

Nyhetsbruk i samfunnsfagundervisning

Hvordan benytter lærere nyheter i samfunnsfagundervisningen på VGS, og hvilke begrunnelser har de for dette?

Erik Halvorsen



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo
Våren 2017

Sammendrag

Oppgaven omhandler læreres bruk av nyhetsartikler i samfunnsfagundervisning, noe som utforskes gjennom problemstillingen; Hvordan benytter lærere nyheter i samfunnsfagundervisningen på VGS, og hvilke begrunnelser har de for dette?

I det teoretiske rammeverket inngår blant informasjon om endrede nyhetsvaner, fake news og news literacy, hvor sistnevnte identifiseres som en ferdighet som gjør det mulig å orientere seg i en kompleks mediehverdag. Positive og negative implikasjoner av bruk av nyheter gjennomgås, samtidig som nyhetsbruk videre relateres til dannelsingsaspektet og kompetansebegrepet knyttet til samfunnsfaget.

Studien benytter en kvalitativ tilnærming, hvor halvstrukturerte forskningsintervjuer med fem ulike samfunnsfaglærere utgjør grunnlaget for oppgavens empiri. Analysen av datamaterialet er gjort gjennom en tematisk analyse. Dette innebærer at de transkriberte intervjuene er kodet etter temaer, og presenteres ved hjelp av oversiktlige tabeller. Temaene for analysen er læreplan i samfunnsfag, samfunnsfagdidaktikk og kritisk tenkning, som er valgt for å belyse oppgavens problemstilling ytterligere.

Oppgaven avsluttes med en sammenfatning hvor de viktigste funnene gjengis. I denne delen konkluderes det med at informantene har ulike tilnærminger til hvordan nyheter implementeres i undervisningen, noe som tyder på at det ikke finnes noen privilegert metode når det gjelder nyhetsbruk i skolesammenheng. Informantenes svar tyder også på at aktualisering av teoretiske temaer er hovedbegrunnelsen for bruk av nyhetsartikler i undervisning, og at de ønsker å knytte fagteori til elevenes dagligliv. Videre oppgis det at nyheter benyttes for at elevene skal tilegne seg en del spesifikke kunnskaper og ferdigheter, hvor faktakunnskap, årsak-virkning og fagbegreper identifiseres som viktige verktøy. Et interessant funn er også at informantene i liten grad prioriterer å undervise i kritisk tenkning og news literacy, på tross av at dette fremheves som spesielt viktig i det teoretiske rammeverket.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	5
1.1 FORMÅL OG AKTUALISERING	5
1.2 TIDLIGERE FORSKNING	6
1.3 LÆREPLAN OG STYRINGSKORT	7
1.4 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	9
1.5 KONKRETISERING OG AVGRENSNINGER	10
1.5.1 Hva er en nyhet?	11
1.5.2 "Verktøy" i en samfunnsfaglig kontekst	11
1.6 DISPOSISJON OG OPPBYGNING	12
2. TEORI	14
2.1 NYHETER OG ENDREDE NYHETSVANER	14
2.2 FAKE NEWS	17
2.3 NEWS LITERACY – KRAV OM EN NY TYPE FERDIGHETER	18
2.4 DANNING OG DEMOKRATISK MEDBORGERSKAP	20
2.5 POSITIVE OG NEGATIVE SIDER VED BRUK AV NYHETER	22
2.5.1 Positive sider	22
2.5.2 Negative sider	24
2.6 SAMFUNNSFAGDIDAKTIK OG SAMFUNNSFAGLIG KOMPETANSE	26
3. METODE	30
3.1 KVALITATIV FORSKNING	30
3.2 DATAINNSAMLING: HALVSTRUKTURERT ANSIKT-TIL-ANSIKT-INTERVJU	31
3.3 STYRKER OG SVAKHETER	31
3.4 TEMATISK ANALYSE	33
3.5 FORSKNINGSETISKE RETNINGSLINJER	35
4. ANALYSE OG DISKUSJON	37
4.1 INFORMANTENE	38
4.2 LÆREPLAN I SAMFUNNSFAG:	39
4.2.1 Hvilke formål vektlegges?	40
4.2.2 Tanker om timeantallet	40
4.2.3 Tanker rundt læreboken	41
4.2.4 Hvorfor nyheter i samfunnsfag?	42
4.3 SAMFUNNSFAGDIDAKTIK	43

4.3.1 Utvalgelse og implementering	44
4.3.2 Hvilke verktøy må elevene ha?	45
4.3.3 Hvilke verktøy får elevene?	46
4.4 KRITISK TENKNING	50
4.4.1 Undervisning i kritisk tenkning	51
4.4.2 Undervises det om mediene?	52
4.4.3 Bedriver lærere kildekritikk ovenfor nyhetene de velger?	53
4.4.4 Elevenes kritiske bevissthet	54
4.4.5 Identifiseres en progresjon i elevenes kritiske bevissthet?	56
5. OPPSUMMERING	58
5.1 UTVELGELSE OG GJENNOMFØRING	58
5.2 AKTUALISERING SOM HOVEDBEGRUNNELSE	58
5.3 UTBYTTE OG KRAV TIL ELEVENE	58
5.4 KRITIKKVERDIG FOKUS PÅ KRITISK TENKNING?	59
6. AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE	60
7. LITTERATUR OG VEDLEGG	62
LITTERATURLISTE	62
VEDLEGG 1 - INTERVJUGUIDE	68
VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV	70
VEDLEGG 3 – SAMTYKKEERKLÆRING	71
TABELL 1	73
TABELL 2	73
TABELL 3	74
TABELL 4	74
TABELL 5	75

1. Innledning

1.1 Formål og aktualisering

The media are all powerful. They shape our ideas about every person, place and thing with whom or with which we are not personally acquainted (Stockard, 2007: 142).

Ovennevnte sitat illustrerer hvordan nyhetskonsumering påvirker våre liv og vårt syn på verden. Nyhetenes økte tilgjengelighet og rekkevidde fører samtidig til at denne vesentlige påvirkningskraften øker i omfang og betydning. Endring i nyhetsvaner, samt et maktskift innenfor hierarkiet av nyhetstilbydere, er også en del av den nye mediehverdagen.

Også innenfor skole og utdanning merkes denne utviklingen, noe som blant annet resulterte i at Kunnskapsdepartementet i 2013 utga en revidert læreplan med et økt fokus på digitale ferdigheter som en av de grunnleggende ferdighetene. Tekstbøker, som tidligere var eneste informasjonskilde i klasserommet, utfordres av andre kanaler, og økt internettilgang har gitt elevene større valgfrihet (Blikstad-Balas, 2015: 10). De fleste vil være enige i at tiden da læreren og bøker hadde kunnskapsmonopol i klasserommet er forbi (Austvik og Rye, 2011: 21). Skolen står overfor en ny mediehverdag med et komplekst mediebilde, nye kommunikasjonsmønstre og ved at hendelser ute i verden i stadig større grad når fram til ungdommers dagligliv (Austvik og Rye, 2011: 10).

Samfunnsfaget skal forberede elevene til dagens samfunn, og de nye læreplanene har hatt som formål at faget skal bidra til at elevene utvikler seg til aktive, selvstendige og samfunnsengasjerte medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2013a: 2). Samtidig viser det seg at en nedgang i nyhetskonsumering korrelerer med en nedgang i politiske deltakelse (Ksiazek et al., 2010). Nedgangen i nyhetslesing i Norge er moderat sammenlignet med flere andre steder i Europa og i USA, men er likevel signifikant. I Norge har total andel som leser papiraviser og nettaviser en gjennomsnittsdag sunket i tråd med en nedadgående politisk aktivitet blant ungdom og unge voksne (Helgerud, 2015: 17).

Det oppfordres til implementering av nyheter i undervisningssituasjoner (bl. a. Hunnes, 2015), og tidligere forskning viser at dette er noe som har blitt bedrevet i flere tiår. I løpet av 60-tallet ble en slik undervisningstilnærming nøyere undersøkt i de pedagogiske

forskningsmiljøene, hvor spesielt amerikansk forskningstradisjon har kommet med flere bidrag. Det finnes dog lite forskning på nyhetsbruk i europeisk og nordisk sammenheng, men det kan virke som om denne trenden er i ferd med å snu (Se bl. a Olsson, 2016; Hole og Harto, 2015).

Denne studien har som formål å bygge videre på tidligere studier, og på denne måten bidra til mer kunnskap om bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen. Dette skal gjøres gjennom kvalitative intervjuer hvor lærere forteller om sine opplevelser med, og begrunnelser for, nyhetsbruk i den videregående skolen i Norge. Slik kunnskap må anses som viktig i en tid med store forandringer, og hvor mediebildet er en betydelig faktor i denne utviklingen.

1.2 Tidligere forskning

Det finnes lite empiri som omtaler bruk av nyheter i klasserommene før 1960, selv om forskning antyder at nyhetsbruk i skolen har vært fremtredende i flere miljøer siden starten av 1900-tallet (Hole og Harto, 2015: 8). Som antydnet ovenfor så finnes det lite forskning på dette området i europeisk og nordisk sammenheng, noe som gjør at det amerikanske forskningsfeltet gjør seg gjeldene i denne delen av oppgaven. Disse empiriske bidragene har trolig en noe begrenset overføringsverdi til norske klasserom, men fungerer likevel som en oversikt over feltet.

Studiene som tar for seg nyhetsbruk i klasserommene tok seg opp på midten av 60-tallet. En av de første ut var Creutz og Gezi (1965), som fant at implementering av nyhetsartikler kunne bidra til å øke elevenes kritiske tenkning. Eulie (1967) fant lignende resultater, samtidig som hans studie også registrerte en økt interesse blant elevene, noe også flere andre studier bekreftet i årene etter (Hole og Harto, 2015: 8). Tallon (2013) knytter også bruk av nyheter til kritisk tenkning, og finner at en kritisk innstilling er viktig, samtidig som elevene ikke bør overeksponeres for et stort antall nyhetssaker, men heller fokusere på og gå mer i detalj i et færre antall artikler. Tallon (2013: 30) antyder samtidig at bruk av nyheter i undervisning kan føre til økt samfunnsengasjement blant ungdom, da artiklene kan øke interessen for og oppmerksomheten rundt aktuelle saker og hendelser. Dette er i tråd med funnene til Claes og Quintelier (2009), som skriver at bruk av nyheter er en fin måte å gjøre ungdom mer opptatt av politiske saker, samt at de får utfordret sin kritiske tankegang. Olsson (2016) fant at bruk av nyheter i undervisningen kan hjelpe til med å koble sammen abstrakt fagteori og konkrete

hendelser, noe som kan hjelpe elevenes forståelse. Flere av elevene i Hole og Harto (2015) sin undersøkelse karakteriserte også nyheter som en måte å knytte sammen det de lærte på skolen til samfunnet (Hole og Harto, 2015: 82).

Litteratursøk etter relevante forskningsbidrag har generelt gitt lite resultater, noe som også bemerkes av Hole og Harto (2015) i deres forskningsprosjekt. Dette tyder på at temaet er lite utforsket, og at det heller ikke har kommet til mange bidrag de to seneste årene. Mye forskning omhandler bruk av internettbaserte kildesøk i skolen, men avisartikler trenger ikke nødvendigvis å være temaet for undersøkelsene. Nevnte empiri gir likevel et bilde av forskningsfeltet, og det er blir interessant å sammenligne de tidligere bidragenes resultater med funn i denne oppgaven.

1.3 Læreplan og styringsdokumenter

På tross av få nordiske bidrag til forskningsfeltet ser vi likevel at det har vært benyttet nyheter i skolesammenheng i flere tiår, og at det samtidig finnes ulike begrunnelser for slik bruk. Med et endret nyhetsbilde og endrede læreplaner er også premissene for undervisning hele tiden i endring. Denne delen tar for seg bruk av nyheter i lys av dagens skoles formål og retningslinjer, slik det er beskrevet i læreplan og styringsdokumenter.

Skoleforskere har i lenger tid diskutert ulike undervisningsstiler, og hva som passer best for den norske skolen. Flere har forfektet en utforskende pedagogikk, som på flere måter kan anses som et svar på den tradisjonelle pedagogikken med et sterkere fokus på struktur og lærerne som aktive kunnskapsformidlere. Følger man trendene innenfor medieutviklingen, som altså slår fast at nye informasjonskilder gjør seg mer gjeldende i skolen, kan dette tyde på behov for en omstilling. Læreplanen har vært sentral i denne diskusjonen, da den er med på å sette både føringer og hindringer for hva som skal foregå i klasserommene (Hunnes, 2015). Det snakkes om et faktaorientert samfunnsfagpensum med lite rom for tilpasning, da det ofte er nettopp disse faktakunnskapene elevene testes i (Case, 2007: 46). Studier i Norge og internasjonalt viser samtidig at samfunnsfaglærere i stor grad baserer undervisningen sin på læreboken (Børhaug, 2011: 24). Store klasser og lavt timeantall, i tillegg til et stort pensum man er nødt til å dekke grunnet kompetansemål og standardiserte tester, kan føre til en ”teach-for-the-test”-mentalitet, fremfor at elevene jobber med aktuelle nyheter i samfunnsfagundervisningen (Newmann, 2006: 41). Hunnes (2015: 128) oppsummerer dette

ved å skildre en skolehverdag hvor det er diskrepans mellom samfunnsfaglæreplanens del om ”formål med faget”, med fokus på dannelse og demokratisk medborgerskap, og de faktiske kompetansemålene som legger mer vekt på kunnskap, fakta og ferdigheter. Koritzinsky (2012) eksemplifiserer dette ved å peke på at ”kritisk vurdering” blir uthevet i formålsdelen i fagets læreplan og den generelle delen, mens vi kun finner verb som ”gje døme på”, ”beskrive” og ”gjere greie for” i kompetansemålene. Koritzinsky knytter dette videre til det han omtaler som ”det reproduserende mennesket”, og påpeker at dette i utgangpunktet strider med læreplanenes visjoner om skapende og meningssøkende elever (Koritzinsky, 2012: 259).

En implikasjon av samfunnsfagets mål om å forbedre elevene til dagens samfunn er blant annet at det blir viktig å forsøke å koble undervisningen til erfaringer i samfunnet og til elevenes liv (Hunnes, 2015: 139). Dette støttes også av Dewey (2000), som forfekter lærere som benytter lærestoff og metoder som er tett koblet opp mot elevens virkelighet. Nettopp her kan nyheter være en inngang for å knytte pensum til noe elevene kan relatere seg til. Hunnes (2015) skriver at det er ønskelig at elevene skal holde seg orienterte om det som skjer i samfunnet, blant annet ved å følge med i media, og oppfordrer også lærere til å flette dette inn i undervisningen (Hunnes, 2015: 131). Bruk av nyheter i undervisningen kan endre elevenes fokus fra historiske begivenheter og fakta, og over til saker som skjer rundt dem i verden, noe som også i flere tilfeller kan bidra til at de blir mer aktive samfunnsborgere gjennom interesse for, og diskusjon av, de aktuelle sakene de leser om (Tallon, 2013: 30).

Ovennevnte argumenter kan tolkes som en kritikk av innholdet i læreplanene, som i liten grad oppfordrer til eksplisitt bruk av nyheter, samtidig som de mange kompetansemålene i liten grad åpner for en slik undervisningstilnærming. Likevel bør ikke en diskusjon omhandle hvorvidt man skal satse på det éne, eller det andre, men i større grad fokusere på hva slags kombinasjon som kan være formålstjenlig. Mye grunnleggende faktakunnskaper, som eksempelvis kjennskap til den politiske strukturen, er nødt til å være på plass også for å kunne bedrive kritisk tenkning og utforskende undervisning. Spørsmålet er bare om dette tar for stor plass, og at det blir lite muligheter for andre innslag, som for eksempel bruk av nyheter. Som beskrevet i den tidligere forskningen kan bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen ha positive effekter ved å bidra til å knytte disse faktakunnskapene til samtidsrelevante og aktuelle temaer og saker som elevene kan kjenne seg igjen i. Bruk av nyheter som en alternativ informasjonskilde bør kanskje ikke anses som en erstatning, men heller som et supplement?

Læreplanen i engelsk inkluderer bruk av nyheter gjennom kompetansemålet ”diskutere og presentere aktuelle nyheter fra engelskspråklige kilder” (Utdanningsdirektoratet, 2013b: 10). Dette er et kompetansemål som på flere måter samsvarer med det som etterspørres i tidligere avsnitt. En gjennomgang av samfunnsfagslæreplanen viser derimot at ingen andre av kompetansemålene nevner bruk av nyheter eller media eksplisitt. Det som derimot vektlegges i større grad er å drøfte og vurdere, altså å se en sak fra flere sider, noe som er viktige komponenter med tanke på våre demokratiske rettigheter og spredning av informasjon. Også i denne sammenheng kan nyheter være en nyttig tilvekst til pensum, noe Kahne et al. (2012) eksemplifiserer ved å skrive at man ved bruk av nyheter kan oppnå store fordeler gjennom å utsette elevene for ulike og motstridende synspunkter. En sak har som oftest flere sider, noe som samtidig gjør det viktig å gå kritisk til verks når man vurderer de ulike saksforholdene.

Dette tyder på at ulike pedagogiske tilnærminger til undervisning kan ha betydning for om nyheter implementeres i undervisningssituasjoner. Kort sagt kan man si at en mer tradisjonell pedagogikk forfekter undervisning basert på læreboken, og forholder seg i stor grad til læreplanenes kompetansemål, mens en mer progressiv pedagogisk profil innebærer å gå mer utenom det oppsatte pensum. Bruk av nyheter kan i utgangspunktet oppfylle begge disse kravene, da nyhetsartikler også kan inneholde både faktakunnskaper, teorier og fagbegreper. Dette vil utdypes ytterligere i teorikapitlet, som tar for seg både positive og negative implikasjoner av nyhetsbruk i undervisningen.

Med tidligere forskning og styringsdokumenter lagt til grunn, vil neste del ta for seg oppgavens problemstilling. Her vil valg av oppgavens vinkling begrunnes, samtidig som sentrale forskningsspørsmål presenteres.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vi ser at nyhetsbruk i skolen er et tema som er blitt utforsket i internasjonale studier ved tidligere anledninger, samt at norske bidrag har belyst lignende problemstillinger fra et elevperspektiv. Med dette som bakgrunn har jeg valgt å utforske *læreres* syn på bruk av nyheter som en del av undervisningsmaterialet, noe som gjøres gjennom problemstillingen; *Hvordan benytter lærere nyheter i samfunnsfagundervisningen på VGS, og hvilke begrunnelser har de for dette?*

For å utforske denne problemstillingen har temaer som læreplanen i samfunnsfag, samfunnsfagdidaktikk og kritisk tenkning blitt utforsket ytterligere. Førstnevnte tema omhandler forskningsspørsmål som tar for seg læreres tanker og opplevelser rundt bruk av læreboken og timeantallet tilgjengelig i samfunnsfag. Dette er noe som kan være med på å påvirke bruk av sekundære kilder som nyhetsartikler i undervisningen. Den samfunnsfagdidaktiske delen inneholder forskningsspørsmål som tar for seg hvordan nyheter velges ut og implementeres, begrunnelser for bruken, samt hva elevene får ut av slikt arbeid. Forskningsspørsmål knyttet til kritisk tenkning kan i denne sammenheng kobles til ferdigheten news literacy, som vil omtales mer i oppgavens teorikapittel. Dette er en aktuell ferdighet som kan hjelpe elever til å orientere seg bedre i en mediehverdag i stor utvikling, og det er interessant å ta rede på samfunnsfaglæreres tanker rundt dette.

Denne vinklingen gir innsikt i læreres tanker rundt og begrunnelser for nyhetsbruk, noe som kan anses som viktig innenfor en skole som opplever en endret og stadig mer kompleks mediehverdag. Samtidig bør det nevnes at den raske utviklingen og økte kompleksiteten innen media medfører store forandringer både når det gjelder tilgjengelighet og konsumering av ulike medietyper, noe som igjen fører til at studier på området raskt kan miste deler av sin aktualitet, og derfor stadig bør holdes under oppsyn av forskningsfeltet. I så måte kan denne studien både bidra med en ny vinkling, samt en oppdatering på lignende arbeider innenfor gjeldende fagfelt.

1.5 Konkretisering og avgrensninger

Oppgaven omhandler nyheter og nyhetsbruk i undervisningssituasjoner. Medieutviklingen har, som vi skal se på senere, ført til endrede nyhetsvaner, parallelt med en tilkomst av flere aktuelle nyhetsformidlere og nyhetstyper. Det er i denne sammenheng derfor nødvendig å spesifisere hvilken nyhetstype som er aktuell for oppgaven, samt gjøre rede for bruken av begreper som kan anses som flytende og lite spesifiserte. Denne delen av oppgaven søker å spesifisere og klargjøre slike begreper.

1.5.1 Hva er en nyhet?

Journalistikk er førsteutkastet til det som kommer i historiebøkene (Mediebedriftene, 2011: 4).

Nyheter har som hovedformål å fortelle noe man ikke vet fra før. Andre kriterier for nyheter er at sakene bør omhandle noe som er viktig for mange, samtidig som leseren bør kunne identifisere seg med saken det rapporteres om (Mediebedriftene, 2011). Nyheter finnes i flere former, og tilbys gjennom et voksende antall ulike medier. Hovedsakelig skilles det mellom internasjonale, nasjonale, private og lokale nyheter (Overland og Tønnessen, 2011). Videre skriver Hole og Harto (2015: 4) at nyhetsbegrepet tilpasses samfunnets behov og utvikling, og at det kan argumenteres for at det ikke finnes noen konkret definisjon ved benyttelse av en slik dynamisk tilnærming.

For enkelhetsskyld benyttes de ovennevnte kriteriene, og i denne oppgaven forstås en nyhet som en rapport om en samfunnsaktuell hendelse som berører flere, og som ikke var kjent fra før. Bruk av nyheter i skolen innebærer da altså å bruke samfunnsaktuelle hendelser som en del av undervisningsmaterialet i klasserommet. Nyhetene trenger ikke nødvendigvis å være dagsaktuelle, da også eldre nyhets saker som belyser aktuelle temaer er av interesse. Oppgaven tar i hovedsak for seg skrevne nyhetsartikler, noe som inkluderer saker hentet fra papiravis og nett, mens TV og radio blir mindre fokusert på.

1.5.2 ”Verktøy” i en samfunnsfaglig kontekst

I læreplanen i samfunnsfag står det blant annet at elevene skal tilegne seg verktøy for å diskutere og analysere aktuelle samfunnsspørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2013a: 2). Dette verktøybegrepet er samtidig ikke gjort rede for, og blir dermed et begrep som er åpent for tolkning. I denne oppgaven benyttes begrepet ”verktøy” i flere anledninger, og det er derfor på sin plass med en konkretisering av hva som legges i dette begrepet slik det benyttes i oppgaven. ”Verktøy” benyttes i denne sammenheng som et samlebegrep på ulike ferdigheter som er aktuelle i en samfunnsfaglig kontekst. Intervjuguiden som danner grunnlaget for oppgavens empiri (Vedlegg 1) inneholder eksempelvis spørsmål som søker å ta rede på hvilke verktøy elevene er nødt til å inneha hvis de skal få utbytte av arbeid med nyhetsartikler.

Hvilke verktøy elevene sitter igjen med etter slikt arbeid er også et sentralt spørsmål i oppgaven.

Utover de grunnleggende ferdighetene, altså lesing, skriving, muntlig, regning og digitale ferdigheter, som norsk skole har fokusert på de siste årene, er det i denne sammenheng snakk om mer fagspesifikke ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene er i seg selv samtidig viktige innenfor samfunnsfag, som er pålagt et særlig ansvar som demokratiforberevende dannelsesfag, og de ulike uttrykningssevnene er fundamentale for å lykkes med dette (Fjeldstad, 2009: 191). ”Verktøy”-begrepet benyttet i denne oppgaven er altså likevel mer fagspesifikk, og eksempler kan være bakgrunnskunnskap, evaluering, argumentasjon, kritisk sans, fagbegreper og faktakunnskap. Dette er ferdigheter man er nødt til å besitte hvis man skal lykkes innenfor samfunnsfaglige emner, og også i møte med den nye mediehverdagen og nyhetsartikler i undervisningen. Disse fagspesifikke ferdighetene vil utdypes videre i teorikapitlets del om samfunnsfagdidaktikk og samfunnsfaglig kompetanse (jf. 2.6), samt diskuteres i oppgavens analysedel (jf. 4).

1.6 Disposisjon og oppbygning

Opgaven har så langt presentert problemstilling og forskningsspørsmål, og forklart hva som er formålet med denne studien. Temaet har blitt aktualisert, samtidig som nødvendige avgrensninger har blitt gjort rede for. Kapittel 2 vil utgjøre oppgavens teoretiske rammeverk. Dette kapitlet ser nærmere på endringer i nyhetsvaner, hvor news literacy identifiseres som en ferdighet man er nødt til å besitte for å være i stand til å orientere seg i den nye mediehverdagen. ”Fake news”, et aktuelt tema i dagens mediehverdag, gjennomgås og understreker viktigheten av news literacy ytterligere. Videre kobles demokratisk medborgerskap til nyhetsbruk i skolen, samtidig som positive og negative implikasjoner av nyhetsbruk i skolesammenheng presenteres. Teorikapitlet avsluttes med en gjennomgang av didaktisk teori, som hovedsakelig tar for seg kompetansebegrepet knyttet til samfunnsfag, samt ulike fagspesifikke ferdigheter.

Kapittel 3 vil gjøre rede for metoden som benyttes i oppgavens empiriske datainnsamling. I denne delen vil halvstrukturert forskningsintervju gjennomgås, samtidig som styrker og svakheter ved en slik tilnærming utforskes. Denne delen inneholder også en gjennomgang av analyseforløpet, som styrker studiens gjennomsiktighet og etterprøvbarehet, før kapitlet

avsluttes med noen forskningsetiske betraktninger. I kapittel 4 presenteres og diskuteres funnene fra den kvalitative datainnsamlingen. Resultatene presenteres her i form av tabeller, og informantenes besvarelser blir betraktet i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. Her diskuteres blant annet hvilke verktøy elevene får og hvilke verktøy elevene trenger når det kommer til arbeid med nyheter i undervisningen. Hvorfor og hvordan nyheter integreres i undervisningen er også en sentral del, samtidig som spørsmål knyttet til læreplan og kritisk tenkning gjennomgås. Dette sammenfattes i kapittel 5, som kan anses som en oppsummering og svar på problemstillingen. Kapittel 6 benyttes til avsluttende kommentarer, og tar for seg veien videre når det kommer til nyhetsbruk i samfunnsfagundervisningen.

2. Teori

Et aktuelt samfunnsspørsmål i dagens informasjonssamfunn er hvordan skolen ikke lenger innehar rollen som den viktigste lærende instansen elevene påvirkes av. Medienes rolle i sosialiseringen er økende og deres formidling av aktuelle hendelser både informerer og påvirker elevene i stor grad (Höijer, 2004). Dette gjenspeiles også i at læreboken har mistet sin rolle som den ledende kunnskapsformidleren i klasserommene (Blikstad-Balas, 2015). For å imøtekomme informasjonsveksten i samfunnet og det påfølgende behovet for klargjøring, har samfunnsfaglærere verden over valgt å integrere nyheter som en del av sin undervisningspraksis (Hole og Harto, 2015: 3).

I det følgende vil jeg presentere et teoretisk rammeverk som er relevant når det kommer til nyheter i dagens informasjonssamfunn. Først vil endrede nyhetsvaner gjennomgås, hvor det hovedsakelig fokuseres på endringer i konsumering og bruksmønster de siste 25 årene. Deretter gjennomgås begrepet om ”fake news”, med et påfølgende krav om nye medieferdigheter, såkalt news literacy. Demokratisk medborgerskap og samfunnsfaglig kompetanse presenteres også i lys av nyhetsbruk i samfunnsfagundervisningen, samtidig som positive og negative implikasjoner ved en slik undervisningstilnærming diskuteres.

2.1 Nyheter og endrede nyhetsvaner

Flere målinger viser en nedadgående politiske deltakelse, spesielt blant ungdom (Stray, 2014). Det spekuleres også rundt om dette har en sammenheng med en trend som tyder på at også konsumering av nyheter er et avtakende fenomen. Fra slutten av 90-tallet har Norge vært en del av nedgangstrenden i nyhetslesing som også synes ellers i Europa og i USA (Aalberg et al. 2013; Mindich 2005). Ksiazek, Malthouse og Webster (2010) finner at de som ikke leser nyheter samtidig deltar mindre i samfunnet, og er mindre politisk interessert enn andre. I denne delen skisseres kort hvordan konsumering av nyheter har endret seg de siste tiårene.

Det tidligere idealet om det opplyste mennesket, ”the informed citizen”, som blant annet innebar at man var belest og oppdatert på nyheter, er i ferd med å vannes ut. Dette skyldes den raskt økende informasjonsstrømmen, og det faktum at det er for mye å be om at man skal være opplyst innenfor hvert felt til enhver tid (Schudson, 1998). Dette støttes av Tallon (2013) som skriver at *”when bright and engaged young people score poorly on such a measure [weekly news quiz], the issue is not their lack of knowledge”* (Tallon, 2013: 42). Hun utdyper

dette med å si at informasjonen kommer i for store mengder og fra for mange retninger. Austvik og Rye skriver også at en overveldende eksponering kan medføre apati, som til slutt resulterer i at man tar fullstendig avstand fra samfunnsaktuelle temaer (Austvik og Rye, 2011: 16), samtidig som eksponering for falske nyheter og generell feilinformasjon kan føre til det samme (Helgerud, 2015).

Bennett (1998: 755) mener at befolkningen gradvis over tid har rettet fokus mer mot lokale og personlige prosjekter, noe som har skjedd på bekostning av oppslutning rundt sentrale politiske og økonomiske institusjoner. Dette støttes av Orłowski (2014) som konkluderer med at Orwell (1949) og Huxley (1932) fikk rett i sine fremtidsprediksjoner som gikk ut på at samfunnet var i ferd med fordummes og styres av privateide medieselskaper. Videre predikerte også nevnte Huxley (1932) at samfunnet var i ferd med å utvikle en fiksering på underholdning, og at man heller ville bli underholdt, fremfor å lese bøker og fakta (Orłowski, 2014: 337). Dette kan sammenlignes med dagens samfunn hvor det slås fast at konsumering av rene nyhetsartikler er nedadgående, mens privateide selskaper satser på kjendisnytt for å oppnå høyest mulig lesertall og inntjening. Orłowski (2014) skriver videre at faren med et slikt fokus er at innbyggerne fjerner seg fra sin egen virkelighet gjennom kjendisnytt og ryktebørs, og at dette på sikt kan være med på å svekke deres mulighet til påvirkning gjennom demokratiske virkemidler. Mindre avistethet og lavere oppslutning rundt public service-kanalen NRK, som tidligere hadde en essensiell rolle i å knytte befolkningen sammen, er også en del av denne utviklingen (Helgerud, 2015: 12).

Tabell 1: Nordmenns endrede nyhetsvaner

Medietype	1991	2000	2014	2015
Papiravis	84	77	49	42
Radio	71	57	64	59
Bøker	24	20	25	23
Internett	-	27	88	87
Tidsskrift	18	14	9	8
Ukeblad	21	17	8	7

Oversikt over nordmenns endrede medievaner - vist i prosent (Kilde: SSB).

Tallene i tabellen er hentet fra Norsk Mediebarometer fra 2015, utført av Statistisk Sentralbyrå, og viser andel av befolkningen (9-79 år) som har brukt ulike massemedier en

gjennomsnittsdag. Mest øyenfallende er kanskje tallene som viser at andel lesere av papiravisen har halvert seg mellom 1991 og 2015. Dette skyldes også som tidligere beskrevet den raske internettveksten, som mer enn tredoblet seg mellom 2000 og 2014. Fremveksten av internett som primærmedium har samtidig gjort det enklere å unngå nyhetskilder, både passivt og aktivt, dersom man ikke har en preferanse for politiske nyheter (Prior, 2005). Måten man bruker internett på gjør det også mindre sannsynlig å ramle innom en nyhetskanal slik man gjør på radio og TV. En slik utvikling fører til at man oftere velger kilder som støtter egne overbevisninger, og på denne måten mister et kritisk fokus (Kahne og Bowyer, 2017: 7). Til tross for en økning i antall nettaviser grunnet internettekspansjon, har nyhetskonsumeringen totalt sett vært nedadgående siden 1997, en trend som ser ut til å fortsette (SSB). Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen oppsummerer dette på en god måte i et innlegg tidligere i år;

Dagens foreldre vokste i stor grad opp med papiraviser, nyheter fra Dagsrevyen og offentlig godkjente skolebøker. Barn og unge i dag leser blogger med sterke meninger, henter nyhetsaker fra mer eller mindre ukjente kilder og deler saker i sosiale medier (Røe Isaksen, 2017).

Isaksens innlegg ble skrevet i forbindelse med en diskusjon omkring falske nyheter og et krav om økt kritisk bevissthet blant både ungdom og voksne. Dette er temaer som vil behandles i oppgavens neste delkapitler.

På den annen side har det de senere årene samtidig blitt gjort grep for å øke nyhetsinteressen blant ungdom. Dette vises blant annet gjennom utviklingen av aviser tilpasset for skolebruk, hvor blant annet "Avisheftet mitt" og "Munin.Buzz" kan nevnes som eksempler. Førstnevnte utgis av Mediebedriftenes Landsforening (MBL), hvis hovedformål er å styrke og verne ytringsfriheten og pressefriheten som grunnleggende verdier. Dette avisheftet er skreddersydd for skolebruk, og gir elevene mulighet til å lære om mediene og deres rolle i samfunnet. "Munin.Buzz" har en litt annen tilnærming, og gir elevene kunnskap om samfunnet gjennom skreddersydde nyheter. Dette er en ren nettavis som utgis ukentlig gjennom et samarbeid mellom Nors Telegrambyrå (NTB) og DL Discovery AS (DLD). På samme måte gir også nyvinninger som Aftenposten Junior barn og ungdom mulighetene til å tilegne seg kunnskap gjennom konsumering av nyheter. Oppblomstringen av lignende medier viser en økt interesse

for nyhetsbruk i skolen, og de nevnte eksemplene tilbyr både kunnskap om selve mediene, samt kunnskap om samfunnet gjennom bruk av disse mediene.

Som vi ser av disse opplysningene, kan det slås fast at nyhetsvanene har endret seg de senere årene. Til tross for forsøk på å øke nyhetsinteressen de seneste årene, slås det fast at færre leser nyheter enn tidligere, en trend som av flere kobles opp mot en nedadgående politisk deltakelse og interesse. På tross av at internett har gjort nyhetene mer tilgjengelig, har det samtidig åpnet seg flere valgmuligheter for forbrukeren, og dagens generasjoner tenderer til å i større grad rette fokus mer mot det lokale og personlige, noe som igjen skjer på bekostning av oppslutning rundt demokratiske, politiske og økonomiske saker. Økt eksponering og større valgfrihet fører samtidig til at forbrukeren bør være i stand til å begrunne valgene som tas når det kommer til nyhetskonsumering. Hvilke nyheter som konsumeres er i større grad overlatt til den enkelte, noe som igjen fører til at det er en klar fordel å være i stand til å være kritisk, og klare å skille ”gode” og ”dårlige” nyhetsformidlere fra hverandre.

2.2 Fake news

Å skille de gode og dårlige nyhetsformidlerne er mer krevende enn noen gang, ikke bare i kraft av et økt kildetilfang, men også grunnet et økt antall nyhetssaker som enten er oppdiktet eller forvrent med hensikt (Hofseth, 2017). Det snakkes om en postfaktuell tidsalder, en samfunnsdebatt som frakobles fra fakta (Rasmussen, 2017), samtidig som kunnskapsministeren advarer mot at vi utvikler et "det er ikke så nøye om det er sant"-samfunn (Røe Isaksen, 2017).

Falske nyheter, populært kalt ”fake news”, er en merkelapp som blir satt på alt fra politisk propaganda og dårlig journalistikk, til ting man rett og slett ikke liker eller er uenig i. Dette kan eksempelvis være for politisk manipulasjon, eller som en forretningsidé for å tjene annonsekroner på nett (Stavrum, 2017). Misoppfatninger og feilinformasjon oppstår også ofte ved at usannheter med overlegg blir fabrikkert og spredt for å skjule noe, gjerne ved å lede oppmerksomheten bort fra en annen sannhet (Kahne og Bowyer, 2017: 4).

Falske nyheter er ikke noe nytt i seg selv. Historien om fake news stammer helt tilbake til 1500-tallet, da korte dikt og anekdoter som omhandlet politisk personale ble publisert for å skape politiske implikasjoner (Darnton, 2017). Mer relatert til dagens situasjon ble det på

1700-tallet fabrikkert korte, usannferdige saker i storbyer som blant annet London og Paris, hvor formålet var å påvirke offentligheten ved hjelp av rykter og usannheter (Darnton, 2017). Det som er spesielt med dagens samfunn er at medieutviklingen har ført til at mengden og omfanget av slike nyhetssaker er overveldende. Samtidig aktualiseres temaet ytterligere av den nyvalgte amerikanske presidenten, Donald Trump, som beskyldes for å bevisst påvirke mediene til egen fordel. Han kritiseres i denne sammenheng for å bruke mediene til å lede oppmerksomheten bort fra uønskede temaer, samtidig som han er rask med å stemple nyhetssaker som ”falske” hvis de medfører dårlig publisitet (Hofseth, 2017).

Vi ser altså at falske nyheter er en type strategisk kommunikasjon, som kan lede oppmerksomheten og debattdiskurser i ulike retninger. Slike nyhetssaker kan være rene usannheter, noe som kan få negative konsekvenser i demokratiske samfunn hvor spredning av fakta og argumentasjon er en grunnleggende aktivitet for diskusjon og overensstemmelse (Kahne og Bowyer, 2017: 3). Fahlén (2017) skriver at *“mot lögner och förfalskade nyheter hjälper bara kunskap”*, og skolen, i kraft av å være samfunnets mest omgripende kunnskapsinstitusjon, har derfor et overordnet ansvar. Dette støttes av Røe Isaksen (2017) som påpeker at det beste vernet mot falske nyheter er å gi elever god dømmekraft bygget på god faglig kunnskap. Et behov for en kritisk tilnærming til media og nyheter har altså vokst fram som følge av medieutviklingen, og en slik ferdighet skal omtales i neste del.

2.3 News literacy – krav om en ny type ferdigheter

News literacy anses av flere som en undergren av media-literacy, som går ut på å gå i dybden i mediene, gjennom dekodning og evaluering, samt kritisk innstilling til ulike aspekter og innhold (Hole og Harto, 2015; Koltay, 2011). Et viktig poeng er at elevene lærer om medias rolle i livene deres, og om hvordan man skiller fakta og fiksjon, troverdige og ikke-troverdige kilder, samt viktig og mindre viktig informasjon. En slik literacy ble etablert som svar på problemet som oppstår når ungdom utsettes for et økt omfang av, og tilgang til, ulike medier (Kline, 2016: 641). Kahne og Bowyer (2017: 29) peker på spesielt tre grunner til at dette bør bli et satsningsområde i skolen; a) økte valgmuligheter og tilgang, b) mindre kontroll, c) økt sirkulasjon av usann informasjon. Det legges vekt på at dette er en ferdighet som må utvikles, og at skolen, og samfunnsfaget spesielt, er en god arena for dette (Hole og Harto, 2015: 12; Fahlén, 2017).

Informasjonsmengden i samfunnet øker stadig, samtidig som det også kan stilles spørsmålsteget ved kvaliteten på nyhetene, og *ferdigheten* news literacy er altså å klare å betrakte dette med et kritisk blikk.

...the mediascape is more diverse than ever before in history. They [students] have access to so much more, but they may eventually know less if they are not given strategies to critically engage with media (Tallon, 2013: 43).

Ovennevnte sitat tyder på at den økende mengden og tilgangen medfører et økt ønske om kritisk tenkning fra elevenes side. Studier av elevers egne kildesøk viser at elevene ofte velger den "første og beste" informasjonen de finner (Austvik og Rye, 2011), velger kilder som i stor grad samsvarer med hva de trodde på forhånd (Baildon og Damico, 2015: 247), samt unngår informasjon og fakta som tvinger dem til å undersøke mer (Rasmussen, 2017). Flere elever tenker heller ikke over hvem som lager tekster og artikler, men anser informasjonen de finner som universelle fakta som "bare er der". Få tenker over at dette stammer fra mennesker, organisasjoner og selskaper med forskjellige mål og agendaer (Blikstad-Balas, 2010: 11). Det er også viktig å tenke på at medieutviklingen har ført til at nasjonale og regionale aviser ikke lenger innehar den dominante posisjonen innenfor nyhetsbildet, men at det nå har skjedd et maktskift hvor globale nyhetsbyråer og selvstendige journalister, som i stor grad skriver for å oppnå høye leserantall, i større grad har blitt sentrale aktører (Tallon, 2013). Hvem som helst kan laste opp noe på internett, og det er vanskelig å kontrollere for forfatterens perspektiver og bias, samt sosiale, kulturelle og politiske posisjoner (Baildon og Damico, 2015: 246).

Ovennevnte faktum har ført til utviklingen av ulike sjangre innen kildekritikk.

Informasjonsliteracy er mer generell kildekritikk, som går ut på å evaluere og gjenkjenne troverdighet i informasjon man benytter til å løse et gitt problem (Koltay, 2011). *Digital literacy*, som man blant annet kan se etterspørres i Utforskeren, omhandler evnen til å benytte ulike medier til samme formål. Vi kan se et eksempel på slik integrering i læreplanen i samfunnsfag gjennom kompetansemålet "*bruke varierte digitale søkjestrategier for å finne og samanlikne informasjon...*" (Utdanningsdirektoratet, 2013a: 10). En tredje type literacy, *media literacy*, omhandler i større grad å gå i dybden i mediene, gjennom dekodning og evaluering, samt kritisk innstilling til ulike aspekter og innhold (Koltay, 2011). Orłowski (2014) kaller dette *critical media literacy* og skriver at en av måtene kunnskap er sosialt

konstruert på, er gjennom media, noe som igjen påvirker språkbruk og hvordan folk blir framstilt (Orlowski, 2014: 235). Dette er viktig å ha i bakhodet når man arbeider med nyheter i samfunnsfagundervisningen, samtidig som det også er viktig å lære opp elevene i hvordan man skal behandle denne informasjonskilden. Denne ferdigheten samsvarer godt med andre beskrivelser av news literacy, og sistnevnte begrep vil heretter hovedsakelig benyttes.

Det hevdes samtidig at det er for lite oppmerksomhet rundt denne ferdigheten, og at dette bør fokuseres mer på både i skolen og i lærerutdanningen (Kline, 2016: 646). Kline (2016) poengterer også at ulike former for kritisk literacy har et for ensidig fokus på mediens *innhold*, og at form og fremstilling også bør betraktes kritisk. Orlowski (2014: 350) skriver videre at når elevene klarer å se på mediene med et kritisk blikk, og samtidig evaluere, vil de også automatisk bli mer interesserte i media, politikk og samfunnet. En kritisk innstilling vil kunne føre til økt forståelse, noe som igjen kan være med på å trigge interesse og aktivitet.

Vi har sett at forbrukeren i dagens samfunn har flere valgmuligheter når det kommer til informasjonskilder, samtidig som falske nyheter er noe som preger mediebildet. Dette fører til at det er viktig å være i stand til å identifisere troverdige kilder, noe en ferdighet som news literacy kan bidra med. Samtidig bør det nevnes at et overdrevent fokus på news literacy og kritisk tenkning også kan ha uønskede effekter. Hofseth (2017) skriver at når publikum oppdras til å trekke alt de får vite gjennom nyhetene i tvil, kan det lede til devaluering og destabilisering av samfunnets informasjonssystem, og at et informasjonsvakuum dermed kan oppstå. En slik tilstand, hvor forbrukeren mister tillitten til mediene, er noe som ikke bare kan true medias eksistens, men samtidig utfordrer selve samfunnsstrukturen vår. I neste del gjennomgås mediens demokratiske ansvar ytterligere.

2.4 Danning og demokratisk medborgerskap

Vi har sett at news literacy identifiseres som en ferdighet med sterkt fokus på kritisk tenkning. Mye av teorien på dette området fører diskusjonen videre til et av hovedformålene med å opparbeide seg en slik kritisk vurderingsevne, nemlig aktiv deltakelse i samfunnet.

Oppgavelyden etterspør begrunnelser for bruk av nyheter, og deltakelse i samfunnet må kunne sies å være en av de mest åpenbare. Samfunnsfaget er gitt et eget mandat til å fremme aktivt medborgerskap, danning og demokrati, noe som også tydelig gjenspeiles i skolens læreplan for samfunnsfag, hvor man blant annet kan lese at *"faget skal stimulere til og gje*

erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking” (Utdanningsdirektoratet, 2013a: 2). Dette betegnes av flere som ”skolens politiske funksjon”, som går ut på å bidra til aktiv samfunnsdeltakelse som er med på å opprettholde demokratiet som styreform (Stray, 2014: 651).

Skolens demokratimandat kan derfor også anses som en form for demokratisk literacy, da skolen og samfunnsfaget spesielt har som oppgave å gi denne kunnskapen til elevene. Dette er igjen med på å understreke viktigheten av news literacy, og evnen til å skille løgn og sannhet og til å kunne orientere seg i informasjonssamfunnet. Kahne og Bowyer (2017: 3) skriver at sannheten er viktig i et demokrati, hvor argumentasjon er en grunnleggende aktivitet for overensstemmelse. Dette understrekes også av Fahlén, som skriver at *“en elev som förmår kritiskt granska källmaterial på nätet får också nyckeln till att bli delaktig i det demokratiska samtalet”* (Fahlén, 2017). I neste ledd er det viktig at politiske beslutninger som skal forbedre samfunnet er tatt på bakgrunn av korrekt informasjon. Samtidig ser vi at spredning av falsk informasjon og en manglende evne til å identifisere dette kan være med på å villedde beslutninger, og samtidig svekke folkets tro på politikere og ønske om å selv bidra (Kahne og Bowyer, 2017: 4). Røe Isaksen eksemplifiserer dette ved å fremheve presse- og ytringsfriheten, samtidig som han advarer mot usannheter;

det er mye makt i å skrive, mene og dele hva vi vil. Det skal vi verne om. Men det blir problematisk hvis for mye av det som deles – og som millioner av mennesker bygger sin virkelighetsoppfatning på – er løgn, konspirasjonsteorier og direkte feilinformasjon (Røe Isaksen, 2017).

Som vi har sett så har medieutviklingen endret folks nyhetsvaner, og forbrukere har nå økt tilgang og økte valgmuligheter. Et bredere utvalg av nyhetstilbydere og nyhetstemaer fører til at man ikke lenger oppdaterer seg på de samme sakene, noe som igjen kan medføre at den ”vanlige” samtalen endres. Public service-kanalen NRK har mistet sin historisk prominente rolle og det er ikke lenger et bestemt nyhetsmedium som står for norske borgeres informasjonsgrunnlag (Helgerud, 2015). Dette kan virke destabiliserende, og kan også svekket samhold og solidaritet ved at man ikke lenger opplever samme fellesskapsfølelse (ibid.).

Informasjon er altså viktig for å ta valg og delta i debatt og diskusjon, og denne informasjonen gis ofte gjennom nyhetene. Samfunnsutviklingen har imidlertid ført til at befolkningen i mindre grad tilegner seg den samme informasjonen. Nyhetsmediene har som oppgave å opplyse folket, men kan i flere tilfeller istedenfor være med på å villed. I neste del skal vi se nærmere på dette, sammen med andre positive og negative implikasjoner ved bruk av nyhetsartikler i samfunnsfag.

2.5 Positive og negative sider ved bruk av nyheter

Vi har sett at tilgangen til informasjon har økt, men at dette ikke utelukkende kun er positivt. En økt informasjonsstrøm går hånd i hånd med en økt spredning av feilinformasjon, ofte bevisst satt til live for politisk påvirkning. Skolen, og samfunnsfaget spesielt, skal skape demokratiske medborgere, og informasjon som danner grunnlag for demokratisk aktivitet skal tilbys av nyhetsmediene. En kritisk medialiteracy identifiseres derfor som en nødvendighet hvis bruk av nyheter skal implementeres i undervisningssituasjoner. Denne delen av oppgaven ser nærmere på både positive og negative implikasjoner nyhetsbruk i skolen eventuelt kan medføre. Noen av implikasjonene ved bruk av nyheter er allerede nevnt, og disse vil videre utdypes i denne delen.

2.5.1 Positive sider

Hvis vi tar et blick tilbake på læreplanen ser vi at det oppfordres til at lærerne skal stimulere elevene til å bli aktive, demokratiske medborgere, og at samfunnsfaget er gitt et spesielt mandat til nettopp dette. Dette vises tydelig i formålet med faget, hvor det står at *”faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking”* (Utdanningsdirektoratet, 2013a: 2). Biesta (2011) skriver at et ønske om demokrati er nødt til å tenkes, og at dette best gjøres gjennom hverdagslige aktiviteter og prosesser. Her kommer skolen inn i bildet, som tross alt er en institusjon som alle går gjennom i livsløpet, og det blir her viktig å forsøke å tilrettelegge de nevnte aktivitetene og prosessene hvis vi skal opprettholde tanken om demokratisk medborgerskap. Stray (2015: 656) skriver at medborgerskap er en demokratisk rolle som kan og må læres. Det kreves demokratisk kompetanse, noe man tilegner seg via læring om demokratiet og gjennom demokratisk deltagelse (Stray, 2014: 659). En slik demokratisk deltagelse blir mer sannsynlig hvis det foreligger en politisk interesse, og på dette området kan det argumenteres for at bruk av nyheter kan bidra til elevenes utvikling. Ungdoms deltagelse i samfunnet vil øke når det

omhandler situasjoner de har kjennskap til (Austvik og Rye, 2011), og gjennom bruk av nyheter kan de få innsikt i samfunnsaktuelle diskusjoner og konflikter. Økt bruk av internett og andre medier skal med andre ord gjennom skolens samfunnsfag bidra til at elevene blir aktive og bevisste verdensborgere (Austvik og Rye, 2011: 9). Hunnes (2015: 137) skriver at medieoppslag og allmenn debatt stadig byr på aktuelle temaer for undervisning, så mulighetene bør være mange hvis læreren ønsker å integrere dette i sin undervisning.

Bruk av nyheter i undervisningen kan samtidig endre elevenes fokus fra historiske begivenheter, og over til saker som er tettere knyttet til deres egen verden og hverdag (Tallon, 2013: 30). Selwyn (2001: 286) bemerker at mye av pensum ofte består av tidligere presidenter, konger, pakter og avtaler, og spør samtidig hvordan dette forbereder elevene til dagens samfunn? Vi ser her igjen eksempler fra debatten omkring samfunnsfaglæreplanen, hvor flere bemerker at det er et misforhold mellom formål med faget og konkrete kompetansemål. Bruk av nyheter kan videre knytte ting til elevenes verden, for eksempel gjennom saker i lokalavisen, og på denne måten gjøres mer relevant og interessant. Olsson (2016) skiller mellom nyhetskunnskap og emneteoretisk kunnskap, og omtaler nyheter som et forklarende verktøy læreren kan benytte for å koble abstrakt fagteori med konkrete hendelser (Olsson, 2016: 141). Samtidig bemerker Hole og Harto (2015) at også nyheter inneholder teori, faktakunnskap og begreper, så en integrering av nyhetsartikler kan altså ha flere begrunnelser.

Den digitale utviklingen ser ut til å bringe elevene nærmere den virkeligheten de studerer, som igjen er noe som kan føre til økt politisk interesse for elevene. De får tilgang til variert og oppdatert informasjon, som eksempelvis nyhetsartikler og tidsskrifter som publiseres på nett, og de også får mulighet til å kommunisere og interagere med denne virkeligheten (Austvik og Rye, 2011). Studier viser samtidig at motivasjon og læring har økt etter at forskjellige digitale medier har blitt inkludert i læreplanene, noe som kan tyde på at flere av elevene setter pris på variasjon når det gjelder arbeidsmetoder og informasjonstilgang (Blikstad-Balas, 2015: 10).

Drøfting, en ferdighet som går ut på å se en sak fra flere sider, forfektes som nevnt i læreplanen i samfunnsfag. Kahne et al. (2012) er blant de som argumenterer for at bruk av nyhetsartikler er en god kilde til ulike synspunkter, og i Vær Varsom-plakaten til Pressens Faglige Utvalg står det blant annet at pressen har et spesielt ansvar for at ulike syn kommer til uttrykk (Norsk presseforbund, 2015). Pressen har med andre ord en plikt til å sørge for at

ulike sider kommer frem i lyset, så her er det trolig, som Hunnes (2015) argumenterer for tidligere, lett for læreren å finne tilgjengelig materiale som kan dekke flere av de drøftingspregede kompetansemålene på læreplanen. Læreren kan i denne sammenheng benytte nyhetsartikler med ulik vinkling, og få elevene til å vurdere hvilken argumentasjonsrekke som fremstår som mest troverdig.

På tross av pressens plikt til sørge for at ulike synspunkter kommer frem i offentligheten, kan det være sterke krefter i samfunnet som påvirker vinklingen og hva som blir skrevet i ulike nyhetsartikler. Dette understreker viktigheten av en kritisk media literacy, som ble omtalt tidligere i oppgaven. Orłowski (2014: 350) skriver at samfunnsfag er det faget som egner seg best til dette formålet, altså å lære om politisk ideologi og kritisk tenkning ovenfor media, noe som er tema for oppgavens neste del.

2.5.2 Negative sider

På tross av flere gode argumenter for inkludering av nyheter i undervisning, så er det viktig å samtidig innta en kritisk posisjon til denne bruken. Mediene kalles ofte ”den fjerde statsmakt” fordi de skal være ”vaktbikkjer” og si fra dersom noen misbruker sin makt og innflytelse. Samtidig er det ”*pressens plikt å sette et kritisk søkelys på hvordan mediene selv fyller sin samfunnsrolle*” (Norsk presseforbund, 2015), noe som i praksis betyr at pressen har seg selv som kontrollorgan. Denne delen av oppgaven vil vise at man bør betrakte selve nyhetene som kilde kritisk, samtidig som man også bør tenke over *hvordan* man arbeider med de ulike sakene i klasserommene.

I oppgaven har det tidligere blitt nevnt at artikler publiseres av mennesker, og at det ofte er bakenforliggende biaser i ulike publikasjoner. Dette kan eksemplifiseres ved at det finnes tilfeller hvor journalister med stor påvirkningskraft har fått betalt for å skrive positive eller negative ting i sin nyhetsdekning (Orłowski, 2014: 337). Dette er forhold som kan medføre at de som konsumerer nyhetene blir påvirket eller direkte feilinformert. Samtidig skriver Orłowski (2014: 350) at det er viktig å vite at hvor enn det finnes makt, så finnes det også motstand til denne makten, problemet er at det ofte kun er en side av saken blir vist. Poenget er altså at, på tross av at talefrihet og fri presse, så kan en av sidene i en sak ha vanskeligheter med å få sin versjon frem i lyset, sammenliknet med sin motstående part i saksforholdet. En slik unnlattelse av informasjon kan også være med på å villed personene som konsumerer

nyhetene. Koltay (2011: 211) skriver at *"the media deeply influences perceptions, beliefs and attitudes"*, noe som gjør dette til et kraftig og viktig, og også i noen tilfeller, farlig, medium. Demokratiske rettigheter som talefriheten og fri presse, som tidligere i oppgaven ble trukket fram som en positiv side, kan altså i flere tilfeller undergraves grunnet mektige grupperinger i samfunnet. Dette understreker viktigheten av opplæring i, og bruk av, kritisk tenkning og news literacy hvis elevene skal få noe ut av å arbeide med nyhetsartikler i samfunnsfagundervisningen. Viktigheten av news literacy rettfærdiggjøres altså ikke kun av mediemengden vi utsettes for, men spiller også en vital rolle i spredning av informasjon innen demokratiutvikling, kulturell deltakelse og aktive medborgere (Koltay, 2011: 212).

Videre rapporterer Tallon (2013) om informanter som uttaler at nyhetene ikke behandles grundig nok i skolen, og det er for lite tid til å gå i detalj. Hun beskriver bruk av nyheter som en type *"overflatelæring"* som ikke fører til dypere læring, læring av ferdigheter som kan tas med videre i utdanningsløpet og benyttes til å løse andre oppgaver (Tallon, 2013: 41). Dette kan henge sammen med læreplanen og dens fokus på faktakunnskaper i kompetansemålene, samt elev- og timetallet i samfunnsfaget i skolen. Det er rett og slett ikke nok tid å bruke på denne typen undervisning. Det kan derfor virke som hensiktsmessig å heller arbeide grundig med få nyhetssaker, fremfor å overfladisk ta for seg et større antall. Tallon (2013: 36) skriver videre at *"we might be losing the battle to reflect and to think not just about information but how and why we received it"*, noe som innebærer at for mye nyheter og informasjon i for hurtig tempo medfører at man ikke rekker å bearbeide informasjonen kritisk. Grunnet både mengde og innhold kan altså nyheter oppleves som overveldende og vanskelig å holde seg oppdatert på, samtidig som elever kan oppleve at det er vanskeligere å ha så mange ulike kilder å forholde seg til (Tallon, 2013: 29). Hunnes (2015: 138) skriver også at et problem ved bruk av nyheter kan være at elevene hele tiden blir bedt om å mene noe. Av dette kan man lese at det er viktig for læreren å være nøye i utvelgelsen av nyhetssaker som eventuelt skal benyttes i undervisningssituasjoner, samtidig som vi igjen ser argumenter som taler for kvalitet fremfor kvantitet i utvalg av artikler.

Samtidig kan eksponering av verdensproblemer gjennom bruk av nyheter føre til både apati og empati hos elevene (Austvik og Rye, 2011: 16). Virkelige nyheter er dårlige nyheter, skriver Tallon (2013: 183), og ofte er det kontroversielle saker som omtales i media. Dette kan medføre at elevene føler en trang til å hjelpe og engasjere seg, men kan i noen tilfeller også innebære at de velger å ta fullstendig avstand fra det gitte saksforholdet de har blitt

bekjent med (Austvik og Rye, 2011;). Mengden nyheter kan også være overveldende, og Tallon (2013) skriver at *”a natural defensive action against the onslaught of the daily/hourly news may be to switch off completely”* (Tallon, 2013: 36). I noen tilfeller kan det også være problematisk å arbeide med kontroversielle saksforhold hvor noen av elevene har personlig tilknytning, og Hunnes (2015) skriver at det kan være vanskelig å holde diskusjonen rundt slike saker på et etisk nivå. Igjen ser vi at læreren har en jobb å gjøre i sin utvelgelsesprosess hvis nyheter skal implementeres i samfunnsfagundervisningen.

Arbeid med nyheter kan også være vanskelig å vurdere for læreren, noe som gjenspeiles i at det er mer faktaorienterte kompetansemål i læreplanen. Selv om medieoppslag og allmenn debatt stadig byr på aktuelle temaer for undervisning, så er saksforholdene i slike debatter ofte preget av subjektive meninger, og uten fasitsvar. Dette fører til at slikt stoff er vanskelig å implementere på standardiserte tester, som tross alt er det som danner grunnlaget for karakter i faget (Newmann, 2006). En økt nyhetsbruk kan på denne måten føre til å videreføre det allerede eksisterende problemet med vurdering i samfunnsfag, som går ut på at det er vanskelig å få til et vurderingsfelleskap grunnet vurdering basert på subjektive meninger (Sandsmark, 2012). På den annen side kan det samtidig også argumenteres for at en slik subjektivitet kan være en berikelse ved at flere perspektiver og synsvinkler blir belyst.

Vi ser av dette at det finnes både positive og negative implikasjoner av bruk av nyhetsartikler i samfunnsfagundervisningen. Elevene får tilgang til oppdatert informasjon og kan bli mer interesserte og delaktige i aktuelle debatter og saksforhold. På den annen side kan de også bli villedet, eller overveldet, av en stadig økende og mer kompleks informasjonsstrøm, noe som understreker viktigheten av opplæring innen news literacy. Empirien tyder også på at det er hensiktsmessig at nyhetsartikler kan benyttes som et supplement til læreboken, og hvis nyheter skal benyttes så bør kvalitet gå foran kvantitet, noe som innebærer at læreren er nøye med utvelgelsen av hvilke artikler som benyttes, og at det bør avsettes tilstrekkelig med tid til denne gjennomgangen.

2.6 Samfunnsfagdidaktikk og samfunnsfaglig kompetanse

Oppgavens teoridel har så langt omtalt endrede nyhetsvaner, falske nyheter, skolens demokratimandat, samt fordeler og ulemper ved benyttelse av nyheter i undervisningen. Felles for disse er at hver del identifiserer et økende behov for news literacy. News literacy

har samtidig blitt identifisert som en ferdighet, som igjen fordrer at elevene innehar en del verktøy. Men hva er disse verktøyene, og hva er dyktighet i samfunnsfag? Hvilke ferdigheter bør man inneha når man skal arbeide med ulike samfunnsfaglige oppgaver? Denne delen av oppgaven vil se nærmere på undervisningens hva, hvordan og hvorfor, og ta for seg ulike kompetanseområder som kan knyttes spesielt til samfunnsfaget.

De ovennevnte spørsmålene er knyttet til didaktikken, som kan sies å være en mer praksisinnrettet pedagogisk tilnærming. Det er vanlig å snakke om didaktikkens tre H-er, som skal representere undervisningens *hva*, *hvordan* og *hvorfor* (Ebbesen, 2012: 37). *Hva* betegner innholdet i undervisningen, *hvordan* forklarer hvilke arbeidsmetoder som benyttes, mens *hvorfor* i stor grad skal benyttes til å begrunne valgene man har gjort i de to førstnevnte. I denne oppgaven er innholdsspørsmålet knyttet til bruk av nyheter, og en av oppgavens formål er å ta rede på *hvordan* og *hvorfor* samfunnsfaglærere implementerer dette i sin undervisningspraksis.

Den didaktiske relasjonsmodellen inneholder ulike hensyn som bør tas når man skal planlegge undervisning. Slike hensyn kan være elevenes forutsetninger, rammefaktorer for gjennomføringen, lærestoff, arbeidsmetoder og vurdering (Ebbesen, 2012: 37-38). Spesielt førstnevnte, elevforutsetningene, er her av interesse, og et sentralt spørsmål i oppgaven er hvilke *verktøy* elevene er nødt til å inneha for å tilgodegjøre seg av arbeid med nyhetssaker i skolen. Forkunnskaper og en viss faktaoversikt er i flere sammenhenger en forutsetning for gjennomføring av flere typer oppgaver, noe som kan knyttes til det mye omtalte kompetansebegrepet.

Læreplanen understreker at formålet med samfunnsfaget i stor grad er å utvikle kunnskap om samfunnet, og at elevene skal tilegne seg verktøy for å diskutere og analysere aktuelle samfunnsspørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2013a: 2). Det står imidlertid ikke konkret beskrevet hva som menes når begrepene ”verktøy” eller ”aktuelle samfunnsspørsmål” tas i bruk. Disse er åpne kategorier som på den ene siden gjør samfunnsfagets metoder og innhold noe uklart, men som på den annen side samtidig åpner opp for et bredt spekter av temaer, samt gir faget økt tilpasningsevne i henhold til samfunnets utvikling.

Samfunnsfag er et ”spesielt” fag, hevder flere. 5 ulike universitetsfag kvalifiserer til å undervise i samfunnsfag, og flere mener at faget mangler en klar identitet og fagdidaktisk

kanon (Solhaug, 2006: 228). Børhaug (2005: 171) legger vekt på at faget i noen grad mangler en grunnleggende modell som definerer hensikt, mål og arbeidsmetoder. Sandsmark (2012) fant videre at samfunnsfaget også mangler et vurderingsfellesskap, noe som innebærer at mye av fagets innhold og vurderingsgrunnlag er overlatt til lærerens subjektive vurdering. Disse uklarhetene ved samfunnsfaget som skolefag har ført til et fokus på å identifisere hva som kan anses som dyktighet i samfunnsfag, og hvilken samfunnsfaglig kompetanse elevene skal tilegne seg. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” beskrives kompetanse som ”*evnen til å møte komplekse utfordringer*”. Det utdypes videre at det er oppgaven som bestemmer hvilken kompetanse som kreves, og at en slik kompetanse forstås som hva man gjør og får til når man går i gang med de ulike utfordringene (St.meld. nr. 30, 2003-2004: 31).

Innen pedagogisk forskning er det vanlig å klassifisere de ulike kompetanseområdene, og i denne sammenheng er Blooms (1956) taksonomiske modell ofte benyttet. Modellen identifiserer seks ulike ferdighetsnivåer som er hierarkisk rangert; 1) *kunnskap*, 2) *redegjørelse*, 3) *anvendelse*, 4) *analyse*, 5) *syntese*, 6) *evaluering*. Disse ferdighetene, eller verktøyene, kan benyttes som indikatorer på hva som ligger i kompetansebegrepet. I skolesammenheng kan samtidig det være formålstjenlig å redusere Blooms modell fra 6 til 3 nivåer, som i RAV-typologien. Denne typologien benyttes ofte for beskrivelse av måloppnåelse, og fungerer som en sammenfatning av Blooms modell;

- 1) Reproducere. Eleven har mottatt og oppfattet informasjon, og er i stand til å gjengi denne.
- 2) Anvende. Eleven kan bearbeide kunnskapen, kan forklare med egne ord, og er i stand til å benytte kunnskapen i ulike situasjoner.
- 3) Vurdere. Eleven har integrert kunnskapen og kan analysere, sammenlikne, rangere, og trekke begrunnede konklusjoner (Langø, 2015: 147; Gustavson, 2013).

Vi ser at kompetansebegrepet kan brytes ned til flere ulike ferdigheter, og de nevnte modellene gir en oversikt over hvordan kompetanse kan operasjonaliseres. I læreplanen i samfunnsfag finnes en rekke ulike definisjoner og beskrivelser av kompetansebegrepet, men det hevdes likevel at disse er for lite fagspesifikke (Sandsmark, 2012: 22). I denne sammenheng utviklet Dag Fjeldstad (2009) en lignende taksonomisk modell som er tilpasset samfunnsfaget i den norske skolen, hvor hensikten er å ”*bidra til utvikling av tolkningsfellesskap omkring essensen i samfunnsfagene - basert på sammenfatning av*

læreplanens mange kompetansemål” (Fjeldstad, 2009: 186). Fjeldstad (2009: 192-193)

utarbeidet en modell bestående av åtte ferdighetsområder;

- 1) faktabeherskelse og definisjonskunnskap,
- 2) begrepsanvendelse,
- 3) informasjonsbehandling,
- 4) forståelse av forholdet mellom verdier og handling,
- 5) kulturforståelse,
- 6) Kausalitet,
- 7) formulering av hypoteser,
- 8) modellbruk.

Disse åtte områdene utgjør det Fjeldstad betegner som komplekse fagferdigheter, og de fungerer som et forslag til hvordan dyktighet og kompetanse i samfunnsfag i den norske skolen kan operasjonaliseres. Det er samtidig interessant at verken kritisk tenkning eller news literacy nevnes eksplisitt i Fjeldstads (2009) beskrivelser, ferdigheter som det i stor grad oppfordres til i oppgavens teoretiske rammeverk. Det kan være flere grunner til dette, og et begrep som news literacy, og annen kompetanse knyttet til behandling av nyheter og medier, er som tidligere beskrevet relativt nye ferdigheter (Koltay, 2011; Orłowski, 2014). Samtidig poengterer Rasmussen (2017) at det ikke foreligger en generell enighet om hvordan man skal definere kritisk tenkning i forskningslitteraturen, noe som er med på å gjøre hele begrepet noe diffust. Likevel identifiseres noen felleselementer ved begrepet, som går ut på at man aktivt søker informasjon som ikke nødvendigvis bekrefter ens nåværende oppfatning, og at man vurderer informasjonen etter kvalitetsstandarder (Rasmussen, 2017).

Samfunnsfag hevdes altså å være et spesielt fag som mangler en grunnleggende didaktisk modell, hvor mye er overlatt til lærerens subjektive tolkning av læreplanen. Likevel tyder mye på at det er mulig å identifisere ferdigheter og kompetanse som kan knyttes spesielt til det samfunnsfaglige, samtidig som det argumenteres for at denne ferdighetsoversikten kan ha behov for en oppdatering. I denne oppgaven benyttes verktøybegrepet som en betegnelse på denne typen ferdigheter, og oppgavens analysedel ser nærmere på hvilke slike verktøy som er relevante når det kommer til bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen. Fjeldstads (2009) fagferdigheter benyttes, samtidig som også kritisk tenkning behandles i et eget delkapittel i analysen.

3. Metode

Metoden betegnes ofte som ”veien til målet”, og metodeteori gir råd om hvordan forskeren kan samle inn, behandle og analysere data (Hellevik, 2012: 12). Kleven (2014: 16) betegner metoden som ”de fremgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap” eller ”de fremgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse spørsmålene vi har stilt”. Metodevalg avhenger av spørsmålet man har stilt seg i forkant, og hva man ønsker å finne ut gjennom forskningsprosjektet sitt. Hvis man ønsker å undersøke store datamengder eller bedrive hypotesetestende forskning er det vanlig å velge en kvantitativ metodetilnærming, mens kvalitative metoder egner seg bedre til hypotesedannende eller eksplorerende prosjekter, samt en grundigere undersøkelse av utvalget (Kleven, 2014: 20). En kvalitativ tilnærming er valgt i dette prosjektet, og vil omtales mer i detalj i neste del.

3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning kjennetegnes ved en fleksibel og induktiv tilnærming som går i dybden av et fenomen (Maxwell, 2013). Kvalitative metoder har fått mye oppmerksomhet de siste 40 årene, og har seilet opp som et alternativ til den kvantitative metodetradisjonen (Kleven, 2014: 18). En av de store forskjellene er at kvalitative metoder prioriterer nærhet mellom forsker og informanter, mens kvantitative tilnærminger søker å holde en viss distanse (ibid.). Hellevik (2012: 13) skriver at en kvalitativ forsker baserer seg på ”egen evne til leve seg inn i og oppfatte et mønster”. Det stilles store krav til forskeren når det gjelder analyse, da det ikke foreligger like klare ”oppskrifter” for hvordan man skal gå frem for å vå et vellykket resultat, noe som medfører at man er i stand til å på egenhånd bedømme hva som er fornuftig i en gitt situasjon (Hellevik, 2012: 14).

Begrunnelsene for metodevalget i dette forskningsprosjektet er flere. Den mest innlysende er oppgavens problemstilling, som søker å ta rede på hvordan et utvalg av samfunnsfaglærere benytter nyheter i sin undervisning, og hvilke begrunnelser de har for dette. I denne sammenhengen søkes det å innsamle mye informasjon om et bestemt tema med relativt få informanter, og en kvalitativ tilnærming er i så måte passende. En annen begrunnelse er forskningsprosjektets omfang. Det hadde vært ønskelig med observasjon av informantene underveis eller i forkant av prosessen, samtidig som ”mixed methods”, en blanding av aspekter fra både den kvalitative og kvantitative tradisjonen, kunne vært benyttet. En innlemming av slike innslag har blitt vurdert til å gjøre oppgaven for ressurs- og tidkrevende,

og er derfor valgt bort. Bruk av kvalitativ forskningsintervju og tematisk analyse gir likevel et godt og utfyllende svar på oppgavens ordlyd, og disse vil omtales i neste del.

3.2 Datainnsamling: Halvstrukturert ansikt-til-ansikt-intervju

Datainnsamlingsmetoden som er benyttet i denne oppgaven kan betegnes som kvalitativt forskningsintervju. Slike intervjuer kjennetegnes av at de som regel har en ustrukturert eller halvstrukturert form (Kleven, 2014: 39). Intervjuene kan for eksempel være ansikt-til-ansikt mellom intervjuer og intervjuobjekt, telefonintervjuer, eller fokusgruppeintervjuer (Creswell, 2014: 603). Forskeren kommer mer i dybden av forskningsspørsmålet, siden fleksibiliteten i et slikt intervju åpner for å blant annet kunne stille oppfølgingsspørsmål, samtidig som en mer uformell tone kan føre til at intervjuobjektet åpner seg mer (Kleven, 2014). Creswell (2014) skriver også at det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes av relativt få spørsmål, og at de spørsmålene som stilles som regel er åpne (Creswell, 2014: 603). Ved en delvis strukturert tilnærming er temaene og spørsmålene relativt forhåndsbestemt, men det er rom for ikke å følge disse i en bestemt rekkefølge (Kvale og Brinkmann, 2009).

Det ble benyttet en lydopptaker under alle intervjuene, noe informantene på forhånd hadde gitt sitt samtykke til. Informantene ble også innledningsvis gjort oppmerksom på at det i tillegg til lydopptak ville bli notert stikkord på et ark. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at dette kan hjelpe til med å registrere non-verbale budskap informanten formidler mens lydopptakeren går. Personlig følte jeg at dette var et grep som i noen grad påvirket intervjuet i negativ retning, da informantene i noen grad stoppet opp og virket å bli nysgjerrige på hva som ble notert.

3.3 Styrker og svakheter

I dette prosjektet gjennomføres halvstrukturerte ansikt-til-ansikt-intervjuer. Dette ser jeg som det mest egnede til mitt prosjekt da jeg er interessert i å finne ut så mye som mulig om problemstillingen. Jeg har heller ingen spesifikke formening om hva jeg vil finne, og en slik tilnærming kan føre til at informanten forteller om interessante ting som jeg ikke har tenkt på i forkant. En halvstrukturert form er å foretrekke siden det samtidig gir en trygghetsfølelse å ha forberedt noen spørsmål i forkant. Dette kan være en hjelp hvis informanten ikke har noe å si, eller hvis samtalen sporer av.

Jeg er likevel klar over at det kvalitative forskningsintervjuet er en krevende prosess, og at det fordrer mye arbeid både før og etter selve intervjusituasjonen. Forskeren er selv ment å være et delaktig og viktig verktøy i innsamlingsprosessen (Kleven, 2014), noe jeg ikke har erfaring med fra tidligere. Jeg ser i tillegg at det å få tak i passende informanter også kan være en utfordring.

Videre er de to mest sentrale utfordringene som reises i forbindelse med slike intervjuer ”researcher bias” og ”reactivity” (Maxwell, 2013). Førstnevnte går ut på at forskeren kan ha en tendens til å velge data som støtter egen teori, samt velge data som ”skiller seg ut” (Maxwell, 2013: 389). Reaktivitet omhandler at det er umulig å fullstendig eliminere forskerens påvirkning på forskningsobjektet, noe som innebærer at det en informant sier alltid vil være påvirket av intervjueren og intervjusituasjonen (Maxwell, 2013: 390-391). Maxwell (2013) skriver videre at de nevnte utfordringene er umulig å luke helt bort, og at det derfor er hensiktsmessig at forskeren gjøre rede for slike forhold, og forsøker å begrense de negative virkningene (Maxwell, 2013: 390).

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at maktforholdet ved gjennomførelse av et slikt intervju er asymmetrisk, all den tid intervjueren sitter på vitenskapelig kompetanse og fortolkningsmonopol, samt styrer samtalens retning (Kvale og Brinkmann, 2015: 52). I mitt forskningsprosjekt føler jeg at situasjonen er noe annerledes. I min situasjon er intervjuobjektet en ferdig utdannet lærer, noe jeg er i slutfasen til å utdanne meg til å bli. Det kan altså argumenteres for at erfaring spiller inn i ”maktforholdet”. Jeg tror også det varierer i hvor stor grad lærere besitter informasjon og vitenskapelig kompetanse om temaet jeg er interessert i. Det kan tenkes at lærere benytter nyheter i sin undervisning, uten å tenke spesielt mye over news literacy og kildekritikk eksplisitt. Dette kan medføre noe mangelfulle svar på spørsmålene i intervjuguiden, men vil samtidig være et interessant funn i seg selv.

Grunnet usikkerhet rundt lærerne bruk av fagbegreper kan det tenkes at jeg som forsker er nødt til å operasjonalisere noen av begrepene fra mitt eget teoretiske rammeverk. Clifford Geertz skilte i denne sammenheng mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper, hvor førstnevnte kan beskrives som de begrepene sosiale aktører benytter i sine beskrivelser av seg selv og andre, mens erfaringsfjerne begreper er de som benyttes av spesialister på et felt (Gilje og Grimmen, 2013: 147). Anthony Giddens uttalte at samfunnsvitenskapene bygger på en dobbel hermeneutikk, og med dette mente han at samfunnsforskere må rekonstruere aktørenes

fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk ved hjelp av teoretiske begreper (Gilje og Grimmen, 2013: 146). Samfunnsforskere må forholde seg til en verden som allerede er fortolket av aktørene, men må i tillegg gå ut over de sosiale aktørenes selvoppfatninger. Dette kan ses på som at samfunnsforskere ”oversetter” aktørenes uttalelser, og denne prosessen innebærer at man går fra erfaringsnære til erfaringsfjerne begreper (Gilje og Grimmen, 2013: 144).

Observasjon er ofte benyttet hvis man ønsker å beskrive settinger, adferd og oppførsel, mens intervjuer ofte benyttes for å forstå perspektiver og mål (Maxwell, 2013: 327). De ulike metodene kan også utfylle hverandre, all den tid intervjuene kan gi informasjon man ikke fikk med seg gjennom observasjon, og observasjonen kan gi informasjon som informanten ikke ønsker å gi under intervjuet (ibid.). En lignende tilnærming, hvor man kombinerer ulike metoder, kan også brukes til å styrke validiteten ved et forskningsopplegg, og kalles da for triangulering (Kleven, 2014: 99). Trianguleringens hensikt er at de forskjellige innsamlingsmetodene ”kontrollerer” hverandre (Maxwell, 2013: 325).

Maxwell (2013: 328) skriver dog at et intervju, og typer av tekstanalyse, er de eneste som kan benyttes hvis man er interessert i å finne ut av et fenomen som man ikke selv har opplevd, eller noe som har skjedd i fortiden. Dette er en av grunnene til at intervju er valgt som metode i mitt forskningsprosjekt. Problemstillingen tar sikte på å gi svar på hvordan lærere benytter nyheter i sin undervisning, samt hvilke begrunnelser de har for en slik bruk. Jeg er altså interessert i lærernes erfaringer i fortid, deres opplevelser når de har bedrevet en slik type undervisning. En trianguleringstilnærming, med innslag av observasjon, kunne trolig styrket forskningsprosjektets validitet ved å kontrollere og verifisere lærernes opplysninger gitt under intervjuene, men av praktiske og tidsmessige hensyn vil ikke slik observasjon bli gjennomført i sammenheng med dette prosjektet. Validiteten anses likevel som solid, da lærerne har lite å tjene på å oppgi usannheter under intervjuet, samt at personlige spørsmål ikke inngår i undersøkelsen.

3.4 Tematisk analyse

Så langt er kvalitativ metode og kvalitativt forskningsintervju gjort rede for, og i denne delen går vi videre til selve analysen av det innsamlede materialet. I denne sammenheng benytter oppgaven en form for tematisk analyse. Denne analysetypen brukes ofte til å rapportere

informantenes erfaringer og meninger (Braun & Clarke, 2008: 81), og er således godt egnet til å beskrive informantenes tanker rundt egen undervisningspraksis og bruk av nyheter. Tematisk analyse er et fleksibelt analyseverktøy som går ut på å identifisere, analysere og rapportere mønster i et datasett (Braun & Clarke, 2008: 79).

Boyatzis (1998) skriver at datamaterialet skal kodes, og at dette kan hjelpe til med å finne mønster relatert til et gitt tema. I denne oppgaven ble dette gjort ved at informantenes uttalelser rundt ulike temaer ble merket med en fargekode i transkripsjonen. Tekst med lik fargekode ble deretter samlet i samme dokument, som hjalp til med å få en oversikt over all relevant informasjon knyttet til samme tema. Denne vertikale delen av analysen resulterte i at jeg hadde mye transkripsjonsdata knyttet til de ulike temaene, samtidig som jeg fikk et mer håndterlig datamateriale da mye transkripsjonsdata uten relevans til problemstillingen kunne utelates. Underveis i prosessen ble det samtidig skrevet ned tanker og umiddelbare refleksjoner tilknyttet funnene.

Etter en slik vertikal gjennomgang av datamaterialet, som ga en god oversikt over de ulike temaene, ble det satt i gang en horisontal analyseprosess. Dette innebærer at informasjonsenheter i form av korte utdrag og sitater ble satt inn i tabeller som gjør det mulig å skille de ulike informantenes svar og tanker rundt de ulike spørsmålene. De benyttede sitatene er nøye utvalg, og gir en kortfattet beskrivelse av de respektive informantenes holdninger til de ulike temaene og spørsmålene. Disse replikkene gjengir essensen i informantenes uttalelser, og er det Creswell (2014: 618) betegner som signifikante, meningsbærende uttalelser. Tabellene gir en visuell oversikt over informantenes svar, og fungerer som en oppsummering av hvert enkelt tema. De gjør det samtidig enklere å oppdage mønstre i informantenes besvarelser, hvor det ble identifisert både likheter og motsetninger når det kommer til tanker rundt bruk av nyheter i undervisningssituasjoner. Disse tabellene har vært utgangspunktet for selve analysen og diskusjonen i oppgaven, hvor informantenes besvarelser diskuteres og kobles til oppgavens teoretiske rammeverk.

Braun & Clarke (2008: 82) skriver videre at ”a theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set”. I denne oppgaven er de utvalgte temaene viet hvert sitt delkapittel i analysedelen. Disse temaene er ”læreplan i samfunnsfag”, ”samfunnsfagdidaktikk” og ”kritisk tenkning”, som vil gjennomgås mer detaljert i oppgavens

neste kapittel. Valg av disse temaene ble gjort av flere grunner; de har tilknytning til oppgavens problemstilling, de fremsto som betydelige i det innledende arbeidet med innsamling og gjennomgang av data, og de nevnes i deler av den tidligere forskningen på området. Temaene gir en verdifull innsikt i lærernes betraktninger, og belyser dermed oppgavens problemstilling ytterligere.

3.5 Forskningsetiske retningslinjer

Som forsker er man nødt til å forholde seg til både interne og eksterne etiske hensyn. Førstnevnte omhandler selvregulering av forskersamfunnet, som eksempelvis ivaretas gjennom å sørge for åpenhet og etterprøvbarehet, mens sistnevnte handler om å opprettholde et godt forhold mellom forskning og samfunn, noe som blant annet gjøres ved å sørge for ivaretagelse av menneskeverd og konfidensialitet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016: 6). Noen av de viktige punktene fra de generelle retningslinjene for forskningsetikk er blant annet å sørge for sannhetsbestrebelse, forskningens frihet, informert samtykke, konfidensialitet, redelighet, henvisningsskikk og institusjonelt ansvar (ibid.).

Fangen (2015) skriver at etiske overveielser spiller en viktig rolle i all kvalitativ forskning. Dette skyldes i stor grad at slike studier går i dybden i mening og innhold, fremfor å fokusere på bredde og omfang, slik som man gjør ved bruk av kvantitative metoder. All forskning som aktivt bruker mennesker som informanter krever deltakernes informerte samtykke, samtidig som forskeren er nødt til å arbeide ut i fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (Kleven, 2014: 25). Fangen (2015) trekker også frem informert samtykke, sammen med konfidensialitet og ivaretagelse av integritet, som spesielt viktig innen kvalitativ forskning. Fangen (2015) skriver at det er vanskeligere å ivareta informanters anonymitet i kvalitative studier siden informantene i disse tilfellene forteller om hendelser med egne ord, noe som kan føre til at historier kan bli gjenkjennelig for andre. Å være underlagt andres forskning og observasjon kan også oppleves som nedverdiggende for informanter, og dette gjelder spesielt for kvalitative tilnærminger hvor forskeren er tett på mennesker, og ofte tolker inn drifter og behov som personen ikke selv erkjenner å ha (Fangen, 2015). Maxwell (2013) trekker også frem et eksempel om at det i noen kulturer og settinger ikke er passende å stille spørsmål som en kilde til informasjon (Maxwell, 2013: 322-323). Oppsummert kan man si at de generelle retningslinjene for forskningsetikk er viktig for all forskning, men at det blir spesielt viktig å overholde de eksterne hensynene når kvalitative tilnærminger benyttes.

Disse ovennevnte omstendighetene gjør seg dog ikke gjeldende i denne studien, da personlige opplysninger i liten grad står i fokus. Verken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i dette prosjektet, og meldeplikt til NSD er derfor ingen nødvendighet. Oppgavens opplysninger omhandler informantenes undervisningspraksis, og informantene vil ikke kunne identifiseres. Inngående informasjon om informantene er ikke relevant for problemstillingene, og derfor ikke etterspurt. Elevmateriale og opplysninger om elever er heller ikke benyttet. I tillegg vil alt innsamlet materiell, som hovedsakelig utgjøres av båndopptak av intervjuer, bli slettet ved ferdigstilling av prosjektet.

4. Analyse og diskusjon

Så langt har oppgavens teoretiske rammeverk blitt presentert, og metodiske valg er gjort rede for. I denne delen av oppgaven skal empirien fra intervjuene gjennomgås og diskuteres i lys av den presenterte teorien. Det vil her gjennomføres en tematisk analyse hvor informantutvalget sammenlignes innenfor ulike temaer og delspørsmål. Denne delen av oppgaven søker å belyse oppgavens problemstilling, som etterspør hvordan lærere benytter nyheter som en del av undervisningen, samt hvilke begrunnelser de har for dette.

Datamaterialet består av transkripsjonsdata fra fem semistrukturerte forskningsintervjuer. Disse transkripsjonene ble senere kodet med fargekoder for å skille ulike temaer fra hverandre i besvarelsene. Intervjuguiden (Vedlegg 1) var også delvis tematisk oppbygget, men det viste seg likevel at samtalen underveis i intervjuene ofte beveget seg på tvers av temaene. Tekst med lik fargekode ble så satt sammen for å gi et helhetlig bilde over de valgte temaene. Informantenes besvarelser innenfor et gitt tema ble senere satt inn i tabeller som gir en god oversikt over informantenes svar på de ulike spørsmålene. I dette kapitlet analyseres disse besvarelsene i lys av det teoretiske rammeverket, og knyttes til oppgavens problemstilling.

De valgte temaene er læreplan i samfunnsfag, samfunnsfagdidaktikk og kritisk tenkning, som sammen gir en utdypet innsikt i oppgavens problemstilling. Overordnede begrunnelser for bruk av nyheter i undervisningen blir etterspurt, og delspørsmål som blant annet omhandler krav til elevenes kompetanse, samt deres utbytte av arbeid med nyhetssaker som kilde, er med på å utdype dette ytterligere. Sentrale temaer som kildekritikk og kritisk tenkning blir også gjennomgått.

Analysen starter med en presentasjon av informantene, hvor informasjon som er relevant for oppgaven legges frem. Deretter følger en gjennomgang av lærernes tanker rundt formål med samfunnsfaget, timeantall og læreboken, samt en begrunnelse for hvorfor de mener nyhetsbruk egner seg i samfunnsfagundervisningen. Etter dette følger et kapittel som konsentrerer seg i enda større grad om det didaktiske, hvor vi får se *hvordan* lærerne implementerer nyheter, samt hvilke verktøy elevene tilegner seg og hvilke verktøy de er nødt til å besitte for å få utbytte av arbeidet med nyhetsartikler. Til sist følger et kapittel som ser nøyere på lærernes tanker rundt kildekritikk og kritisk tenkning. Her får vi se i hvor stor grad informantene fokuserer på dette i sin undervisning, samt et innblikk i hvordan de opplever elevenes kompetanse på dette området.

4.1 Informantene

Utvalget består av 5 informanter, hvorav 4 av de for tiden jobber som samfunnsfaglærer i den videregående skolen. En av informantene jobbet nylig som samfunnsfaglærer, men er for tiden ikke i fast stilling. Informantene er gitt fiktive navn, samtidig som antall år de har jobbet i skolen og som samfunnsfaglærere er satt inn i tidsintervaller for å ytterligere bevare deres anonymitet. Tre ulike skoler er representert i utvalget.

Tabell 2: Informantene

Informantene	Kjønn	Utdanning	Jobbet i skolen	Jobbet som samfunnsfaglærer
Frank	Mann	-Hovedfag historie -PPU -60 stp. Spansk -60 stp. Geografi	25-30 år	3-5 år
Ole	Mann	-Mastergrad i Kultur og idéstudier -60 stp. Norsk -PPU	1-2 år	1-2 år
Per	Mann	-4-årig lærerutdanning -3 år idrettshøgskole -Mellomfag sosialpedagogikk -Karriereveiledning	30-35 år	20-25 år
Mari	Kvinne	-Statsvitenskap -PPU	3-5 år	3-5 år
Inger	Kvinne	-Cand.mag samfunnsfag -PPU -60 stp. Norsk og engelsk	15-20	10-15

Utvalget består av tre menn og to kvinner. Det kan argumenteres for at det trolig ikke er kjønn som er mest utslagsgivende når det kommer til nyhetsbruk i samfunnsfagundervisningen, men at en annen variabel, alder og erfaring, er mer interessant. Utvalget inneholder to lærere med relativt liten erfaring som samfunnsfaglærere og som lærere generelt (Ole og Mari), mens de resterende informantene har lengre fartstid innenfor skoleverket. Deres erfaring som samfunnsfaglærere varierer likevel, og strekker seg fra 5 til 25 år. Utdanningstypen, hvor fire av informantene har samfunnsvitenskapelige mastergrader med PPU tatt i ettertid, og kun én av informantene har spesifikk lærerutdanning, har også trolig betydning for oppgavens funn, og vil diskuteres nærmere i neste delkapittel.

4.2 Læreplan i samfunnsfag:

I denne delen blir vi litt bedre kjent med informantene, og får ett innblikk i hva de tenker rundt læreplanen i samfunnsfag i tilknytning til nyhetsbruk i undervisningen. Dette er relevant med hensyn til hvor mye tid de setter av til bruk av nyheter, samt deres begrunnelser for denne bruken. Denne analysedelen kan kobles til kapittel 1.3 i oppgavens innledning som omhandler læreplan og styringsdokumenter.

Tabell 3: Læreplan i samfunnsfag

Læreplan i samfunnsfag	Hvilke formål vektlegges?	Tanker om timeantall	Hvorfor nyheter i samfunnsfag?	Tanker rundt læreboken
Frank	-Danning.	-Passe.	-Aktualisering	-Lærebok kun hjelpemiddel.
Ole	-Demokratisk medborgerskap og bærekraftig utvikling.	-For lite tid.	-Aktualisering	-Bruker mye lærebok.
Per	-Ingen spesielle.	-Passe.	-Aktualisering	-Bruker litt lærebok.
Mari	-Danning og demokrati	-For lite tid.	-Aktualisere -Illustrere	-Bruker litt lærebok.
Inger	-Ingen spesielle	-Passe.	*	-Bruker mye lærebok.

*Oppgir ingen konkret årsak, men svarer at ”nyheter er en naturlig del av samfunnsfaget”.

Informantene var i noen grad nølende til flere av spørsmålene som var tilknyttet læreplanen, noe som kan tyde på varierende kunnskap om ulike styringsdokumenter. Med tanke på informantenes utdanning, hvor de fleste har samfunnsvitenskapelige mastergrader med PPU tatt i ettertid, så kan det argumenteres for at dette heller ikke så rart eller overaskende. Informantene har trolig ikke hatt en kontinuerlig tilknytning til læreplanen gjennom sitt utdanningsløp, noe som er mer naturlig på en lærerhøyskole eller i tilknytning til lærerutdanning gjennom et universitet. Kun én av informantene har spesifikk lærerutdanning, og denne utdanningen ble tatt for over 30 år siden. Dette støtter Solhaugs (2006) påstander i teoridelen (jf. 2.6) hvor det ble poengtert at 5 ulike universitetsfag kvalifiserer til å undervise i samfunnsfag, hvorpå flere derfor mener at faget mangler en klar identitet og fagdidaktisk kanon (Solhaug, 2006: 228).

4.2.1 Hvilke formål vektlegges?

Vi ser at demokrati- og danningsaspektet går igjen hos informantene. Svarene kom ganske kontant fra to av informantene, men Ole illustrerte ved denne anledningen at læreplanens generelle del trolig ikke fokuseres mye på. Dette ble tydelig all den tid han måtte søke opp og lese fra læreplan for å svare på spørsmålet, hvor han til slutt endte med å svare; *”man skal oppøve elevene i demokratiske dannelse [...] og jeg er litt opptatt av det”*. Per og Inger svarte at det ikke var noen spesielle formål de vektla i sin undervisning. Om disse svarene hadde bakgrunn i at de ikke vektlegger noen spesielle formål, eller om de var usikre på hva formålene i faget spesifikt er, vites ikke.

Svarene fra dette spørsmålet ga ikke like mye opplysninger som ønsket i forhold til lærernes syn på bruk av nyheter i undervisningen. Likevel er svarene interessante i den grad at de antyder at informantene i liten grad er oppdatert på læreplan og styringsdokumenter.

4.2.2 Tanker om timeantallet

I oppgavens innledning (jf. 1.3) ble det nevnt at store klasser og lavt timeantall, i tillegg til et stort pensum man er nødt til å dekke grunnet kompetansemål og standardiserte tester, kan stå i veien for implementering av nyhetsbruk i undervisningen. Det er derfor interessant å se hva informantene tenker om tiden de har til disposisjon med sine respektive samfunnsfagklasser.

Informantenes svar er i denne sammenheng delt, hvor to oppgir at de har for lite tid, mens de resterende sier at tiden er tilstrekkelig. Trolig kan erfaringsvariabelen her ha noe å si, da de to minst erfarne oppgir at tiden er knapp, mens de resterende tre, men betydelig mer fartstid i skolesystemet, oppgir at det er passelig med tid. Likevel, på tross av at både Frank, Per og Inger oppgir at det er passelig med tid, så tyder svarene på at de trolig gjerne skulle hatt enda flere timer til rådighet. Inger svarer at *”jeg synes det er passelig. Kunne ikke vært færre [...] i praksis sliter vi med å komme gjennom alle delene”*. Frank sier at *”De læreplanmålene vi skal igjennom, de kommer vi stort sett gjennom hvert eneste år”* og *”De fleste vil nok være der at man skulle ønske at man kunne ”boret” mer i ting, da”*. Det viser seg altså at på tross av at de oppgir at tiden er tilstrekkelig til å ”stort sett” komme gjennom det de skal, så hadde de samtidig ønsket enda mer tid til rådighet.

Ole er tydelig på at han synes tiden ikke strekker til, og på spørsmål om timeantallet svarer han *”Det synes jeg er for lite. Det er få fag jeg har så mye den opplevelsen, at det er for lite tid, som i samfunnsfag”*. Han føler altså at tiden ikke strekker til, og at dette spesielt gjelder i samfunnsfag. Innledningsvis i oppgaven (jf. 1.3) slo internasjonal forskning fast at samfunnsfag ofte forbindes med en ”teach-for-the-test”-mentalitet, hvor et stort og faktaorientert pensum må dekkes over et lavt timeantall (Case, 2007; Newmann, 2006). Mye tyder altså på at informantene i denne undersøkelsen har den samme følelsen, på tross av at noen i utgangspunktet oppgir at tiden er tilstrekkelig. Det kan derfor argumenteres for at lavt timeantall og en følelse av tidspress kan medføre at arbeid med konkrete læreplanmål prioriteres fremfor å utforske alternative kilder som nyheter, samtidig som et slikt tidspress kan føre til det Tallon (2013: 41) betegner som overflatelæring.

4.2.3 Tanker rundt læreboken

Syn på læreboken kan også ha en innvirkning på i hvor stor grad lærere vektlegger bruk av nyheter og andre alternative kilder i sin undervisning. Bruken kan også kobles til den nevnte ”teach-for-the-test”-mentaliteten, da innholdet i læreboken er det som ofte etterspørres i læreplanmålene. Det er derfor interessant å få kjennskap til informantenes tanker rundt temaet. I oppgavens teoridel så vi at læreboken har mistet sitt kunnskapsmonopol i klasserommet (Blikstad-Balas, 2015; Austvik og Rye, 2011), men informantenes syn er likevel delte.

Frank har det klareste standpunktet, og han sier at han så å si ikke benytter læreboken i det hele tatt;

Nei, jeg har alltid hatt en grunnholdning om at læreboken kun er et hjelpemiddel.
[...] hvis undervisningen er å gjennomgå læreboka perm etter perm, eller fra første til siste side, så har man i stor grad bommet.

Frank er altså enig med empirien fra oppgavens innledning (jf. 1.1), hvor det slås fast at læreboken ikke lenger har noe kunnskapsmonopol, og han velger derfor å hovedsakelig benytte andre kilder i sin undervisning. Per og Mari er for så vidt enig i dette, og oppgir at de kun ”bruker litt lærebok”. Per innleder med at læreboken er for lite oppdatert, og at eksterne, oppdaterte kilder, som nyhetssaker, benyttes i størst grad. Etter hvert viser det seg at han

likevel finner noen bruksområder hvor læreboken fortsatt er aktuell; *”Ja, det er teoriene. De er spesielt egnet til det. Det er det jeg mest bruker de til [...] Og bakgrunnsstoff på temaer. Årsaksteorier, hvorfor vil blir som vi blir”*. Mari har et lignende bruksmønster og sier at lærebok benyttes *”spesielt i starten av temaer og generelt når de har om ulike teorier”*.

På tross av at lærebøkene ikke lenger har noe kunnskapsmonopol i klasserommene, så viser studier i Norge og internasjonalt samtidig at lærere i stor grad baserer undervisningen sin på læreboken (Børhaug, 2011: 24). Dette er i tråd med svarene til Ole og Inger, som oppgir at de benytter mye lærebok i sin undervisning. Siden temaet for intervjuet var nyhetsbruk i undervisningen, så setter de automatisk læreboken og bruk av nyheter som informasjonskilde opp mot hverandre i sine svar. Inger sier at *”For mange er det fint å ha en lærebok, og ha det som utgangspunkt. Så jeg tenker at det (nyheter) er et supplement, ja”*. Ole anser også nyheter som et supplement til læreboken, og sier at; *”Det er sjelden vi kan bruke nyheter som pensum, på en måte”*. Det er her tydelig at disse informantene har en mer tradisjonell tilnærming når det kommer til kildebruken i klasserommet. Læreboken prioriteres, og nyheter benyttes som et supplement.

Oppsummert kan det sies at det er delte meninger om bruk av læreboken. Nyheter anses som et supplement til læreboken av noen, mens læreboken anses som et supplement av andre. På forhånd var det forventet at alder og erfaring ville være en avgjørende variabel ved dette spørsmålet, og det ble antatt at de eldste i utvalget i størst grad ville støtte en mer læreboksentrert undervisning. Dette viser seg altså ikke å være tilfellet. At lærerne har ulikt syn på dette området er i tråd med oppgavens innledning og teoridel (jf. 1.3 og 2.4), som slår fast at det finnes både positive og negative sider ved begge tilnærminger når det gjelder kunnskapsformidling i klasserommet, og at de i utgangpunktet ikke bør konkurrere, men supplere hverandre.

4.2.4 Hvorfor nyheter i samfunnsfag?

Dette spørsmålet berører det didaktiske, og etterlyser lærernes begrunnelser for hvorfor de velger å implementere nyheter i sin undervisning. Det kan være flere grunner til dette, og vi har allerede sett at informantene har oppgitt en lite oppdatert lærebok som årsak til at de benytter seg av mer oppdaterte kilder som nyhetssaker. Likevel var informantene stort sett

samstemte når dette spørsmålet ble stilt direkte, og aktualisering ble oppgitt som begrunnelse av alle som besvarte spørsmålet.

Inger brukte ikke begrepet ”aktualisering” som de andre gjorde, men hun svarte at ”*nyheter er en naturlig del av samfunnsfaget*”. Senere i intervjuet utalte hun at en fordel med bruk av nyheter er at ”*man kan ta opp nyheter som har skjedd for noen dager siden, måneder siden, eller som skal være et tema senere på året. Koble det opp*”. På denne måten aktualiserer også hun, ved at hun knytter aktuelle nyheter til temaene de skal igjennom, selv om hun ikke oppgir dette som en direkte grunn tidligere i intervjuet. Det kan derfor slås fast at informantenes hovedsakelige begrunnelse for at de implementerer nyheter i sin undervisning er at de ønsker å aktualisere temaene elevene arbeider med. Frank utdyper ved å si at;

Man tar det fra et teoretisk nivå og ned til et praktisk nivå som er den faktiske virkeligheten [...] Dette gjør undervisningen mye mer spennende både for elevene og for meg. Forsøke å dreie undervisningen rundt det elevene opplever rundt seg daglig.

Dette er i tråd med teoridelen (jf. 2.4.1) hvor Olsson (2016) omtaler nyheter som et forklarende verktøy læreren kan benytte for å koble abstrakt fagteori med konkrete hendelser. Det understrekes samtidig at det er ønskelig å koble undervisningen til elevenes erfaringer i samfunnet (Hunnes, 2015), samt at man benytter lærestoff og metoder som er tett koblet opp mot elevens virkelighet (Dewey, 2000). Det argumenteres også for at en slik type undervisning kan føre til økt samfunnsengasjement blant ungdom, hvorpå Tallon (2013: 30) skriver at artiklene kan øke interessen for og oppmerksomheten rundt aktuelle saker og hendelser. At alle informantene, enten direkte eller indirekte, nevner aktualisering som begrunnelse for bruk av nyhetsartikler tyder på at de oppfyller disse nevnte idealene i sin undervisning.

4.3 Samfunnsfagdidaktikk

I denne delen gjennomgås didaktiske spørsmål knyttet til bruk av nyheter i undervisningen, og bygger i så måte videre på avslutningen av forrige del som handlet om *hvorfor* lærerne velger å benytte nyheter i sin undervisning. Fokuset vil her rettes mot utvelgelsesprosessen, samt *hvordan* nyhetene implementeres. Denne delen tar også for seg hva det er ment at elevene

skal få ut av slikt arbeid. Sentrale spørsmål i dette delkapittelet blir derfor hvilke verktøy elevene får av å arbeide med nyhetssaker, i tillegg til elevforutsetningene, nærmere bestemt hvilke verktøy elevene er nødt til å besitte før de benytter seg av nyheter som en kilde i klasserommet.

Tabell 4: Samfunnsfagdidaktikk

Samfunnsfag- didaktikk	Hvordan velges og implementeres nyheter?	Hvilke verktøy må elevene ha?	Hvilke verktøy får elevene?
Frank	-Lærer velger nyhetssaker -Ofte klassesdiskusjoner	-Fagbegreper -Leseferdigheter* -Faktakunnskaper	-Fagbegreper -Kritisk tenkning Argumentasjonsteknikk -Kausalitet
Ole	-Elevene velger selv saker de selv presenterer. -Sjelden klassesdiskusjon.	-Fakta- og bakgrunnskunnskap	-Kausalitet -Leseferdigheter* -Fagbegreper
Per	-Lærer velger nyhetssaker -Ofte klassesdiskusjon -Artikler benyttes som kilder i skriftlig arbeid.	Bakgrunnskunnskap -Analyse -Kausalitet	-Faktakunnskap -Kausalitet -Kildekritikk -Leseferdigheter*
Mari	-Lærer velger og presenterer saker selv. -Ofte klassesdiskusjon.	-Faktakunnskap	-Faktakunnskap -Kritisk tenkning -Drøfting
Inger	-Lærer velger og presenterer saker selv. -Sjelden klassesdiskusjon.	-Ingen spesielle	-Faktakunnskap -Kausalitet

*Leseferdigheter innebærer i denne sammenheng å være i stand til å lese og trekke ut viktig informasjon fra en tekst.

4.3.1 Utvelgelse og implementering

Vi ser forskjeller både i hvordan nyheter velges ut, og hvordan de vanligvis arbeides med og gjennomgås. Flertallet har en tilnærming hvor de selv velger hvilke nyhetssaker som behandles, og disse nyhetssakene blir som regel tilsendt eller gjort tilgjengelige for elevene i forkant. De har dog ulike begrunnelser for hvorfor de som regel velger denne tilnærmingen. Frank har troen på at grundig bearbeidelse av artiklene er nødvendig for at elevene skal få optimalt utbytte, og han velger derfor å både velge ut og å sende artiklene god tid i forveien.

Dette ser vi igjen i teoridelen, og er i tråd med Tallon (2014) som sier at god gjennomgang av avisartiklene gir best utbytte for elevene. Per, som uttaler at elevene er lite oppdaterte og dagsaktuelle, og at de må ”fores med stoff”, velger artikler til elevene så han er sikker på at artiklene de arbeider med er gode. Vi er her inne på news literacy og kildekritikk, et område Per i liten grad tror elevene innehar kompetanse innenfor, noe som altså resulterer i at han selv står for utvelgelsen. Dette temaet omtales mer senere i kapitlet.

Ole skiller seg ut ved at han lar elevene velge egne artikler som benyttes i undervisningen. Han oppgir ingen spesiell grunn til dette, men som det ble nevnt tidligere så fungerer dette som en indirekte, og også ubevisst, oppfordring til elevene om å følge med på nyhetsbildet. Ole skiller seg også i noen grad ut når det gjelder implementeringen, da han er den eneste som får elevene til å presentere nyhetssaker på egenhånd. At han lar elever stå for både utvelgelse og gjennomgang av nyhetssakene viser at han enten har stor tro på elevenes news literacy, eller selv mangler kompetanse på området.

De øvrige informantene har også hovedsakelig litt ulike metodevalg når det kommer til hvordan nyhetene brukes, hvor Frank og Mari som regel legger opp til klassediskusjoner, mens Per ønsker at nyhetssakene skal inngå som en del av deres skriftlige arbeider.

4.3.2 Hvilke verktøy må elevene ha?

Det kom tydelig frem at dette var et vanskelig spørsmål for informantene, og at de i liten grad tenkte over hvilke fagferdigheter som kreves for å ha utbytte av å arbeide med nyhetssaker. Dette understrekes blant annet ved at Inger svarte at det ikke var noen spesielle verktøy elevene trengte for å nyttiggjøre seg av ulike nyhetsartikler, samt at også de øvrige informantene hadde begrensede svar.

Fakta- og bakgrunnskunnskap kan likevel sies å være en fellesnevner. Informantene mener altså at det er en fordel at elevene kjenner til saksforholdene de leser om og arbeider med, noe Mari utdyper ved å si; *”Her er det jo viktig at de har med seg pensum. At de vet hva de er på jakt etter”*. Vi så tidligere at Mari benytter læreboken i starten av temaer og når ulike teorier gjennomgås, og bruksmønsteret kommer tydelig fram. Læreboken benyttes til å gi elevene den grunnleggende kunnskapen og informasjonen, mens nyhetene benyttes til å utdype og bygge på denne kunnskapen, samt aktualisere temaet som gjennomgås. Det samme

bruksmønsteret gjelder også for Frank og Per, som begge oppga en begrenset bruk av lærebok generelt. Frank koblet samtidig i denne sammenheng fakta- og bakgrunnskunnskap sammen med fagbegreper, og mente at dette var essensielt for at elevene skal kunne holde følge underveis i undervisningen; *”Jeg må kunne si Brexit. Jeg må kunne snakke om det amerikanske presidentvalget”*. Vi ser altså at han setter som et krav at elevene til en viss grad er oppdaterte på aktuelle saker, noe de blir ved å følge med i nyhetene.

På tross av noe begrensede svar i henhold til fagspesifikke ferdigheter, er det altså mulig å tyde et gjennomgående bruksmønster for nyhetsartikler. Informantenes svar tyder på at læreboken benyttes til å gi elevene viktig grunnleggende kunnskap om et tema eller saksforhold, før dette ofte utforskes videre og aktualiseres gjennom bruk av nyhetsartikler. Bruksmønsteret illustreres godt av Pers følgende sitat;

Jeg bruker sjelden nyheter som inngang til et tema, heller som faglig påfyll, for som sagt så leser ikke de [elevene] så mye nyheter, og det som står i boka er ikke nok til å dekke temaet, så da må jeg ha faglig påfyll for å utvide perspektivet til elevene.

Observasjonen er interessant, og viser at de informantene som uttalte at de i liten grad benytter læreboken, likevel finner områder hvor den gjør seg gjeldende. Fakta- og bakgrunnskunnskap identifiseres som viktig for å kunne få utbytte av arbeid med nyhetsartikler, og læreboken viser seg som en god kilde til nettopp dette formålet.

4.3.3 Hvilke verktøy får elevene?

Også dette spørsmålet ble oppfattet som vanskelig for informantene. Dette fremgår tydelig ved at samtlige svar var relativt korte når dette spørsmålet ble stilt direkte. Spørsmålet ble også omformulert, og eksempler på ”verktøy” og fagferdigheter ble nevnt, uten at svarene ble stort lenger av den grunn. Det som er interessant er at det likevel i løpet av intervjuene, mens andre spørsmål blir stilt, nevnes flere verktøy som elevene tilegner seg ved å arbeide med nyheter. Selv om noen av svarene på dette området i flere tilfeller er både er ubevisste og indirekte, diskuteres de likevel i denne delen.

Fagbegreper

Frank var tydelig på at bruk av nyheter kunne hjelpe elevene med innlæring av ulike fagbegreper. Han mente at det var stor forskjell på å vite hva et ord *betyr*, og hvordan et ord *brukes*, og at det å lese slike begreper på trykk satt i en kontekst var til stor hjelp for elevene; ”Å gå fra et passivt til aktivt ordforråd. Du skjønner en glose når du hører den, men du kan den ikke før du egentlig da kan bruke den i en setning du konstruerer selv”. Vi ser her at Frank beveger seg oppover på Blooms taksonomiske modell (jf. 2.6), hvor han ønsker at elevene skal gå fra kunnskap om et begrep (knowledge), til forståelse (comprehension), og at dette til slutt skal resultere i anvendelse (application) (Bloom, 1956).

Ole var også opptatt av forskjellen mellom å kun vite hva et begrep betyr, og evnen til å selv benytte respektive begreper i egne fremstillinger; ”Og det er først da de har skjønt det, da. Når de selv har formulert det skriftlig”. Fagbegreper er en viktig del av samfunnsfaget, noe som også understrekes i Fjeldstads oversikt over komplekse fagferdigheter (jf. 2.6).

Informantene har oppfatninger i tråd med Fjeldstads teoretiske bidrag, som understreker at fagbegrepene har en operativ karakter, og at ”eleven forventes å kunne ta dem i bruk i nye situasjoner som inviterer til analyse og problemløsning” (Fjeldstad, 2009: 192). Det viser seg altså at fagbegreper er viktig i samfunnsfag, noe som understrekes i læreplanen hvor det forventes at elevene etter 10. årstrinn er i stand til å ”bruke samfunnsfaglege omgrep i fagsamtalar og presentasjonar...” og ”skrive samfunnsfaglege tekstar med presis bruk av fagomgrep” (Utdanningsdirektoratet, 2013a: 9). Det er altså forventet at elevene er i stand til å benytte en del fagbegreper når de starter på den videregående skolen, og mye tyder også på at en slik ferdighet kan opparbeides og videreutvikles gjennom bruk av nyhetsartikler i undervisningen.

Leseferdigheter

Leseferdigheter brukes i denne sammenheng om evnen til å lese og trekke ut viktig og relevant informasjon fra en tekst. Fjeldstad betegner denne evnen som en del av en informasjonsbehandlingsferdighet, som innebærer at elevene blant annet er i stand til å lese, tolke og finne betydningsinnholdet i tekster (Fjeldstad, 2009: 192). Både Ole og Per oppga dette som en ferdighet elevene tilegner seg ved å arbeide med nyhetsartikler. Per, som oppga at han ønsker at elevene skal bruke nyhetsartikler som kilder i skriftlige besvarelser, uttalte; ”Og dette med at de må lete etter, når de skal drøfte og analysere, så må de lete etter informasjon, hva fagfolk mener”. Vi ser altså at nyhetsartikler kan brukes som et ledd i å trene

elevene i å trekke ut relevante opplysninger og informasjon. Dette understrekes også i læreplanen, hvor det står at det er nødvendig å kunne lese og samle informasjon fra oppslagsverk, aviser og Internett (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Faktakunnskap / Bakgrunnskunnskap

Fakta- og bakgrunnskunnskap var det gjennomgående svaret når det kom til hvilke verktøy elevene er nødt til å inneha for å ha nytte av å arbeide med nyhetssaker, og dette svaret går også igjen ved flere anledninger når det kommer til hvilke ferdigheter elevene tilegner seg. Tidligere ble det slått fast at læreboken kan være nyttig når generelle fakta skal innlæres, men det viser seg altså at informantene mener at nyhetsartikler også kan benyttes til dette formålet. Inger svarer følgende på spørsmål om hva elevene tjener på å lese nyhetsartikler; *”faktakunnskap. Og sammenligning. Og det å følge med litt. Vite hva som skjer”*. Hun mener altså at elevene i kraft av å lese og arbeide med nyhetsartikler blir oppdatert på ulike saker og får ”vite hva som skjer”. Sistnevnte betyr trolig et ønske om at elevene er oppdatert på hva som foregår i samfunnet, noe som også ble nevnt i oppgavens teoridel om skolens politiske funksjon (Stray, 2014), samfunnsengasjement og aktive medborgere (jf. 1.3 og 2.3), som samtidig er et av de overordnede målene med samfunnsfaget. Dette verktøyet er også med i Fjeldstads (2009) forslag til oversikt over komplekse fagferdigheter for samfunnsfaget. Faktabeheerskelse og definisjonskunnskap plasseres på toppen av listen, og regnes som den mest sentrale ferdigheten for å lykkes i faget.

Årsak-Virkning

Kausalitet nevnes ikke direkte av informantene, men svarene i løpet av intervjuet avslører at dette likevel er en av grunnene til at de velger å bruke nyhetssaker i sin undervisning. Ingers svar passer godt til å illustrere dette;

...hvis noe har skjedd, og hvordan dette påvirker. Hva koster dette, hvor mange jobber der, og hvordan påvirker det oss? Prøve å sette nyhetene litt i en sammenheng, på et vis.

Det er tydelig at Inger ønsker at elevene skal kjennskap til årsak og virkning, og at dette kan gjøres gjennom bruk av nyhetsartikler. Frank er inne på det samme, og vektlegger at han krever mer av elevene enn at de kun skal gjengi informasjon; *”så da skal de minimum forsøke*

å årsaksforklare det man skriver om. Årsaksforhold, virkningsforhold”. Også Per er opptatt av at elevene skal kunne begrunne meningene sine, og at de ”ser det store bildet”;

...når de skal drøfte og analysere så får alltid det de foreslår noen konsekvenser. Skal man prioritere eldreomsorg så kan de gå ut over andre grupper som barnehage, skole og sånn, så det må de bare lære seg å se. Se ulike sider ved samfunnet.

Informantene ønsker altså at elevene skal forstå at ulike valg får ulike konsekvenser og ringvirkninger. At man ikke alltid kan få ”i pose og sekk”, og at prioriteringer på et område kan bety nedskjæringer på andre. Informantene mener at nyhetsartikler egner seg til å aktualiserer og vise eksempler på dette. Dette ferdighetsområdet er også en av de de åtte komplekse fagferdighetene Dag Fjelstad (2009) har identifisert som viktig for samfunnsfag i den norske skolen. Kausalitet nevnes som nummer seks av åtte ferdigheter i den taksonomiske oversikten, og kan derfor sies å være en ferdighet som krever mye av elevene.

Kildekritikk og kritisk tenkning

En kildekritisk innstilling blir også nevnt som en av ferdighetene elevene tilegner seg når de arbeider med ulike nyhetssaker. Frank uttaler at han forsøker å få elevene til å vurdere kildene de benytter; *”Men en ting som jeg vil at elevene skal kunne, det kobles da til kildekritikk. Og det å ha en sunn skepsis til alt det som blir lagt fremfor deg”*. Han nevner dog ikke hvordan han gjør dette, men Mari er mer spesifikk; *”jeg vil at de skal lære seg at man gjør seg opp en mening basert på flere kilder”*. Hun sier altså implisitt at hun ønsker at elevene skal kontrollere faktainformasjon, synsvinkler og påstander ved at de undersøker flere kilder om samme tema og årsaksforhold. Dette omtales også i teoridelen, hvor Kahne et al. (2012) er blant de som argumenterer for at bruk av nyhetsartikler er en god kilde til ulike synspunkter, samtidig som Vær Varsom-Plakaten understreker at en av pressens oppgaver er at ulike synspunkter kommer til uttrykk. Mari ønsker altså at elevene skal undersøke disse ulike synspunktene, og ikke være fornøyd med å godta de første de kommer over.

Ingen av informantene nevner news literacy når de blir spurt om hvilke ferdigheter elevene tilegner seg ved å arbeide med nyheter, noe som kan tyde på at de i liten grad er oppdatert på området. Kildekritikk nevnes i noen grad, men kun i en generell form, og heller ikke av alle informantene. En interessant observasjon er at informantene benytter begrepene ”kildekritikk” og ”kritisk tenkning” om hverandre, og det later ikke til at de har noen klar distinksjon

mellom disse begrepene. Begrepsparet er utvilsomt noe diffust, og spesielt sistnevnte har flere ulike definisjoner. Dette bekreftes også av Rasmussen (2017), som påpeker at det ikke foreligger noen generell enighet om hvordan man skal definere kritisk tenkning i forskningslitteraturen. Likevel virker det som om informantene har et mer hverdagslig og negativt ladet forhold til begrepene, hvor hovedfokuset av deres betydning virker å hovedsakelig være å oppdage faktafeil ved kildene som benyttes. Et eksempel på dette er at informantene i flere sammenhenger benytter begrepet kritisk tenkning i forbindelse med faktafeil i nyhetsartikler, men at ingen nevner en kritisk innstilling til eksempelvis egen og elevenes forutinntatthet, eller generell refleksjon over hvorfor ting er som de er. Vi ser altså en tendens til at informantene i hovedsak fokuserer på det som i teorikapitlet (jf. 2.3) ble betegnet som *informasjonslitteracy*, en ferdighet Koltay (2011) beskriver som generell kildekritikk som hovedsakelig går ut på å evaluere og gjenkjenne troverdighet i informasjon. Kildekritikk og kritisk tenkning er også tema for neste delkapittel, som tar for seg i hvilken grad informantene prioriterer dette i sin undervisning, samt deres oppfatninger av elevene på dette området.

4.4 Kritisk tenkning

Igjen er det viktig å understreke at det observeres en tendens til at begrepene kildekritikk og kritisk tenkning i stor grad flyter over i hverandre, og at det virker som om lærerne i størst grad fokuserer på *informasjonslitteracy*, altså identifisering av faktafeil, når begrepsparet tas i bruk. Alle informantene svarer at de ikke underviser eksplisitt i kritisk tenkning, og stiller seg i noen grad undrende til hvordan dette gjøres i praksis.

Tabell 5: Kritisk tenkning

Kritisk tenkning	Undervises det i kritisk tenkning?	Undervisning om mediene?	Kildekritikk i utvelgelse av nyheter?	Er elevene kritisk bevisste?	Progresjon hos elevene?
Frank	-Nei	-Nei	-Nei	*	-Ja
Ole	-Nei	-Nei	-Nei	-Ja	-Nei
Per	-Nei	-Nei	-Nei	-Nei	-Ja
Mari	-Nei	-Nei	-Litt	*	-Ja
Inger	-Nei	-Ja	-Nei	-Nei	-Nei

*Er litt usikker, og understreker at det er stor forskjell på elevene.

Frank identifiserer likevel kritisk tenkning som viktig, men innrømmer samtidig at dette ikke har stor prioritering i hans undervisning; ”*Nei. Det kunne jeg godt ha gjort. [...] det kunne jeg godt ha gjort mer av, det ser jeg*”. Dette er, som vi skal se, en gjennomgående innstilling hos informantene, og kritisk tenkning fremstår som et flytende og uklart begrep. De gir uttrykk for at de vet det er betydningsfullt, men klarer likevel ikke knytte det til egen klasseromspraksis.

4.4.1 Undervisning i kritisk tenkning

Det viser seg samtidig at kritisk tenkning i noen grad nedprioriteres da andre fag anses å ha ”ansvaret” for en slik type undervisning, noe som eksemplifiseres ved Ole, som sier at; ”*svaret på det er at det gjør jeg nok en del i norsk*”. Han understreker samtidig at dette likevel ikke er noe han prioriterer i stor grad; ”*Men nei, jeg kan ikke si det. Jeg er nok ikke så opptatt av det som mange andre*”. Begrunnelsen for svaret er også interessant i dette tilfellet, hvor han forteller at et for stort fokus på kritisk tenkning kan føre til at elevene mister interessen for nyheter; ”*Jeg synes nok det er viktigere at de prøver å følge med [på nyhetsbildet], enn at de får inntrykket av at det ikke er noen vits å følge med*”. Dette er et interessant poeng som også gjenkjennes fra oppgavens teoridel, hvor Hofseth (2017) er inne på at hvis publikum oppdras til å trekke alt de får vite gjennom nyhetene i tvil, kan dette føre til at de mister tillitten til, og dermed også interessen for, mediene. Det beskrives også at eksponering ovenfor falske nyheter og generell feilinformasjon kan føre til at man ”gir opp” å holde seg oppdatert, og isteden velger å stenge alt ute (jf. 2.1).

Per underviser heller ikke eksplisitt i kritisk tenkning, men sier at dette er noe elevene tilegner seg gjennom bibliotekskurs og andre fag. Han sier at han mener at dette er viktig område, selv om det ikke er en del av hans egen undervisning; ”*Og jeg bruker spesielt biblioteket. De som jobber der er fagfolk innenfor det, og derfor bruker jeg de spesielt mye på det*”. I likhet med Ole, mener altså Per at samfunnsfaget i liten grad har ansvaret for elevenes kritiske tenkning; ”*Nei. Ikke så mye. Vi bruker ikke mye tid på det. Du kan si, de har jo også andre fag hvor de lærer seg kildekritikk, og at de i løpet av de andre fagene blir i stand til å sile ut*”. Vi ser igjen at det i liten grad skilles mellom kritisk tenkning og kildekritikk, og at det er sistnevnte, med et fokus på faktafeil, som vektlegges. Dette gjentar seg i Ingers svar; ”*Ja, litt, men ikke så mye egentlig. Dette kommer også i norskfaget*”. Hun snakker varmt om ressursider som er tilknyttet læreboken og nettsteder som NDLA, noe som fører til at hun ikke ser et så stort

behov for en kritisk innstilling; *”Og der ligger det veldig mye god informasjon, altså. Så jeg føler at det ikke er et så stort behov for å utforske så mye”*

Vi ser altså at informantene mener at kritisk tekning er viktig, selv om de ikke vektlegger dette spesielt i sin samfunnsfagundervisning. Ole skiller seg samtidig i noen grad ut, da han uttaler at et for stort fokus på kritisk tekning kan føre til at elevene mister interessen for mediene. Det er likevel viktig å gjenta at informantene ikke later til å distingvere begrepene kildekritikk og kritisk tenkning, og at dette begrepsparet flyter over i hverandre. Dette medfører at svarene i intervjuet i noen grad blir ledet fra et fokus på kritisk tenkning og over på mer generell kildekritikk. Lærernes oppfatninger, og en dreining mot et fokus på å oppdage faktafeil, er likevel en interessant observasjon i seg selv.

4.4.2 Undervises det *om* mediene?

Lærerne oppgir at de i liten grad fokuserer på selve mediene i sin undervisning. I denne sammenheng ble informantene altså spurt om de satte av tid til å lære elevene *om* mediene, og da mer spesifikt om ulike typer medier, medieutvikling og påvirkningskraft. Frank vektlegger ikke dette særlig i sin undervisning og svarer at undervisning om nyhetsmediene er *”litt begrenset”*. Han utdyper dette ved å fortelle om at han i noen grad mangler kunnskaper om medienes utvikling og påvirkningskraft; *”jeg må ærlig innrømme at jeg kommer litt til kort, for jeg vet jo at sosiale medier blir viktigere og viktigere”*.

Per svarer ikke direkte nei på spørsmålet om han underviser eksplisitt om mediene, men svaret tyder likevel på at dette ikke prioriteres; *“Vi har litt om kildekritikk og troverdigheten i mediene. Det bruker vi. Og jeg bruker spesielt biblioteket”*. Vi ser her at han delvis gjentar det samme svaret som omhandlet undervisning i kritiske tekning. Mye tyder derfor på at heller ikke Per bruker tid på å undervise *om* mediene, som for eksempel ulike typer medier og påvirkningskraft, men at dette istedenfor forbindes med kildekritikk og kritisk tenkning. Mari har et lignende svar, hun oppgir ikke at hun har undervist eksplisitt om mediene, men trekker istedenfor inn viktigheten av kildekritikk generelt; *”Og det med kildekritikk er jo veldig viktig. [...] Og at man ikke tror på alt, som for eksempel står på Facebook”*. Inger skiller seg litt fra de andre når det kommer til undervisning om mediene, og hun oppgir at hun spesielt vektlegger ulike mediers påvirkningskraft; *”Ja, bruker litt tid på det. Det med å få oppmerksomhet rundt en sak, da. Og hvilken kraft for eksempel Facebook har. Som sosialt*

medie. Og prøver å vise til eksempler på hvordan oppmerksomheten kan snu i en sak hvis mange nok blir engasjerte”.

På tross av Ingers undervisning om medienes påvirkningskraft, kan det slås fast at det totalt sett i liten grad undervises i kritisk tenkning og om mediene. Hvis vi benytter disse som en operasjonalisering av news literacy, så kan det konkluderes med at lærerne i liten grad underviser i dette. Dette eksemplifiseres ytterligere ved at ingen oppgir news literacy som en ferdighet elevene verken får av å jobbe med nyheter, eller trenger for å jobbe med nyheter. Dette er samtidig interessant, da forskning viser at en slik type undervisning er det viktigste middelet for at elevene skal være i stand til å orientere seg i sin egen mediehverdag, og samtidig klare å skille ut hva som er troverdige kilder (Kahne og Bowyer, 2017).

4.4.3 Bedriver lærere kildekritikk ovenfor nyhetene de velger?

Informantene svarer også nei når de blir spurt om de selv bedriver noen form for kritisk tankeprosess ovenfor de nyhetene de benytter i undervisningen, noe som igjen tyder på at news literacy ikke prioriteres i deres mediehverdag. Det som går igjen i lærernes besvarelser er at de stort sett stoler på de mediene de benytter i undervisningssammenhenger, noe som illustreres av Ole, som uttaler at; *”Den avisa jeg leser til vanlig er Klassekampen og lokalavis. Man må nesten stole på at det de formilder er noenlunde sant”*. Frank har et lignende svar, hvor han samtidig uttrykker et skille mellom Norge og andre land når det kommer til nyhetenes troverdighet; *”Nei. Ikke som en historiker ville ha jobbet. Jeg tar ikke den runden på en avisartikkel fra norsk presse”*. Dette kan trolig kobles til diskusjonen om ”fake news”, som særlig har vært knyttet til USA og den amerikanske presidentvalgkampen. Per sier i likhet med Frank og Ole at utvelgelsesprosessen ikke er noe spesiell, men at det velges *troverdige* kilder; *”Og det er klart at vi prøver å forholde oss til de offentlige kildene, som regneringen.no eller NRK, de store mediene”*. Dette mønsteret ser vi igjen hos Inger, som svarer at *”Jeg er nok på de sikre mediene. Jeg bruker mye NRK, da. TV2 også, men det blir mye NRK. Og litt lokalavis, og ellers Aftenposten”*. Hun nevner at hun er på nettet og titter på andre alternative kilder, men at det som regel ender opp med at hun bruker de samme kildene som vanlig; *”så hender det jeg er innom nettet og ser hva som ligger der. Men jeg bruker mye.. jeg synes NRK har laget mye dokumentarer og gode reportasjer”*.

Mari er i denne sammenhengen den som skiller seg mest ut, når hun oppgir at det foregår en tankeprosess før hun tar med seg nyheter inn i klasserommet. En interessant observasjon er at denne tankeprosessen ikke hovedsakelig retter et kritisk søkelys mot selve mediene som benyttes, men at elevene settes i sentrum;

Det kan bli det. Det går jo da på innholdet i saken, om det støter noen å skulle ta det opp. Og om det er nødvendig i det hele tatt. I hvor stor grad får elevene utbytte av at man tar opp denne saken. Og vil det ha noen læringsfremmende effekt? Eller bare forvirre?

Hun nevner også at hun bruker en del internasjonale medier; *”jeg prøver også å få frem noen internasjonale avisutklipp, som New York Times, BBC News, [...] For å få et litt annet blikk. Og samtidig har jo Al Jazeera flere gode artikler, spesielt om problematikken i Midtøsten, uten at de tar noe parti”*. Her viser Mari at hun er klar over at vinklingen i saker kan variere fra land til land, noe som understrekes ved at hun sier *”for å få et annet blikk”*. Hun viser også at hun er klar over at ulike medier kan ha ulik vinkling og påvirkningskraft, da hun fremhever at Al Jazeera dekker Midtøsten-konflikten *”uten at de tar noe parti”*. Ved å kun fremheve én nyhetsleverandør som upartisk viser Mari at hun i utgangspunktet er klar over, og indirekte hevder, at flere av nyhetsbyråene er partiske i sin fremstilling. Hun oppgir likevel ikke at dette er noe som formidles til elevene, noe som også samsvarer med svaret hennes på 4.4.2, hvor hun oppga at hun ikke underviser eksplisitt om mediene.

Vi ser altså at lærerne i liten grad prioriterer en kritisk gjennomgang av artikler de selv benytter i sin undervisning. Dette på tross av at de i stor grad selv står for utvelgelsen av nyhetssaker som benyttes i klasserommet, samtidig som flere oppgir at de er klar over nyhetsbyråenes biaser og at partiske vinklinger forekommer. En manglende kritisk gjennomgang forklares likevel med at ”sikre” og ”troverdige” kilder benyttes.

4.4.4 Elevenes kritiske bevissthet

Det bør nevnes at informantenes svar på dette spørsmålet ikke har noe empirisk støtte, men mer er ment som et interessant innblikk i deres syn på elevene. Elevene er heller ikke innebefattet i denne studien, så det finnes ikke empirisk materiale til å verken støtte eller avkrefte informantenes uttalelser. Et interessant funn i denne sammenheng er likevel at

lærerne hadde totalt forskjellig oppfatning av elevenes kritiske bevissthet. Ole skiller seg ut ved at han er den eneste i utvalget som er optimistisk på elevenes vegne. Han vektlegger at dagens ungdomsgenerasjon har vokst opp med internett som en tilgjengelig kilde, og at de fra ung alder har blitt fortalt at troverdigheten til ulike kilder varierer;

Jeg tror at elever nok har mye større kompetanse enn det man som lærer ofte tror. Vi som lærere tenker at de ikke greier å orientere seg i nettjungelen, men de er jo vokst opp med dette, de har hørt det siden de var små, at det er forskjell på nettsider og så videre.

Per er ikke like optimistisk når det kommer til elevene og deres kritiske bevissthet, og svarer dette på spørsmålet om hva slags type kilder elevene ofte velger; *”Lettvinte, og ukritiske. Om hvor de henter informasjonen sin fra. Det er ikke tvil”*. Han mener elevene velger enkle løsninger når de selv får bestemme hvilke kilder som skal benyttes, noe vi kjenner igjen fra oppgavens teoridel (jf. 2.2), hvor studier viser at elevene ofte velger den ”første og beste” informasjonen de finner (Austvik og Rye, 2011), samtidig som det ofte velges kilder som i stor grad samsvarer med hva de trodde på forhånd (Baildon og Damico, 2015: 247). Denne teorien samsvarer i stor grad med Ingers oppfatning av elevene;

De fleste er opptatt av å finne det de skal, og da er det ofte enkleste vei. Ofte ting som kan knyttes til det som står i læreboken. Og nettsider som har tilknytning til læreboken, og NDLA, som vi bruker som en nettressurs i tillegg.

Vi ser altså at det er delte meninger når det kommer til elevenes kritiske bevissthet. Per og Inger legger vekt på at elevene er ukritiske og velger enkle løsninger, mens Ole poengterer at de tross alt er oppvokst i det han kaller ”nettjungelen”, og derfor har større kompetanse en man ofte antar. Frank og Mari synes det var vanskelig å ta stilling til elevenes kritiske bevissthet. De poengterte at det var et stort sprang i elevenes kompetanse på området, og at det derfor var vanskelig å gi et konkret svar på spørsmålet.

4.4.5 Identifiseres en progresjon i elevenes kritiske bevissthet?

Heller ikke dette spørsmålet har empirisk tyngde, da elevenes progresjon ikke er testet ved bruk av noen forskningsmetode. Igjen er spørsmålet ment som et interessant innblikk i lærernes oppfattelser.

Igjen er informantenes svar forskjellige. Frank, som var usikker på elevenes kritiske bevissthet i forrige delkapittel, mener likevel at det er mulig å se bedring i løpet av et skoleår; *”Ja, det tror jeg du ganske tydelig kan si”*. Ole, som var positiv til elevenes kritiske bevissthet, mener i dette tilfellet at det ikke er noen særlig progresjon å spore hos elevene;

Nei, det kan jeg ikke si. Det skjer mye i løpet av det første året på videregående, med hensyn til gruppedynamikk og hvor mye man bidrar og sånn, så der opplever jeg en forskjell. Men, nei. Jeg har ikke sett noe.

Det kan altså virke som om Ole mener at elevene fra før innehar tilstrekkelig ferdigheter innen kritisk tenkning og kildebevissthet, og at de i større grad utvikler seg på andre områder på skolen. Inger deler dette synet, men mener likevel at de aller flinkeste muligens har progresjon i løpet av et skoleår. Uansett så tror hun ikke dette er normen; *”for flertallet tror jeg nok kanskje ikke det”*.

Per, som i utgangspunktet var skeptisk til elevenes kritiske bevissthet, er mer positiv når det kommer til deres progresjon på dette området;

Ja. Det synes jeg. Skolen er flink til å bruke fagfolk, de som kan det med kilder, blant annet biblioteket, det er jo fagfolk på kildekritikk, og jeg bruker dem aktivt, og jeg føler ofte at elevene får en ”aha-opplevelse”, hvordan de skal bruke de forskjellige, Google og så videre, at de får opplæring i det, da får elevene et litt mer bevisst syn på hvordan de skal håndtere kilder.

Her ser vi i en kontrast i informantenes oppfatning av elevene. Ole mener elevene allerede innehar kompetanse, og at denne er tilegnet før elevene starter på videregående skole. Teoretisk sett kan denne oppfattelsen støttes av kompetansemålene for læreplanen etter 10. årstrinn, hvor en av ferdighetene som skal tilegnes er å *”identifisere samfunnsfaglege argument, fakta og påstandar i samfunnsdebattar og diskusjonar på Internett, vurdere dei*

kritisk og vurdere rettar og konsekvensar når ein offentleggjer noko på Internett”

(Utdanningsdirektoratet, 2013a: 9). Det er likevel høyst usikkert om dette er noe elevene tilegner seg etter 10 år i grunnskolen, og ikke noe man bør ta for gitt. Kompetansemålene i læreplanen er mer en rettesnor for hva elevene bør kunne, enn en oversikt over hva de faktisk kan. Per, derimot, mener at dette er en type kompetanse de tilegner seg på den videregående skolen, men at det skjer i andre fag enn i samfunnsfaget, en oppfatning som også deles av andre informanter.

Det viser seg at kritisk tenkning og kritisk bevissthet identifiseres som viktig for informantene, men at de samtidig gir uttrykk for at det ikke er samfunnsfagets oppgave å lære elevene dette. Flere av informantene nevner aktivt medborgerskap som et av de viktigste formålene med faget, men knytter dette i liten grad til media og nyhetsbruk i skolen. Dette på tross av at alle oppgir at samfunnsfaget er det skolefaget som egner seg best til bruk av nyhetsartikler for å aktualisere temaene de arbeider med. Er dette et tegn på at det skjer en rask utvikling i media og i samfunnet, men at skolen ikke henger med? Rasmussen (2017) stiller også spørsmålet om dette er et område skolene har forsømt, og påpeker at dagens metoder trolig ikke er tilpasset dagens realitet. Regjeringen fikk i høst (høst 2016) bred støtte for stortingsmeldingen om en fornying av innhold og metoder i skolen, og Kunnskapsministeren uttaler at et samfunn i endring krever en skole som tar inn over seg nye utfordringer (Røe Isaksen, 2017). Dette er allerede implementert i andre land, hvor blant annet ”current news” finnes på timeplanen i England, og spørsmålet blir da om den norske skolen har sovet i timen?

5. Oppsummering

Oppgaven har tatt for seg bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen, og søker nærmere bestemt å besvare hvordan nyheter benyttes og hvilke begrunnelser som gis for denne bruken. I dette kapittelet gis en oppsummering av funnene som er gjort etter den tematiske analysen av datamaterialet.

5.1 Utvelgelse og gjennomføring

Det viser seg at de fleste informantene selv velger ut nyheter som skal gjennomgås. Det snakkes også om god delingskultur på en av skolene, men at utvelgelse av nyhetsartikler også her som regel skjer individuelt hos læreren. Kun én av informantene lar elevene selv velge hvilke artikler som skal gjennomgås.

Hvordan nyhetene benyttes varierer i stor grad. Noen ønsker at artiklene skal skape debatt og diskuteres i klasserommet. Det oppgis at det i denne sammenheng er ønskelig at elevene skal bli i stand til å se en sak fra flere sider og komme med begrunnede argumenter. Andre mener at informasjon fra artiklene fungerer som en oppdatert utgave av pensum, og ønsker at artiklene skal inngå som kilder i skriftlige oppgaver. Det viser seg at læreboken ofte benyttes til innlæring av grunnleggende teori når et nytt tema påbegynnes, og at nyhetsartiklene introduseres for å utdype denne kunnskapen.

5.2 Aktualisering som hovedbegrunnelse

Lærerne benytter mye nyheter i sin undervisning, samtidig som de oppgir at de gjerne skulle hatt mer tid med elevene i samfunnsfag. At de likevel bruker tid på nyheter viser at denne informasjonskilden blir ansett som en viktig del av faget. Den dominante begrunnelsen for bruken er at nyhetsartikler aktualiserer temaene de arbeider med. Informantenes svar gjenkjennes både i teori og den tidligere forskningen, hvor aktualisering og å knytte sammen det de lærere på skolen til samfunnet, er en begrunnelse som går igjen.

5.3 Utbytte og krav til elevene

En annen begrunnelse for å benytte nyheter som en del av samfunnsfagundervisningen er at dette hjelper elevene med å tilegne seg ulike kunnskaper og ferdigheter. Faktakunnskap, kausalitet og fagbegreper er de mest fremtredende verktøyene informantene mener elevene

tilegner seg ved arbeid med nyhetsartikler. Dette er sentrale verktøy i samfunnsfaget, og trekkes også frem av Dag Fjeldstad (2009) i hans beskrivelser av sentrale fagspesifikke ferdigheter knyttet til samfunnsfag. Kritisk tenkning og news literacy fremheves i oppgavens teoretiske rammeverk, men dette er ferdigheter informantene i liten grad fokuserer på.

Fakta- og bakgrunnskunnskap identifiseres samtidig som det viktigste verktøyet for at elevene skal ha noe utbytte av å arbeide med nyhetsartikler som en del av undervisningen. Dette må ligge til grunn for forståelse av nyhetene, og læreboken nevnes som et egnet middel til å gi elevene den grunnleggende kunnskapen som behøves.

5.4 Kritikkverdig fokus på kritisk tenkning?

Teori og tidligere forskning har et fokus på at kritisk tenkning er betydningsfullt når det kommer til bruk av nyheter. Dette er viktig i forkant, men også noe elevene kan tilegne seg i løpet av arbeidet med artiklene. I denne studien identifiseres kritisk tenkning som viktig blant informantene, men er likevel ikke en ferdighet som prioriteres. Dette gjenspeiles blant annet ved at artiklene informantene benytter i undervisningen ikke gjennomgås kritisk, de underviser i liten grad om mediene, og de underviser også i liten grad eksplisitt i kildekritikk og kritisk tenkning. Det bør også tas med at lærerne ikke skiller begrepsparret kritisk tenkning og kildekritikk, men ofte bruker disse om hverandre. Ved benyttelse av begrepene observeres en dreining mot et fokus på å oppdage faktafeil, det som i teoridelen ble betegnet av Koltay (2011) som informasjonsliteracy. De har samtidig et variert og noe uavklart syn på elevenes kritiske bevissthet og deres progresjon på området.

Samlet tyder dette på at kritisk bevissthet i liten grad prioriteres blant informantene, og noe som går igjen i begrunnelsene for dette er at kildekritikk og kritisk tenkning er noe elevene arbeider med og tilegner seg i andre fag enn i samfunnsfaget. Dette på tross av at alle oppgir at samfunnsfaget er det skolefaget som egner seg best til bruk av nyhetsartikler for å aktualisere temaene de arbeider med, samtidig som teoretiske bidrag sier at samfunnsfag egner seg godt til innlæring av news literacy.

6. Avslutning og veien videre

Studiens formål har vært å finne ut mer om bruk av nyhetsartikler i samfunnsfagundervisningen, hvor spesielt lærernes bruksmønster, og begrunnelse for dette, har stått i fokus. Dette har blitt undersøkt gjennom bruk av kvalitative forskningsintervjuer, hvor den innsamlede empirien har blitt analysert ved bruk av tematisk analyse. I denne analysen har temaer som læreplan i samfunnsfag, samfunnsfagdidaktikk og kritisk tenkning vært sentrale holdepunkter.

Så, hvordan benytter lærere nyheter i samfunnsfagundervisningen, og hvilke begrunnelser har de for dette? Oppgavens empiri gir et delt svar på *hvordan* nyheter benyttes. Dette tyder på at det ikke er noen privilegert metode når det kommer til bruk av nyheter, men at det finnes flere ulike tilnærminger til implementeringen. Noen lærere velger å presentere nyhetssakene for elevene, mens andre lar elevene selv stå for utvelgelse og presentasjon. Noen forfekter en klassediskusjon rundt de aktuelle nyhetssakene, mens andre ønsker at artiklene hovedsakelig skal inngå som kilder i skriftlig arbeid. *Begrunnelsene* for bruken varierer også hos informantene, selv om det her er mulig å sette fingeren på noen fellesnevner. En av disse handler om å aktualisere temaene som skal gjennomgås, hvor lærere gjerne benytter dagsaktuelle eller nasjonale nyhetsartikler for å knytte teori og praksis. Det viser seg at læreboken i stor grad brukes til de gjennomgående teoretiske perspektivene, mens nyhetsartiklene benyttes til å belyse praktiske eksempler. Andre begrunnelser for bruken er at elevene tilegner seg ulike samfunnsfaglige verktøy gjennom å arbeide med nyhetsartikler, hvor blant annet fagbegreper, leseferdigheter, faktakunnskap, kildekritikk og årsak- og virkningsforhold identifiseres som spesielt viktig blant informantene.

Som tidligere nevnt er mediehverdagen i stor utvikling, noe som betyr at gjeldende fakta og opplysninger fort blir historiske. Dette fører til at det stadig kreves oppdatering på fagfeltet, enten ved reviderte studier eller nye bidrag til forskningsfeltet. Dette fører til at denne studien er et nyttig bidrag, men innebærer samtidig at det vil kreves oppdaterte undersøkelser innen kort tid. Denne studien tar hovedsakelig for seg skrevne nyhetssaker, altså tekstbaserte nyhetsartikler på papir- og nettavis. Det kunne vært interessant å også inkludere andre medier, som TV og radio, i denne sammenhengen. En annen interessant videreutvikling av prosjektet hadde vært et økt fokus på sosiale medier og disse medienes påvirkning. Det rapporteres at disse stadig er i vekst, noe som trolig vil føre til økt påvirkning i tiden som kommer. Samtidig var dette et område flere av informantene uttalte at de ikke hadde nok

kunnskap om, og et slikt bidrag kunne i så måte samtidig være med på øke kunnskapen og kompetansen på dette området.

Det kunne også vært interessant med en nøyere undersøkelse av elevene, eventuelt i kraft av et kvantitativt forskningeksperiment, hvor deres faktiske kunnskaper når det kommer til news literacy og kildebevissthet blir studert. Eventuelle negative resultater kunne rettet søkelyset på at denne ferdigheten i større grad bør prioriteres. Denne studien inneholder lærernes oppfatninger, men dette materialet har ingen empirisk tyngde da elevene ikke er undersøkt, samtidig som informantene var ganske usikre når denne tematikken ble tatt opp. Da det teoretiske rammeverket peker på news literacy som en sentral ferdighet med stadig økt betydning, samtidig som informantene i noen grad frasier seg ansvaret for opplæring av denne ferdigheten, hadde det vært spennende å se hvordan det faktiske elevnivået var på dette området.

Studien viser at lærerne mener kritisk tenkning er viktig, men at det ikke settes av mye tid til å arbeide innenfor området i samfunnsfagtimene. Nedprioriteringen kan ha en sammenheng med at informantene også oppgir at de gjerne skulle økt timeantallet i samfunnsfag, og at de føler de ikke har nok tid. Samtidig oppgis det at slikt arbeid ofte gjøres i andre fag, noe som kan tyde på at samfunnsfaglærere ikke ser på dette som samfunnsfagets oppgave å lære elevene, på tross av oppfordringer gjennom styringsdokumentene. En surveyundersøkelse blant et større utvalg samfunnsfaglærere hadde derfor vært interessant for å enten bekrefte eller avkrefte denne oppfattelsen. Det vil også være interessant å følge utviklingen rundt stortingsmeldingen som oppfordrer til fornying av innhold og metoder i skolen. Dette forslaget har fått mye støtte, og det blir spennende å se hva fornyingen innebærer, samt resultatene av en eventuell implementering.

Denne studien har gitt et innblikk i lærernes hverdag når det kommer til bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen, og kan forhåpentligvis bidra til økt bruk av nyheter i skolen. Studien finner mange gode argumenter for å bedrive slik undervisning, samtidig som den retter fokus mot potensielle fallgruver og utfordringer en slik undervisningstype innebærer.

7. Litteratur og vedlegg

Litteraturliste

- Aalberg, T., Blekesaune, A. & Elvestad, E. (2013). "Media Choice and Informed Democracy: Toward Increasing News Consumption Gaps in Europe?" *The International Journal of Press/Politics*. 18(3), (s. 281-303).
- Austvik, J., Rye, S.A. (2011). *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement*. Universitetet i Agder: Kristiansand.
- Baildon, M og Damico, J. (2015). "Judging the credibility of internet sources", i Parker, W.C. (red.) *Social Studies Today: Research and Practice*, (s. 246-254). Routledge: New York.
- Bennett, W. L. (1998). "The UnCivic Culture: Communication, Identity, and the Rise of Lifestyle Politics". *Political Science & Politics*. 31(04), (s. 741-761).
- Biesta, G. J. J. (2011). "The ignorant citizen: Mouffe, Ranciere, and the subject of democratic education". *Studies in Philosophy and Education*, 30, (s. 141-153).
- Blikstad-Balas, M. (2015). "You get what you need: A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments". *Scandinavian Journal of Educational Research*. Hentet fra: DOI:10.1080/00313831.2015.1066428
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans, Green and Co., Inc.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. London: Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative research in psychology*, 3(2), (s. 77-101). Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Børhaug, K. (2005). "Hvorfor samfunnsfag?" I Børhaug, K., Fenner, A.B., & Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Fagbokforlaget, Bergen
- Børhaug, K. (2011). "Justifying Citizen Political Participation in Norwegian Political Education". *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 3(2), (s. 23-41)
- Case, R. (2007). "Moving critical thinking to the main stage". *Education Canada*, 45(2), (s. 45-49).
- Claes, E. og Quintelier, E. (2009). "Newspapers in Education: a critical inquiry into the effects of using newspapers as teaching agents". *Educational Research*, 51(3), Routledge, (s. 341-363).
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. utg.). London: Sage.
- Creutz, G. R & Gezi, K. I. (1965). "Developing Critical Thinking in the Current Events Class". *The Journal of Education Research*, 58(8), (s. 366-368).
- Darnton, R. (2017). *The true history of fake news*. The New York review of books. Hentet fra: <http://www.nybooks.com/daily/2017/02/13/the-true-history-of-fake-news/9>. (Lest 28.03.2017).
- 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.
- Ebbesen, A. G. (2012). "Mirakelkur eller dannelsesprosjekt? Pedagogikk i praktisk-pedagogisk utdanning", i Mikkelsen, R & Fladmoe, H (red.) *Lektor – adjunkt – lærer – artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. (s. 25-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fahlén, Å. (2017). *Skolan och lärarna – räddningen i fejknyheternas tid*. SVT nyheter. Hentet fra: <https://www.svt.se/opinion/asa-fahlen-om-forintelsen>. (Lest 21.03.2017).

- Fjeldstad, D. (2009). ”Lesing i samfunnsfag. Opplevelse, innlevelse, erkjennelse”, kap 10 I: Hilde Traavik, Oddrun Hallås og Anne Ørvig (red.) *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgerud, A. (2015). *Lidelse, frakobling, og strategisk unngåelse - Om ikke-nyhetslesere mellom 25-30 år i et nyhetssamfunn*. (Masteroppgave). Universitetet i Bergen.
- Hellevik, O. (2012). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. 7. Utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hofseth, A. (2017). *Falske nyheter, propaganda og påvirkningoperasjoner*. NRK Beta. Hentet fra: <https://nrkbeta.no/2017/03/06/falske-nyheter-propaganda-og-pavirkningsoperasjoner-en-guide-til-journalistikk-i-en-ny-og-mer-kaotisk-mediavirkelighet/>. (Lest 29.03.2017).
- Hole, B. og Harto, A. (2015). *Nyhetsbildet – en berikelse i samfunnsfag?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Hunnes, O.R. (2015). “Å undervise verdier og holdninger i samfunnsfag”. I K. Børhaug, O.R. Hunnes, Å. Samnøy (red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, (s. 124-142). Fagbokforlaget: Bergen.
- Höijer, B. (2004). ”The Discourse of Global Compassion: The Audience and Media Reporting of Human Suffering”. *Media Culture Society*, 26, (s. 513-531).
- Kahne, J. og Bowyer, (2017). ”Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation”. *American educational research journal*, 54(1), (s. 3-34). DOI: 10.3102/0002831216679817
- Kahne, J., Lee, N-J., Feezell, J.T. (2012). “Digital media literacy education and online civic and political participation”, *International Journal of Communication*. (s. 1-24).

- Kleven, T. A. (2014). "Data og datainnsamlingsmetoder" i Kleven, T. A. (Red.) (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2 utg.). (s. 27-47). Oslo: Unipub forlag.
- Kline, K. (2016). "Jean Baudrillard and Limits of Critical Media Literacy". *Educational Theory*, 66(5), (s. 641-656).
- Koltay, T. (2011). "The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy". *Media, Culture & Society*, 33(2), (s. 211-221).
- Ksiazek, T. B., Malthouse, E. C. & Webster, J. G. (2010). "News-seekers and Avoiders: Exploring Patterns of Total News Consumption Across Media and the Relationship to Civic Participation". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), (s. 551-568)
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Langø, M. (2015). "Å drøfte i samfunnskunnskap". I K. Børhaug, O.R. Hunnes, Å. Samnøy (red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, (s. 145-158). Fagbokforlaget: Bergen
- Maxwell, J. W. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Mediebedriftene. (2011). *Avis i skolen – Avisheftet mitt*. Hentet fra: http://www.mediebedriftene.no/globalassets/avis_i_skolen/u_hefte_bm.pdf
- Newmann, F. M. (2006). "Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness". *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), (s. 41-56)

- Norsk Presseforbund. (2015). *Vær Varsom-Plakaten*. Hentet fra: <http://presse.no/pfu/etiske-regler/vaer-varsom-plakaten/>
- Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne - Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. (Doktoravhandling). Karlstad University Studies. 2016: 9.
- Orlowski, (2014). "Critical media literacy and social studies: Paying heed to Orwell and Huxley". I W. Ross (red.) *The Social Studies Curriculum*, (s. 335-352). Albany: Suny Press
- Overland, J. A og Tønnessen, R. (2011). *Hva er en nyhet?* Nasjonal Digital Læringsarena. Hentet fra: <https://ndla.no/nb/node/6299?fag=52222> (lest 22.02.17)
- Rasmussen, I. (2017). *Falske nyheter: Hva kan skolen gjøre?* Aftenposten Innsikt (4:4). Hentet fra: <http://www.aftenposteninnsikt.no/kulturtrender/falske-nyheter-hva-kan-skolen-gj-re>. (Lest: 15.05.2017)
- Røe Isaksen, T. (2017). *Marsipangrevlinger og falske nyheter*. Regjeringen.no. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/marsipangrevlinger-og-falske-nyheter/id2527584/> (Lest: 15.05.2017)
- Sandsmark, K. (2012). *Vurdering og tolkningsfellesskap i samfunnsfagene* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Schudson, M. (1998). *The Good Citizen: A History of American Civic Life*. New York: The Free press.
- Selwyn, D. (2014). "Why Inquiry?" I W. Ross (red.) *The Social Studies Curriculum*, (s. 267-287). Albany: Suny Press
- Solhaug, T. (2006). "Strategisk læring i samfunnsfag", i (Red) Turmo, A & Elstad, E. *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. (s. 227-244). Oslo: Universitetsforlaget.

SSB. (2016). *Norsk mediebarometer, 2015*. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra:

<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/statistikker/medie>

Stavrum, G. (2017). *Nyheter er ikke så falske som mange innbiller seg*. Nettavisen. Hentet fra:

<http://www.nettavisen.no/mener/nyheter-er-ikke-sa-falske-som-mange-innbiller-seg/3423322695.html>. (lest 03.03.2017).

Stockard, J. W. J. (2007). *Handbook for teaching secondary school social studies*. Long Grove, il: Waveland Press inc.

St.meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

Stray, J.H. (2014). "Skolens demokratiske mandat", I Stray, J. H., & Wittek, L. *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Tallon, R. (2013). "The challenges of the diverse media landscape when learning about current events in the social studies classroom". *Curriculum Matters*, 9(13), (s. 29-54).

Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i samfunnsfag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i engelsk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet

fra: <http://data.udir.no/kl06/ENG1-03.pdf>

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Generelle spørsmål:

- Hva slags utdanning har du, og hvor tok du denne?
- Hvor lange har du jobbet som lærer? Hvor lenge på denne skolen?
- Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag på ungdoms / videregående nivå?
- Hvilke andre fag underviser du i? Og hva er 'hovedfaget' ditt?

Læreplan i samfunnsfag:

- Hvilke formål anser du som viktige innenfor samfunnsfag? (Fra læreplanen)
- Hva tenker du om timeantallet i samfunnsfag? Får du tid til alt, eller er det mye som må velges bort?

- Hvordan skiller samfunnsfag seg fra andre fag når det gjelder bruk av nyheter?
- Er det noen emner innenfor samfunnsfag som egner seg bedre enn andre til å benytte nyheter som en del av undervisningsmaterialet?
- Er det noen emner / områder du anser som mer lærebokbundet?

- Hvorfor tror du at bruk av nyheter ikke nevnes i læreplan i samfunnsfag? (Nevnes i læreplan i engelsk).

- Underviser du eksplisitt om nyheter og mediene? (Forskjellige typer medier, påvirkningskraft, endring i konsumering av nyheter osv.). I så fall, hvordan og hvorfor?

Samfunnsfagdidaktikk:

- Når var sist du benyttet nyheter som en kilde i din undervisning? Fortell om situasjonen; hva gikk undervisningen ut på? Hvordan ble timen planlagt? Hvordan ble den vurdert?

- Har du andre eksempler på hvordan du implementerer nyheter i din undervisning?
- Hvilke fordeler / ulemper ser du ved å legge opp til klassesdiskusjon rundt nyheter?

- Er oppgaver hvor nyheter er en del av undervisningsmaterialet vanskelig å vurdere / karaktersette? På hvilken måte? Hvordan testes slikt arbeid?

-Hva ønsker du å oppnå ved å bruke nyheter som en alternativ kilde? Hvilke *verktøy / fagferdigheter* (forkunnskap, faktakunnskap, fagbegreper, kildebruk, kritisk sans osv.) får elevene av å arbeide med nyheter? Andre positive effekter?

-Hvilke slike verktøy (forkunnskaper, faktakunnskap, fagbegreper, kritisk sans osv.) er elevene nødt til å inneha for å få utbytte av slikt arbeid?

-Er det noen *fagferdigheter* du anser som spesielt viktige i samfunnsfag generelt? (F. eks drøfting / resonnement, fakta, kausalitet, utviklet fagspråk m/ begreper).

Kritisk tenkning og kildekritikk:

-Hvordan velger du ut nyheter til din undervisning? Diskuterer lærere hvilke nyheter som bør benyttes, eller velges dette mer individuelt? En spesiell type nyhet? Et spesielt nyhetsmedium som benyttes?

-Hvis/når nyheter benyttes; blir denne informasjonskilden kritisk vurdert av lærere, og i så fall hvordan?

-Undervises det eksplisitt i kritisk tenkning? Hvordan gjøres dette?

-Oppfordres elevene til å tenke kritisk når de arbeider med nyheter? Hvordan gjøres dette?

-Føler du at det er mulig å se en forbedring i henhold til elevenes kritiske bevissthet?

Elevenes opplevelser:

-Hvordan opplever du elevenes innstilling til arbeid med nyheter?

-Oppfordres elevene til å følge med på nyheter av lærere?

-Har du inntrykk av at elevene er oppdatert på nyhetsbildet? Hvis ja; hvordan vises dette?

-Har du merket en endring i elevenes nyhetsinteresse / innsikt de siste årene? Hvis ja; hvordan vises dette?

Avslutning:

-Er det noe du vil legge til angående nyhetsbruk i samfunnsfagundervisningen?

-Dersom jeg har noen oppfølgingsspørsmål, kan jeg kontakte deg på mail?

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

Hei,

Mitt navn er Erik Halvorsen og er mastergradsstudent på lektorprogrammet i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Jeg er oppvokst i Moss, og har etter noen år i hovedstaten nå flyttet tilbake. Jeg holder på med den avsluttende masteroppgaven, og ønsker i denne sammenheng å intervju 4-6 samfunnsfaglærere ved deres skole, og eventuelt andre skoler, om bruken av nyheter i undervisningen. Jeg er interessert i å intervju lærere om refleksjoner og begrunnelser for en slik undervisningstype.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å stille opp til et intervju som varer ca 30-45 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 samfunnsfagundervisning; hovedsakelig hvordan dette gjøres og oppleves. Dataene vil bli registret ved lydopptak og notater fra intervjuer underveis.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede, samt veileder Jan Grannäs, som vil ha tilgang til personopplysninger. I det ferdige arbeidet vil alle være anonymisert og opplysningene vil ikke kunne spores tilbake til informantene. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2017, og alle opplysninger og datamateriell vil bli slettet ved ferdigstillelse. Oppgaven vil være tilgjengelig på nett via UiOs nettsider.

Frivillig deltakelse

Dersom noen ønsker å delta på intervjuet er det fint om dette kan bekreftes på mail til:

erihalv@student.uv.uio.no. Ved spørsmål om studien kan jeg kontaktes på tlf 40485051.

Veileder Jan Grannäs kan også nås på epost: jan.grannas@ils.uio.no. Det er frivillig å delta i studien, og man kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom man trekker seg vil alle opplysninger bli slettet fra prosjektet.

Vennlig hilsen,

Erik Halvorsen

Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

Hei,

Mitt navn er Erik Halvorsen og er mastergradsstudent på lektorprogrammet i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Jeg holder på med den avsluttende masteroppgaven, og ønsker i denne sammenheng å intervju 4-6 samfunnsfagslærere om bruken av nyheter i undervisningen. Jeg ønsker å høre mer om *dine* erfaringer med bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen.

Jeg ønsker deg til dette intervjuet dersom du har erfaring med nyhetsbruk i undervisningen, og er interessert i å intervju deg om dine tanker og begrunnelser for denne undervisningstypen. 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 30-45 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 samfunnsfagundervisning, hvordan dette gjøres og hvordan informanten opplever det. Spørsmålene vil ikke omhandle sensitiv informasjon. 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 masterstudent og veileder, Jan Grannäs, 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 2017. Alle opplysninger og datamateriell vil bli slettet ved utgangen av juni 2017. Oppgaven vil i etterkant være tilgjengelig via UiOs hjemmesider.

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: erihalv@student.uv.uio.no Hvis du har spørsmål om studien kan jeg kontaktes på telefon: 40485051. Veileder Jan Grannäs kan også nås på epost: jan.grannas@ils.uio.no

Vennlig hilsen,
Erik Halvorsen

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

Signatur: _____

Tabell 1

Tabell 1: Nordmenns endrede nyhetsvaner

Medietype	1991	2000	2014	2015
Papiravis	84	77	49	42
Radio	71	57	64	59
Bøker	24	20	25	23
Internett	-	27	88	87
Tidsskrift	18	14	9	8
Ukeblad	21	17	8	7

Oversikt over nordmenns endrede medievaner - vist i prosent (Kilde: SSB).

Tabell 2

Tabell 2: Informantene

Informantene	Kjønn	Utdanning	Jobbet i skolen	Jobbet som samfunnsfag-lærer
Frank	Mann	-Hovedfag historie -PPU -60 stp. Spansk -60 stp. Geografi	25-30 år	3-5 år
Ole	Mann	-Mastergrad i Kultur og idéstudier -60 stp. Norsk -PPU	1-2 år	1-2 år
Per	Mann	-4-årig lærerutdanning -3 år idrettshøgskole -Mellomfag sosialpedagogikk -Karriereveiledning	30-35 år	20-25 år
Mari	Kvinne	-Statsvitenskap -PPU	3-5 år	3-5 år
Inger	Kvinne	-Cand.mag samfunnsfag -PPU -60 stp. Norsk og engelsk	15-20	10-15

Tabell 3**Tabell 3: Læreplan i samfunnsfag**

Læreplan i samfunnsfag	Hvilke formål vektlegges?	Tanker om timeantall	Hvorfor nyheter i samfunnsfag?	Tanker rundt læreboken
Frank	-Danning.	-Passe.	-Aktualisering	-Lærebok kun hjelpemiddel.
Ole	-Demokratisk medborgerskap og bærekraftig utvikling.	-For lite tid.	-Aktualisering	-Bruker mye lærebok.
Per	-Ingen spesielle.	-Passe.	-Aktualisering	-Bruker litt lærebok.
Mari	-Danning og demokrati	-For lite tid.	-Aktualisere -Illustrere	-Bruker litt lærebok.
Inger	-Ingen spesielle	-Passe.	*	-Bruker mye lærebok.

Tabell 4**Tabell 4: Samfunnsfagdidaktikk**

Samfunnsfag-didaktikk	Hvordan velges og implementeres nyheter?	Hvilke verktøy må elevene ha?	Hvilke verktøy får elevene?
Frank	-Lærer velger nyhetssaker -Ofte klassesdiskusjoner	-Fagbegreper -Leseferdigheter* -Faktakunnskaper	-Fagbegreper -Kritisk tenkning Argumentasjonsteknikk -Kausalitet
Ole	-Elevene velger selv saker de selv presenterer. -Sjelden klassesdiskusjon.	-Fakta- og bakgrunnskunnskap	-Kausalitet -Leseferdigheter* -Fagbegreper
Per	-Lærer velger nyhetssaker -Ofte klassesdiskusjon -Artikler benyttes som kilder i skriftlig arbeid.	Bakgrunnskunnskap -Analyse -Kausalitet	-Faktakunnskap -Kausalitet -Kildekritikk -Leseferdigheter*
Mari	-Lærer velger og presenterer saker selv. -Ofte klassesdiskusjon.	-Faktakunnskap	-Faktakunnskap -Kritisk tenkning -Drøfting
Inger	-Lærer velger og presenterer saker selv. -Sjelden klassesdiskusjon.	-Ingen spesielle	-Faktakunnskap -Kausalitet

Tabell 5**Tabell 5: Kritisk tenkning**

Kritisk tenkning	Undervises det i kritisk tenkning?	Undervisning om mediene?	Kildekritikk i utvelgelse av nyheter?	Er elevene kritisk bevisste?	Progresjon hos elevene?
Frank	-Nei	-Nei	-Nei	*	-Ja
Ole	-Nei	-Nei	-Nei	-Ja	-Nei
Per	-Nei	-Nei	-Nei	-Nei	-Ja
Mari	-Nei	-Nei	-Litt	*	-Ja
Inger	-Nei	-Ja	-Nei	-Nei	-Nei