

# Nyhetsbildet, en berikelse i samfunnsfag?

*Et innblikk i hvordan elever opplever at læreren  
bruker nyheter i undervisningen*

Bente Hole og Anders Harto



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015



# **Nyhetsbildet, en berikelse i samfunnsfag?**

*Et innblikk i hvordan elever opplever at læreren  
bruker nyheter i undervisningen*

Bente Hole og Anders Harto

© Bente Hole, Anders Harto

2015

Nyhetsbildet, en berikelse i samfunnsfag? Et innblikk i hvordan elever opplever at læreren bruker nyheter i undervisningen?

Bente Hole og Anders Harto

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Nyheter har en sentral plass i dagens informasjonssamfunn, og mediene har en økende rolle i sosialiseringen av barn og unge. Samtidig integreres nyheter som en naturlig del av skolehverdagen, og nyheter brukes ofte for å eksemplifisere, aktualisere og problematisere.

Temaet i denne avhandlingen er hvordan elever opplever at samfunnsfaglæreren bruker nyheter i undervisningen. Disse opplevelsene blir sett i sammenheng med lærerens uttrykte begrunnelse til hvorfor man bruker aktuelle hendelser som kilde i samfunnsfaget.

Problemstillingen fokuserer på elevenes opplevelse, og dette er et lite utforsket område. Som et teoretisk rammeverk diskuteres den dagsaktuelle ferdigheten *news literacy* og dens rolle i samfunnsfag. Først diskuteres *news literacy* i lys av skolens- og samfunnsfagets styringsdokumenter, før *news literacy*'s praktiske tilnærming i undervisningen diskuteres. Vi vil ytterligere diskutere hvordan hovedvekten av undervisning med nyheter skjer gjennom klasseromssamtalen og hvordan bruk av nyheter kan gi samtalen økt deltakelse, engasjement og motivasjon, flere stemmer og tydeligere rammer. Problemstilling og forskningsspørsmål belyses gjennom en kvalitativ metodisk tilnærming. Casestudien henter data fra intervjuer av to samfunnsfaglærere og til sammen ni elever fra deres respektive samfunnsfagklasser.

Gjennom vår innholdsanalyse kom det fram at elevene opplevde bruken av nyheter svært forskjellig både innad og på tvers av klassene. I den ene klassen var læreren åpen for elevinnspill av nyheter til diskusjon, noe som de fleste elevene likte. Ved en slik bruk av nyheter skapte læreren et eget rom hvor elevenes meninger ble anerkjent, og dette økte motivasjonen til faget. Samtidig knyttet læreren de elevutvalgte nyhetene til hans overordnede mål med bruken av nyheter: utvikling av dannelse, kritisk evne og medborgerskap. I den andre klassen hadde læreren tilnærmet lik begrunnelse for bruken, men nyheter ble i større grad knyttet opp til relevante kompetansemål og de aktuelle temaene som ble undervist. Elevene fant denne bruken interessant, men begrensende. Elevene savnet at deres interesser ble aktivisert, og at de kunne diskutere aktuelle hendelser uten direkte relevans til det temaet de jobbet med. Slutningene fra studien baserer seg på at elevenes opplevelser kan forstås som et resultat av lærernes undervisningspraksis. Funnene fra avhandlingen bidrar til ny kunnskap av elevopplevelser om bruken av nyheter, samtidig som lærerens uttrykte begrunnelser i stor grad samsvarer med tidligere forskning om bruken av nyheter fra et lærerperspektiv.



# Forord

Med denne masteroppgaven setter vi et foreløpig punktum ved vår studietid på Blindern. Det siste halvåret har vært en spennende og utfordrende reise, fylt med mange følelser. Vi har til tider vært svært engasjerte, frustrerte, motiverte, produktive og inspirerte. I sum sitter vi igjen med en god følelse over at et krevende halvår er over, og at masteren er fullført. Nå venter et nytt og spennende kapittel i læreryrket med nye utfordringer.

Vi vil først og fremst takke vår veileder Elin Sæther for hennes bidrag til studien. Elins enorme støtte og engasjement har betydd alt, og uten hennes veiledning hadde ikke dette halvåret vært det samme. Hun har gitt oss uvurderlig hjelp med informanter, omformuleringer, analyser, diskusjoner og strukturer. Det som imidlertid har betydd aller mest for oss, har vært hennes positivitet under veiledning og ekte engasjement for hvordan det har gått med oppgaven og med oss. Tusen takk for all hjelp, du kommer til å bli savnet!

Dernest vil vi gjerne takke Paul Johan for gjennomlesninger og språklige innspill. Dine meget nøye utformede kommentarer har skapt stor frustrasjon, samtidig som vi setter stor pris på at du har tatt deg tid til å gå igjennom vår oppgave. Videre vil vi takke lunsjgjengen for hyggelige lunsjer, og ikke minst hyggen ved «kakefredag», et flott initiativ i en hektisk masterhverdag. Vi vil også takke våre respektive kjære, Espen og Maren, for uvurderlig personlig støtte gjennom tiden på Blindern som helhet, og i det siste halvåret.

Avslutningsvis vil vi gjerne takke hverandre for et flott samarbeid. Det har vært overraskende lite utfordrende å jobbe sammen, og vi har lært mye av hverandre. Det har vært veldig hyggelig å jobbe så tett sammen, og i vårt tilfelle er definitivt to bedre enn én.

God lesning!

Bente Hole og Anders Harto,

Oslo, mai 2015

*Jeg synes nyhetene gir et utrolig falsk bilde av verden og det er sånn at hvis du skal lese en avis, kan du heller lese om kreft. (Elev VG3)*

*Når læreren bruker nyheter følger jeg alltid med, det er det beste med hele skolen. (Elev, VG1)*



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	1
1.1	Nyheter i samfunnsfagundervisning .....	1
1.2	Bakgrunn for studien .....	1
1.3	Studiens formål og problemstilling .....	3
1.4	Konkretisering og avgrensning av problemstilling .....	4
1.4.1	Hva er en nyhet?.....	4
1.4.2	Opplevelse og erkjennelse.....	5
1.4.3	Hvilket samfunnsfag?.....	6
1.4.4	Styringsdokumenter i samfunnsfag.....	6
1.4.5	Hvorfor nyheter i samfunnsfag?.....	7
1.5	Tidligere forskning .....	8
1.6	Oppgavens oppbygning .....	9
<b>2</b>	<b>Teoretisk rammeverk</b> .....	10
2.1	<i>News literacy</i> s plass i skolen .....	10
2.1.1	<i>News literacy</i> – en nødvendig ferdighet.....	11
2.1.2	<i>News literacy</i> s plass i styringsdokumenter for samfunnsfag .....	13
2.1.3	Danning .....	16
2.1.4	Kritisk tenkning.....	18
2.1.5	Demokratisk medborgerskap.....	19
2.2	Hva kan arbeid med <i>news literacy</i> tilføre undervisningen? .....	22
2.2.1	Klasseromssamtalens nøkkelrolle i samfunnsfag.....	23
2.2.2	Arbeid med nyheter kan føre til økt deltakelse i samtaler.....	23
2.2.3	Økt motivasjon og engasjement på bakgrunn av elevbidrag.....	25
2.2.4	Flere kilder i klasserommet .....	27
2.2.5	Tydelige forventinger og klargjøring av mål .....	29

2.3	Kunnskap og ferdigheter gjennom <i>news literacy</i> – en oppsummering .....	31
<b>3</b>	<b>Metode – hvordan skape ny kunnskap</b> .....	<b>32</b>
3.1	Forskningsdesign - casestudie .....	32
3.1.1	Hva er et casestudie? .....	33
3.1.2	Intervju som kvalitativ datainnsamlingsmetode.....	35
3.2	Datainnsamlingsprosessen.....	36
3.2.1	Utvalgsstrategi, utvalgsstørrelse, og rekruttering av informanter .....	36
3.2.2	Intervjusituasjonen .....	38
3.3	Analyse .....	41
3.3.1	Transkribering av datamaterialet.....	41
3.3.2	Analyse med fokus på mening .....	42
3.4	Refleksjoner rundt studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	43
3.4.1	Reliabilitet .....	44
3.4.2	Validitet.....	45
3.5	Forskningsetiske betraktninger.....	47
3.5.1	NSD og NESHS forskningsetiske retningslinjer .....	47
<b>4</b>	<b>Analyse og diskusjon av lærernes uttrykte intensjoner</b> .....	<b>49</b>
4.1	Presentasjon av lærere .....	49
4.2	Hvorfor integrerer lærerne nyheter i sin undervisning? .....	50
4.2.1	Nyheter kan skape engasjement og virke motiverende .....	50
4.2.2	Nyheter kan bidra til å oppfylle flere overordnede mål i samfunnsfag.....	51
4.3	Hvordan integrerte lærerne nyheter i sin undervisning? .....	55
4.3.1	Utvelgelse av nyheter .....	55
4.3.2	Lærernes syn på læring gjenspeiler undervisningen .....	57
4.3.3	Dialog i klasserommet.....	58
4.4	Oppsummering av lærernes hvorfor og hvordan .....	60
<b>5</b>	<b>Analyse og diskusjon av elevenes opplevelse</b> .....	<b>61</b>

5.1	Presentasjon av elevene .....	61
5.2	Hvordan opplevde elevene bruken av nyheter i undervisningen?.....	61
5.2.1	Nyhetsbruk i undervisning som «uinteressant og uinspirerende».....	62
5.2.2	Nyheter i undervisning forbundet med frykt av stille elever .....	64
5.2.3	Bekymring for at nyheter går på bekostning av kompetansemålene .....	65
5.2.4	Nyheter som døråpner for et bredere perspektiv på temaer .....	66
5.2.5	Forsterker følelsen av å tilhøre et større fellesskap.....	68
5.2.6	Identitetsutvikling og følelse av å bli hørt gjennom arbeid med nyheter.....	70
5.2.7	Arbeid med nyheter som bindeledd mellom skole og samfunn .....	73
5.3	Oppsummering av elevenes opplevelser .....	74
<b>6</b>	<b>Felles diskusjon og mulige implikasjoner .....</b>	<b>76</b>
6.1	Å forstå elevenes opplevelser i lys av lærernes uttrykte intensjoner.....	76
6.2	Implikasjoner .....	79
6.2.1	Lærernes uttrykte begrunnelser de eneste faktorene for arbeid med nyheter?... 79	
6.2.2	Hva kan forklare elevenes opplevelser?.....	80
<b>7</b>	<b>Avslutning og veien videre.....</b>	<b>82</b>
	Litteraturliste .....	84
	Vedlegg 1: Intervjuguide lærer og elev .....	91
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skoler .....	94
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring elev og lærer .....	96
	Vedlegg 4: Redigert intervjuguide elever .....	99



# 1 Innledning

## 1.1 Nyheter i samfunnsfagundervisning

*The function of education is to teach one to think intensively and to think critically.  
Intelligence plus character – that is the goal of true education.*

- Martin Luther King jr.

Sitatet ovenfor uttrykker at selve kjernen i opplæringen er å forberede elevene til å bli aktive samfunnsborgere. Deltakelse i samfunnet krever mange ferdigheter og kunnskaper, som samfunnsfaget har et spesielt ansvar for å lære bort. Læreplanen i samfunnsfag åpner opp for mange måter å gjøre det på, og hvordan lærere utformer sitt undervisningsdesign er opp til den enkelte lærer. Bruken av nyheter er et element mange lærere integrerer i undervisningen, for å skape en bro mellom klasserommet og samfunnet. Eksempelvis er «ukas nyhet» og «ukenytt» velkjente innslag i samfunnsfag. Det er forventet at eleven skal ta med seg kunnskaper om nyhetsbilde inn i undervisningen. Vi ønsker med denne studien å utforske nyhetens plass i samfunnsfaget. Dette er et mye studert felt fra et lærerperspektiv<sup>1</sup>, men vi ønsker å bidra med ny kunnskap om hvordan *elever* opplever bruken av nyheter i samfunnsfagundervisningen.

I dette innledende kapittelet vil vi først skissere bakgrunnen for studien. Dette leder videre til studiens formål, overordnede problemstilling og forskningsspørsmål. Vi vil så presentere en konkretisering og avgrensning av problemstillingen samtidig som vi foreslår en begrunnelse for hvorfor nyheter i samfunnsfagundervisningen bør være noe samfunnsfaglærere bruker tid på og reflekterer over. Deretter vil vi redegjøre kort for tidligere forskning på området. Avslutningsvis redegjør vi for studiens oppbygging.

## 1.2 Bakgrunn for studien

En av grunnene til at vi har valgt å utdanne oss til lektorer i samfunnsfag er at vi har et sterkt samfunnsengasjement, noe som gjør at vi følger godt med på nyheter og samfunnsdebatten. Vi ser hvordan dagens samfunnsaktuelle hendelser henger sammen med fortiden, og hvordan hendelser i ulike deler av verden påvirker hverandre. Interessen for å være en del av

---

<sup>1</sup> Haas og Laughlin, 2000

samfunnet og ta aktiv del i dets utvikling, er noe vi ønsker at elevene våre skal bli inspirert til å utvikle. Gjennom lektorutdanningen og praksis har vi fått være samfunnsfagslærere både på ungdomsskole og videregående, godt støttet av praksisveiledere. Der har vi praktisert ulike måter å bruke nyheter i undervisningen på, og spurt våre veiledere om hvilke erfaringer de har gjort seg angående bruken av nyheter i samfunnsfagundervisningen. Likevel var vi relativt kort tid i praksis, og vi ønsker derfor å lære mer om dette temaet. Vårt felles ønske resulterte i at vi kunne samarbeide om denne masteroppgaven, og på den måten favne bredere og få mer kunnskap enn om vi hadde skrevet alene. En av fordelene ved å være to er at vi kan reflektere over våre tanker og diskutere. På den måten har vi gjennom hele prosessen lært av hverandre. Vi ønsker at arbeidet med denne oppgaven gjør oss bedre rustet til å gå inn i rollen som samfunnsfagslærere, og at vi kan bruke nyheter i vår undervisning på en måte som elever vil finne interessant.

I likhet med fagdidaktikeren Koritzinsky (2012: 30) er vi av den oppfatning at i et fag som samfunnsfag «utvikler elevene sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger i nær kontakt med lærere og medelever, og gjennom en rekke føringer fra blant annet familie, lokalsamfunn og massemedier». Vi legger et sosial-konstruktivistisk læringssyn til grunn der hovedpoenget er:

At elevene selv er aktive søkende og skapende: De bygger opp (konstruerer) nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger med utgangspunkt i det de allerede vet, kan, forstår, føler, tror og mener – selvsagt påvirket av læreres undervisning og i samhandling med andre elever.

(Koritzinsky, 2012: 30).

Å bruke nyheter i samfunnsfagundervisningen tror vi kan vekke elevenes interesse for faget siden aktuelle hendelser kan favne så bredt. Dette understrekes også av Koritzinsky (2012: 140) hvor han sier at læreren kan skape engasjement ved å ta elevenes livsverden og samfunnsmessige nysgjerrighet på alvor. Vi opplevde gjennom vår praksis at nyheter ofte ble undervist gjennom muntlige samtaler eller diskusjoner i klasserommet. Gjennom samtaler med elevene opplevde vi at vår praksisveileder og vi selv fikk innsikt i hva elevene kunne og deretter bygget samtalen videre basert på elevenes forkunnskaper. Ifølge Dysthe (1995: 214) handler samtaler i stor grad om å få i gang tankeprosesser hos elever, slik at forståelsen øker. Stray (2011: 45) understreker også viktigheten av å åpne opp for elevinnspill i samtalen: «skolen er en arena hvor mening skapes, utvikles og videreføres, og en arena der elevene kan få prøve sine meninger og forestillinger». Klasseromssamtale, diskusjon og nyheter vil med andre ord egne seg godt for flere pedagogiske formål og i vår studie ønsker vi å utforske ulike sider ved dette.

## 1.3 Studiens formål og problemstilling

Det står eksplisitt i formålet med samfunnsfaget at faget skal bidra til å utvikle kunnskaper om samfunnet og gi elevene verktøy til å diskutere og analysere aktuelle samfunnsspørsmål (Læreplan i samfunnsfag, 2013). Det står imidlertid ikke forklart hva «aktuelle samfunnsspørsmål» er, eller hvilke redskaper elevene trenger for å diskutere og analysere. Vi vil hevde at aktuelle samfunnsspørsmål er beskrevet relativt åpent med den hensikt at faget kontinuerlig skal kunne tilpasse seg samfunnets utvikling, og på den måten imøtekomme aktuelle problemstillinger. I så måte må også verktøyene som elevene trenger for å analysere og drøfte, tilpasses samfunnets utvikling.

Et av de mest aktuelle samfunnsspørsmålene i dagens informasjonssamfunn er hvordan skolen ikke lenger kan sees på som den viktigste lærende instansen elevene påvirkes av. Medienes rolle i sosialiseringen er økende og deres formidling av aktuelle hendelser påvirker og informerer elever (Höijer, 2004). For å imøtekomme informasjonsveksten i samfunnet og det påfølgende behovet for klargjøring, har samfunnsfagslærere verden over valgt å integrere nyheter i sine timer (Haas og Laughlin, 2000). Siden 1960-tallet er det blitt publisert internasjonale forskningsartikler hvor lærere har knyttet verdien av å bruke aktuelle hendelser opp mot formålet med faget og utvikling av viktige redskaper som samfunnsforståelse og kritisk evne. Vi mener imidlertid at det foreligger et behov for å utforske elevenes rolle i denne prosessen. Vi ønsker å se nærmere på hvordan elevene opplever at lærere bruker tid på aktuelle hendelser, spesielt fordi nyhetsbruk ikke er beskrevet som et eget kompetansemål i læreplanen. Likevel velger mange lærere å bruke tid på nyheter, og knytter dem som oftest til andre kompetansemål (Grise-Owens, Cambron og Valade, 2013). Vi tror samtidig ikke at vi kan forstå elevenes opplevelser uten å utforske hvordan læreren didaktisk bruker nyheter i sin undervisning. Studien vil på bakgrunn av dette belyse følgende problemstilling:

- *Hvordan opplever elever bruken av nyheter i samfunnsfagundervisning?*

Ut fra denne hovedproblemstillingen har vi utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke begrunnelser gir elevene for sine opplevelser?*
- *Hvorfor og hvordan arbeider samfunnsfagslærere med nyheter i sin undervisning?*
- *Hva kjennetegner elevenes opplevelse sammenlignet med lærerens uttrykte begrunnelser?*

Samlet vil svarene fra lærere og elever på disse forskningsspørsmålene kunne belyse hvordan elevene opplever bruken av nyheter i samfunnsfagundervisningen og gi ny innsikt i temaet.

Hensikten med studien er å gi et mest mulig beskrivende og nyansert bilde av elvenes opplevelser. I så måte ligger studiens nytteverdi i at den gir et innblikk i elevenes opplevelser av en aktuell type undervisning, samtidig som undervisningens formål er klargjort gjennom lærerens uttrykte begrunnelser. En slik innsikt kan gi et sammenlikningsgrunnlag som kan være første steg på veien for å utforske elevers opplevelse og forså disse som et delvis resultat av lærerens undervisning. På den måten kan denne studien være et skritt på veien for å forstå hvordan elever opplever at læreren bruker nyheter i sin undervisning.

## **1.4 Konkretisering og avgrensning av problemstilling**

Selve studien kan ved første øyekast virke svært omfattende, og problemstillingen kan fremstå som vid. For å imøtekomme denne utfordringen, og å svare på vår problemstilling, finner vi det nødvendig å konkretisere hva vi mener med begrepene «nyheter», «opplevelse» og «samfunnsfag». Definisjonene er teoretisk forankret, og vi mener at gjennom en avklaring av mulig tvetydighet i begrepene styrker vi studiens begrepsmessige validitet, samtidig som vi reduserer muligheten for å trekke slutninger på feilaktig grunnlag. I tillegg ser vi på formålet med samfunnsfag i skolen og hvorfor man kan bruke nyheter i samfunnsfagundervisningen.

### **1.4.1 Hva er en nyhet?**

En nyhet kan defineres på ulike måter, og er et begrep som kontinuerlig tilpasses samfunnets utvikling og behov (Fry, 2008: 545). Hvis man aksepterer at nyhetsdefinisjonen er dynamisk, finnes det forskjellige definisjoner på hva en nyhet er, og noen vil til og med hevde at nyheter ikke kan defineres (Njaastad, 2012: 11). Paul Mihailidis skriver i sin bok *News Literacy* (2012: 2-3) at en nyhet kan defineres som «a traditional formulation of civic information about current affairs, and community issues relevant to awareness, engagement and participation in local democratic processes». Nyheter kan også defineres ut fra hvilke nyhetskriterier som ligger til grunn:

Vesentlig – hendelsen bør være viktig for mange; Identifikasjon – leseren bør føle at dette angår akkurat han eller henne; Sensasjon – hendelsen bør skille seg ut fra det



«vanlige»; Aktuelt – hendelsen bør være ny eller ikke kjent tidligere; og Konflikt – leseren synes alltid det er spennende å lese om konflikter og uenigheter.  
(mediebedriftene.no).

I likhet med Mihailidis forstår vi nyheter i denne oppgaven som aktuelle hendelser og ser det som sammenfallende med «current events» og «current affairs». Når vi videre vil se på nyhetsbruken i klasserommet, mener vi hvordan samfunnsaktuelle hendelser blir tatt opp eller integrert i undervisningen. Samtidig trenger ikke nyheter i samfunnsfagundervisningen å være dagsaktuelle, de kan også være av eldre dato, spesielt dersom nyheten fortsatt er relevant og det belyser temaet det undervises i. Sådant trenger ikke nyheter i samfunnsfagundervisningen følge nyhetskriteriet aktuelt, og når vi videre i oppgaven omtaler nyheter, mener vi både dagsaktuelle hendelser og nyheter av eldre dato.

### 1.4.2 Opplevelse og erkjennelse

Begrepet opplevelse blir flere ganger nevnt i den generelle delen av læreplanen og står sentralt i deler hvor elevene skal få innblikk i ny kunnskap gjennom erfaring (Generell del av læreplanen, 1993). Opplevelse kan defineres som «innholdet av en persons subjektive erfaringer, enten det henger sammen med ytre sansepåvirkning (persepsjon), emosjonell tilstand (følelse), tankeprosesser, motivasjon o.a.» (Store norske leksikon, 2015). I skolesammenheng vil opplevelse være sterkt knyttet til følelsesmessige erfaringer og motivasjonen til en elev. Selv om en opplevelse i stor grad eksisterer i en person, vil den ved bevisst og ubevisst refleksjon føre til motivasjon og dermed erkjennelse. Vi som forskere kan ikke få tilgang til elevenes opplevelser uten at de selv erkjenner de og uttrykker de i en eller annen form. Dette er ikke å forstå som at ubeskrevne opplevelser ikke er gyldige, men de kan naturlig nok ikke være en del av en forskningsstudie. Samtidig er det et nært beslektet forhold mellom opplevelse og erfaring. I forenklet forstand kan man si at en opplevelse kan være gyldig i seg selv, mens en opplevelse satt i sammenheng med tidligere tankemessige bearbeidinger, blir en erfaring (Raaheim, 1969: 12, 26). For vårt formål er ikke dette skillet av stor betydning. Vi har likevel valgt å spørre elever om deres opplevelse, fordi vi mener at begrepet åpner opp for meninger og refleksjoner som gjør det naturlig for elevene å snakke om følelser, og årsaker til disse følelsene. Samtidig skjer bearbeidningen og sammenlikning av opplevelser i stor grad ubevisst, noe som gjør at erfaringsbegrepet ikke er misvisende for det vi ønsker å studere. I sum er det elevenes uttalte opplevelser vi legger til grunn i vår studie.

### 1.4.3 Hvilket samfunnsfag?

Samfunnsfag er et gjennomgående fag for elever i den norske skole, noe som innebærer at det følger læringsløpet til eleven gjennom hele grunnskolen. På ungdomsskolen, fra 8. til 10.trinn er samfunnsfaget delt inn i tre ulike områder: *samfunnsfag, historie og geografi*. I den videregående skolen er disse tre separert i ulike fag og de er organisert etter samfunnsvitenskaper fra høyere utdanning. Samfunnsfaget i den videregående skolen fortsetter på Vg1 studiespesialiserende utdanningsprogrammer (11.trinn) og på Vg2 (12.trinn) eller Vg3 (13.trinn) i yrkesfaglige programmer. Dette innebærer at alle elever på videregående skole skal ha ett år med samfunnsfag. Videre kan elever, hvis skolen tilbyr programfaget *Politikk, individ og samfunn*, velge mellom fire spesialiserte programfag. Gjennom fagene: *Sosiologi og sosialantropologi, Sosialkunnskap, Samfunnsgeografi og Politikk og menneskerettigheter*, kan elever få mer undervisning i samfunnsrelaterte problemstillinger (Koritzinsky, 2012: 46-48). Disse programfagene kan tas uavhengig av hverandre, og pleier å være tilgjengelig for alle elever ved skolen hvis skolen tilbyr undervisning i fagene.

I denne studien bruker vi betegnelsen «samfunnsfag» som generell betegnelse for de samfunnsfagene som blir undervist i den videregående skolen. Dette inkluderer *samfunnsfag* og de fire valgfrie programfagene. Vi vil i noen tilfeller anvende kompetansemål fra læreplanen i disse fagene, for å eksemplifisere og konkretisere. Våre informanter befinner seg på den videregående skole, og vi har derfor avgrenset «samfunnsfag» til dette nivået. Samtidig tar studien som helhet utgangspunkt i *formålene* med samfunnsfaget og den generelle delen av læreplanen, noe som er felles for alle samfunnsfagene, også i grunnskolen 1. til 10. trinn.

### 1.4.4 Styringsdokumenter i samfunnsfag

I studien refererer vi til styringsdokumenter for skolen og samfunnsfag som en samlebetegnelse for hvilke føringer samfunnsfaglæreren må forholde seg til. I dette innbefattes *Generell del av læreplanen* (1993), som er beholdt fra forrige læreplanverk. Denne delen er felles for alle fag og er dermed styrende for skolens virksomhet. Dette gjelder også *Læringsplakaten* (2006) som omhandler prinsipper for opplæringen og er en sammenfatning og utdyping av blant annet opplæringsloven og forskrift til loven. For samfunnsfaglæreren er det *Læreplan i samfunnsfag* (2013) som er det viktigste styringsdokumentet. Den innbefatter formålet med faget, utdyping av hovedområder, samt

hvordan grunnleggende ferdigheter i faget skal forstås. I tillegg består den av kompetansemål under hvert hovedområde, som beskriver hvilke mål for opplæringen undervisningen skal ha.

### 1.4.5 Hvorfor nyheter i samfunnsfag?

Hva skal det undervises i samfunnsfag? Hva er samfunnsfagets episteme, det vil si dets kunnskapsbidrag? Fjeldstad (2009: 259) har tolket fagets kunnskapstilfang med forankring i beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter og i kompetansemål i læreplanen. Hans oversikt inneholder sentrale kunnskaps- og ferdighetsområder i samfunnsfag og forsøker å fastsette hva dyktighet i samfunnskunnskap er:

1. Faktabeherskelse og definisjonskunnskap
2. Begrepsanvendelse
3. Informasjonsbehandling
  - a. Observasjon og tolkning
  - b. Tekstforståelse og –tolkning
  - c. Tallforståelse og –tolkning
4. Verdi- og handlingsforståelse
5. Kulturforståelse
  - a. Kulturers logikk
  - b. Perspektivering
6. Kausalitet
  - a. Individuelle (egenskapsorienterte) og strukturelle årsaker
  - b. Grunnleggende og medvirkende årsaker
7. Formulering av hypoteser
8. Modellbruk

Oppsettet består av kategorier som hver representerer et kunnskaps- og/eller ferdighetsområde og beskriver en læreplanforankret forventning om hva elevene skal beherske i samfunnsfag (Fjeldstad, 2009: 260). Gjennom å bruke nyheter i samfunnsfag kan en rekke av disse områdene arbeides med samtidig. Nyheter inneholder faktakunnskap og begreper. Elevene må behandle informasjonen, tolke og forstå teksten eller videoen. Verdi- og handlingsforståelse, kulturforståelse, kausalitet, formulering av hypoteser og modellbruk er områder der læreren har en viktig rolle som veileder og som sparringspartner i elevenes tankeprosess. I kraft av sin faglige utdanning kan læreren tilby elevene mer kunnskap enn det som kommer frem av den enkelte nyhet, og på den måten utvide elevenes perspektiv og hjelpe de til å se sammenhenger. Nyheter egner seg derfor meget godt i samfunnsfagundervisningen, men det er avgjørende at læreren i sin undervisning bygger på kunnskaps- og/eller ferdighetsområdene Fjeldstad skisserer. Å arbeide med nyheter i samfunnsfagundervisningen kan også sees som sammenfallende med det Koritzinsky (2012: 17) beskriver som samfunnskunnskapens formål:

«samle inn fakta, vurdere kilder kritisk, forstå og forklare sammenhenger mellom fakta, og utvikle reflekterte holdninger til samfunnsspørsmål». Likevel er det opp til læreren om bruken av nyheter i samfunnsfagundervisningen er vellykket eller ikke.

## 1.5 Tidligere forskning

Ifølge Eulie (1967) har lærere trolig brukt aktuelle hendelser som et element i klasserommet siden tidlig 1900-tallet, men det finnes lite forskning på området før 1960. I løpet av 1960-årene ble undervisning med nyheter<sup>2</sup> i samfunnsfagstimen satt under lupen i flere land, og det finnes spesielt mye forskning fra USA. I europeisk og nordisk sammenheng finnes det lite egen forskning, men noen belgiske og engelske studier har sett på læringseffekten av å inkludere aviser og nyheter i klasserommet (John, Halpern og Morris, 2002, og Claes og Quintelier, 2009). Dette gjør at vi videre i stor grad vil forholde oss til amerikansk empiri, vel vitende om at disse funnene ikke har en direkte overføringsverdi til norske klasserom. Det er imidlertid flere likheter mellom systemene, noe som gjør funnene interessante.

I USA fant man tidlig på 60-tallet at nyheter i undervisningen kunne øke elevenes kritiske tenkning og dermed fungere som et supplement til læreplanen (Creutz og Gezi, 1965: 366). Dette ble underbygd fra studien til Eulie (1967). Hans studie fant i tillegg at slik undervisning ble oppfattet som mer spennende og interessant for elevene, noe som gjorde den til en umiddelbar suksess. Over flere tiår fortsatte forskere å presentere funn hvor lærere i hovedsak forklarte at de så på nyheter som et godt bindeledd mellom samfunnet og skolen, samtidig som elevene likte undervisningen. Ved årtusenskiftet presenterte Haas og Laughlin (2000) en stor studie som fant at majoriteten av de 600 spurte samfunnsfaglærerne i NCSS<sup>3</sup> følte et voksende ansvar for å lære elevene om nyheter, og at bruk av nyheter burde sees på som en integrert del av lærerprofesjonaliteten i samfunnsfag. Dette underbygges også i nyere forskning<sup>4</sup> hvor flere studier konkluderer med at bruken av nyheter i samfunnsfagstimer er en god måte å integrere emner som elevene er opptatt av, samtidig som man imøtekommer samfunnets kontinuerlige utvikling og får knyttet skolen og samfunnet nærmere.

Gjennom våre omfattende litteratursøk på området fant vi i hovedsak studier med et system- eller lærerperspektiv. Det var svært få studier som hadde et utpreget elevfokus, kun

---

<sup>2</sup> Oversettelse fra engelsk: «current events» og «current issues»

<sup>3</sup> Medlemmene i the National Council for the Social Studies (NCSS)

<sup>4</sup> Claes og Quintelier (2009), Grise-Owens, Cambron og Valade (2013), Hobbs, Donnely, Friesem og Moen (2013) Journell (2014)

den belgiske studien til Claes og Quintelier (2009). De fant at elevdeltakelsen i samfunnsfagstimene gikk opp etter introduksjonen av aviser, noe som trolig var et resultat av at de likte denne type undervisningsform, uten at de kunne fastslå hvorfor. Vi skal ikke utelukke at det finnes studier som vi ikke har gjort oss kjent med, men at det er en overvekt av system- og lærerperspektiv, råder det liten tvil om. Dette poengteres også i flere studier, hvor de etterlyser nyere studier med fokus på elevperspektivet (Haas og Laughlin 2000, og Journell, 2014). En styrke ved vår studie er at den innehar både et elev- og lærerperspektiv. Det gjør at man kan se lærernes uttrykte begrunnelser i lys av tidligere forskning, mens elevperspektivet vil gi et bredere bilde av temaet som helhet.

## 1.6 Oppgavens oppbygning

Videre i kapittel 2 diskuterer vi studiens teoretiske rammeverk. Først diskuterer vi hvilke formål nyheter kan ha i samfunnsfagundervisning. Deretter drøfter vi den praktiske tilnærmingen til undervisning med nyheter, og faktorer som kan knyttets til elevers opplevelse, gjennom hvordan nyheter kan bidra til undervisningen. I kapittel 3 presenterer vi studiens metodiske tilnærming. Der redegjør vi for forskningsdesign, datainnsamlingsprosessen og den analytiske tilnærmingen til empirien. Gjennom kapittel 4, 5 og 6 diskuteres og analyseres studiens funn. I det første diskusjonskapittelet analyserer vi empirien fra lærerintervjuene, og diskuterer den i lys av det teoretiske rammeverket. Her drøftes de uttrykte begrunnelsene til hvorfor lærerne bruker nyheter i undervisningen, og på hvilken måte. Deretter presenterer og diskuterer vi elevopplevelser, også igjennom det teoretiske rammeverket. Her analyseres elevenes negative og positive opplevelser, og sees i sammenheng med hverandre. I det siste diskusjonskapittelet ser vi funnene fra lærer- og elevanalysene i sammenheng, samtidig som viktige implikasjoner for studiens funn blir diskutert. Studien rundes av i kapittel 7: «Avslutning og veien videre».

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet ønsker vi å utforske hvorfor og hvordan arbeid med nyheter forekommer i samfunnsfagundervisningen. Mange samfunnsspørsmål blir belyst gjennom nyhetsmediene, og arbeid med nyheter kan sees på som en dagsaktuell ferdighet (Mihailidis, 2012: 3).

Mihailidis (2012) har operasjonalisert ferdigheter som er nødvendige i dagens informasjonssamfunn gjennom begrepet *news literacy* og dette vil vi bruke som et rammeverk for vår diskusjon av hvorfor og hvordan arbeid med nyheter finner sted i samfunnsfagundervisningen.

Teorikapitlet er organisert i to hoveddeler. Første del handler om *news literacy* og begrepets plass i skolen. Vi starter med å utforske begrepets innhold, før vi diskuterer arbeid med nyheter i samfunnsfag og ser det i lys av styringsdokumenter for skolen generelt og for samfunnsfag. I andre del utforsker vi hva *news literacy* kan tilføre den praktiske undervisningen. Vi diskuterer hvordan arbeid med nyheter kan utvikle den mye brukte klasseromssamtalen, samtidig som arbeid med nyheter kan berike samfunnsfaget. Kapitlet vil i sin helhet danne grunnlaget for videre diskusjon av hvordan elevene opplever en slik type undervisning, og hvilke uttrykte intensjoner samfunnsfaglærere har for å bruke nyheter i undervisningen.

### 2.1 *News literacy*s plass i skolen

Et av de viktigste målene med utdanning er at samfunnet skal overføre fellesverdier til den neste generasjonen (Durkheim, 1956: 81). Verdiene er selve grunnlaget for vår sivilisasjon, og de innebærer «respect for reason, for science, for ideas and sentiments which are at the base of democratic morality» (Durkheim, 1956: 81). Samtidig påpeker Dewey (2000: 194) at dersom man ønsker at samfunnet skal endre seg og ha en positiv utvikling, er det i skolen denne endringen må skje. Denne balansen og samspillet mellom tilpasningsorientert og kritisk sosialisering, er ifølge Koritzinsky (2012: 92) viktig i ethvert sosialt system. Skolen står derfor overfor en rekke motsetninger og dilemmaer i sin opplæring. Både den generelle delen av læreplanen og læreplanen for samfunnsfag legger vekt på opplæringens kritiske funksjon og gir skolen og samfunnsfag et samfunnskritisk mandat. I tillegg legges det vekt på at elevene skal kunne sette spørsmålstegn ved, drøfte og vurdere en rekke samfunnsforhold (Koritzinsky, 2012: 93). Gjennom å bruke nyheter i samfunnsfagundervisningen får læreren

anledning til å kombinere kunnskap om samfunnet med utvikling av elevenes kritiske vurderingsevne. I den forbindelse utforsker vi begrepet *news literacy* for å tydeliggjøre ferdigheter og evner elevene kan utvikle i arbeid med nyheter.

### **2.1.1 *News literacy* – en nødvendig ferdighet**

Begrepet *news literacy* kan ha ulik fortolkning i forskjellige kontekster og fagtradisjoner. I boken *News Literacy, Global Perspectives for the Newsroom and the Classroom* av Paul Mihailidis (2012: 2) plasseres begrepet som en undergren av *media literacy*.

Hovedelementene i *media literacy* er «the ability to access, analyze, evaluate, and communicate messages in a wide variety of forms». I *news literacy* er disse ferdighetene operasjonalisert mot nyheter, beskrevet som aktuelle hendelser av særlig samfunnsinteresse (Mihailidis, 2012: 2). *News literacy* er dermed å forstå, evaluere, analysere og lære strategier for å håndtere nyheter og navigere i informasjonsmengden. Å utvikle evnen til kritisk tenkning om media og nyheter er derfor essensielt for å skape bred demokratisk debatt. *News literacy*'s hovedformål kan derfor sies å forberede elever til å bli aktive og engasjerte samfunnsborgere og å styrke makten til befolkningen (Mihailidis, 2012: 13-14).

I samme bok argumenterer Moeller (2012: 191) for at skolesystemet bør lære elevene *news literacy*, på samme måte som det undervises i vanlige leseferdigheter. *News literacy* sees derfor på som en ferdighet som kan utvikles. Grunnen til at elevene bør lære denne ferdigheten, er at det lærer elevene å tenke og analysere kritisk, verdien av nyheter og informasjon, og om påvirkningsmakten til media. Samtidig lærer de om rollen som befolkningen kan og bør spille i å sette saker på agendaen (Moeller, 2012: 191). Denne begrunnelsen henspiller til at elevene skal bli aktive medborgere for å styrke demokratiet, noe som vi vil komme grundigere inn på senere. Et viktig poeng med *news literacy* er at det lærer elevene om medias rolle i livene deres – hvordan man kan skille mellom fakta og fiksjon, troverdige og ikke-troverdige kilder, og viktig og mindre viktig informasjon. I tillegg hvordan de bevisst kan navigere mellom flere plattformer av personlige eller profesjonelle formål, uten å bli overveldet eller distrauert. Moeller (2012: 192) presiserer at det ikke handler om å fortelle hva som er rett, hvordan de skal engasjere seg, eller hvordan de skal stemme. Det handler snarere om å forberede befolkningen på å ta aktive og inkluderende roller i dagens informasjonssamfunn.

Bakgrunnen for utvikling av *news literacy*-begrepet og for å utvikle *news literacy*-ferdigheten er det stadig mer komplekse informasjonssamfunnet. Det endrede

medielandskapet i det nye århundret, kaller Mihailidis (2012: 3) for en informasjonsrevolusjon. Med dette mener han at nye teknologiske løsninger både har ført til endringer i medievaner og i selve forståelsen av bruken av nye medier. Selv om mye av deltakelsen er flyttet online, har ikke det nye medielandskapet endret de *grunnleggende* strukturene samfunnet bygger på - de borgerlige og demokratiske strukturene. De har imidlertid endret *måten* vi deltar på. Samfunnsborgere bruker den nye teknologiske mediehverdagen til å utfordre tradisjonelle medier, og på den måten delta mer aktivt i og skape samfunnsdialogen. Det er samtidig på nye plattformer at flere og flere orienterer seg innen nyheter. Her er de ikke passive mottakere av nyheter fra tradisjonelle institusjoner, men aktive deltakere som deler, uttrykker seg, samarbeider og handler. Dette skaper en ny dynamikk i forholdet mellom nyheter, teknologi og demokrati, som vil påvirke rollen til globale verdensborgere, samt fremtidens demokratier i århundret som kommer (Mihailidis, 2012: 4-6). Denne utviklingen må skolen, som en nøkkelinstitusjon i samfunnet, følge med på. I og med at skolen er obligatorisk for alle medlemmer av samfunnet er det en god arena for å utvikle *news literacy*. Slik kan man sikre at alle samfunnsborgerne får de nødvendige kunnskapene og ferdighetene til å bli aktive medborgere.

Det er enorme mengder informasjon tilgjengelige for alle i dagens samfunn, og i så måte har borgere gode forutsetninger for å delta i samfunnet med kunnskaper om det. De har tilgang på mer informasjon, og flere kilder å velge fra enn tidligere (Cushion, 2012: 51-53). Likevel er det ifølge Cushion (2012: 53) grunn til å sette spørsmålsteget ved kvaliteten på nyhetene. Premisset om at borgerne har god tilgang av informasjon hviler på at kvaliteten og tilgang på nyheter er jevnt distribuert. Man kan ikke uten videre anta at nyhetsmediene har blitt mer flerstemmige, og at flere verdenssyn kommer til uttrykk. Dette gjør at selv om informasjon er lettere tilgjengelig, er ikke dette ensbetydende med at borgerne konsumerer nyheter av god kvalitet (Cushion, 2012: 53). I lys av det komplekse informasjonssamfunnet elevene lever i, og det enorme tilfanget av informasjon, er vi enig med Moeller (2012) i at *news literacy* er en nødvendig ferdighet og at det er skolen som er rette arena for å lære borgerne denne ferdigheten. Forankring for å utvikle *news literacy* finner vi både direkte og indirekte i styringsdokumentene for samfunnsfag, noe som vi vil utforske. Vi vil videre se nærmere på hvordan *news literacy* kan bidra til å oppfylle flere overordna mål for opplæringen og for samfunnsfag.



## 2.1.2 *News literacy*s plass i styringsdokumenter for samfunnsfag

Skolen er et politisk redskap hvor opplæringsloven og læreplanverket er de viktigste styringsdokumentene læreren må forholde seg til. Den generelle delen av læreplanen (1993) beskriver visjonene for skolen. Den omhandler hvilket formål opplæringen skal ha, og hvilket verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver som ligger til grunn for utviklingen av det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende, miljøbevisste og det integrerte menneske. Under beskrivelsen av det allmenndannende mennesket, står det at:

God allmenndannelse vil si tilegnelsen av konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv (...) opplæringen har en hovedrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen – den dannelsen alle må være fortrolige med om samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige. Opplæringen må derfor gi gode muligheter for sammenhengende oppbygging av kunnskaper, ferdigheter og holdninger (...) opplæringen skal fremme moralsk og kritisk ansvar for det samfunn og den verden de lever i.

(Generell del av læreplanen, 1993).

Den beskriver med andre ord allmenndannelse som en forutsetning for å kunne delta i samfunnet, bevare demokratiet og bli myndige samfunnsmedlemmer. Kritisk tenkning nevnes ikke eksplisitt, men generell del av læreplanen er likevel i tråd med nyere danningsteorier der kritisk tenkning står sentralt og knyttes til at individet skal utvikles til å bli en samfunnsbevisst borger (Ebbesen, 2009: 32). I *Læringsplakaten* (2006) er derimot kritisk tenkning tydelig fremhevet. Det presiseres at skolen skal utvikle elevenes evne til demokratiforståelse og demokratisk deltaking, samt evne til kritisk tenkning. Mye av kunnskapen om samfunnet som borgere har, kommer fra nyhetsmediene. Kritisk tenkning i møte med informasjonen som blir presentert er en nøkkelferdighet i *news literacy*. Å arbeide med å utvikle elevenes *news literacy* er et bidrag til allmenndannelsen som er beskrevet i generell del av læreplanen.

Den gjeldende læreplanen for samfunnsfag er den tredje versjonen siden Kunnskapsløftet (LK06) ble innført i 2006. Den trådte i kraft 1. august 2013 og inneholdt flere endringer i innhold og struktur. Endringene fra Utdanningsdirektoratet kom som et resultat av blant annet stortingsmeldingen *På rett vei* (2013), som inneholdt en evaluering av LK06 så langt, samt la føringer for retningen videre. Om samfunnsfag stod det blant annet at faget er et sentralt dannelsesfag i opplæringen. Justeringer de foreslo var å styrke kompetansemål som omhandlet demokratisk deltakelse, valg og medvirkning. Videre ble det presisert av Regjeringen Stoltenberg II at de ønsket å bidra til å styrke opplæring i demokratisk medborgerskap i skolen. I den gjeldende læreplanen som var et resultat av

evalueringen, finner vi igjen disse elementene. Beskrivelsen av formålet med faget samfunnsfag, starter med følgende avsnitt:

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

Hvordan skal læreren forstå innholdet i denne formuleringen? Hvordan skal læreren sørge for at elevene skal få erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking? Det vil være opp til lærerkollegiet og ledelsen å tolke og finne løsninger på hvordan visjonene for skolen og formålet med faget innfris, og i siste instans er det den enkelte samfunnsfaglæreren som har ansvaret for dette. Arbeid med nyheter og *news literacy* i samfunnsfag kan på samme måte som med allmenndannelse, være et bidrag til å gi elevene erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking.

Å bruke nyheter i samfunnsfagundervisningen er noe lærere benytter seg i større eller mindre grad, og det er opp til den enkelte lærer å avgjøre hvor mye og hvordan nyheter skal integreres i undervisningen. Flere av kompetansemålene åpner opp for å bruke aktuelle hendelser, men det er i formålet med faget forankringen for å bruke nyheter kommer best til uttrykk:

Kunnskap om det politiske systemet i Noreg og i det internasjonale samfunnet gjer at ein blir medviten om at politikk er prega av samarbeid, konflikt, påverknad og bruk av makt i ulike former. Gjennom samfunnsfaget får elevane verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsspørsmål, og til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjonar.

(Læreplan i samfunnsfag, 2013).

Andre kunnskapsområder i samfunnet ses også på som viktige, og nevnes i neste avsnitt, blant annet kunnskap om produksjon og forbruk, ressursbruk og livsutfoldelses påvirkning på miljø, kunnskap om arbeidsliv og global, nasjonal og personlig økonomi. Avslutningsvis i formålet med faget, fremmes samfunnsfagets viktighet for utviklingen av samfunnet:

Faget skal fremje evna til å diskutere, resonnerer og løyse problem i samfunnet ved å påverke lysta og evna til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar. Gjennom kunnskap om samfunnet omkring seg blir elevane undrande og nysgjerrige og stimulerte til refleksjon og skapande arbeid. Slik kan den einskilde forstå seg sjølv og andre betre, meistre og påverke verda vi lever i, og bli motivert til ny innsikt og livslang læring.

(Læreplan i samfunnsfag, 2013).

Formålet med faget samfunnsfag er fremtidsrettet, i den grad faget skal forberede elevene til å delta i samfunnet på egen hånd, og drive samfunnet fremover. Det er lagt stor vekt på å lære

faktakunnskap, men også å kunne *anvende* denne kunnskapen. Å bruke aktuelle saker og hendelser i undervisningen vil ikke bare innebære å se på nyhetsbildet og det mediene presenterer. Koritzinsky (2012: 141) hevder at det er viktig for samfunnsfaglærere å danne en motvekt til K-slagsiden av nyheter som presenteres av mediene, nemlig det store fokuset på krise, kaos, katastrofe, korrupsjon, kriminalitet, konflikter og krig. Læreren må derfor presentere nyheter, fakta og statistikk for elevene som viser at hendelser i verden er mer nyansert enn det som fremstår i mediens overskrifter. I tillegg er det viktig at elevene får innsikt i faktorer som påvirker det som presenteres i nyhetene, som objektivitet, nøytralitet, flersidighet og subjektivitet, journalistiske faglige kriterier og kommersielle og politiske hensyn (Koritzinsky, 2012: 215). Med andre ord vil samfunnsfaglæreren oppnå to formål ved å bruke nyhetsmedier som kilde i samfunnsfagundervisningen. For det første trenes elevene opp til kritisk og reflektert bruk av aviser og andre massemedier i faget. I tillegg trenes elevene opp til å bli mer interesserte og bevisste massemediebrukere utenfor og etter skoletiden (Koritzinsky, 2012: 215). Ferdighetene Koritzinsky beskriver, å utvikle elevenes kritiske evne til å orientere seg i nyhetsbildet og tolke aktuelle hendelser, er essensen i *news literacy* og viktigheten av å utvikle disse ferdighetene kan identifiseres i hovedområdet utforskeren.

*Utforskeren* er et nytt hovedområdet som kom inn i den siste versjonen av læreplanen i samfunnsfag fra 2013. Her fremheves både kunnskap, forståelse, kritisk tenkning, og deltakelse:

Hovedområdet handler om korleis ein byggjer opp samfunnsfagleg forståing gjennom nysgjerrigheit, undring og skapande aktivitetar. Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfagleg kunnskap ved å bruke kjelder og kjeldekritikk er sentralt. Utforskaren omfattar òg formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfagleg kunnskap og kompetanse.

(Læreplan i samfunnsfag, 2013).

Utforskeren har en annen hensikt enn de andre hovedområdene. Kompetansemålene handler om ferdigheter, og skal arbeides parallelt med andre hovedområder. Eksempelvis er kompetansemålene innen utforskeren etter Vg1/Vg2 at eleven skal kunne «bruke varierte digitale søkstrategier for å finne og samanlikne informasjon som beskriv problemstillingar frå ulike synsvinklar, og vurdere formålet og relevansen til kjeldene (...), bruke samanfallande og motstridande informasjon får statistikk til å drøfte ei samfunnsfagleg problemstilling» (Læreplan i samfunnsfag, 2013). I dette hovedområdet ligger et stort potensial for samfunnsfaglæreren og det handler i motsetning til andre kompetansemål mer om å *anvende* kunnskap på en god måte.

I generell del av læreplanen, læringsplakaten, formålet med faget og i utforskeren finner vi dermed en forankring for å arbeide med nyheter og *news literacy* i samfunnsfag. Videre vil vi utforske hvordan *news literacy* kan bidra til å utvikle flere av de overordnede målene som beskrives i styringsdokumentene. *Danning, kritisk tenkning og demokratisk medborgerskap* står frem som nøkkelmål som *news literacy* kan være med å bidra til.

### 2.1.3 Danning

Dannelsesbegrepet er vidt, men ikke uten grenser. Filosofen Arne Næss har følgende oppfatning av dannelse:

Jeg liker begrepet dannelse. Dannelse er det motsatte av snevre og overfladiske holdninger. Dannelse har med klare, presise og dype tanker å gjøre.

Dannelsessamfunnet er derfor noe annet enn informasjonssamfunnet.

(gjengitt i Fjeldstad og Mikkelsen, 2008: 126).

Fjeldstad og Mikkelsen (2008: 126) mener denne beskrivelsen av dannelse, at det ikke bare handler om å *være* informert, men å kunne *behandle* informasjonen spørrende, er nær elementer i beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag. Nettopp å behandle informasjon er en nøkkelferdighet i *news literacy*. Arneberg og Briseid (2008: 16) sier at danning<sup>5</sup> «handler om innvielse i fag og kultur, og er knyttet til selvbestemmelse, demokratiforståelse, refleksjon og handling, samt knyttet til håp og evnene til å se alternativer». Videre sier de at danningperspektivet er mer omfattende enn det som skjer i skolesammenheng, og at danning er noe man kan arbeide med hele livet. De presiserer derfor at *allmenndanning* er begrepet som brukes om danningen det er fokus på i skolesammenheng. I sum presenterer de fem kriterier som markerer yttergrensene for danningbegrepet i dagens skole:

1. Allmenndanning må være i dialog med de *bærende verdier i vårt demokratiske samfunn*, som for eksempel menneskerettighetene.
2. Begrepet må forholde seg til alle vesentlige *vitenskapelige aspekter*, uten å tape syne av det *allmenne*.
3. Alle *skolefagene skal være forpliktet på de allmenndannende sider* i tillegg til de rent faglige. Dels handler dette om den allmenne orientering basert på vitenskapene, som uttrykkes i skolefagene. Men det allmenne handler også om innvielse i vår felles måte å tenke på, føle på og vurdere etter, slik det uttrykkes i vår kultur.
4. Det forutsettes *balanse mellom kunnskaper og erkjennelsesmuligheter*. Med andre ord: Danning handler ikke bare om kunnskapstilegnelse, men forutsetter kritisk refleksjon.

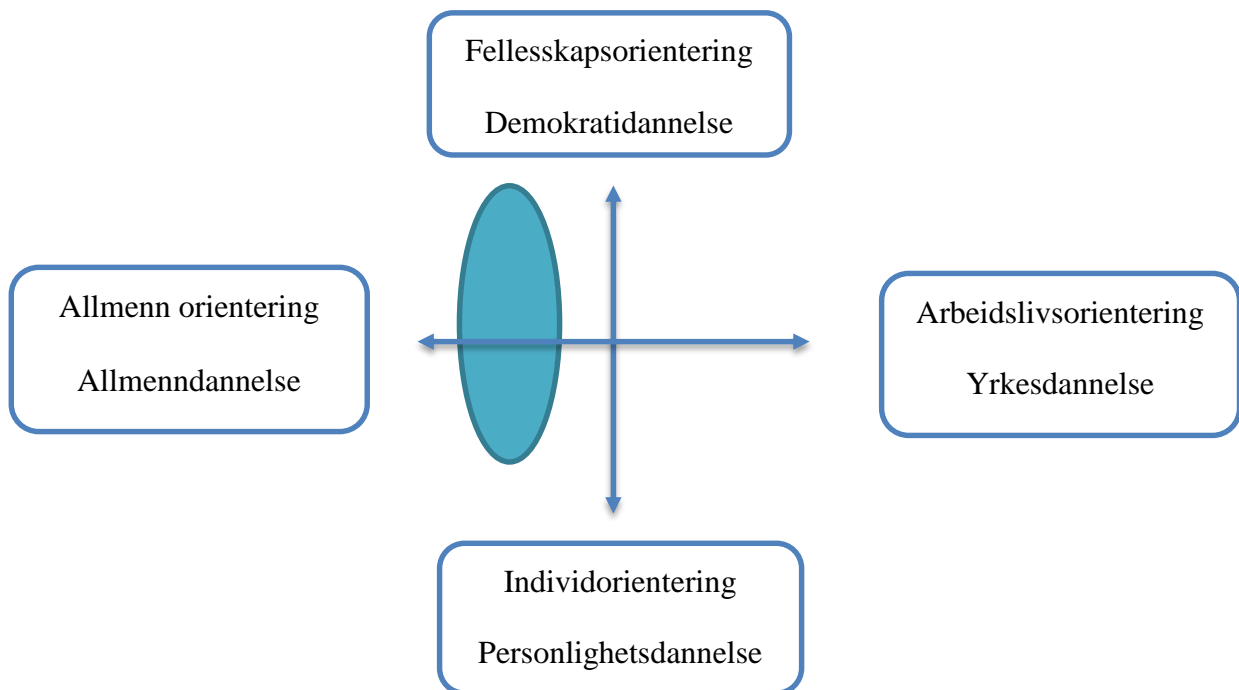
---

<sup>5</sup> Selv om flere fremhever forskjeller mellom *danning* og *dannelse*, vil vi i denne masteroppgaven legge til grunn en lik betydning av begrepene. I tillegg vil allmenndanning inngå i vår dannelsesforståelse.

5. Danning innebærer et *fremtidsrettet perspektiv*. Det må alltid kunne omfatte våre forestillinger om hva et ungt menneske skal kunne i overskuelig fremtid.  
(Haue, 2004, gjengitt og oversatt av Fjeldstad og Mikkelsen, 2008: 126).

Innen disse rammene finner vi samfunnets ambisjoner for skolens dannelse gjennom utdanningen, og denne forståelsen samsvarer med styringsdokumentene for skolen og samfunnsfag som beskrevet over. Fjeldstad og Mikkelsen (2008: 127) peker på at dannelsesutfordringene samfunnsfagene står overfor er preget av systematisk kunnskapsoppbygging, kontinuerlig ferdighetstrening og utfordrende holdningsbearbeidelse. Dette knytter de til en omskiftelig verden for eleven, både på skolen, men også i samfunnet ellers. Samfunnsfag har i deres øyne en spesiell stilling i sosialisering- og utdanningsprosjektet. Dette samsvarer med måten Moeller (2012) argumenterer for at *news literacy* bør undervises om i skolen.

Fjeldstad og Mikkelsen (2008: 127-128) bruker et firefelts diagram for visualisere skolens hovedoppgaver og hovedspenninger knyttet til oppgavene slik de ser det:



Figur 1: Samfunnsfagets dannelsesrom i relasjon til fire dannelsesoppgaver.

Figuren viser inndelingen av oppgavene i skolens reproduktive, produktive og individutviklende funksjon, oprinnelig utviklet av Imsen (2005). Fjeldstad og Mikkelsen har modifisert figuren ved å trekke ut fellesskapsorientering og demokratidannelsen til en egen oppgave. I figuren har de plassert samfunnsfagets bidrag til elevens dannelse, slik de ser det i

ellipsen til venstre. Hovedtyngden ligger på allmenndannelse og en fellesskapsorientering. De hevder at det ligger betydelige spenninger både i å samtidig skulle vektlegge fellesskapsorientering og individutvikling, og i skolens oppgaver som formidler av allmenndannelse på den ene siden, og nyttig yrkesforberedelse på den andre (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008: 127-128). Dette er også noe Ebbesen (2009: 33) påpeker når hun sier at danning *kan* stå i et spenningsforhold til samfunnets kompetanse- og kvalifikasjonsorientering. LK06 bygger på tanken om en kunnskapsskole der elevene skal utvikle faglig kompetanse som kan måles og evalueres. Om kompetansemålfokuset er forenlig med danning, vil være avhengig av om læreren klare å skape læringsprosesser der elevene opplever noe dypere enn å oppfylle kompetansemål. *News literacy* kan være en måte å bygge bro mellom kunnskap og danning og bringe den generelle delen av læreplanen, læringsplakaten og formålet med faget nærmere den praktiske undervisningen.

#### **2.1.4 Kritisk tenkning**

Det er vanlig å forveksle begrepene kritisk pedagogikk, kritisk teori og kritisk tenkning (Shaw, 2014: 66). Dette skyldes at de ulike retningene har mange likhetstrekk, hvor de alle har til felles at de ønsker at folk skal utvikle evne og kunnskaper til å «be skeptical and to discern inaccuracies, distortions, and even falsehood» (Shaw, 2014: 66). Kritisk tenkning handler i så måte om å forbedre tankeprosessene som omhandler alle områder av livet, og kan defineres som «the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action» (Shaw, 2014: 66). Kritisk tenkning er dermed en *aktiv* tankeprosess, og det foregår på et høyere abstraksjonsnivå. Dette gjør at kritisk tenkning har likhetstrekk med de øverste nivåene i Blooms kognitive taksonomi, som brukes mye i vurderingsarbeid i skolen. Taksonomien er hierarkisk ordnet i seks nivåer av tenkning og hvert nivå forutsetter at du mestrer det foregående. Nivåene har dermed økende krav til elevene og fra lavt til høyt består de av: kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og evaluering/vurdering. I det høyeste nivået av tenkning skal eleven kunne bedømme, vurdere, drøfte, kritisere, og diskutere (Udir, 2008: 45). Anvendt på nyheter og informasjon fra nyhetsmedier, vil dette være forenlig med innholdet i *news literacy*. Kritisk tenkning er også en forutsetning for utviklingen av demokratisk medborgerskap, som er beskrevet i formålet med faget.

## 2.1.5 Demokratisk medborgerskap

I LK06 er begrepene demokrati og medborgerskap brukt flere steder. Likevel er begrepene uklare, de er hverken drøftet eller avklart (Stray, 2012: 17). Demokrati kommer av de greske ordene *demos* som betyr folk, og *kratos* som betyr styre. Demokrati kan derfor oversettes til folkestyre og er en politisk styreform. Hvordan demokratibegrepet forstås er likevel avhengig av «den sosiale, politiske, ideologiske, historiske og kulturelle sammenhengen det diskuteres i» (Stray, 2011: 21). Medborgerskap kan i likhet med demokrati være et diffust begrep med flertydige meninger (Stokke, 2013: 2). En vanlig forståelse av begrepet er at «citizenship is about membership in a community that grants formal status as citizen with rights and duties associated with that status» (Stokke, 2013: 3). I en slik forståelse av moderne medborgerskap kan man identifisere fire hoveddimensjoner som henger nært sammen: medlemskap, juridisk status, rettigheter og deltakelse. Stokke forklarer nærmere (2013: 3) «Whereas membership and legal status are about cultural (informal) and juridical (formal) inclusion in communities of citizens, rights and participation are about the entitlements and responsibilities that follow such inclusion». I tillegg sammenfatter disse rettighetene og forpliktelser individets relasjoner til et lands myndigheter (Solhaug, 2012: 200).

Videre er det vanlig å skille mellom medborgerskap som status og medborgerskap som rolle. Dette handler om å skille mellom noe man *er* og noe man *gjør*. Dette skillet kommer fra det engelske *democratic citizenship*, som er den norske oversettelsen av demokratisk medborgerskap og er et forholdsvis nytt begrep i Norge (Stray, 2011: 47). *Citizenship* har på engelsk to betydninger: status og rolle. På norsk tilsvarende *citizenship* som status «statsborger som en tildelt nasjonal, juridisk status», og *citizenship* som rolle tilsvarende «medborger eller samfunnsborger som en rolle» (Stray, 2011: 47). Denne rollen er et resultat av samfunnets politiske, sosiale og kulturelle forhold, noe som gjør medborgerbegrepet til et relasjonelt begrep. Skillet mellom *citizenship* som status og rolle er viktig, og på norsk kan *citizenship* oversettes med flere ord: statsborger, samfunnsborger, medborger, borger, og innbygger. Forskjellene mellom status og rolle, tydeliggjøres ved at ulike forståelser og betydninger knyttes til det enkelte begrep. For eksempel har statsborger andre konnotasjoner enn medborger (Stray, 2011: 47). Stokkes (2013) inndeling av medborgerskap i medlemskap, juridisk status, rettigheter og deltakelse kan plasseres inn i Strays (2011: 14) status- og rolleforståelse. Statusbegrepet er knyttet til borgernes juridiske rettigheter i kraft av å være statsborger, og medborgerskap som juridisk status og rettigheter kan derfor plasseres der. Rollebegrepet har en aktiv handlingsdimensjon og er knyttet til medlemskap til et

demokratisk, politisk fellesskap. Medborgerskap som medlemskap og deltakelse er derfor naturlig å plassere i rollebegrepet. Stray forstår derfor demokratisk medborgerskap som *citizenship* som *rolle* og det er «en rolle du har uavhengig av om du har pass eller ikke, og som karakteriserer personen som deltager i et politisk fellesskap» (Stray, 2011: 14).

Demokrati og medborgerskap er nært knyttet sammen. For å synliggjøre sammenhengen presenterer Stray (2011: 26) fire ulike tolkningsmuligheter av demokratiet som knyttes til medborgerrollen. De fire fortolkningsdimensjoner for demokrati er: demokrati som statsform med folkestyre, demokratiet som rettigheter og rettsstat, demokratiet som aktiv deltakelse, og demokratiet som et felles verdigrunnlag (Stray, 2011: 26). Det er særlig de to siste dimensjonene, *demokrati som aktiv deltakelse* og *demokrati som felles verdigrunnlag* som er sentrale i skolesammenheng. Ulike samfunn verdsetter aktivt medborgerdeltakelse i mindre eller større grad avhengig av demokratiforståelsen. I Norge og i læreplanen for samfunnsfag er en aktiv medborgerskapsforståelse fremtredende i formålet med faget: «Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse» (Læreplan i samfunnsfag, 2013). Å oppfylle skolens samfunnsmandat om å utvikle elevene til å bli demokratiske medborgere er i stor grad pedagogiske utfordringer fordi de involverer kunnskap, læring og tilegnelse av kompetanse og erfaringer (Stray, 2011: 27-28).

Opplæring til demokratisk medborgerskap kan forstås som å lære å leve sammen i et demokrati (Stray, 2011: 45). Men hvordan kan læreren legge til rette for dette i klasserommet? Det finnes ingen føringer for hvordan undervisningen kan legges opp, selv om demokratisk medborgerskap er en forventet konsekvens av undervisningen (Stray, 2011: 15). Læreren må ifølge Stray (2011: 107) forholde seg til medborgerskap som status og rolle og for at undervisningen ikke bare ivaretar statusdimensjonen, er det nødvendig med en differensiering mellom opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokrati. For å få til god læring om demokratisk medborgerskap må undervisningen med andre ord inkludere læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* å praktisere demokratisk deltakelse (Stray, 2011: 107). I tabell 1 illustreres hvordan nivåene for opplæring til demokratisk medborgerskap er knyttet til status og rolle, og hva som er målet for undervisningen.



Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
Opplæring om demokrati (status/rolle)	Elevene lærer om det politiske systemet i Norge og internasjonal politikk	Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere
Opplæring for demokratisk deltakelse (rolle)	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer deres demokratiske beredskap	Elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider og kommunikasjon
Opplæring gjennom aktiv demokratisk deltakelse (rolle)	Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen og utenfor skolen	Utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig

Tabell 1. (Arthur og Wright, gjengitt i Stray 2011: 107).

Opplæring *om* demokrati er godt forankret i kompetansemålene i samfunnsfag, og er også noe som det er lett å vurdere måloppnåelse i. Denne kunnskapen er et viktig grunnlag for å forstå det samfunnet vi lever i, slik at elevene blir informerte medborgere, noe som legger grunnlaget for forberedelse til deltakelse, altså rolle (Stray, 2011: 108). Formålet med opplæring *for* demokratisk medborgerskap er videre at elevene utvikler ferdigheter i kritisk tenkning og kommunikasjon. Det siste nivået er opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse og handler om at elevene skal få erfaringer med reell deltakelse (Stray, 2011: 109). Innen dette nivået er det kanskje mest forbedringspotensial, men Stray mener at det er mulig å implementere aktiv demokratisk deltakelse i alle fag. Det sentrale er at «elevene lærer å navigere i det demokratiske landskapet – får praksis erfaring med hvordan demokratiske prosesser skjer» (Stray, 2011: 109). Eksempler på slike praksiserfaringer kan være å skrive leserbrev til aviser, deltakelse i lokalmiljøet, organisere ulike typer aktiviteter, og politisk og internasjonalt engasjement. Det kan også være hensiktsmessig å gjøre tverrfaglige prosjekt (Stray, 2011: 109). I undervisning om demokratisk medborgerskap som inkluderer læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* å praktisere demokratisk deltakelse, kan nyheter i samfunnsfagundervisningen og arbeide med elevenes *news literacy* være en vei å oppnå målene som beskrevet i tabell 1.

Hittil i kapittelet har vi utforsket *news literacys* plass i skolen og hvilke overordna mål arbeid med denne ferdigheten kan bidra til. Blant annet har vi diskutert hvordan *news literacy* kan være et ledd i allmenndannelsen, og bygge en bro mellom skole og samfunn. I tillegg har vi sett på hvordan ulike deler av læreplanen skaper en forankring for å bruke nyheter i undervisningen og prioritere arbeid med denne ferdigheten. Dette kommer spesielt til uttrykk i formålet med faget samfunnsfag og utforskeren, der vi finner beskrivelser av ferdigheter og evner elevene skal utvikle som samsvarer med *news literacy*. Likevel er det viktig å ta et steg nærmere den praktiske undervisningen, og med dette som grunnlag vil vi videre i kapittelet

utforske hva arbeid med nyheter og *news literacy* kan tilføre den praktiske klasseromsundervisningen.

## 2.2 Hva kan arbeid med *news literacy* tilføre undervisningen?

Det ligger i samfunnsfagets egenart at elever skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter gjennom undervisning som er basert på et interaktivt syn på læring. Det vil si at arbeid med nyheter finner sted i sosial kontakt mellom lærer og medelever, samtidig som prosessen blir påvirket gjennom en rekke føringer fra familie, lokalsamfunn og massemedier (Koritzinsky, 2012: 140). En sosial-interaktiv tilnærming til undervisning verdsetter elevenes tolkninger og erfaringer som gyldige kilder til kunnskap (Nystrand og Gamoran, 1991: 10). En slik tolkning av kunnskap kalles et konstruktivistisk kunnskapssyn, og baserer seg på at eleven konstruerer ny kunnskap på bakgrunn av tidligere kunnskap eller erfaringer (Helland, Manger, Lillejord og Nordahl, 2010: 122).

Arbeid med nyheter og *news literacy* innebærer å koble de forkunnskapene elevene har om aktuelle nyhetssaker og det generelle mediebildet, med de overordnede målene som læreren ønsker å nå gjennom sin undervisning. Selv om denne læringsprosessen som oftest er interaktiv, utelukker ikke det individuelle kognitive prosesser. Samfunnsfaget vektlegger imidlertid at kunnskap bygges opp i interaksjoner mellom individer (Dysthe, 1995: 48). Arbeid med nyheter i samfunnsfag foregår dermed i stor grad innen sosiale rammer. En slik undervisningsramme samsvarer også med funnene i studien til Haas og Laughlin (2000). De fant at den vanligste måten å arbeide med nyheter og *news literacy* i USA, var gjennom muntlige undervisningsopplegg, hvor spesielt samtalen stod i fokus. Nyheter egner seg godt som samtaleemne fordi mange elever allerede har kunnskaper om aktuelle hendelser, noe som danner grunnlag for ytterligere behandling.

Videre vil vi diskutere hva arbeid med nyheter kan tilføre undervisningen gjennom den mye brukte klasseromssamtalen i samfunnsfag. Vi vil først kort klargjøre for hva klasseromssamtalen er, og hvordan muntlighet forstås i samfunnsfag. Deretter vil vi diskutere hvordan arbeid med nyheter og *news literacy* kan føre til økt deltakelse i samtaler, større motivasjon og engasjement, berikelse av pensumskilder, samtidig som den krever presise klargjøringer av mål og rammebetingelser for selve diskusjonen.

## 2.2.1 Klasseromssamtalens nøkkelrolle i samfunnsfag

Å kunne uttrykke seg muntlig er en av de fem grunnleggende ferdighetene som ble presentert i LK06 (Traavik, 2009: 22). Muntlige ferdigheter beskrives her som å kunne lytte, samtale, beskrive, presentere, reflektere og drøfte. Det å kunne uttrykke seg muntlig er en forutsetning for å snakke seg fram til innsikt i ulike fag, samtidig som det kan klargjøre om det er noe man ikke forstår. Det vil si at eleven kan formulere tankene sine og den måten konkretisere kunnskaper og utfordringer. Den muntlige ferdigheten skal ifølge LK06 tilpasses og konkretiseres forskjellig i ulike fag, og det er en essensiell ferdighet i samfunnsfag (Traavik, 2009: 24).

I samfunnsfaget forstås muntlige ferdighet som «å kunne forstå, beskrive samanlikne, og analysere kjelder og problemstillinger ved å bruke fakta, teoriar, definisjonar og fagomgrep i innlegg, presentasjonar og meiningsytringar» (Læreplan i samfunnsfag, 2013). Samfunnsfaget ser på tilegnelse av muntlige ferdigheter som en prosess, hvor man begynner med refererende personlige ytringer og ender opp med faglig argumentasjon med bruk av fagbegreper. Ferdigheten skal tilegnes gjennom arbeid med de konkrete kompetansemålene i samfunnsfag. Samtale blir videre poengtert som et ledd i strategisk læring for faget, hvor det er viktig å ha undervisningselementer som baserer seg på en sosial bearbeiding av temaer. Med dette menes at elevene bør ha muntlige refleksjoner som en del av sin lærings situasjon for å aktivt bearbeide ny kunnskap (Solhaug, 2006: 231).

Klasseromssamtalen er på bakgrunn av dette en mye brukt metode i samfunnsfag. Samtidig er den godt egnet i situasjoner hvor læreren ønsker å knytte lærestoffet til elevenes erfaringer (Dysthe, 1995: 206). Dette er spesielt for klasseromssamtalen fordi denne samtalen ikke alltid baserer seg på lærerens referanseramme, men på hva elevene kan. I boken *Samtalens mulighet* (2005) forklarer samfunnsdidaktikeren Holger Henriksen hvordan en klasseromssamtale gir læreren muligheten til å diskutere aktuelle problemstillinger og temaer med elevene i en lærings situasjon hvor alle deltar aktivt og på bakgrunn av sine erfaringer. I så måte står elevenes erfaringer og kunnskaper i sentrum, og arbeid med disse kan over tid føre til økt deltakelse i samtaler.

## 2.2.2 Arbeid med nyheter kan føre til økt deltakelse i samtaler

Elevdeltakelse i samtalen kan sees på som et av grunnpremissene for at elevene skal få læringsutbytte av samtaler, og dette kan økes ved å bruke elevens forkunnskaper som

samtaleemner (Dysthe, 1995: 220-225). Nyheter egner seg i så måte godt til klasseromsdiskusjoner fordi nesten alle har et forhold til en eller annen type nyhet, og besitter derfor noe forkunnskaper. Deltakelse i samtaler er dessuten viktig i læringsprosessen for å koble ny og gammel kunnskap sammen. Den kognitive koblingen skjer som oftest enklest ved at elever på en eller annen måte prøver å formulere seg, og dermed tydeliggjør sammenhengen for andre og seg selv (Bakhtin, 1981: 320).

Det finnes ulike tilnærminger til hvordan læreren kan legge til rette for deltakelse, men i stor grad handler elevdeltakelse om å skape trygge rammer, samtidig som elevene må føle at de kan bidra i samtaleemnet (Dysthe, 1995: 221). Ved å bruke elevforslag på nyheter, eller store nyheter som elevene trolig har noe kunnskaper om, gir man elevene et godt utgangspunkt for deltakelse. Dessuten kan en slik utvelgelse stimulere til å følge med på nyheter utenom skoletiden, fordi læreren kontinuerlig bruker det elevene bidrar med. Hvis elevene opplever at deres bidrag og forslag på nyheter blir anerkjent, kan trolig de fleste bidra på en eller annen måte.

Samtidig vil det være naturlig for læreren i noen situasjoner å velge ut en spesiell nyhet som passer godt for diskusjon. I disse tilfellene er det ikke gitt at elevene har mye forkunnskaper, det avhenger av nyheten til læreren. Ifølge Hobbs, Donnelly, Friesem og Moen (2013) er det derfor viktig at læreren velger nyheter som engasjerer flest mulig og som mange elever trolig har hørt om. Dette kan være utfordrende, og det er ikke gitt at elevenes og lærerens forståelse av en god og engasjerende nyhet er sammenfallende. Gutierrez, Rymes og Larssons studie fra 1995 diskuterer denne bestemmelsesproblematikken. De fant i sin studie at lærerens bestemmelse om hva som er gyldig kunnskap, konkret hvilken nyhet som skulle diskuteres, kunne ha store konsekvenser for undervisningen og læringsutbytte til elevene. Læreren hadde stor definisjonsmakt i bestemmelsen av hvilken nyhet som skulle diskuteres, og siden nyheten ikke var kjent for elevene, ble den formidlet gjennom en monologisk presentasjon. Imidlertid ble denne formidlingen av en gitt type kunnskap opplevd som uinteressant for elevene, noe som resulterte i at elevene aktiviserte et motsvar som forstyrret undervisningen. På den måten hadde også elevene makt. Dette resulterte i en kollaps av lærerens formidlingen av nyheten til elevene. Læring og kunnskapsutveksling hadde imidlertid størst mulighet til å oppstå i tilfeller hvor både læreren og elevenes opprinnelige maktposisjoner ble forlatt, og de alle møttes i et nytt samtalerom (Gutierrez m.fl., 1995: 467). Dette rommet, som omtales som *third space*, er et rom der lærer og elever møttes uten forutinntatte meninger om hva som var gyldig kunnskap, men som gjennom dialogen utviklet

den sammen (Gutierrez m.fl., 1995: 467). Her oppstod muligheten for autentisk samtale og meningsutveksling. I så måte viste det seg at lærerens forhåndsbestemte nyhet, gitt at svært få elever hadde hørt om den, egnet seg dårlig for videre diskusjon. Likevel poengteres det i studien at selv om muligheten for lærere og elever til å møtes i *third space* oppstod flere ganger i den aktuelle samfunnsfagklassen, valgte de som oftest å holde seg til sitt vante mønster. De tillot seg sjeldent å gå inn i en diskurs hvor de ikke lenger kunne kontrollere makten (Gutierrez m.fl., 1995: 445). Det er viktig at lærere og elever generelt møtes i et rom hvor de begge føler at de får noe ut av undervisningen, og derfor bør lærere knytte undervisningen nærmere til elevenes erfaringer og interesser (Gutierrez m.fl., 1995: 467).

I undervisning med nyheter er det derfor viktig at lærere er bevisst på at forkunnskaper hos elevene er essensielt for deltakelse i samtale, og at presentasjoner av nyheter som elever ikke har noe forkunnskaper om, kan oppleves som vanskelig og uinteressant. Dette kan føre til lav deltakelse. Samtidig er et sentralt funn fra studien til Gutierrez m.fl. (1995: 67) at elevene engasjerte seg mer i diskusjoner hvor de selv var med å bestemme hva som var gyldig kunnskap, noe som vi videre vil utforske. Vi vil diskutere hvordan økt motivasjon og engasjement kan oppstå på bakgrunn av samtaler basert på elevers erfaringer og forkunnskaper.

### **2.2.3 Økt motivasjon og engasjement på bakgrunn av elevbidrag**

Motivasjon er sentralt for at elever skal tilegne seg ny kunnskap gjennom arbeid med nyheter. Det er en sterk sammenheng mellom interesse og motivasjon, noe som gjør det viktig for en lærer å bruke elevers interesser i undervisningen for å skape motivasjon (Manger, 2012: 17). I undervisning med sosiale rammer, som samfunnsfag, er motivasjon direkte knyttet til elevens forventning om å få brukt sine erfaringer, kunnskaper, tenkemåter og begreper (Manger, 2012: 22). I arbeid med nyheter er det derfor avgjørende at elever får anerkjent og brukt de forkunnskapene de har for at de skal finne undervisningen interessant.

Over lengre tid holder det imidlertid ikke kun for læreren å anerkjenne deltakelse i samtalen i seg selv for å opprettholde motivasjonen om arbeid med nyheter. Dette fordi motivasjon er et komplekst fenomen. Motivasjon kan sees på som samspillet mellom kognisjon og følelser, hvor de gjensidig påvirker hverandre (Imsen, 2005: 375-376). Den følelsesmessige dimensjonen kan sees på som grunnlaget for motivasjon (Imsen, 2005: 376). Følelser kan være negative og positive, hvorav alle typer følelser på en eller annen måte vil påvirke motivasjonen. Den kognitive dimensjonen er alle vurderinger, tanker og beslutninger

et individ gjør og det påvirker og påvirkes av følelsene. Motivasjonen blir dermed det som gjør at vi setter tankene og følelsene ut i praksis. Dette gjør at ved å utelukkende fokusere på én del uten den andre, vil man ikke klare å skape motivasjon i arbeid med nyheter. I så måte vil en generell ros av et elevbidrag til samtalen ikke være nok. Motivasjon for eleven vil også være knyttet til hvordan elevbidraget blir behandlet videre. Ved en emosjonell anerkjennelse av elevbidraget om en nyhet kan læreren riktig nok være med å systematisk bygge opp elevens bilde av seg selv, og gjennom slike tilbakemeldinger øker man elevenes tillit og trygghet, noe som vil føre til en viss motivasjon (Dysthe, 1995: 211). Likevel bør læreren videre konkret vise hva som var bra ved utsagnet, fordi dette vil påvirke det kognitive elementet i motivasjonen. Dette kan gjøres ved å bygge videre på elevbidraget i neste spørsmål eller koble det mot annen relevant kunnskap. På den måten får læreren aktivisert både den emosjonelle og kognitive aspektet ved motivasjon, og øker sannsynligheten for at elevens motivasjon øker (Dysthe, 1995: 211).

Imidlertid er ikke det ikke alltid enkelt å anerkjenne et elevbidrag på det kognitive planet. Det kan for eksempel være tilfeller hvor elevinnspillet ikke stemmer overens med lærerens tanke om veien videre for nyhetsdiskusjonen, eller at læreren ikke klarte å koble bidraget videre til annen kunnskap akkurat der og da. I slike situasjoner bør man uansett ta seg tid til å kommentere alle utsagn på en ordentlig måte, slik at verdsettingen av elevbidragene blir spesifikke (Dysthe, 1995: 215). Generell ros har dermed liten verdi fordi den kun påvirker den emosjonelle siden av motivasjon. I tilfeller hvor læreren understreker betydningen av det eleven sier, enten ved å bygge videre eller stoppe opp å kommentere det skikkelig før man går videre, signaliserer man til eleven at dine bidrag er verdifulle for klassen og læringsmiljøet, og bidrar trolig til økt motivasjon.

En av de sterkeste følelsene knyttet til motivasjon, er engasjement (Imsen, 2005: 376). Engasjement kan i arbeid med nyheter være knyttet til selve nyheten, samtidig som det vil være knyttet til læringsutbytte gjennom samtalen. Engasjement i nyhetssaker er nært knyttet opp mot mediens fremstillingsform (Höijer, 2004: 515). Gjennom begrepet *distant suffering* forklarer Chouliaraki (2010: 608-609) at mediens fremstillingsform i stor grad vil påvirke mottakerens følelser, og på den måten kan mediene skape engasjement og medfølelse for forskjellige hendelser. Dette har ført til at den antatte sammenhengen mellom medfølelse og geografisk nærhet ikke lenger trenger å være gjeldende, fordi folk kan engasjere seg sterkere i saker som er geografisk lengre unna, hvis fremstillingsformen er forskjellig. I så måte kan elever som ser de samme nyhetsreportasjene og forholder seg til de samme nyhetsformidlerne

være oppdatert og engasjert i mange av de samme nyhetssakene (Höijer, 2004: 527-528). Samtidig bidrar det kulturelle mangfoldet og ulik tilhørighetsfølelse til at elever kan være engasjert i saker som klassekameratene ikke har fått med seg (Linnenbrink og Anderman, 1995: 10-12).

Engasjement er et gradsfenomen både for elever og lærere, men det er kun et ektefølt engasjement som vil kunne påvirke elevens læringsutbytte av en nyhetsdiskusjon. Ifølge Dysthe (1995: 220) må ekte engasjement, både fra elever og lærere, være tilstede for at samtalen virkelig skal være fruktbar for elevene. Ekte engasjement er ikke det samme som prosedyreengasjement, et engasjement basert på at elevene bidrar fordi det er forventet av dem eller andre ytre faktorer (Dysthe, 1995: 220). Ekte engasjement finnes i diskusjoner hvor elever og lærere har genuint ønske om kunnskapsutvikling og kan dermed sees noe i sammenheng med indre motivasjon. Læreren kan bidra til å skape ekte engasjement ved tydelig å vise sitt eget engasjement, og aktivt signaliserer til elevene at deres bidrag er viktige (Dysthe, 1995: 220). Diskusjoner basert på gode forkunnskaper om nyheter og som tillater sterke følelser, vil trolig ha større dybde og dermed mer læringsutbytte for elevene enn overfladiske diskusjoner (Dysthe, 1995: 220).

Motivasjon og engasjement kan dermed skapes gjennom arbeid med nyheter, samtidig som de også kan bidra til økt læringsutbytte gjennom klasseromssamtalen. Ved å anerkjenne elevens bidrag både kognitivt og emosjonelt kan læreren øke elevens motivasjon og engasjement. Arbeid med nyheter kan dessuten fungere motiverende fordi den dynamiske klasseromssamtalen, som er basert på ulike elevbidrag, bryter noe med det tradisjonelle monologiske klasserommet. På den måten skapes også variasjon til tradisjonell undervisning. Vi vil ytterligere diskutere hvordan arbeid med nyheter kan bidra til flere kilder og stemmer i klasserommet, og hvordan dette kan virke motiverende for elever.

#### **2.2.4 Flere kilder i klasserommet**

Klasseromsforskning fra de siste tiårene har vist at det monologiske klasserommet fortsatt dominerer, selv om læreplanen og de grunnleggende muntlige ferdighetene sterkt oppfordrer til endring (Koritzinsky, 2012: 201). Det monologiske klasserommet beskrives som et tradisjonelt klasserom, hvor avstand og maktforholdet mellom lærer og elev er stor. I et slikt klasserommet blir elevene sett på som til dels uvitende og mangler kunnskap, og det er gjennom den lærerstyrte monologen at kunnskapen blir gitt fra lærer til elev (Dysthe, 1995: 205). For å bryte med denne undervisningen foreslår Koritzinsky (2012: 201) at læreren

legger opp til en formidling som «varieres mer, blir mer levende og engasjerende for elevene». Det er i den forbindelse at arbeid med nyheter kan fungere som et varierende element. Arbeid med nyheter gir elevene andre perspektiver enn de tradisjonelle lærebøkene, og bidrar dermed til å skape et klasserom bestående av flere stemmer (Journell, 2014: 55-56).

Et avgjørende trekk ved det dialogisk klasserom er ifølge Dysthe (1995: 205) at det tar utgangspunkt i Bakhtins dialogisme. Grunnlaget i Bakhtins dialogisme er at menneskets forståelse av seg selv må sees gjennom dets forhold til andre mennesker, fordi livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig og uenig (Bakhtin, 1981: 318). I så måte vil et dialogisk klasserom basere seg på ulike stemmer, og anerkjenne forskjellige kilder som gyldig kunnskap. Arbeid med nyheter vil med dette være en måte å åpne opp for flere stemmer, gitt at de blir anerkjent som meningsbærende. Dette vil gjelde den aktuelle nyheten og dens stemme i seg selv, men også at elevenes meninger og bidrag til nyheten anerkjennes som gyldig kunnskap av læreren. Dette er viktig trekk ved et dialogisk klasserom, fordi det er en tendens til at elever kun opplever det læreren og læreboka sier som viktig, og ikke vektlegger andre kilder eller elevbidrag i like stor grad (Dysthe, 1995: 211).

Elever kan oppleve stort læringsutbytte fra diskusjoner med nyheter hvis læreren klarer å skape interaksjon mellom elevbidragene. Da vil flere stemmer bli anerkjent, noe som i første omgang beriker det dialogiske klasserommet, men som også øker sannsynligheten for at elevene opplever diskusjonen som meningsfull (Dysthe, 1995: 213). En meningsfull diskusjon kan føre til større motivasjon (Imsen, 2005: 375). Samtidig er ikke flere stemmer og meninger i et klasserom synonymt med økt motivasjon. Som Imsen (2005: 375) påpeker er motivasjon også knyttet til verdier, og i et mangfoldig klasserom vil det være variasjon i hva elevene anser som viktig og uviktig, godt og vondt. Dette gjør at det trolig vil oppstå uenigheter mellom ulike synspunkter, og at ikke alle diskusjoner vil oppleves relevante for den enkelte. Likevel kan det å bli utfordret på egne synspunkter, i diskusjoner hvor det er rom for at andre er uenig, oppleves som motiverende i seg selv fordi det skaper aktivitet hos individet (Imsen, 2005: 377). Samtidig vil elever som får bidragene sine anerkjent av medelever føle seg som et fullverdig medlem av klassen. På den måten får elevene forsterket sin identitet, noe som er essensielt fordi Manger (2012: 23) hevder at motivasjon springer ut fra identitet.

Det ligger i arbeid med nyhetsartikler og reportasjer en naturlig berikelse av kilder til klasserommet, samtidig som disse kan virke motiverende fordi det kan skape en variasjon i



undervisningsform. Samtidig er det utfordrende for læreren å diskutere nyheter med elever hvis man ikke har klargjort hvilke forventninger det stilles til elevene gjennom slik undervisning. Siden arbeid med nyheter ikke står eksplisitt i kompetansemålene, kan det være hensiktsmessig å klargjøre formål og rammebetingelser, slik at elevene skal forstå hensikt og praktisk gjennomføring. I så måte vil vi videre diskutere hvordan klasseromssamtalen med nyheter trenger klare premisser for å fungere, samtidig som det faglige nivået må tilpasses elevgruppen. Det er ikke gitt at alle diskusjoner er gode diskusjoner.

### **2.2.5 Tydelige forventninger og klargjøring av mål**

En klasseromssamtale som skal gi elevene høyt læringsutbytte trenger ifølge Dysthe (1995: 222) et høyt forventningsnivå fra læreren. Ved å sette høye forventninger til elevene, bidrar man til at elevene forventer mer av seg selv. Likevel er det viktig *hvordan* disse forventningene kommer frem. Ved å bruke autentiske spørsmål og ta alle elevbidrag på alvor, forsterker læreren elevens selvrespekt. Læreren skaper samtidig et klasserom hvor det er forventet at elevene skal tenke og bidra selv (Dysthe, 1995: 222). I samtaler hvor nyheter brukes som introduksjon til andre temaer trenger man ikke nødvendigvis forvente at elevene besitter store forkunnskaper om nyheten, men Pescatore (2008: 335) poengterer likevel at det kan settes andre forventningskrav. Hun poengterer at arbeid med nyheter over tid vil gjøre elever i stand til å se sammenhenger og reflektere over enkelthendelser, uten at de kan så mye om den spesifikke hendelsen. På den måte trenger ikke forventning om deltakelse å være direkte knyttet til gitte forkunnskaper om den aktuelle nyheten, men mer til generelle forkunnskaper basert på de overordnede målene som læreren håper å nå gjennom undervisningen. For eksempel vil lærere med kontinuerlig bruk av nyheter kunne forvente at elever etter hvert skal klare å se sammenhenger mellom ulike nyheter og koble det til aktuelle samfunnsspørsmål uten at elevene besitter konkrete faktakunnskaper om den respektive nyheten.

Det er samtidig viktig at læreren ikke bruker for komplekse eller endimensjonale nyheter, slik at elevene ikke opplever faglig utvikling. Ifølge Vygotsky (1978) kan et individs kompetanse ikke utelukkende forstås i lys av det utviklingsnivået det befinner seg på i et gitt øyeblikk, fordi individet har en viss potensiell kompetanse i at man kan lære seg ny kunnskap i samarbeid med mer kompetente personer. Dette er den nærmeste utviklingssonen og er «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under

adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978: 86). I arbeid med nyheter innebærer dette at elever etter hvert vil kunne mestre oppgaver alene, som de før trengte hjelp med, og på den måten ha økt sin kunnskap gjennom arbeid i den nærmeste utviklingssonen. Dette krever en kontinuerlig tilpasset undervisning, slik at elevene hele tiden befinner seg i den nærmeste utviklingssonen (Bråten og Thurmann-Moe, 1998: 125-126). I så måte kan det å forvente elevdeltakelse i diskusjoner hvor elever må se sammenheng mellom nyheter være et undervisningsopplegg som er utenfor utviklingssonen til noen elever, mens det vil være innenfor for andre. Siden et klasserom vil bestå av individuelle utviklingssoner er det viktig at læreren tilpasser arbeidet med nyheter til ulike nivåer. Selv om læreren ønsker at arbeid med nyheter skal bidra til kritisk tenkning og økt demokratisk forståelse, er det samtidig et poeng at dette også kan omtales som gradsfenomen og dermed kan oppnås forskjellig hos ulike elever.

Det er ikke slik at alle muntlige diskusjoner med nyheter nødvendigvis vil bidra til å skape et kritisk dannet individ som er bevisst individets rolle i samfunnet og dets oppbygging. Ifølge Børresen (2009) vil samtaler og deres utbytte i samfunnsfagene arte seg ulikt avhengig av en rekke faktorer. Samtalene er forskjellige ut i fra temaer, klasser, alder og relasjoner mellom lærer og elever seg imellom. Et nyhet kan på bakgrunn av *distant suffering* eller mangfoldig tilhørighetsfølelse engasjere i en klasse, men være totalt mislykket i en annen. I en klasse kan alle elever delta, mens i andre er det kun halvparten som tør å si noe. Dette gjør det vanskelig å skulle karakterisere hva som må ligge til rette for en god samtale (Børresen, 2009: 55). Likevel hevder Børresen at en tydelig struktur i samtalen ikke er å komme utenom. Det at samtalen på ulike måter har en viss form for struktur med regler gir elevene forutsigbarhet, samtidig som det gjør det praktisk mulig å gjennomføre en diskusjon. I tillegg til åpenbare regler som at en snakker av gangen og å begrunne det man sier, foreslår hun at samtalen også bør se etter sammenhenger og at medlemmene alltid bør være åpne for andre vinklinger (Børresen, 2009: 54-56). Dette er særlig aktuelt for diskusjoner med nyheter hvor læreren ønsker at elevene gjennom diskusjoner skal oppleve og se sammenhenger mellom ulike nyheter og samfunnet. Selv om veien for disse samtaler ikke er fastlagt, betyr ikke det at rammebetingelsene ikke er tilstede. Ved å klargjøre og vise elever hvordan man kan se sammenhenger, vil man også trolig over tid gjøre elevene i stand til å klare dette på egenhånd (Pescatore, 2008: 338). Dette poengteres også av Lefstein (2010: 180) som trekker fram at det viktigste for en meningsfull samtale er at elevene er gitt strategier til *hvordan* de kan delta og få det læreren ønsker ut av en samtale. I likhet med Børresen (2009: 50) hevder

også Lefstein (2010: 185) at en diskusjon kan være meningsfull selv om den ikke gir et svar på noe, og samfunnsfagene diskuterer ofte problemstillinger uten entydige svar. Diskusjoner om nyheter som ikke har et overordnet mål og er usammenhengende kan derimot bidra til at elevene mister motivasjon og på den måten være negativt for elevens læring.

## **2.3 Kunnskap og ferdigheter gjennom *news literacy* – en oppsummering**

*News literacy* er en dagsaktuell ferdighet på grunn av det komplekse informasjonssamfunnet vi lever i. Skolen er en arena som vi i likhet med Moeller (2012) ser på som en viktig og naturlig bidragsyter i å utvikle denne ferdigheten. Dette fordi en av skolens viktigste oppgaver er å styrke demokratiet og forberede elevene til demokratisk medborgerskap. I styringsdokumentene for samfunnsfag ligger det i tillegg et samfunnskritisk mandat, og følgelig har samfunnsfag et særskilt ansvar for å utvikle denne ferdigheten. Å arbeide med *news literacy* kan bidra til å utvikle både danning og kritisk evne, som igjen er en forutsetning for demokratisk medborgerskap.

Det ligger i samfunnsfagets natur at læring om nyheter skjer i sosiale omgivelser, og arbeid med nyheter foregår ofte gjennom muntlige diskusjoner i klassen. Bruk av nyheter kan berike både samtalen og faget på ulike måter. Arbeid med nyheter og *news literacy* kan gi økt deltakelse i samtalen, flere kilder og større motivasjon til faget. Samtidig settes det store krav til tydelig formidling av forventninger og rammebetingelser til klasseromssamtalen. Dette fordi en uklar samtale kan føre til lav interesse og motivasjon. Dessuten er klare rammer avgjørende for å skape god læring i tråd med det dialogiske klasserommet. Elevenes opplevelse av slik undervisning vil i stor grad være knyttet til deres motivasjon, engasjement og interesser, alle faktorer som læreren i noe grad kan aktivisere og bruke i undervisningen. Alle klasseromssamtaler trenger imidlertid ikke å være en god kilde for kunnskapsutveksling fordi svært få elever vil få utbytte av samtaler som er uten mål og som er usammenhengende (Lefstein, 2010: 186). Det er derfor viktig at læreren er bevisst på dette.

# 3 Metode – hvordan skape ny kunnskap

I dette kapitlet redegjør vi for valg av metode, utførelse og etiske betraktninger for å finne svar på vår problemstilling: *Hvordan opplever elever bruken av nyheter i samfunnsfagundervisningen*. Og forskningsspørsmålet: *hva kjennetegner elevenes opplevelse sammenliknet med lærerens uttrykte intensjoner?* Det innebærer beskrivelse og diskusjon av metodiske valg, hvor målet for kapitlet er gjennomsiktighet. Gjennomsiktighet i metodeforskning innebærer full åpenhet rundt de valgene som har blitt gjort og tydelige diskusjoner av disse (Kvale og Brinkmann, 2012). Kapitlet starter med en beskrivelse av forskningsdesignet og begrunnelse for dette. Videre redegjør vi for hvordan datainnsamlings- og analyseprosessen ble gjennomført. Avslutningsvis diskuteres studiens reliabilitet og validitet, samt etiske betraktninger gjennom hele studien. I sum gir dette en beskrivelse av hvorledes kunnskapen som denne studien fremmer har blitt innhentet. Det åpner samtidig for en diskusjon av hva studien etablerer.

## 3.1 Forskningsdesign - casestudie

Undersøkelsens formål er å få innsikt i elevers opplevelse av bruken av nyheter i samfunnsfag og læreres uttrykte intensjon bak bruken. For å belyse dette på en best mulig måte har vi valgt en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ metode egner seg i tilfeller hvor hensikten med undersøkelsen er å fokusere på informantenes egne forklaringer og refleksjoner på et gitt område (Silverman, 2001: 17). En kvalitativ tilnærming åpner også for et datamateriale som man kan utforske dypere enn data hentet fra kvantitativ forskning. Det at vi har valgt en kvalitativ tilnærming utelukker imidlertid ikke trekk fra kvantitativ forskning. Ifølge Hammersley (1992) er det klassiske skillet mellom kvalitativ og kvantitativ metode, hvor de to sees på som dikotomier, ikke lenger gjeldende. Det er blitt mer vanlig at studier bruker elementer fra begge forskningstradisjonene, og at de nå heller sees på som komplementære enn kontraster (Hammersley, 1992: 172).

Vår studie er basert på grunnpremisset at de lærerne vi intervjuet brukte nyheter aktivt i sin undervisning. Med dette mener vi lærere som synes det er viktig å integrere nyheter og nyhetsbildet i undervisningen, og som prøver å gjøre dette så ofte som mulig.

Forskningsdesignet måtte derfor tilpasses dette. Det at lærere aktivt bruker nyheter i samfunnsfagundervisning, er ikke selvsagt i norske klasserom, og det er gjort svært lite norsk forskning på området. Siden vi ønsket å undersøke et spesielt tema, er casestudiet en egnet form. Et casestudie er et situasjonsstudium av en hendelse, tema eller program, hvor hovedfokuset er å innhente detaljerte data om casen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010: 86-87). Ifølge Yin (2009) kan et casestudie foregå med både kvantitative og kvalitative trekk, noe som samsvarer med Hammersleys (1992) poeng om bruken av komplementære forskningsdesign. Studiens fokus krevde samtidig at vi brukte en forskningsmetode som gjorde det mulig for informantene å uttrykke seg utdypende om temaet. Vi valgte derfor en kvalitativ tilnærming til casestudien, fordi en kvalitativ tilnærming egner seg til studier som er lite utforsket tidligere, samtidig som det stilles store krav til fleksibilitet og åpenhet i datainnsamlingsprosessen (Gerring, 2007: 49).

Siden studiens formål er å få frem ny kunnskap om opplevelsen til elevene og den uttrykte intensjonen til lærerne, vil studien ha et fenomenologisk perspektiv. Et fenomenologisk perspektiv vil si «å søke etter de beskrevne fenomenenes essensielle og vedvarende betydning» (Kvale og Brinkmann, 2012: 323). Innen kvalitativ forskning er fenomenologi «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egen perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale og Brinkmann, 2012: 45). Et fenomenologisk metodisk perspektiv innebærer dermed å forstå informantenes egne perspektiver og beskrivelser av hvordan de opplever bruken av nyheter i samfunnsfag, i et gjennomgående fortolkende perspektiv.

### **3.1.1 Hva er et casestudie?**

Et casestudie kan defineres på ulike måter, og det å definere et casestudie kan være krevende, fordi forskningsmetoden er kompleks (Gerring, 2007: 19). Dette har ført til mange åpne definisjoner. Creswell (1994: 12) definerer et generelt casestudie som «a study of a single instance of bounded system, such as a child, a clique, a school, or a community». Denne definisjonen er ifølge Cohen, Manion og Morrison (2011) blitt allment akseptert, men Yin (2009: 18) hevder at også denne har svakheter, fordi skillelinjen mellom et fenomen og dens kontekst ikke blir klargjort. Yin hevder derfor at en definisjon av casestudie må klargjøre at casen må sees i sin gitte kontekst, og det er kun her casen konstruerer gyldig kunnskap. Cohen m.fl. (2011: 289) konkluderer derfor med at begge har rett. «A casestudy can be both:

sometimes tightly bound (to context) and other times less so, it is ambiguous» (Cohen m.fl., 2011: 289). I vår studie har vi likevel valgt å holde oss til Creswells (1994) åpne definisjon, vel vitende om at konteksten kan spille en større rolle enn hva som fremgår eksplisitt i denne definisjonen.

For å undersøke nyhetsbruk i samfunnsfag, har vi formulert en problemstilling med fokus på *hvordan*. Yin (2009: 29) peker på at en slik problemstilling med fokus på *how* vil gi et bestemt fokus som gjør det lettere å begynne designet av casestudien. Etter å ha utarbeidet en problemstilling kan man begynne utformingen av selve designet, som styres ut i fra to forhold (Johannessen m.fl., 2010: 87). Det første forholdet er om casestudien kan betraktes som et enkeltcase, eller om studien har et flercasedesign. Siden vi undersøkte et bestemt tema, omtaler vi denne studien som et enkeltcasestudie.

Det andre forholdet i casestudiedesignet avhenger av hvor mange analyseenheter man undersøker, som igjen bestemmer tilnærmingen til datamaterialet. En analyseenhet kan være en gruppe, sosial setting eller individ (Yin, 2009: 50). Man skiller ofte mellom en holistisk tilnærming, hvor man fokuserer på én analyseenhet, og en analytisk tilnærming, hvor man forholder seg til flere analyseenheter. I vår studie var informantene både elever og lærere, noe som gjorde det naturlig å dele inn i flere analyseenheter. Det var imidlertid ikke selvsagt hvordan vi ville dele opp våre informanter i analyseenheter. Vi kunne ha omtalt hver enkelt informant som separate analyseenheter, eller omtalt elevene og lærerne som to grupperte analyseenheter (Johannessen m.fl., 2010: 201). Vi har valgt å dele elevene inn i to analyseenheter, med henvisning til de respektive klassene og påfølgende lærer som individuell analyseenhet. Dette av hensyn til videre arbeid med analysen, hvor det er mest fruktbart å sammenlikne innad i klassene og opp mot den respektive læreren. Studien vår betrakter vi dermed som et enkeltcasestudie med fire analyseenheter.

Avslutningsvis understreker Cohen m.fl. (2011: 296-297) viktigheten for casedesignet at forskeren har inngående kunnskaper om casen for at studien skal lykkes. Det innebærer «to have the subject knowledge and research expertise required to conduct the case study. To be highly prepared and to have a sense of realism about the situation being researched» (Cohen m.fl., 2011: 296-297). Dette ble løst ved at vi gjorde oss kjent med teori om mediefremstilling, læreplanmål i samfunnsfag og motivasjonsteori, som vi antok at kunne forklare elevenes opplevelse og lærernes intensjoner før vi gjennomførte datainnsamling. Vi valgte imidlertid vårt endelige teoretiske rammeverk i etterkant og på bakgrunn av

datainnsamlingen, men det var viktig med denne forkunnskapen for å utarbeide en intervjuguide og kunne stille gode spørsmål under intervjuene.

### 3.1.2 Intervju som kvalitativ datainnsamlingsmetode

Det finnes ifølge Cohen m.fl. (2011: 299) seks ulike datainnsamlingsmetoder i casestudier. De forklarer at det er vanlig å kombinere ulike innsamlingsmetoder, men at intervju ofte blir benyttet som en av metodene. Årsaken til dette er at intervju åpner opp for tilgang til informasjon som andre metoder ikke gjør. Kvale og Brinkmann (2012: 48-49) hevder at det kvalitative intervjuet egner seg for å «få tilgang til og å kunne beskrive den daglige livsverden. Gjennom intervjuet søker en å forstå betydningen av sentrale temaer i intervjupersonens livsverden». Kvale og Brinkmann ser på forskningsintervjuet som en arena hvor det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjonen mellom intervjuer og informant. På den måten vil man gjennom et intervju få tilgang til å temaer sett fra intervjupersonens egne perspektiver. Av denne grunn valgte vi intervju som vår datainnsamlingsmetode, fordi vi ønsket å få tilgang til intervjupersonenes egne perspektiver og opplevelser rundt emnet, for videre å kunne fortolke betydningen av disse.

Intervjuet kan struktureres i ulike varianter, avhengig av formålet ved studien. I vår studie har vi valgt dybdeintervju. Dybdeintervjuene kan være strukturerte, delvis strukturerte eller ustrukturerte (Kvale og Brinkmann, 2012: 35). Å bruke strukturerte intervjuer innebærer at informanten må tilpasse sine svar til den eksisterende malen for intervjuet, noe som ikke åpner for å tilpasse spørsmål til ting som blir sagt underveis av informanten (Cohen m.fl., 2011: 413). Et ustrukturert intervju har på motsatt side kun et overordnet tema som struktur, og intervjuet kan derfor videre gå i alle retninger, noe som gjør det vanskelig å sammenlikne med andre intervju (Johannessen m.fl., 2010: 137). Begrensinger i begge disse varianter gjorde at det var naturlig for oss å velge intervjuformen *delvis strukturert intervju*. Et delvis strukturert intervju er et intervju som baserer seg på en forhåndsutarbeidet intervjuguide, men som samtidig ikke følger denne slavisk og tillater oppfølgingsspørsmål til det informantene sier underveis i intervjuet. Vår intervjuguide inneholdt ulike hovedtemaer, som alle hadde formulerte underspørsmål hvor hensikten i sum var å skape en samtale som kunne gi oss kunnskap til å besvare vår problemstilling. Se vedlegg 1. Selv om intervjuguiden hadde en tydelig struktur på rekkefølgen av spørsmål, ble det fort klart at intervjuene artet seg forskjellig og rekkefølgen ble i liten grad fulgt. Vi passet imidlertid på at alle områdene ble dekket før intervjuet ble avsluttet.

Vi har valgt intervju som vår eneste kilde til informasjon, selv om et casestudie åpner for bruk av flere innsamlingsmetoder. Det kunne ha vært hensiktsmessig å bruke observasjon, spesielt for å se hvordan læreren bruker nyheter i undervisningen, og observasjon kunne ha verifisert den beskrivelsen lærere og elever kom med. Dette ble derimot ikke gjennomført av to hovedårsaker. For det første er hovedfokuset til denne studien å få frem elevenes opplevelse, noe som vanskelig kan observeres. Det skal vanskelig gjøres å koble observert atferd i klasserommet til faktisk opplevelse, fordi årsaken til opplevelsen ikke nødvendigvis kan observeres. For det andre har vi valgt bort observasjon og andre datainnsamlingsmetoder blant annet på grunn av oppgavens omfang. I tillegg hadde vi begge begrensede kunnskaper om kvantitative innsamlingsmetoder, samtidig som vi begge hadde erfaringer med intervjuer fra før. Selv om en kvantitativ spørreundersøkelse ville gitt oss mer generaliserbare data, har denne metoden vanskelig for å gå i dybden på subjektive erfaringer. Dessuten er det tidligere hovedargumentet for å kombinere observasjon og intervju, det at det finnes en diskrepans mellom det folk gjør og sier at de gjør, ikke lenger gyldig (Atkinson og Coffey, 2003: 120). Atkinson og Coffey forklarer at handlinger kan forstås fordi de snakkes om, og at de derfor ikke må observeres for å være gyldig. Flere datainnsamlingsmetoder genererer ikke nødvendigvis bedre data, men heller mer data. Dette i sum gjorde at vi mente et delvis strukturert dybdeintervju var best egnet for vår studie.

## 3.2 Datainnsamlingsprosessen

### 3.2.1 Utvalgsstrategi, utvalgsstørrelse, og rekruttering av informanter

I kvalitativ metode er formålet å komme nært innpå personer i den målgruppen vi er interessert i, og få mest mulig kunnskap om fenomenet vi undersøker gjennom fyldige beskrivelser (Johannessen m.fl., 2010: 103, 106). Utvelgelse av informanter til kvalitative undersøkelser har derfor et klart mål, der formålet ikke er representativitet, men hensiktsmessighet. I metodelitteraturen kalles dette *strategisk utvelgelse*, der man tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta for å få samlet inn nødvendig data, for deretter å velge ut personer fra målgruppen til å delta i undersøkelsen. For å foreta utvelgelsen, gjorde vi en såkalt *kriteriebasert utvelgelse* (Johannessen m.fl., 2010: 106-109). Utvalgskriteriene vi valgte var basert på vurderinger om hvor stor variasjon av kjennetegn som er nødvendig for å



best belyse vår problemstilling. Fordelen med ensartede utvalg er at man kan identifisere likhetstrekk mellom informantene, mens ulempen er at det kan være vanskelig å få frem hvordan forskjeller mellom mennesker kan virke inn på det vi ønsker å studere (Johannessen m.fl., 2010: 111-112). Vi ønsket å intervjuere lærere som brukte nyheter aktivt i sin undervisning for å belyse vår problemstilling på best mulig måte. I tillegg ønsket vi å intervjuere lærere på videregående skole. Dette fordi samfunnsfag i grunnskolen innehar både historie og samfunnsgeografi, mens samfunnsfag på videregående er mer rettet mot samfunnsvitenskapene. En annen faktor var at elevene på videregående er eldre, og vi antok at elevers interesse for nyheter og refleksjonsnivå øker med alderen. Utvalget av lærere kan på bakgrunn av kriteriene karakteriseres som et *homogent utvalg* der informantenes mulige felles og ulike erfaringer står i fokus (Johannessen mfl. 2010: 198).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2012: 129) er svaret på hvor mange intervjupersoner man trenger enkelt: «intervju så mange personer det trengs for å finne ut det du trenger å vite». I praksis begrenses antall informanter i en masteroppgave av tidsmessige og praktiske hensyn. Antallet intervjupersoner avhenger også av formålet med undersøkelsen. Vi ønsket å intervjuere to lærere, med 3-5 elever fra de respektive samfunnsfagklassene. I kvalitative undersøkelser er det alltid et spørsmål om når man har *nok* informasjon eller et metningspunkt, der nytt datamateriale ikke lenger vil tilføre undersøkelsen noe nytt. Antall informanter var derfor noe vi ønsket å holde åpent, og vi vurderte underveis i prosjektet om datamaterialet var tilstrekkelig.

I rekrutteringsprosessen bestemte vi oss for å søke etter informanter bredt, siden kriteriene vi hadde satt, lærere i videregående skole som brukte nyheter *aktivt* i undervisningen, var noe spesifikke. Vi henvendte oss derfor via e-post til alle videregående skoler i Oslo og Akershus. Der ba vi innledningsvis om at e-posten skulle bli videresendt til studieleder for avdeling for samfunnsfag eller samfunnsfaglærere ved skolen. Vedlagt inngikk en full beskrivelse av prosjektet, med informasjon om databehandling og anonymitet, samt kontaktinformasjon til oss og vår veileder. Se vedlegg 2. Fordelen med denne tilnærmingen var å nå ut til mange uten at det var tidkrevende, samtidig som det ikke krevde store ressurser. Samtidig kunne vi ikke være sikre på om e-posten faktisk ble sendt videre til de vi ønsket å nå. Det er også lett å overse e-poster, da innboksen gjerne fylles opp raskt. Personlig kontakt egnet seg trolig bedre for å rekruttere informanter til vårt prosjekt. Vi vurderte derfor å følge opp e-posten ved å ringe til de enkelte skolene, men anså det som vanskelig å få kontakt med de bestemte lærerne vi søkte. Det var til slutt gjennom personlige

forbindelser til vår veileder at vi fikk kontakt med en lærer som var interessert i å bidra. I forbindelse med hans intervju, spurte vi om han kjente til andre lærere som kunne være aktuelle. Vi fikk da kontakt med vår andre lærerinformant fra samme skole, men som underviste på et annet trinn. En slik fremgangsmåte blir gjerne kalt *snøballmetoden* i metodelitteraturen (Johannessen m.fl., 2010: 113).

Vår strategi for å rekruttere elever var først å intervju lærerne, for så å få deres hjelp til å rekruttere elever fra deres klasser. Lærerne henvendte seg til sin klasse for å høre hvem som var villige til å stille opp til intervju. Det ble presisert fra vår side at vi ikke la noe føringer på kriterier som elevene måtte oppfylle. Vi ønsket ikke å legge begrensninger på elevutvalget, mye fordi vår studie ikke hadde en ekstern faktor som vi ville prøve å forklare opplevelsen ut i fra. Lærerne henvendte seg direkte til elever som de trodde kunne passe til intervjuet, ut i fra deres egen vurdering. Den første læreren, kalt Petter i oppgaven, valgte ut elever som han karakteriserte som «faglig sterke», fordi de alle hadde stor refleksjonsevne, noe han mente var egnet for vår studie. Utvalget fra hans klasse ble derfor basert på hans vurdering, og ble to gutter og to jenter. Den andre læreren, kalt Bjørnar, hadde også plukket ut fire elever han mente ville passe, dog var det mer press fra lærerens side for å få elevene til å stille opp. Bjørnar hadde valgt elever som syntes forskningsprosjektet var interessant og som kunne tenke seg å stille opp på intervju. Da vi introduserte prosjektet vårt i samfunnsfagstimen, var det imidlertid en av jentene som hadde ombestemt seg. Dette førte til at vi spurte etter frivillige der og da, og flere elever meldte seg. Utvalget fra Bjørnars klasse er derfor delvis basert på hans utvelgelse, samt frivillig deltakelse tilfeldig plukket ut av oss. Utvalget i Bjørnars klasse bestod av fire gutter og en jente. Til sammen bestod utvalget av to mannlige lærere, og ni elever fordelt som tre jenter og seks gutter.

### **3.2.2 Intervjusituasjonen**

Samtlige intervjuer ble utført på den aktuelle videregående skolen i februar 2015.

Informantene ble intervjuet individuelt og vi delte elevintervjuene mellom oss. I intervjuene av lærerne deltok vi begge. En av oss tok en ledende rolle, mens den andre observerte og kom med innspill underveis. Lærerne bestemte selv tid og sted for intervjuet for seg selv og tidspunktet for sine elever. Petter var den første til å bli intervjuet. Deretter ble fire av hans elever intervjuet den påfølgende uken. Vi intervjuet én elev hver i deres midttimer, to dager på rad. Deretter ble Bjørnar intervjuet, og den påfølgende uken, fem av hans elever.

Intervjuene med elevene foregikk i Bjørnars time i sosiologi- og sosialantropologi og elevene

fikk fri fra timen for å bli intervjuet. Intervjuene med lærerne varte mellom 30-60 minutter og intervjuene med elevene varte 20-50 minutter.

En av fordelene ved å la informantene bestemme rammen for intervjusituasjonen var at de slappet bedre av. I tillegg er det i alle intervjuer et skjevt maktforhold mellom intervjuer og informant, i favør intervjuer. Kvale og Brinkmann (2012: 52) hevder at et forskningsintervju er «en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet». Medbestemmelse over tid og sted kan derfor virke positivt på forholdet mellom intervjuer og informant. Dog gjaldt dette kun for lærerne, og siden lærerne bestemte når elevene skulle bli intervjuet, understreker dette den svake posisjonen til elevene. Ulempen med å gjennomføre intervjuene på skolen var potensialet for avbrytelser og faren for å bli overhørt. Dette gjaldt i større grad elevene enn lærerne, fordi elevene ble bedt om å fortelle om sin opplevelse av lærerens undervisning, noe som kunne ha vært ubehagelig for de i tilfeller hvor de kom med kritikk. Imidlertid ble alle intervjuene gjennomført på grupperom på skolen, uten avbrytelser, og med liten fare for å bli overhørt.

Et overordnet mål ved intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at informanten åpner seg (Thagaard, 2009: 99). For å oppnå dette hadde vi Thagaards (2009: 98) råd i tankene om å være en interessert lytter som gir genuin respons til det informanten forteller og vise et oppriktig og ekte engasjement. Derfor delte vi vår entusiasme for bruken av nyheter i samfunnsfagundervisningen med lærerne. Med elevene brukte vi en annen taktikk, nemlig å vise de gjennom kroppsspråk og bekræftelser at det de sier er viktig og interessant.

Selve iscenesettelse av intervjuet er en viktig del av datainnsamlingsmetoden. De første par minuttene av et intervju er avgjørende for å skape god kontakt mellom intervjuer og informant (Kvale og Brinkmann, 2012: 141). Det var derfor satt av rikelig tid til å gjennomføre intervjuene, samt tid til uformell prat før og etter. Intervjuet startet med en briefing der intervjupersonene fikk muntlig informasjon om studien samt forelagt en samtykkeerklæring som inneholdt informasjon om studien, hva deltakelse innebærer, hva som skjer med innsamlet informasjon, samt informasjon om frivillig deltakelse og kontaktinformasjon. Se vedlegg 3. Denne informasjonen hadde lærerne fått tilgang til på forhånd gjennom e-post, og de hadde gjort den tilgjengelig for sine elever gjennom skolens læringsportal på nett. Intervjupersonene skrev så under på erklæringen og fikk stille spørsmål om de ønsket det. Vi ventet med ytterligere informasjon til intervjuet var over. Da bør det

fortas en debrifing (Kvale og Brinkmann, 2012: 141). Dette ble gjort på slutten av intervjuet ved å ta en oppsummering av vår oppfattelse av hovedpunktene i intervjuet. I tillegg spurte vi den som ble intervjuet om det var noe de ville legge til eller snakke mer om. Dette ga en mulighet til å si om vår oppfatning stemte med det de ønsket å formidle, og samtidig åpnet det for å ta opp temaer som de har tenkt på og ønsker å si noe om. I flere av intervjuene fikk vi lange og innholdsrike svar på dette åpne spørsmålet, noe som bidrar til å styrke validiteten av studien.

Vi hadde på forhånd utarbeidet en semi-strukturert intervjuguide ordnet etter temaer som vi var interesserte i. Delvis strukturerte intervjuer sikrer en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet. En semi-strukturert intervjuguide åpner for å variere spørsmål, temaer og rekkefølge og tillater å bevege seg fram og tilbake i intervjuguiden (Johannessen m.fl., 2010: 137, 139). Alle intervjusituasjoner er unike og utvikler seg på forskjellige måter. Dette er fordi intervjuet er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess der intervjueren og den intervjuede produserer kunnskap sammen (Kvale og Brinkmann, 2012: 37). Siden vi var to intervjuere kunne vi med en semi-strukturert intervjuguide være sikre på at vi fikk belyst alle temaer.

Rekkefølgen av temaer kan være avgjørende for hvordan intervjuet forløper (Thagaard, 2009: 99). Vi startet derfor med innledende spørsmål av nøytral karakter, som hvilke fag lærerne underviste i, og hvilken linje elevene gikk. Det ideelle er at intervjuet så får preg av en stigning mot et høyere emosjonelt nivå, som nedtones mot slutten (Thagaard, 2009: 100). Våre temaer kan sees på som lite kontroversielle, men for lærerne kan det likevel være krevende å snakke om sin egen undervisning. I intervjuene til lærerne fokuserte vi i hoveddelen av intervjuet på deres refleksjoner rundt deres bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen, og refleksjon over elever og nyheter. Likeså kan det for elevene oppleves som vanskelig å uttrykke det de opplever som sannheten og kanskje kritisere sin egen lærers undervisning. Vi foretok derfor en gradvis oppbygging mot dette punktet. Vi fokuserte først på hva de synes om samfunnsfag, deretter hvor interesserte eleven var i nyheter og deres syn på verden, og tilslutt hva de synes om nyhetsbruken i samfunnsfagundervisningen. Den emosjonelle nedtoningen gjorde vi i form av avsluttende spørsmål som åpnet opp for større initiativ fra informantens side.

Etter den første runden med intervjuer foretok vi sammen en evaluering av intervjuguidene basert på erfaringene vi gjorde oss. Hvilke spørsmål gav innholdsrike svar, og

hvilke genererte korte lukkede svar? En noe redigert intervjuguide ble derfor anvendt under intervjuet til Bjørnar og hans elever, hvor vi hadde ekskludert enkelte spørsmål. Se vedlegg 4.

## 3.3 Analyse

### 3.3.1 Transkribering av datamaterialet

Vi transkriberte lydfilene fra intervjuene med lærere og elever raskt etter at intervjuene var ferdige. Å transkribere er ifølge Kvale og Brinkmann (2012: 186-187) «å oversette fra en narrativ form til en annen», noe som vil si å oversette en tekst fra en muntlig diskurs til en skriftlig diskurs. Dette er en prosess som kan skape en rekke utfordringer, fordi det er klare forskjeller på muntlig og skriftlig diskurs. Det første vi gjorde var å dele lydfilene oss imellom. For at selve transkriberingsprosessen skulle bli så lik som mulig, ble vi enige om en felles skriveprosedyre. Denne innebar at vi transkriberte alt ordrett, inkludert alle «eh»-er, pauser og latter i de tilfellene hvor det skjedde. Kvale og Brinkmann (2012: 189) hevder at studier som har flere personer som transkriberer alltid må ha lik skriveprosedyre, hvis ikke kan man ikke foreta en språklig sammenlikning. Det var imidlertid ikke alltid like enkelt å skulle gjøre det helt likt. Det oppstod situasjoner hvor den muntlige teksten fremstod som usammenhengende og utydelig, noe som resulterte i at vi var usikre på hva som egentlig ble sagt. Disse situasjonene ble løst ved at vi begge transkriberte den aktuelle delen individuelt og kontrollerte hverandres bidrag. I fellesskap fikk vi dermed klarhet i hva informanten hadde sagt. Avslutningsvis byttet vi transkripsjoner og lydfiler. Det innebar at den personen som ikke hadde transkribert den aktuelle lydfilen, spilte av hele lydfilen samtidig som vedkommende fulgte med på den skriftlige transkripsjonen. På den måten ble våre transkripsjoner sjekket grundig opp mot de originale lydfilene og vi fikk begge et godt innblikk i vårt datamateriale.

Transkripsjonene danner grunnlaget for analysen og kan bli sett på som den egentlige empirien (Tjora, 2012: 179). Empirien i transkripsjonen ble gjengitt med stor varsomhet for å gjenskape informantens stemme. Det er viktig at den skriftlige transkripsjonen gjenspeiler hva informanten egentlig sa, noe som en ordrett transkripsjon ikke alltid vil klare. Et ordrett transkribert muntlig språk kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, noe som igjen kan føre til at informanten ikke kjenner seg igjen i transkripsjonen (Kvale og Brinkmann, 2012: 195). For å imøtekomme denne utfordringen valgte vi i noen tilfeller å

endre den ordrette transkripsjonen slik at det stemte overens med hva informanten uttrykte i den muntlige diskursen. Det var kun mindre justeringer som ble foretatt og disse ble bare gjennomført i situasjoner hvor vi begge følte at den ordrette transkripsjonen ikke gjenskapte det informanten uttrykte muntlig. Våre justeringer resulterte dermed ikke i en meningsendring i uttalelsene fra informantene, men sikret at informantens stemme ble hørt. Dette var en viktig etisk problemstilling i transkriberingsprosessen fordi en ordrett transkripsjon noen ganger kan føre til en uetisk stigmatisering av intervjupersonen eller andre personer og grupper (Kvale og Brinkmann, 2012: 195).

Vi har anonymisert og transkribert intervjuene i tråd med de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006). Det innebar at all informasjon som kunne føre til avdekking av informantenes identiteter ble fjernet og erstattet med midlertidige tall og fiktive navn i transkripsjonen, og i den endelige oppgaven ble informantene gitt pseudonymer som ikke hadde sammenheng med transkripsjonen eller lydfilene.

### **3.3.2 Analyse med fokus på mening**

Etter at transkriberingen var ferdig satt vi igjen med *analysedata* (Tjora, 2012: 179). Det første skrittet i analysen var å strukturere og få oversikt over datamaterialet. I denne prosessen måtte vi *kode, kategorisere og meningsfortolke* datamaterialet. Vi begynte med å lese igjennom transkripsjonene og se etter ulike områder eller temaer som kunne være interessante for vår oppgave. Dette ble gjort individuelt, og vi skrev ned de ulike interesseområdene. Deretter gikk vi sammen og så på hvilke områder av teksten som best kunne gi svar på hvordan opplevelsen til elevene var, og hvilke uttalt begrunnelse lærerne hadde. Videre tok vi for oss de aktuelle tekstavsnittene og kodet dem. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012: 208) er koding «at det knyttes et eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å identifisere en uttalelse». Ifølge Tjora (2012: 179) er det vanlig i kvalitative studier at man bruker tekstnære koder, det vil si koder som allerede eksisterer i empirien og ikke koder som er hentet fra teori eller andre eksterne kilder. I vårt datamateriell ble dette praktisert slik at vi fant ord som var av spesiell interesse og brukte det som kode. Samtidig var det også tilfeller hvor informantene snakket om en fenomen uten å gjengi det aktuelle ordet, og da fortolket vi det. Totalt hadde vi over 40 ulike koder da vi hadde arbeidet oss igjennom alle de ulike tekstavsnittene vi mente var aktuelle. Kodene ga oss muligheten til å identifisere ulike strukturer i vårt datamaterialet.

Det neste skrittet var for oss å gruppere de kodene som handlet om det samme i ulike kategorier. Kategorisering vil si å avdekke hovedtemaer som vil gjenspeile målet til undersøkelsen (Tjora, 2012: 186). Siden kodene i stor grad var empirinære, ble ikke vårt datamaterialet tvunget inn i forhåndsbestemte kategorier. Likevel var ikke utarbeidelsen av kategoriene utelukkende induktiv. På bakgrunn av vårt arbeid med det valgte teoretiske rammeverket, ble noen kategorier koblet sammen med dette i tilfeller hvor det var hensiktsmessig. Thaagard (2009: 151) skriver imidlertid at dataanalysen ofte veksler mellom induktive og deduktive faser, uten at dette er en svakhet. I denne prosessen hvor vi utarbeidet kategorier, samlet vi passende tekstutdrag og sitater på bakgrunn av de ulike kodene. I flere tilfeller måtte vi meningsfortette ulike utsagn, noe som innebar at vi forkortet informantens uttalelser til kortere formuleringer (Kvale og Brinkmann, 2012: 212). I disse tilfellene var det imidlertid viktig å være tro mot selve meningen i utsagnet.

Det kan være vanskelig skille mellom analyse og tolkning (Thaagard, 2009: 152). Dette fordi fremstillingsform og de begrepene som knyttes til materialet, i stor grad vil reflektere forskerens forståelse av datamaterialet, noe som gjør det vanskelig å skille funn og fortolkning. I praksis har vi valgt å løse dette ved å kontinuerlig analysere og diskutere informantens utsagn i lys av vårt teoretiske rammeverk i de ulike kategoriene i diskusjonskapitlene.

### **3.4 Refleksjoner rundt studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet**

Reliabilitet og validitet er begreper som stammer fra kvantitativ forskning. *Reliabilitet* handler om dataenes pålitelighet og knytter ifølge Johannessen m.fl. (2010: 40) seg til «nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides». *Validitet* handler om hvor troverdige eller relevante data er, om utvalget er representativt for populasjonen (statistisk validitet) og om resultatene kan overføres rom og tid (ytre validitet) (Johannessen m.fl., 2010: 357). Det handler med andre ord om forskningen måler det den skal måle og om den er til å stole på. Forståelsen av begrepene er imidlertid omstridte innen kvalitativ forskning, noe som har sammenheng med epistemologiske spørsmål om kunnskap og objektivitet.

Kvale og Brinkmanns (2012: 67) metaforer om intervjueren som gruvearbeider eller reisende illustrerer de ulike epistemologiske oppfatningene av intervjuprosessen som

henholdsvis *kunnskapsinnhenting* eller *kunnskapskonstruksjon*. I gruvearbeidermetaforen representerer idealtypen av kunnskap som *gitt*. Intervjueren graver ubesudlet frem kunnskap som intervjupersonen innehar. Intervjuet ses på som ren datainnsamling. I reisendemetaforen representerer idealtypen av kunnskap som *konstruert*. Den reisende/intervjueren reiser rundt, deltar i aktiviteter, prater med folk, og reflekterer. Intervju og analyse ses på som sammenvevde faser i konstruksjonen av kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2012: 67-68). I vår studie legger vi til grunn et kunnskapssyn som er i samsvar med reisendemetaforen og intervjuprosessen som kunnskapskonstruksjon.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2012: 249) er det enkelte kvalitative forskere som har «avvist spørsmålet om validitet, reliabilitet og generalisering som undertrykkende, positivistiske begreper som hindrer en kreativ og frigjørende forskning». Andre igjen går lengre og bruker dagligdagse begreper som troverdighet, tilforlidelighet, sikkerhet og bekreftbarhet i kvalitativ forskning. Imidlertid argumenterer Kvale og Brinkmann (2012: 250) for å beholde de tradisjonelle begrepene, men å begrepsliggjøre dem i nye former som er relevante for intervjuforskningen. Også Thagaard (2009: 22) argumenterer for å bruke begrepene, fordi hun mener at det ikke har blitt etablert alternative begreper for vurdering av forskningens legitimitet innen kvalitativ forskning. Vi vil derfor redegjøre og diskutere begrepene slik de kan brukes innen kvalitativ forskning, og vise hvordan vi har gått frem for å sikre denne studiens legitimitet.

### **3.4.1 Reliabilitet**

Begrepet reliabilitet er innen kvalitativ forskning knyttet til forskningens pålitelighet (Thagaard, 2009: 22). Kvale og Brinkmanns (2012: 250) forståelse av reliabilitet har imidlertid med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. De sier at «reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (Kvale og Brinkmann, 2012: 250). De advarer likevel mot et for sterkt fokus på reliabilitet:

Mens det er ønskelig med en høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke vilkårlig subjektivitet, kan en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke kreativ tenkning og variasjon. Disse har bedre betingelser når intervjuere får lov til å følge sin egen intervjustil, improvisere underveis og følge opp fornemmelser underveis. (Kvale og Brinkmann, 2012: 250).



I vår studie har vi imidlertid lagt til grunn en forståelse av kunnskap som konstruert, jamfør reisendemetaforen. Vi støtter oss derfor på Kvale og Brinkmanns forståelse av intervjukunnskap:

*Produsert*, konstruert i samspillet mellom intervjuer og intervjuperson; *relasjonelt*, oppstått gjennom konkrete menneskelige relasjoner; *samtalebasert*, oppnådd gjennom spørsmål, svar og beskrivelser; *kontekstuell*, der betydningene mer eller mindre er knyttet til spesifikke kontekster; *språklig*, båret av talespråk og skriftspråk som medier; *narrativ*, som peker på at den levde menneskelige verden har karakter av en fortelling; og *pragmatisk*, det vil si at den i siste instans finner sin legitimitet ved å sette oss i stand til å mestre den sosiale verden vi befinner oss i.

(Kvale og Brinkmann, 2012: 303).

Det vil derfor ikke gi mening å anvende reliabilitet som et mål for om andre forskere kan reprodusere våre resultater. Imidlertid fremmes det i metodelitteraturen flere måter å øke en kvalitativ studies pålitelighet på. Ifølge Thagaard (2011: 198) kan reliabilitet knyttes til spørsmålet om en «kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte». Reliabilitet i kvalitativ forskning handler med andre ord om tillit til forskningen som uttrykk for troverdighet (Silverman, 2006: 281). Silverman (2006: 282) argumenter for at reliabiliteten kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsigtig. Thagaard (2011: 200) sier seg enig i at reliabilitet må «knyttes til at forskeren gjør rede for fremgangsmåte i prosjektet». Johannessen m.fl. (2010: 232) kaller dette for *bekreftbarhet* innen kvalitativ forskning og samsvarer med *objektivitet* innen kvantitativ forskning. I vår studie har vi derfor lagt dette til grunn for å øke studiens reliabilitet. I tråd med Silvermans (2006: 282) råd, har vi lagt vekt på å beskrive vårt teoretiske ståsted som representerer grunnlaget for våre tolkninger, samt gitt en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og forskningsmetoder slik at andre forskere kan vurdere vår studie trinn for trinn. På denne måten styrkes studiens reliabilitet. Reliabiliteten kan også styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet (Thagaard, 2011: 199). Gjennom hele forskningsprosessen har vi samarbeidet om alle sidene ved prosjektet, og brukt mye tid på å diskutere vår forståelse for deretter å gjøre reflekterte valg.

### 3.4.2 Validitet

Validitet kan knyttes til tolkning av data, og å stille spørsmål om «de tolkningene forskeren kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2009: 201). Kvale og Brinkmann (2012: 250) hevder at «validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke». Videre sier de at

validitet kan defineres etter en streng positivistisk tilnærming der validitet er begrenset til målinger som resulterer i tall. I så måte vil ikke validitet være gyldig for kvalitativ forskning. Med en bredere definisjon som handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, kan den kvalitative forskningen likevel gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2012: 251).

Maxwell (2013: 123) poengterer at det viktigste med tanke på validitet er «*the validity threat: a way you might be wrong*». Han argumenterer for at «qualitative researchers typically deal with validity threats as particular events or processes that could lead to invalid conclusions» (Maxwell, 2013: 124). Hovedfokuset i kvalitativ metode er derfor hvordan du kan utelukke spesifikke plausible alternativer og trusler mot din tolkning og forklaring. Maxwell (2013: 124) identifiserer to trusler mot validiteten som er aktuelle i kvalitativ forskning: «researcher bias, and the effect of the researcher on the individuals studied, often called reactivity». *Researcher bias* handler om det subjektive forskeren bringer inn i forskningsprosessen. Det er imidlertid umulig å eliminere forskerens teorier, holdninger og verdenssyn. I kvalitativ metode må man derfor reflektere over hvordan dette kan påvirke forskningsprosessen og konklusjonen. For å styrke validiteten av forskningen er det viktigste for forskeren: «explaining your possible biases and how you will deal with these» (Maxwell, 2013: 124). Dette gjorde vi ved å være oppmerksomme på våre forutinntatte meninger og hvordan dette kunne påvirke vår forskning.

*Reactivity* viser til forskerens påvirkning på settingen eller intervjupersonen. Siden forskeren er en del av verden som studeres, er det ikke hensiktsmessig å prøve å eliminere påvirkningen. Målet for kvalitativ forskning er heller å forstå dens implikasjoner. Som med *researcher bias*, er det ifølge Maxwell (2013: 125) det viktigste «to understand *how* you are influencing what the informant says, and how this affects the validity of the inferences you can draw from the interview». Med andre ord vil vi i vår analyse og tolkning av funnene reflektere over hvilke slutninger vi kan trekke fra vårt datamateriale, og forbehold dette har.

Kvale og Brinkmann (2012: 246) har et mer helhetlig syn på validitet og argumenterer for at det er noe som handler om kvaliteten på forskningshåndverket gjennom hele intervjuundersøkelsen, fra første tematisering til endelig rapportering. Funnene må kontinuerlig sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk. For å oppnå dette må vi spille rollen som djevelens advokat overfor våre funn. I så måte er det en styrke å være to, og gjennom prosessen har vi utvekslet kritiske synspunkter på egne fortolkninger og utfordret hverandre. På den måten har vi kunnet motvirke en selektiv forståelse og en skjev fortolkning.

Begrepet generalisering er problematisk i kvalitativ forskning, men man kan vurdere overførbarhet om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2009: 22). I vår undersøkelse kan vi ikke som i kvantitativ metode generalisere til populasjonen, men ifølge Maxwell (2013: 138) vise til *face generalizability* der tanken er at det ikke er opplagte grunner til hvorfor våre funn *ikke* også gjelder andre lignende case.

## 3.5 Forskningsetiske betraktninger

Etiske og moralske spørsmål må kontinuerlig behandles og vektlegges i alle faser av et forskningsprosjekt (Kvale og Brinkmann, 2012: 80). Det innebærer alt fra hvordan data innhentes, presenteres og belyses uten at det får en etisk uforvarlig konsekvens for de involverte partene (Johannessen m.fl., 2009: 91). Dette betydde for oss, som ferske forskere, å innhente kunnskap om forskningsetikk, sette oss grundig inn i de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og å søke om godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette ble gjort med tanke på å tilrettelegge for et forskningsprosjekt hvor alle involverte parter følte seg trygge, og at alt foregikk i henhold til gitte forskningsmessige standarder.

### 3.5.1 NSD og NESHs forskningsetiske retningslinjer

Etter å ha utarbeidet en prosjektskisse, meldte og søkte vi om godkjenning fra NSD høsten 2014. NSD fungerer som personvernombud for forskning og studentprosjekter og vårt forskningsprosjekt ble umiddelbart godkjent.

I utarbeidelsen og gjennomføringen av denne studien har vi forholdt oss til de forskningsetiske retningslinjene slik de fremstår av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NEHS). Retningslinjene kan grovt deles inn tre hovedområder, bestående av normer og ufravikelige krav. Vi har forsøkt å gjennomgående forholde oss aktivt til alle tre. De første hovedgruppen retningslinjer skal sikre informantenes uavhengighet og selvbestemmelsen. Den andre hovedgruppen skal sikre forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, og den siste hovedgruppen retningslinjer skal sikre forskerens ansvar for å unngå skade i forhold til samfunnsrelevans og brukerinteresse (NESH, 2006).

Å skulle sikre informantenes uavhengighet og selvbestemmelse ble gjennomført ved å sende ut en samtykkeerklæring. Denne inneholdt informasjon om studien, hvilken rolle informantene hadde i prosjektet og hvilke muligheter/rettigheter de hadde. I tillegg var vi på skolen og informerte de aktuelle informantene i forkant av intervjuene, slik at vi sikret at alle hadde forstått hva prosjektet og deltakelse innebar. Alle informantene signerte frivillig samtykkeerklæringen i forkant av intervjuet.

Det andre hovedhensynet vi tok gjaldt informantene konfidensialitet. Konfidensialitet i forskning omfatter at private data som kan identifisere deltakerne ikke avsløres (Kvale og Brinkmann, 2012: 90). For å sikre at ingen kunne gjenkjenne informantene ble alle informanter, områder, skoler, lærere og medelever gitt pseudonymer. Denne studien har ikke hatt som formål å avdekke sensitiv informasjon, men likevel kunne det sette informanten i en sårbar posisjon å skulle fortelle om opplevelsen av hvordan en lærer gjør ting, noe som understreker viktigheten av anonymitet i en slik studie. Likevel kan konfidensialitet være et noe problematisk etisk usikkerhetsområde. Anonymisering kan, i tillegg til å beskytte informantene, også tjene som alibi for forskeren ved å gi vedkommende en mulighet for å tolke utsagn uten å bli motsagt (Kvale og Brinkmann, 2012: 90). Dette var imidlertid ikke en relevant problemstilling for denne studien, fordi studien er interessert i å gjengi elevenes opplevelse så presist som mulig.

Det siste hovedhensynet har vært at studien skal unngå skade, både av privat og offentlig karakter. For å hindre skade med tanke på informantene, har vi etter beste evne prøvd å tilrettelegge for en trygg intervjusituasjon og behandlet alle utsagn med respekt. Alle informanter har også blitt tilbudt gjennomlesning av den ferdige transkripsjonen av sitt intervju, en mulighet ingen benyttet seg av. Videre har vi i den ferdige oppgaven redegjort klart for hva som er våre standpunkter og hva som er informantenes beskrivelser. Dette for å sikre informantenes rettigheter, men også av hensyn til offentlig publisering.

Kvale og Brinkmann (2012: 80-81) påpeker at den eneste måten å tilrettelegge en studie slik at den opprettholder visse etiske standarder, er ved å kontinuerlig forholde seg til etiske problemstillinger gjennom studien. I så måte har vi derfor også veid de svarene og slutningene vi har trukket fra studien opp mot det informantene selv har uttrykt, og ikke bare tilrettelagt for etiske betraktninger under selve intervjufasen. Vi ønsker i tråd med dette at informantens egne opplevelse av intervjuene samsvarer med denne avhandlingen og at dens slutninger derfor synes relevante (Kvale og Brinkmann, 2012: 80-81).

## 4 Analyse og diskusjon av lærernes uttrykte intensjoner

I de neste tre kapitlene analyseres og diskuteres studiens funn. I det første kapittelet behandles sentrale funn fra lærernes intervjuer. Det neste kapittelet omhandler funn fra elevintervjuene og i kapittel 5 ser vi elevenes opplevelser i lys av lærernes uttrykte begrunnelser.

Dette kapittelet er delt i to hoveddeler, med fokus på lærernes uttrykte begrunnelse om *hvorfor* og *hvordan* læreren bruker nyheter i sin undervisning. Først presenteres lærerne, før vi analyserer og diskuterer de uttrykte begrunnelsene for bruken av nyheter i undervisningen. Videre analyseres og diskutere den praktiske gjennomføringen, gjennom lærerens forklaringer. Kapittelet som helhet svarer på vårt forskningsspørsmål: *Hva er lærernes uttrykte intensjoner for å bruke nyheter?* Samtidig gir det innblikk i hvordan lærerne gjennomførte sin undervisning i praksis.

### 4.1 Presentasjon av lærere

Lærerinformantene til denne studien var samfunnsfaglærere på en videregående skole fra det sentrale østlandsområdet. Utvalget av lærere bestod av to menn. Vi har valgt å referere til dem som «Petter» og «Bjørnar», for å sikre deres anonymitet. Petter var i slutten av 20-årene og hadde arbeidet ved den respektive skolen i et par år. Han underviste i samfunnsfag på Vg1-trinnet, og underviste også i religion, livssyn og etikk i Vg3. Petter var svært opptatt av å kunne knytte nytteverdi på tvers av fagene, noe som ofte gjorde at han tok opp samfunnsfaglige problemstillinger i RLE-timen og motsatt.

Bjørnar var i midten av 40-årene, og hadde lang fartstid ved den samme skolen. Han hadde tidligere undervist i samfunnsfag, og underviste dette skoleåret i det valgfrie programfaget «sosiologi og sosialantropologi» for elever i Vg2 og Vg3. Han underviste også i norsk. Bjørnar uttalte at han var spesielt opptatt av at elevene skulle få faglig utbytte fra hans timer, samtidig som han prøvde å ha en muntlig og uformell tone med sine elever. Begge lærerne ønsket å delta i undersøkelsen fordi de selv mente at de aktivt brukte arbeid med nyheter i sin samfunnsfagundervisning.

## 4.2 Hvorfor integrerer lærerne nyheter i sin undervisning?

Lærerne uttrykte flere begrunnelser til hvorfor og hvordan de brukte arbeid med nyheter i sin undervisning, og disse var i stor grad faglig forankret. De hadde mange likheter i sine forklaringer, samtidig som det var noen klare forskjeller. Lærerens begrunnelser danner videre utgangspunkt for ulike kategorier som vi vil diskutere i lys av relevante perspektiver.

### 4.2.1 Nyheter kan skape engasjement og virke motiverende

Den første åpenbare uttrykte responsen på hvorfor de integrerte nyheter i undervisningen var for begge lærerne å engasjere og å gjøre faget mer spennende for elevene. Petter forklarte at hans hovedtanke om undervisning var basert på at: «Jeg tror at jeg kan si *så* mye, men hvis de ikke engasjerer seg selv så vil ikke det jeg sier ha noe effekt, i hvert fall ikke langvarig.»

Petter mente at elevene måtte være genuint interesserte for å oppnå varig læring. Ifølge Manger (2012: 17) er elevenes interesse direkte knyttet til motivasjon. Ved å bruke nyheter i undervisningen ville begge lærerne vekke elevenes motivasjon. Først og fremst var det elevenes indre motivasjon lærerne ser ut til å appellere til. Det er en «naturlig» form for motivasjon som skapes av en interesse for en handlingen (Deci og Ryan, 1985). Bjørnar forklarte at i de tilfellene hvor han introduserte et tema med en nyhet, eller brukte en nyhetssak aktivt, hadde han et håp om at det skulle gjøre elevene mer interessert i faget. Han presiserte at dette ikke skulle være et påskudd for at elevene skulle jobbe mer for å få bedre karakter, men at nyheten kanskje kunne vekke den indre motivasjonen til elevene.

Petter forklarte om situasjoner hvor én interesse for én nyhet i noen tilfeller resulterte i interesse for flere nyheter som en snøballeffekt. Han fortalte:

Det skjedde jo nå nylig det at elevene hadde gått hjem og sett på nyheter, også hadde de sett en sak om Max Hermansen som de kunne relatere til stoffet vi jobbet med [ytringsfrihet], og hadde dermed flere spørsmål til timen. For de var veldig nysgjerrige på hvordan de skulle forholde seg hvis de møtte noen med ekstremistiske holdninger.

På den måten bidro undervisningen til engasjement også utenfor skolen. Dette var også en av årsakene bak bruken av nyheter. Begge lærerne mente at samfunnsfag hadde et særskilt ansvar for å koble samfunnet til skolen. Nyheter er ikke eksplisitt nevnt i læreplanen i samfunnsfag, men lærernes oppfatning av at nyheter må være en del av samfunnsfaget kan forankres i formålet med faget, der det presiseres at elevene skal få kunnskap om samfunnet

samtidig som de skal få «verktøy til å analysere og drøfte (...) aktuelle samfunnsproblemer, og til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjoner» (Læreplan i samfunnsfag, 2013). Slik er lærernes begrunnelse for å bruke nyheter i samfunnsfagundervisningen todelt, og de skulle også gjerne ha sett at lærere i andre fag gjorde det samme, fordi fordelene er mange og de er ikke forbeholdt for samfunnsfagene.

#### **4.2.2 Nyheter kan bidra til å oppfylle flere overordnede mål i samfunnsfag**

I tillegg til å bruke nyheter for å engasjere elevene og gjøre de interessert i faget, hadde også lærerne noen uttrykte overordnede mål med å integrere nyheter i undervisningen. De så på nyheter i undervisningen som en måte å oppnå de større formålene for skolen og samfunnsfag, som utvikling av danning, kritisk evne og aktivt medborgerskap.

For Bjørnar var danning overordnet all undervisning, og noe som måtte være grunnlaget for den daglige virksomheten. Han pekte på at danning kommer klart til uttrykk i den generelle delen av læreplanen og formålet med faget. På denne måten samsvarte hans tanke om danning med hvordan den generelle delen av læreplanen er en overordnet plan for hele opplæringen og ligger til grunn for skolens virksomhet. Samtidig opplevde han danning som noe diffust og som krevende å integrere direkte i undervisningen siden den ofte baseres på de enkelte kompetansemålene. Som mange andre lærere opplevde han en diskrepans mellom generell del av læreplanen og formålet med faget, og de konkrete kompetansemålene i læreplanen. Dette stemmer overens med hvordan Koritzinsky (2012: 94) oppsummerer samfunnsfagets kritiske funksjon i LK06: «Formålsformuleringene for faget med vekt på kritisk holdningsdannelse følges svært lite opp i kompetansemålene». Kompetansemålene baserer seg gjerne på kunnskap som lar seg måle, mens formålet med faget inneholder formuleringer som kan være vanskeligere å vurdere. Bjørnar forklarte at: «Det er i hvert fall idealet da [å være delaktig i dannelsesprosessen], men hvordan vet man at man har lyktes?» Han mente likevel at det overordnede målet med undervisningen var så viktig, at utfordringene som oppstod på veien ikke kunne hindre dem. For selv om elevene ikke alltid var klar over det, mente Bjørnar at det viktigste var å gjøre elevene bevisst på at:

Det de lærer i samfunnsfag, det handler om den virkelige verden, og det som skjer der ute i den virkelige verden på en måte. Det er ikke bare begreper og teori som en eller annen finner på at de skal lære dem for å få satt en karakter på dem, det handler om noe mer. Alt i samfunnet påvirker dem, og da trenger man hjelp for å navigere.

En måte for Bjørnar å minske diskrepansen og knytte de overordna målene til undervisningen var ved å bruke nyheter som et dannende element. Dette innebærer å gi elevene eksempler hvor de kunne få se og knytte det de har lært til samfunnet utenfor klasserommet. Et poeng med nyhetsbruken var dermed å vise elevene hvilket samfunn de selv skulle bli en del av. Han fortalte:

Ta for eksempel undervisning i kultur da. For mange er det liksom noe sånn svevende, noe som er vanskelig å undervise om, og vanskelig for de å forstå, å gripe hva det egentlig er da, og da er det å bruke en nyhetssak for å knytte det til noe uti den virkelige verden viktig. Samtidig ser de hva som er der ute og da bringer vi også samfunnet inn i klasserommet.

Bjørnar knyttet danning til å bygge bro mellom klasserommet og samfunnet utenfor. Petter hadde en lignende refleksjon:

Jeg er veldig på dannelsesbegrepet i skolen. Jeg synes det er viktig. Det synes jeg er vel så viktig som å lære dem om samfunnsfag. Hvorfor skal de lære om samfunnsfag hvis de ikke kan bruke det på en god måte? De [elevene] må få se sammenheng og nytteverdi av det vi jobber med.

Begge lærere knytter altså danning til en nytteverdi. Bjørnar ønsket å bruke nyheter for å knytte kompetansemålene til praktiske eksempler fra samfunnet, og Petter ønsket at elevene skulle forstå hvorfor de lærer det de lærer og hvordan alt henger sammen. For Petter innebar dette også en aktiv bruk av nyheter som knytter skole og samfunn sammen.

Danning innebærer også et sett med ferdigheter som lærerne mente elevene trengte for å delta i samfunnet. Petter forklarte at han prøvde å integrere sin overordnede tanke om danning kontinuerlig, og brukte blant annet nyhetssaker i diskusjoner som engasjerte elevene. For han handlet samfunnsfag om å anvende kunnskaper om samfunnet på en god måte. Ved å bruke nyheter og diskusjoner, ble elevenes evne til kritiske tenkning og medieholdning utviklet. Det Petter implisitt uttrykker her, er at han ønsker å utvikle elevenes *news literacy*.

Mihailidis (2012: 14) ser på *news literacy* som en måte å utvikle engasjerte, informerte, aktive og deltakende medborgere. Dette finner vi også hos begge lærerne som i forlengelsen av sitt dannelsesperspektiv uttrykte at de brukte nyheter i stor grad for å gjøre elevene i stand til å delta i samfunnet på egenhånd og gi dem redskaper for å lykkes med det. Dette mandatet kommer tydelig frem i styringsdokumentene for skolen og fagene. Blant annet i den generelle delen av læreplanen der det allmenndannede menneske ses på som grunnleggende for å opprettholde og bringe samfunnet fremover. Videre i formålet med faget samfunnsfag der faget skal «stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking» (Læreplan i samfunnsfag, 2013). Medborgerskap nevnes også eksplisitt i formålet med faget politikk, individ og samfunn som skal «bidra til å utvikle



selvstendige individer som bygger opp sitt medborgerskap i møte med verden, kulturer og lærestoff.» (Læreplan i politikk, individ og samfunn, 2006). Et av disse redskapene elevene trengte for å bli aktive og deltakende medborgere forklarte Petter var å utvikle en kritisk evne. Dette gjorde han i stor grad ved å bruke nyheter i undervisningen. Selv om ikke Petter brukte begrepet *news literacy*, var det klart at hans uttrykte mål med å bruke nyheter i undervisningen bygget på samme prinsipper. Gjennom sin undervisning ønsket han å gjøre elevene i stand til å navigere i informasjonssamfunnet, og samtidig utvikle en kritisk evne overfor mediene. Han trakk det så langt at han mente: «Samfunnsfaget bør ha en type formålsparagraf, slik som religion. Formålet burde ikke bare vært å skulle sosialisere elever inn i samfunnet, men også lære de til å være kritiske til det eksisterende bildet».

Imidlertid har samfunnsfag etter den tredje revideringen av læreplanen, fått en lignende formulering i det nye hovedområdet utforskeren. Der står det at «å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfagleg kunnskap ved å bruke kjelder og kildekritikk er sentralt» (Læreplan i samfunnsfag, 2013). Som Koritzinsky (2012: 93) påpeker er det samfunnskritiske mandatet for samfunnsfag tilstede både i formålet med faget og i utforskeren. Utforskeren er nært knyttet til å forberede elevene til å bli aktive medborgere som beskrevet i formålet med faget og i den forbindelse øve elevene i «formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfagleg kunnskap og kompetanse» (Læreplan i samfunnsfag, 2013). Samfunnsfaglig kunnskap formidles til elevene dels gjennom samfunnsfagets lærebøker, og dels gjennom nyhetsmediene. Ifølge Koritzinsky (2012: 219) viser klasseromsforskning at svært mange lærere i samfunnskunnskap trolig er for ofte og for styrt av læreboken. Elevene derimot får mye samfunnsfaglig kunnskap gjennom mediene, og både Petter og Bjørnar har et inntrykk av at mediene hadde blitt en viktig sosialiseringfaktor for elevene fordi de er på VG fra tidlig alder, og elevene i stor grad får sine nyheter fra denne kilden. Dette synet støttes av en undersøkelse utført av TNS Gallup (2014) der de fant nettaviser og VG spesielt var hovedkilden til nyheter blant unge. Det er derfor viktig som Koritzinsky (2012: 215) påpeker, at elevene trenes opp til kritisk og reflektert bruk av aviser og andre massemedier. Dette var noe Petter var svært bevisst på og det var viktig for han at elevene hans utviklet:

Hovedsakelig kritisk tenkning, og at man på en måte får et sunt forhold til media. (...) At vi på en måte har den bakgrunnen til at «ja dette er hvordan det står i VG, men nei det er ikke sånn i virkeligheten». Bare det å være litt kritisk til journalistikk rett og slett, og lærebøker og det som er.

Utvikling av elevenes *news literacy* var dermed svært viktig for Petter. Hans ønske om at elevene utviklet kritisk tenkning og et sunt forhold til media stemmer overens med Mihailidis´

(2012: 162-163) beskrivelse av *news literacy* som å forstå, evaluere, analysere og lære strategier for å håndtere nyheter. I tillegg er hans tankegang i tråd med opplæring for demokratisk deltakelse der målet er at elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider, og kommunikasjon (Stray, 2011: 107).

Petter var selv kritisk til hvordan enkelte medier presenter nyheter, og dette var noe han presiserte ofte for elevene sine. Kvaliteten på nyheter er følgelig ikke jevnt distribuert, som også Cushion (2012: 51-53) hevder i sin beskrivelse av dagens informasjonssamfunn. En viktig del av *news literacy* er å tenke og analysere kritisk påvirkningsmakten til media, og Petter mente at VG hadde en svært stor påvirkningsmakt overfor elevene. Han forklarer: «Tankene og fordommene deres er så preget av hva de leser på VG og hva som formidles at det kommer så utrolig tydelig fram, særlig i samfunnsfag og religionsfaget hvor det er snakk om andres ideologier og livssyn.» Ved at elevene i stor grad var ensidige i sin informasjonsinnsamling (VG Nett), var det ifølge Petter nødvendig å tilføre elevene flere perspektiver gjennom sin undervisning og han som samfunnsfaglærer hadde et særskilt ansvar for å nyansere elevenes verdensbilde. Å synliggjøre for elevene flere perspektiver på nyhetssaker ble for han et ledd i å utvikle elevenes kritiske evne overfor samfunnet. Dette er også forankret i et konkret kompetansemål i læreplan for politikk, individ og samfunn (2006) og sosiologi og sosialantropologi: «drøft massemediens rolle i sosialiseringen», mens det i læreplanen for samfunnsfag (2013) kommer best til uttrykk i de muntlige ferdighetene: «Forståing for ulike syn, evne til perspektivtaking og evne til å uttrykke usemje sakleg og med vørndnad for andre oppfatningar». For Petter var dette en av de viktigste grunnene for å bruke mye tid på nyheter og å arbeide med elevenes *news literacy*.

Samtidig handlet det om å finne en balansegang overfor elevene hvor de utviklet en kritisk sans, men ikke ble kritiske generelt. Petter forklarte hvordan elevene var påvirket av VG i sine meninger:

Også er de bare kritiske. Ikke kritisk tenkning, men bare kritiske. Jeg lurer på hvor mange ganger jeg har fått denne her «hvordan kan de tro på det a?» [angående islam] Og da tenker man ikke lenger kritisk, da er man kritisk. Det er en vanskelig balansegang det der.

Dette skillet mellom å være kritisk og kritisk tenkning er en viktig presisering av Petter og han opplever det som slitsomt å bli møtt med unyanserte uttalelser fra elevene i arbeid med nyhetssaker. Petter brukte derfor mye tid på å utvikle elevenes *news literacy* med den hensikt å løfte elevenes nivå fra å være kritiske til kritisk tenkning og få de til å forstå forskjellen. For å illustrere nivåforskjellen kan man sammenligne elevenes kunnskaper fra media, som de

gjengir i klasserommet, med det laveste nivåene i Blooms kognitive taksonomi (Udir, 2008). For å forstå, anvende og analysere kunnskapen på et høyere nivå, kreves det mer av eleven. Det øverste nivået i taksonomien, vurdering, innebærer at eleven kan bedømme, vurdere, drøfte, kritisere og diskutere, og det er dette Petter prøver å oppnå for elevene når han snakker om kritisk tenkning.

## **4.3 Hvordan integrerte lærerne nyheter i sin undervisning?**

Lærerne brukte ofte nyheter tidlig i undervisningsøkten, gjerne som en introduksjon eller aktualisering inn mot et tema. Samtidig representerte nyheten ofte en hovedtanke med timen som de diskuterte mot slutten. I sin utvelgelse av nyheter fokuserte de på store internasjonale hendelser for å vekke elevenes interesse. Samtidig var de åpne for at elevene tok opp nyhetssaker de var interesserte i. Særlig var Petter aktiv i forhold til elevinnspill, og var veldig glad i samtaler med elevene. Bjørnar var i større grad opptatt av at nyheten kunne knyttes til kompetansemålene og ønsket at elevene skulle se relevansen av samfunnsfag og kompetansemålene. Disse ulike overbevisningene resulterte i noe forskjellig undervisningspraksis.

### **4.3.1 Utvelgelse av nyheter**

Begge lærerne lot seg i stor grad inspirere av det gjeldende mediebilde da de skulle velge ut hendelser til sin undervisning. Petter fortalte at hans utvelgelse i stor grad var styrt av mediebilde og dette var noe som de fleste elevene også var oppdaterte på. Dette gjorde at elevene i stor grad satt inne med noe kunnskap, og var derfor: «allerede motiverte for å snakke om det». Dette var noe som også Bjørnar kjente seg igjen i. For han var det samtidig viktig å presisere at det var noen nyheter som var så store at de ble et naturlig samtalevalg uansett. Bjørnar mente at spesielt nyheter med et konfliktmoment var gode for å skape diskusjoner og vise elevene ulike sider av en sak. Nyhetene i mediebilde er ifølge Koritzinsky (2012: 141) preget av K-slagsider, det vil si et fokus på nyheter om krise, kaos, katastrofe, korrupsjon, kriminalitet, konflikter og krig. Elevene var ifølge Bjørnar opptatt av slike nyheter som de ble sjokkerte av, og han spilte derfor videre på elevenes interesse i sin utvelgelse av nyheter.

Med utgangspunkt i det pedagogiske prinsippet «fra det nære til det fjerne» spurte vi lærerne om elevene var spesielt opptatt av nyheter de på en eller annen måte hadde en tilknytning til. Petter fortalte at hans elever var svært opptatt av saker om innvandring og han reflekterte rundt om deres egen bakgrunn eller at de har kjærester med innvandringsbakgrunn kunne være en årsak til dette. Imidlertid konkluderte han med at elevene var opptatt av, og reagerte på hårreisende nyheter uavhengig av om de hadde noen tilknytning til temaet eller ikke. Begge lærerne brukte derfor internasjonale nyheter oftere enn lokale. Bjørnar begrunnet dette med at han hadde opplevd at elevene ofte engasjerte seg mer og hadde større kunnskaper om slike nyheter enn lokale, hvor han hadde opplevd at de ikke hadde kunnskaper i det hele tatt og timen ble mer som en forelesning. Dette er en begrunnelse som ut i fra geografisk nærhet er selvmotsigende, men som gjennom begrepet *distant suffering* kan forstås. Ifølge Chouliaraki (2008) er poenget med *distant suffering* at hvordan mennesker reagerer og engasjerer seg i nyheter, i stor grad kan spores tilbake til medienes fremstillingsform. Dette gjør at nyheter fra andre siden av verden kan virke mer engasjerende enn de lokale nyhetene. *Distant suffering* har dermed blitt et globalt fenomen fordi den globale mediedekningen har skapt en «awareness that strangers in distant places are following the same events with the same fears and worries as oneself. Strangers become neighbours!» (Beck, 2011: 1350). Begge lærerne tar derfor hensyn til at nærheter handler vel så mye om *psykologisk tilkobling*, om *følelser* og muligheter for *innlevelse*. For at lærestoffet skal oppleves som nært og engasjerende for elevene hevder Koritzinsky (2012: 142) at utvalget og organiseringen av lærestoffet ikke bør bli for abstrakt, generelt eller teoretisk. Ved å bruke store internasjonale nyheter som i noen tilfeller oppleves som sjokkerende for elevene, appellerer de til elevenes følelser og evne til innlevelse. Lærernes begrunnelse for utvelgelsen av nyheter er dermed forankret i fagdidaktiske valg. I lys av dette hevder Koritzinsky videre at en del lærebokforfattere og lærere bør legge mindre vekt på isolerte fakta og formelle og statiske beskrivelser av regelverk og institusjoner. Lærere kan istedenfor gjøre som Petter og Bjørnar og åpne mer opp for de opplevelsesmessige kvalitetene og muligheten i faget. Dette fordi den samfunnsfaglige kunnskapen elevene lærer i større grad bør knyttes til levende mennesker og faktiske hendelser, altså til eksempler (Koritzinsky, 2012: 142). For å oppnå dette poengterer han at læreren bør prøve å knytte abstrakte tall og store hendelser til enkeltmenneskene bak, til elevenes interesser for liv og død, rettferdighet og urettferdighet. I utvelgelsen av nyheter bør derfor læreren velge nyheter som fokuserer på *menneskene* i systemet, i tråd med medienes formidling av *ecstatic news*. Slike nyheter omhandler saker med et større fokus på

følelsesaspektet i formidlingen av lidelse. Nyhetsreportasjene prøver i disse tilfellene å vekke engasjement og sterke følelser hos mottakeren, i tillegg til å informere (Chouliaraki, 2010: 614). Dette gjøres ved å gi en stemme til en mindre (og lidende) aktør som eksemplifiserer den større nyheten. Ved å gi innsyn til offerets skjebne, legges det opp til reaksjoner og sterke følelser hos mottakeren av nyheten. Samtidig kan denne nyhetsfremstillingen stå i noe kontrast til lokale hendelser og presentasjoner i mindre medier, hvor det ikke brukes samme ressurser for å dekke nyhetene (Chouliaraki, 2010: 614). Dette kan være noe av forklaringen til hvorfor ikke lokale nyheter appellerer mer til elevene, og lærernes vektlegging av store internasjonale nyheter i sin utvelgelse.

### 4.3.2 Lærernes syn på læring gjenspeiler undervisningen

På spørsmål om hvordan lærerne prøvde å integrere nyheter i undervisning, viste det seg at de gjorde det på to litt forskjellige måter, men på bakgrunn av den samme overbevisningen om hvordan elever lærte best. De fortalte begge om en læringsfilosofi som baserte seg på at det var viktig at elevene fikk tid til å tenke og skape egne refleksjoner for seg selv om et stoff, før det ble tatt opp i en sosial sammenheng hvor de praktisk kunne få bruke det de hadde lært.

Bjørnar forklarte:

Spesielt når det er begreper og litt avansert teori som er vanskelig å få til, da er det viktig at elevene får vite ganske mye om det da, slik at de forstår det skikkelig. Og tid til å bearbeide det individuelt. Men så, det å prøve å anvende det de lærer er, det (er) jo gull. Hvis man klarer å få til det da. Det er ikke alltid like lett.

Petter hadde samme filosofi:

Jeg vet ikke om dere kjenner til «tren tanken-strategien»? Det er litt sånn didaktiske grep som handler om å få elevene til å jobbe med tankene sine, og det baserer jeg veldig mye på. Oppgaver knyttet til «hvem skal ut», hvor svaret ikke er det viktigste, men hvordan de tenker bruker jeg mye. Jeg gir dem litt tid individuelt først, og så er det ofte gruppearbeid.

Begge lærerne så dermed på læring som en individuell og sosial prosess for elevene. De vektla spesielt samspillet mellom elevenes kognitive prosess og evne til å omsette tanke til ord. Det vil si at de først brukte nyheter som et element hvor eleven fikk arbeidet med et stoff/nyheten individuelt, for så å ta det i fellesskap hvor de ved hjelp av ulike spørsmålsformuleringer prøvde å skape ny kunnskap. Undervisningsdesignet tar dermed hensyn til både det sosiale og det individalkognitive perspektivet, noe som er nødvendig for å forstå læring (Dysthe, 1995: 50). Nystrand og Gamoran (1991: 1-2) presiserer at nøkkelen til effektiv læring nettopp ligger i kombinasjonen av det sosiale samspillet og de individuelle

hjerneprosessene. Selv om lærernes undervisning kan forstås i lys av den kognitiv konstruktivistiske tradisjonen, forklarte de i tur og orden at det var vanskelig å skulle plassere seg i en «bås», de var heller mer inspirert av noe, også fant man sin egen vei. Læringsteorier var for lærerne noe de husket lite av fra utdanningen sin, men som det viste seg gjennom deres undervisningsdesign og tanker om hvordan elevene lærer, likevel var gjeldende som et bakenforliggende element.

### 4.3.3 Dialog i klasserommet

I praksis resulterte imidlertid overbevisningene om hvordan elever lærte best i noe forskjellig bruk av nyheter. Mens Bjørnar var opptatt av å knytte nyheten til kompetansemålene og holde seg til tema, var det viktig for Petter å åpne opp klasserommet for samtaler, og han bygde ofte videre på elevenes innspill. Han tillot at elever tok opp nyheter som ikke hadde direkte relevans til undervisningen og brukte den tiden det tok. Han forklarte:

Hvis det er noe de lurer på angående mediebilde så syns jeg man skal ta det med en gang (...) Hvis ikke de for lov til å ta det opp på skolen, så får de ikke svar på det. Det eneste er jo at jeg da ikke er forberedt.

Noen ganger kunne det bli litt for mye:

Jeg har en veldig filosofisk tilnærming til dette her. Jeg er veldig glad i å føre samtale med elevene, så om dere har hadde vært i klassene mine så er det veldig mye av det jeg kaller «positiv støy». (...) så jeg tillater ekstremt mye, så lenge det holder seg innafor tema.

Petters begrunnelse for at han tillot elevene å ta opp aktuelle saker som engasjerte de, var fordi han så på skolen som det «rommet» hvor elevene måtte få svar på det de lurte på. Dette kan ses på som et forsøk på å møte elevene i det Gutierrez m.fl. (1995) omtaler som *third space*. I *third space* møtes lærer og elever i en autentisk samtale og meningsutveksling som er basert på at begge parter er engasjerte. Petter søker aktivt dette rommet og på den måten er elevene også med på å bestemme hva som er gyldig kunnskap. Han overfører dermed noe av makten sin til elevene og sikrer at både lærer og elever får noe ut av undervisningen. Med dette refererer Petter til behovet elevene hans har for å få svar på samfunnsaktuelle spørsmål, som ikke nødvendigvis samsvarer med hans intensjon med undervisningen. Samtidig forsterker Petter sin egen rolle som en lærer som tar elevene på alvor og er engasjert i det elevene interesserer seg for. Sammen produseres det gyldig kunnskap, og dette kan føre til at elevene blir mer interessert i faget og deltar aktivt i timen, slik Petter opplever det.

Petters villighet til å snakke om saker elevene tok opp kan også ses i lys av det dialogiske klasserom. En av sidene ved det dialogiske klasserommet er ifølge Dysthe (1995: 211) at en dialog består av mange stemmer og meninger, og forskjellen mellom disse stemmene utgjør et læringspotensiale. Imidlertid var det ikke alltid mange stemmer som kom til uttrykk, og ifølge Petter var det noen elever som var mer aktive enn andre mens andre sjelden bidro med synspunkter. Den potensielle flerstemmigheten i klasserommet blir dermed ikke utnyttet. For å berike det dialogiske klasserommet og få inn flere stemmer, hevder Dysthe (1995: 211) at læreren kan presentere forskjellige meninger om aktuelle saker fra nyhetsmediene. Dette var også noe både Petter og Bjørnar fokuserte på i sin undervisning. Begge lærerne var opptatt av å gi elevene flere perspektiver på en sak, og med bakgrunn i elevenes ensidige nyhetslesing (VG Nett), plukket de derfor ut nyhetsartikler fra andre aviser for å synliggjøre flere stemmer i debattene. Petter fortalte om et konkret undervisningsopplegg der elevene skulle gjøre seg kjent med partiprogrammene til partier om asylpolitikk i lys av nyhetssaker om asylbarn. Deretter skulle klassen debattere og elevene fikk tildelt partier de skulle tilhøre og argumentere for. Dette er en metode som elevene innebærer å ta klare standpunkter og forsvare de i en debatt, noe som ifølge Dysthe kan gjøre kontrastene i ulike stemmer tydeligere og sette tankevirksomheten i gang hos elevene (1995: 213).

Det konstruktivistiske synet på læring kommer også til uttrykk i Petters bruk av autentiske spørsmål, noe som var et annet kjennetegn ved Petters klasseromssamtaler. Formålet med autentiske og åpne spørsmål er ifølge Dysthe (1995: 214) «å involvere elevene i undervisningssamtaler, for å utfordre deres forståelse og tenkning og for å hjelpe dem å se sammenhenger mellom det de hadde lært før og det nye». Et eksempel på slike spørsmål kan være: «Hva mener du om det?». Spørsmålene er dermed av en slik art at elevene ikke kan svare ved å gjengi faktakunnskap, men er nødt til å reflektere selv. Svarene kan være mangelfulle, men det store læringspotensialet ligger i å få i gang tankeprosesser, noe som fører til økt forståelse. Petter hadde et stort fokus på å få elevene hans til å tenke når han stilte de spørsmål. Eksempelvis diskuterte han etter terrorangrepet i Paris, ytringsfrihet med elevene:

Jeg begynte å diskutere og drøfte hva egentlig ytringsfrihet var med dem i forhold til det at ytringsfrihet i sin reneste form er at man kan si absolutt alt uten konsekvens. Og da prøvde jeg da å få de til [å tenke over] er ytringsfriheten noe som er bra? I sin aller reneste form? Prøvde å få de til å tenke på det og dra paralleller til den rasismeparagrafen i ytringsfrihet, at det er ikke lov med rasistiske ytringer som støter

andre. Også spør jeg da «og så med religion?» som da støter mennesker på tvers av etnisiteter i et større antall.

Det som er viktig for Petter både i slike klasseromssamtaler, og når han bruker «tren tankenstrategien», er fokuset på *hvordan* elevene tenker, og ikke nødvendigvis på svaret de gir. Et viktig poeng ved bruken av autentiske spørsmål er i tillegg at de understreker at elevene er viktige medspillere i undervisningsdiskursen (Dysthe, 1995: 214). Autentiske spørsmål kan dermed bidra til å øke elevenes motivasjon og engasjement fordi de føler seg som en viktig del av klassen.

## 4.4 Oppsummering av lærernes hvorfor og hvordan

Begge lærerne forklarte at det å integrere nyheter var en viktig del av deres undervisning, selv om det ikke stod eksplisitt i læreplanen at dette burde gjøres. De tilhørte begge miljøer ved sine respektive skoler hvor de diskuterte ulike saker og hvordan man best kunne undervise i og om nyheten til sine elever. Lærerne var opptatt av at selv om det å bruke nyheter aktivt i undervisningen ikke var et krav fra læreplanen eller ledelsene ved skolene, mente de at det likevel var en måte å oppfylle noen av skolens og samfunnsfagets overordna mål, som danning, utvikling av kritisk tenkning og forberedelse til aktivt medborgerskap. Samtidig var en viktig begrunnelse for å bruke nyheter at de ønsket å engasjere og motivere elevene slik at de ble mer interesserte i nyheter og i samfunnsfaget. Undervisningsdesignet som innebar både individuell og sosial bearbeidelse av stoffet, var basert på et sosial-konstruktivistisk læringssyn, selv om ingen av lærerne ønsket å sette en merkelapp på det. Nyheter ble ofte brukt som en introduksjon eller aktualisering av kompetansemålene, men spesielt Petter var også åpen for elevinnspill. Individuell bearbeidning av nyheten og tid til å tenke selv var viktig, men en felles samtale om nyheten var den vanligste arbeidsmåten. I sin utvelgelse av nyheter valgte lærerne stort sett internasjonale hendelser, da elevene allerede hadde noe forkunnskaper på grunn av sin tilstedeværelse på VG Nett. Samtidig ønsket lærerne å bringe flere stemmer og perspektiver inn i klasserommet for å utvide deres horisont. Å utvikle en kritisk evne til media var også svært viktig og spesielt Petter var opptatt av å utvikle *news literacy* hos elevene. Alt i alt var begge lærerne fornøyd med hvordan elevene responderte på sin nyhetsbruk, og dette var en undervisningsmetode de ville fortsette med. I det neste kapittelet vil vi utforske elevenes opplevelser, før vi i kapittel 5 ser de i sammenheng med de uttrykte begrunnelsene til lærerne.



# 5 Analyse og diskusjon av elevenes opplevelse

I dette kapittelet redegjør vi for sentrale funn i undersøkelsens datamateriale innhentet fra elevintervjuene. I det følgende vil vi først presentere elevutvalget, før vi analyserer og diskuterer hovedfunn i lys av relevant teori. Samlet gir kapittelet et svar på vår problemstilling: Hvordan opplever elever bruken av nyheter i samfunnsfagundervisning?

## 5.1 Presentasjon av elevene

Elevutvalget bestod av ni elever som gikk på en videregående skole fra det sentrale Østlandet. Fire av elevene gikk i samme samfunnsfagklasse i Vg1, og hadde Petter som lærer. Samfunnsfag var et obligatorisk fag for disse elevene. Elevene ble valgt ut til studien av Petter, og ble karakterisert som «engasjerte», «skoleflinke» og «samfunnsinteresserte». Det var både jenter og gutter representert i utvalget.

De fem andre elevene gikk siste året på samme videregående, og hadde valgt programfaget sosiologi og sosialantropologiklasse. De hadde Bjørnar som lærer. Elevene i denne klassen hadde tidligere hatt faget samfunnsfag i VG1, og de hadde valgt fordypning i programfaget i VG3. Elevene i denne klassen utalte at de kunne velge mellom svært få programfag. Sosiologi og sosialantropologi ble derfor et fag de måtte ta uansett. Elevene ble i denne klassen rekruttert ved at Bjørnar valgte ut noen elever, mens andre elever meldte seg frivillig. Det kom frem under intervjuene at motivasjonen og de faglige kunnskapene i faget varierte sterkt blant utvalget i denne klassen. Som i den andre klassen var begge kjønn representert i utvalget.

## 5.2 Hvordan opplevde elevene bruken av nyheter i undervisningen?

Elevene opplevde undervisningen hvor man arbeidet med nyheter svært varierende, alt fra totalt bortkastet tid, til det beste med hele skolen. Videre vil uttalelsene fra elevene bli gruppert etter klassetilhørighet og sett i sammenheng med den respektive lærerens undervisning. Vi har valgt å analysere og diskutere elevopplevelsene gjennom ulike

kategorier, knyttet til relevante teoretiske bidrag. Kategoriene er induktivt og deduktivt utarbeidet. Kategoriene er induktive i den form at de baserer seg på nøkkelmomenter i elevutsagnene, samtidig som noen er deduktivt utarbeidet i forhold til relevante teoretiske perspektiver fra kapittel 2.

### **5.2.1 Nyhetsbruk i undervisning som «uinteressant og uinspirerende»**

Et flertall av elevene i Bjørnars klasse forklarte tidlig i intervjuene at nyhetsbruken i deres klasse hadde flere svakheter. På spørsmål om å beskrive nyhetsbruken til Bjørnar med ett ord, flere elever ordet «uinteressant». Det kom frem at ingen av elevene syntes at det å bruke nyheter i undervisningen i seg selv var uinteressant, men at måten Bjørnar gjorde det på var lite inspirerende. Flere av elevene trodde årsaken til dette var at nyheter kun ble brukt som et forsøk på å skape en større variasjon i undervisningen, og at nyheten i seg selv hadde en sekundær rolle. Denne antagelsen var basert på at elevene gjentatte ganger hadde bedt læreren om å variere undervisningsmetodene, og etter dette følte de at det hadde kommet mer nyheter i undervisningen. En elev forklarte:

Det er sikkert for å gjøre noe annerledes. Vi klager hele tiden på at hver mandag har han en PowerPoint, og hver tirsdag så har han de gruppeoppgavene. Så det er sikkert for å blande litt. Men det er sikkert som vi har pratet om også da at det kan være litt flere undervisningsmetoder. Derfor kommer det også mer nyhetssaker nå.

Det at elever opplever variasjon som et motiverende element er ikke alltid selvsagt. Dysthe (1995: 220) påpeker at det første som må være tilstede for en god samtale er engasjement fra lærer og elever. Dette engasjementet må i tillegg være ekte, og siden flere av elevene antydte at nyhetene kun ble brukt som et variasjonselement i undervisningen, er det ikke sikkert at lærerens engasjement ble opplevd som ekte. Dette kan igjen være en årsak til at elevene fant undervisningen lite engasjerende og motiverende. Samtidig presiserer Imsen (2005: 375-376) at for å skape motivasjon må man aktivere både de følelsesmessige og kognitive aspektene hos en person, noe som trolig ikke er tilfellet for Bjørnars elever siden de syntes det var kjedelig. Elevene opplevde at nyhetsbruken hadde en sekundær rolle, og så rett igjennom arbeidsmetoden til læreren. Dette gjør det nærliggende å tro at elevene ikke opplevde undervisningen som meningsfull og dermed engasjerte de seg hverken emosjonelt eller kognitivt. Elevene forklarte at de ofte ikke fulgte med på undervisningen og meldte seg ut fordi den var så «kjedelig». Slike situasjoner har klare likehetstrekk til funnene til Guitierrez m.fl. (1995) om ulike arenaer for kunnskapsutveksling. Avstanden mellom lærer og elev er

for stor til at det kan foregå kunnskapsutveksling. Siden eleven ikke finner lærerens undervisning interessant konstruerer elevene et motsvar eller *counterscript* i form av å ikke følge med, eller å forstyrre undervisningen.

Det var også en tydelig frustrasjon i klassen til Bjørnar over at medienes fremstillingsform ikke ble diskutert. Dette kan sees i sammenheng med følelsen av nyheter som en sekundær rolle i undervisningen, samtidig som de følte at nyheten ikke ble diskutert på en ordentlig måte. Det var flere av elevene som påpekte at de ikke kjente seg igjen i medienes bilde av verden, og at dette var noe de ønsket diskutert i større grad. En av elevene forklarte det slik:

Jeg syns nyhetene gir et utrolig falskt bilde av verden og det er sånn at hvis du skal lese en avis, kan du heller lese om kreft. Det er veldig få positive saker som kommer ut i media og det er fordi de ikke tjener noe penger på det. Det er ikke så mange penger i positive hendelser, og ikke mange som bryr seg om de. Hvis man skroller nedover VG-nett så stopper man ikke opp for å lese om at den og den personen har donert en halv million til Afrika eller noe, man leser om den personen som døde i en bilkrasj og fikk huet sitt splitta i to. Hvorfor diskuterer vi ikke det?

Et slikt bilde av verden advarer Koritzinsky (2012: 141) mot at elever kan få gjennom dagens mediefremstilling. Han understreker viktigheten av at samfunnsfaglæreren må tilby nyheter som er en motvekt til den K-slagsiden som preger vårt nyhetsbilde. Nyheter er som kjent preget av krig, konflikter, kaos og katastrofer, noe som læreren må kompensere for i sin undervisning.

Videre forklarte flere av elevene til Bjørnar at de følte at nyhetsintegrasjonen ikke ga dem noe *nytt*. Flere av elevene var svært samfunnsengasjerte og ønsket at klasserommet skulle være et sted hvor de kunne lære *mer* enn det de så og leste i nyhetene. I den forbindelse kan elevenes kunnskap og læringsløp sees i sammenheng med Vygotskys (1978: 86) teori om kontinuerlig læring gjennom utviklingssonen. Elevene savner en videre problematisering, et dypere læringsmoment hvor læreren gjennom diskusjoner og undervisningsmetoder hjelper de til ny kunnskap, og ikke en formidling som elevene finner uinteressant og kjedelig. Undervisningen kan i sin enkelhet argumenteres for å være for enkel, og det leder til uinspirerte elever. Behovet elevene har for kompetanse blir dermed ikke alltid oppfylt gjennom Bjørnars bruk av nyheter. Ifølge Deci og Ryan (1985) er behovet for kompetanse et av de medfødte psykologiske behovene som må være tilfredsstilt for at man skal oppleve motivasjon. I tillegg hevder Manger (2012) at mangel på utfordringer i undervisningen over tid kan føre til en lav interesse for slik type undervisning og dermed lav motivasjon. Et

resultat kan være at elevene finner undervisningen uinteressant og «enkel». En slik situasjon kan være en årsak til lav motivasjon og dermed liten interesse.

### 5.2.2 Nyheter i undervisning forbundet med frykt av stille elever

Arbeid med nyheter var i Petters klasse synonymt med muntlige diskusjoner, noe som ikke alle elevene opplevde som positivt. En av elevene forklarte at det noen ganger ble litt mye av det samme, og at: «Det er gøy med nyheter, men noen ganger blir det så mye diskusjoner at jeg melder meg litt ut». Samtidig påpekte en annen elev at:

Det er veldig mye sånn, timene i samfunnsfag er klassedebatt, og det liker jeg veldig godt. Man sitter ikke å skriver oppgaver og svarer og sånn, man sitter bare og snakker med læreren, det føles i hvert fall sånn ut. Da snakker [Petter] om en nyhet, skriver på tavla også får vi diskutere med hverandre om en nyhet for eksempel. Det funker for meg, men ikke sikkert for alle? Jeg ser jo at det er mange som faller av.

I likhet med Børresens (2009) teori om gode samtaler, opplever elevene samtaleens læringsutbytte som varierende, og at det derfor ikke nødvendigvis er en god undervisningsform. Det at noen elever melder seg ut av samtalen kan skyldes flere forhold. En av elevene som ofte meldte seg ut fortalte samtidig at han ikke likte å snakke høyt for klassen. Som Dysthe (1995: 63) poengterer handler deltakelse til klasseromsdiskusjoner i stor grad om selvtillit og trygghet, noe som ikke nødvendigvis er knyttet til selve samtaleemnet. Det viste seg at den aktuelle eleven hadde mye kunnskaper om det som ble diskutert, men foretrakk heller å observere. Et slik valg vil ikke nødvendigvis resultere i at man ikke tilegner seg kunnskaper og på sikt ferdigheten *news literacy*, men ifølge Nystrand og Gamoran (1991) vil elever som deltar i en interaktiv lærings situasjon få *utøvd* ferdighetene, i motsetning til de passive som kun får en teoretisk tilnærming. Elever som deltar i diskusjoner får dermed trening i å delta aktivt, noe som gir de opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse som et ledd i undervisning om demokratisk medborgerskap (Stray, 2011: 109). Denne opplevelsen var også gjeldende for noen elever i Bjørnars klasse. En elev her kommenterte at det sikkert var elever som ikke var så glad i muntlig aktivitet, og da hadde de det sikkert «kjipt» i Bjørnars timer.

Samtidig ligger det en stor forskjell i frykten for å delta muntlig generelt, og frykt forbundet med arbeid om nyheter og *news literacy*. En av elevene i Bjørnars klasse syntes ikke muntlighet i seg selv var et problem, men deltok likevel ikke i diskusjoner i undervisningen. Vedkommende følte at denne type undervisning var vanskelig, samtidig som at det: «ikke betydde noe. Vi får jo ikke prøve om det uansett». Disse uttalelsene er spesielt

interessante fordi de kan sees i direkte sammenheng med flere av vilkårene Dysthe (1995: 220-225) har utarbeidet for å skape læringsutbytte for elever gjennom samtaler. Det at eleven opplever undervisningen som vanskelig og dermed hindrer eleven å delta, bryter med Dysthes nivåregulering, som er essensielt for å få læringsutbytte. Dette presiserer også Bakhtin (1981: 318), hvor han forklarer at det er viktig å tilpasse nivået i samtalen slik at flest mulig kan delta, et utsagn som kan sees i retning av Vygotskys utviklingszone. Uten deltakelse hevder Bakhtin at man ikke får formulert seg, og at dette er nødvendig for å erverve seg kunnskap på lengre sikt.

At eleven opplevde undervisningen som betydningsløs siden det ikke kom på prøver kan videre settes i sammenheng med flere forhold. Det kan først og fremst sees i lys av Dysthes (1995: 222) vilkår om forventninger, ved at eleven ikke opplever det som forventet at man må delta. Ifølge Dysthe må man tidlig klargjøre for elevene at det er en høy forventning om deltakelse i samtaler, fordi det vil etter hvert lede til at elevene selv forventer mer av seg selv og sine medelever. Slik oppnår man en positiv spiral, samtidig som man øker mulighetene for meningsfulle samtaler. Samtidig kan dette ha en sammenheng med opplevelsen flere elevene hadde i Bjørnars klasse om at nyheter hadde en sekundær rolle i undervisning. En slik opplevelse kan forsterke følelsen av at det ikke er viktig, og som flere elever poengterte kom ikke dette på prøver. Det er ikke unaturlig at elever fokuserer på det de opplever å bli testet i, og at andre kunnskaper har en sekundær rolle. Dette kan igjen føre til lav motivasjon. Imidlertid kan en slik holdning antyde at elevene ikke ser den store sammenhengen, uten at det nødvendigvis kan forventes. Det er i generell del av læreplanen mange viktige kunnskaper og ferdigheter eleven skal erverve seg etter endt skolegang, uten at dette er noe som blir vurdert.

### **5.2.3 Bekymring for at nyheter går på bekostning av kompetansemålene**

På spørsmål om de selv ville ha endret noe i undervisningen i arbeidet med nyheter til de ulike lærerne var svarende sprikende i alle retninger. Elevene i klassen til Petter sa seg i noe grad fornøyd med mengden, men to av elevene var skeptiske til det de kalte en «økende utvikling». En elev fortalte: «Jeg tenker at nyheter ikke burde ta over samfunnsfaget, fordi det er grunnleggende ting man skal lære, og han har jo brukt det [nyheter] ganske mye i det siste». En liknende skepsis hadde en medelev, hun sa:

Vi skal jo lære veldig mye på et år. Og hvis man liksom ikke skulle lært alt sammen, da kunne han jo tatt opp enda mer nyhetssaker og sånn, men siden det er så kort og begrensa tid med samfunnsfag, så er det bedre at man satser på den generelle kunnskapen før nyheter, men samtidig blande nyheter liksom i en mindre grad som er grei da.

Elevene uttrykte en bekymring fordi de ikke så på nyheter som like relevant som andre fagområder i samfunnsfaget. Eleven var her opptatt av å få opplæring *om* demokrati i form av kunnskap og forståelse om samfunnet, noe hun vektla som viktigere enn opplæring *for* demokratisk deltakelse og *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse. Dette kan sees i lys av diskrepansen mellom formålet ved samfunnsfag og resten av læreplanen. I samsvar med opplevelsen til de respektive elevene forklarer Kortzinsky (2012: 94) hvordan kompetansemålene ikke er fullstendig dekkende for det samfunnsfaget skal få til som helhet, og at det er mange områder elevene skal innom uten at de blir dekket av et kompetansemål. Arbeid med nyheter og *news literacy* faller under denne kategorien. Selv om arbeid med *news literacy* og nyheter indirekte står beskrevet i formålet ved faget, spesielt som ledd i utvikling av kritisk tenkning og danning, er det ikke et konkret kompetansemål. Dette gjør at elevene i liten grad vil møte prøver hvor de blir testet i kunnskaper i og om *news literacy*. De vil trolig heller møte emnet som et indirekte moment til et annet tema. Dette kan forklare elevens opplevelse av at det kan bli for mye nyheter. Det at de heller vil ha: «den generelle kunnskapen i samfunnsfag», er dermed ikke nødvendigvis et uttrykk for misnøye med bruken av nyheter i seg selv, men en overbevisning om at andre deler av faget er viktigere fordi ferdigheter og kunnskaper om disse områdene vil representere karakteren de går ut med. Dette er en argumentasjonsrekke man vanskelig kan være uenig i fra et elevperspektiv. Dette underbygges også fra Ebbesen (2009: 33), som beskriver samfunnsfaget som et fag hvor det er særlig stor avstand mellom formål ved faget og kompetansemålene elevene blir testet i. Lærerne har ikke lyktes med å vise elevene at formålet med faget er vel så viktige som de enkelte kompetansemål.

#### **5.2.4 Nyheter som døråpner for et bredere perspektiv på temaer**

Det første flere elever pekte på da de beskrev nyhetsbruken til sin lærer, var at de følte at de lærte på forskjellige måter, noe som var positivt. En av elevene i Bjørnars klasse fortalte at Bjørnar i enkelte situasjoner hadde brukt nyhetene på en slik måte at vedkommende hadde fått en større forståelse for et tema. Dette kjente også en annen elev seg igjen i. Han forklarte at ved Bjørnars nyhetsbruk: «får vi et annet perspektiv enn hva [Bjørnar] og boka mener da. Så

har vi for eksempel da fått tre perspektiver istedenfor bare to». I tilfeller hvor elevene fikk presentert flere stemmer mente en tredje elev at nyhetsbruken bidro til å se et helhetlig større bilde. Han forklarte:

Det er viktig å bruke nyheter slik at det «ryster», slik at det skaper en reaksjon ut i fra din normale forståelse. Ikke noe som bare støtter din tanke og den veien du allerede går, men noe som tar deg litt ut og får deg til å se det større bilde. Det er undervisning som jeg liker og får noe ut av. Dessverre er det ikke ofte [Bjørnar] gjør det, men det har hendt noen ganger.

Liknende opplevelse hadde også elevene i klassen til Petter. Elevene her fortalte om flere situasjoner hvor «andre stemmer» hadde bidratt til en mer helhetlig forståelse av et tema. En av elevene poengterte at dette flere ganger hadde resultert i en «aha-opplevelse», noe som: «Trolig ikke ville ha skjedd hvis [Petter] ikke hadde tatt med den saken, og bare brukt boka». På spørsmål om hvilken merverdi nyheter kunne ha i undervisning, kom en annen elev raskt inn på et bredere perspektiv. Han sa:

Jeg vil si at når [Petter] bruker en nyhet, så har jo det bidratt til mer kunnskap om saken da. Så da får du jo flere innsyn og vinklinger på en sak. Også gir jo [Petter] med generell kompetansen sitt perspektiv på saken, også er det flere i klassen som kan gi sitt syn på det. Også på en måte, det blir jo litt en diskusjon, om hvordan man kommer fram til saken, ulike sider ved saken, og da får du et mye bredere perspektiv på saken og kan danne deg en egen mening.

Dette var også noe en tredje elev poengterte, og: «det gjelder spesielt når [Petter] bruker saker for å eksemplifisere noe større, sånn som skytingen i Paris og ytringsfrihet. Det lærer jeg mye av». I denne situasjonen hadde eleven fått lært at medienes fremstilling ofte har en agenda, og med den påfølgende diskusjonen de hadde hatt i klassen følte hun at hun: «ikke var så bastant i hva jeg mente lenger da. Ytringsfriheten er et vanskelig tema».

Elever i begge klasser opplever dermed at nyheter gir undervisningen noe *mer* en tradisjonell undervisning hvor læreren fokuserer utelukkende på læreboka. Det handlet for noen av elevene i sin enkelhet om å få flere stemmer i klasserommet, slik som Dysthe (1995: 213) mener er karakteristisk for et dialogisk klasserom. Ved bruk av flere stemmer, eller kilder, gir man ifølge Dysthe elevene muligheten til å få et bredere perspektiv, samtidig som mange vil finne variasjon som et motiverende element. Et viktig poeng er også «aha-opplevelsen» den ene eleven omtaler som et resultat av at læreren ga nye perspektiver på et bestemt tema.

Som Koritzinsky (2012: 141) påpeker er det viktig at samfunnsfaglæreren utfyller det mediebilde elevene opplever, slik at de får en mer helhetlig forståelse av samfunnet. I denne aktuelle saken hadde Petter forklart klassen grundig hvordan medienes fremstilling ofte hadde

en agenda, og han hadde presentert motstridene fremstillinger av ytringsfrihet, i tråd med Koritzinskys anbefalinger. Koritzinsky (2012: 142) hevder at ved å gjøre dette bidrar man ikke bare til en større helhetlig forståelse, det kan også ses som et ledd i å utvikle kritisk evne. Moeller (2012: 192) karakteriserer det å utvikle en kritisk evne som helt avgjørende for deltakelse i det moderne samfunnet. Utvikling av kritisk tenkning og kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider er også kjernen i opplæring *for* demokratisk deltakelse, og med å arbeide med elevenes *news literacy*, slik Petter gjør, får elevene ferdigheter og verdier som aktiverer deres demokratiske beredskap (Stray, 2011: 107).

Samtidig kan opplevelsen til elevene om et bredere perspektiv også sees som en del av formålet ved samfunnsfagene. Samfunnsfag skal ifølge LK06 bidra til samfunnsdeltakelse, og gi elevene de ferdigheter og kunnskaper de trenger for dette (*På rett vei*, 2013). I så måte kan man argumentere for at det er en overføringsverdi i å gi elevene et bredere perspektiv i en enkeltsak, som kan overføres til mer generelle forhold. Dette omtaler Fjeldstad og Mikkelsen (2008: 126) som et viktig element i dannelsesperspektivet, hvor det ikke kun handler om å være informert, men hvordan man kan behandle informasjon spørrende og utforskende. Et viktig poeng i dannelsesprosessen er ifølge Fjeldstad og Mikkelsen (2008: 127) at elevene klarer å se et helhetlig fellesskapsorientert bilde inn mot demokratidannelsen, og på den måten er i stand til å midlertidig forlate et individorientert perspektiv. Videre er disse elevuttalelsene noe av kjernen i hva Mihailidis (2012: 2-6) ønsker å oppnå ved sitt begrep *news literacy*. Det at man ved hjelp av ulike perspektiver kan øke elevenes forståelse, og ved at dette skjer gjentatte ganger kan man øke den metakognitive forståelse og dermed bidra til at man utdanner samfunnsborgere som kan delta aktivt og håndtere det komplekse informasjonssamfunnet vi lever i.

### **5.2.5 Forsterker følelsen av å tilhøre et større fellesskap**

Samtlige elever i klassen til Petter uttalte at de syntes at arbeid med nyheter i samfunnsfagtimene hjalp dem å være oppdatert på hva som skjedde i verden. På spørsmål om *hvorfor* det var viktig for dem å være oppdatert, forklarte blant annet en elev at det var viktig fordi: «Vi tenker jo ikke bare på oss selv her i Norge da, vi må jobbe for å forbedre ting for alle. Hjelp hverandre». En annen hadde tilsvarende forklaring. Hun hadde en tilhørighetsfølelse som gikk på tvers av landegrensener, og ved kontinuerlig bruk av nyheter i undervisning opplevde hun å lære om hele verden, og ikke bare det norske. Hun forklarte:



Jeg føler at jeg er norsk først, men kanskje ikke først. Først er man menneske, som alle andre. Så er man også en del av de som har det bra: de rike, vestlige, den heldige delen av verden. Jeg vet ikke, det hjelper å se og lære om alle da.

Utviklingen av en medborgerskapsfølelse står som et sentralt område i samfunnsfagets dannelsesoppgaver, som Fjeldstad og Mikkelsen (2008: 127-128) bruker i sin visualisering av samfunnsfagets dannelsesrom. I dannelsesoppgaven *felleskapsorientering* vektlegges det at man skal se det kollektive. Samfunnsfaget og skolen skal bidra til kunnskaper om det globale, noe som også understrekes gjennom begrepet medborgerskap. Medborgerskap er ifølge Stokke (2013: 2) et diffust begrep, men slik som det kommer ut av opplevelsene til elevene er det nærliggende å tenke at de snakker om det å *være* en medborger i relasjon til andre. Det vil si en beskrivelse av medborgerskap som en dynamisk rolle, hvor fokuset er knyttet til handlingsdimensjonen og deltakelse (Stray, 2011: 14). I så måte er det naturlig å trekke paralleller til det Linklater (1998: 23) omtaler som globalt medborgerskap.

Ifølge Linklater (1998) har den globale utvikling gått i retning av mer universelt samarbeid de siste tiårene, og det har forårsaket at yngre generasjoner utvikler en global fellesskapsfølelse. Denne fellesskapsfølelsen blir forsterket gjennom mediens innskrenking av verden, noe som har ført til at avstanden mellom mennesker synes mindre enn tidligere. Samtidig kan man argumentere noe mot denne utviklingen og bruken av et globalt medborgerskapsbegrep. For selv om dagens unge kan mer og engasjerer seg mer i problemstillinger som geografisk er langt unna dem selv, hevder Beck (2011) at det er en overforenkling å snakke om et globalt medborgerskap og bruke et «verdensborgerbegrep». Dette fordi det er for stor avstand mellom teoretiske betraktninger og praktisk gjennomførbare stater. Samtidig står det i formålet ved faget at samfunnsfag skal bidra til å utvikle kunnskaper om hvordan de kan påvirke fellesskapet, noe som elevene tydelig har et behov for, uavhengig om man betrakter seg som en verdensborger.

Det at elevene uttrykker et ønske og en følelse om å engasjere seg i samfunnsproblemer utenfor Norge, bygger oppunder premisset som *news literacy* er basert på. Ifølge Moeller (2012: 192) er *news literacy* blitt en nødvendighet i dagens samfunn fordi det er blitt viktig for befolkningen å kunne skille mellom troverdige og ikke-troverdige kilder i sin søken etter kontinuerlig informasjon om resten av verden. Samtidig handler ikke *news literacy* om å vite hvilken kilde som har rett, men siden behovet om informasjon er reelt, trengs ferdigheten.

I tillegg til ønske om å se og lære om andre mennesker og kulturer, poengterte en av elevene i klassen til Petter at nyhetsbruken til læreren også noen ganger skapte en annen reaksjon. Han sa:

Alle er jo like mye verdt da. Også leser vi eller jobber med nyheter om de på skolen. Og når terroristene tar fra rettighetene til de som blir ofrene, eller bryter menneskerettighetene eller gjør noe dumt da. Så ja, det provoserer meg. Det provoserer meg på den måten at det skjer sånne ting i verden. Jeg vet jo at jeg har det bra. Jeg bor jo i Norge, et av de beste landene å bo i verden, men så er det jo de som er mer uheldig og bor i andre områder. For eksempel Midtøsten med terror og sånt da. Når du tenker på det, så er det sånn at, de er jo allerede mindre heldige med levekårene med hvordan de lever, penger, mat og sånt og i tillegg får de terrorgrupper på seg da. Jeg blir så sinna!

En annen elev i samme klasse trakk også frem at noen saker de diskuterte i timene kunne: «ta helt av», men at hun samtidig syntes det var fint at de fikk lære om hele verden. Hun følte det var viktig med nyheten fordi: «det er viktig at vi unge lærer oss holde sammen som mennesker. Så vi som rase ikke dør ut om man kan si det sånn».

Dette engasjementet som de begge beskriver i enkelte saker er særlig interessant fordi det er et ekte engasjement, til tross for at det er relativt stor geografisk avstand mellom elevene og hendelsen. I tråd med *distant suffering* har media fått en sentral rolle i samfunnet ved å skulle være formidler. Den utvelgelsen av saker og fremstillingsmåter som mediene gjør, har store ringvirkninger for hvordan verden reagerer (Chouliaraki, 2010: 608). Dette gjør at mediens tradisjonelle oppgave, å kun skulle formidle nyheter, har blitt noe mer. Mediene har blitt ilagt et etisk og moralsk aspekt som det er viktig å ha et refleksivt forhold til (Chouliaraki, 2008: 847). Elevenes opplevelse av engasjement trenger dermed ikke nødvendigvis å være et resultat av indre personlige forhold. Elevene har gjennom sosialiseringprosessen gjennom media blitt påvirket til hvilke type nyheter man skal reagere på, og motsatt. Denne forskningen til Chouliaraki, i kombinasjon med Höijers (2004) arbeid med befolkningsrespons på nyhetsfremstilling, kan underbygge viktigheten og behovet for utvikling av *news literacy*-ferdigheten hos fremtidige generasjoner.

### **5.2.6 Identitetsutvikling og følelse av å bli hørt gjennom arbeid med nyheter**

Det at Petter generelt brukte mye tid på nyheter i undervisningen var viktig for flere elever i hans klasse. En av elevene fortalte at han selv kunne ta opp saker som engasjerte han, og at det på den måten var rom for elevinnspill i undervisningen. Dette ble poengtert som særlig viktig for flere av elevene, fordi samfunnsfaget var en av få arenaer hvor elevene følte at de fikk uttrykk for sine tanker og meninger om samfunnsaktuelle spørsmål. I slike situasjoner følte en elev at hun fikk lært fag på en annen måte enn det de pleide, og da lærte hun mer. En

annen elev i klassen forklarte at slike diskusjoner var spesielt motiverende fordi man fikk meningen sin verdsatt og Petter tok alle innspill seriøst. Dette fortalte også en fjerde elev, som kom inn på at det å diskutere nyheter i samfunnsfagstimene ikke bare handlet om å få en god karakter i faget, det ga henne noe mer. Hun sa: «man føler at man blir litt hørt da. Man kan jo ikke snakke med venner og sånn om store spørsmål, det gjør man jo ikke til vanlig. Jeg føler meg litt mer viktig da».

Elevene opplevde med andre ord samfunnsfagstimen som en arena hvor man, gjennom diskusjoner i og om nyheter, fikk meningene sine hørt på en annen måte enn de var vant med. Ifølge Manger (2012: 22) vil en slik situasjon hvor elevene kan komme med egne bidrag om ting som engasjerer dem, være forbundet med positivitet for elevene. Dette fordi den bygger oppunder antakelsen av at elevenes bidrag er viktige, og at de på den måten er et fullverdig medlem av gruppen. Videre vil dette forsterke elevenes følelse av identitet, noe som er essensielt for motivasjonen til en elev, siden motivasjon springer ut av identitet (Manger, 2012: 23). Samtidig kan det hevdes at Petter med denne undervisningsformen legger til rette for økt selvfølelse og trygghet hos elevene. Ved at elevene opplever at de kan si hva de mener og at Petter tar det seriøst, forsterker Petter viktigheten av elevenes bidrag. I tråd med Dysthes (1995: 221) forståelse om elevbidrag, vil Petter med kontinuerlig bruk av denne metoden legge til rette for at eleven opplever seg selv gjennom dialogen som et viktig medlem, og dermed øke selvtilliten og tryggheten på sin rolle. Dette igjen øker sannsynligheten for at eleven deltar aktivt i andre situasjoner. På den måten bidrar altså Petters undervisningsform, hvor han lar elevene ta opp nyheter de vil diskutere, som identitetsforsterkende, samtidig som de har faglige diskusjoner. Denne utviklingsprosessen står også sentralt i skolen og samfunnsfagets dannelsesperspektiv for den enkelte elev.

I tillegg til at elevene fikk forsterket selvbylde sitt gjennom slik undervisning, opplevde elevene det som viktig å ha et rom hvor de kunne snakke om samfunnsaktuelle spørsmål. Dette rommet har likhetstrekk til det Gutierrez m.fl. (1995) omtaler som *third space*. Ved at Petter tilrettelegger for at elevene kan komme med sine kunnskaper, forlater Petter rollen som «allvitende» lærer og møter eleven der den er. Slik går de sammen for å utveksle og konstruere kunnskap, noe som elevene opplevde som svært positivt. Samtidig må det poengteres at dette ikke nødvendigvis er særegent for arbeid med nyheter, men nyheter som tema har trolig noen egenskaper som gjør det lettere å diskutere i samfunnsfaget enn i andre fag. Først og fremst finnes det et bredt spekter av nyheter slik at elevene enkelt kan finne noe som engasjerer dem, men likevel finnes det overordnede problemstillinger som

læreren kan knytte de spesifikke nyhetene til. Dessuten er elevbidrag en naturlig form for undervisning gjennom muntlige diskusjoner i faget (Børresen, 2009).

En slik opplevelse var imidlertid ikke tilfellet i Bjørnars klasse. I motsetning til Petter, la Bjørnar mer vekt på at nyhetssaken måtte kunne relateres til de kompetansemålene de jobbet med. Dette opplevde elevene hans som begrensende, og de uttrykte at de manglet en arena for å snakke om det som skjedde i verden i tilfeller hvor det ikke kunne relateres til kompetansemålene. En av elevene husket et eksempel fra nyhetene som han gjerne skulle lært mer om:

Jeg har egentlig lyst til at han skal bruke mer av for eksempel det som skjedde i Midtøsten da det var en stor greie. Jeg tror nesten ikke vi pratet noe om det, og det var litt dumt syns jeg da. Jeg har mange venner derifra, og kan mye om det. Men vi diskuterte det liksom aldri.

Nyheter som engasjerte en hel verden var også noe en annen elev etterlyste at læreren brukte tid på. Hun pekte imidlertid på en situasjon hvor det hadde blitt tatt opp uten direkte relevans til kompetansemålene, men at dette ikke hadde fungert. Hun utdyper:

[Bjørnar]prøvde med den derre skytinga. Det har han jo nevnt. Men, vel, det ble ikke en... det ble nesten en diskusjon. For vi har to muslimske elever i klassen, som satt på den siden og sa at det var feil av de som publiserte da, disse bildene. Og da hadde de jo selvfølgelig mye motstand fra andre siden av klasserommet. Og dette tok vi videre og diskuterte i midttimen og sånt. Men han [Bjørnar] liksom, ville ikke være med på den diskusjonen. Han vil ikke, han lar på en måte ikke diskusjonen skje ordentlig da. Han legger ikke opp til noe sånn refleksjon eller noe sånt. Han vil bare si det han må si og bli ferdig med det.

Elevenes opplevelse er her forbundet med et savn, og uttrykker misnøye i de få tilfellene læreren har integrert nyheter uten direkte relevans til kompetansemålene. Siden læreplanen ikke eksplisitt omtaler nyheter, kan ikke det holdes imot Bjørnar, men det siste utsagnet er av særlig relevans i forhold til utviklingen av et *third space* i klasserommet. Det at elevene opplever at diskusjonen om ytringsfrihet i forbindelse med terrorangrepet i Paris aldri kommer i gang, og at det kun er noe Bjørnar ønsker å formilde for så å gå videre, kan sees i sammenheng med det Gutierrez m.fl. (1995: 453) omtaler som *teacher script*. Et *teacher script* kjennetegnes av at læreren bestemmer hva som er gyldig kunnskap og at denne definisjonsmakten ikke kan forhandles om. I dette tilfellet beskriver elevene en situasjon hvor de ønsker å reflektere mer i timen, men at dette var noe de måtte gjøre selv etter at timen var ferdig.

Over tid kan en slik håndtering av situasjoner være skadelig for interessen og motivasjonen for elevene til faget. På lik måte som Petter lyktes i å øke motivasjon, selvfølelse og trygghet av at man er en viktig del av gruppen, kan Bjørnars ekskludering av

elevbidrag og ønske om egne nyheter føre til det motsatte. Det at elevene opplever denne misnøyen kan dessuten spores tilbake til forventinger med faget. Elevene forklarte at de følte samfunnsfagene var de fagene som man naturlig kunne diskutere aktuelle hendelser, men samtidig er Bjørnar og andre samfunnsfaglærere i en vanskelig situasjon gjennom diskrepansen mellom formålet ved faget og de aktuelle kompetansemålene. Samtidig hevder Koritzinsky at det fagdidaktisk kan være hensiktsmessig å behandle fagets hovedmomenter med innfallsvinkler og læringsforløp som får med seg mange elevers engasjement og interesser (2012: 140). Elevenes livsverden og deres samfunnsmessige nysgjerrighet må tas på alvor, og både elevaktiverende arbeidsmåter, men også utvalget av, tilnærmingen til og organiseringen av lærestoffet kan bidra til å oppnå dette. I så måte kan det å bruke nyheter som elevene selv er interesserte i være et godt utgangspunkt, som videre blir knyttet til relevante kompetansemål.

### **5.2.7 Arbeid med nyheter som bindeledd mellom skole og samfunn**

Flere av elevene i begge klasser pekte på sammenhengen mellom undervisning og samfunnet som en svært positiv side ved nyhetsbruken i undervisningen. En av elevene i klassen til Petter forklarte hvordan Petter brukte nyheter for å skape en sammenheng for elevene. Eleven utdyper:

Altså en uke så har det vært sånn en skikkelig stor nyhetssak, og så kommer vi til timen og da har han [Petter] trukket det opp med det vi har om, for eksempel det vi hadde om på forrige prøve, bare for å vise. Og det synes jeg er veldig kult. Det virker som at han vil vise eksempler da, for at vi skal skjønne bedre. Det er en liksom en sammenheng mellom det han lærer oss og det som skjer i verden.

En annen elev i samme klasse opplevde mye av det samme. Hun forklarte at Petters bruk av nyheter hadde gjort henne mer interessert i politikk og dette var noe hun vil ta med seg inn i voksenlivet:

Det er så mange viktige temaer som vi lærer om. Jeg skal jo ikke gå videre med samfunnsfag etter videregående, så jeg kommer ikke til å bruke det direkte sånn faglig, men kommer til å bruke mye av det jeg lærer uansett, for eksempel politikk. Det er veldig greit å lære om det, og med [Petters] metoder lærer man jo om identitet og hvorfor mennesker er forskjellige og respekt og masse som man har bruk for i livet på en litt annen måte. Jeg ser liksom poenget da.

Elevene til Bjørnar hadde lignende opplevelser, men uttrykte det ikke like tydelig. En elev beskrev at arbeidet med nyheter ga et litt mer realistisk preg på undervisningen fordi man ikke bare forholdt seg til «ting i boka». Samtidig kommenterte en annen elev at han hadde opplevd å få en mer helhetlig forståelse av et tema fordi han så poenget med hvorfor han skulle lære

det. Eleven forklarte: «[Bjørnar] prøvde jo da å knytte nyheten til stoffet slik av vi skal forstå det bedre. Jeg synes det ble lettere å forstå fordi jeg skjønnte at dette var noe jeg fikk bruk for senere, og da gadd jeg litt mer da».

Opplevelsen om at avstanden mellom skole og samfunn ble mindre var derfor gjeldende hos flere elever. En slik opplevelse samsvarer i stor grad med et av formålene til samfunnsfaget. Der står det blant annet beskrevet at samfunnsfaget skal gi en dypere forståelse av forholdet mellom samfunnslivet og det personlige liv, noe som i stor grad også omhandler skolen for elever (Læreplan i samfunnsfag, 2013). Videre står det i formålene med faget at gjennom kunnskap om samfunnet blir elevene undrende og nysgjerrige og dermed kan den enkelte elev «forstå seg sjølv og andre bedre, mestre og påverke verda vi lever i, og bli motivert til ny innsikt og livslang læring» (Læreplan i samfunnsfag, 2013). Flere av elevene til Petter og Bjørnar har en positiv opplevelse av å forstå *hvorfor* de lærte om samfunnsfag, og de forstår i tillegg at samfunnsfaget skal hjelpe de til å være aktive medborgere i samfunnet på egenhånd etter endt skolegang. Det at Petter hele tiden viser elevene hvordan samfunnsfag og samfunnet henger sammen ved å knytte nyheter til nytt og gammelt lærestoff virker motiverende for elevene, og kan stimulere til et av formålene med faget, at elevene skal bli motivert til innsikt og livslang læring.

### 5.3 Oppsummering av elevenes opplevelser

Elevene opplevde sine respektive læreres bruk av nyheter varierende. Det var kritiske og engasjerte stemmer i begge klasserom, selv om det var en hovedvekt av kritiske stemmer blant Bjørnars elever. Det fremgikk av intervjuene at elevene i denne klassen følte undervisningen var noe «gammeldags» og på den måten ikke fenget elevene, samtidig som noen elever syntes at det var et skritt i riktig retning og fant nyhetsbruken interessant. Spesielt var misnøyen stor med det ubrukte potensialet som nyhetene kunne gi, og dette skapte tydelig frustrasjon blant flere elever.

Petters elever fremstilte Petter på mange måter som en «super-lærer», og elevene hans var svært fornøyd med gjennomføringen. Elevene til Petter uttrykte spesielt tilfredsstillelse ved at de kunne ta opp nyhetssaker som engasjerte dem uten at det hadde direkte relevans til kompetansemål, samtidig som Petter ofte evnet å knytte det til kompetansemål uansett. Begge klasser uttrykte samtidig en bekymring for undervisningsmåten nyheter ble brukt på, og erkjente av muntlige undervisningsopplegg var i klar overvekt, noe som ekskluderte deler av

elevgruppen. Samtlige elever forklarte under intervjuene at de så store potensielle fordeler ved arbeid med nyheter og *news literacy* i samfunnsfag, men at deres lærer ikke nødvendigvis oppnådde dette med sin undervisning. På spørsmål om de skulle ønske at læreren kuttet ut nyhetsarbeidet og brukte mer av andre undervisningsmetoder slik de opplevde i andre fag, var samtlige likevel positive til nyheter. Elevene fortalte at de mente det var særlig i samfunnsfagets rolle å inkludere nyheter, men at de savnet at dette ble gjort i andre fag der det kunne være relevant. Etter å ha diskutert funn fra intervjuene til lærere og elever hver for seg, vil vi i det neste kapittelet se de i lys av hverandre.

## 6 Felles diskusjon og mulige implikasjoner

I de to foregående kapitelene har vi analysert og diskutert lærernes uttrykte intensjoner om hvorfor og hvordan de bruker nyheter i undervisningen, og elevenes opplevelser av denne undervisningen. I dette kapittelet vil vi trekke tråder mellom de ulike tilnærmingene og prøve å forstå elevenes opplevelser i lys av lærernes uttrykte intensjoner. Deretter vil vi diskutere implikasjoner for studiens funn.

### 6.1 Å forstå elevenes opplevelser i lys av lærernes uttrykte intensjoner

Lærernes uttrykte intensjon ved bruk av nyheter, resulterte i to ulike undervisningsmetoder. I noen tilfeller samsvarte intensjonene med elevenes opplevelser, mens i andre tilfeller samsvarte de i noen grad eller ikke i det hele tatt. Den største diskrepansen mellom lærerens uttrykte intensjon og elevenes opplevelser, fant vi i klassen hvor bruken av nyheter var sterkt koblet til kompetansemål.

Denne klassen blir videre omtalt som «kompetansemål-orientert». Den uttrykte intensjonen med å bruke nyheter i undervisningen i denne klassen var først og fremst for å engasjere og gjøre faget spennende for elevene, og på denne måten motivere dem. Dette samsvarte i liten grad med elevenes opplevelser av undervisningen. De beskrev arbeid med nyheter som kjedelig og uinteressant. I utgangspunktet syntes imidlertid ikke elevene at nyheter i seg selv var uinteressant, men måten det ble gjort på, var lite inspirerende for elevene. Elevene trodde at bruken av nyheter kun ble brukt for å variere undervisningen, og dermed så de ikke på lærerens engasjement som ekte. Dette kan være en avgjørende årsak til at lærerens intensjon ikke ble oppfattet av elevene.

I den andre klassen opplevde elevene nyheter i undervisningen som svært positivt. I denne klassen viste læreren et ekte engasjement, og var veldig glad i å integrere nyheter i undervisningen. Videre mente læreren at elevene måtte være genuint interessert for at undervisningen skulle føre til varig læring. Med samme uttrykte intensjon og svært forskjellig opplevelse hos elevene, er det nærliggende å tro at det er *måten* undervisningen skjer på som er avgjørende for elevenes opplevelse.



Den ene læreren hadde en tydelig målsetting om at samfunnsfagstimene skulle være en arena for elevene der de kunne spørre om ulike ting angående mediebildet som de lurte på. Bakgrunnen for dette var for læreren at han ikke så andre arenaer for dette, og følgelig hadde han som samfunnsfaglærer et særskilt ansvar. I denne klassen var det åpent for elevinnspill basert på interesse. Denne klassen vil videre bli kalt «interessesorientert». Læreren var glad i innspill fra elevene fordi han kunne gi elevene bredere perspektiver, samtidig som han kunne trekke linjer til kompetansemål. Elevene opplevde denne tilnærmingen som viktig og de følte at de fikk uttrykt sine tanker og meninger om samfunnsaktuelle spørsmål. Gjennom å bli hørt og at meningene deres ble sett på som gyldig kunnskap, fungerte nyhetsdiskusjoner i denne klassen som identitetsbyggende for elevene, samtidig som det økte motivasjonen. Denne måten å bruke nyheter på i undervisningen og lærerens åpenhet ovenfor elevinnspill fungerer derfor etter intensjonen, dersom man legger elevenes opplevelser til grunn. Kan en av årsakene være at lærerens engasjement for nyheter opplevdes som ekte, slik at det smittet over på elevene?

I det andre klasserommet var det derimot en annen tilnærming til å integrere nyheter i undervisningen. Her var det viktig at nyheten kunne knyttes direkte til kompetansemål, og det var derfor mindre åpent for elevinnspill enn i den andre klassen. Dette ble begrunnet med at samfunnsfag har få timer og det er mange kompetansemål å komme igjennom i løpet av året. Det at elevinnspill i denne klassen i liten grad ble hørt opplevde elevene som begrensende, og de uttrykte en mangel på en arena hvor de kunne diskutere det som skjedde i verden. Flere av elevene var svært samfunnsengasjerte og ønsket at klasserommet skulle være et sted hvor de kunne lære *mer* enn det de så og leste i nyhetene. De hadde derfor et ønske om at samfunnsfag kunne gi dem en dypere forståelse av temaer de var interessert i. Elevene opplevde imidlertid at dette skjedde i liten grad. Å åpne for at elevene skulle få dypere innsikt i samfunnsaktuelle spørsmål enn de opplevde å få gjennom mediene, kunne vært i samsvar med lærerens uttrykt intensjon om at nyheter kunne være et dannende element i undervisningen.

Læreren opplevde likevel at dette var vanskelig å gjennomføre i praksis. Dette kan ha sammenheng med at læreren opplevde diskrepansen mellom de ulike delene av læreplanen som stor. Hans holdning var derfor at det var kompetansemålene som var det viktigste i samfunnsfag, og undervisningen ble derfor styrt av disse. Denne holdningen smittet over på elevene. De opplevde bruken av nyheter som sekundært for andre kompetansemål, og siden det ikke kom på prøver, var det heller ikke viktig å engasjere seg i diskusjoner om nyheter. I

tillegg tvilte de på om lærerens engasjement om nyheter var ekte, siden de opplevde at nyheter ble brukt som en måte å variere undervisningen på, etter at elevene hadde gitt tilbakemelding om at de ønsket større variasjon.

En av årsakene til at bruken av nyheter oppleves så forskjellig i de ulike klassene kan dermed handle om hvorvidt elevene oppfatter lærerens engasjement som oppriktig. Mens den ene læreren fremstod som kunnskapsrik og engasjert overfor elevene gjennom sin bruk av nyheter, fremstod den andres bruk av nyheter som konstruert og begrunnet i andre mål (å variere undervisningen) enn det som var hans uttrykte intensjon.

Lærerne hadde begge flere uttrykte overordnede mål med å integrere nyheter i undervisningen. De så på nyheter i undervisningen som en kilde til å oppnå de større formålene for skolen og samfunnsfag, som utvikling av danning, kritisk evne og aktivt medborgerskap. Hovedpoenget var å forberede elevene til deltakelse i samfunnet. Gjennom samfunnsfag kunne de gi elevene kunnskaper og ferdigheter de trengte for å bli dannede samfunnsborgere. For å oppnå dette var det viktig at elevene skjønnte at det de lærte i samfunnsfag hadde en verdi utover karakteren. Dette lyktes de med i varierende grad. Mange av elevene i den interesseorienterte klassen så sammenhengen mellom undervisningen og samfunnet, og opplevde dette som en svært positiv side ved nyhetsbruken i undervisningen. En av elevene sa at hun så poenget med at de lærte det de lærte, og at hun kom til å bruke det de lærte gjennom nyhetsbruken i samfunnsfag i voksenlivet. Det virket som om lærerens uttrykte intensjoner med å trekke nyheter inn i undervisningen ble gjenkjent hos elevene, og de uttrykte dette som noe positivt. Elevene i den andre klassen satte også pris på at læreren prøvde å knytte kompetansemål til ulike hendelser i samfunnet. En elev sa at han forstod kompetansemålene bedre og at det økte hans motivasjon. En annen grunn til at elevene opplevde nyhetsbruken som positiv var at det brakte flere stemmer og perspektiver inn i klasserommet. Begge elevgrupper opplevde at nyheter hjalp dem å få et mer helhetlig bilde av temaet slik at de forstod kompetansemålene bedre.

Imidlertid opplevde flere elever i det kompetansemål-orienterte klasserommet frustrasjon over at medienes fremstillingsform ikke ble diskutert. Dette var heller ikke en av lærerens uttrykte intensjoner, selv om det i dannelsesbegrepet ligger et premiss om at elevene skal utvikle seg til å bli reflekterte borgere med kritisk evne. I det interesseorienterte klasserommet ble dette derimot sett på som en av de viktigste grunnene til å bruke nyheter. Det å diskutere nyhetenes fremstillingsform bidro til å utvikle elevenes *news literacy* og kritiske tenkning. Ingen av elevene i denne klassen reflekterte over viktigheten av å utvikle en

sunn skepsis til media, men dette kan være et uttrykk for at læreren lyktes i sin formidling av intensjoner. Det kan tenkes at det som fungerer, ikke reflekteres over i like stor grad som det som savnes. Til eksempel opplevde elevene til i den andre klassen, der læreren ikke hadde en slik uttrykt intensjon, at undervisning om kritisk holdning til media manglet, noe som resulterte i frustrasjon.

Begge lærernes læringssyn tilsa at de vektla å omsette tanke til ord. Mye av undervisningen av nyheter foregikk derfor ved klasseromssamtale. Imidlertid kunne det for noen elever oppleves som litt for mye diskusjon. Dette resulterte i at de valgte å melde seg ut av diskusjonen. Andre elever var veldig positive til diskusjonene, men hadde samtidig observert at mange elever ikke deltok. Dette kan være en indikasjon om at undervisningsformen ikke passet alle. Dette var gjeldende i begge klasserom. Lærernes intensjon om å engasjere og motivere elevene lyktes derfor bare for noen elever. Det er vanskelig å si hva som kunne ha påvirket flere elever til å delta uten å ha snakket med dem, men generelt kan vi si at klassemiljøet i form av trygghet og aksept er viktige forutsetninger for elevdeltakelse i muntlige diskusjoner. Interessante nyheter som vekker elevenes engasjement og interesser, er derfor ikke alltid nok.

## **6.2 Implikasjoner**

Som alle forskningsfunn bør også denne studiens slutninger og hovedfunnene leses med et kritisk blikk og varsomhet. Dette gjør at vi vil diskutere ulike forbehold knyttet til lærernes uttrykte begrunnelser, samt forhold som kan påvirke elevenes opplevelser. I sum ønsker vi med dette å styrke troverdigheten til studien som helhet, samtidig som vi vil fremheve ulike forbehold studien baserer seg på, slik at studiens funn ikke blir oppfattet misvisende eller fører til slutninger som studien ikke støtter.

### **6.2.1 Lærernes uttrykte begrunnelser de eneste faktorene for arbeid med nyheter?**

Slik det fremgår av analysen fra lærerintervjuene, uttrykte begge lærerne at de arbeidet med nyheter for å imøtekomme samfunnsfagets overordnede mål om utvikling av kritisk evne, medborgerskap og danning. I tillegg ønsket de å øke elevenes motivasjon og engasjement for faget. Vi kan imidlertid ikke utelukke at det kan være andre forhold som er bestemmende for deres bruk av nyheter, enn deres uttrykte begrunnelser i intervjuene. På direkte spørsmål om

hvorfor de brukte nyheter i undervisningen poengterte begge lærerne at det var vanskelig å sette ord på det, samtidig som situasjonen krevde at de sa noe. En slik intervjusituasjon kan føles som skremmende og intens, noe som gjør at man ikke får formulert det man ønsker. Dessuten er det en fare for at man sier det intervjuer forventer å høre. Intervjusituasjonen var i de to tilfellene noe spesiell fordi informantene representerer det yrket som intervjuerne utdanner seg til. Det kan dermed tenkes at informantene ønsker å fremstå mer reflekterte og fullkomne, enn hva de er. I så måte kan informantene ha oppfattet at deres svar på spørsmålet ikke bare skulle brukes i studien, men også er noe som intervjuer er genuint interessert i høre og lære av.

I den interesseorienterte klassen samsvarte lærerens og elevenes oppfatning om hvorfor elevene skulle bruke tid på nyheter. Dette kan spores tilbake til at læreren gjentatte ganger hadde presisert for klassen at han: «aldri gjør noe uten å forklare elevene hvorfor vi skal gjøre det». På den måten var intensjonen bak nyhetsbruken relativt klar for elevene, selv om det kom frem i elevintervjuene at enkelte var bekymring over *hvorfor* de brukte så mye tid på nyheter. Det må også presiseres at lærerens uttrykte intensjoner fortsatt kan være gyldige selv om det ikke alltid lar seg gjennomføre i praksis. Dessuten er ikke nødvendigvis slik at de fire-fem elevenes opplevelser er en gyldig beskrivelse av lærernes undervisningspraksis. Begge lærerne la stor vekt på dannelsbegrepet i sin begrunnelse, men presiserte også at dette er et vanskelig tema i praksis. Som i all annen utdanningsforskning er det ofte avstand mellom teori og praksis, og ting som fungerer godt i en klasse trenger ikke nødvendigvis å fungere i en annen. I sum oppfatter derfor vi lærernes uttrykte begrunnelser som reelle, samtidig som vi tar forbehold om at det kan være andre faktorer som har påvirket situasjonen. De uttrykte årsakene kan fortsatt være gyldige fra lærernes side selv om elevene ikke opplevde det slik i praksis.

### **6.2.2 Hva kan forklare elevenes opplevelser?**

Det finnes utallige potensielle forklaringer til hvorfor elevene opplevde undervisning med nyheter slik de gjorde, og det har ikke vært studiens mål å klargjøre disse. Studien har hatt som hovedmål å avdekke opplevelser, noe som ikke er det samme som å forklare ytterligere årsaker til disse. Å skulle gjøre dette ville ha krevd et helt annet forskningsdesign og større ressurser enn hva vi har hatt til rådighet. Elevenes opplevelser av en gitt type undervisning vil for eksempel være knyttet til relasjon med lærer og medelever, faglig interesse, motivasjon

for skolen, dagsform og mange andre årsaker som denne studien ikke har tatt forbehold om. Vi har i denne studien påpekt noen av disse faktorene, men på ingen måte vært innom alle.

Vi har imidlertid lagt et viktig premiss for sammenlikningen gjort under 6.1, mellom lærernes uttalelser og elevenes opplevelser. I dette tilfellet hevder vi at elevenes opplevelse *kan* sees i sammenheng med lærerens uttrykte begrunnelser og legger dermed som premiss at elevenes opplevelse kan sees som et resultat av lærerens undervisningsmetode. Det premisset tillot oss å sammenlikne og diskutere sammenhengen. Dette valgte vi å gjøre fordi det er interessant å undersøke om elevene opplever undervisningen slik læreren ønsker. En slik type kunnskap er interessant i samfunnsfag, og kan ha overføringsverdi til andre temaer. Samtidig må ikke konklusjonene hentet fra denne sammenlikningen tolkes uten forbehold. For selv om elever i den interesseorienterte klassen i stor grad opplevde nyhetsbruken slik som læreren ønsket, betyr ikke det nødvendigvis at undervisningsmetoden er den eneste årsaken til opplevelsen. Som sagt påvirkes elevens opplevelse av arbeid med nyheter av utallige faktorer, og vi har kun sett på undervisningspraksis som en faktor. I tillegg kan denne ene faktoren i seg selv være selvmotsigende, noe vi har sett i den andre klassen, hvor lærer og elever hadde forskjellige beskrivelser av undervisningen. Vi har ikke belegg for å si om det er lærer eller elevens opplevelser som ligger nærmest virkeligheten, det kan til og med hende at de alle genuint har beskrevet undervisningen slik de opplever den. I sum gir denne studien derfor intet helhetlig svar på hvorfor elevenes opplevelse var som de var, den gir snarere en deskriptiv beskrivelse av hvordan de ni elevene opplevde sin lærers bruk av nyheter.

## 7 Avslutning og veien videre

Studiens formål har vært å bidra til å etablere ny kunnskap om elevers opplevelse om bruken av nyheter i samfunnsfagundervisningen. Vi har også ønsket å belyse kunnskaper om hvordan lærerne har erfart, begrunnet og gjennomført en slik type undervisning og sett den i sammenheng med elevenes opplevelse. Hensikten med dette arbeidet har vært å gi et mest mulig nyansert bilde av elevenes opplevelse.

Elevene i vår studie opplevde bruken av nyheter i undervisning svært varierende, alt fra at nyheter kunne være det beste med skolen, til at det var bortkastet tid. Det var flere elever som poengterte at nyheter fungerte som ledd eller døråpner til noe annet, mens andre likte å være oppdaterte på det som skjedde i verden. Det var også elever som syntes at nyhetene ikke hadde direkte relevans til kompetansemålene, og uansett var noe de ikke ble testet i på prøver. Flere av elevene uttrykte at nyheter i undervisningen var spesielt positivt fordi det bidro til å styrke en følelse av at de betydde noe. Samfunnsfagtimen ble for de en egen arena hvor de ble anerkjent og deres meninger verdsatt. Dette bidro også til å øke deres motivasjon, noe som førte til at de jobbet mer i timene til samfunnsfaglæreren enn i andre timer. Brorparten av elevene karakteriserte også nyheter som en måte å knytte det de lærte på skolen til samfunnet. I den interesseorienterte klassen var det en uttrykt større positivitet enn i den andre klassen, uten at det nødvendigvis er representativt for klassen som helhet. De respektive lærerne uttrykte flere overordnede mål ved å bruke nyheter i undervisning, men disse ble bare delvis gjenkjent hos elevene. I den interesseorienterte klassen ble det som oftest klargjort hva læreren ville at elevene skulle få ut av diskusjonene, mens i den andre klassen var hensikten med nyhetsbruken noe mer uklar. Dette kan forklare deler av de negative opplevelsene elevene hadde i denne klassen.

I lys av studiens intensjon om å gi et mest mulig beskrivende og nyansert bilde av elevenes opplevelse, kan ikke studien sies å gi et fullstendig bilde. Flere dimensjoner i elevenes opplevelser må studeres for å kunne gjøre bildet komplett. For det første har vi kun tatt som forbehold at lærerens undervisning kan være en årsak til opplevelsen, det finnes trolig en rekke andre faktorer som kan forklare deres opplevelser. For det andre har studien ikke i betydelig grad klargjort hvordan ulike typer nyheter kan resultere i forskjellige opplevelser. Dette gjør at én opplevelse av én nyhet ikke nødvendigvis er representativ for opplevelsen av undervisningsformen som helhet. Dette er også en gjeldende problemstilling for utvelgelsen av nyheter for lærere, siden aktuelle hendelser kontinuerlig vil forandres og

det ikke finnes en «perm» med gode nyheter egnet for undervisning. Lærerne påpekte at de i stor grad lot mediebildet styre nyhetsutvelgelsen, og i så måte vil eventuelle faglige koblinger til kompetansemål i første omgang kun være gyldig for den valgte nyheten.

Hva angår forslag til ytterligere forskning om elevers opplevelser ser vi for oss i hvert fall to mulige veier videre:

1. Utforske grundigere hvilke typer nyheter som gir ulike opplevelser. En slik studie vil trolig vise forskjellige opplevelser til ulike nyheter, og på den måten kunne bidra til nyttig kunnskap for lærere i sin planleggingsfase. Dette kan videre sees i sammenheng med hvilke kompetansemål eller overordnede mål for faget læreren velger å knytte nyheten mot. En slik studie kan avdekke sammenhenger som gjør det mulig for læreren å ta utgangspunkt i kompetansemålet eller det overordnede målet for timen, og deretter finne en type nyhet som trolig vil interessere mange elever.
2. Ta utgangspunkt i hvordan nyhetsdiskusjoner ga elevene en bedre selvtillit og følelse av og bli sett og hørt, og gå mer i dybde på hvorfor nyhetsdiskusjonen førte til dette. Hvis man i et slikt tilfellet analyserer flere analyseenheter enn det vi har gjort i vår studie, kan man grundigere få klarhet i om det er nyhetsdiskusjonen som førte til selvtillit og tilhørighet, eller om det var den generelle følelsen av å bli sett og hørt. Siden økt selvtillit og tilhørighet gjorde at flere elever jobbet mer i timene, er dette interessant kunnskap også på tvers av fag.

Avslutningsvis vil vi presisere at våre resultater om elevers opplevelse er basert på et lite utvalg, og representerer på den måten ikke generaliserbar kunnskap. Skulle dette være et videre mål, trengs det som sagt større undersøkelser på området, både av kvalitativ og kvantitativ art. Likevel mener vi at studien er et bidrag til samfunnsfagsdidaktikkens kunnskaps- og praksisfelt. Det å bruke nyheter og utvikle elevenes *news literacy* i samfunnsfag er særlig dagsaktuelt, og vår studie omfavner et lite utforsket område. I så måte kan denne studien betraktes som et lite skritt på veien til det som en gang kan bli en mer helhetlig forståelse av elevers opplevelse av nyheter i samfunnsfagundervisning.

# Litteraturliste

- Arneberg, P. & Briseid, L. G. (2008). Danning i vår tid – mer enn kunnskap –introduksjon. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. (s. 15-32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2003). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Postmodern interviewing*. (s. 109-122). London: Sage Publications.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Beck, U. (2011). Cosmopolitanism as Imagined Communities of Global Risk. *American Behavior Scientist*, 55(10), 1346-1361.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1998). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 123-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Børresen, B. (2009). «Å kunne uttrykke seg muntlig» med filosofi som utgangspunkt. I H. Traavik, O. Hallås, & A. Ørvig (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. (49-64). Oslo: Universitetsforlaget.
- Chouliaraki, L. (2008). The media as moral education: mediation and action. *Media, Culture & Society*, 30(6), 830-852.
- Chouliaraki, L. (2010). Global Representation of Distant Suffering. I N. Coupland (Ed.), *The Handbook of Language and Globalization* (s. 608-624). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Claes, E. & Quintelier, E. (2009). Newspapers in Education: A critical inquiry into the effects of using newspapers as teaching agents. *Educational Research*, 51(3), 341-363.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7th edition. London: Routledge.



- Cresswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creutz, G. R & Gezi, K. I. (1965). Developing Critical Thinking in the Current Events Class. *The Journal of Education Research*, 58(8), 366-368.
- Cushion, S. (2012). *The Democratic Value of News. Why Public Service Media Matter*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dewey, J. (2000). Den nye pedagogikk. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. (s. 177-213). Oslo: Abstrakt forlag.
- Durkheim, E. (1956). Ch. 1: Education: Its Nature and its Role. I *Education And Sociology*. (s. 61-90). London: The Free Press, Macmillan.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ebbesen, A. G. (2009). Mirakelkur eller danningsprosjekt? Pedagogikk i praktisk-pedagogisk utdanning. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. 2. utgave. (s. 25-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eulie, J. (1967). Current Issues: Enliven Social Studies. *The Clearing House*, 42(4), 213-216.
- Fjeldstad, D. (2009). Undervisning – virksomhet med mange ansikter. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. 2. utgave. (s. 89-106). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelse – konvensjon og kritikk. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. (s. 125-142). Bergen: Fagbokforlaget.

- Fry, K. G. (2008). News as subject: What is it? Where is it? Whose is it? *Journalism Studies*, 9(4), 545-560.
- Generell del av læreplanen.* (1993). Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen>. Sist lest: 22.03.2015.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grise-Owens, E., Cambron, S. & Valade, R. (2013). Using Current Events to Enhance Learning: A Social Work Curricular Case Example. *Journal of Social Work Education*, 46(1), 133-146.
- Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, counterscript and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3), 445-471.
- Haas, M. E. & Laughlin, M. A. (2000). Teaching Current Events: Its Status in Social Studies Today. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA, April 24.-28.
- Hammersley, M. (1992). Deconstructing the qualitative-quantitative divide. I *What`s wrong with ethnography?: Methodological explorations*. (s. 159-173). London: Routledge.
- Helland, T., Manger, T., Lillejord, S. & Nordahl, T. (2010). Kap 5: Vi lærer hele tiden. I *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. (s. 119-151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Henriksen, H. (2005). *Samtalens Mulighed - nye bidrag til en demokratisk didaktik*. 5. Utgave. Haderslev, Danmark: Holger Henriksen Forlag.
- Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J. & Moen M. (2013). Learning to engage: how positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement. *Educational Media International*, 50(4), 231-246.
- Höjjer, B. (2004). The Discourse of Global Compassion: The Audience and Media Reporting of Human Suffering. *Media Culture Society*, 26(513), 513-531.

- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt.
- John, P., Halpern, D. & Morris, Z. (2002). Before the Citizenship Order: a survey of citizenship education practice in England. *Journal of Education Policy*, 17(2), 217-228.
- Journell, W. (2014). Analyzing the Appropriateness of Internet-Based School News Programs for Social Studies Classrooms: CNN Student News as a Case Study. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(2), 53-58.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: some implications of situating dialogue in classrooms. I K. Littleton & C. Howe (Eds.), *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction*. (s. 170-191). London: Routledge.
- Linklater, A. (1998). Cosmopolitan Citizenship. *Cosmopolitan Studies*, 2(1), 23-41.
- Linnenbrink, L. & Anderman, E. M. (1995). Motivation and News-Seeking Behavior. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA, April 18.-22.
- Læreplan i politikk, individ og samfunn*. (2006). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/POS1-01/>. Sist lest: 10.03.2015.
- Læreplan i samfunnsfag*. (2013). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/>. Sist lest: 03.05.2015.

- Læringsplakaten*. (2006). Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>. Sist lest: 22.04.2015.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. (Redigert av T. Nordahl, & O. Hansen). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. 3rd edition. Los Angeles: Sage Publications.
- Mediebedriftene.no. *Avisheftet mitt*. Hentet fra [http://www.mediebedriftene.no/globalassets/avis\\_i\\_skolen/u\\_hefte\\_bm.pdf](http://www.mediebedriftene.no/globalassets/avis_i_skolen/u_hefte_bm.pdf) . Sist lest: 15.05.2015.
- Mihailidis, P. (2012). Introduction – News Literacy in the Dawn of a Hypermedia Age. I P. Mihailidis (Ed), *News literacy: Global perspectives for the newsroom and the classroom*. (s. 1-17). New York: Peter Lang.
- Moeller, S. (2012). News Literacy and the Courage to Speak Out. I P. Mihailidis (Ed), *News literacy: Global perspectives for the newsroom and the classroom*. (s. 181-193). New York: Peter Lang.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Hentet fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>. Sist lest 18.03.15.
- Njaastad, O. (2012). *Nyhetsjournalistikk : journalistens samfunnsoppdrag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Student engagement: When recitation becomes conversation. I H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *Effective teaching: Current research*. California: McCutchan.
- Pescatore, C. (2008). Current events as empowering literacy: For English and social studies teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(4), 326-339.

- På rett vei.* (2013). Kunnskapsdepartementet. Meld. St. 20 (2012-2013), På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?id=717308>. Sist lest: 03.05.2015.
- Raaheim, K. (1969). *Opplevelse, erfaring og intelligens*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Shaw, R. D. (2014). How Critical is Critical Thinking? *Music Educators Journal*, 101(2), 65-70.
- Silverman, D. (2001). Ch. 1 & 2. I D. Silverman (Ed.), *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. (s. 1-42). London: Sage Publications.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. 3rd edition. London: Sage Publications.
- Solhaug, T. (2006). Kap 13: Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo & E. Elstad (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. (s. 227-244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2012). Internasjonale trender innen samfunnsfagdidaktikk – og en norsk forskningsagenda. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(3), 198-209.
- Stokke, K. (2013). Conceptualizing the Politics of Citizenship. ISSN 2085-0433. *PCD Journal*, 5(1).
- Store norske leksikon. (2015). *Opplevelse*. Hentet fra <https://snl.no/opplevelse>. Sist lest: 15.05.2015.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. (s. 17-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

- Tjora, A. (2012). Kapittel 5: Analyse av kvalitative data. I *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (s. 174-195). Oslo: Gyldendal akademisk.
- TNS Gallup. (2014). *Rapport om ungdom og medier*. Hentet fra: [http://fritt-ord.no/images/uploads/Rapport\\_ungdom\\_og\\_medier.pdf](http://fritt-ord.no/images/uploads/Rapport_ungdom_og_medier.pdf). Sist lest: 15.05.2015
- Traavik, H. (2009). Grunnleggende ferdigheter: Hvorfor er de så viktige?. I H. Traavik, O. Hallås, & A. Ørvig (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. (s. 18-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Udir. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. NF-rapport nr. 2/2008. Hentet fra:  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/delrapport\\_1\\_nordforsk.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/delrapport_1_nordforsk.pdf?epslanguage=no). Sist lest: 05.05.2015.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. 4th edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

# Vedlegg 1: Intervjuguide lærer og elev

## Semistrukturert intervjuguide lærere

### Innledende spørsmål

1. Hvilket fag underviser du i?
2. Hvor lenge har du undervist i fagene?
3. Hvilken utdanning har du?
4. Hva ser du på som viktige formål med faget?
5. Hvilken pedagogisk læringsteori er du inspirert av? (Behaviorisme, kognitivismen osv).  
Hvorfor?

### Bruk av nyheter i samfunnsfagsundervisningen

6. Diskuterer samfunnsfaglærerne ved skolen hvilke nyheter som er hensiktsmessig å bruke?
7. Dersom ja, hvilke typer nyheter?
8. Dersom nei, hvordan velger du ut hvilke nyheter som brukes?
9. Diskuterer samfunnsfaglærerne ved skolen hvordan bruke nyheter i undervisningen?
10. Dersom ja, i hvilket forum?
11. Dersom nei, hvorfor ikke?
12. Hvilke aspekter ved nyhetssaker legger du vekt på?
13. På hvilken måte bruker du nyheter i undervisningen? Fortell om en konkret situasjon.
  - a. Hvorfor bruker du den?
  - b. Hvordan reagerte elevene?
  - c. Hva lærte de?
  - d. Hvordan reflekterte elevene over temaet etterpå?
14. Hva syns du mer verdien med å inkludere nyheter i undervisningen er?
15. Hva håper du at elevene skal sitte igjen med?
16. Syns du samfunnsfag har et særlig ansvar for å inkludere nyheter i undervisning?
17. Hvorfor? Hvorfor ikke?

### Refleksjon over elever og nyheter

18. Hvilke type nyheter engasjerer elever?
19. Har du noen eksempler?

20. Hvorfor tror du at de nyhetene engasjerer elevene?
21. Hva er det elevene får med seg i nyheten? Hva legger de vekt på?
22. Hører du at elever diskuterer nyheter seg i mellom på skolen?
23. Hvilke nyheter?

#### Avsluttende spørsmål

24. Er det noe du vil legge til angående bruk av nyheter i undervisningen?
25. Dersom vi skulle ha noen oppfølgingsspørsmål, kan vi kontakte deg på epost?

### **Semistrukturert intervjuguide til intervju av elever**

#### Innledende spørsmål

1. Hvilken linje går du på?
2. Har du andre samfunnsfag i tillegg til fellesfaget?
3. Hva synes du om faget samfunnsfag?
4. Hvor mye tid bruker du i uken på å arbeide med samfunnsfag?

#### Om samfunnsfagsundervisning

5. Hvordan syns du om samfunnsfagsundervisningen?
6. Hva er det som gjør at du liker måten det undervises på/ ikke liker?
7. Hvordan ville du helst hatt det?
8. Hvilke områder/temaer syns du er interessante?
9. Hva er det med faget som motiverer deg/?ikke motiverer

#### Om eleven følger med på nyheter/ser på sin rolle i det globale

10. Følger du med på nyheter?
11. Hvor/hva leser du?
12. Hvorfor følger du med på nyheter/ evt ikke?
13. Hva synes du er en nyhet? Eksempel? Eksempel på hva som *ikke* er en nyhet?
14. Er det noe som er mer interessant enn andre nyheter? Hvorfor?
15. Føler du at du er engasjert i hendelser/ting som skjer i verden?
16. Hvorfor engasjerer du deg i noen saker? Hva engasjerer?
17. Hva forbinder du med ordet verdensborger/globalt medborgerskap?
18. Hva føler du tilhørighet til, noe sted/type mennesker?



19. Har du en tilhørighetsfølelse til norden/europa eller en større del av verden?
20. Hvordan tror du det som skjer rundt omkring påvirker deg og din verden?
21. Konkrete eksempler?

#### Bruk av nyheter i samfunnsfagsundervisningen

22. Bruker læreren ofte nyheter i undervisningen?
23. Beskriv nyhetsbruken til læreren med et ord.
24. På hvilken måte bruker læreren nyheter?
25. Hvordan syns du det fungerer?
26. Hvorfor syns du det?
27. Hvordan kunne læreren gjort det annerledes for å gjøre det mer interessant?
28. På hvilken måte bidrar bruken av nyheter i undervisningen? Hva gir det deg?
29. I hvilke tilfeller syns du nyheter bør brukes i undervisning?
30. Gjelder dette spesielt for samfunnsfag, eller andre fag?
31. Syns du samfunnsfag har et særlig ansvar for å inkludere nyheter?
32. Hvorfor/ hvorfor ikke?
33. Hvorfor tror du læreren integrerer nyheter i undervisningen for dere?
34. Er det noen nyheter han/hun har brukt som du ble ekstra engasjert av eller husker spesielt godt?
35. Hvorfor tror du at du ble engasjert av/husker godt denne nyheten?
36. Hvilke typer nyheter skulle du ønske læreren la mer vekt på?

#### Avsluttende spørsmål

37. Er det noe du vil legge til angående din opplevelse av bruk av nyheter i undervisningen?
38. Dersom vi skulle ha noen oppfølgingsspørsmål, kan vi kontakte deg på epost?

# Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skoler

## Informasjonsskriv

Hei,

våre navn er Bente Hole og Anders Harto og vi er to mastergradsstudenter på lektorprogrammet i samfunnsdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Vi holder på med den avsluttende masteroppgaven, og ønsker å intervju en samfunnsfaglærer og 3-5 elever fra tilhørende klasse om bruken av nyheter i undervisningen. Oppgaven handler om bruken av nyheter i samfunnsfagsundervisning, med et hovedfokus på hvordan elever opplever slik undervisning.

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

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer å stille opp til et intervju som varer ca 30 minutter, og eventuelt være tilgjengelig for oppfølgingsspørsmål, skulle dette være nødvendig. I intervjuet er det ønskelig at informanten besvarer spørsmålene så utfyllende som mulig. Spørsmålene vil omhandle bruken av nyheter i samfunnsfagsundervisning, hvordan dette gjøres og hvordan informanten opplever denne. Dataene vil bli registret ved lydopptak og notater fra intervjuer underveis.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede masterstudenter og veileder, Elin Sæther, som vil ha tilgang til personopplysninger. I det ferdige arbeidet vil alle informanter være anonymisert og opplysningene vil ikke kunne spores tilbake til informantene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2015. Alle opplysninger og datamateriell vil bli slettet ved utgangen av juni 2015.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet fra prosjektet.

Dersom du ønsker å delta på intervjuet er det fint om du kan bekrefte at du vil være med på mail til: [XXXXXXX](#) eller [XXXXXX](#). Hvis du har spørsmål om studien kan du kontakte oss

på telefon: Bente Hole (XXXXXXX) og Anders Harto (XXXXXXXX). Du kan også kontakte vår veileder Elin Sæther på epost: [XXXXXXXXXX](mailto:XXXXXXXXXX).

Du vil få tilsendt en samtykkeerklæring for lærer og elever hvis dere ønsker å delta.

Studien vil bli meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vi håper å høre fra deg.

Vennlig hilsen,

Bente Hole og Anders Harto

# Vedlegg 3: Samtykkeerklæring elev og lærer

## Samtykkeerklæring elev

Våre navn er Bente Hole og Anders Harto og vi er to mastergradsstudenter på lektorprogrammet i samfunnsdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Vi holder på med den avsluttende masteroppgaven som handler om bruken av nyheter i samfunnsfagsundervisning, med et hovedfokus på hvordan elever opplever slik undervisning. Vi ønsker derfor å høre mer om dine erfaringer med bruk av nyheter i samfunnsfagundervisning.

Vi ønsker deg til dette intervjuet fordi din lærer i samfunnsfag har sagt seg villig til å delta, og fordi han/hun bruker nyheter aktivt i undervisningen. Dette gjør at vi er interessert i å intervju deg om dine tanker og refleksjoner om denne undervisningen. Opplysningene som kommer frem under intervjuet vil ikke bli delt med noen andre enn de som arbeider med studien, dvs at ingen andre elever, eller læreren din vil få tilgang til det du sier.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer å stille opp til et intervju som varer ca 30-60 minutter, og eventuelt være tilgjengelig for oppfølgingsspørsmål, skulle dette vise seg nødvendig. I intervjuet er det ønskelig at informanten besvarer spørsmålene så utfyllende som mulig. Spørsmålene vil omhandle bruken av nyheter i samfunnsfagsundervisning, hvordan dette gjøres og hvordan informanten opplever det. Dataene vil bli registret ved lydopptak og notater fra underveis i intervjuer.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede masterstudenter og veileder, Elin Sæther, som vil ha tilgang til personopplysninger. I det ferdige arbeidet vil alle informanter være anonymisert og opplysningene vil ikke kunne spores tilbake til informantene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2015. Alle opplysninger og datamateriell vil bli slettet ved utgangen av juni 2015.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet fra prosjektet.

Dersom du ønsker å delta på intervjuet er det fint om du kan bekrefte at du vil være med på mail til: [XXXXXXX](#) eller [XXXXXXXXX](#). Hvis du har spørsmål om studien kan du kontakte oss på telefon: Bente Hole (XXXXXX) og Anders Harto (XXXXXX). Du kan også kontakte vår veileder Elin Sæther på epost: [XXXXXXXXX](#).

Studien vil bli meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vi håper å høre fra deg.

Vennlig hilsen,

Bente Hole og Anders Harto

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta på intervju.

Signatur: \_\_\_\_\_

### **Samtykkeerklæring lærer**

Våre navn er Bente Hole og Anders Harto og vi er to mastergradsstudenter på lektorprogrammet i samfunnsdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Vi holder på med den avsluttende masteroppgaven som handler om bruken av nyheter i samfunnsfagundervisning, med et hovedfokus på hvordan elever opplever slik undervisning. Vi ønsker å høre mer om dine erfaringer med bruk av nyheter i samfunnsfagundervisning.

Vi ønsker deg til dette intervjuet dersom du bruker nyheter aktivt i undervisningen, og er interessert i å intervju deg om dine tanker og begrunnelser for denne undervisningen. Opplysningene som kommer frem under intervjuet vil ikke bli delt med noen andre enn de som arbeider med studien.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer å stille opp til et intervju som varer ca 30-60 minutter, og eventuelt være tilgjengelig for oppfølgingsspørsmål, skulle dette vise seg nødvendig. I intervjuet er det ønskelig at informanten besvarer spørsmålene så utfyllende som mulig. Spørsmålene vil omhandle bruken av nyheter i samfunnsfagsundervisning, hvordan dette

gjøres og hvordan informanten opplever det. Spørsmålene vil ikke omhandle sensitiv informasjon om informanten. Dataene vil bli registret ved lydopptak og notater fra underveis i intervjuet.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede masterstudenter og veileder, Elin Sæther, som vil ha tilgang til personopplysninger. I det ferdige arbeidet vil alle informanter være anonymisert og opplysningene vil ikke kunne spores tilbake til informantene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2015. Alle opplysninger og datamateriell vil bli slettet ved utgangen av juni 2015.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet fra prosjektet.

Dersom du ønsker å delta på intervjuet er det fint om du kan bekrefte at du/din klasse vil være med på mail: [XXXXXXXX](#) eller [XXXXXXXX](#). Hvis du har spørsmål om studien kan du kontakte oss på telefon: Bente Hole (XXXXXX) og Anders Harto (XXXXXX). Du kan også kontakte vår veileder Elin Sæther på epost: [XXXXXXXXXX](#).

Studien vil bli meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vi håper å høre fra deg.

Vennlig hilsen,

Bente Hole og Anders Harto

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta på intervju.

Signatur: \_\_\_\_\_

# Vedlegg 4: Redigert intervjuguide elever

## Semistrukturert intervjuguide til intervju av elever

### Innledende spørsmål

1. Hvilken linje går du på?
2. Hva synes du om faget samfunnsfag?

### Om samfunnsfagsundervisning

3. Fortell om samfunnsfagsundervisningen?
4. Hva er det som gjør at du liker måten det undervises på/ ikke liker?
5. Hvilke områder/temaer syns du er interessante?
6. Hva er det med faget som motiverer deg/?ikke motiverer

### Om eleven følger med på nyheter/ser på sin rolle i det globale

7. Følger du med på nyheter og hvor?
8. Hvorfor følger du med på nyheter/ evt ikke?
9. Hva synes du er en nyhet? Eksempel? Eksempel på hva som *ikke* er en nyhet?
10. Er det noe som er mer interessant enn andre nyheter? Hvorfor?
11. Hvorfor engasjerer du deg i noen saker? Hva engasjerer?
12. Hvordan tror du det som skjer rundt omkring påvirker deg og din verden?
13. Konkrete eksempler?

### Bruk av nyheter i samfunnsfagsundervisningen

14. Bruker læreren ofte nyheter i undervisningen?
15. Beskriv nyhetsbruken til læreren med et ord.
16. På hvilken måte bruker læreren nyheter?
17. Hvordan syns du det fungerer?
18. Hvorfor syns du det?
19. Hvordan kunne læreren gjort det annerledes for å gjøre det mer interessant?
20. På hvilken måte bidrar bruken av nyheter i undervisningen? Hva gir det deg?
21. I hvilke tilfeller syns du nyheter bør brukes i undervisning?
22. Gjelder dette spesielt for samfunnsfag, eller andre fag?

23. Syns du samfunnsfag har et særlig ansvar for å inkludere nyheter?
24. Hvorfor/ hvorfor ikke?
25. Hvorfor tror du læreren integrerer nyheter i undervisningen for dere?
26. Er det noen nyheter han/hun har brukt som du ble ekstra engasjert av eller husker spesielt godt?
27. Hvorfor tror du at du ble engasjert av/husker godt denne nyheten?
28. Hvilke typer nyheter skulle du ønske læreren la mer vekt på?

Avsluttende spørsmål

29. Er det noe du vil legge til angående din opplevelse av bruk av nyheter i undervisningen?
30. Dersom vi skulle ha noen oppfølgingsspørsmål, kan vi kontakte deg på epost?