende avsnitt bli presentert ved å demonstrere hvordan og hvorfor jeg endte opp med de gitte temaene.

Den første fasen i den tematiske analysen innebærer å gjøre seg kjent med innsamlet datamateriell (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Da intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, ble transkriberingen mitt første møte med dataen. Dette førte til at jeg ble kjent med innholdet i datasettet. Allerede i denne fasen begynte tankene å fare mot interessante «funn» i datamaterialet, og jeg endte opp med å ta notater for å forsikre meg om at ingen tanker jeg gjorde meg, skulle gå tapt.

I den andre fasen skal innledende koder produseres. Disse kodene skal bidra til å identifisere aspekter ved dataen som er av interesse for forskeren (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Hvordan kodingen foregår avhenger av om studien er teori- eller datadrevet. Denne studien har en induktiv tilnærming, og kodene som ble produsert var derfor kun basert på innsamlet data, heller enn tilpasset et teoretisk rammeverk. I kodingsprosessen jobbet jeg meg systematisk gjennom hele datasettet, og kodet dataene ved bruk av markeringstusjer, Post-it-lapper, og notater i margin av transkripsjonene.

I Braun & Clarke (2006, s. 89) sin tredje fase, beveger en seg fra koder til mulige temaer (s. 89). I denne studien ble dette gjennomført ved at jeg skrev ned alle kodene på lapper, og forsøkte å organisere kodene i temahauger. Dette var et tidkrevende arbeid, og jeg opplevde at mange av kodene passet inn i ulike hauger. Jeg måtte derfor skrive opp flere av kodene på flere lapper, slik at jeg klarte å beholde en viss struktur i dette arbeidet.

I den fjerde fasen i den tematiske analysen til Braun & Clarke (2006), er formålet å gå over de potensielle temaene, og forbedre dem. I denne prosessen er det vesentlig å forsikre seg om at kodene innenfor et tema passer sammen, og at det er en tydelig distinksjon mellom temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Dette ble gjort ved at jeg leste gjennom alle kodene i sammenheng med datautdragene de var kode for. Jeg fant fort ut at det var utydelig distinksjon mellom temaene, og jeg endte opp med å restrukturere hele datamaterialet.

Da denne prosessen var fullført, beveget jeg meg over til den femte fasen i den tematiske analysen til Braun & Clarke (2006). I denne fasen er formålet å identifisere hva som er temaenes essens, og hva hvert av disse temaene forteller om datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I denne fasen ble det tydelig for meg at datamaterialet kunne deles inn i to hovedkategorier, emosjonell og faglig støtte, der undertemaene underbygget disse hovedkategoriene.

3.5 Forskningsetiske betraktninger

Menneskeverdet er en grunnleggende verdi i forskningsetikken, der prinsippene om respekt, beskyttelse og rettferdighet må ivaretas for å sikre forskningens ansvarlighet (NESH, 2021, s. 5). Konsekvenser forskningen kan ha for deltakere, er sett på som et etisk grunnprinsipp i forskningspraksisen (Thagaard, 2018, s. 26), der forskeren har et ansvar for å unngå alvorlig skade (NESH, 2021, s. 8). Det allmenne skadeprinsippet tilsier at hensynet til informantene alltid skal gå foran hensynet til ny forskning (Nyeng, 2012, s. 161). Dette er spesielt viktig i kvalitativ forskning. I studier som behandler personopplysninger er det særskilte etiske retningslinjer som skal følges (Thagaard, 2018, s. 21). Da studien opererer med personvernopplysninger, måtte jeg søke tillatelse fra SIKT til å innhente informasjon fra informantene (*se vedlegg 2*). Hvor lenge forskningsdata kan lagres, er også en forskningsetisk retningslinje en må ta høyde for (NESH, 2021, s. 25). Lydopptakene ble slettet i etterkant av transkripsjonsprosessen, og transkripsjonene knyttet til denne studien, vil bli slettet når studien er godkjent. I tillegg har frivillig informert samtykke, konfidensialitet, samt forskningens kvalitet, vært de viktigste retningslinjene å overholde for å sikre denne studiens forsvarlighet. Jeg vil i kommende avsnitt forklare hvordan jeg har gått frem for å overholde informantenes rett til beskyttelse, og hvordan jeg har behandlet deres personopplysninger.

Frivillig informert samtykke

I forskningsprosjekter står respekt for deltakeres menneskeverd, og ivaretagelse av deres integritet, sikkerhet og velferd, sterkt. Forskere er derfor pålagt å både gi informasjon om prosjektet, og få et samtykke fra dem som skal delta. Det informerte samtykket blir sett på som «en hjørnestein i forskningsetikken [...] og skal bidra til å bygge tillit og trygghet mellom forskere og forskningsdeltakere» (NESH, 2021, s. 18), samt sikre informantenes rett til å kunne trekke seg når de ønsker, og vite hva de takker ja til (Nyeng, 2012, s. 160). Dette skal bidra til at ingen føler en tvang eller et ubehag til å delta i noe de ikke vil. For å ivareta dette i min studie, sendte jeg ut et informasjonsskriv til informantene i forkant av intervjuene, der jeg forklarte formålet, hvilken informasjon jeg skulle samle inn, og hva informasjonen skulle brukes til (*se vedlegg 3*). Informasjonen i dette skrivet skal danne et grunnlag for informantene til å vurdere om de ønsker deltakelse i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 23). Informasjonsskrivet ble utformet i samsvar med SIKT sin mal, og et enkelt og forståelig språk ble vektlagt. Da informantene i studien var voksne mennesker med gode norskerferdigheter, i en lite sårbar situasjon, anså jeg det som forskningsetisk forsvarlig å gjennomføre intervjuene så lenge de samtykket til det. I forkant av intervjuene ble informasjonsskrivet gjennomgått, og eventuelle spørsmål løftet frem. Deretter ble samtykket fra informantene samlet inn ved at de signerte på samtykkeskjemaet (*se vedlegg 3*).

Konfidensialitet og anonymitet

Med konfidensialitet menes hvordan personopplysninger og forskningsdata blir lagret (Thagaard, 2018, s. 26). NESH (2021, s. 24) forklarer at konfidensialitet skal overholdes der det er avtalt. For å overholde anonymitet og konfidensialitet i studien, ble intervjuene med informantene tatt opp med Nettskjema diktafon-app, der de automatisk ble kryptert. I transkripsjonsprosessen ble informantenes rett til konfidensialitet og anonymitet overholdt ved at person- og kontaktopplysninger ble holdt adskilt fra øvrige data, og informantenes navn ble pseudonymisert. I studien har derfor informantene navn som Informant 1 og Informant 2. I tillegg gjelder konfidensialitet mulige tredjeparter i studien (NESH, 2021, s. 24). Informantene i denne studien er praktiserende lærere. Med yrket følger en taushetsplikt lærere er underlagt å overholde. Likevel kan det være mulig at denne brytes i intervjuene. For å unngå dette, var det viktig for meg å presisere taushetsplikten i forkant av intervjuene, i tillegg til å vektlegge at eventuelle forsnakkelser i transkripsjonsprosessen ville blitt anonymisert. Samtidig la jeg vekt på at de

gjærne måtte snakke om enkelthendelser eller -elever på et mer generelt grunnlag, da det kunne være av verdi for forskningen.

3.6 Kvalitet i studien

  sikre kvalitet i studien er også en del av forskningsetikken, der et sett med grunnleggende normer skal fremme fri, god og forsvarlig vitenskapelig praksis. Redelighet, ærlighet, saklighet, klarhet og etterprøvbarhet er blant normene som skal overholdes i forskingen. Samlet sett, regulerer disse normene god vitenskapelig praksis, og sikrer integritet i forskningsarbeidet (NESH, 2021, s. 5). Kvalitetssikring av forskning, avhenger av hvilken form for metode en bruker. Da studien har et kvalitativt forskningsdesign, vil jeg ta utgangspunkt i begreper knyttet til denne metoden. Ifølge Johannessen et al. (2010, s. 229) kjennetegnes kvalitetssikring av studier ved en refleksjon rundt begrepene reliabilitet, validitet, overførbarhet og bekreftbarhet. Inn i disse begrepene, vil også transparens og refleksivitet inngå som sentrale aspekter for forskningens kvalitetssikring. I kommende avsnitt vil jeg gå i dybden av disse begrepene, og knytte dem opp mot egen studie.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningsdataen er, og er knyttet til hvordan den samles inn og bearbeides (Johannessen et al., 2010, s. 229). I kvalitativ forskning er det særdeles vanskelig (og lite hensiktsmessig)   måle reliabilitet på samme måte som i kvantitativ forskning. Istedenfor å anvende ulike tester, vil det i kvalitativ forskning være forskerens beskrivelse av forskningsprosessen som styrker reliabilitet. Dataen som samles inn vil være preget av at forskeren bruker seg selv som måleinstrument, og studien vil således være farget av forskerens forforståelse og fortolkninger (Johannessen et al., 2010, s. 229). Dette er også en svakhet ved denne studien, da det kun er jeg som har intervjuet, transkribert og analysert datamaterialet, og reliabiliteten kunne dermed blitt styrket dersom flere forskere hadde deltatt i studien.

Reliabiliteten i forskningen kan også styrkes gjennom å gi en beskrivelse av kontekst, i tillegg til en transparent fremstilling og gjennomgang av fremgangsmåter og metoder som er brukt i studien (Johannessen et al., 2010, s. 230). I denne studien har jeg forsøkt å styrke reliabiliteten gjennom en tydelig gjennomgang av datainnsamlings- og analyseprosessen, i et forsøk på å forklare

hvordan og hvorfor jeg kom frem til de funnene jeg gjorde. Jeg har også forsøkt å ha en refleksiv og transparent tilnærming til min egen rolle som forsker i alle fasene i prosjektet, for at dataen i minst mulig grad skal være farget av min egen forståelsesbakgrunn (se *kapittel 3.2.2 Forforståelse* og *3.6.3 Transparens og refleksivitet*).

3.6.2 Validitet

For å måle kvaliteten på resultatene fra forskning er én av de vanligste betingelsene for dette knyttet til validitet. Validitet omfatter hva slags konklusjoner en forsker egentlig kan trekke basert på dataen som er samlet inn. Dette avhenger av flere faktorer, blant annet hvor overførbart (ekstern validitet) og troverdig (intern validitet) forskningen er (Johannessen et al., 2010, s. 230; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

Overførbart relaterer seg til i hvor stor grad resultater fra forskning kan overføres til andre kontekster enn de som er studert (Malterud, 2003, s. 484; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Ifølge Johannessen et al. (2010, s. 231) vil dette avhenge av hvor anvendbare beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer vil være på andre områder enn det som blir studert. Som Malterud (2003, s. 486) hevder, betraktes ikke resultatene fra kvalitative studier som anvendbare for hele befolkningen, men heller som beskrivelser eller oppfatninger som er relevante innenfor en spesifikk kontekst. Dette danner grunnlag for at denne studien kan være overførbart i den forstand av at den beskriver hvordan en viss gruppe mennesker (lærere) behandler et visst tema (krigsnyheter) i skolen, og åpner dørene for videre forskning på fenomenet.

Troverdighet i kvalitativ forskning er knyttet til om metoden undersøker det den har som hensikt å undersøke (Johannessen et al., 2010, s. 230; Malterud, 2003, s. 484). Troverdighet i forskning kan blant annet styrkes gjennom vedvarende observasjoner, metodetriangulering, eller ved å formidle resultatene til informantene, for å få dem bekreftet (Johannessen et al., 2010, s. 230). På bakgrunn av studiens tidsbegrensning og omfang, har jeg kun tatt utgangspunkt i å formidle resultatene tilbake til mine informanter. Dette har jeg gjort ved å sende dem de transkriberte intervjuene, der de har fått muligheten til å korrigere, kommentere eller bekrefte deres egne uttalelser. På denne måten har jeg forsikret meg om at resultatene fra datamaterialet jeg sitter med er forenlige med deres oppfatning. Samtidig kunne troverdigheten i forskningen blitt styrket gjennom for eksempel observasjoner i klasserommet.

3.6.3 Transparens og refleksivitet

Transparens omfatter prosessen med å eksplisitt forklare tilnærminger og fremgangsmåter knyttet til innsamling og analyse av data (Robinson, 2023, s. 394), og er et kjennetegn på god kvalitativ forskning (Yardley, 2000, s. 219). Inn i dette arbeidet er en forklaring av innsamlings- og analyseprosessen relevant (se 3.6.1 *Validitet*), men vel så viktig er en åpen refleksjon rundt egne antakelser, intensjoner og handlinger (Yardley, 2000, s. 222). Med utgangspunkt i den hermeneutiske forskningstradisjonen, som vektlegger at forskere går inn i forskning med egne fortolkninger og forforståelse, fordres det at det reflekteres åpent over hvordan de forholder seg til og former kunnskap om studiens funn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 53). Det er umulig å opptre objektivt som menneske, men for å hindre subjektiviteten fra å vokse, må en som forsker derfor redegjøre for, og aktivt gå inn for å minske mulige bias og skjevheter i studien (Malterud, 2001, s. 484). I forskningsprosessen må forskeren derfor gå systematisk til verks i måtene kunnskapen om et fenomen konstrueres på. Spesielt må fokuset rettes mot hvordan forskerens egne tanker, bias og holdninger, tolkninger og fortolkninger, kan påvirke funnene som kommer frem i forskningen, og forskeren må i alle steg av forskningen reflektere over dette (Malterud, 2001, s. 484). Dette avhenger blant annet av hvilke verdier og normer en innbringer i forskningen, hvilket perspektiv en tar som forsker, og hvordan datainnsamlingen kan påvirke det en studerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 53).

I alle fasene av studien har jeg forsøkt å vise transparens og å reflektere over min rolle som forsker, og rundt min forforståelse, mine fortolkninger og mulige bias knyttet til fenomenet, i et forsøk på å forholde meg refleksiv til funnene som er gjort (se 3.2 *Forforståelse*). Da jeg utformet intervjuguiden passet jeg på å ikke vektlegge minoritetslevers rolle i større grad enn majoritetslevene. I intervjuprosessen forsøkte jeg å stille så åpne spørsmål som mulig, for å ikke legge ord i munnen på informantene. I etterkant av intervjuene, førte jeg en dagbok der jeg skrev ned egne tanker jeg hadde underveis i intervjuene, slik at mine egne tolkninger skulle komme tydelig frem for meg. Dette ble gjort for at jeg i størst mulig grad skulle utelukke mulig bias i analyseprosessen av intervjuene.

4.0 Presentasjon av funn

I denne delen av studien vil jeg løfte frem de funnene som ble gjort i analysen av datamaterialet. Gjennom analysearbeidet ble dataen sortert i kategorier, og videre fra kategorier til temaer. Med tanke på studiens omfang, er det kun de mest relevante elementene fra analysearbeidet som vil løftes frem. Kapittelet vil ta for seg gjengivelser og direkte sitater av informantenes uttalelser, der likheter og ulikheter vil bli løftet frem. Informantene vil bli omtalt som Informant 1, 2, osv., slik distinksjonen mellom deres uttalelser kommer tydeligere frem.

4.1 Faglig støtte

4.1.1 Lærerens arbeid med å nyansere og tilpasse informasjon

Informantene trakk frem at de i arbeidet med krigsnyheter ofte tenker over hvordan de skal formidle kunnskapen til elevene på en måte som de kan forstå, ut ifra deres alder og kognitive forutsetninger. I tillegg fremmet de at elevgruppen i deres klasser kan sies å være svært mangfoldige, der ulike religioner, etnisiteter og språkkunnskaper lå som forutsetninger for hvordan undervisning om krigsnyheter foregår i klasserommet.

Tilpasning med tanke på elevenes alder

Balansegangen mellom retten til informasjon om hva som skjer i verden, og hensynet til at de er barn, var noe flere av informantene trakk frem som en utfordring i arbeidet med krigsnyheter. Blant annet handlet dette om å balansere mellom at elevene skal ha et bevisst forhold til hvilke kriger og konflikter som pågår i verden, men samtidig legge opp til en aldersadekvat fremstilling av et tema som kan defineres som ganske brutalt. Å formidle kunnskap om krigsnyheter på et overflatenivå, der voldsomme detaljer blir utelukket, ble derfor trukket frem av informantene. Dette begrunnet de blant annet i at elevene ikke trenger kjennskap til de mest utbroderte detaljene for å danne seg et kunnskapsbasert bilde av hva som skjer i verden.

Informant 1: De er jo barn da, de er 9/10 år gamle, så man må jo legge det ned på et nivå som de kan forstå. (...) Det er ikke det at jeg holder noe tilbake, men heller pakker det litt

mer inn, hvis du skjønner hva jeg mener. Kanskje ikke gå veldig i detalj, men jeg prøver å gi et så rettferdig bilde av nyhetsbildet som mulig da.

Informant 2: De skal få med seg det som skjer i verden, og være bevisste, men de er fortsatt små barn. De må beskyttes litt. Så det er den balansegangen. [...] Men man må jo unngå de aller vanskeligste ordene, men også nå som de begynner å bli såpass gamle så prøver man å snakke om det likevel. Forklare hva det betyr, men så unngår man jo de verste utbroderingene.

Samtidig fortalte de at elevene i stor grad tilegner seg mye kunnskap om krigsnyheter på egenhånd, og dermed må få inntrykkene de tilegner seg, nyansert og forklart. De påpekte at mye av det som blir formidlet i nyhetsbildet er for avansert for elevene til å forstå. Derfor er det viktig at elevene får forklart situasjonen på en måte der de likevel kan få en forståelse for hvorfor konflikten eller krigen har oppstått, og fortsatt pågår. I den sammenheng ble språklig formidling og forenklete forklaringer trukket frem som viktige virkemidler for at alle elevene skal få en forståelse av situasjonen. I dette la de at det handler om å ikke gi elevene for mye informasjon om gangen, da det kan være vanskelig for elevene å tilegne seg store stykker informasjon om et tema som i utgangspunktet er vanskelig å begripe, da kriger og konflikter er av mangefasettert karakter.

Informant 5: Man må forklare situasjonen for elevene i riktig mengde og tempo. [...] Fordi de forstår ikke verdensbildet og politikk, og liksom ... USA og Norge sin posisjon på den globale arenaen, og det er så mange faktorer.

Tilpasning med tanke på elevenes språkkompetanse

Alle informantene fortalte at de jobber i mangfoldige klasserom, preget av ulike nasjonaliteter, der flere av elevene er flerspråklige, med et annen morsmål enn norsk. På den ene skolen fortalte informantene at det er mange språksvake elever, hvor misforståelser lett kan oppstå. I forbindelse med dette, fremmet de at det er viktig å legge informasjon om krigsnyheter på et nivå alle elevene i klassen kan forstå, uavhengig av språklige forutsetninger. Dette ble vektlagt da de anså kunnskap om krig og konflikt som en viktig del av undervisningen, der elevene skal få med seg hva som skjer i verden, i en arena hvor informasjonen er språkmessig tilpasset elevenes forutsetning. Denne språklige tilpasningen i forbindelse med undervisning om krigsnyheter, trakk informantene frem som vanskelig, men viktig.

Informant 2: Jeg har jo han som bare har vært i Norge i tre år, som sitter der som et stort spørsmålstejn. Han får jo ikke med seg halvparten av det vi snakker om alltid. Så jeg må også tilpasse litt til han også.

Å tenke over hvilke ord de bruker, og å ha elevene med norsk som andrespråk i bakhodet, var noe informantene trakk frem som faktorer for å tilpasse undervisningen med tanke på elevenes språklige forutsetninger. Informant 3 trakk blant annet frem at hun bruker ekstra tid på å forsøke å tilpasse undervisningen til elevenes språkkompetanse, da hun har flere elever med norsk som andrespråk. Hun vektla at det å kjenne elevene sine er en viktig forutsetning for at dette skal være mulig. Som hun påpekte, handler det om å velge dine ord med omhu.

Informant 3: Og jeg tenker også, som er spesielt viktig på denne skolen her, med tanke på mange forskjellige språk. Mange har ikke engang ordforråd til å forklare hva de tenker. Så det å faktisk brukt litt ekstra tid på det, og igjen det med å kjenne elevene sine, og prøve å skjønne «Ok, bruker man ord som går over hodene på dem nå?».

4.1.2 Mangfoldskompetanse

Informantene snakket alle sammen om hvilken kompetanse det er viktig å inneha i arbeidet med krigsnyheter, der det å være kjent med elevenes bakgrunn og følelsesliv, ble vektlagt av flere av informantene. Arbeidet med krigsnyheter i det mangfoldige klasserommet, fordrer også at informantene har kunnskap om mangfoldet innad i klassesammensetningen. Informantene fortalte at de har et stort etnisk, kulturelt og religiøst mangfold av elever, der individuelle forutsetninger blant elevene innvirker på hvordan det undervises om krigsnyheter. Informant 3 fremmet at å ha kjennskap til mangfoldet innad i klassen som noe av det viktigste i arbeidet med krigsnyheter.

Informant 3: Det å være forberedt, det å kjenne klassen sin, for om det er en krig man snakker om, eller en krig generelt, så er det noe av det viktigste du gjør, å være kjent med klassen din. Det er en av de viktigste forberedelsene du kan gjøre.

Spesielt ble elevenes religiøse og geografiske tilknytning til pågående kriger og konflikter løftet frem av informantene. Informant 3, 4 og 5 påpekte at mange av elevene deres har en sterk tilknytning til Israel-Palestina-konflikten, da mange av elevene føler på en religiøs, kulturell eller familiær tilhørighet til den. Dette la føringer for hvordan spesielt denne konflikten snakkes og undervises om i disse informantenes klasser. Informant 1 fremmet også at elevenes religiøse og geografiske tilhørighet til kriger og konflikter er av betydning for hvordan han underviser om krigsnyheter.

Informant 1: Hvis man har ukrainske elever i klassen, hvor mye kan man si og snakke om da, skal man skjerme eleven fra den samtalen? Det er jo en utfordring og dilemma man kan møte på. Hvilke religioner er det som er i spill her? Hvis vi ser på Gaza-situasjonen nå da, hvilke religiøse tilknytninger har vi i klasserommet? Hva skal vi si om situasjonen?

Informantene vektla at å skulle ta hensyn til elever som er påvirket av eller har sterke meninger om eller tilknytning til krig og konflikt, handler om å klarer å se elevene og tilrettelegge for at alle skal ha en god skolehverdag. Informantene påpekte at mange av elevene blir farget av synet familie eller venner har om en krig eller konflikt, og at det ofte mangler flerdimensjonalitet i disse fremstillingene. I forbindelse med dette, fortalte informantene at de jobber med å belyse kriger og konflikter fra flere sider, for å fremme refleksjon blant elevene. I tillegg fortalte informantene at de prøver å tilrettelegge for at elevene skal lære seg at uenighet i klassen ikke nødvendigvis er en svakhet, så lenge elevene respekter og lytter til hverandre. Informant 4 fremmet det slik:

Informant 4: Når det kommer til tilrettelegging også, så er det ikke bare med de som føler seg sårbare og lei seg og triste. Det er også den tilretteleggingen over de som skal ha høyest stemme i klasserommet, og som mener «det jeg mener er rett». Og de kan igjen forstyrre de som ikke alltid tør å rekke opp hånda eller si ting de mener, men så sitter det en i hjørnet og sier «nei, fuck det».

4.1.3 Arbeidet med krigsnyheter i klasserommet

Informantene la også vekt på å tilpasse og variere arbeidsmåtene i undervisningen om krigsnyheter. Arbeidsmetodene er avhengig av hvilken konflikt eller krig det er snakk om, men et fokus på å forstå hvorfor situasjonen er som den er, ble vektlagt av alle informantene. Informantene fremmet mange ulike former for undervisning om krigsnyheter, men undervisning med Supernytt, kompetanseutvikling knyttet til sosiale medier, og klassesamtaler var blant de mest gjennomgående momentene i intervjuene.

Supernytt som supplement i undervisning om krigsnyheter

Alle informantene fortalte at de bruker eller har brukt Supernytt i undervisning. De hadde dog ulike erfaringer med hvordan det hadde fungert å bruke Supernytt i deres klasser. Informant 1 og

2 fortalte at de har hatt gode erfaringer med bruken av Supernytt, og påpekte at det virker som nyhetssendingene er håndterbare og enkle for elevene å forstå, og derfor gode å bygge videre på i klasserommet.

Informant 1: Jeg synes de er veldig flinke til å snakke om det på en lettfattelig måte. Og som er god å bygge videre på i klasserommet [...] Det er forståelig for dem, stort sett. Og det er jo kanskje det viktigste. At de forstår det de hører.

Informant 2: Det er veldig mye hjelp i å bruke Supernytt og sånt, og de forklarer det så enkelt og fint, og er ment for barn. Det er veldig fint å sette på en Supernytt som tar opp noe av det. Da kan man enten finne noe, eller så tar de ofte opp aktuelle ting uansett.

Informant 3 fortalte at hun følte at Supernytt hadde blitt mindre seriøst den siste tiden, og at sendingene ikke gikk nok i dybden av faktiske nyheter. Hun følte at mye av det mer seriøse innholdet nå var byttet ut med tullesaker, eller at de hoppet rett fra en viktig og seriøs sak, til noe mer tabloid. Informant 4 og 5 fortalte at de følte at Supernytt nå var forbeholdt samfunnsfagstimen, da tematikken i nyhetssendingene i for liten grad var nyansert og forklarende. De trakk også frem at flere elever føler veldig sterkt på det som blir sagt, og at dette er en faktor for hvor mye Supernytt blir anvendt i undervisningssituasjoner. Spesielt ble elevenes tilknytning til Israel-Palestina-konflikten løftet frem av informant 3, 4 og 5, da mange av deres elever i stor grad har sterke meninger om konflikten.

Informant 4: Vi prøver å få elevene til å bli nyansert i deres liv, og så har du folk som er sånn «ja, da døde det enda en person, men over til deg». Vi ser ikke så mye på Supernytt lenger.

Informant 5: Jeg husker faktisk det var en gang nå i høst, hvor jeg viste Supernytt, og da var det Støre som pratet om et eller annet i forbindelse med krigen ((Israel-Palestina-konflikten)). Og så sa han et eller annet sånn «Ja, Israel har jo rett til å forsvare seg, og vi støtter det». Og så begynner elevene: «Hva mener han med det?», og «Hva med Palestina?». Så det var ikke noen vits i å se resten av sendingen. Vi må snakke, og så prater vi jo litt sammen.

Samtidig fortalte alle informantene at Supernytt ikke kan benyttes som den eneste innfallsvinkelen til undervisning om krigsnyheter, og at de derfor vektlegger å ha samtaler med klassene sine i etterkant av sendingene. Informant 3 trakk også frem at hun stopper opp underveis i sendingene hvis hun opplever at Supernytt ikke går nok i dyden av det som snakkes om, og hun tenker at elevene burde få mer informasjon eller luften tankene sine. Spesielt med tanke på at sendingene kan ta opp alvorlige ting, fortalte informantene at det er viktig å sette av tid til at elevene får tid til å tømme tankene sine i etterkant av en slik sending.

Sosiale mediers rolle i undervisning om krigsnyheter

Sosiale medier ble trukket frem som en faktor som spiller en viktig rolle i hvordan informantene arbeider med krigsnyheter i klasserommet, da elevene får med seg mye – både sant og usant – gjennom sosiale medier. TikTok og YouTube ble nevnt som plattformer elevene tilegner seg mye informasjon gjennom. Ifølge informantene er tilgangen til informasjon ganske ubegrenset for elevene, da de enkelt klarer å komme seg forbi foreldrekontroll i ulike sosiale medier. I tillegg har en del av elevene fri tilgang til sosiale medier på sine mobiler, og dermed ikke noen form for filter som filtrerer bort videoer, bilder og tekst som ikke er tilegnet dem.

Informant 1: Og de var jo såpass gamle at de hadde begynt på sosiale medier og TikTok, og får ikke alltid det nyanserte nyhetsbildet som (.) er. Altså det er ikke alltid det de ser på TikTok stemmer, eller andre sosiale medier.

Informant 5: Og alt er algoritmebasert, så hvis du liker en eller to i sånn Palestina-Israel-konflikt-videoer så får man opp haugevis med det. Trykker man seg inn på ting, så er du inni et sort hull med elendighet og mye du må bearbeide inni deg selv.

Informantene delte tanker om at det både kan være krevende for elevene å vite om innholdet i videoene er sanne, og at det kan være vanskelig for elevene å fordøye alt de ser. De fortalte at de derfor jobber mye med å nyansere elevenes forståelse gjennom samtaler der de forsøker å få tilgang til elevenes tanker, og forklare og beskrive den faktiske siden ved krigen eller konflikten for dem. Informantene vektla at de også anser det som viktig at elevene tilegner seg kildekritisk sans, slik at det skal være lettere for dem å manøvrere seg i medielandskapet. Informant 2 påpekte at hun i sin klasse har jobbet mye med hvordan elevene skal vite at det de ser er sant, der de har sammenlignet ulike kilder, og sett hvilke som er ekte og hvilke som er falske.

Informant 2: Så da fikk vi drevet med kilder og kildekritikk, og hva vi kan stole på og ikke. De har jo TikTok, og der får de mye. Både sant og ikke sant. Som de ofte kommer med her. Så det er litt viktig å belyse ting på en riktig måte

Kommunikasjon i klasserommet

Å la elevene få tømme tankene sine, stille spørsmål og snakke om det de lurer på angående kriger og konflikter, fortalte informantene at de vektlegger i sine klasserom. I noen situasjoner har elevene et veldig behov for å prate, mens andre ganger må informantene initiere til samtale fordi

de selv synes det er viktig. Å skape rom for dialog, og elevenes spørsmål, kunnskap og tanker i etterkant av undervisning om krigsnyheter, ble trukket frem som viktig. Dette ble vektlagt da de i stor grad anser elevenes spørsmål og svar som et viktig aspekt i arbeidet med krigsnyheter. Hva elevene føler, vet, tror, og lurer på, legger ofte rammene for undervisning om krigsnyheter i informantenes klasserom.

Informant 3: Så det å ha dialoger med elever, se etter hvordan de reagerer, gjerne ha en debrief etter sånne typer timer eller etter man har sett noe. (...) Er det du som har gjort en debrief, eller er det elevene som har gjort en debrief? (...) Det er viktig å gi rom til å snakke om spørsmål og tanker elevene har.

Informant 5: Jeg føler at vi har et veldig stort ansvar, med tanke på det vi snakket om i stad. Vi skal jo hjelpe dem å fordøye alt som skjer i verden, bearbeide følelsene de sitter igjen med, bearbeide alle følelsene de har.

Informantene fortalte at de uavhengig av fag eller situasjon gir rom for elevenes utsagn og tanker, da de anser det som et viktig tema å snakke om. Informant 2 påpekte blant annet at for elever som ikke snakker om det hjemme, er det viktig at de har en arena der krigsnyheter snakkes om på en nyansert og nøytralisert måte.

Informant 2: Jeg synes selv at det er viktig at vi prater om det, og at det er en åpenhet i klassen. Jeg tenker at det er noen klasser hvor man aldri prater om ting, og da er det plutselig noen som ikke prater om det hjemme eller på skolen. De får med seg så mye, hvert fall når de kommer opp i den alderen her. Jeg synes at å prate med klassen er noe av det viktigste. Det er der vi er.

4.2 Emosjonell støtte

4.2.1 Å skape rom for elevenes følelser

Informantene fremhevet at de er opptatte av å høre med elevene hvordan de har det, knyttet opp mot krigstematikk. Det kan enten være etter at en krig eller konflikt har brutt ut eller blusset opp, eller at noen har reagert på noe de har sett blant annet i sosiale medier. I forbindelse med nyoppståtte konflikter eller stor medieoppmerksomhet rundt en krig eller konflikt, fortalte informantene at de ofte har samtaler med elevene på tomannshånd for å få innsikt i hvordan elevene har det. I stor grad handler disse samtalene om å stille spørsmål, lytte til hva elevene har å si, og følge opp deres tanker, slik at det skal være lettere for dem å hjelpe elevene med å nyansere og bearbeide følelsene de sitter med. Informantene påpekte at å følge opp elevene i etterkant av undervisning, er en viktig del av dette arbeidet.

Informant 2: Men da er det viktig å prøve å følge opp denne eleven etterpå, så det har jeg gjort da. (...) Da kan det hende jeg ber den bli igjen når det ringer ut. Jeg kan si «Jeg så du var litt lei deg i sted, var det fordi vi snakket om ... eller fordi du tenkte på ...?», så forteller de det.

Samtaler med elever som er mer direkte tilknyttet en konflikt eller krig, ble også trukket frem som essensielt av informantene. Eksempelvis poengterte de at de i forbindelse med nyoppblussede konflikter og kriger, har samtaler med elever som de vet har en mer direkte tilknytning til området som er berørt, for å sjekke hvordan det går med dem.

Informant 4: Det kan jo også være ting som skjer i krigsrammede områder, som ligger litt latente, og så plutselig er det noe som blusser opp. Da kan det kanskje føles sterkere for elevene. Da vil vi jo på en måte inn og finne informasjon, hva som har skjedd, finne faktisk informasjon, finne ut hva som er fakta, og så på en måte oppsøke elevene, høre

hva de har hørt. Da har vi tatt de til side og hørt «Går det bra med deg?» og «Kjenner du noen som bor i området?». Skape samtale og trygghet der.

Å snakke med og forberede elever som på en eller annen måte er påvirket av krig eller konflikt i forkant av undervisning, for å sikre at elevene er komfortable med det som skal snakkes om i klasserommet, ble poengtert av flere av informantene. Flere av informantene fortalte at hensynet til elever som i større eller mindre grad hadde en direkte tilknytning til en krig eller konflikt, skulle være bestemmende. At elevene får lov til å være med å bestemme hvilke rammer som fungerer best for dem, trakk de også frem som viktig. Informant 3 påpekte at dette gjøres gjennom å høre med elevene om de orker å ta del i undervisningen, eller om de heller ønsker å vente. Om elevene har lyst til å delta i undervisningen, fortalte informantene at elevenes perspektiver og opplevelse av situasjonen blir vektlagt, blant annet ved at de får dele sin side av saken.

Informant 1: Vi lot vel i utgangspunktet eleven få lov til å være med å bestemme hva som ble snakket om. [...] Jeg hadde snakket med eleven i forkant, at han kunne fortelle om sine opplevelser. Så jeg hadde en samtale med han først, hvor han fortalte meg hva han hadde tenkt til å si til resten av klassen. Og så baserte jeg meg på det han sa.

Informant 4: Det er mer at elevene kanskje heller selv har lyst til å fortelle hva de vet.

Ikke for å få eierskap til en krig, men eierskap til informasjonen som kommer ut.

4.2.2 Lærerens sensitivitet i arbeidet med krigsnyheter

Å opptre sensitivt i møte med elevene, fortalte informantene at de prøver å være konsekvente på. Informantene vektla det å være sensitiv i måten de fremlegger informasjon om krigsnyheter, i måten de drøfter mulighet for krig i Norge, og i måten de tar hensyn til elever som på ulike vis er påvirket av krig og krigsnyheter. I tillegg fremmet informant 2 at hun må ta hensyn til at elevene

tåler forskjellig. Det samme sees hos informant 1, som fortalte at han i samtaler med elevene ofte tenker over hva han skal si for å påse at han ikke skremmer, sårer eller opprører elevene.

Informant 1: Det husker jeg at jeg synes var litt vanskelig, ikke fordi jeg har så veldig mange sterke meninger, men man tenker jo alltid på at man skal ikke gjøre situasjonen verre for den enkelte eleven da. Eller såre eller si noe som opprører den mer enn nødvendig. (.) Så da vaktet jeg meg nok litt for hva jeg skulle si, og tenkte nøye gjennom hva jeg skulle si før jeg sa det, før jeg snakket om det.

Flere av informantene vektla det å være sensitiv overfor elever som kan ha vært utsatt for tøffe opplevelser, eller som føler veldig på at krig er skummelt, som et hensyn i arbeidet med krigsnyheter. Hensynet tas gjennom å blant annet tilrettelegge for disse elevene gjennom ordlegging i klasserommet, og ved å ha samtaler i forkant og etterkant av undervisning.

Informant 3: Nei, og han var veldig redd for at det skulle bli krig her. Han var virkelig redd for at det skulle bli krig. Så det er også et hensyn å ta selv om jeg tenker det blir jo ikke krig, men da tenker jeg at man må tenke på at det er noen som blir så redde.

4.2.3 Hjelp til å fordøye følelser knyttet til krigstematikk

Informantene fortalte at de har et ansvar for å ta vare på elevene, og få dem til å føle seg trygge. Inn i dette arbeidet, gjelder også å hjelpe elevene med å fordøye inntrykk og opplevelser knyttet til krigsnyheter. Informantene fortalte at de i arbeidet med krigsnyheter, kan oppleve at elever blir triste, redde og engstelige. Flere av informantene fortalte at det har blitt en økt frykt blant elevene for at det skal bli krig i Norge, og at flere av elevene bekymrer seg mer for hva som kommer til å skje i tiden fremover, mye på grunn av TikTok og YouTube. Som informant 4 fortalte, er det mange av elevene som er gode på å skape frykt på egenhånd. Informant 1 fortalte at han opplevde

at en elev ble veldig redd for at det skulle bli krig i Norge etter de hadde lest en bok om andre verdenskrig. Han hadde fått med seg krigen i Ukraina, og dro derfor linjer til Norge. For å trygge eleven fortalte informantene at han da måtte bruke tid på å forklare forskjellen mellom pågående kriger og en krig som foregikk i Norge for 70 år siden.

Informant 1: Da var det en som ble veldig redd, og tenkte at nå er det krig i Norge (...) Da handler det om å ta et skritt tilbake, og forklare hva som er situasjonen i Ukraina, og det vi leser nå skjedde i Norge for mange år siden, og skille det litt fra hverandre da.

Informant 3 opplevde også å ha elever i klassen som hadde blitt veldig redde for krig i Norge i forbindelse med undervisning om krigsnyheter. For å trygge elevene fortalte hun at hun hadde brukt tid på dialog i etterkant av hendelsen.

Informant 3: Så det å liksom måtte ha dialoger med elever, se etter hvordan de reagerer, gjerne ha en debrief etter sånn type timer eller etter man har sett noe.

Informantene vektla også at å få tilgang til elevenes tanker, bidrar til at de sammen kan jobbe seg gjennom det elevene føler. Informant 4 fortalte at arbeidet med krigsnyheter ofte handler om å se bort ifra i fra kunnskapsaspektet ved krigsnyhetene, og heller fokusere på følelsesaspektet. Hun påpekte at hvis elevene går ut i friminuttet etter å ha sett eller hørt noe grusomt, forsetter de samtalen uten at det nødvendigvis er så fruktbart for deres forståelser og følelser rundt situasjonen. Hun formidlet det slik:

Informant 4: Det er litt som å blåse av fotballkampen midt i, og så er det sånn, «Ok, takk for i dag. Hvem vant? Det er ikke så farlig. Ha det». Ja, nei, det funker dårlig.

4.2.4 Mulighet til påvirkning

Å hjelpe elevene med å realisere deres mulighet til påvirkning, ble også trukket frem som noe flere av informantene synes er viktig i arbeidet med krigsnyheter i klasserommet. Mange av elevene kunne føle på avmakt knyttet til pågående konflikter og egen etnisitet, som førte til en følelse av urettferdighet. Å styrke elevenes handlingsrom og mulighet til påvirkning, fortalte informantene at er en viktig del av å styrke elevenes følelseshåndtering rundt krigsnyheter. Dette handler blant annet om å fremme deres mulighet til handling og å nedtone elevenes negative syn på egen situasjon. De fortalte at det handler om å gi elevene ressurser og samtaler, slik at elevene kan bruke energien sin på en fruktbar måte.

Informant 5: Hvordan skal man fordøye det på en sunn måte, sånn at det ikke bare blir hat mot verden? (...) Så å gi dem de ressursene, samtalen med alt det de trenger, for å kunne gå videre i livet uten å sitte igjen med sinne og hat overfor verden. At de har en makt til å være med på å endre verden. Ikke sånn at du møter dem med hat. Ikke at du møter dem med sånn «vet du hva, du kommer alltid til å være nederst på rangstigen». Men at de skjønner at de har en reell påvirkningskraft. At de bruker stemmen sin, og engasjerer seg i det de brenner for.

Å prøve å flytte fokuset til elevene fra sinne, til et håp om endring og fremtid, ble også trukket frem, der ulike former for påvirkningsmuligheter ble løftet frem som mulige innfallsvinkler for elevene.

Informant 4: Vi vil jo ikke at de skal møte verden med et sinne. Vi vil jo at de skal møte verden med et håp om endring. Et håp om fremtid. (...) Og det er mest for å unngå å skape den der «vi hater alle, verden hater oss»-type greia. At det er mer det at, hvis du bruker så

mye energi på ikke like noe, bruk heller energi på å støtte, spre nyheter, som på en måte hjelper saken, boikotting, alt det der.

4.3 Oppsummering av funn

I arbeidet med å gi elevene faglig støtte, ble det å gi elevene tilpasset og nyansert informasjon på en språklig og aldersadekvat måte, vektlagt. Mangfoldet innad i informantenes klasser, ble også sett som en faktor for hvordan undervisning og samtaler om krigsnyheter foregår. I tillegg fortalte informantene om konkrete undervisningsopplegg og plattformer de bruker i sine klasserom når de underviser om krigsnyheter. Arbeidet med krigsnyheter i klasserommet foregår hovedsakelig gjennom undervisning om og med medier, der Supernytt og utvikling av kompetanse i sosiale medier ble trukket frem som områder de arbeider med i klasserommet. Klassesamtaler ble også fremhevet av informantene, da dette gir informantene tilgang til elevenes forståelse og følelser rundt krigsnyheter, som gjør at de kan hjelpe elevene med å få tilgang til aldersadekvat kunnskap om krigsnyheter.

For å støtte elevene emosjonelt i arbeidet med krigsnyheter i klasserommet, trakk informantene frem følelseshåndtering som en faktor, der de vektla det å trygge elevene og fremme deres muligheter til påvirkning som områder de arbeider med. Å ha kjennskap til elevenes tanker og følelser, påvirker hvordan informantene jobber med krigsnyheter i klasserommet, der faktorer knyttet til både enkeltelever, og klassen som helhet, er avgjørende for hvordan de legger opp undervisningen. De trakk også frem det å ta hensyn til elevenes individuelle forutsetninger til å emosjonelt bearbeide krigsnyheter, blant annet gjennom samtaler med enkeltelever. Gjennom en dialogisk sentrert praksis, vektlagt av en sensitiv og anerkjennende lærerstil, arbeider de med krigsnyheter på det emosjonelle planet.

5.0 Drøfting

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærere arbeider med krigsnyheter i mangfoldige klasserom. Da funnene ble presentert, ble informantenes uttalelser om arbeidet med krigsnyheter delt inn i to hovedkategorier, faglig og emosjonell støtte. Denne fremstillingen av funn er en forenkling av hvordan informantene i denne studien arbeider med krigsnyheter i klasserommet. Dette fører til at noen nyanser forsvinner, men tydeliggjør samtidig hovedpoengene i informantenes uttalelser. Dette leder også til at kategoriseringen ikke tar høyde for overlappede temaer. Eksempelvis er den faglige og emosjonelle støtten avhengige faktorer, og altså ikke så adskilt som det fremkommer i denne studien. Dermed er det nødvendig å se disse i lys av hverandre når det kommer til informantenes praksis i møtet med krigsnyheter i klasserommet. I dette kapittelet vil resultatene fra studien presenteres og sees i lys av det teoretiske rammeverket som er gjort rede for.

5.1 Faglig støtte

5.1.1 Tilpasset og inkluderende opplæring i det mangfoldige klasserommet

I arbeidet med krigsnyheter, fortalte informantene at de i stor grad må ta hensyn til og tilpasser undervisningen til elevenes alder og språklige forutsetninger. Dette er i tråd med overordnet del av læreplanen, som fremmer skolens ansvar for å tilrettelegge for *alle* elever i klassen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 18). For det første fremmet informantene at elevene, på grunn av sin alder, ikke alltid har like gode forutsetninger for å forstå nyhetsbildet. Derfor vektla informantene at de må undervise om krigsnyheter på en aldersadekvat måte, for å tilpasse innholdet i undervisningen etter elevenes kognitive forutsetninger. Å legge undervisningen på et nivå som elevene kan forstå, med fokus på mengden informasjon, samt tempoet informasjonen kommer i, trakk informantene frem som essensielt for at elevene deres skal få en forståelse av situasjonen. Et enkelt språk og enkle forklaringer av komplekse situasjoner, ble vektlagt. Dette støttes av Vettenranta (2017, s. 141), som påpeker at elevenes forståelse av komplekse situasjoner, deriblant krig, avhenger av lærernes kunnskapsformidling. Å tenke over språket de bruker og hvilken informasjon de skal formidle til elevene, ble påpekt av informantene som en viktig forutsetning for elevenes kunnskapstilegnelse, da mye av det som formidles i mediekkanaler er ment for voksne, og dermed ikke tar hensyn til disse faktorene.

Da mange av elevene i informantenes klasser har norsk som andrespråk, er dette en faktor som spiller inn når informantene skal undervise om et tema de anser som vesentlig at alle har kunnskaper om. Elevene med rett til særskilt norskopplæring, er inkludert i fellesskapet i klassen, der å tilpasse undervisningen for elevene gjennom en språkbruk og et begrepsapparat som elevene forstår (Nordgren, 2016; Palm, 2014, s. 184), er noe informantene fortalte at de i stor grad prøver å ta hensyn til i klasserommet. Denne tilpasningen kan sees i sammenheng med Haug (2012) sin vide forståelse av den tilpassede opplæringen, der undervisning i fellesskapet er lagt opp etter den enkelte elevs forutsetninger (Palm, 2014, s. 185-186). En av informantene påpekte blant annet at hun forsøker å unngå å «bruke ord som går over hodene på dem». Gjennom at informantene tilpasser undervisningen avhengig av elevenes språklige forutsetninger, blir elevene først og fremst inkludert i fellesskapet ved å fysisk være til stede i undervisningen, men også ved at de får en forståelse av innholdet det snakkes om (Hølland, 2021, s. 41). Denne tilpasningen er også en viktig forutsetning for å sikre elevenes mulighet til medvirkning og utbytte av undervisningen (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 19; Haug, 2014, s. 12).

Informantene påpekte at de også tar hensyn til at elevene kommer fra ulike etniske og religiøse bakgrunner, har ulike livshistorier og utgangspunkt, og tilpasser undervisningen deretter. Én av informantene trakk blant annet frem at hvordan det snakkes om krigen i Ukraina og Israel-Palestina-konflikten, avhenger av om elevene er direkte påvirket av disse. Det samme påpekte tre av de andre informantene, som fortalte at mange av elevene deres har en religiøs, kulturell eller familiær tilhørighet til Israel-Palestina-konflikten, og dermed må tilpasse undervisningen slik at disse elevene skal kunne delta i undervisningen. At informantene er bevisste og respekterer disse individuelle forutsetningene, kan bidra til at de i større grad kan støtte elevene både faglig og emosjonelt (Keddie, 2011, s. 235; Lea, 2023, s. 338; Westrheim & Hagatun, 2015, s. 170). Som én av informantene vektla, er det å kjenne elevmangfoldet i klassen sin fundamentalt for å kunne ha fruktbare samtaler om vanskelige temaer, som krig. Dette kan tyde på at informantene har kunnskaper om hvordan ulikhet mellom elevene virker inn på hverandre i klasserommet (Lea, 2021, s. 337). I arbeidet med dette, handler det i stor grad om å tilrettelegge og tilpasse undervisningen og undervisningssituasjonen til elevenes forutsetninger, der elevenes religiøse og etniske opphav, hjemmemiljø og ulike behov for å ytre seg, legger grunnmuren for hvordan dette skal gjøres. Andre informanter trakk frem at refleksjon over temaet og fokus på hvordan de snakker om krigsnyheter i klasserommet, legger rammer for hvordan de kan fremme elevenes

stemme på en måte som gjør at alle føler seg sett og hørt. Dette fremmes også at Nordgren (2016, s. 57), som ser dialogen som en vesentlig ressurs for å fremme mangfoldet av elever i klassen. Gjennom å la elevene snakke om krigsnyheter innenfor de trygge rammene i fellesskapet, kan alle elevene føle seg hørt (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 18). I den forstand er dialogen en viktig forutsetning for at informantene får innsyn i mangfoldet av tanker og opplevelser om krigsnyheter (Lea, 2021, s. 340), og kan legge opp undervisningen etter elevenes faglige og emosjonelle forutsetninger (se 5.1.3 *Klassesamtalen som verktøy for å fremme kunnskap*).

5.1.2 Et mediepedagogisk blikk på undervisning om krigsnyheter

Informantene fortalte at de blant annet underviser om krigsnyheter gjennom en mediepedagogisk tilnærming, da de tar i bruk læringsressurser på nett. Å bruke læringsressurser i undervisningssituasjoner kan knyttes opp mot det Erstad (2010, s. 17) kaller læring *med* medier, der hensikten er å ta i bruk medier som et supplement i undervisningssituasjoner. Informantene trakk frem Supernytt som et slikt tilskudd til undervisningen, men opplevelsene deres rundt Supernytt var noe splittet. To av informantene fortalte at de anså læring med Supernytt som et godt tilskudd i undervisning om krigsnyheter, da de mente at informasjon om pågående kriger og konflikter ble lagt opp på en forståelig måte for deres elever. Den tredje informanten mente at Supernytt hadde blitt for tullete, mens de to siste mente at Supernytt i stor grad tok opp krigsnyheter på en lite nyansert og for brutal måte til at dette var noe de ukritisk kunne spille av i klasserommet.

Variasjonene i informantenes erfaringer rundt Supernytt, kan tyde på deres kunnskaper om klasse mangfoldet og elevenes forutsetninger (Lea, 2021, s. 338), legger rammene for hvordan de forholder seg til nettressurser i undervisning om krigsnyheter. I klasserommene til informantene som var mer skeptiske til Supernytts fremstilling av krigsnyheter, var elevsammensetningen mer mangfoldig, og flere av elevene hadde en mer direkte tilknytning til Israel-Palestina-konflikten. I klasserommene til informantene som anså Supernytt som et nyttig hjelpemiddel, var færre av elevene direkte knyttet til en konflikt. Dermed kan det tenkes at bruken av Supernytt og andre ressurser som tas i bruk i undervisning, baserer seg på informantenes hensyn til elevenes individuelle forutsetninger, og legger føringer for hvor kunnskapsfremmende informantene anser Supernytt å være for elevene.

Samtidig påpekte alle informantene at Supernytt i seg selv ikke kan benyttes som den eneste innfallsvinkelen i arbeidet, og derfor er de avhengige av å supplere og nyansere nyhetsendingene gjennom dialog og samtale med elevene i forkant, etterkant eller underveis i Supernytt-episodene. Informantene fremmer dermed et sosiokulturelt syn på den mediepedagogiske tilnærmingen, der elevenes forståelse ikke kun utvikles gjennom mediene i seg selv, men der mediene brukes som et supplement i en større læringskontekst. Supernytt blir i den forstand et artefakt som tas i bruk i kombinasjon med interaksjon og deltakelse for å fremme elevenes læring, tenkning og utvikling (Schofield & Frantzen, 2018, s. 27) relatert til kunnskap om krigsnyheter, der lærerens rolle som veileder og dialogpartner (Erstad, 2010, s. 81) blir av medierende karakter.

I tillegg til Supernytt, fortalte informantene at elevenes bruk av sosiale medier legger føringer for hva og hvordan de underviser om krigsnyheter. Informantene påpekte at de jobber mye med å nyansere, belyse og forklare krigsnyheter for elever, da elevene ofte kommer til skolen med nye inntrykk de har fått gjennom sosiale medier. Det elevene ser i media, er ikke nødvendigvis sant, så å utvikle elevenes kompetanse knyttet til bruk av sosiale medier var dermed noe informantene trakk frem. Dette kan sees i sammenheng med den kompetansen Erstad (2010, s. 19) og Vettenranta (2017, s. 138) vektlegger at elevene må ha for å kunne tolke informasjonen som produseres i sosiale medier. Denne kompetansen kan utvikles gjennom det Erstad (2010, s. 27) kaller undervisning *om* medier, der medieundervisning tar utgangspunkt i å gi elevene nødvendig kunnskap slik at de skal bli mer kapable til å prosessere og dekonstruere medieinnholdet de har tilgang til (Erstad, 2011, s. 83). Informantene vektla samtale med elevene om krigsrelaterte inntrykk i sosiale medier, som en vesentlig faktor for elevenes tilegnelse av kunnskap om krigsnyheter. Samtalen ble også fremhevet som essensiell for at elevene skal utvikle en kompetanse slik at de klarer å prosessere nyhetsstrømmen på en sunnere måte. Å bruke elevenes etablerte kunnskaper og erfaringer rundt krigsnyheter, støttes av Vettenranta (2017, s. 139) og Erstad (2010, s. 17), der skolen skal bidra til å videreutvikle elevenes kompetanse knyttet til kunnskap om mediebruk og manøvrering i medielandskapet.

I tråd med Frantzen & Schofield (2018, s. 56), fremmet informantene at elevene må lære seg å mestre medier og mediebruk for å kunne delta i dagens samfunn som i mye større grad enn tidligere er preget av medierelatert innhold. Kildekritikk ble i denne sammenheng løftet frem av informantene, der de prøver å lære elevene hvordan de skal være kritiske til det de ser i media. Informant 2 fortalte at hun forsøker å utvikle elevenes kompetanse knyttet til utøvelse av denne

kritiske tankegangen ved å lære dem å se hvem som er avsender av budskapet som blir fremmet, og hva det kan ha å si for innholdet som er produsert. Da mye av det elevene ser i sosiale medier er usensurert og unyansert, trenger de voksenstøtte for å kunne ta innover seg alle inntrykkene de sitter med, og å lære seg å være kritisk til det de ser på nett. Vettenranta (2017, s. 141) så mye av det samme i sin forskning, der det ble vektlagt at barn trenger samtaler med voksne som forklarer og gir kunnskap for at de skal klare å utvikle en mer konkret og sunn forståelse av nyheter om krig ut ifra deres kognitive forutsetninger. Dette kan bidra til at elevenes digitale ferdigheter, knyttet til behandling og digital dømmekraft i møte med stadig mer kompleks informasjon, utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 3; Nielsen, 2023, s. 136; Schofield & Frantzen, 2018, s. 34).

5.1.3 Klasesamtalen som kunnskapsfremmende verktøy

Ulleberg (2020, s. 17) påpeker at en kan se kommunikasjon i klasserommet som en treleddet relasjon. I informantenes klasserom kan en se elevene, lærer og krigstematikk som parter i et symbiotisk samspill. Læreren og elevenes relasjon til temaet, er viktige forutsetninger å ta høyde for når læreren legger opp undervisningen. Implisitt ble det også lagt vekt på betydningen av lærer-elevrelasjonen for klasesamtalens verdi, der mangfoldskompetanse og kjennskap til elevene ble trukket frem som vesentlig av informantene. Informantene fortalte at de bruker mye tid på å samtale om krigsnyheter med elevene sine, der elevenes kunnskaper og spørsmål ofte danner basen for undervisningen. Undring, forklaringer, beskrivelser og nyansering går igjen som faktorer i informantenes arbeid for å fremme elevenes kunnskaper om krigsnyheter. Disse faktorene kan knyttes opp mot det Shaffer (1996) kaller episoder med felles involvering, der kunnskap utvikles gjennom kommunikasjon mellom deltakende parter som prøver å skape et felles forståelsesgrunnlag (Øvrreide, 2009, s. 65). For å fostre disse episodene med felles involvering i klasserommet, påpekte informantene at det er viktig å lytte til elevene, gi rom for deres tanker og spørsmål, og legge opp undervisningen deretter. Dette danner grunnlaget for at læreren kan være bevisst elevenes faglige nivå, og emosjonelle tilknytning til temaet, og deretter kunne legge opp undervisningen på en slik måte at læring skjer innenfor trygge rammer for elevene. Ulleberg (2020, s. 26), Øvrreide (2009, s. 64) og Jørgensen (2021, s. 10) påpeker mye av det samme, og fremmer at elevenes kunnskapsutvikling skjer i samspill og kommunikasjon med andre. I informantenes klasserom, oppstår samtalen ofte som en effekt av at en elev stiller

spørsmål om krigsrelatert tematikk, og informanten, basert på dette, forklarer og setter elevenes spørsmål inn i en kontekst de kan forstå. På denne måten får elevene tilgang til informasjon og støtte i tilegnelse av faktakunnskap knyttet til krigsnyheter, som kan være vanskelig for dem å tilegne seg på egenhånd (Øvreeide, 2009, s. 65).

Klassesamtalen som kunnskapsfremmende verktøy kan kobles opp mot Øvreeide (2009, s. 73-74) sine fem prinsipper for dialog. Det første prinsippet, som handler om å prøve å forstå og tone seg inn på elevene (Øvreeide, 2009, s. 73), kan knyttes opp mot informantens interesse for elevenes perspektiver om krigsnyheter, der spørsmålsstilling knyttet til elevenes forståelse av situasjonen ble formidlet som et gjennomgående moment. Det andre prinsippet, som handler om å tilføre noe nytt i dialogen (Øvreeide, 2009, s. 73), kan knyttes opp mot informantens vektlegging av å følge opp elevenes utsagn og trygge dem gjennom en kunnskapsfremmende dialog. Som informant 4 påpekte, er elevene gode på å skape frykt på egenhånd, og læreren har dermed et ansvar for å nyansere elevenes forståelse av situasjonen ved å fremme en aldersadekvat kunnskapsformidling for elevene. Det tredje prinsippet, som handler om respekten for elevenes egne svar (Øvreeide, 2009, s. 73), kan knyttes opp mot at informantene i stor grad er interessert i å høre elevenes tanker knyttet opp mot temaet, både gjennom oppfølging i helklasse og av enkeltelever. Det fjerde og femte prinsippet, som handler om likestilling mellom lærer og elev, og lærerens ansvar (Øvreeide, 2009, s. 73), kan knyttes opp mot informantens vektlegging av klassesamtaler der elevenes tanker og meninger får lov til å styre undervisningen om krigsnyheter.

Ved å legge til rette for elevenes perspektiver, åpnes klassesamtalen slik at det elevene lurer på legger rammene for undervisningen, fremfor at lærerens antakelser om elevenes perspektiver er bestemmende for hvilken retning samtalen tar. Informant 3 presiserte i den sammenheng at debrief i klasserommet ikke handler om at læreren skal snakke om det som har blitt undervist om, men at elevene selv skal få tømme sine tanker, og læreren følge opp deretter. Gjennom kommunikasjon får informantene innsikt i elevenes følelser, tanker og kunnskaper angående krigsnyheter. Dette fører til at de enklere kan legge undervisningen på et nivå som de kan tåle og forstå (Vettenranta, 2017, s. 141). For eksempel fremmet informant 2 at hun ser på det som sitt ansvar å fremme kunnskapsaspektet vedrørende krigsnyheter, da det er flere elever som ikke snakker om det hjemme. Dette perspektivet frontes da hun synes det er viktig at elevene har en mer nyansert og aldersadekvat forståelse av situasjonen, ikke kun den fremstillingen som blir frontet i sosiale medier eller blant jevnaldrende. Dette perspektivet støttes også av Palm (2014, s.

194), som poengterer av klasseromssamtaler er spesielt viktig for elever som ikke får samme støtte hjemmefra. Ved at informantene legger til rette for åpne og undrende samtaler om krigsnyheter, kan elevene tilegne seg et mer riktig bilde av situasjonen, og dermed være mer rustet til å kunne takle, analysere og nyansere informasjon de har tilgang til.

5.2 Emosjonell støtte

5.2.1 Den anerkjennende elevsamtalen

Informantene vektla at de er opptatte av å lytte til og anerkjenne elevenes følelser knyttet opp mot krigstematikk når de har samtaler med dem på tomannshånd. Denne formen for kommunikasjon, kan sees i tråd med det Lassen & Breilid (2010, s. 13) kaller elevsamtaler, der poenget er å bidra til at lærer og elev utveksler tanker, følelser og informasjon. Gjennom at informantene viser interesse og omsorg for elevene sine ved å samtale med dem på tomannshånd, utviser informantene et ønske om å hjelpe elevene med å håndtere følelsene deres (Drugli, 2012, s. 70; Fallmyr, 2020a, s. 20; Midthassel, 2019, s. 122). Informant 2 og 4 fortalte at de tar elever til side hvis de opplever at elever har reagert på undervisning eller samtaler knyttet til krigstematikk. Informant 1, 3 og 4 fortalte at de snakker med elever som på en eller annen måte er rammet av krig i forkant av undervisningen slik at elevenes tanker og følelser kan være med å legge rammene for undervisningen. Alle disse handlingene viser ulike måter å anerkjenne elevenes følelser på, der anerkjennelsen innebærer at den andres opplevelse blir verdsatt (Gamst, 2011, s. 43).

Dette kan sees i forbindelse med Ulleberg (2020, s. 27) sin forståelse av den gode dialogen, som er preget av viljen til å lytte, møte den andre som et subjekt og å være åpen for at den andre kan være av en annen oppfatning enn en selv. Gjennom å legge opp til samtaler der informantene inntar en anerkjennende og undrende rolle, vil dialogen være preget av en åpenhet rundt det som snakkes om (Hølland, 2021, s. 56; Palm, 2014, s. 193). Informantene fortalte at det handler om å la elevene ha rett til egne meninger og oppfatninger, og å ta hensyn til at elevene opplever krig og konflikt på ulike måter, og ut i fra deres forutsetninger, snakke, lytte og stille spørsmål knyttet til deres følelsesliv. Dette kan knyttes opp mot Schibbye (1996, s. 532-533) sine kjennetegn på anerkjennende væremåter, som innebærer å lytte til elevene, møte dem med forståelse, bekrefte dem og deres utsagn, og å være nysgjerrig og åpen overfor eleven.

Samtaler informantene har med sine elever, legger dermed til rette for at de i samspill kan bygge en felles forståelse og ny innsikt om hvordan elevenes følelser og erfaringer påvirker dem (Jørgensen, 2023, s. 10). Blant informantene i denne studien, førte denne formen for samtale til at de fikk innsikt i elevenes tanker og følelser om krigstematikk, og på denne måten kunne tilpasse og tilrettelegge undervisningen etter elevenes behov og følelser. Å tilrettelegge for elevene gjennom elevsamtaler der deres historie og erfaringer blir lyttet til og bekreftet, kan skape trygge rammer for at elevene skal *kunne* og *ville* uttrykke følelsene de har inni seg (Jørgensen, 2023, s. 25). Dialoger som fremmer denne formen for tilrettelegging av elevenes opplevelser, kan sies å være preget av en subjekt-subjekt-relasjon, der elevenes indre opplevelse står i fokus, og den subjektive opplevelsen blir ukrenkelig (Schibbye, 2004, s. 5). Som informant 3 og 4 fortalte, handler det om å gi elever som har en direkte tilknytning til en krig eller konflikt, muligheten til å ytre sine tanker om egen deltakelse i klasserommet, og hvordan informasjon om krigen eller konflikten skal legges frem. På denne måten blir elevenes subjektive erfaringer, følelser og opplevelser anerkjent og tatt hensyn til i forbindelse med undervisning om krigsnyheter.

Ved å la elevene få lov til å uttrykke sine følelser på den måten som føles riktig for dem, anerkjenner informantene elevenes uttrykksmåte, tanker og opplevelser knyttet til krigsnyheter. Dette samsvarer med det å lytte til elevene gjennom å være åpen for elevenes tanker, og å være emosjonelt tilgjengelig for eleven. Informantene søker en forståelse av elevenes subjektive opplevelser og følelser (Schibbye, 1996, s. 553; Ulleberg, 2020, s. 35), og gjennom samtaler med dem, får de en dypere forståelse av elevenes tanker. Altså legges det til rette for at elevene får eie egne opplevelser og erfaringer (Gamst, 2011, s. 43). Dette perspektivet vektlegges også av informant 4 som fremmer at opplevelsen av krigsnyheter oppleves ulikt av elevene, og at noen kan reagere sterkere enn andre. Derfor, presiserer informant 2 og 4, at det å oppsøke elevene og vise interesse for deres følelser er viktig for å både ivareta elevene og anerkjenne elevenes følelser. På denne måten blir elevenes opplevelse satt i fokus, og elevenes tanker og følelser rundt situasjonen blir vektlagt (Gamst, 2011, s. 43). De andre informantene fremmet også dette, ved at de i ulike tilfeller har tatt elever som er påvirket direkte av kriger og konflikter til side, for å høre med dem hva de tenker og føler om noe som har vært i mediebildet eller som de skal undervise om. Slik får elevene selv være med på å skape en ramme for hva som fungerer best for dem. Dette er i tråd med Ulleberg (2020, s. 35) sin forståelse av potensialet den anerkjennende

tilnærmingen har til å møte elevenes subjektive erfaringer, slik at de blir tatt på alvor og gitt betydning.

5.2.2 Læreren sensitivitet i arbeidet med krigsnyheter

Informantene fortalte at de vektlegger en form for sensitivitet i arbeidet med krigsnyheter. Dette hovedsakelig fordi de opplever å ha elever i klassen som responderer veldig ulikt på krigsnyheter. Én av informantene fortalte at elevenes forutsetninger spiller en viktig rolle for hvordan undervisningen foregår, der hensynet til elever som er påvirket mer direkte av krig, står sterkt. Dette kan sees i sammenheng med Hamre & Pianta (2007, s. 61) og Drugli (2012, s. 69), som vektlegger at den sensitive læreren kjennetegnes av å være oppmerksom på elevene, klare å fange opp elevenes emosjonelle behov, og følge dem opp deretter. Som tidligere nevnt, fortalte informantene, at de pleier å snakke med elevene på forhånd hvis det skal være undervisning knyttet til krigsnyheter, slik at elevene skal være best mulig forberedt, og selv bestemme hvor mye av undervisningen de ønsker å delta i. Elevenes mulighet og tanker legger rammer for undervisningen, og på denne måten er også informantene responsive på elevenes behov, som er en viktig forutsetning for å kunne utøve sensitivitet overfor elevene (Pianta et al., 2012, sitert i Roland, 2017; Vaaland, 2017). Slik bidrar informantene til å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, der oppfølging av elevenes livssituasjon tas høyde for (Roland, 2017; Vaaland, 2017).

Det samme sees hos de andre informantene, som fortalte at de er opptatte av å følge opp elevene sine i etterkant av timen, hvis de ser at det var noen som reagerte på noe som kom frem i undervisningen. Å være i stand til å legge merke til elevenes følelsesstilstander, knyttes til lærersensitivitet, og gjennom å være observant på elevenes signaler, er læreren i bedre stand til å følge dem opp, og bidra til at elevene klarer å hente seg inn igjen (Drugli, 2012, s. 69; Hamre & Pianta, 2007, s. 61). Hvordan elevene reagerer på krigsnyheter er helt individuelt, og ved at informantene tar høyde for forskjeller innad i klassen, og er forberedt på å møte rundt tretti ulike opplevelser av en situasjon, kan det tenkes at de er mer rustet til å kunne anerkjenne den enkeltes opplevelser. Dette innebærer følelessignaler som enten er synlige, som gråt, eller mer subtile, som endring av kroppsspråk, som informantene fortalte at de prøver å legge merke til. For å få til dette, handler det om å ha tilstrekkelig kompetanse, kunnskap og relasjon til elevene, for å kunne

hjelp dem der de er (Hamre & Pianta, 2007, s. 61). Ved å følge opp elevene i etterkant av undervisningen, følges elevenes problemer opp, og læreren har på den måten mulighet til å hjelpe elevene med å håndtere følelser knyttet opp mot krigsnyheter.

5.2.3 Følelshåndtering knyttet til nyheter om krig

En del av arbeidet med den emosjonelle støtten, både knyttet opp mot elevsamtaler og sensitivitet i klasserommet, handler om å lære elevene å håndtere egne følelser. Som informantene fortalte, er det mange av elevene som føler sterkt på pågående konflikter, og de ser det som sin oppgave å hjelpe elevene gjennom følelsene de har relatert til dette. Disse perspektivene løftes også frem av Øvreeide (2009, s. 27), som fremmer at involvering fra voksne kan bidra til å regulere elevenes følelser, gjennom å sette ord på og validere følelsene elevene har. Mye av det samme sees også i Jørgensen (2023, s. 28), Pianta et al. (2002, s. 80-81) og Fallmyr (2020a, s. 20) der reguleringsstøtte fra voksne er av fundamental betydning for elevenes utvikling av strategier for å bedre håndtere egne følelser. Ved at informantene tar seg tid til å snakke med elevene om deres tanker rundt krigsnyheter, blir de i bedre stand til å oppdage elevenes negative følelser. Dette fører til at informantene i større grad er bevisste på hva som rører seg av følelser i klasserommet. Dette kan tyde på at informantene lettere kan ta tak i elevenes negative følelser gjennom samtaler med elevene det gjelder.

At informantene snakker med elevene om deres følelser, kan knyttes til det første nivået i Fallmyr (2020a, s. 27) sin følelsesguidingsmodell, som handler om å oppdage og bekrefte elevenes følelser gjennom ord eller mimikk. Å ta tak i elevenes følelser, handler i stor grad om å bekrefte følelsene de sitter med (Fallmyr, 2020a, s. 27). Informantene fortalte i stor grad det samme; de stiller spørsmål og er nysgjerrige på elevenes følelser knyttet til krigsnyheter, også når elevene ikke vil fortelle det selv. Å høre med elevene hvordan de har de, bidrar til at informantene lettere kan hjelpe elevene med å fordøye og bearbeide alle følelsene de sitter med. Som informant 1 sa, er han nysgjerrig på hvordan elevene hans forstår og håndterer nyheter om krig. Derfor fremmet han å snakke med elevene sine som en viktig faktor for å vite hvordan de har det.

Kommunikasjon blir på denne måten utgangspunktet for at læreren får tilgang til elevenes tanker, følelser og meninger (Jørgensen, 2023, s. 10).

Informantene i denne studien fortalte at de mest fremtredende følelsene som gikk igjen hos elevene var frykt og tristhet. Selv om dette er vonde følelser, fortalte informantene at det er noe de snakker mye om, fordi det kan påvirke elevene både sosialt og faglig. Disse funnene er dermed i kontrast til Sorin (2003, s. 80) sin kvalitative studie der lærere og andre omsorgspersoner i større grad ugyldiggjorde eller undertrykket elevenes negative følelser. Selv om hennes studie forsket på frykt generelt, og denne studien har ønsket å finne svar på læreres arbeid med krigsnyheter i klasserommet, er det plausibelt å tenke at lærernes kunnskap om emosjonell og relasjonell støtte er av stor betydning for hvordan elevenes følelser blir møtt i klasserommet.

Informantenes kunnskaper om emosjonell støtte, kan knyttes opp mot det Fallmyr (2020a, s. 27) kaller for den følelsesorienterte tilnærmingen, der grunnholdninger er at alle følelser tillates, basert på tanken om at alle følelser må oppleves for å kunne reguleres og endres. Informantenes tanker om elevenes følelser, viser i stor grad at de er interesserte i å forstå, trygge og bearbeide dem. Gjennom debriefing, samtaler og spørsmålsstilling, fortalte informantene at de forsøker å hjelpe elevene med å regulere deres følelser. Dette er i tråd med Fallmyr (2020a, s. 27) sitt andre nivå i sin modell om følelsesguiding, som fremmer at lærere som forstår og anerkjenner elevenes følelser, kan bidra til en økt følelse av trygghet for elevene. Sorin (2003, s. 85) sin studie fremmer også disse perspektivene, der anerkjennelse, forklaring og diskusjon sees som trekk som bekrefter elevenes følelser.

5.2.4 Myndiggjøring av elevene

Informantene fortalte at de opplever å ha flere elever som føler på avmakt og urettferdighet knyttet til pågående kriger og konflikter, ofte i forbindelse med eget etnisk eller religiøst ståsted. Mange av elevene kunne bli maktesløse eller sinte på grunn av strømmen av krigsnyheter de har tilgang til, og opplevde verden som urettferdig basert på blant annet Norges ulike støtte til Ukraina og Palestina. For å endre elevenes følelser fra avmakt og sinne, til et håp for fremtiden, snakket informantene om at de prøver å hjelpe elevene med å realisere deres muligheter for påvirkning. Denne formen for emosjonell støtte skiller seg fra de to første nivåene i Fallmyr (2020a, s. 27) sin følelsesguidingmodell, da fokuset er rettet mot at elevene selv skal ta aktive valg og være aktør i eget liv. Dette kan sees i tråd med Askheims ideer om å myndiggjøre

mennesker, gjennom å styrke og støtte dem til å endre følelsen av avmakt til en tro på egne muligheter for påvirkning (Brendløkken & Liland, 2022, s. 212). Å bidra med å utvikle elevenes følelsestilstander kan derfor knyttes opp mot Fallmyr (2020a, s. 27, 206) sitt tredje nivå av følelsesguiding, der en ønsker å hemme usunne følelsesreaksjoner, og erstatte dem med nye følelsestilstander der blant annet tankesettet endres. Informant 5 vektla at hun er opptatt av å gi elevene ressurser og samtaler slik at de går ut i verden med en tro og et håp om at de kan være med å endre verden. Dette er forenelig med Jordet (2020, s. 52) som fremmer at myndiggjøring handler om å endre elevenes tankegang fra begrensingene deres, til hvilke muligheter de har til påvirkning og handlingsrom.

At informantene viser at de har tro på elevenes potensiale og gir dem arenaer eller ressurser for å kunne påvirke, kan styrke elevenes tro på seg selv. Bandura (1989, s. 1175) fremmer også dette perspektivet ved å hevde at troen elevene har på egne evner er sentral for at de skal ha kontroll over, og ha mulighet til å endre seg selv og egen situasjon gjennom å ta aktive valg. Informantene fortalte at de snakker mye med elevene om at de må bruke energien sin på å gjøre noe med situasjonen fremfor å gå rundt med et innebygget sinne. De forklarte at de fortalte elevene at de kan være med å påvirke situasjonen gjennom blant annet bruke stemmen sin og engasjere seg gjennom å spre informasjon om pågående kriger og konflikter, eller ved å boikotte ulike varer eller selskaper. Å oppmuntre elevene til at de i ulik grad kan ta initiativ i saker som interesserer dem, fremmer elevenes påvirkningskraft (Brandtzæg et al., 2017, s. 12). Å styrke elevenes håp for fremtiden, ble i denne sammenheng trukket frem av informantene. Dette understreker også Amne (2016, s. 2), der myndiggjøring i stor grad handler om å gi elevene håp og drømmer, og på denne måten styrke tro på egne evner.

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering

I denne studien har jeg ønsket å forske på *hvordan lærere jobber med krigsnyheter i mangfoldige klasserom*.

Informantene i studien fortalte at arbeidet med krigsnyheter i det mangfoldige klasserommet hovedsakelig foregår gjennom ulike former for faglig og emosjonell støtte. Individuelle forskjeller i klasserommet legger føringer for hvordan undervisningen foregår, der språk, etnisitet og religiøs tilhørighet er av betydning for informantenes arbeid, da elevene har forskjellige behov knyttet til faglig og sosialt utbytte. I tillegg spiller sosiale medier i dag en mer sentral rolle i elevenes tilgang til, og tilegnelse av, krigsnyheter enn det tidligere har gjort. Undervisning *om* medier (Erstad, 2010) er derfor et gjennomgående moment blant informantene, der informantene vektlegger å styrke elevenes kompetanse til å manøvrere seg i sosiale og digitale medier.

Undervisning *med* medier (Erstad, 2010) er også mye brukt i forbindelse med krigsnyheter, der Supernytt hovedsakelig blir trukket frem som et supplement for at elevene skal få kjennskap til, og kunnskap om, pågående kriger og konflikter. Samtidig vektlegger informantene at disse ulike formene for undervisning er avhengig av kommunikasjon med elevene. Gjennom samtaler med elevene forsøker de å få tilgang til elevenes kunnskapsgrunnlag, og basert på dette bidra til å videreutvikle og nyansere elevenes kunnskaper om krigsnyheter, da de ønsker at elevene skal få en mer oppriktig forståelse av pågående kriger og konflikter.

Samtaler med elever om krigsnyheter er også knyttet til det emosjonelle aspektet, da tematikken kan fremme sterke følelser hos elevene. Informantene arbeider blant annet med å hjelpe elevene med å håndtere egne følelser. Inn i dette arbeidet, fremmet informantene en grunnleggende tanke om en anerkjennende og sensitiv lærerstil, der elevenes opplevelser blir verdsatt, tatt på alvor og tatt hensyn til. Dette gjøres ved å snakke med elevene, og å anerkjenne, bekrefte, forklare og nyansere følelsene elevene har. Da krigsnyheter kan virke skremmende og skummelt for elevene, handler det hovedsakelig om å trygge elevene på de områdene de er utrygge. Dialogen mellom informant og elev, ble i denne sammenheng vektlagt som avgjørende for at informanten skal få tilgang til elevenes tanker. Subjekt-subjekt-relasjon, ble i den forstand, vist gjeldende blant informantene, da de er interesserte i å verdsette og forstå elevenes tanker og følelser ut ifra deres

forutsetninger. Noen elever føler også på en avmakt eller urettferdighet knyttet til krigsnyheter, og informantene fortalte at de i den sammenheng er opptatte av å bidra til å myndiggjøre elevenes følelser. Å boikotte, bruke stemmen sin, og engasjere seg ble i den sammenheng trukket frem som strategier for å fremme elevenes mulighet til påvirkning.

6.2 Konklusjon

I denne studien er det vist av informantene hovedsakelig arbeider med krigsnyheter gjennom ulike former for emosjonell og faglig støtte, der emosjonsregulering, kunnskapsutvikling og digital kompetanse er tre gjennomgående momenter. Hvordan dette blir gjort, avhenger av individuelle forutsetninger innad i informantenes klasser. Dette er derfor noe informantene må ta høyde for i undervisningssituasjoner, så vel som i spontane og planlagte samtaler med elevene, der kunnskap om mangfoldet innad i klassen er en tydelig faktor for å skulle lykkes med dette.

6.3 Implikasjoner

Studiens formål om å søke forståelse om hvordan lærere arbeider med krigsnyheter i klasserommet, var basert på lite ny forskning på temaet. Dermed er ønsket at resultatene fra denne studien kan bidra til å rette søkelyset mot dette feltet i skoleforskning. I tillegg kan resultatene fra studien fremme viktige perspektiver og arbeidsmåter som andre lærere kan ha bruk for i klasserommet.

Denne studien viser at arbeidet med krigsnyheter avhenger av elevsammensetningen klassen består av. Lærerens kompetanse knyttet til mangfoldet innad i klassen og dialogiske ferdigheter, er avgjørende for at elevene skal ha mulighet til å fremme egne perspektiver knyttet til krigsnyheter. Å nærme seg tematikken gjennom å høre med elevene hva de tenker og føler, er essensielt for at elevene skal klare å håndtere kunnskapen som formidles, i tillegg til å fordøye inntrykk de tar innover seg. Gjennom å spille på elevenes utsagn, kan lærerne enklere legge opp undervisningen etter elevenes faglige nivå og emosjonelle forutsetninger. Dette skaper rammer som kan fremme elevenes læring og utvikling. I tillegg bidrar dialogen til at lærerne får tilgang til elevenes tanker, slik at de også kan støtte dem emosjonelt. Dette kan dermed indikere at lærerens kompetanse knyttet til emosjonell og faglig støtte, i kombinasjon med kunnskap og kompetanse

om mangfoldet innad i klassen, skaper rammer for at elevene kan utvikle fagkunnskaper og regulere følelser knyttet til krigstematikk på en sunnere måte.

6.4 Begrensninger i studien

Når det kommer til mulige begrensninger i studien, har tidsrammen for masteroppgaven vært den mest presserende. Å skulle gjennomføre et kvalitativt forskningsarbeid i løpet av ett semester, begrenset antallet informanter som ble intervjuet til denne studien, da det hadde vært for tidskonsumerende å skulle transkribere og analysere mer enn fem intervjuer. Vanskeligheter med å finne informanter, begrenset også studien i den grad at informantene utgjør en demografisk liten gruppe. Også masteroppgavens ordgrense setter begrensninger for hvor mye en kan skrive, og det jeg har kategorisert som mindre viktige funn er derfor utelatt fra studien. Teorikapittelet er begrenset til litteratur på bokmål, dansk og engelsk.

6.5 Videre forskning

Arbeidet med krigsnyheter i klasserommet er, som tidligere nevnt, et lite utforsket område i skoleforskningen. Mitt bidrag til denne forskningen baserer seg på et kvalitativt utvalg av fem informanter fra skoler i Oslo-området. Forskningen kan dermed ikke generaliseres, og det er vanskelig å si om dette er den utbredte undervisningen på skoler i Norge. Dermed hadde det vært interessant å forske videre på hvordan dette gjøres blant andre lærere, og hva de vektlegger i sine klasserom. Dersom tidsrammen hadde vært større, hadde et ønske vært å observere i klasserommet for å se læreres undervisning i praksis, der det hadde vært mulig å se lærerne i de faktiske situasjonene. Dette kunne bidratt til å styrke forskningen, da det hadde kombinert to kvalitative tilnæringer, og dermed gitt et bredere bilde av undervisning om krigsnyheter. Videre forskning på læreres arbeid med krigsnyheter i klasserommet kan gi nyttig informasjon om temaet, og dermed bidra til en styrket kompetanse blant lærere i Norge.

Som den ene informantene nevner, er det mange elever som ikke snakker om krigsnyheter hjemme. Da det i denne og andre studier, er vist at barn påvirkes av krigsnyheter, kunne det vært interessant å forske videre på hvordan, eller om, skole og hjem samarbeider når det kommer til denne tematikken. Det kunne også vært interessant å forske på hvordan foreldre håndterer krigsnyheter på hjemmebane.

Litteraturliste

- Andersen, B. & Skrede, J. (2023). *Intervju som metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anne, T. (2016). New Empowerment Models on Practical Strategies for Wellbeing. I R. Harris (Red.), *Cross-Cultural Perspectives, Strategies and Psychological Benefits* (s. 1-16). Nova Science Publishers
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Biernacki, P. & Waldorf, D. (1981). Snowball Sampling : Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141-163. <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring for læring og utvikling. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring : tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 11-26). Gyldendal Akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Se eleven innenfra : trygge barn i en mentaliserende skole. *Bedre skole*, 29(1), 10-15. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202017.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brendløkken, T. & Liland, R. (2022). «Du må være i det for å forstå». Profesjonelt lærerarbeid med flyktninger IJ. Klein, A. Bergersen & A. S. Larsen (Red.), *Utenlandspraksis for lærerstudenter. Global og interkulturell kompetanse* (s. 206-225). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215056180-2022-11>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen : en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2018). Digitale læringsliv : integrerte mediepraksiser og mediepedagogiske utfordringer. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse : danning og læring i en ny mediekultur* (s. 165-184). Fagbokforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2020a). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokuset tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2020b). Følelsekoden : en emosjonsfokuset tilnærming. *Bedre skole*, 32(3), 44-49. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS0320-WEB.pdf>
- Flensner, K. K. & von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe from whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30(3), 275-288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Frantzen, V. & Schofield, D. (2018). Mediepedagogikk og mediedidaktikk. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse : danning og læring i en ny mediekultur* (s. 47-71). Fagbokforlaget.
- Galletta, A. (2013). *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond : From Research Design to Analysis and Publication*. New York University Press.

- Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler : å ta barn på alvor*. Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. I R. C. Pianta, M. J. Cox & K. L. Snow (Red.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability* (s. 49-83). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Haug, P. (2014). *Inkludering* (T. Nordahl & O. Hansen, Red.). Gyldendal akademisk.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring : til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). Anerkjennelse i skolen : det er altfor mange elever som strever. *Bedre skole*, 32(3), 50-55. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS0320-WEB.pdf>
- Jørgensen, I. G. (2023). *Dialog med elever*. Cappelen Damm Akademisk.
- Keddie, A. (2011). Supporting minority students through a reflexive approach to empowerment. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 221-238. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.547307>
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Kupiainen, R. (2018). Mediepedagogiske teorier for fremtiden? I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse : danning og læring i en ny mediekultur* (s. 105-119). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Unipub.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Gyldendal akademisk.
- Lea, K. (2021). Hva må en kyndig lærer kunne? I L. P. S. Torjussen & L. T. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 319-342). Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research : standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)
- Medietilsynet. (2022a). *Barn og medier 2022 : en undersøkelse om 9-18-åringers medievaner*. Medietilsynet
https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/231002_barn-og-medier_2022.pdf

- Medietilsynet. (2022b). *Barn og medier 2022 : Nyhetsbruk*. Medietilsynet
https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/resultatdokument_nyheter_barn_og_medier_oktober_2022.pdf
- Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen : med et blikk på lærers rolle. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 115-131). Cappelen Damm Akademisk.
- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 154-186). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Newman, R. S. (2000). Social Influences on the Development of Children's Adaptive Help Seeking : The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Developmental Review*, 20(3), 350-404. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0502>
- Nielsen, J. (2023). *Fra symptomer til trivsel : at forstå og gripe børns og unges invitationer*. Akademisk Forlag.
- Nordal, J. K. (2019). *Nyheter i samfunnsfaget : en oppgave for læreren eller for Supernytt?* [Masteroppgave]. ODA OsloMet. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/8732/346_43467149_2.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Nordgren, M. (2016). Mangfold, dialog og læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 49-60. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-06>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2014). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring : i forskning og praksis* (s. 183-200). Cappelen Damm Akademisk
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better : Fostering stronger connections between teachers and students. *New Direction for Youth Development*, 20(93), 91-107. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/yd.23320029307>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2003). *Når jeg blir stor - hvis jeg blir stor : om betydningen av at lærere hjelper elevene til å forstå krisepregede nyheter*. Læringssenteret.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Rist, M. (2019). Minoritetslevers tilhørighet i skolen. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 59-86). Cappelen Damm Akademisk.

- Robinson, O. C. (2023). Probing in qualitative research interviews: Theory and practice. *Qualitative Research in Psychology*, 20(3), 382-397. <https://doi.org/10.1080/14780887.2023.2238625>
- Roland, P. (2017, 17.10.2017). *Klasseledelse og den viktige relasjonen mellom lærer og elev*. Læringsmiljøsentret. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/klasseledelse-og-den-viktige-relasjonen-mellom-larer-og-elev/>
- Schibbye, A.-L. L. (1996). Anerkjennelse : en terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 33(6), 530-537. <https://www.nb.no/items/f75aadd733a28e20c0c78e6c53ffc75a>
- Schibbye, A.-L. L. (2004). Den gode dialogen. *Skolepsykologi*, 39(2), 3-15. <http://anerkjennelse.com/wp-content/uploads/2017/04/C-12.pdf>
- Schofield, D. & Frantzen, V. (2018). Mellom medier, skole og hverdagsliv: Mediepedagogikk som forskningsfelt. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse : danning og læring i en ny mediekultur* (s. 21-45). Fagbokforlaget.
- Schultz, J.-H. & Raundalen, M. (2008). Krisepedagogikk : Når krisen oppstår. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3* (s. 307-338). Høyskoleforlaget.
- Sorin, R. (2003). Validating Young Children's Feelings and Experiences of Fear. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(1), 80-89. <https://doi.org/https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.1.8>
- Statistisk sentralbyrå. (2023, 15.12.2023). *Elevar i grunnskolen*. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. I C. Willig & W. Stainton-Rogers (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (2. utg., s. 17-37). SAGE.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thyrum, A.-M. (2022, 03.03.22). *Barn og unge er redde for krig i Norge*. UNICEF. <https://www.unicef.no/nyheter/krig-konflikt-og-overgrep/norske-barn-redde-krig>
- Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev*. Fagbokforlaget.
- Vettenranta, S. (2005). *De unge og katastrofenyheter*. Abstrakt forlag.
- Vettenranta, S. (2017). *Krig og katastrofer i media : de unges møte med brutale nyheter*. Fagbokforlaget.
- Vaaland, G. S. (2017, 10.08.2017). *Lærerens sensitivitet*. Læringsmiljøsentret. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/larerens-sensitivitet/>
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? : Et kritisk perspektiv på mangfoldsdiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3-4(99), 168-180. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>
- Yardley, L. (2000). Dilemmas in Qualitative Health Research. *Psychology and Health*, 15, 215-228. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08870440008400302>

Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn : metodologiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* (3. utg.). Høyskoleforlaget.

Intervjuguide

Utforming av klassen

1. Utdanning og antall år i skolen.
2. Kan du beskrive din klasse?
3. Ut ifra klassen din, kan du si noe om hvilke hensyn du må ta når du snakker med elevene dine om krigsnyheter?
4. Er det noen enkeltelever som krever tilrettelegging når det kommer til dette temaet?

Forarbeid

1. Har du noen eksempler på situasjoner hvor du har måttet forberede deg på å snakke med klassen din om krigsnyheter? Hvordan forberedte du deg i så fall?
2. Hvilken hjelp eller støtte har du som lærer i dette arbeidet?

I klasserommet

1. Kan du si noe om hvordan krigsnyheter fremkommer i klasserommet?
2. Hvordan opplever du at krigsnyheter påvirker elevene i din klasse?
3. Hvordan tilpasser du undervisning om krigsnyheter til alle enkeltelevne i klassen?
4. Hvilke utfordringer eller dilemmaer føler du at du eventuelt står overfor i arbeidet med krigsnyheter?
5. (Hvilket ansvar føler du læreren har i dette arbeidet?)
6. Hva må læreren ta høyde for i dette arbeidet? (Både i forhold til enkeltelever og til hele klassen)

Annet

1. Er det noen form for støtte du føler hadde vært til hjelp i en slik prosess?
2. Er det noe annet du føler er relevant å nevne som du ikke har fått snakket om?

Vedlegg 2 – godkjenning fra SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

12.05.2024, 09:50



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
296232

Vurderingstype
Standard

Dato
03.01.2024

Tittel

Masteroppgave om læreres erfaringer med arbeidet rundt krigsnyheter i det mangfoldige klasserom

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Sabreen Selvik

Student

Anna Horn-Næverdal

Prosjektperiode

15.12.2023 - 15.12.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.12.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

KOMMENTAR TIL INFORMASJONSSKRIVET

Du må oppdatere informasjonsskrivet med kontaktopplysninger til personvernombudet ved din institusjon før du deler det ut til deltakerne. Du trenger ikke laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet.

LÆRERNES TAUSHETSPLIKT

Husk at lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Du bør derfor være forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skyklagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3 – informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet ” læreres erfaringer med arbeidet rundt krigsnyheter i det mangfoldige klasserom”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *få frem læreres erfaringer med å håndtere krigsnyheter i det mangfoldige klasserom*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I Medietilsynets undersøkelse Barn og medier 2022: Nyhetsbruk og Barn og medier 2022, kommer det frem at så å si alle barn forholder seg til nyheter i større eller mindre grad (Medietilsynet, 2022a, 2022b). I tillegg viser undersøkelsene at store deler av dagens barn og unge blir eksponert for nyheter gjennom ulike sosiale medieplattformer, som TikTok, Snapchat og YouTube. Gjennom disse plattformene, i kombinasjon med nyhetsplattformer som NRK, Dagbladet og VG, eksponeres barn for nyheter som ikke er tilpasset deres alder. Med krig i Ukraina, og nyoppblusset konflikt mellom Israel og Palestina, er nyhetsbildet i stor grad preget av disse konfliktene, hvor eksplisitte bilder og/eller videoer ofte vises. Det elevene får med seg av nyheter på fritiden, tar de også med seg inn i klasserommet. Med dette som bakgrunn, er jeg derfor interessert i å forske på hvordan lærere jobber med krigsnyheter for å best mulig ivareta alle elever, også eventuelt de som er/har vært rammet av krig. Jeg ønsker å fokusere på hvilke erfaringer du har gjort deg rundt arbeidet med krigsnyheter. Formålet med prosjektet er å gi lærere en stemme til å uttrykke erfaringer med teknikker, metoder, tiltak eller tilretteleggingsprosesser de benytter seg av i arbeidet med dette, og hvordan de opplever at det påvirker elevene. Dataene fra intervjuene vil inngå i min masteroppgave.

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å belyse problemstillingen:

«Hvilke erfaringer har lærere med å håndtere krigsnyheter i det mangfoldige klasserom? Og hvilke metoder og tilretteleggingstiltak benytter de for å ivareta alle elever i klassen?»

Jeg vil ta utgangspunkt i disse spørsmålene i et eventuelt intervju

1. Kan du beskrive din klasse?
2. Ut ifra klassen din, kan du si noe om hvilke hensyn du må ta når du snakker med elevene dine om krigsnyheter?
3. Er det noen enkeltelever som krever tilrettelegging når det kommer til dette temaet?

4. Har du noen eksempler på situasjoner hvor du har måttet forberede deg på å snakke med klassen din om krigsnyheter? Hvordan forberedte du deg i så fall?
5. Hvilken hjelp eller støtte har du som lærer i dette arbeidet?
6. Kan du si noe om hvordan krigsnyheter fremkommer i klasserommet?
7. Hvordan opplever du at krigsnyheter påvirker elevene i din klasse?
8. Hvordan tilpasser du undervisning om krigsnyheter til alle enkeltelevne i klassen?
9. Hvilke utfordringer eller dilemmaer føler du at du eventuelt står overfor i arbeidet med krigsnyheter?
10. Er det noen form for støtte du føler hadde vært til hjelp i en slik prosess?
11. Er det noe annet du føler er relevant å nevne som du ikke har fått snakket om?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet, avdeling for lærerutdanning v/ Sabreen Selvik er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervjuere lærere og spesialpedagoger på barnetrinnet i grunnskolen. Kriterier for utvelgelse av informanter vil være at de jobber i et mangfoldig klasserom, at de har erfaringer med krigsnyheter og med tilrettelegging og tiltak for elever med et ekstra behov for oppfølging. Rekruttering av lærere vil foregå gjennom kontakter i feltet. Prosjektet har som mål å gjennomføre fem intervjuer, på to forskjellige skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuene vil foregå enten gjennom Teams, på skolen til informanten eller annet sted om det ønskes av informanten. Omfanget av intervjuet, vil være på inntil 60 minutter. Fullstendig intervjuguide vil sendes ut i forkant, slik at tema og spørsmålene vil være kjent for informanten. Det vil gjøres lydopptak av intervjuene ved bruk av Nettskjema-diktafon-app (UiO). Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen. Intervjuene blir deretter transkribert, anonymisert og så sendt tilbake via [email](#) til informanten for gjennomlesing og godkjenning, før de brukes videre i forskningsprosessen. Lydfilene vil deretter destrueres. Transkriberte intervjuer vil bli destruert når datamaterialet er analysert, og oppgaven er godkjent. Informantene vil få informasjon over [mail](#) når dette er gjort.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket

tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved dette prosjektet er det kun jeg, Anna Horn-Næverdal, som har tilgang til disse opplysningene.

Navnet og kontaktopplysningene vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I prosjektet vil informanten få tildelt et alias. Opplysninger som vil være med i prosjektet, er omtrentlig alder, kjønn, landsdelen informanten jobber i, ansiennitet, og eventuell spesialpedagogisk kompetanse.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres og lydopptak destrueres når transkriberte intervjuer er godkjent av informanten. Transkriberte intervjuer vil destrueres når oppgaven er levert og godkjent. Når alle opplysninger er destruert, vil informanten få bekreftelse på [mail](#). Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. juni.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- OsloMet, avdeling for lærerutdanning ved Sabreen Selvik: sabreens@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Jorunn Wiig Strømberg, jorunn.stromberg@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Sabreen Selvik

Student
Anna Horn-Næverdøl

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres erfaringer med arbeid rundt krigsnyheter i det mangfoldige klasserommet* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at opplysningene mine kan behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)