

Kim Øyvind Pedersen

PERSPEKTIVERING GJENNOM KRIG OG KONFLIKT

En kvalitativ studie av hvordan et utvalg av samfunnsfaglærere på ungdomsskolen utvikler elevenes perspektiveringskompetanse gjennom sin undervisning om krig og konflikt.

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Knut Vesterdal

Mai 2024

Kim Øyvind Pedersen

PERSPEKTIVERING GJENNOM KRIG OG KONFLIKT

En kvalitativ studie av hvordan et utvalg av samfunnsfaglærere på ungdomsskolen utvikler elevenes perspektiveringskompetanse gjennom sin undervisning om krig og konflikt.

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Knut Vesterdal
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven er et avsluttende prosjekt innenfor masterprogrammet i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU. I min forskningsstudie har den overordnede problemstillingen vært: «Hvordan utvikler et utvalg av samfunnsfaglærere på ungdomsskolen elevenes perspektiveringskompetanse gjennom sin undervisning om krig og konflikt?». I analysen av studiens empiri og i diskusjonen av funnene har studiens tre forskningsspørsmål stått sentralt. De tre forskningsspørsmålene er: «Hva legger samfunnsfaglærerne i kompetanse og dybdelæring?», «Hvordan forstår og operasjonaliserer samfunnsfaglærerne perspektivering?» og «Hvilke didaktiske valg tar samfunnsfaglærerne i sin undervisning om fenomenene krig og konflikt?». Disse forskningsspørsmålene har vært avgjørende for å kunne svare på den overordnede problemstillingen.

Dette er en kvalitativ studie med intervjudata fra seks samfunnsfaglærere som arbeider i forskjellige norske ungdomskoler. Datainnsamlingen foregikk høsten 2023 og våren 2024. I Kunnskapsløftet 2020 har evnen til å vurdere ulike hendelser og fenomen fra flere perspektiver blitt mer aktualisert i skole-Norge. Samtidig kan vi se at ulike pågående internasjonale konflikter, som Russland-Ukraina og Israel-Palestina, er med på å styrke argumentet for at medborgere burde ha kompetanse til å perspektivere. I denne masteroppgaven belyses studiens teoretiske forankring med utgangspunkt i fagdidaktisk teori og sentrale medborgerskapsteoretiske perspektiver. Kjernen i teoriforankringen min er Nora Mathé sitt rammeverk for akademisk perspektivtaking i samfunnsfag. Det presenteres også en avgrenset gjennomgang av relevant tidligere forskning innenfor feltet. Eksisterende forskning relatert til perspektivering har kommet langt på veg i å identifisere hva som kan fremme evnen til å se hendelser og fenomen fra ulike perspektiv. Likevel er det mangel på didaktisk forskning som belyser hva lærere gjør for å utvikle elevenes perspektiveringskompetanse i samfunnsfag. Dette blir belyst i denne masterstudien.

De mest sentrale funnene i denne studien peker på at lærerne operasjonaliserer perspektivering på flere måter. Et fremtredende trekk er lærernes prioritering av kunnskapsdimensjonen innenfor kompetanse. Tidligere forskning og fagdidaktisk teori støtter lærernes prioritering av kunnskap når ulike dimensjoner innenfor perspektivering skal utvikles. Dette kan gi en implikasjon for praksis i skolen om at kunnskap er sentralt i læringsarbeid som skal fremme elevenes perspektiveringskompetanse. Lærerne gjør mye som kan tolkes som om de fremmer elevenes kompetanse til å se ting fra ulike perspektiv. Samtidig indikerer studiens empiri at majoriteten av lærerne ikke kjenner godt til perspektivering som konsept. Dette kan gi en implikasjon om at det kan være hensiktsmessig å øke læreres bevissthet til dette i skole-Norge. En økt bevissthet kan bidra til å styrke lærernes kjennskap til sentrale faktorer som påvirker elevens utvikling av en perspektiveringskompetanse. Et annet sentralt funn er lærernes bruk av historisk perspektiv og empati, spesielt når det kommer til verdenskrigene. Lærerne virker drevne i dette arbeidet. Her virker lærerne å inkludere kritisk læringsarbeid som kan fremme evnen til perspektivering. Relatert til undervisning om kontroversielle konflikter viser studiens funn at det er variasjoner innenfor lærernes didaktiske valg. Slike konflikter kan vekke et engasjement hos elevene som påvirker utviklingen av perspektivering. Noen lærere virker å anvende en harmoniorientert tilnærming, mens andre virker å anvende en konfliktorientert tilnærming. Denne spenningen i empirien blir utforsket i denne studien. Da blir det diskutert og belyst hvordan begge tilnærmingene kan fremme utviklingen av elevenes perspektiveringskompetanse.

ABSTRACT

This master thesis is a finalization of a master's degree in social science education at NTNU. In my research study the main issue I am trying to elucidate is: «How does a selection of social science teachers in junior high school develop pupils' abilities in perspective-taking through their education about war and conflict?». In the analysis of the empirical data and in the discussion of the findings, my three research questions have been central. These are: «What does social science teachers ascribe to competence and in-depth learning?», «How does social science teachers understand and operationalize perspective-taking?» and «What didactic choices does social science teachers take in their teaching about the phenomenon of war and conflict?». These research questions have been crucial regarding to answer the main issue of this thesis.

This is a qualitative study with data from six social science teachers that work in different Norwegian junior high schools. The data acquisition happened during the fall of 2023 and the spring of 2024. In «Kunnskapsløftet 2020» the ability to assess different events and phenomena from different perspectives has been made more current in the educational Norway. We can at the same time see different ongoing international conflicts, like Russia-Ukraine and Israel-Palestine, that contribute to the argument that citizens should have abilities in perspective-taking. In this master thesis the theoretical foundation is elucidated through subject didactics and central theoretical citizenships' perspectives. The core of the theoretical foundation is Nora Mathé's framework for academic perspective-taking in social science education. A short review of previous relevant research in the field will also be presented. Existing research related to perspective-taking has come a long way to identify what can advance the ability to see different events and phenomena from different perspectives. Nevertheless, there is a lack of didactic research that elucidate what teachers do towards developing the pupils' abilities in perspective-taking in social science education. This will be elucidated through this master thesis.

The most central findings in this study point to that the teachers operationalize perspective-taking in multiple ways. One of the most prominent aspects is that the teachers prioritize knowledge within competence. Previous research and didactical theory support the teachers' prioritizing of knowledge when the different dimensions within perspective-taking is being developed. This can give an implication for the practice of teaching that knowledge is central in the development of the pupils' perspective-taking. The teachers do a lot that can benefit the pupils' competence to see things from different perspectives. Nevertheless, this empirical study indicates that the majority of the teachers do not know the concept of perspective-taking well. This can give an implication that it could be appropriate to strengthen the teachers' awareness of this in the educational field in Norway. A bigger awareness can contribute to strengthening the teachers' knowledge of central factors that affect the pupils' development of perspective-taking. Another central finding is the teachers use of historical perspective and empathy, especially when it comes to the world wars. The teachers seem adept at this work. Here the teachers seem to include work about critical learning that can aid the ability of perspective-taking. Related to teaching about controversial conflicts the study shows that there are variations within the teachers' didactical approaches. These conflicts can arouse interest within the pupils that affect the development of perspective-taking. Some teachers seem to take an approach that prioritize consensus, while others seem to prioritize conflict. This suspense in the empirical findings is further explored in this study. Then it will be discussed and elucidated how both approaches can be beneficial in the development of the pupils' abilities in perspective-taking.

FORORD

Før jeg startet på masterprogrammet i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU i 2022 hadde jeg undervist som lærer siden fullført adjunktutdanning i 2016. Vi lever i et komplekst samfunn som stadig stiller nye og endrende krav til kompetanse, både for store og små. Masterstudiet har bidratt til å utvikle min kompetanse som profesjonsutøvende lærer. På dette studiet har jeg opplevd å møte dyktige forelesere og engasjerte medstudenter. Disse har bidratt til at dette har vært to inspirerende og meningsfulle år.

En stor takk til alle informantene mine. Gjennom interessante intervjusamtaler har dere kommet med verdifulle bidrag til studien min. Dere har bidratt med innsikt i undervisningspraksisen deres, samt de didaktiske valgene som ligger bak denne. Takk for åpenheten, engasjementet og deres velvilje til å medvirke i studien.

Takk til min veileder, Knut Vesterdal. Du har bidratt med en fremragende faglig innsikt og gode råd i arbeidet med denne masterstudien. Din vilje og evne til å komme med konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet mitt har vært uvurderlig.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min samboer, Therese. Du har vært en bærebjelke gjennom hele masterstudiet og i dette avsluttende masterprosjektet. Takk for at du har heiet på og oppmuntret meg fra start til mål. Sist, men ikke minst, takk for tålmodigheten.

Tomrefjord, 23. mai 2024

Kim Øyvind Pedersen

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Samfunnsfagdidaktisk relevans og aktualisering	1
1.3 Begrepsavklaringer	2
1.3.1 Kompetanse	2
1.3.2 Dybdelæring	3
1.3.3 Samfunnskritisk tenkning	3
1.3.4 Perspektivering	4
1.3.5 Perspektiveringskompetanse	5
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.5 Oppgavens videre oppbygging	6
1.6 Tidligere forskning	6
1.7 Studiens bidrag til forskningsfeltet	8
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	9
2.1 Perspektivering som en medborgerskapskompetanse	9
2.1.1 Medborgerskap	9
2.1.2 Konsensus eller konflikt som innfallsvinkel til perspektivering	9
2.1.3 Uenighetsfellesskap, kontroversielle læringstemaer og samtaleetikk	10
2.1.4 Akademisk sosial perspektivtaking	12
2.2 Rammeverk for akademisk perspektivtaking i samfunnsfag	13
2.3 Ulike tilnærminger til krig og konflikt i samfunnsfag	16
2.4 Oppsummering	18
3.0 METODE	19
3.1 Forskningsdesign	19
3.2 Datainnsamling	20
3.2.1 Utvalg	20
3.2.2 Presentasjon av informanter	21
3.2.3 Intervjuguide og pilotering	22
3.2.4 Gjennomføring av intervju	23
3.3 Analytisk tilnærming	24
3.3.1 Behandling av datamaterialet	24
3.3.2 Innholdsanalyse	25
3.4 Kvalitet i forskningsprosessen	26
3.4.1 Etske hensyn	27
3.4.2 Pålitelighet og gyldighet	27
3.4.3 Feilkilder	29
3.4.4 Forforståelse	29
3.5 Oppsummering	30

4.0 PRESENTASJON AV FUNN	31
4.1 Didaktiske påvirkninger.....	31
4.1.1 Kompetanse og dybdelæring.....	31
4.1.2 Oppsummering	33
4.2 Perspektivering og samfunnskritisk tenkning.....	33
4.2.1 Lærernes kjennskap til perspektivering	33
4.2.2 Samfunnskritisk tenkning	35
4.2.3 Læringsmateriell og perspektivmangfold	37
4.2.4 Oppsummering	39
4.3 Didaktiske tilnærminger i undervisning om krig og konflikt	40
4.3.1 Felles fundament.....	40
4.3.2 Årsaker, konsekvenser og sammenhenger	42
4.3.3 Bruk av kontroversielle læringstemaer og uenighetsfellesskap	44
4.3.4 Oppsummering	46
5.0 DISKUSJON AV FUNN.....	47
5.1 Hva lærerne legger i kompetanse og dybdelæring	47
5.1.1 Prioriteringen av kunnskap	48
5.2 Lærernes forståelse og operasjonalisering av perspektivering	49
5.2.1 Kjennskapet til perspektivering	49
5.2.2 Operasjonalisering av perspektivering	50
5.2.3 Lærernes tilnærminger til kontroversielle læringstema	51
5.2.4 Bruk og ikke-bruk av læringsmateriell.....	53
5.3 Lærernes didaktiske valg i undervisningen om krig og konflikt	55
5.3.1 Tilnærmingene; utforskning av fenomenet krig og etisk-kritisk tilnærming	55
5.3.2 Lærernes bruk av historisk perspektiv og empati.....	56
6.0 AVSLUTNING	59
6.1 Første forskningsspørsmål	59
6.2 Andre forskningsspørsmål	60
6.3 Tredje forskningsspørsmål	61
6.4 Problemstillingen.....	61
6.5 Veggen videre	62
LITTERATURLISTE	63
VEDLEGG	67
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	67
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informanter	69
Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring for informanter	71
Vedlegg 4 – Godkjenning fra SIKT.....	72

FIGURLISTE

Figur 1 - Akademisk sosial perspektivtaking	12
Figur 2 - Rammeverk for akademisk perspektivtaking i samfunnsfag	13
Figur 3 - Typologimodell av avvikende roller til krig og konflikt i utdanning	16

1.0 INNLEDNING

Den 24. februar 2022 opplevde verden et skremmeskudd, Russland invaderte Ukraina. Store deler av FNs medlemsland kritiserte Russland for dette og mente det var et klart brudd på folkeretten og suvereniteten til Ukraina (FN-sambandet, 2024). Nyhetsbildet i Norge var preget av konflikten og det ble raskt en konsensus i vesten om at russerne nok en gang var den «store stygge ulven».

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Jeg jobbet som lærer på en ungdomsskole når Russland invaderte Ukraina, og det ble naturlig å ta tak i konflikten i klasserommet. I en klasse der jeg underviste i samfunnsfag var det en elev som var migrant fra Russland. Jeg ønsket å ivareta alle elevene uavhengig av nasjonalitet. Sett i ettertid kan dette ha fått meg til å tenke meg ekstra om rundt hvordan jeg behandlet konflikten i klasserommet. I forarbeidet til undervisningen om Russland-Ukraina kom jeg over en artikkel i avisen Verdens Gang. Artikkelen prøver å forklare hva som kan være årsaken til at Russland, og president Vladimir Putin, handlet som de gjorde ved å invadere Ukraina. I denne artikkelen stod det et sitat som har vært med meg siden jeg leste det første gang:

Det er ingen tvil om at Putins frykt for ukrainsk medlemskap i NATO er reell [...]. Det er ingen bortforklaring, eller unnskyldning for de grusomme krigshandlingene. Men det er viktig å forsøke å forstå historien, selv om man ikke aksepterer den (Kai Eide sitert i Johnsen, 2022).

Sitatet fra Eide er inne på noe av det jeg mener er essensen med læring i samfunnsfag, nemlig *forståelse*. For å få en mer helhetlig forståelse innenfor denne konflikten, vil jeg hevde vi må forsøke å sette oss inn hvordan oppløpet til den var gjennom linsene til russerne. Som Eide er inne på: å forstå er ikke det samme som å akseptere. Selv om vi forstår hvorfor noen handler som de gjør, betyr ikke det at vi er enig. Dette var noe jeg syntes var en spennende og dagsaktuell tematikk, og som jeg ønsket å undersøke nærmere.

1.2 Samfunnsfagdidaktisk relevans og aktualisering

At vi som lærere skal forsøke å få elever til å forstå hvorfor noe er som det er, vil jeg hevde er i tråd med Kunnskapsløftet 2020 og dens innhold og begrepsbruk. I fagfornyelsen er det satt søkelys på elevenes utvikling av kritisk tenkning og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7). Det er rimelig å hevde at dette er to komplementære kompetanser det tar tid å opparbeide seg. Dybdelæring kan være med på å fremme disse kompetansene. For å lykkes med undervisning som skal fremme kompetanse til for eksempel kritisk tenkning, kan det hevdes at utviklingen av en slik kompetanse ikke burde sees på som et kortsiktig mål der elevene scorer bra på prøver (Røthing, 2022, s. 25). Lærere bør se på undervisning som fremmer slike kompetanser som en investering for fremtiden (Røthing, 2022, s. 25). Lykkes vi med å utvikle en kompetanse innenfor kritisk tenkning, er det rimelig å hevde at elevene har enda bedre forutsetninger for å forstå hvorfor noen handler som de gjør. Perspektivering er et element innenfor kritisk tenkning som jeg vil se nærmere på i denne studien.

Ved innføringen av Kunnskapsløftet 2020 har Utdanningsdirektoratet utarbeidet nye matriser for kjennetegn for måloppnåelse. I kjennetegn for måloppnåelse i samfunnsfag etter 10. trinn har elevens kompetanse til perspektivering blitt prioritert (Utdanningsdirektoratet, 2020). Også i *kjerneelementer* og de *grunnleggende ferdighetene*

som ligger til samfunnsfag i grunnskolen ser vi igjen at elevene skal utarbeide evnen til å se ting fra ulike perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2019). I kjerneelementer til samfunnsfag står det blant annet: «De skal vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver og reflektere over hvorfor menneskene har gjort og gjør ulike valg» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Om vi ser på innholdet i dette sitatet er det rimelig å tenke at elevenes læringsarbeid skal inkludere dimensjoner der en ser på en sak fra ulike perspektiv. For eksempel når elevene arbeider med et fenomen som Russland-Ukraina-konflikten.

Kompetanse til å kunne se situasjoner fra ulike perspektiv er nødvendig i dagens samfunn. Ulike globalt omspennende konflikter er eksempler på at dette er aktuelt. Med tanke på for eksempel Russland-Ukraina-konflikten kan det for land i vesten, slik som Norge, hevdes at det er lett å innta et perspektiv som ikke ser konflikten fra russisk side. Likevel mener jeg det er viktig at vi legger til rette for at elever utvikler kompetanse til å se ting fra de ulike sidene i en konflikt. Det kan hevdes at evnen til å kunne forstå alle parter i en konflikt er nødvendig for å kunne løse konflikten. Den langvarige konflikten mellom Israel og Palestina er også med på bygge opp under aktualiteten til at vi burde ha evnen til perspektivering. Denne konflikten eskalerte enda en gang høsten 2023. Selv om perspektivering er dagsaktuelt sett opp imot globale konflikter som pågår i nåtiden, er det også en kompetanse som er overførbar til dagliglivet. Om vi er uenig eller er i konflikt med en annen medborger er det rimelig å tro at det vil være formålstjenlig å kunne se situasjonen, eller saken, fra motpartens perspektiv. Mer om dette i delkapittel 1.3.4.

1.3 Begrepsavklaringer

I denne masteroppgaven er det noen sentrale begreper som blir brukt i problemstillingen, forskningsspørsmålene og gjennomgående i hele oppgaven. Disse begrepene er; *kompetanse, dybdelæring, samfunnskritisk tenkning og perspektivering*. Jeg mener det er viktig å avklare disse begrepene fordi begreper kan ha ulik betydning avhengig av hvem som tolker og beskriver de (Berenskoetter, 2016, s. 2). Min redegjørelse av begrepene viser min tolkning av disse basert på teoretiske aspekter. Denne tolkning beskriver hvilke forståelser av begrepene jeg velger å legge til grunn i denne oppgaven. Mine redegjørelser av begrepene må også sees på som en forlengelse av; oppgavens aktualitet, den samfunnsfagdidaktiske relevansen og som en del av oppgavens teoretiske rammeverk. I delkapittel 1.3.5 redegjør jeg for min egen definisjon av det sammensatte begrepet *perspektiveringskompetanse*. Dette begrepet har ingen entydig definisjon fra før av i samfunnsfaglig sammenheng. Derfor mener jeg det er viktig å definere begrepet for å ha en klarhet videre i denne masteroppgaven.

1.3.1 Kompetanse

Begrepet kompetanse kan defineres vidt, og ofte er det brukt som en samlebetegnelse for kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Imsen, 2012, s. 64). Likevel er det ikke alle som inkluderer holdninger i sin beskrivelse av kompetansebegrepet. Lærerutdanneren Knut Imerslund er blant de som skiller mellom holdning og kompetanse (Imerslund, 2000, s. 108). Med grunnlag i at holdning kommer fra dannelse, som igjen handler om å vurdere underliggende premisser i form av refleksjon og kritisk tenkning (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 19), mener jeg det er riktig å inkludere holdninger i kompetansebegrepet.

Kunnskapsløftet 2020 legger til grunn at en elev må kunne tilegne seg og anvende både kunnskaper og ferdigheter for å ha kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Videre må eleven kunne anvende disse kunnskapene og ferdighetene i både kjente og

ukjente situasjoner, der eleven også har forståelse og evnen til å reflektere og tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Om en tar utgangspunkt i disse kriteriene for kompetanse er det rimelig å hevde at det å ha mye fakta- og dybdekunnskap ikke er nok alene. Om en elev for eksempel evner å bruke kunnskapene sine om *Den kalde krigen* og setter de sammen med samfunnskritisk tenkning, nærmer vi oss kompetanse. Om eleven videre evner å reflektere over sammenhengen mellom det som skjedde under Den kalde krigen og det som skjer i Russland-Ukraina-konflikten, oppfylles kriteriene for kompetanse.

I denne studien baseres redegjørelsen for kompetanse seg på Imsens beskrivelser og fagdidaktisk teori. Samt en tolkning av definisjonen som den nyeste læreplanen vår legger til grunn. Med grunnlag i min forståelse av hva en kompetanse er vil jeg si at å; reflektere, drøfte, diskutere, se sammenhenger og utøve kritisk tenkning er eksempler på kompetanser. En kompetanse er med andre ord overførbart og noe elevene kan anvende i mange ulike situasjoner. Både i kjente og ukjente scenarier. For å legge til rette for at elevene får utviklet kompetansene sine er jeg av den oppfatning at dybdelæring er en av nøkkelfaktorene.

1.3.2 Dybdelæring

Det er viktig at elever utvikler kompetanser de trenger til en fremtid som stiller stadig nye og endrede krav. Dybdelæring er ment å bidra med dette. Ifølge Utdanningsdirektoratet er dybdelæring å tilrettelegge for at eleven utvikler kunnskap og varig forståelse. Elevene skal også øves i å reflektere og å se sammenhenger. Videre skal dybdelæringsarbeid øve elevene i å bruke det de har lært i kjente og ukjente situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Jeg lener meg på Utdanningsdirektoratets beskrivelser. Denne forklaringen på dybdelæring og min bruk og forståelse av kompetansebegrepet vil jeg hevde er komplementære. Samfunnsfagdidaktisk teori trekker også frem at dybdelæring er viktig for å utvikle kompetanser, slik som jeg har valgt å tolke begrepet (Ferrer & Wetlesen, s. 26; Koritzinsky, 2020, s. 225; Røthing, 2022, s. 24-25).

Jeg vil argumentere for at det må legges til rette for dybdelæring om vi skal lykkes med å realisere elevenes læringspotensiale. Dette gjelder også opp mot utviklingen av elevenes kompetanser. Utdanningsdirektoratet og samfunnsfagdidaktisk teori peker på at dybdelæringsarbeid burde inneholde læringsarbeid som fremmer både refleksjon og samfunnskritisk tenkning (Ferrer & Wetlesen, s. 26; Koritzinsky, 2020, s. 225; Røthing, 2022, s. 24-25; Utdanningsdirektoratet, 2019). Poenget mitt med å trekke frem dette er at det er viktig å ha en helhetlig tilnærming til dybdelæringsarbeidet som inkluderer øving i samfunnskritisk tenkning.

1.3.3 Samfunnskritisk tenkning

I den overordnede delen av Kunnskapsløftet 2020 fremheves evnen til kritisk tenkning som essensiell for at ny kunnskap skal vokse frem (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Elevene skal derfor ikke bare oppleve læringsarbeid der de lærer etablert kunnskap. De skal også arbeide med kritisk læringsarbeid der ideer og argumenter utfordres (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Ved kritisk tenkning, eller det å bedrive kritisk læringsarbeid, menes det ikke at elevene skal læres opp til å negativt kritisere andres meninger, standpunkt og argumenter (Fisher, 2001, s. 13). Det handler om å lære elevene opp i ulike tankeprosesser der de både kreativt og kritisk utforsker andre muligheter når de evaluerer ulike kilder, ideer og argumenter (Fisher, 2001, s. 13). Det å utforske andre muligheter, for eksempel relatert til et fenomen som Russland-Ukraina-konflikten, kan være å se på dette fenomenet fra ulike perspektiv. Dette kan bidra til at det kommer frem

mer relevant informasjon, som igjen fører til en dypere og mer helhetlig forståelse. Denne måten å være kritisk til informasjon på er et viktig element innenfor samfunnskritisk tenkning. For å utvikle evnen til denne tenkeferdigheten kreves det trening i å tolke og vurdere ulik informasjon kritisk (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 16). Når lærere skal tilrettelegge for at elever får utviklet denne evnen, burde læringsarbeidet fremme refleksjon over forholdet mellom fakta og; underliggende premisser, ulike kontekster og perspektiver (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 26). Dermed kan vi si at det er viktig å kunne reflektere over ulike perspektiv når en bedriver samfunnskritisk tenkning. Derfor er utviklingen av perspektivering noe vi burde tilrettelegge for i læringsarbeidet til elevene.

1.3.4 Perspektivering

En av bærebjelkene innenfor samfunnskritisk tenkning er perspektivering. Samfunnsfagdidaktisk litteratur har flere begreper når det gjelder å se ting fra flere sider og perspektiv. Noen av disse er; *perspektivering*, *perspektivtaking*, *perspektivbevissthet*, *multiperspektiv* og *perspektivmangfold*. Jeg anvender hovedsakelig begrepet perspektivering, men noen steder i oppgaven blir også de andre begrepene brukt. Noen didaktikere beskriver evnen til perspektivering som en del av det å være en god medborger (Reinhardt, 2015, s. 22-23; Solhaug, 2021, s. 62-63). Det kan også hevdes at læringsarbeid som fremmer evnen til perspektivering bidrar til å oppfordre til respekt og verdsettelse av andres syn og verdier (Haakenson et al., 1999, s. 38). Jeg støtter meg til dette og vil argumentere for at individers medborgerskapskompetanse burde inkludere det å kunne se situasjoner fra en annens perspektiv.

En av forutsetningene for at elever skal få utviklet sin kompetanse til perspektivering er gjennom læringsarbeid der de trenes på å anerkjenne andres meninger (Reinhardt, 2015, s. 23). Elevene må forstå at det eksisterer konflikter grunnet ulike meninger. Dette kan være konflikter i det daglige med andre medborgere på et personlig nivå, men det er også gjeldende på et globalt nivå i konflikter som er på tvers av landegrenser. Dette er en av grunnvingene til didaktikeren Mathé også. Hun argumenterer for at konflikter er et viktig element i utviklingen av elevers evne til perspektivering (Mathé, 2023, s. 11). Dermed kan det hevdes at en av inngangsportene for å fremme evnen til perspektivering er gjennom undervisning om konflikter. Denne tilnærmingen er også foreslått av didaktikeren Reinhardt (Reinhardt, 2015, s. 23). Med grunnlag i Mathé og Reinhardt sine meninger, kan det hevdes at undervisning om krig og konflikt er gode inngangsporter når det gjelder å utvikle elevenes evne til perspektivering.

Samfunnsfagdidaktikeren Theo Koritzinsky mener at det blir for enkelt å bare si at samfunnsfaglæreren skal ivareta flere perspektiv (Koritzinsky, 2020, s. 71). Koritzinsky mener det er viktig å ivareta ulike innfallsvinkler og perspektiv i undervisningen. Han tar blant annet for seg; *elite-* eller *masseperspektiv*, *individ-* eller *systemperspektiv*, *optimistisk* eller *pessimistisk perspektiv* og *harmoni-* eller *konfliktperspektiv* (Koritzinsky, 2020, s. 71-80). Med grunnlag i masteroppgavens begrensede omfang, har jeg valgt å rette søkelyset på hvordan kompetansen til å utøve perspektivering kan utvikles gjennom undervisning om krig og konflikt. Jeg setter også i løpet av oppgaven et ekstra søkelys på hvordan dette kan gjøres gjennom et harmoni- eller konfliktperspektiv (mer om dette i delkapittel 2.1.2). Sett i lys av at jeg mener noe av målet i samfunnsfag er å få til en overførbar perspektiveringskompetanse, vil jeg hevde dette er en interessant tilnærming.

1.3.5 Perspektiveringskompetanse

Jeg vil argumentere for at det er nødvendig med evnen til å kunne reflektere når en skal utøve perspektivering. En må også ha evnen til å kunne relatere seg til andres synsvinkler og perspektiv, samt å kunne se sammenhenger (Mikkelsen & Sætre, 2019, s. 36). Derfor kan vi si at perspektivering inneholder evner som det å kunne reflektere, relatere og se sammenhenger. For å kunne tilegne seg og utøve disse evnene er det også nødvendig med visse kunnskaper. Med grunnlag i min tolkning av begrepet kompetanse i delkapittel 1.3.1, ser vi at det er nødvendig at en kan utøve perspektivering på tvers av konflikter for å kunne kalle det en kompetanse. Derfor vil jeg argumentere for at det er viktig at elevene møter en helhetlig samfunnsfagundervisning, der de alltid oppfordres til å tenke kritisk. Dette gjelder også med tanke på perspektivering. Klarer vi å få til dette tror jeg vi kan lykkes med å realisere elevenes potensial til å utvikle sin perspektiveringskompetanse. Med grunnlag i det jeg har nevnt i dette kapittelet frem til nå, legger jeg følgende definisjon til grunn:

Perspektiveringskompetanse er evnen til å kunne se en sak fra flere perspektiv og å kunne reflektere over, relatere til og forstå hvorfor ulike aktører handler som de gjør.

Grunnen til at jeg valgte å bruke aktør fremfor side eller parter i min definisjon, er fordi alle involverte i en konflikt ikke nødvendigvis tar parti eller side. Likevel er det rimelig å hevde at ulike aktører handler ut fra sitt eget perspektiv. Som vi ser inneholder definisjonen jeg legger til grunn at det kreves både kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Dette er i tråd med min forståelse av kompetansebegrepet (se delkapittel 1.3.1).

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

I min masteroppgave skal jeg se på hvordan utviklingen av perspektiveringskompetansen til elever i ungdomsskolen blir ivarettatt. Jeg mener at det å kunne se en konflikt fra flere ulike perspektiv er en kompetanse alle medborgere burde utvikle. Med grunnlag i dette har jeg utformet følgende problemstilling:

Hvordan utvikler et utvalg av samfunnsfaglærere på ungdomsskolen elevenes perspektiveringskompetanse gjennom sin undervisning om krig og konflikt?

Hensikten med oppgaven er å undersøke og få innblikk i hva et utvalg av samfunnsfaglærere på ungdomsskolen gjør. Spesielt opp mot å utvikle elevenes evne til å ivareta ulike perspektiv. En av grunnene til at jeg valgte å forske i ungdomsskolen er fordi jeg selv er lærer der. Det er også fordi jeg ser et stort potensial til å utvikle elevenes perspektiveringskompetanse gjennom samfunnsfaget i ungdomsskolen. Jeg har valgt å undersøke bruken av fenomenene krig og konflikt opp mot perspektivering, fordi disse læringstemaene representerer en vesentlig del av samfunnsfaget i skolen (Vesterdal, 2023, s. 3). Samtidig er jeg av den oppfatning at disse fenomenene egner seg godt til å utvikle denne kompetansen. Problemstillingen min inneholder flere element og fenomen med tanke på lærernes undervisning. Derfor har jeg formulert tre forskningsspørsmål som skal bidra til å belyse disse:

1. Hva legger samfunnsfaglærerne i kompetanse og dybdelæring?
2. Hvordan forstår og operasjonaliserer samfunnsfaglærerne perspektivering?
3. Hvilke didaktiske valg tar samfunnsfaglærerne i sin undervisning om fenomenene krig og konflikt?

Alle de tre forskningsspørsmålene dekker viktige aspekter innenfor hvordan lærerne tilrettelegger for utviklingen av elevenes perspektiveringskompetanse. Jeg er av den oppfatning at en helhetlig tilnærming er formålstjenlig om vi skal lykkes med å utvikle ulike kompetanser, også en perspektiveringskompetanse. Derfor er lærernes forståelse av kompetanse og dybdelæring viktig å finne ut av for å kunne svare på problemstillingen på best mulig måte. Videre er det viktig å finne ut av lærernes forståelse av perspektivering, da denne forståelsen kan hevdes å påvirke deres tilnærming til dette i undervisningen sin. Jeg har valgt å undersøke hvordan perspektiveringskompetansen til elevene utvikles gjennom krig og konflikt. Derfor er de didaktiske tilnærmingene til undervisning om disse fenomenene sentralt å forske på. Dette er fordi ulike tilnærminger kan påvirke utviklingen av perspektivering på forskjellige måter. Jeg er ikke bare ute etter å forske på hvordan lærerne underviser, men også hvorfor de tar de valgene de gjør i undervisningen sin. Forskningsspørsmålene er ment å være med på å belyse dette.

1.5 Oppgavens videre oppbygging

Jeg har valgt å strukturere oppgaven i seks kapitler. Til nå har jeg gjort rede for bakgrunn for oppgaven, dens samfunnsfagdidaktiske relevans og aktualitet. Det har også blitt foretatt begrepsavklaringer til sentrale begrep brukt i oppgaven. Masterprosjektets problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål er også blitt presentert og forklart. Videre presenteres tidligere relevant forskning, før jeg avslutningsvis i kapitlet gjør rede for studiens bidrag til forskningsfeltet. I andre kapittel utvides oppgavens teoretiske rammeverk. Denne teorien skal anvendes i diskusjonsdelen senere i oppgaven. I tredje kapittel gjøres det rede for, og reflekteres det rundt, mine metodiske valg. Dette skal være med på å styrke oppgavens gyldighet og pålitelighet. I fjerde kapittel presenteres studiens funn. I femte kapittel diskuteres funnene mine opp mot oppgavens teoretiske rammeverk. I sjette og siste kapittel oppsummerer jeg studien og presenterer de viktigste funnene. Avslutningsvis kommer jeg med noen refleksjoner på mulige veier videre for mer forskning innenfor feltet.

1.6 Tidligere forskning

Hva vet vi om perspektivering fra før og hvilken eksisterende forskning på feltet er relevant for denne oppgaven? Å se ting fra ulike perspektiv og kritisk tenkning er ikke noe nytt som kom med fagfornyelsen, selv om det har blitt mer aktualisert i skole-Norge gjennom denne. For eksempel kom Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen i 2012 med boken «Autoriserte samfunnsbilder – Kritisk tenkning i samfunnsvitenskapen». I denne boken tar de blant annet opp viktigheten av å være bevisst på hvilket perspektiv som er inkludert, og ikke minst fraværende, i lærebøkene som blir brukt i skole-Norge. Læreboken blir ofte en autoritet, derfor er det viktig å være kritisk til hvordan de representerer ulike samfunnsfenomen (Børhaug & Christophersen, 2012). Perspektivering kan sees på som en demokratisk ferdighet. Relatert til utvikling av demokratisk deltakelse og kritisk tenkning kom Gro Lorentzen og Åse Røthing med en forskningsartikkel i 2017. I artikkelen «Demokrati og kritisk tenkning» bygde de videre på Børhaug og Christophersen. Her konkluderte Lorentzen og Røthing med at læremidlene i Norge ikke var gode nok når det gjelder å fremme demokratisk deltakelse og kritisk tenkning (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 128-129).

Med tanke på videre presentasjon av tidligere forskning mener jeg det er hensiktsmessig å zoome inn linsen fra kritisk tenkning mot perspektivering. Derfor vil jeg videre i dette delkapitlet redegjøre for et utvalg av tidligere forskning mer direkte relatert til perspektivering. Utvalget er ingen komplett oversikt over forskning gjort i feltet, men gir

innblikk i det jeg mener er viktige tendenser. Tendensene som tidligere forskning har vist er med på å underbygge relevansen til denne masterstudien. Jeg har valgt ut fire forskningsartikler som jeg presenterer videre. I løpet av presentasjonen av disse redegjør jeg for hvordan funnene i den tidligere forskningen er relevant opp mot min egen studie.

I en amerikansk studie fra Harvard undersøkte Gehlbach et al. (2012) hva som motiverer individer til å innta andre sitt perspektiv. Studien ble gjennomført med et utvalg av 18 voksne og 13 ungdommer fra videregående skole. De voksne var valgt ut fordi de var relativt gode på å perspektivere. Ungdommene fra videregående skole var valgt ut med bakgrunn i at de hadde utfordringer med å perspektivere. Forskningsstudien fant minst 13 faktorer som påvirket deltakernes motivasjon til å perspektivere. Syv av faktorene var en positiv forsterkning, mens tre av faktorene hadde negative virkninger. De siste tre faktorene hadde blandede resultater. Opp mot min studie kan studien fra Harvard underbygge at det er visse tilnærminger lærere har som påvirker elevers utvikling av en perspektiveringskompetanse. For eksempel er det funn i studien som indikerer at individer kan bli motivert av et ønske om å forstå hele situasjonsbildet. Eller det at individet ønsker å forstå andre. Om individer også opplever at situasjonen de skal perspektivere i er veldig viktig, for eksempel en globalt omspennende konflikt, kan dette også være med å motivere de til å innta andre aktørers perspektiv.

Kropman et al. (2022) har gjennomført en forskningsstudie relatert til læringsmateriell og perspektivering. Denne studien er fra Nederland og undersøkte hvordan læringsmateriell kunne påvirke elevers evne til perspektivering. Her ble det anvendt et tekstbasert læringsmateriell. Studien skiller seg ut fra *Børhaug og Christophersen (2012)* og *Lorentzen og Røthing (2017)*, ved at den tar sikte på å måle effekten av varierende perspektivbruk i læringsmateriell. I denne studien ble perspektivering omtalt som multiperspektiv. Dette ble forklart som evnen til å se en sak fra ulike perspektiv. Studien ble gjennomført med et utvalg av elevgrupper bestående av 15-16 år gamle ungdommer. Disse elevgruppene fikk to forskjellige skoletekster om det samme fenomenet. Den ene gruppen fikk en tekst som belyste fra få perspektiv, mens den andre fikk en tekst som belyste fra mange perspektiv. Funnene i studien var klar: Elevene som mottok teksten med flere perspektiv viste seg å i større grad ha evnen til å utøve perspektivering. I min masterstudie kan funnene til Kropman et al. belyse at læreres bruk av læringsmateriell kan påvirke utviklingen av elevers perspektiveringskompetanse.

I en studie fra Israel undersøkte og sammenlignet Goldberg (2014) konkurrerende innfallsvinkler som ble brukt i undervisningen i den israelske skole. Dette var innfallsvinkler relatert til den langvarige konflikten mellom Israel og Palestina. Noe av målet til studien var å se på hvordan ulike innfallsvinkler påvirket oppfatningen om at den ene parten i konflikten hadde ansvar for den andre sitt narrativ. Studien ble gjennomført på et utvalg av israelere og palestinere, både kvinner og menn. Funnene viste at innfallsvinkler som hovedsakelig fremmer og ivaretar den dominante gruppen sitt perspektiv, har en negativ effekt på personer evne perspektivering. I min studie kan funnene til Goldberg underbygge viktigheten av læreres bruk av ulike innfallsvinkler, og hvordan denne bruken kan påvirke elevers evne til perspektivering.

I 2020 publiserte forskeren Johan Sandahl en forskningsstudie fra Sverige. Han hadde i samarbeid med en lærer utarbeidet et undervisningsopplegg om det vestlige velferdssystemet. Opplegget ble deretter gjennomført av denne læreren. Forskeren fulgte klassen gjennom dette læringsarbeidet. Elevene i studien var 16-17 år gamle.

Undervisningsopplegget tok sikte på å fremme elevenes evne til å analysere sosiale utfordringer ved å kritisk undersøke ulike perspektiver. Funnene i studien er relevant til min forskning ved at det peker på hva lærere kan gjøre for å fremme perspektivering. Forskeren presenterte noen prinsipper han mener burde følges av lærere i samfunnsfag for å fremme perspektivering: Elevene må trenes i å slutte å dømme andre etter sitt eget synspunkt. Videre må elevene øves i at aktører har ulike perspektiv som er avhengig av settingen de er i. En annen ting elevene trenger er kontekstualiseringsevne. For å kunne ha denne evnen må de ha kunnskap og forståelse av andre sine sosiale kontekster, trossystem og idealer. Sandahl presenterte også i denne studien en modell for akademisk sosial perspektivtaking (Sandahl, 2020, s. 7). Denne modellen blir videre gjort rede for i kapittel 2.1.4.

1.7 Studiens bidrag til forskningsfeltet

Et av målene mine med denne masterstudien er å bidra med ny kunnskap innenfor det samfunnsfagdidaktiske forskningsfeltet. Som jeg nevner i delkapittel 1.6 er ikke mitt utvalg av tidligere forskning en uttømmende oversikt. Det meste av eksisterende forskning viser til hva som kan påvirke utviklingen av et individs evne til perspektivering. Videre har tidligere forskning pekt på ulike elementer som burde være en del av læringsarbeidet elever møter med tanke på perspektivering. Slik som for eksempel bevissthet rundt; *ulike innfallsvinkler, valg av læringsmateriell, ulike motivasjonsfaktorer til perspektivering, kontekstualisering og å ikke dømme andre etter eget synspunkt*. Jeg mener det er bra at tidligere forskning har kommet langt på veg med å identifisere hva det er som fremmer perspektivering. Jeg vil bruke funnene fra eksisterende forskning som en del av min studie, ved at jeg blant annet ser på hva lærere gjør som samsvarer med disse funnene. Samtidig ønsker jeg å trekke frem det som samfunnsfagdidaktikeren Nora Mathé har tatt opp i en artikkel fra 2023. Det er mangel på tilstrekkelig didaktisk forskning som spesifikt ser på perspektivering i samfunnsfag (Mathé, 2023, s. 3). Med grunnlag i dette vil jeg hevde det er viktig å belyse hva lærerne gjør som kan påvirke utviklingen av elevenes perspektiveringskompetanse i samfunnsfag.

Jeg ønsker med denne masterstudien å bidra med en større innsikt relatert til hvordan lærere utvikler elevenes perspektiveringskompetanse. Dette skal jeg gjøre ved å se på hvilke didaktiske valg og tilnærminger lærerne har i sin samfunnsfagundervisning som kan påvirke utviklingen av denne kompetansen.

2.0 TEORETISK RAMMEVERK

I det første kapitlet har jeg blant annet forklart sentrale begreper i masteroppgaven og gjort rede for relevant forskning innenfor tematikken til studien. Disse begrepene og presentert forskning er en del av oppgavens teoretiske rammeverk. I dette kapitlet utvides det teoretiske rammeverket til oppgaven videre. Her vil det presenteres utvalgte teoretiske aspekter og modeller. Disse vil bli anvendt i diskusjonene av studiens funn i kapittel fem. Med grunnlag i at perspektivering er viktig i utøvelsen av medborgerskap, vil jeg først gjøre rede for teori som grunngir dette og som tar for seg ulike tilnærminger til hvordan det kan gjøres. Videre presenteres et rammeverk for hvordan en kan utvikle en perspektiveringskompetanse innenfor samfunnsfaget i skolen. Undervisning om fenomenene krig og konflikt er sentralt i problemstillingen til denne studien. Sett i lys av dette presenteres også teori som forklarer hvordan ulike tilnærminger til denne undervisningen kan påvirke medborgerskapsutdanningen.

2.1 Perspektivering som en medborgerskapskompetanse

Innledningsvis i denne masteroppgaven nevnes det at det er satt søkelys på utdanning for medborgerskap i Kunnskapsløftet 2020. Evnen til å perspektivere kan hevdes å være grunnleggende i utøvelsen av medborgeres sosiale og politiske liv (Solhaug, 2021, s. 63). Medborgerskap er et stort begrep som kan inneholde mye. Derfor vil jeg kort redegjøre for hvilket innhold av begrepet som prioriteres i denne oppgaven.

2.1.1 Medborgerskap

I Norge er det vanlig å dele medborgerskap inn i *statsborgerskap* og *medborgerskap* (Solhaug, 2021, s. 48). Statsborgerskapet har tydelige rammer og handler om formelle plikter og rettigheter en borger har ovenfor staten sin. Det kan knyttes opp mot det kulturelle perspektivet innenfor medborgerskap (Solhaug, 2021, s. 57). Medborgerskap har ikke like tydelige avgrensinger som statsborgerskap. En bred definisjon når det kommer til medborgerskap er at det i bunn og grunn handler om å leve i fellesskap med andre (Solhaug, 2021, s. 49). I utvidet betydning er vi ikke bare medborgere i små lokale samfunn eller innenfor selve nasjonalstaten, vi er medborgere i den globale verden også (Veugelers & de Groot, 2019, s. 14). Dette er også synlig gjennom internasjonale avtaler og konvensjoner som indikerer at vi alle er globale- og kosmopolitiske medborgere. For eksempel menneskerettighetene og FNs bærekraftsmål fra 2015 (Solhaug, 2021, s. 51-52). Jeg vil hevde det er formålstjenlig om elevene ser på seg selv som verdensmedborgere i tillegg til medborgere innenfor statens grenser. Dette er spesielt viktig om målet er å fremme en universell evne til perspektivering i deres utøving av medborgerskap innenfor de tre ulike dimensjonene; *lokal*, *nasjonal* og *global*. Jeg er også av den oppfatning at vi burde ha som mål å fremme et aktivt medborgerskap. Dette innebærer at mennesker aktivt og kritisk deltar i det; økonomiske, kulturelle, sosiale og politiske i samfunnet (Council of Europe, 2010, s. 8). Noe av målet kan være å skape et engasjement i medborgerne der de både har evner til og ønsker å delta i det offentlige ordskifte. Denne deltakelsen kan skje både lokalt, nasjonalt og globalt.

2.1.2 Konsensus eller konflikt som innfallsvinkel til perspektivering

Når lærere tar didaktiske valg innenfor utviklingen av en medborgerskapskompetanse, kan valgene deres preges av om de har et harmoni- eller konfliktorientert syn på samfunnet (Solhaug, 2021, s. 56). Er målet å fremme enighet og konsensus, og er dette i det hele tatt mulig og ønskelig? Eller er målet at det er viktig å forstå andres syn og leve med at det finnes konflikter og uenighet? Om vi trekker paralleller til demokrati- og

medborgerskapsteori, er det naturlig å se på aspekter innenfor teori med et harmoniperspektiv sammenlignet med et konfliktperspektiv.

Når det gjelder et harmoniperspektiv kan vi se til den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas. Han ser på enighet og hva som er det felles beste som et av målene innenfor politikken (Habermas, 1995, s. 38). Et av idealene til Habermas er at alle som er berørt av politikken skal kunne ytre seg fritt om dette. Når Habermas snakker om å komme frem til en felles enighet og konsensus om hva som er det beste, mener han at det sterkeste argumentet skal vinne frem (Habermas, 1995, s. 38; Hanssen et al., 2008, s. 47). Overfører vi denne måten å tenke på over til utdanning for medborgerskap minner dette om et harmoniorientert syn på samfunnet. Det er flere som har kritisert Habermas sin tilnærming til utøvelse av medborgerskap. Jeg velger her å trekke frem Chantal Mouffe, som har kritisert et slikt harmonisyn på samfunnet (Solhaug, 2021, s. 55). Dette er blant annet fordi Mouffe mener det ikke er mulig å komme frem til noe som er det felles beste for et helt samfunn. Hun kritiserer Habermas sitt mål om å komme frem til konsensus i politikken (Mouffe, 2013, s. 136). Hun mener at Habermas sin deliberative tilnærming kan føre til antagonistiske holdninger, der en ser på de som er uenig med seg som fiender (Solhaug, 2021, s. 55). Mouffe mener at det er formålstjenlig for samfunnet at medborgere øves opp i å ha et agonistisk syn på mennesker med andre meninger enn sine egne. Ved å se på de som er uenig med oss som agonister anerkjenner vi at de ikke er våre fiender. De er legitime meningsmotstandere som har rett til å ha sine egne synspunkt (Biesta, 2011, s. 148). Det å kunne utfordre de som har ulikt syn enn seg selv, der en prøver å få gjennomslag for eget syn, mener Mouffe er viktig for samfunnet og dets utvikling (Solhaug, 2021, s. 55). Med grunnlag i Mouffe sitt radikale syn på medborgerskap, må vi lære oss å leve med at vi ikke alltid er enig eller kan bli det. Vi er ikke dårlige medborgere av den grunn, tvert imot mener Mouffe. Det å kunne ivareta et agonistisk syn der en kan utfordre hegemoniet kan minne om et konfliktorientert syn på samfunnet.

Sett ut fra Mouffe sitt perspektiv er det rimelig å hevde at uenighet er produktiv i det offentlige ordskifte (Solhaug, 2021, s. 56). Det finnes også de som har kritisert en konfliktorientert tilnærming slik som Mouffe forfekter, blant annet Leiviskä og Pyy (2021). De mener at medborgerskapsutdanning burde sette søkelys på felles mål. Noe av tanken er at det å finne felles løsninger skal motivere elevene til å ville forstå hverandres synspunkter og meninger (Leiviskä & Pyy, 2021, s. 583 & 586). Legger vi dette til grunn kan en harmoni- og konsensusorientert tilnærming gjøre seg gjeldende i utviklingen av en perspektiveringskompetanse. Samtidig kan det argumenteres for at Mouffe sitt konfliktorienterte syn kan være formålstjenlig for å utvikle evnen til perspektivering. Det forutsetter at elevene øves i å ikke bli for opptatt av å forsvare eget synspunkt, slik at dette forsvaret ikke står i veien for at de forstår meningsmotstanderes perspektiv (Mathé, 2023, s. 16). Elevene burde lære seg at motparten har rett til egne meninger og diskutere med grunnlag i uenighet, der denne uenigheten ikke trenger å motbevise (Mathé, 2023, s. 17). Uenigheten er ment å trigge elevene til å ville forstå sine meningsmotstandere. Dette er også er gjenkjennbart i Mathé og Reinhardt sitt syn på hvordan en kan utvikle medborgeres evne til perspektivering (Mathé, 2023, s. 11; Reinhardt, 2015, s. 23).

2.1.3 Uenighetsfelleskap, kontroversielle læringstemaer og samtaleetikk

Om vi tar utgangspunkt i hvordan et demokrati fungerer mener Lars Laird Iversen at uenigheter er en viktig del av dette (Iversen, 2014, s. 11). Han ser på samfunn som tar sikte på å gjennomføre demokratiske prosesser som et *uenighetsfelleskap*. Iversen definerer et slikt felleskap som «en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en

felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). Iversen argumenterer for at fellesskap ikke nødvendigvis oppstår på grunn av at deltakerne deler felles verdier. Han eksemplifiserer med at en skoleklasse er et fellesskap der verdiene kan variere i stor grad, men deltakerne utgjør likevel et fellesskap (Iversen, 2014, s. 16). Iversen mener at undervisning som tar utgangspunkt i ideen om uenighetsfellesskap kan være en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. Han argumenterer også for at det kan fremme kritisk tenkning (Iversen, 2016, s. 1 & 12). Kritisk tenkning er igjen et viktig element innenfor perspektivering. Dette bidrar til å styrke argumentet om at uenighetsfellesskap kan være en god samfunnsfagdidaktisk tilnærming.

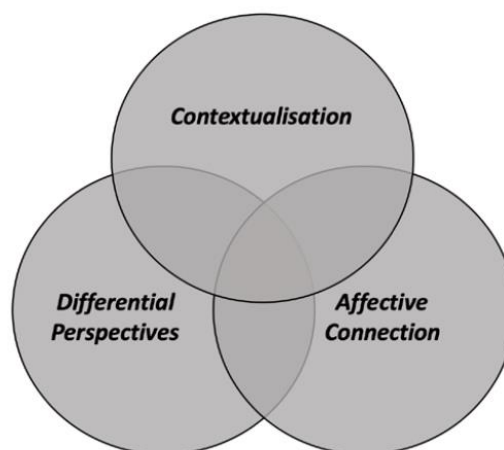
Legger vi til grunn at norske klasserom er et uenighetsfellesskap, blir det naturlig at noen læringstemaer kan fremstå som kontroversielle. I etterkant av 22. juli-terroren i Norge har Trine Anker og Marie von der Lippe forsket på bruken av dette læringstemaet i skolen. Dette temaet kan være ansett som kontroversielt, spesielt i 2014 da dataene i denne forskningen ble innhentet (Anker & von der Lippe, 2015). De konkluderte med at skolene ikke hadde tematisert denne betydelige hendelsen i stor grad. Anker og von der Lippe skriver at noe av grunnen til dette kan være at lærerne opplever at de mangler kompetanse i å undervise når det kommer til et slikt kontroversielt læringstema. En annen grunn til at lærere unngår enkelte kontroversielle læringstema, kan være fordi det har en nærhet tidsmessig som styrker ønske om å unngå ubehag (Anker & von der Lippe, 2015, s. 94). Det er naturlig for både lærere og elever å ville unngå slike kontroversielle læringstemaer fordi det kan oppstå ubehagelige situasjoner. Likevel kan dette ubehaget være et springbrett og en ressurs for utvikling av en kritisk medborgerskapskompetanse (Røthing, 2022, s. 59). Med tanke på perspektivering burde elevene oppleve læringsarbeid der de tar moralske, etiske og politiske vurderinger. En del av opplæringen er at elever øver på dette i kontroversielle og autentiske dilemmaer fra elevenes livsverden. Selv om det kan føre til ubehagelige situasjoner (Solhaug, 2021, s. 234-235). Et kontroversielt dagsaktuelt læringstema, kan være Israel-Palestina-konflikten. Dette er en konflikt med polariserende meninger i samfunnet ellers. Derfor er det rimelig å tenke seg at denne konflikten vil være et kontroversielt læringstema i flere klasserom også. Det vil sannsynligvis oppstå ubehag for noen lærere og elever. Med grunnlag i litteratur om ubehagets pedagogikk, mener jeg dette ubehaget kan brukes til å fremme mye læring innenfor samfunnskritisk tenkning og perspektivering (Røthing, 2022, s. 59-61).

Jeg argumenterer for at kontroversielle læringstemaer burde være en del av arbeidet til elevene, men da mener jeg at klasseromsdiskursen må være deretter. For å få en fruktbar diskurs kan lærere innføre samtaleetiske retningslinjer. Når det gjelder innholdet i et slikt sett med retningslinjer, presenterer Solhaug et forslag til dette som han har videreutviklet fra Habermas dialogetikk. Jeg støtter meg på Solhaugs forslag til samtaleetikk; *snakk sant, å lytte er like viktig som å snakke, vær saklig, unngå personkarakteristikk og personangrep og begrunn og argumenter saklig for ditt synspunkt* (Habermas, 1984, s. 100; Solhaug, 201, s. 232). Jeg vil hevde at slike retningslinjer kan bidra til at elevene trenes opp i agonistiske diskusjoner der de øves i å være enig i at de er uenige. Videre må elevene læres opp i å akseptere uenigheter. Om noen er uenig skal en som medborger bekjempe dette gjennom å fremme eget syn, samtidig som en anerkjenner «den andre» som legitim meningsmotstander. Videre skal en ikke frata meningsmotstandere retten til å forsvare sine synspunkt eller stille spørsmål ved deres rett til å forsvare dem (Mouffe, 2000, s. 102-103). Dette gjelder selvsagt ikke bare innenfor kontroversielle læringstemaer. Jeg vil hevde et slikt sett med samtaleetiske retningslinjer på generelt grunnlag kan bidra til å styrke elevens utvikling av en perspektiveringskompetanse.

2.1.4 Akademisk sosial perspektivtaking

Ved å anvende uenighet og konflikter som oppstår mellom medborgere for å fremme perspektivering, minner dette om det som kalles «sosial perspektivtaking» (Gehlbach et al., 2012, s. 2). Sosial perspektivtaking (SPT) handler blant annet om medborgeres evne til å sette seg inn i og forstå andre sine tanker og følelser. Det er flere studier som peker på at prosesser som fremmer SPT reduserer stereotyper, fordommer og negative fordømmelser av andre sine meninger (Sandahl, 2020, s. 3). Dette styrker igjen argumentet om at perspektivering er en nyttig medborgerskapskompetanse. Med tanke på SPT opp mot uenigheter og konflikter som oppstår mellom medborgere, må det først anerkjennes at det er en konflikt mellom eget og andres synspunkt (Reinhardt, 2015, s. 23). Deretter må en prøve å sette seg inn i meningsmotstanderens synspunkt. Både Mathé og Sandahl tar for seg at det har vært vanlig å skille sosial perspektivtaking i to kategorier. Den ene handler om mellommenneskelig perspektivtaking, der en søker å forstå andre sine følelser, tanker og motivasjon. Den andre kategorien er akademisk perspektivtaking. Der ser en på disse følelsene, tankene og motivasjonen opp mot en; kulturell, historisk og politisk kontekst (Mathé, 2023, s. 1 & 4; Sandahl, 2020, s. 2).

Johan Sandahl har utarbeidet en modell når det kommer til å fremme akademisk SPT (Sandahl, 2020, s. 6-7). Denne modellen har Sandahl adaptert fra Endacott og Brooks (2013, s. 44). De presenterte modellen som en metode for å fremme historisk empati. Sandahl ser blant annet på akademisk SPT som et konsept som skal hjelpe medborgere til å forstå ulike kulturelle og ideologiske perspektiver på politiske spørsmål i nåtiden (Sandahl, 2020, s. 1-2). Derfor skiller han seg noe ut med sin modell sett opp imot historisk empati. Historisk empati har i stor grad handlet om å innta et historisk perspektiv ved å fokusere på evnen til å se på fortidens handlinger gjennom linsene til menneskene som levde da (Sandahl, 2020, s. 4). Det historiske perspektivet er også viktig i akademisk SPT, men det må dele fokuset med andre faktorer i større grad. Sandahl sin modell består av tre ulike dimensjoner presentert i et venndiagram (Figur 1). For å bedrive akademisk SPT må en ivareta; *kontekstualisering*, *differensielle perspektiv* og *affektiv tilknytning*.



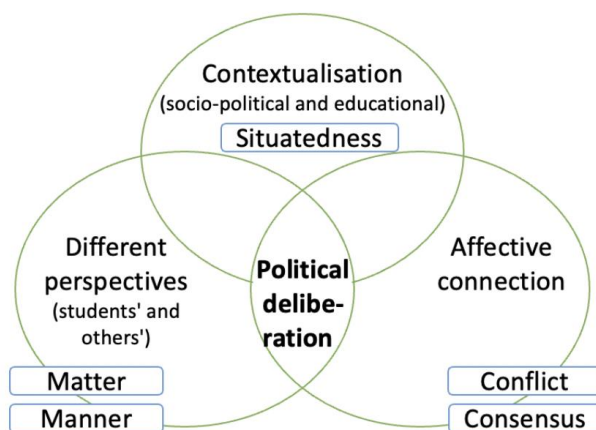
Figur 1 - Akademisk sosial perspektivtaking (Sandahl, 2020, s. 7)

Kontekstualisering går ut på at en må se på konflikten relatert til kulturelle, historiske og ideologiske settinger. Den neste dimensjonen, *differensielle perspektiver*, handler om at en ser på konflikten fra flere sider og anerkjenner at ulike medborgere har forskjellige synspunkter relatert til konflikten. Den siste dimensjonen, *affektiv tilknytning*, går ut på å

forstå at uenigheter og konflikter ofte er verdiladede. Dette fører til at det appelleres til medborgeres følelser på ulike måter. Disse er ofte knyttet til individers erfaringer og tro (Mathé, 2023, s. 4-5; Sandahl, 2020, s. 6). Med grunnlag i at lærere kan operasjonalisere Sandahls modell for å fremme evnen til perspektivering, kan den være et nyttig verktøy i samfunnsfagundervisningen. Likevel vil jeg rette søkelyset på at denne modellen har blitt videreutviklet av Nora Mathé (Figur 2). Jeg vil argumentere for at hennes modell og rammeverk egner seg bedre til å fremme elevers perspektiveringskompetanse i samfunnsfag. Hun konkretiserer i større grad ulike faktorer innenfor de tre dimensjonene sammenlignet med Sandahl. Dette belyser jeg videre i kapittel 2.2. Mathé skreddersyr rammeverket med tanke på samfunnsfagets egenart. Dette gir igjen et rammeverk som i større grad kan operasjonaliseres av samfunnsfaglærere. Med grunnlag i dette velger jeg å gå mer i dybden på Mathé sitt rammeverk.

2.2 Rammeverk for akademisk perspektivtaking i samfunnsfag

Mathé hevder at et av hovedformålene innenfor samfunnsfag i skolen er å bidra til å danne medborgere som har evnen til perspektivering. Elevene skal kunne se på samfunnsmessige spørsmål, konflikter og argumenter fra ulike perspektiv (Mathé, 2023, s. 2). Videre er hun av den oppfatning at det er mangel på samfunnsfagdidaktisk forskning når det gjelder perspektivering. Hun mener det er behov for å utvikle et rammeverk for perspektivtaking spesifikt for samfunnsfaget i skolen (Mathé, 2023, s. 3). Med grunnlag i dette har Mathé tatt tak i eksisterende modeller, forskning og teori relatert til perspektivering og medborgerskap for å utvikle et oppdatert rammeverk. Dette rammeverket er ment å ivareta kompleksiteten i dagens samfunn. Mathé presenterer rammeverket sitt gjennom et venndiagram slik som Sandahl, og hun legger lignende hoveddimensjoner til grunn.



Figur 2 - Rammeverk for akademisk perspektivtaking i samfunnsfag (Mathé, 2023, s. 13).

Som vi kan se av modellen til Mathé (Figur 2) har hun spesifisert og konkretisert mer hva som ligger i de ulike dimensjonene. Mathé har satt politisk overveielse i midten. Hun mener noe av målet er å kvalifisere elevene til å bli medborgere med kompetansen til å forstå og påvirke verden rundt seg (Mathé, 2023, s. 18). Dette er igjen gjenkjennbart sett opp imot hva som er å regne som et aktivt medborgerskap. Jeg vil videre forklare og eksemplifisere mer hva Mathé legger i de tre dimensjonene i rammeverket; *kontekstualisering*, *ulike perspektiver* og *affektiv tilknytning*. Grunnet masteroppgavens begrensede omfang velger jeg å fokusere på de aspektene ved Mathés rammeverk som er mest aktuelt sett opp imot krig og konflikt.

Mathé inkluderer det som Sandahl legger i sin modell, men hun utvider betydningen og inkluderer flere faktorer. Innenfor dimensjonen *kontekstualisering*, inkluderer Mathé både sosiopolitiske og pedagogiske kontekster. Ved å spesifisere den sosiopolitiske faktoren inkluderes det i større grad at lærerne må ta hensyn til elevenes fellesskap og det politiske klimaet de opplever. Både i klasserommet og i hverdagen til elevene, men også den nasjonale sosiopolitiske konteksten (Mathé, 2023, s. 5 & 14). Når det gjelder den pedagogiske konteksten inkluderer dette at lærerne må være bevisste på hva som er målet med aktiviteten. Dette skal påvirke hva som inkluderes i læringsarbeidet. Videre inkluderer den pedagogiske konteksten at lærere må ivareta den spesifikke elevgruppen når mål og innholdet planlegges. Mathé inkluderer refleksjonsevnen «å situere», som er elevenes evne til å plassere sin egen kontekst og posisjon i forhold til andre sin kontekst og posisjon (Mathé, 2023, s. 14). Vi kan for eksempel ta utgangspunkt i Russland-Ukraina-konflikten. Det er rimelig å hevde at elever i både Russland og Ukraina har et perspektiv som er påvirket av andre sosiopolitiske og pedagogiske kontekster enn norske elever. Elevene i Russland mottar sannsynligvis en annen type undervisning og informasjon sammenlignet med hva elevene i Norge gjør. Dette påvirker igjen fellesskapet til elevene i Russland og måten de forstår sin egen kontekst og posisjon relatert til konflikten med Ukraina. Dette er noe lærerne må ta med i sin planlegging, slik at elevene oppfordres til å reflektere over at medborgere i andre land kan være påvirket av andre faktorer. Sandahl er også inne på dette, men Mathé utvider og inkluderer blant annet situering på en mer tydelig måte. Sandahl er ved sin modell opptatt av ideologiske og politiske settinger. Likevel vil jeg hevde Mathé tydeliggjør dette mer og setter søkelys på hvordan ulike sosiopolitiske kontekster påvirker individer i større grad. Blant annet gjennom å poengtere viktigheten av situering der elevene bevisstgjøres på at «de andre» kan oppleve en kontekst som er ulik deres egen. Konteksten avhenger blant annet av tilgjengelig informasjon. Dette er noe som kan variere. Tilgjengelig informasjon er ofte avhengig av den nasjonale sosiopolitiske konteksten i staten som individene bor i (Mathé, 2023, s. 5, 13 & 14). Jeg vil hevde at måten Mathé implementerer situering i sitt rammeverk for akademisk perspektivtaking er i tråd med å fremme elevens evne til samfunnskritisk tenkning. Dette er igjen viktig om vi skal lykkes med utviklingen av en perspektiveringskompetanse.

Når det gjelder dimensjonen *ulike perspektiv*, må lærere først vurdere hvilke læringstema som egner seg til det som er formålet med den akademiske perspektivtakingen. Ulike problemstillinger og temaer egner seg til ulike formål. Det er sentralt innenfor akademisk perspektivtaking at elevene øves i å forstå ulike problem. Slike problem kan være knytt til konflikter der elevene burde sette seg inn i perspektivene til individer som har et annet perspektiv enn de selv (Mathé, 2023, s. 9). Derfor må lærere alltid vurdere hvilke perspektiver som egner seg til det aktuelle temaet. Videre må lærere vurdere hvilke samfunnsfaglige perspektiv som passer inn i den pedagogiske konteksten og læringsmålene med å arbeide med det gitte temaet. Her må lærere også vurdere hvilke kilder de inkluderte perspektivene er hentet fra (Mathé, 2023, s. 14-15). Mathé kaller dette «matter» i sin modell, som oversatt blir «saken» eller «materien». Temaet og formålet med undervisningen er derfor styrende for hvilke perspektiv som inkluderes. Dette kan være ulike perspektiv som; politiske argumenter (nasjonale og internasjonale), ideologiske synspunkter, historisk kontekster, elevenes eget perspektiv eller «de andre» sitt perspektiv (Mathé, 2023, s. 15). Når det gjelder hvordan læringsaktiviteten blir organisert og gjennomført i klasserommet, er dette også noe lærerne må planlegge. Mathé kaller dette for «manner», som oversatt blir til «måten». Måten temaet behandles i klasserommet er viktig å ta med i planleggingen av akademisk perspektivtaking. Innenfor dette må lærere tenke over normene, rettighetene og begrensningene med tanke på deltakerne i

klasserommet og det gitte temaet (Mathé, 2023, s. 10). Innenfor samfunnsfaget og akademisk perspektivtaking står diskursen sentralt. Lærerne må overveie om det er formålstjenlig med en konsensusorientert eller en konfliktorientert tilnærming. Dette vil igjen være avhengig av; selve temaet, formålet med aktiviteten og klasseromsdiskursen.

Den siste hoveddimensjonen, *affektiv tilknytning*, er noe lærerne må være bevisste på. Følelsesladede læringstemaer kan både støtte og hemme elevene i perspektivering (Mathé, 2023, s. 16). Dette henger blant annet tett sammen med overveielser læreren gjør, sett opp imot «måten» temaet behandles på. Igjen er det viktig å huske på at Mathé implementerer det samme som Sandahl. Samtidig redegjør hun i større grad for hvordan dette påvirker perspektivering og hvilken type hensyn lærerne burde ta. Her har Mathé blant annet satt søkelys på at både konsensusorienterte og konfliktorienterte tilnærminger kan være nyttig. Det er ikke et fasitsvar på hvilke som er rett mener Mathé, det er avhengig av de andre faktorene i modellen (Mathé, 2023, s. 16-17). Vi kan se for oss et multikulturelt klasserom i Norge der det foregår en klasseromsdiskusjon relatert til Israel-Palestina-konflikten. Da er det rimelig å tenke seg en variasjon innenfor den affektive tilknytningen til konflikten blant deltakerne. Klasserommet kan bestå av elever som er; muslimske, jødiske, antisemittistiske og andre elever. Noen elever vil kanskje være pro-Israel, noen pro-Palestina og noen vil kanskje være nøytrale. Da vil læreren som tilrettelegger for diskusjonen bestemme hva som tillates i diskursen, hva som kan graves i og om det skal settes søkelys på uenigheter eller konsensus (Mathé, 2023, s. 16). Et argument mot at læreren skal understreke uenigheter og konflikter, kan være at det hindrer noen elever i perspektivering. Dette med grunnlag i at de er for fokusert på å forsvare egne synspunkt istedenfor å utforske andre sine (Mathé, 2023, s. 16). Formålet med samfunnsfag burde være å få elevene til å forstå andre sine perspektiver, ikke å; motbevise, adoptere eller akseptere de (Mathé, 2023, s. 17). For å få til denne forståelsen må læreren vurdere om uenigheter kan stå i veien eller ikke. Om vi ser til Mouffe med sin konfliktorienterte tilnærming, kan elever trenes i at målet i enkelte diskusjoner ikke er å vinne. Målet kan være å engasjere seg i andre sine perspektiver, og akseptere uenigheter. Dette kan gjøre det lettere for elever å senke garden sin og ikke la forsvar av eget perspektiv stå i veien for å forstå andre (Mathé, 2023, s. 16). Lykkes en med en slik konflikttilnærming, der det å utfordre andres perspektiv handler om forståelse og ikke om å vinne, kan en slik tilnærming være fruktbar. På en annen side kan det å velge en konsensusorientert tilnærming slik som Habermas, Leiviskä og Pyy fremmer også gjøre seg gjeldende. Da skal elevene fokusere på å finne en felles plattform og det felles beste. Dette skal motivere elevene til å prøve og forstå «de andre» i en diskusjon og hvorfor de ha forskjellige synspunkt (Mathé, 2023, s. 11). Om dette er tilfelle vil konsensus også kunne fremme en perspektiveringskompetanse.

For å oppsummere Mathé sitt rammeverk for akademisk perspektivtaking i samfunnsfag, vil jeg på en forenklet måte eksemplifisere hvordan det kan brukes. Mathé gjør dette selv gjennom Russland-Ukraina-konflikten (Mathé, 2023, s. 13). For å vise anvendeligheten i rammeverket velger jeg å gjøre det gjennom Israel-Palestina-konflikten. Når en bedriver læringsarbeid som skal fremme en perspektiveringskompetanse gjennom Israel-Palestina-konflikten, kreves dette kontekstualisering. Dette læringsarbeidet burde fremme forståelse for hvordan de israelske og palestinske samfunnene er annerledes enn elevene sine (situering). Når det gjelder valg av ulike perspektiver og utvalgt *materie*, kan det for eksempel inkluderes; internasjonale relasjoner, ulike medier sitt perspektiv, politiske skillelinjer (pro-Israel vs. pro-Palestina) og historisk perspektiv (FNs delingsplan fra 1947, antisemittisme, Holocaust, sionisme m.m.). Videre må *måten* saken og de ulike

perspektivene behandles på i klasserommet passe formålet og den pedagogiske konteksten. Elevenes affektive tilknytning til en slik konflikt kan være høy. Derfor må læreren vurdere i hvilken grad det skal være en konflikt- eller konsensusorientert tilnærming. Her finnes det ingen fasitsvar, men det er rimelig at læreren baserer slike valg på klasseromsdiskursen til den gitte elevgruppen. Det er viktig å være bevisst på at en sterk affektiv tilknytning kan være noe som motiverer til perspektivering, men det kan også hindre det (Gehlbach et al., 2012, s. 5).

2.3 Ulike tilnærminger til krig og konflikt i samfunnsfag

Denne masteroppgaven handler om hvordan elevenes perspektiveringskompetanse blir utviklet gjennom undervisning om læringstemaer som omhandler krig og konflikt. Sandahl ser på perspektivering som et andreordens konsept som ofte er en del av et annet læringstema (Sandahl, 2020, s. 1). Krig og konflikt kan være dette læringstemaet. Videre vil jeg trekke frem at evnen til perspektivering er en vesentlig del av individers aktive og kritiske utøvelse av medborgerskap. Derfor er det relevant å se på hvordan ulike tilnærminger i undervisningen om krig og konflikt kan påvirke elevers aktive og kritiske medborgerskapskompetanse (Vesterdal, 2023, s. 3 & 18). I 2023 kom Knut Vesterdal med en artikkel der han presenterer en typologimodell (Figur 3). Han setter søkelys på hvordan ulike tilnærminger til krig og konflikt i undervisningen kan ha implikasjoner på hvordan elevene får utviklet sin medborgerskapskompetanse (Vesterdal, 2023, s. 1). Vesterdal mener rollene til krig og konflikt kan deles inn i fem hovedkategorier med tanke på medborgerskapsutdanningen til elevene. Noen av kategoriene kan være overlappende. Likevel er det viktig å skille de med tanke på hvordan de påvirker utviklingen av en medborgerskapskompetanse (Vesterdal, 2023, s. 4).



Figur 3 - Typologimodell av avvikende roller til krig og konflikt i medborgerskapsutdanning (Vesterdal, 2023, s. 4).

En lærer kan tilnærme seg en krig eller en konflikt der flere av rollene blir brukt. Hvilken rolle som blir benyttet kan være avhengig av hva lærere ønsker å oppnå ved sine didaktiske valg. Vesterdal har grunnlagt sin modell og de ulike kategoriene gjennom eksisterende teori om blant annet; statsvitenskap, historie og medborgerskap (Vesterdal, 2023, s. 2). Han

poengterer selv at det er behov for mer empirisk forskning når det gjelder hvordan fremstillinger av krig og konflikt påvirker medborgere (Vesterdal, 2023, s. 18). Likevel kan modellen bidra med implikasjoner relatert til hvordan de ulike tilnærmingene kan fremme et aktivt og kritisk medborgerskap. Jeg vil videre forklare hva som kjennetegner de ulike tilnærmingene og hvilken type medborgerskap disse kan bidra til. Dette gjøres med grunnlag i Vesterdal sine argumentasjoner og redegjørelser av sin typologimodell.

Innenfor den første kategorien, *utforsking av fenomenet krig*, står utforskningen av krig som et historisk og sosialt fenomen sterkt. Det er en analytisk tilnærming der en blant annet studerer årsak og konsekvens. Elevene studerer krig gjennom å finne drivkreftene for det og de identifiserer hvilke mekanismer som kan føre til eller hindre krig (Vesterdal, 2023, s. 4-5 & 17). Med tanke på medborgerskap kan denne tilnærmingen bidra med en vitenskapelig og kompetansebasert dimensjon. Det kan også bidra til at medborgere forstår verden rundt seg og at de ønsker å delta i samfunnet som de er en del av (Vesterdal, 2023, s. 17). På egenhånd kan denne kategorien bidra til deler av det jeg legger til grunn som et aktivt medborgerskap i denne oppgaven. Samtidig fremmer den ikke nødvendigvis samfunnskritisk tenkning og perspektivering i stor nok grad alene.

Når det gjelder den andre kategorien, *promotere fred*, er dette en populær inngang til krig og konflikt i undervisningssammenheng. Dette er en normativ tilnærming der en bruker forebyggende innganger med et fokus på at krig og konflikt er det motsatte av fred (Vesterdal, 2023, s. 17). Et argument for å velge denne forebyggende inngangen til å undervise om krig og konflikt, er at vi trenger å vite om kriger og konflikter for å kunne forhindre dem. Det kan fremme et globalt medborgerskap der fred er et av hovedmålene (Vesterdal, 2023, s. 6 & 17). Denne tilnærmingen kan fremstå som godhjertet og ideologisk med ønske om noe positivt, men den fører også med seg noen utfordringer. Slike innganger kan fremme at en skal stole rent på kunnskap om krig og konflikt med budskap som «Aldri glem!». Dette kan føre til at vi som medborgere normaliserer disse fenomenene gjennom ritualiserte erindringer uten nok søkelys på kritisk refleksjon (Vesterdal, 2023, s. 8).

Den tredje kategorien, *konstruksjon av nasjonal identitet*, er en tilnærming der nasjonens deltakelse i krig eller konflikt blir brukt for å styrke fellesskapet i staten. For å skape et kollektivt minne som fremmer nasjonen kan søkelyset vendes mot helteinvolvinger som glorifiserer denne. Med tanke på medborgerskap fører dette trolig til et eksklusivt nasjonalt medborgerskap der lojalitet og patriotisme til nasjonen er noe av målet (Vesterdal, s. 8-9 & 17). Det å ha et kollektivt minne som fremmer nasjonen er sett på som et sterkt virkemiddel med tanke på å bygge ett «oss». Likevel kan dette stå i veien for å fremme aktive og kritiske globale medborgere fordi det fokuseres på patriotisme. Derfor kan dette være en tilnærming som utelukker enkelte dimensjoner og perspektiver i en konflikt med mål om å stille nasjonen i et godt lys.

Med tanke på den fjerde kategorien, *promotering av krig og militærisme*, kan dette forekomme både utilsiktet og tilsiktet. En utilsiktet tilnærming kan for eksempel være rettfærdiggjøringen av krigslignende involvinger på humanitært grunnlag. Dette kan bidra til å fremme militærisme. En slik tilnærming kan oppstå fordi nasjoner blir opptatt av å bygge seg selv som en humanitær bidragsyter. Dermed kan søkelyset bli på at en kjemper for fred, noe som kan føre til at en utelater kritiske perspektiver når det gjelder bruken av militære midler (Vesterdal, 2023, s. 12). En tilsiktet tilnærming har som mål å rettfærdiggjøre massevold og krigsinvolvinger med å fiendtliggjøre motstanderen. Her er det relevant å trekke frem det russiske utdanningsdepartementet. I mars 2022 påla det

russiske utdanningsdepartementet lærerne i Russland å rettferdiggjøre ovenfor elevene Russland sin invasjon i Ukraina. Her virker noe av målet å skape medborgere som støtter statens krigshandlinger og dens utøvelse av massevold (Vesterdal, 2023, s. 11 & 17). Det er lav grad av perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning innenfor denne tilnærmingen til krig og konflikt. Det kan gjøre den til en lite egnet tilnærming om målet er å fremme en perspektiveringskompetanse innenfor det aktive og kritiske medborgerskapet.

Den siste kategorien, *å stille spørsmål ved krig: etisk-kritisk tilnærming*, deler flere av aspektene til den første kategorien (Vesterdal, 2023, s. 17). Likevel naturliggjør denne inngangen til krig og konflikt en større grad av perspektivering. Her bærer tilnærmingen preg av å undersøke legitimiteten og premissene til krig, der en blant annet kritisk ser på hvem sine perspektiver og fortellinger som inkluderes. Videre blir den etiske dimensjonen i større grad trukket inn. Dette gjøres ved at en har som mål å belyse de ulike sidene, partene og perspektivene i en konflikt. Her utfordres elevene til å reflektere over hvordan kriger eller konflikter kunne vært unngått. For eksempel ved at elevene gjennomfører en konfliktanalyse. Dette kan sees på som nødvendig arbeid om elevene skal kunne reflektere på en god samfunnsfaglig måte. Denne tilnærmingen kan bidra til et aktivt og kritisk medborgerskap, der inkludering av perspektivering står sentralt (Vesterdal, 2023, s. 15 & 17). Global bevissthet og rettferdighet er også sentrale element innenfor denne tilnærmingen. Dette kan igjen bidra til et globalt medborgerskap. Noe av målet kan også være å myndiggjøre medborgerne, fremfor at all makt skal ligge ved nasjonens myndigheter (Vesterdal, 2023, s. 17). Denne myndiggjøringen kan styrke utviklingen av samfunnskritisk tenkning, som går hånd i hånd med en perspektiveringskompetanse.

Det er ikke slik at en tilnærming automatisk utelukker en annen. Det finnes nyanser og typologimodellen til Vesterdal burde sees på som et utgangspunkt. I likhet med Vesterdal er jeg av den oppfatning at en kombinasjon av tilnærmingene «utforsking av fenomenet krig» og «å stille spørsmål ved krig: etisk-kritisk tilnærming» er komplementære (Vesterdal, 2023, s. 15 & 17). Denne kombinasjonen kan være hensiktsmessig om målet er å fremme et aktivt, inkluderende og globalt medborgerskap som inkluderer evnen til perspektivering.

2.4 Oppsummering

I løpet av andre kapittel har jeg utvidet oppgavens teoretiske rammeverk. Det har blitt redegjort for hva jeg mener er viktig at lærerne er bevisste på med tanke på å utvikle elevers perspektiveringskompetanse. Jeg startet med å aktualisere en utvikling av et aktivt og kritisk medborgerskap der evnen til å perspektivere står sentralt. Søkelystet ble etter hvert satt på ulike tilnærminger og faktorer relatert til å utvikle elevenes kompetanse til å perspektivere. Kjernen i teoriforankringen min og hovedlinsen jeg anvender i diskusjon av denne studiens empiri i kapittel fem, er Mathé sitt rammeverk for akademisk perspektivtaking i samfunnsfag. Samtidig vil Vesterdal sin typologimodell være et nyttig verktøy. Den kan bidra med å belyse hvordan spesifikke tilnærminger til krig og konflikt i lærernes undervisning kan påvirke utviklingen av elevers evne til å perspektivere. I tillegg vil det blir aktuelt å belyse og diskutere deler av empirien opp mot Iversen sitt uenighetsfellesskap. Spesielt sett i lys av Mouffe sitt konfliktorienterte syn *kontra* Habermas, Leiviskä og Pyy sitt mer harmoniorienterte syn på samfunnet.

3.0 METODE

I dette kapitlet gjøres det rede for de metodiske valgene mine gjennom hele masterprosjektet. For å vurdere studiens kvalitet benyttes indikatorene; *gyldighet* (validitet), *pålitelighet* (reliabilitet) og *overførbarhet* i hele oppgaven (Thagaard, 2011, s. 22; Tjora, 2021, s. 259). Ved å presentere mine metodiske valg og reflektere rundt studiens gyldighet og pålitelighet i lys av teori om metode, skal dette bidra til å synliggjøre valgene mine ved å skape transparens (gjennomsiktighet). Hensikten med dette er å øke forskningskvaliteten ved at leseren selv får være med å vurdere kvaliteten og om mine funn kan overføres til andre situasjoner (Tjora, 2021, s. 264).

3.1 Forskningsdesign

I presentasjonen av forskningsdesignet mitt starter jeg med å gjøre rede for prosjektets avgrensinger med tanke på; *hva, hvem, hvor og hvordan* (Thagaard, 2011, s. 48). *Hva* som ble undersøkt i min studie var hvordan et utvalg av samfunnsfaglærere på ungdomsskolen utviklet elevers perspektiveringskompetanse, gjennom sin undervisning om krig og konflikt. Forskningsprosjektets *hvem* var de utvalgte samfunnsfaglærerne i studien som ble intervjuet. Når det kommer til *hvor* studien ble gjennomført, var dette i den norske ungdomsskolen. Lærerne kom fra seks forskjellige ungdomskoler fordelt på tre kommuner innad i samme fylke. *Hvordan* jeg gjennomførte studien var ved empiri innhentet via kvalitative dybdeintervju etterfulgt av en analyse- og fortolkningsprosess. I min videre redegjørelse og grunngiving av forskningsdesignet anvender jeg de fire kategoriene Michael Crotty mener skal være med i et slikt design; *metode, metodologi, teoretisk perspektiv* og *epistemologi* (Crotty, 1998, s. 2).

Epistemologi kan sees på som et filosofisk utgangspunkt med tanke på hvordan vi etablerer og tilegner oss vitenskapelig kunnskap (Crotty, 1998, s. 8). Forskjellige epistemologiske utgangspunkt legger ulike forståelser til grunn når det gjelder hva som er legitim kunnskap. Min studie tar utgangspunkt i det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet. Innenfor dette kunnskapssynet er utgangspunktet at kunnskap er skapt i samhandling mellom mennesker. Den er ikke objektivt definert (Machili & Angouri, 2023, s. 4; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-50). Derfor har jeg vært interessert i kunnskap som forståelser og meninger som har blitt skapt i samhandling mellom meg og informantene mine. Det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet har vært sentralt i utarbeidelsen av denne studiens; problemstilling, forskningsspørsmål, valg av metode, gjennomføring av intervju, analyse og fortolkningsprosess.

Innenfor forskning kan teoretiske perspektiver sees på som de bakenforliggende filosofiske grunnholdningene når det gjelder studiens metodiske valg (Crotty, 1998, s. 3). I denne studien har det hermeneutisk-fenomenologisk perspektivet vært sentralt. Det er fremtredende innenfor den fenomenologiske tilnærmingen at forskeren søker forståelse og tar utgangspunkt i subjektive opplevelser (Thagaard, 2011, s. 38). Den fenomenologiske reduksjonen kan bidra til at fenomenet det forskes på sentreres rundt informantens opplevelser. Ved å være en fenomenologisk orientert forsker kan jeg sette ord på læreres erfaringer ved å formidle disse. Dette gjelder erfaringer lærerne har gjort seg med tanke på planlegging av undervisning, men også deres erfaringer med å undervise elever. Forskingen min kan derfor bidra til kunnskap som er skapt i samhandling mellom meg og informantene mine, men som i stor grad baserer seg på informantens subjektive erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2011, s. 38-39). Med grunnlag i at jeg søkte forståelse av informantenes subjektive erfaringer og didaktiske valg, naturliggjorde det

fenomenologiske perspektivet seg (Tjora, 2021, s. 30-31). Når det gjelder det hermeneutiske perspektivet, har dette vært fremtredende i behandlingen og fortolkningen av empirien. Innenfor hermeneutikken er det sentralt at en fortolker informantens erfaringer og handlinger utover det som er umiddelbart innlysende. Som forsker må en sette søkelys på et dypere meningsinnhold, der en ser på informantens erfaringer som en del av en større helhet (Thagaard, 2011, s. 39). Dette kalles den hermeneutiske sirkelen. Ved hjelp av denne kan en som forsker kontinuerlig bevege seg mellom de ulike delene i forskningen sin og helheten i den. Dette kan bidra til at en oppnår en dypere forståelse (Brinkkjær & Høye, 2020, s. 83). Lærernes beretninger kan derfor tolkes og forstås i en større sammenheng enn akkurat den kunnskapen som oppstår i intervjuene. Derfor søker jeg i denne studien å se sammenhenger mellom; informantens ytringer, læreplanens normative føringer, tidligere forskning og samfunnsfagdidaktiske perspektiver. Dette fortolkningsarbeidet blir gjort i denne studien ved hjelp av den hermeneutiske fortolkningslæren.

Videre presenterer jeg metoden jeg valgte, og belyser prosessen bak valgene mine som forsker gjennom redegjørelse av metodologien min. Disse valgene var basert på hvilke resultater jeg ønsket å få ut av studien (Crotty, 1998, s. 3). Problemstillingen til studien var også styrende for valg av metode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29). I min studie har jeg vurdert at det er lærerne som er de sentrale informantene. Jeg ønsket å innta en åpen forskerrolle der jeg kunne interagere med disse lærerne. Videre ønsket jeg å gå i dybden på hvordan informantene gjorde ting i undervisningen sin. Jeg hadde også som målsetting å forstå hvorfor de tok de valgene de gjorde. Med grunnlag i at jeg ønsket innsikt i lærernes perspektiver og forståelse for deres didaktiske valg og erfaringer, vurderte jeg det som hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming (Tjora, 2021, s. 35). Innenfor kvalitativ metode naturliggjør dybdeintervju, observasjon eller en kombinasjon av disse seg som metode for å innhente data (Tjora, 2021, s. 38). Med grunnlag i masteroppgavens begrensede omfang og at jeg søkte dybdeforståelse, vurderte jeg det som hensiktsmessig å holde meg til individuelle semistrukturerte dybdeintervju. Dette ga informantene mulighet til å svare utfyllende og detaljert. Denne typen intervju ga også meg som forsker muligheten til å respondere på de ulike svarene til informantene og skreddersy neste spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Dette bidro til at hvert intervju levde sitt eget liv og ingen intervju var like.

3.2 Datainnsamling

I arbeidet med dette masterprosjektet bestemte jeg meg tidlig for at det var lærerperspektivet jeg var interessert i å undersøke. Noe av det første jeg gjorde etter å ha bestemt meg for tematikken i studien min var å utarbeide en intervjuguide (vedlegg 1). Etter utarbeidelse av intervjuguiden søkte jeg SIKT om godkjenning av studien. SIKT godkjente studien min 5. oktober 2023 (vedlegg 4). I etterkant av dette ferdigstilte jeg informasjonsskrivet (vedlegg 2) og samtykkeerklæring (vedlegg 3). Deretter startet jeg med rekruttering av informanter.

3.2.1 Utvalg

I min rekruttering og utvalg av informanter ønsket jeg å intervjuere lærere fra ulike skoler. Dette var med grunnlag i at jeg anså det som sannsynlig at dette bidro til større bredde og dybde i intervjumaterialet mitt. I motsetning til om jeg hadde valgt samme antall lærere fordelt på færre skoler. I kvalitative studier er det vanlig å tenke overføringsverdi til andre situasjoner og sammenhenger, fremfor at resultatene skal kunne generaliseres til å gjelde hele populasjonen (Johannessen et al., 2004, s. 196; Thagaard, 2011, s. 207-208). Jeg

ønsker at masterstudien min skal inneha høy forskningsverdi i form av gyldighet og pålitelighet. Derfor mener jeg det er formålstjenlig om datamaterialet mitt er av en slik kvalitet at det styrker argumentene for overførbarhet av resultatene i studien. For å bidra til dette benyttet jeg meg av en kombinasjon av utvalgsmetoder når jeg skulle rekruttere informanter til studien.

For at datamaterialet skulle kunne bidra med nødvendig informasjon, benyttet jeg *strategisk utvalg* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Med strategisk utvalg mener jeg at alle informantene måtte oppfylle kriteriet om å ha egenskaper eller kvalifikasjoner som var strategiske opp mot problemstillingen min (Thagaard, 2011, s. 55). I min studie betydde dette at informantene måtte undervise i samfunnsfag på ungdomsskolen. Videre kombinerte jeg strategisk utvalg med *tilgjengelighetsutvalg* og til dels *bekvemmelighetsutvalg*. Med tilgjengelighetsutvalg mener jeg at informantene gjorde seg selv tilgjengelig for intervju etter at jeg hadde invitert til dette (Thagaard, 2011, s. 55; Tjora, 2021, s. 297). Jeg rekrutterte informanter via elektronisk post. Der inkluderte jeg informasjonsskrivet om studien og samtykkeerklæringen. Fire av mine informanter var utvalgt via en kombinasjon av strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg. Jeg har i min studie totalt seks informanter og to av disse er valgt med en kombinasjon av strategisk-, tilgjengelighets- og *bekvemmelighetsutvalg*. Årsaken til at jeg konkluderer med at to av informantene ble valgt ved bekvemmelighet som en faktor, er fordi jeg hadde en relasjon til disse fra før. Likevel vil jeg hevde at disse to informantene oppfyller kriteriene innenfor strategisk utvalg i min studie.

I en masterstudie er det rimelig at tallet på informanter må begrenses grunnet studiens omfang (Johannessen et al., 2004, s. 102). Likevel måtte jeg som forsker undervegs vurdere om intervjumaterialet gav tilstrekkelig med grunnlag for studiens analyse (Dalen, 2011, s. 46). Sett i lys av at det ikke var mulig å forutse når studien nådde et metningspunkt startet jeg med intervju av informanter tidlig i studien. Når en informant hadde takket ja til intervju gjennomførte jeg disse intervjuene fortløpende. Etter å ha gjennomført fem intervjuer hadde jeg fått god variasjon i responsen og begynte å få et fylldig datamateriale. Saunders et al. kom i 2018 med en artikkel. Denne tok blant annet for seg metningspunkt i kvalitativ forskning. Studien tar for seg at en forsker må kunne spørre seg selv: «hvor mye metning er nok?» fremfor om «har metningspunktet blitt oppnådd?» (Saunders et al., 2018, s. 1901). Dette er i tråd med det Dalen skriver om at intervjumaterialet må gi tilstrekkelig informasjon. Jeg konkluderte med at jeg ikke kunne forvente mye mer variasjon eller ny innsikt i problemstillingen uten å gjennomføre et vesentlig større antall intervju. For å være på den sikre siden gjennomførte jeg et sjettede intervju. Med grunnlag i masterstudiens begrensede omfang, samt at datamateriale var variert og fylldig, konkluderte jeg med at datamaterialet mitt var tilstrekkelig nok til studiens analyse etter det sjettede og siste intervjuet.

3.2.2 Presentasjon av informanter

Informantene mine ble alle informert om at forskningen min skulle ivareta det etiske prinsippet om konfidensialitet (Thagaard, 2011, s. 27). I min studie og opp mot mine informanter innebærer konfidensialitetsprinsippet at informantene anonymiseres. Sett opp imot at jeg hadde en relasjon til to av informantene fra før, kan det argumenteres for at jeg burde redegjøre for hvem av informantene dette var. Dette kan svekke anonymiteten til disse i noen grad. Samtidig kan det være et dilemma med tanke på studiens gyldighet og pålitelighet om jeg ikke redegjør for dette kjennskapet. (Thagaard, 2011, s. 27). Derfor har jeg, med samtykke fra de to informantene, valgt å belyse hvilke av de to informantene

jeg hadde en relasjon til fra før av. Metodisk sett vil jeg hevde dette er riktig beslutning med grunnlag i at det er riktig å presentere informantene slik de fremstår for forskeren (Thagaard, 2011, s. 27). Med grunnlag i at det etisk er viktig å ivareta konfidensialiteten og skjule identiteten til mine informanter har jeg valt å pseudonymisere de ved å gi de fiktive navn (Tjora, 2021, s. 294). Jeg valgte fiktive navn fremfor å anonymisere informanten med for eksempel nummergiving. Jeg mener dette er mer leservennlig og oversiktlig i presentasjon av studien videre. Jeg vil presentere informantene i den rekkefølgen de ble intervjuet, slik at kravet om transparens oppfylles i størst mulig grad (Johannessen et al., 2004, s. 76).

Eirik

Eirik er lektor med tilleggsutdanning, og er en av informantene jeg hadde en relasjon til fra før. Han har jobbet i skolen siden 2010-tallet. Han har undervist i samfunnsfag i både 8., 9. og 10. trinn.

Tor

Tor er adjunkt med tilleggsutdanning, og er en av informantene jeg hadde en relasjon til fra før. Han har formell kompetanse gjennom sin lærerutdanning til å undervise i samfunnsfag. Tor har undervist i samfunnsfag i både 8., 9. og 10. trinn.

Trine

Trine er adjunkt med tilleggsutdanning. Hun har jobbet som lærer i skolen siden 1990-tallet. Trine har formell kompetanse gjennom sin lærerutdanning til å undervise i samfunnsfag. Hun har undervist i samfunnsfag i både 8., 9. og 10. trinn.

Finn

Finn er adjunkt med tilleggsutdanning. Han har jobbet som lærer i ungdomsskolen siden 1990-tallet. Finn har gjennom sin lærerutdanning formell kompetanse til å undervise i samfunnsfag. Han har undervist i samfunnsfag i både 8., 9. og 10. trinn.

Felix

Felix er lektor med mastergrad i samfunnsfag. Han har jobbet i ungdomsskolen siden 2010-tallet. Felix har undervist i samfunnsfag i både 8., 9. og 10. trinn.

Selma

Selma er lektor med mastergrad i historie. Hun har jobbet som lærer på ungdomsskolen siden 2020-tallet. Selma har undervist i samfunnsfag både 9. og 10. trinn.

3.2.3 Intervjuguide og pilotering

I utarbeidelsen av intervjuguiden (vedlegg 1) var noe av målet mitt at den skulle dekke alle aspektene ved problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79-80). Intervjuguiden er utformet på en måte som er ment å ivareta fleksibiliteten i samtalene som oppstår i semistrukturerte dybdeintervju (Thagaard, 2011, s. 89). Det er anbefalt at slike intervju starter med enkle og ukontroversielle faktaspørsmål som det er lett å svare på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80; Thagaard, 2011, s. 100). Tjora kaller dette oppvarmingsspørsmål (Tjora, 2021, s. 161). Med grunnlag i denne teorien starter også min intervjuguide med dette etter jeg har introdusert meg selv, forskningen min og de formelle rammene til intervjuet. Videre beveger intervjuguiden seg mer mot refleksjonsspørsmål (Tjora, 2021, s. 161).

Jeg har valgt å dele intervjuguiden min opp i to hoveddeler. Den første delen ser på hvordan lærerne tilnærmer seg krig og konflikt i undervisningen. Noe av målet var at lærerne uoppfordret skulle svare på hvordan og hvorfor de ivaretok utviklingen av elevenes perspektiveringskompetanse, uten at jeg direkte spurte om dette. I den andre hoveddelen blir perspektivering en større del av spørsmålene i intervjuguiden. Dette var for å øke sannsynligheten for at jeg fikk enda mer data relatert til perspektivering. Grunnen til at jeg ikke ønsket å inkludere perspektivering for tidlig i intervjuguiden var fordi jeg ønsket å se om lærerne tok det opp av seg selv eller ikke. Avslutningsvis i intervjuguiden min har jeg noen avrundings spørsmål der informanten fikk muligheten til å komme med tilleggsinformasjon eller stille egne spørsmål. Noen informanter kan oppleve det som utfordrende å svare på refleksjonsspørsmål over lengre tid. Derfor var også intensjonen min at avrundings spørsmålene skulle bidra til å normalisere situasjonen igjen mellom meg som intervjuer og informantene mine (Thagaard, 2011, s. 101; Tjora, 2021, s. 160-161).

Etter at jeg hadde utarbeidet intervjuguiden og fått studien min godkjent av SIKT, foretok jeg en pilotering der jeg fikk testet ut intervjuguiden og opptaksverktøyet mitt. Innenfor kvalitativ forskning ved bruk av intervju kan det hevdes at det er hensiktsmessig med prøveintervju. Dette er med tanke på å få tilbakemeldinger på seg selv som intervjuer og muligheten til å justere seg selv og intervjuguiden sin (Dalen, 2011, s. 30). Det er også viktig å få testet ut at det tekniske utstyret fungerer (Dalen, 2011, s. 30). Den 15. oktober 2023 gjennomførte jeg pilotering med en lærer som ikke er informant i studien min. Piloten ble nyttig og ga meg muligheter til å gjøre noen endringer. Det tekniske utstyret fungerte bra. Med tanke på intervjuguiden min la jeg til noen ekstra oppfølgings spørsmål som kunne bidra til å belyse informantens begrunnelser enda mer. Opp mot meg selv som intervjuer bidro piloteringen til at jeg forstod viktigheten av det Tjora tar opp med fenomenet *pinlig stillhet* (Tjora, 2021, s. 160). De gangene jeg tillot det som kan oppfattes som en pinlig stillhet for min prøveinformant, var det flere ganger vedkommende av seg selv utdypet svarene sine. Denne nyttige erfaringen tok jeg med meg videre når jeg skulle gjennomføre intervjuene med informantene mine.

3.2.4 Gjennomføring av intervju

Jeg gjennomførte mitt første intervju 31. oktober 2023 og det siste intervjuet ble gjennomført 8. januar 2024. Forskeren må vurdere hvor intervjuet skal finne sted blant annet basert på hvor det er mest sannsynlig at informanten føler seg trygg og fri til å snakke om det valgte temaet (Thagaard, 2011, s. 99). Med tanke på at jeg skulle intervjuer lærere om deres undervisningspraksis fant jeg det formålstjenlig at intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen deres. Jeg kom også til den konklusjonen at dette mest sannsynlig var det som var lettest for informantene, da det ikke krevde at de reiste til en ny plass for å delta i intervjuet.

Som nevnt tidligere hadde alle informantene på forhånd fått tilsendt informasjonsskrivet til studien og samtykkeerklæring. Jeg tok med meg en ekstra kopi av begge disse til alle intervjuene. I hvert intervju startet jeg med å gå gjennom disse og avklare om det var noe informanten lurte på. Deretter signerte informanten på samtykkeerklæringen før vi fortsatte. Videre forklarte og viste jeg informantene hvordan jeg foretok lydopptak av intervjuet. Jeg benyttet meg av applikasjonen «Diktafon» på min egen mobiltelefon. Denne applikasjon er fra Universitet i Oslo (UiO) og er tilknyttet deres nettside «www.nettskjema.no». Som student tilknyttet NTNU hadde jeg mulighet til å anvende denne applikasjonen som et verktøy for å ta lydopptak av intervjuene mine. Ved å benytte meg av dette verktøyet for lydopptak ble opptakene sikkert lagret i henhold til kravene til

SIKT. Med den forutsetning at informantene aksepterer lydopptak hevder blant annet Tjora at dette absolutt er å foretrekke i dybdeintervju (Tjora, 2021, s. 180). Tjora er av den oppfatning at lydopptak er helt essensielt og at forskere burde vurdere å finne nye informanter om de ikke godkjenner lydopptak (Tjora, 2021, s. 181). Heldigvis for min del godkjente alle informantene lydopptak og verktøyet fungerte problemfritt under alle intervjuene. Ved å benytte meg av lydopptak ga det meg muligheten til å følge mer med i samtalen. Jeg valgte å ikke notere noe særlig undervegs i intervjuet. Det eneste jeg noterte var stikkord når det var noe jeg ønsket å spørre mer om via oppfølgingsspørsmål. Videre vil jeg hevde det er positivt at jeg slapp å notere ned «alt» undervegs da jeg allerede under intervjuet måtte ha begynt å sortere dataen (Thagaard, 2011, s. 102). Det er rimelig å tenke seg at mye god data kunne gått tapt om jeg måtte sile ut det viktigste av informasjon allerede under intervjuene. Derfor vil jeg hevde det er positivt at jeg kunne vente med å sortere datamaterialet til jeg startet med analysedelen av studien (Thagaard, 2011, s. 102; Tjora, 2021, s. 181). Lydopptak bidro til at dialogen ble mer åpen og at samtalen fløt mer naturlig siden jeg kunne konsentrere meg om det informanten sa og respondere på dette.

3.3 Analytisk tilnærming

I min kvalitative studie er empirien fra de semistrukturerte dybdeintervjuene en av bærebjelkene til studien. Derfor har jeg behandlet datamaterialet på en måte jeg mener er grundig og ryddig med tanke på å ivareta empiriens pålitelighet og gyldighet. Videre har det vært viktig for meg å ivareta en produktivitet med tanke på å skape mer forståelse og ny kunnskap om temaet studien min omhandler. Jeg vil videre belyse hvordan jeg behandlet datamaterialet og hvilke kode- og analysemetoder jeg har benyttet.

3.3.1 Behandling av datamaterialet

Som nevnt i delkapittel 3.2.4 brukte jeg applikasjonen til UiO for å ta lydopptak av intervjuene. Når lydfilen av intervjuet blir lastet opp til nettsiden «nettskjema» er det mulig å få intervjuet automatisk transkribert ved hjelp av kunstig intelligens. Jeg valgte å ikke bruke denne automatiske transkriberingen, blant annet fordi jeg opplevde den som mangelfull og dårlig. Jeg valgte å transkribere selv ved å lytte gjennom intervjuene og anvende Microsoft Word som skriveprogram. Ved å transkribere selv minsket også sjansen for at noe av informasjonen og innholdet gikk tapt. Dette med grunnlag i at forskere som transkriberer egne intervju straks havner tilbake i situasjonen og kan se for seg kroppsspråket og uttrykk som utspilte seg under intervjuet (Tjora, 2021, s. 187). For å ha intervjuet friskt i minne når jeg transkriberte, valgte jeg å transkribere i dagene rett etter de ble gjennomført.

Det er ingen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form som er mer riktig enn en annen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 207; Tjora, 2021, s. 185). Selv om det ikke er noen universell form for transkribering finnes det noen valg en må ta (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 207-208). Valget stod blant annet mellom «ord for ord-transkribering» eller «bearbeidet tekst-transkribering» (Dalland, 2021, s. 95-96). Med grunnlag i at ord for ord-transkribering kan gi usammenhengende sitater valgte jeg *bearbeidet tekst-transkribering*. Da bearbeidet jeg teksten til en mer skriftlig form der jeg gjorde om til fullstendige setninger der det var naturlig, uten å endre meningsinnholdet. Transkribering av usammenhengende sitater kan få informantene til å virke uintelligente (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 213). Om jeg hadde gjengitt sitater i denne studien som var usammenhengende kunne dette ha bidratt til å stigmatisere lærerne jeg har vært så heldig å få intervjuet. For informantene kan det være utfordrende å reflektere direkte og muntlig rundt spørsmål de ikke var forberedt på uten at det tidvis blir setninger som ikke henger

helt sammen. Derfor ble setningene i ulike sitater ryddet opp i. Siden jeg transkriberte i kort tid etter intervjuene ble gjennomført, forstod jeg hva informantene mine mente de stedene det ble usammenhengende. I disse tilfellene ryddet jeg opp i sitatene. Videre fjernet jeg noen muntlige tilleggsord som for eksempel *liksom* (Dalland, 2021, s. 96). Jeg har også valgt å transkribere på bokmål for å få sitatene mer leservennlig. Dette med grunnlag i at masteroppgavens innhold kan bli mer forståelig for de som skal lese den. Tjora påpeker at det er vanlig å skrive om til bokmål ved transkriberingsarbeid, men at forskeren må vurdere om enkelte dialektord med særegen betydning likevel skal bli tatt med i transkriberingen (Tjora, 2021, s. 186). I mitt tilfelle vurderte jeg at det ikke var noen dialektord med en slik betydning som trengte å være med i transkripsjonen.

Selv om jeg ryddet opp i sitater og uttalelser, og transkriberte fra dialekt til bokmål, inkluderte jeg også ulike dimensjoner som «(latter)» når det var til stede i intervjusamtalene. Kvale og Brinkmann fremhever at forskeren selv må velge hvilke av disse dimensjonene en inkluderer i transkribering, og at det avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 208). I deler av intervjuet der jeg mente det var meningsbærende, inkluderte jeg blant annet «(litt pause her...).» når informanten hadde en tenkepause på lengre enn fire sekunder. Jeg skrev også ned intonasjonsmessige understrekinger, for eksempel: «(bastant sagt)» eller «(bekreftende)». I noen tilfeller svarer noen av informantene mine på spørsmål før jeg er ferdig å stille dem. Når informantene tok ordet avsluttet jeg mitt spørsmålssitat med «...» og startet informantens svar med «...».

Når jeg hadde transkribert ferdig ett intervju, lyttet jeg gjennom det mens jeg fulgte med min egen transkripsjon. Dette var for å kontrollere om jeg hadde gjort feil eller endret noe av meningsinnholdet. Som Kvale og Brinkmann påpeker kan dette være med på å styrke transkripsjonens pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 211-212). I mitt tilfelle gjorde jeg noen mindre endringer etter å ha hørt gjennom intervjuet mens jeg fulgte med transkripsjonen. Dette førte i tillegg til at jeg kom enda mer i gang med egne refleksjoner rundt videre analyse av datamaterialet mitt.

3.3.2 Innholdsanalyse

Når jeg skulle sette i gang med systematisk analyse av datamaterialet mitt vurderte jeg flere former for analyse. Som Kvale og Brinkmann poengterer er det, på lik linje med transkribering, ingen universell standard for hvordan man analyserer kvalitative intervju (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 218). Det kan argumenteres for at en empirinær tilnærming til kodingsarbeidet har både styrker og svakheter. Det samme gjelder for en teoretisk tilnærming (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 138). Jeg har anvendt en abduktiv analyseprosess i denne studien. Det betyr at jeg har brukt en kombinasjon av en empiri- og teorinær tilnærming til kodingsarbeidet. Denne kombinasjonen kan være formålstjenlig innenfor utdanningsforskning (Anger, 2022, s. 79-80). Jeg startet med en induktiv empirinær tilnærming til kodingsarbeidet, der kodene ble generert gjennom innholdet i intervjuene. Etter hvert i prosessen ble den deduktive teoretiske tilnærmingen i større grad introdusert og min kjennskap til teorien ble mer fremtredende. Forskningsspørsmålene til studien ble også inkludert i dette arbeidet (Anger, 2022, s. 80).

I første del av kodingsprosessen tok jeg i bruk det Tjora kaller en induktiv empirinær kodeprosess (Tjora, 2021, s. 218). For å ivareta det induktive anvendte jeg ord og fraser fra transkripsjonene som skilte seg ut når jeg skulle lage koder til datamaterialet mitt (Tjora, 2021, s. 219). Når jeg skulle starte med kodingen skrev jeg ut transkripsjonene

mine på papir og leste gjennom ett og ett intervju. Når jeg leste gjennom det første intervjuet, noterte jeg ned kodene jeg skapte undervegs i marginen. Når jeg gikk videre til neste intervju, brukte jeg de samme kodene og samme strategi med notering i marginen, samt at jeg kom opp med nye koder der det var nødvendig. Slik fortsatte jeg gjennom alle mine seks intervjuer. Etter å ha gjort dette genererte jeg en samlet liste med koder (Tjora, 2021, s. 219). Disse kodene var deskriptive i tillegg til induktive. Dette med grunnlag i at kodene i seg selv beskrev innholdet i deler av intervjuene. Med grunnlag i den genererte listen lagde jeg nye deskriptiv-induktive koder. Eksempler på disse kodene var «Felles fundament», «Sammenhengsforståelse», «Årsaker», «Kontroversielle læringstemaer» og «Læringsmateriell».

Etter den induktivnære delen av kodingsprosessen var gjennomført lastet jeg opp transkripsjonene i dataprogrammet *NVivo*. Dette analyseprogrammet brukte jeg som et verktøy til å videre behandle mine kvalitative data. Programmet bidro til at jeg fikk sortert empirien i henhold til kodene mine, noe som førte til at jeg fikk en god oversikt over datamaterialet mitt. Ved å anvende *NVivo* som verktøy ble kodings- og analyseprosessen min oversiktlig og strukturert. Dette var til hjelp gjennom hele prosessen. Tjora trekker blant annet frem at programmer som *NVivo* kan tvinge frem en systematikk i arbeidet med kvalitativt materialet og at slike programmer kan bidra til å styrke studiens gyldighet og pålitelighet (Tjora, 2021, s. 253). Etter hvert i prosessen, ved å bruke *NVivo*, utviklet jeg koder og kategorier der den teoretiske påvirkningen og min kjennskap til tematikken ble mer tydelig. En av hovedkategoriene som naturliggjorde seg var «Didaktiske tilnærminger i undervisning om krig og konflikt». Under denne hovedkategorien plasserte jeg blant annet underkategoriene: «Felles fundament og «Årsaker, konsekvenser og sammenhenger». Undervegs i analyseprosessen med sortering av intervjumaterialet og sitater tok jeg i bruk forskningsspørsmålene mine for å nå en innsnevring og slutfase i kategoriseringen. Med bakgrunn i kodingsprosessen min og forskningsspørsmålene mine genererte jeg følgende hovedkategorier:

- Didaktiske påvirkninger
- Perspektivering og samfunnskritisk tenkning
- Didaktiske tilnærminger i undervisning om krig og konflikt

Jeg vil understreke at den abduktive tilnærmingen jeg har anvendt har bidratt til å generere nye ideer og tankeprosesser for meg som forsker. Spesielt sett opp imot om jeg bare hadde anvendt forskningsspørsmålene mine til kodingen og sorteringen av datamaterialet. Et eksempel på dette er kodene og underkategorien «Bruk av kontroversielle læringstemaer og uenighetsfellesskap». Dette er elementer som det ikke ville blitt satt søkelys på i samme grad i denne masteroppgaven, om jeg ikke hadde anvendt deskriptive koder generert med en induktiv tilnærming til analysearbeidet. Videre har den deduktive tilnærmingen bidratt til at jeg som forsker og lærer med en samfunnsfagdidaktisk bakgrunn fikk utnyttet min kjennskap til tematikken på en fruktbar måte. Koden «Perspektivering og samfunnskritisk tenkning» er et eksempel på dette. Videre presentasjon av funn blir gjort i kapittel 4.

3.4 Kvalitet i forskningsprosessen

I metodekapittelet frem til nå har jeg presentert valg jeg har tatt i forskningsprosessen som har hatt som mål å sikre kvaliteten i den. Videre vil jeg redegjøre for kvaliteten gjennom å ta for meg de etiske hensynene i min studie, før jeg reflekterer over studiens pålitelighet og gyldighet. Med tanke på studiens gyldighet og pålitelighet blir også

eventuelle feilkilder som kan påvirke dette vurdert og reflektert rundt. Deretter belyser jeg hvordan jeg har vært bevisst på egne forforståelser i arbeidet med denne studien.

3.4.1 Etske hensyn

I all forskning burde det ligge implisitt, uavhengig av juridiske krav, etiske hensyn som forskeren ivaretar (Tjora, 2021, s. 53). For å ivareta det etiske i kvalitativ forskning er det et godt utgangspunkt med vanlig høflighet. Når en bruker dybdeintervju slik som jeg har gjort, er det vanlig at en kommer nært inn på informantene sine. Dette kan føre til at forskeren får en følelse av å stå i gjeld til informantene og feltet det forskes i (Tjora, 2021, s. 54-55). Det finnes ingen entydig løsning som sikrer at informantene mine ikke lar seg provosere av mine tolkninger som forsker (Thagaard, 2011, s. 214). Jeg har prøvd å ivareta noen grunnprinsipper for at informantene ikke skal la seg provosere. Blant annet at informantene ikke skal ta skade av å delta i forskningen (Thagaard, 2011, s. 214). Videre har jeg fremstilt sitatene til informantene på en måte som er ment å gi dem opplevelsen av å ha blitt forstått av meg som forsker (Thagaard, 2014, s. 214). Selv om jeg har prøvd å ivareta informantene mine har jeg likevel behandlet; empirien, analysen, presentasjon av funn og diskusjonen min på en måte der jeg ikke lar frykten for å provosere være et hinder. Der jeg har ment det har vært rett å stille kritiske spørsmål til informantens valg og tilnærminger til undervisningen, har jeg valgt å gjøre dette.

Det er viktig at jeg som forsker tenker gjennom den usymmetriske relasjonen mellom meg som forsker og informantene mine. *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) har formulert generelle krav til etikk i samfunnsforskning (Tjora, 2021, s. 54). Informert samtykke er noe NESH trekker frem er viktig. Informantene skal informeres om at de når som helst kan trekke sitt samtykke. Dette gjelder etter det har gjennomført intervjuet også. Jeg informerte informantene mine om dette i forkant og etterkant av intervjuene. For å videre ivareta de etiske kravene utarbeidet jeg samtykkeskjema og informasjonsskriv til informantene mine. Kravet om konfidensialitet har jeg ivaretatt ved å anvende *nettskjema*. Dette har bidratt til at informantens data har blitt behandlet i tråd med forskningsfeltets krav til konfidensialitet. Jeg har også gitt informantene mine pseudonym for å ivareta deres anonymitet i denne studien. Som jeg har belyst i delkapittel 3.2.2 kan det argumenteres for at to av mine informanter har fått svekket sin anonymitet i noen grad. Dette med grunnlag i at jeg har redegjort for at jeg hadde en relasjon til dem fra før. Med grunnlag i at disse to informantene samtykket til dette vil jeg hevde at jeg har ivaretatt kravene til NESH.

3.4.2 Pålitelighet og gyldighet

Jeg vil hevde at mine redegjørelser til nå har ivaretatt kravet om transparens. Videre kan det hevdes at et av målene med forskning er at en annen forsker skulle kunne utført studien og kommet frem til samme funn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Med tanke på min kvalitative studie er det rimelig å tro at en annen forsker ikke hadde kommet frem til akkurat de samme funnene. Dette kan hevdes å være naturlig siden det i dybdeintervju oppstår en unik tidsbestemt situasjon mellom informant og forsker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). I intervjuforskning handler påliteligheten blant annet om å redegjøre for; studiens utvalg, hvordan intervjuene ble gjennomført, hvordan det ble transkribert og de analytiske tilnærmingene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dette har jeg gjort gjennom mine redegjørelser i metodekapittelet. Derfor vil jeg hevde jeg oppnår målet om pålitelighet i forskningsprosessen min.

Med tanke på studiens gyldighet legger jeg blant annet til grunn at det i min kvalitative studie handler om *indre validitet* eller *gyldighet* og *ekstern validitet* eller *overførbarhet* (Thagaard, 2011, s. 201). Indre gyldighet omhandler i dette tilfelle at dataen fra intervjuene representerer det fenomenet den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). Det vil jeg hevde den gjør med grunnlag i at fenomenet er lærernes undervisning og valgene de tar i den. Dataene fra intervjuene representerer denne virkeligheten. Overførbarheten handler om hvordan de ulike forståelsene, som utvikles i denne studien, kan overføres til andre situasjoner (Thagaard, 2011, s. 201). Det er rimelig å hevde at funnene i min studie er overførbare i beslektede sammenhenger. Den kunnskapen som har blitt skapt mellom meg og mine informanter vil trolig være gjenkjennbare for andre personer innenfor utdanningsfeltet. Spesielt personer som har erfaring fra å undervise i ungdomsskolen og lenger opp i utdanningsløpet. Dette øker studiens overførbarhet med grunnlag i at forståelsene som utvikles i denne studien kan være gjenkjennbare for andre personer (Thagaard, 2011, s. 208-209). Siden det kan argumenteres for at studien har overføringsverdi, styrkes derfor studiens gyldighet.

Relatert til studiens pålitelighet og gyldighet forsøkte jeg å begrense mine forforståelser og påvirkningene dette kunne ha på informantene mine. Derfor var jeg under intervjuene opptatt av å fremme for mine informanter at intervjuet ikke var en eksaminering eller en test av deres kunnskap og kompetanse. Det var viktig for meg å tilrettelegge for at informantene ikke fortalte meg det de trodde jeg ville høre (Thagaard, 2011, s. 105). Jeg var tydelig på at jeg ikke var ute etter skoleboksvar eller flotte akademiske definisjoner. Det ble understreket for mine informanter at jeg var ute etter at de skulle fortelle hva de faktisk gjør i sin undervisning og hvorfor de tar de didaktiske valgene de tar. Poenget mitt med å trekke frem dette er å synliggjøre at lærerne ikke hadde noen føringer relatert til om det var rett å svare hverken det ene eller det andre. Sett i etterkant av intervjuene lykkes jeg delvis med dette. Likevel var det noen informanter som viste tydelig med kroppsspråket sitt et ubehag ved noen spørsmål. Da i form av at de selv ikke virket å være fornøyd med egen evne til å svare det som de selv anså som tilfredsstillende. Når disse situasjonene oppstod gjentok jeg dette med at intervjuet ikke var en test. Dette virket å ha en positiv innvirkning på disse informantene.

Som jeg redegjør for ovenfor var jeg bevisst på å ikke legge ord i munnen på informantene mine. Det var fordi jeg ønsket at de skulle komme med sine tanker, forståelser og redegjørelser først. Relatert til dette ytret tre av informantene et ønske om at jeg skulle forklare hva jeg la i perspektivering før vi startet intervjuet, noe jeg valgte å ikke gjøre. Jeg forklarte til disse informantene at det var fordi jeg først ville vite deres forståelse av perspektivering før de ble påvirket av min. Undervegs i alle intervjuene, gjerne mot slutten av andre hoveddel av intervjuet, forklarte jeg min forståelse av perspektivering. Det var tydelig at det var aspekt med min forståelse som påvirket alle informantene. Med grunnlag i denne påvirkningen konkluderer jeg med at det var riktig av meg å vente med min forklaring av perspektivering.

Når det gjelder nøytralitet og at jeg fremmet for mine informanter at det ikke var noe rett eller feil svar, oppstod det én spesifikk situasjon der jeg avvike fra denne nøytraliteten. Dette var i intervjuet med informanten Felix, relatert til bruken av læringsmaterieell opp mot Russland-Ukraina-konflikten. Denne intervjupassasjen er lagt ved i kapittel «4.2.3 Læringsmaterieell og perspektivmangfold». Der argumenterer jeg med grunnlag i metodeteori at dette var et forhandlende intervju som det var riktig å inkludere i studiens presentasjon av funn.

3.4.3 Feilkilder

Selv om jeg gjennom dette kapitlet argumenterer for at jeg har tatt mine forhåndsregler for å ivareta studiens gyldighet og pålitelighet, betyr ikke det at studien min ikke kan ha feilkilder som påvirker dette. Relatert til feilkilder, er det naturlig å trekke frem lærerne som en mulig kilde til feil i denne forskningsstudien. Jeg har valgt å holde meg til semistrukturerte dybdeintervju i denne studiens innhenting av empiri. Det betyr at jeg forholder meg til lærernes egne beskrivelser om hva de gjør i undervisningen sin. En potensiell kritikk av dette er at lærerne muligens ikke er helt sannferdig i sine beskrivelser. Det kan være at lærerne forteller meg det de tror jeg vil høre, eller at de ønsker å stille seg selv i et godt lys (Thagaard, 2011, s. 105). Likevel vil jeg påpeke at det i intervjusituasjonene og i svarene til lærerne ikke virker som om de prøver å male ett bilde av en glorifisert utgave av seg selv. Det virker heller ikke som at de er ute etter å beskrive en ideell praksis. Dette vil jeg hevde også kommer tydelig frem i denne studiens «Presentasjon av funn» ved flere anledninger. For eksempel relatert til; lærernes kjennskap til perspektivering, bruken av kontroversielle læringstemaer eller at noen lærere viser tydelig i sine svar at det er utfordrende å bedrive refleksjonsarbeid.

Selv om jeg hevder at lærernes svar virker sannferdige, er det rimelig å hevde at lærernes beskrivelser kunne ytterligere bekreftes ved å bruke flere metoder i empiriinnhenting. Det kunne for eksempel vært en kombinasjon av intervju og observasjon. Likevel, med grunnlag i masteroppgavens begrensede omfang, valgte jeg å holde meg til semistrukturerte dybdeintervju (Johannessen et al., 2004, s. 102). Det er også naturlig å trekke frem at det hadde vært tidkrevende å skulle observere tilstrekkelig til at det kunne brukes som et argument for at lærerne var ærlig i sine svar. Dette fordi det kan hevdes at observasjon av bare én læringsøkt per lærer ikke er tilstrekkelig. Samme type tematikk gjør seg gjeldende her også: Hvordan vet vi at lærerne ikke forsøker å få til en ideell praksis grunnet forskerens tilstedeværelse ved observasjon (Thagaard, 2011, s. 80)? Poenget jeg ønsker å synliggjøre er at det i samfunnsvitenskapelig studier slik som her ofte er rimelig å hevde at en kunne ha styrket empirien ytterligere. Derfor er det opp til meg som forsker å vurdere om empirien er tilstrekkelig for å belyse studiens tematikk (Dalen, 2011, s. 46; Saunders et al., 2018, s. 1901). Jeg vil hevde arbeidet i denne studien bygger på relevant og tilstrekkelig datamateriale. Samtidig er dette noe leserne av studien min også kan være med å vurdere med grunnlag i masteroppgavens prioritering av en gjennomgående transparens (Tjora, 2021, s. 264).

3.4.4 Forforståelse

Jeg har anvendt meg selv som del av utviklingen av empirien i denne studien. Det at jeg er knyttet til feltet og fenomenet jeg forsker i og på har betydning for studiens gyldighet og pålitelighet (Thagaard, 2011, s. 190). Mine egne profesjonserfaringer som lærer og teoretiske tankeganger fra min samfunnsfagdidaktiske bakgrunn har påvirket denne studien. Forforståelser er i utgangspunktet hverken negativt eller positivt, men det er viktig at jeg som forsker har vært bevisst dette i arbeidet med studien. Det har jeg vært. Videre er det viktig at jeg har vært bevisst hvordan min egen forforståelse har påvirket intervjusettingene og måten jeg har kodet og fortolket datamaterialet mitt på (Dalen, 2011, s. 16-17). Min egen bevissthet rundt dette var en av grunnene til at jeg brukte en induktiv empirinær tilnærming de to første rundene i kodingsprosessen min. Det var ikke mulig for meg å kode med tomt hode med grunnlag i at jeg ikke kunne glemme alt jeg visste fra før. Likevel bidro den induktive førstefasen til at jeg reduserte påvirkningen fra mine egne forforståelser i analysen (Tjora, 2021, s. 218).

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert og gjort rede for forskningsdesignet mitt. Videre har jeg belyst hvordan jeg har foretatt utvalget av informanter til studien og hvordan intervjuprosessen foregikk. Jeg har presentert og redegjort for den analytiske tilnærmingen i studien, og jeg har reflektert rundt etiske hensyn. Gjennom hele metodekapitlet, i tillegg til et eget delkapittel, har jeg redegjort for studiens gyldighet og pålitelighet. Jeg har også reflektert rundt potensielle feilkilder i studien. I neste kapittel presenteres studiens funn.

4.0 PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapitlet presenteres funnene fra analysen av studiens datamateriale. Som forsker ønsker jeg å beskrive funnene gjennom mine tolkninger, men også gjennom å vise deler av den transkriberte empirien. Det kan hevdes at sitater er den kvalitative forskers ekvivalent til den kvantitative forskers statistiske tabeller. Innenfor kvalitative intervjustudier er det vanlig i formidlingen av empirien sin å bruke sitater for at leserne skal komme tettere på datamaterialet (Tjora, 2021, s. 265). Med grunnlag i at leserne av studien min ikke bare skal få presentert empiri gjennom mine tolkninger, inkluderes derfor både korte og lange sitater. Sitater fra informantene er alltid merket med informantens «pseudonym», og i de tilfellene det inkluderes intervjupassasjer markeres jeg med *I* for «intervjuer». Inkluderingen av sitater og merkingen av disse er ment å styrke studiens transparens (Tjora, 2021, s. 265).

Jeg har valgt å gjennomgå funnene basert på de tre hovedkategoriene presentert i delkapittel 3.3.2. Disse kategoriene har en tydelig relasjon til forskningsspørsmålene. Den første kategorien beskriver læreres forståelse av faktorer det er rimelig å hevde påvirker deres samfunnsfagdidaktiske tilnærminger. Den andre kategorien tar for seg lærernes forståelse av perspektivering og utviklingen av samfunnskritisk tenkning. Når det gjelder den tredje kategorien presenteres samfunnsfagdidaktiske tilnærminger lærerne har i sin undervisning om krig og konflikt. I alle kategoriene vil jeg først forklare hvordan disse henger sammen med utviklingen av en perspektiveringskompetanse. Deretter presenteres de ulike funnene som er knyttet til kategorien. Før jeg går videre til neste hovedkategori oppsummerer jeg og trekker frem hovedfunnene innenfor gjeldende kategori. I presentasjon av funn er det lagt vekt på empirinære beskrivelser som blir kommentert relativt induktivt, selv om det noen steder blir antydnet relasjoner til oppgavens teoretiske rammeverk. I diskusjonskapitlet blir det teoretiske rammeverket tydeligere tatt i bruk. Der diskuteres og reflekteres det rundt hovedtendensene i studiens funn i større grad.

4.1 Didaktiske påvirkninger

Det kan hevdes at det ville vært interessant å snevre inn forskningen min til å bare se på samfunnsfagdidaktiske tilnærminger lærerne i studien foretar seg. Etter min vurdering ville ikke dette ha vært like fruktbart som å utvide linsen og inkludere et mer helhetlig bilde av lærernes valg. Dette er fordi de samfunnsfagdidaktiske tilnærmingene og prioriteringene til lærerne ikke oppstår i et vakuum, de påvirkes av ulike faktorer. Dette gjelder også utviklingen av en perspektiveringskompetanse. Det er viktig å være klar over at lærere i den norske ungdomskolen i stor grad har selvautonomi når det kommer til egen undervisning og den didaktiske utarbeidelsen av denne (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel skal lærerne ivareta det som står i læreplanen. I denne står det at lærerne skal bedrive dybdelæring for å fremme kompetanse hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Som jeg har gjort rede for innledningsvis i denne masteroppgaven støtter didaktisk litteratur opp om at det er nødvendig med dybdelæring når det gjelder å fremme ulike samfunnsfaglige kompetanser. Sett i lys av at perspektivering er en samfunnsfaglig kompetanse, er læreres forståelse av kompetanse og dybdelæring sentralt med grunnlag i læreplanen og didaktisk teori.

4.1.1 Kompetanse og dybdelæring

Det er en variasjon i svarene til lærerne når vi i intervjuet snakker om kompetanse og dybdelæring. Noen lærere knytter det opp mot å kunne fagstoff veldig godt på en måte som kan minne om leksikonkunnskap. Samtidig er det tendenser i svarene til lærerne som

gjør at det virker som om de ser på dybdelæring som nødvendig for å utvikle visse kompetanser. Når jeg i intervjuet spør om dybdelæring, svarer blant annet Tor dette:

Tor: Dybdelæring handler om å jobbe såpass mye med et tema at du får den grunnleggende forståelsen, at du har en større helhetlig forståelse. For eksempel med andre verdenskrig, overfladisk vs. ikke overfladisk, men du må ha en dybdelæring. Hmmm, hvordan skal jeg si det da? Du skal ganske dypt inn i konflikten, så skal du forstå det. Ikke på en overfladisk måte, hvis jeg kan si det slik.

Her virker det som om Tor ser på dybdelæring som å kunne fagstoffet veldig godt. Han omtaler det som å gå i dybden på noe. Likevel ser vi at Tor snakker om forståelse, og med dette kan det virke som om han mener at det er nødvendig å kunne mye om et tema om en skal forstå det. Selma har også en beslektet beskrivelse på hva hun legger i dybdelæring. Samtidig virker hun å ilegge begrepet noe mer i sin forklaring:

Selma: Dybdelæring på en måte, det ligger jo i det at du skal få en dypere forståelse for et tema, eller over et emne. At ikke du bare skal ha fått med deg andre verdenskrig, årstall. Du skal kunne sette det inn i en sammenheng. Og du skal kunne, hva skal jeg si? Fordype deg videre. Det skal være utgangspunkt i at du skal kunne noe så dypt at du egentlig kan det. Du skal ikke måtte google det opp, lete det opp hver gang. Mens kompetanse er kanskje mer, når vi måler kompetanse så gjør vi det gjennom vurdering, sant? Undervegsvurdering, muntlig, skriftlig, tentamen, alt det her. Og da blir det mer konkret mot et mål.

På den ene siden virker det som om Selma knytter dybdelæring opp mot en tradisjonell «pugg og husk». Dette med tanke på at det ikke skal være nødvendig å slå opp fagstoffet hver gang en trenger det. Samtidig tar hun opp at dybdelæring er nødvendig med tanke på å skulle se sammenhenger. Det virker også som om Selma til en viss grad knytter kompetanse i skolesammenheng opp mot å måle dette mot konkrete mål. Finn virker å være av den oppfatning at dybdelæring er et verktøy med tanke på at elevene skal bli i stand til å trekke linjer. Dette er noe av det samme Selma virker å mene opp imot det å se sammenhenger. Samtidig virker Finn å mene at dybdelæring kan føre til overførbare kompetanser, noe han illustrerer gjennom sin forklaring:

Finn: Og dybdelæring, slik jeg ser det i dag, det er å ta forskjellige temaer (litt pause her...). Om du tar en krig og går inni dybden og virkelig ser på hva dette handler om, ikke akkurat krigen i seg selv, ikke forløpet, men bakgrunnen og konsekvensene, og klarer å trekke parallellene mot andre kriger, det er dybdelæring.

Finn tar ikke direkte opp at dybdelæring er for å fremme refleksjon. Likevel virker han opptatt av at dybdelæring er nødvendig om elevene skal kunne se sammenhenger mellom det som har skjedd historisk og det som skjer i dag. Videre i samtalen forklarer Finn at han har brukt Israel-Palestina-konflikten for å bedrive dybdelæring på den måten at elevene skal forstå antisemittismen bedre. Finn knytter denne forståelsen opp mot kompetanse. Finn sier at før i tiden var kompetanse mer preget av kunnskaper, men at han nå mener det går mer mot å forstå og det å se sammenhenger. Felix er også opptatt av at kompetanse handler om å forstå ulike tema. Samtidig kan det virke som om han gir kunnskap en større plass i kompetansebegrepet, sammenlignet med hva Finn gjør:

Felix: Jeg bruker å si at du ikke kan bli proff uten å ha vært amatør. Så kompetanse må jo være et resultat av kunnskapsbygging, på sett og vis. Forståelse av et tema.

Selv om det er noen ulikheter mellom Finn og Felix er begge lærerne inne på forståelse. Likevel virker det som om Felix i større grad vektlegger kunnskap i sin forståelse av

kompetanse. Tor sier han mener å ha en kompetanse er å ha evnen til å samtale om et tema sammen med andre. Han forklarer at elevene må kunne fagstoffet godt for å så kunne anvende det i samtaler med andre medborgere. Trine tar kompetansebegrepet noe lengre enn Tor. Hun sier at elevene skal kunne bruke fagkunnskapen sin i samtaler med andre for å kunne diskutere, argumentere og se sammenhenger. Den læreren som virker å skille seg mest ut med tanke på hva som legges i kompetanse er Eirik. Han mener mye av det samme som de andre lærerne med at han sier kompetanse er noe overførbart, slik som å kunne; analysere, trekke ut informasjon og reflektere. I tillegg illustrerer Eirik at han legger mer i hva som er i kompetanse:

Eirik: Jeg tror kanskje at jeg tolker kompetanse litt bredere enn det mange skal ha det til. For i skolen driver vi med utdanning, danning av hver og en elev. Når en først går i den retningen, inn i begrepet danning, så baller det på seg. Det blir veldig omfattende. Og det er litt sånn jeg opplever kompetansebegrepet, at det er det eleven bærer på, og det eleven kan bli. Jeg tror kanskje jeg har fokus på et potensial der.

Det virker som om Eirik mener at kompetanse også inneholder potensialet til elevene. Ikke hva de kan akkurat nå, men hva de kan klare å lære seg av kunnskaper og ferdigheter i fremtiden. Jeg vil hevde dette er en interessant måte å tenke på, spesielt om vi knytter det opp mot argumentet at en må se på undervisning av visse kompetanser som en investering for fremtiden.

4.1.2 Oppsummering

Innenfor kompetanse og dybdelæring er det flere tendenser som går igjen i lærernes svar. De fleste lærerne indikerer at de er opptatt av at elevene kan fagstoffet godt i form av kunnskap. Sett opp imot kontekstualiseringsdimensjon innenfor akademisk perspektivtaking er dette et interessant funn. Én lærer tar opp at kompetanse i skolen ofte blir målt opp mot konkrete mål. Når det gjelder hvordan jeg definerer kompetansebegrepet i denne studien virker alle lærerne å se på dybdelæring som en metode for å utvikle ulike kompetanser hos elevene. Evnen til å se sammenhenger er også noe som går igjen flere ganger, både som et produkt av dybdelæring og som en del av en kompetanse. Én lærer skiller seg ekstra ut med sin tolkning av kompetanse med tanke på inkluderingen av elevens potensial opp mot hva den kan bli i fremtiden.

4.2 Perspektivering og samfunnskritisk tenkning

I denne masteroppgaven er lærernes kjennskap til perspektivering sentralt. Det er rimelig å tenke seg at denne kjennskapen har en innvirkning på hvordan lærerne implementerer og prioriterer det didaktisk i sin undervisning om krig og konflikt. Jeg vil derfor belyse hvordan lærerne kjenner til og anvender perspektivering. Videre innenfor denne kategorien tar jeg også for meg samfunnskritisk tenkning. Som jeg har gjort rede for innledningsvis i denne masteroppgaven kan en se på perspektivering som en bærebjelke når det kommer til samfunnskritisk tenkning. Derfor er samfunnskritisk tenkning viktig å ivareta i læringsarbeid som er ment å utvikle en perspektiveringskompetanse, da disse to kompetansene er komplementære.

4.2.1 Lærernes kjennskap til perspektivering

I løpet av intervjuene spør jeg lærerne om hva de legger i perspektivering. Jeg oppfordret de til å koble det opp mot konflikt om de ønsket det. Her var det flere informanter som ville høre min forklaring av perspektivering først (se delkapittel 3.4.2). Å høre min forklaring av perspektivering ville virke mot sin hensikt, med grunnlag i at jeg ønsket å få

deres kjennskap først. Derfor fikk ikke disse informantene min forklaringen før etter vi var ferdig med denne delen av intervjuet. Det kommer frem av empirien til studien at flere av lærerne ikke er godt kjent med perspektivering slik det er beskrevet i denne masteroppgaven. Finn er muligens den læreren i studien med minst kjennskap til perspektivering:

I: Hva ilegger du begrepene perspektivering og flersidighet?

Finn: Perspektivering, jeg går ut fra at man skal se ting i perspektiv. Og det å se ting i perspektiv, det er å se de store linjene. Det kan være historisk sett, eller under krigen, å se de store linjene i historien, samfunnsfaget. Om vi snakker om demokrati, eksempelvis, og hvis det er perspektivering, slik jeg vil tolke det, så er det faktisk ikke å se at vi i Norge har demokrati, men å se de store linjene, du kan gå tilbake til Danmark, til Sverige, 434 år i Union, og trekke lange linjer, og gjerne ta det ned på det du ønsker til slutt. Men du må klare å se de store linjene da.

Her virker Finn å trekke paralleller mellom perspektivering, det å se de store linjene og å kunne se sammenhenger. Selv om det er rimelig å inkludere en sammenhengsforståelse når det gjelder perspektivering, virker ikke Finn å være godt kjent med konseptet i samfunnsfaglig sammenheng. Læreren Selma virker heller ikke å kjenne godt til perspektivering fra før. Likevel virker hun å dedusere seg frem til hva det kan være:

Selma: Ok, det klarer jeg nesten ikke å si en gang, vet du. Perspektivering. Det tenker jeg må handle om å gi elevene et perspektiv på en situasjon, en konflikt, på dagens samfunn. Ja, perspektiv på deres liv og hvordan man har det i andre deler av verden for eksempel. Ja, ikke et ord jeg benytter meg så mye av.

Som vi ser av svaret til Selma er hun inne på mye av det som kan legges i situering og kontekstualisering når det gjelder at elevene må se på hvordan de har det i andre deler av verden. Eirik virker å ha en lignende oppfatning som Selma. Likevel virker det på Eirik sin beskrivelse at han trekker samfunnskritisk tenkning inn i større grad når han beskriver perspektivering:

Eirik: Perspektivering er et begrep som jeg ærlig talt ikke har tenkt særlig mye på utenom at det jeg legger i begrepet er jo at ulike perspektiv utgjør en helhet av noe. Ulike perspektiv må til for å bygge og forstå hele bildet, og dersom en mangler perspektiv, så er det fort at en ikke ferdigbehandler informasjonen på en måte som en egentlig vil ha gjort dersom en kjenner til og forstår, og på egenhånd vurderer, alle perspektiver.

Her snakker Eirik om å få en helhetlig forståelse av det som skjer. Han mener at en må kjenne til og vurdere alle perspektiver for å oppnå denne forståelsen. De fleste informantene virker ikke å være særlig kjent med perspektivering i samfunnsfaglig sammenheng. Felix derimot, virker å ha mer kjennskap til konseptet:

Felix: Jeg er opptatt av perspektiv. Det å klare å se en sak fra flere sider. Det mener jeg er helt essensielt. Både i samfunnsfag, men også i livet generelt. At vi må klare å sette oss inn i andre sin situasjon. Og at vi ikke sitter igjen med en oppfattelse om at vi sitter på fasit. Rett og slett handler det om medmenneskelighet. Ikke sant? At vi klarer å sette oss inn i andre sin situasjon, og ta det innover oss ordentlig.

Felix mener det er viktig at elevene kan se en situasjon fra et annet medmenneske sitt synspunkt og at de ikke mener at de nødvendigvis har fasit. Han virker å knytte det opp mot en medborgerskapskompetanse. Dette med at elevene ikke skal tro at de sitter på fasit når det gjelder perspektiv kan minne om det at å diskutere ut fra uenighet ikke

nødvendigvis handler om å vinne. Det kan tolkes som om Felix mener perspektivering handler om å forstå meningsmotstanderes synspunkt. Det kan virke som om han har en forståelse av perspektivering som minner om medmenneskelig perspektivering, selv om det er noe i beskrivelsen hans som også kan knyttes opp mot akademisk perspektivtaking. For eksempel dette med at en sak har flere sider i samfunnsfag.

Som empirien viser er det flere av informantene som ikke kjenner godt til perspektivering i samfunnsfaglig sammenheng. Likevel bega informantene seg ut på å dedusere hva begrepet kan bety. Som forsker er det rimelig å tro at det at jeg inkluderte «flersidighet» i samme spørsmål kan ha bidratt til å hjelpe de som hadde lav kjennskap til perspektivering fra før. Både Eirik, Trine, Tor og Selma er inne på noe av det samme som Felix ved hjelp av denne deduseringen. Finn skiller seg noe ut ved sin forklaring med at perspektivering handler om å se de store linjene historisk, der han inkluderer lite annet i sin beskrivelse av konseptet. Selv om de fleste lærerne ikke virker å ha god kjennskap til perspektivering, kommer det frem i andre deler av empirien at de bedriver mye læringsarbeid som kan bidra til å fremme denne kompetansen. Innenfor kategorien som handler om didaktiske tilnærminger lærerne har i sin undervisning om krig og konflikt, er det flere av tilnærmingene som kan påvirke utviklingen av en perspektiveringskompetanse. Disse funnene blir presentert og beskrevet i kapittel 4.3. Videre nå presenteres funn relatert til samfunnskritisk tenkning, der lærerne også virker å bedrive mye læringsarbeid som kan relateres til perspektivering. Jeg ønsker å synliggjøre for leserne av denne studien at informantene hadde fått min beskrivelse av perspektivering før vi i intervjuene kom inn på det som presenteres i delkapittel 4.2.2. og 4.2.3.

4.2.2 Samfunnskritisk tenkning

En kan se på perspektivering og samfunnskritisk tenkning som komplementære. Med grunnlag i denne komplementerheten er det en viktig del av denne masterstudien å finne tendenser i lærernes didaktiske tilnærminger som kan fremme samfunnskritisk tenkning. I løpet av intervjuene med lærerne kommer de med varierte tilnærminger som kan knyttes til perspektivering og samfunnskritisk tenkning. Spesielt i den delen av intervjuet når vi snakker om læringsmateriell og kritisk tenkning. Eirik er blant annet inne på at elevene må forstå at ulike sider i en konflikt, som Russland-Ukraina, mottar informasjon ut fra sitt lands perspektiv og agenda.

- I: Hvordan prioriterer du det å belyse ting fra ulike perspektiv når du jobber med det i undervisningen, er det en prioritet eller er det mer at det kommer når det kommer? Hvordan leter du for eksempel etter læringsmateriell som belyser krig og konflikt fra ulike perspektiv?
- Eirik: Det er noe jeg er opptatt av. Og da vil jeg veldig gjerne bruke den konflikten vi allerede har vært inne på som et eksempel, konflikten mellom Russland og Ukraina. Hvordan bruk av ulike kilder kan dra meninger og oppfatninger i ei retning dersom du ikke klarer å ivareta, eller dersom du ikke får, informasjon fra ulike hold. Om du bor i Russland, så vil du ikke få presentert den samme informasjon og den samme vinklingen og det samme grunnlaget for en konflikt, sammenlignet med dersom du er bosatt i Ukraina. Og det er alltid for å få en sånn, jeg bruker ordet komplett forståelse, men hva en komplett forståelse er og om det er mulig å oppnå, det ligger jo oppe i skyen. Men en må i hvert fall gjøre en vurdering, så er det viktig å passe på og sørge for å gjøre den vurderingen basert på riktig informasjon, som er grobunnen i de ulike sidene som er involvert. Så for å kunne behandle dette her på en god måte, så må en være opptatt av å skape et bilde som dekker alle de ulike argumentene som kan oppstå fra ulike kanter.

Det kan virke som om Eirik ønsker å bevisstgjøre elevene på dette at de ulike perspektivene som en person får presentert er avhengig av den nasjonale sosiopolitiske konteksten. Sett opp imot akademisk perspektivtaking er dette en interessant tilnærming til Russland-Ukraina-konflikten. Tor er også inne noe lignende tematikk når vi snakker om kritisk tenkning og perspektivering.

I: Er kritisk tenkning noe du tenker over når du underviser? Altså, som en del når du holder på med flersidighet og perspektivering?

Tor: Ja, for man er jo bare kritisk mot... jeg tenker på kilder, kan jeg bruke noe av det, eller?

I: Ja (bekreftende).

Tor: Jeg kan jo bruke Israel-Palestina-konflikten som eksempel. Elevene må tenke: «Skal jeg stole blindt på vestlige media? Skal jeg stole blindt på det jeg hører i arabisk media?» Det er mer aktuelt enn noen gang å være kritisk mot kilder. En annen ting jeg kan dra inn kjapt med tanke på kritisk tenkning, det er kanskje det jeg bruker mest, det er i USA, Donald Trump, med «Fake News» og sånn. Og storming av kongressen, blant annet. Tenk at vi fikk se det.

Som vi ser av sitatet fra Tor er han inne på mye av det samme som Eirik. Tor er også inne på dette med vestlige media. Det er ikke bare Israel eller Palestina sitt perspektiv elevene må være kritiske til, men også andre sitt perspektiv som for eksempel vestlig media. Her kommer Tor inn på noe av det som kan hevdes å skille perspektivering fra flersidighet. Vestlig media har ikke nødvendigvis en direkte side i konflikten mellom Israel-Palestina, men de ulike mediene har ofte sitt perspektiv og sin agenda. Dette virker Tor opptatt av å ivareta didaktisk i sin undervisning. I likhet med Tor, kommer også Felix inn på Trump relatert til samfunnskritisk tenkning når vi snakket om dette i intervjuet. Felix kaller Trump for en «gavepakke til norsk media». Han nevner at elevene ofte får Trump presentert fra vårt norske perspektiv uten at norsk media har nok fokus på hvorfor folk i USA faktisk trekkes mot Trump. Felix har ikke vært ute etter å forsvare Trump og velgerne hans, men han har brukt å ivareta disse velgerne sitt perspektiv i undervisningen sin:

I: På hvilken måte synes du, kanskje norsk, hvis jeg kaller det norsk media, norsk pensum, skolenmin.cdu og så videre, har belyst Trump?

Felix: Det er jo helt paradisk, hvis du ser på norsk media nå, vi leser jo nesten aldri om Biden. Hva er det siste du har hørt om Biden i norsk media? Jeg kommer nesten ikke på noe som helst. Med Trumps inntog i amerikansk politikk, må jeg ofte forklare utviklingen til det amerikanske samfunnet. Hvorfor Trump plutselig ble populær. Og da handler det igjen om forkunnskaper om USA. Hvilken type samfunn er USA? Hvordan har samfunnet utviklet seg over mange, mange ti-år? Og da forstå at Trump er en naturlig konsekvens av denne utviklingen.

Felix er inne på at elevene ikke bare kan se på Trump isolert sett. Det er rimelig å tro at elever i norsk skole har lett for å se på Trump som den utløsende årsaken til stormingen av kongressen i USA i 2021. Likevel virker Felix å mene at elevene må forstå de bakenforliggende årsakene til at Trump i det hele tatt har makt i det amerikanske samfunnet. Det virker som om han mener dette er viktig sett opp imot samfunnskritisk tenkning. Trine kommer også inn på element som minner om samfunnskritisk tenkning, da spesielt når jeg spør henne om hva hun ønsker at elevene skal sitte igjen med etter undervisning om krig og konflikt:

Trine: Vi kan lære veldig mye av historien. Jeg vil gjerne at elevene jeg har hatt skal sendes ut av 10. klasse med en ryggsekk av kunnskap. De skal vite ting, de skal være reflektert, de skal se sammenhengene. Jeg vil at elevene ikke skal svelge alt som propaganda, jeg vil at de skal være så oppegående som det er mulig å få en ungdomsskoleelev på slutten av ungdomsskolen. Elevene skal kunne undre seg over ting.

Her ser vi at Trine nevner propaganda, som kan knyttes opp mot samfunnskritisk tenkning. Med grunnlag i beskrivelsen til Trine virker det som om hun mener elevene skal være i stand til å utøve et aktivt og kritisk medborgerskap. Hun er også inne på at vi kan lære mye av historien, og det kan tolkes som om hun mener at vi ikke må glemme historien og konfliktene som ligger i fortiden. Felix tar det noe videre når han på samme spørsmål forklarer at han vil at undervisning om krig og konflikt skal virke preventivt:

Felix: Det handler om å gi elevene perspektiv på ting. Kanskje til dels innse hvor heldig de er, som lever i en fredelig del av verden. Verdens beste land, i hermetegn. Og så er det å prøve å plante en tanke om at sånne konflikter som andre verdenskrig aldri skal skje igjen.

Felix er inne på at han vil elevene skal forstå at vi som bor i Norge har det bra sett opp imot andre mennesker i mer konfliktfylte deler av verden. Felix mener undervisning om krig og konflikt kan bidra til at elevene ikke tar friheten og godene de har hver dag for gitt. Felix tar selv opp at samfunnskritisk tenkning er viktig i løpet av intervjuet. Det gjør denne «promoteringen av fred»-tilnærmingen til et interessant funn, da det med grunnlag i Vesterdal sin typologimodell kan være utfordrende å inkludere kritisk refleksjon ved denne rollebruken av krig og konflikt.

4.2.3 Læringsmateriell og perspektivmangfold

Tidligere forskning peker på at bruk av læringsmateriell kan påvirke elevens utvikling av perspektivering. I tillegg tar Vesterdal opp gjennom sin typologimodell at inkluderingen, og fraværet, av perspektiv i undervisning og læringsmateriell er sentralt å være bevisst på knytt til perspektivering. I andre hoveddel av intervjuene har jeg et spørsmål som går på læringsmateriell og ivaretagelsen av perspektiv. Det handler om lærerne har opplevd læringsmateriell med manglende perspektiv, eller om de har opplevd at materialet ivaretar flere perspektiv. Selma sier hun har god erfaring med å benytte Forente nasjoner (FN) sine nettressurser i moderne konflikter. Hun opplever at denne nettressursen prøver å ivareta en grundig gjennomgang av handlingsforløp og årsakene til konfliktene. Videre har ikke Selma erfaringer relatert til manglende perspektiv. Trine har en noe delt erfaring med å benytte nettbaserte læringsressurser, spesielt de som ligger gratis tilgjengelig fra FN, Røde kors og andre organisasjoner som lager og distribuerer gratis læringsmateriell til skole-Norge:

I: Om jeg kaller det ulike perspektiv, eller ulike sider. Når du bruker læringsmateriell, du har jo nevnt mange, har du lagt merke til om det av og til mangler perspektiv i ferdig læringsmateriell, eller noe sånt?

Trine: Det er veldig mange organisasjoner som lager materiell og kanskje satser på at en spesiell klasse skal være med på en kampanje. Da blir det ofte veldig ensidig. Det kan være Røde Kors for eksempel, eller FN. Det er mange forskjellige organisasjoner, Leger uten grenser, det er mange sånne humanitære organisasjoner som gjerne har et budskap de vil skal nå ut. Det er jo typisk også i miljøvern, slik som «redd havet». Ja, du skjønner. Og det kan bli veldig ensidig. Så da må man kanskje prøve å balansere det med andre sider.

Trine er inne på at hun opplever at organisasjonene som lager læringsmateriell virker å ha en egen agenda av og til. Noe av dette materialet kan være bra sier hun, men som lærer må en være bevisst på fallgruvene med slikt læringsmateriell.

Tor svarer at han synes det var utfordrende i starten av Russland-Ukraina-konflikten å finne nettbasert læringsmateriell som forklarte hvorfor Russland gjorde som de gjorde. Tor opplevde at det nettbaserte læreverket som skolen hadde til rådighet ikke var bra opp mot denne konflikten, derfor valgte han å ikke benytte seg av det. Likevel kommer Tor inn på at det nettbaserte læreverket hadde bedret seg siden starten av 2022, med grunnlag i at det har blitt bedre til å belyse konflikter fra flere sider. Felix sin skole benytter seg av det samme nettbaserte læreverket som Tor, men Felix virket å være mer fornøyd med læreverket:

I: Har du opplevd å bruke læringsmateriell som ikke ivaretar flere sider på den måten du kanskje har et ønske om? Om du presiserer det for elevene, eller om du tar det opp med dem, reflekterer dere rundt det?

Felix: I Russland-Ukraina-konflikten, der synes jeg læringsmateriellet er ganske flink på å forklare begge sidene. Men kanskje spesielt Palestina-Israel. Der er det veldig inndelt. Først Israels side, så Palestinas side, og så en overordnet forklaring av konflikten. Så stort sett synes jeg læringsmateriellet er bra.

Som lærer hadde jeg anvendt samme læreverk som Tor og Felix snakket om. Jeg delte ikke helt den samme oppfatningen som Felix virket å ha. Derfor ønsket jeg å utfordre hans oppfatning av læreverket i denne delen av intervjuet. Det er rimelig at intervjuer i kvalitative intervju får være med å forhandle om sannhet og kunnskap gjennom interaksjon med sine informanter. Dette med grunnlag i at virkeligheten kan hevdes å være forhandlet frem. Den er ikke objektivt definert (Machili & Angouri, 2023, s. 4). En slik forhandling vil jeg hevde skjedde i passasjen under, mellom meg som intervjuer og Felix som informant. Med tanke på det metodiske vil jeg påpeke at passasjen med Felix er den delen av innhenting av studiens empiri der jeg i stor grad brakte inn egne standpunkt på en tydelig måte. Felix var den femte informanten jeg intervjuet. Jeg undrer meg om min egen modningsprosess som intervjuer i kvalitative intervju bidro til at jeg i større grad forhandlet om kunnskap i denne settingen:

I: Jeg synes også at læringsmateriellet begynner å bli bedre. Likevel, om jeg tar utgangspunkt i egen erfaring fra når Russland invaderte Ukraina i 2022, synes jeg ikke læringsmateriellet var bra rundt denne tiden.

Felix: Nei (bekreftende og spørrende tone).

I: Det synes jeg hadde et veldig ensidig perspektiv. Det virker som om de var litt redde for å belyse hva Russland holder på med. Det var mer at det er en gal diktator her som er redd for å miste makten sin, som det kanskje er, absolutt. Men så begynte det å komme seg (læringsmateriellet), derfor er min opplevelse at når Palestina-Israel brøt ut nå (eskalerte i 2023), så hadde de som lager læringsmateriell noen erfaringer som på en måte...

Felix: ...Når jeg tar en ekstra runde med meg selv, så er jeg helt enig. At det var fra en side, i Russland-Ukraina-konflikten, i starten. Men naturlig, da. For det var jo konsensus i hele Vest-Europa, at det var sånn, og alle kildene på det ble belyst på den måten. Så det læringsmateriellet som kom tidlig i den konflikten, var, jo... du har rett i at det var ensidig.

I utgangspunktet var funnet at Felix var av den oppfatning at læringsmaterialet inkluderte ulike perspektiv på en god måte. Min oppfattelse som forsker i denne intervjusituasjon var at jeg fikk informanten min til å undre seg. Jeg fikk han til å reflektere over hvordan dette læreverket har endret seg når det gjelder ivaretagelsen av perspektivmangfoldet i løpet av de pågående moderne konfliktene. I passasjen med Felix kan det argumenteres for at jeg endrer synspunktet hans når det gjelder sine egne erfaringer. Min oppfatning av denne situasjonen er at jeg intervensjoner med informanten med mine tydelige standpunkter. Det kan hevdes at denne passasjen kan sees på som en hårfin balanse mellom førende og forhandlende intervju. Jeg vil hevde dette er et forhandlende intervju. Dette med grunnlag i det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet som ligger til grunn i denne studien. Da kan intervjuet sees på som en dialogisk prosess der jeg som forsker og informanten min skal konstruere kunnskap sammen (Machili & Angouri, 2023, s. 4). Dette funnet inkluderes med grunnlag i at samfunnskritisk tenkning og ivaretagelse av ulike perspektiv har blitt mer aktualisert i skole-Norge. Derfor er det rimelig å tenke seg at lærere, og skolens tilgjengelige læreverk, utvider inkluderingen av dette. Samtidig kan beskrivelsen til Felix med at «det var jo konsensus i hele Vest-Europa», være med på å vise til viktigheten av samfunnskritisk tenkning. Innenfor samfunnskritisk tenkning og perspektivering kan det hevdes at det er viktig å ivareta perspektivene til de som ikke er enig med ditt eget synspunkt også. Med grunnlag i Felix sin beskrivelse av «konsensus», kan det virke som om læringsmaterialet ikke ivaretok perspektiver til meningsmotstandere i høy grad. Jeg mener intervjupassasjen om læringsmaterieell mellom meg og Felix er en spennende illustrasjon sett opp imot; bruken av læringsmaterieell, ivaretagelsen av perspektivmangfoldet og utviklingen av samfunnskritisk tenkning.

4.2.4 Oppsummering

Det er varierte beskrivelser blant lærerne når det gjelder perspektivering, samfunnskritisk tenkning og bruk av læringsmaterieell. De fleste lærerne i studien virker å ha en lav kjennskap til konseptet perspektivering i samfunnsfag. Én lærer viser en lignende oppfatning av perspektivering slik som jeg har anvendt og forklart det i innledningskapittelet. Fire av de andre lærerne er i noen grad inne på hva perspektivering er. De tar for seg at konseptet inneholder at en sak har flere sider og at det er viktig at elevene bevisstgjøres på dette. Innenfor samfunnskritisk tenkning er det en tendens i svarene til de fleste lærerne at de er bevisste på å utvikle denne evnen. Opp mot ulike fenomen kommer flere av lærerne inn på at det er viktig å bevisstgjøre elevene om at ulike presentasjoner av fenomenet er avhengig av perspektivet og agendaen til den som står bak informasjonen. Dette funnet er med på å vise at lærerne er opptatt av læringsarbeid som kan fremme perspektivering. Det kommer også frem av empirien at en må inkludere historiske elementer når en skal bedrive læringsarbeid som fremmer samfunnskritisk tenkning. For eksempel relatert til Donald Trumps inntog i politikken i USA. Når det gjelder lærernes bevissthet rundt bruken av læringsmaterieell, med tanke på ivaretagelsen av perspektivmangfoldet og det å fremme samfunnskritisk tenkning, virker lærerne å være bevisst på dette i noen grad. Likevel kommer det frem av studiens empiri at det kan være utfordrende med samfunnskritisk tenkning når mange kilder sier lignende ting om samme fenomen. For eksempel slik som det var i starten av 2022 med vestlige kilder relatert til Russland-Ukraina-konflikten. Én lærer tar også opp at noe av tanken ved å undervise om krig og konflikt er å fremme fred, noe som er spennende sett opp imot det kritiske elementet innenfor en perspektiveringskompetanse.

4.3 Didaktiske tilnærminger i undervisning om krig og konflikt

Denne masteroppgaven behandler perspektivering som et andreordens konsept, der krig og konflikt er de to hovedfenomenene dette blir utviklet gjennom. I empirien til denne studien kommer det frem at de fleste lærerne har lav kjennskap til perspektivering. Likevel er det tendenser i empirien som peker på at lærerne anvender perspektivering som konsept. Dette blir ekstra synlig når vi i intervjuene pratet om didaktiske valg og prioriteringer relatert til undervisning om krig og konflikt. Innenfor lærernes svar er det forholdsvis rike og varierte beskrivelser når det gjelder deres undervisningstilnærminger. Likevel kommer det frem tendenser og likheter i svarene til lærerne. Et likhetstrekk som går igjen hos alle lærerne, er deres ønske om å skape et felles fundament av det som de selv omtaler som objektive fakta.

4.3.1 Felles fundament

I intervjuene med lærerne kommer alle inn på dette med faktakunnskap relatert til krig og konflikt. Flere av lærerne illustrerer at faktakunnskap er viktig med tanke på at de mener elevene ikke kan reflektere uten å kunne noe. Sett opp imot perspektivering kan dette knyttes til at refleksjonsarbeid er nødvendig i utviklingen av denne kompetansen. Lærerne i studien virker å mene at det er nødvendig å ha på plass et felles fundament før refleksjonsarbeidet kan finne sted. Når lærerne nærmer seg kriger og konflikter virker de å ønske at elevene har det Eirik kaller et «felles fundament». Finn og Eirik snakker om at de bruker å skape dette fundamentet før de lar elevene fordype seg i et valgfritt tema. Finn ser på denne felles forståelsen og de grunnleggende kunnskapene som en forutsetning for å i det hele tatt bedrive læringsarbeid relatert til krig og konflikt:

Finn: Det er forarbeidet til arbeidet med krig og konflikt som er aller viktigst. Elevene må ha en grunnpilar og en forståelse. Både for definisjoner og hva vi snakker om når vi snakker om krig. Og andre faktorer som påvirker krig; Menneskerettigheter, Amnesty, FN, NATO. Alt dette er grunnleggende kunnskap for å i det hele tatt jobbe med kriger, det er en forutsetning at elevene kan det.

Det kan virke som om Finn mener at elevene må lære seg grunnleggende kunnskaper relatert til krig og konflikt, før de kan jobbe videre på egenhånd. Elevene må kjenne til viktige definisjoner og organisasjoner som kan knyttes til krig og konflikt. Først da kan elevene bedrive læringsarbeid der de fordypet seg mer valgfritt. Eirik snakker også mye om dette. Samtidig spesifiserer han i større grad at elevene må få en grunnleggende oversikt over de viktigste hendelsene i en konflikt:

I: Kan du skissere og eksemplifisere hvordan elevene kan gå i dybden i krig og konflikt, og på hvilken måte du anvender dette i undervisningen din?

Eirik: Hvis vi for eksempel skal drive undervisning om andre verdenskrig, så er det et veldig bredt tema der vi bruker lang tid for å skape et felles fundament. Jeg tror det er veldig viktig når vi jobber med et så bredt tema at vi gir elevene en innføring i, og en oversikt over, temaet, og vi diskuterer og behandler dette i lag. Elevaktivitet er kjempeviktig i den prosessen. Og danne en sånn grunnleggende oversikt over de viktigste hendelsene. Og når du har satt noen sånne tydelige fastsatte rammer og forventninger, så kan du slippe elevene mer løst og la de ta tak i det som de mener er mest interessant.

Det er flere likhetstrekk mellom Finn og Eirik. Likevel virker som om Eirik i større grad er opptatt av å skape dette felles fundamentet med tanke på hva som stemmer av fakta om selve konflikten. Etter dette kan elevene slippes mer fri og kan fordype seg videre innenfor det som motiverer de. Tor og Felix har også en beskrivelse av viktigheten av denne

kunnskapen, men de relaterer den ikke til at elevene skal fordype seg innenfor et valgfritt tema. De relaterer den felles kunnskapen til det generelle læringsarbeidet som skal finne sted etter fagfornyelsen. Det virker som om Tor mener at dette læringsarbeidet er utfordrende for elevene som kommer rett fra 7. klasse til ungdomsskolen:

Tor: Jeg opplever at mye av det vi skal gjøre er ungdommen alt for lite reflektert og voksten til å angripe. Jeg føler at den nye læreplanen er skrevet ovenfra og ned. Ikke at jeg slakter den nå, den må innkjøres, og så på sikt kan det bli bra. Men da må elevene komme med en viss kunnskap fra barne- og mellomtrinnet som elevene tar med seg opp på ungdomsskolen.

Felix virker å dele mye av den samme oppfatningen som Tor når det gjelder at mer kunnskap må på plass. Det kan tolkes som at Felix mener at kunnskap er helt essensielt for å kunne bedrive refleksjonsarbeid:

I: Hvorfor er du opptatt av at elevene skal ha forkunnskaper før du tar til med det du kanskje har lyst til?

Felix: Det er fordi jeg opplever at den nye læreplanen legger mer vekt på refleksjon. Men så er det vanskelig å reflektere på bar bakke. Du må ha en del i banken for å kunne reflektere. Du kan ikke starte rett på refleksjon. Men når elevene ikke kan så mye fra før så må vi ha på plass forkunnskapen.

Som vi ser, ønsker Felix å bedrive læringsarbeid der det inkluderes mer refleksjonsarbeid. Det ønsker Tor også. For å kunne reflektere må elevene ha en viss kunnskapsbase mener både Tor og Felix. Begge lærerne inkluderer refleksjonsarbeid sier de, men ikke i like stor grad som de ønsker. Dette med grunnlag i at de selv mener de må bruke tid på å få på plass elevenes kunnskapsbase. Relatert til moderne konflikter, sosiale media og kritisk tenkning kommer Felix enda en gang inn på dette med å skape en felles forståelse av hva det er som faktisk skjer eller har skjedd. Felix illustrerer dette godt når vi i samtalen kom inn på den pågående konflikten mellom Russland-Ukraina:

I: På hvilken måte tilnærmer du deg den konflikten (Russland-Ukraina)?

Felix: Det handler kanskje først og fremst om å rydde opp for elevene, få dem til å skjønne hva som skjer. Og det er kanskje den største utfordringen vi har i dag i samfunnsfag, det å få elevene til å skjønne hva som skjer. Det handler om hvor elevene henter informasjonen fra. For det er en million ulike spørsmål om «Jeg så det og det på TikTok. Stemmer det? Hvordan er det?». Og det er vanskelig for meg, for jeg er ikke på TikTok. Men vi må hele tiden prøve å rydde opp. Få elevene til å sortere ut hva som er rett og hva som er galt. Og at du ikke kan stole på TikTok da. Det er vanskelig for mange.

Videre i samtalen poengterer Felix, i likhet med flere av de andre lærerne, at den felles forståelsen ikke handler om en konsensus om hvilken side som har rett i en konflikt. Den felles forståelsen handler om det som Felix omtaler som de objektive faktaene. Som vi ser av sitatet, er Felix også inne på kildekritikk. Videre i samtalen understreker han at dette er viktig i samfunnsfag, også i undervisning om krig og konflikt. Det er ikke slik at han mener alle på TikTok nødvendigvis presenterer feil informasjon, men han prøver å lære elevene at de må sjekke andre kilder for å få et bedre bilde av virkeligheten.

Med grunnlag i de funnene jeg har presentert i dette delkapittelet, inntar lærerne i studien en tilnærming til undervisning om krig og konflikt der de søker å skape et felles fundament av faktakunnskaper. Dette er også gjenkjennbart sett opp imot det som står i

Kunnskapsløftet 2020. Der kommer det frem at elevene skal lære det som kan sees på som etablert kunnskap i tillegg til å øve seg gjennom kritisk læringsarbeid. Majoriteten av lærerne virker å ville ha på plass elevenes kunnskapsbase før det bedrives læringsarbeid der elevene skal både reflektere og fordype seg videre i en konflikt. Selv om denne tilnærmingen til å skape et felles fundament har flere likhetstrekk blant lærerne, er det innad i denne fundamentskapningen variasjoner.

4.3.2 Årsaker, konsekvenser og sammenhenger

Alle lærerne i studien sier at de tar for seg årsaker og konsekvenser av ulike konflikter når de underviser om disse. Videre trekker flere av lærerne frem at det er viktig at elevene utvikler en forståelse relatert til årsak og konsekvens. Relatert til utviklingen av en perspektiveringskompetanse er det flere av svarene til lærerne innenfor denne underkategorien som kan knyttes til dette. Jeg vil blant annet i løpet av denne kategorien synliggjøre at lærerne anvender historisk perspektivering og empati i sin undervisning. Dette gjennom at elevene øves i å se ting gjennom linsene til menneskene som opplever krig og konflikt, spesielt relatert til verdenskrigene.

Flertallet av lærerne trekker frem at de på tvers av konflikter er opptatt av at det finnes både grunnleggende og utløsende årsaker og at elevene må forstå disse. Disse lærerne understreker at om elevene forstår disse kan de også forstå konsekvensene av visse konflikter. I mange av intervjuene ble andre verdenskrig et tema. Relatert til dette eksemplifiserer lærerne med Versaillestraktaten etter første verdenskrig. Flere lærere understreker at elevene må vite om denne og forstå konsekvensene den fikk for Tyskland. Det at Tyskland fikk all skyld og måtte betale store krigserstatninger er noe lærerne mener er sentralt med tanke på hvordan en tilnærmer seg verdenskrigene. Tor illustrer dette godt i sin beskrivelse under:

I: Er det noe du har brukt i undervisning? Hvorfor gjør tyskerne sånn som de gjør i mellomkrigstida? Fordi alle er jo veldig enige om at Tyskland gjorde noe forferdelig i andre verdenskrig. Men har du prøvd å få elevene til å forstå hvorfor Tyskland gjorde som de gjorde?

Tor: Mhmm.

I: Hva er det du prioriterer når du gjør dette?

Tor: Selv om det blir litt vagt og enkelt, så kan du prøve at elevene skal prøve å se for seg hvordan det er selv. Altså, hvis familien din, det er lite penger i Norge nå, for vi har tatt på oss all skyld for en krig. Vi må betale krigserstatning. Det betyr at matvareprisene stiger og ressursene minker, alt blir mye vanskeligere. Det er jo en ting. Og så er det dette med skyldfølelse, en skam, hvordan det kjennes. Så det er en grobunn. Ting blir bare verre og verre, og vanskeligere og vanskeligere. Og plutselig så kommer det kanskje et lite lys, som snakker litt imot det som har trampet oss ned. Hvis vi gjør sånn som han sa, så kommer vi kanskje tilbake til at vi kan få varm mat på bordet og komme tilbake til søskenbarna våre, som nå faktisk ikke er en del av landet vårt lenger. Så det er en skyldfølelse og det ene og det andre.

Her er Tor inne på at elevene må forstå konsekvensene av første verdenskrig for at de skal forstå noen av de grunnleggende årsakene til andre verdenskrig. Han prøver å få elevene til å forstå hvordan tyskerne kunne velge å støtte en mann som Hitler. Finn bruker også å prøve å få elevene til å se på det som skjedde gjennom en tyskers perspektiv i mellomkrigstiden:

Finn: Vi bruker talene til Hitler i undervisningen, slik at elevene ser massesuggesjonen som skjedde ved de store møtene. Hvordan klarte han å få til en slik massesuggesjon av folket i Tyskland. Og da får vi se historien bak. Ja, det er fordi at Tyskland var jo skakkjørt, de hadde tapt første verdenskrig og var langt nede. Så det henger sammen med tiden det var også. Og det må elevene skjønne at det var, de hadde det veldig dårlig i Tyskland på 30-tallet. Og det var grobunn for at denne Hitlermannen kunne komme i posisjon, det at det gikk dårlig i Tyskland før han kom til makten.

Både Tor og Finn virker å implementere historisk empati og en grad av situering i sitt læringsarbeid med andre verdenskrig. Dette er sentrale element sett opp imot utviklingen av perspektivering. Felix er også inne på dette når han beskriver det tyske folkets valg av å følge mannen som lovet de «gull og grønne skoger». Det virker som om disse lærerne mener det er viktig at elevene forstår årsaker og konsekvenser. Selv om disse lærerne ikke bruker begrepet perspektivering selv i denne intervjufasen, ser vi at de er inne på det å se ting fra en tyskers perspektiv i mellomkrigstiden.

Når det gjelder historisk empati og det å situere gjennom datidens mennesker, er dette noe Selma virker ekstra opptatt av i sine didaktiske tilnærminger til krig og konflikt:

I: På hvilken måte arbeider du med krig og konflikt i undervisningen?

Selma: Ja, vi har jo akkurat begynt å jobbe med første verdenskrig. Så jeg prøver å jobbe med det på en måte at det ikke skal bli for mye for elevene, det er jeg opptatt av. Litt opptatt av årsaker og konsekvens. Og gi elevene en, på en måte prøve å forstå hvordan det var å være menneske, hvordan det var å være ungdom, å leve i 1914 for eksempel, eller å være en soldat i skyttergravene. Så planen for den perioden vi skal jobbe med nå, er å ha ganske mye fokus på livet til soldatene i skyttergravene. Type oppgaver med å skrive brev om hvordan de har det, se på bilder.

Det virker som om Selma ønsker «male» ett bilde av hvordan menneskene hadde det under første verdenskrig. Hun forklarer videre i intervjuet at dette er et bevisst valg for å menneskeliggjøre de som levde på den tiden. Det virker som om Selma vil at elevene skal bruke linsene til de som opplever krig og konflikt for å forstå bedre de valgene disse menneskene tok. Selv om hun har en noe annen tilnærming enn Tor og Finn, ser vi også en del likhetstrekk som kan knyttes til perspektivering.

Alle lærerne snakker i intervjuene sine i noen grad om Russland-Ukraina-konflikten. Relatert til dette beskriver flere av lærerne at de er opptatt av at elevene skal prøve å forstå hvilke konsekvenser historiske konflikter har fått for hvordan samfunnet ser ut i dag. I løpet av intervjuet nevner Tor at Russland-Ukraina kan sees på som en sen-konsekvens av «Den kalde krigen». Relatert til dette poengterer både Tor og Finn at de er opptatt av at elevene må forstå sammenhengen mellom historiske konflikter og denne moderne og dagsaktuelle konflikten. Her trekker begge lærerne frem at «Den kalde krigen» er essensielt å trekke paralleller til, da de mener elevene må forstå at disse to konfliktene har en sammenheng. Tor illustrerer dette godt i løpet av intervjuet:

I: Finnes andre nyere konflikter som du har brukt, eller kunne tenke deg å bruke i undervisningen din?

Tor: Ja, det blir naturlig i forhold til «Den kalde krigen». Vi kan koble den rett over til hvordan det er i dag, og hvorfor er det krig i Russland og Ukraina. Den ble jo med når det begynte der. Og den er jo veldig interessant, ikke sant? Fra kald krig som vi hadde, men hva har vi nå? Er vi i varm krig? Hvorfor er det plutselig krig i Ukraina utenom at Putin mener at det er nazisme og det tullet der? Men hvorfor er det plutselig krig? Og da kan du ta det tilbake til Den kalde krigen i forhold til at da ble

det, for så vidt, ikke offisielt, men enig om hvor NATO egentlig aldri skulle komme nærmere. NATO har jo brutt det gang på gang på gang. Nå har vi et siste land, og det er Ukraina. Det er et veldig interessant tema å diskutere med elevene.

I beskrivelsen til Tor er det flere element som kan knyttes til perspektivering. For det første snakker han om en sammenhengsforståelse der elevene kan prøve å forstå at Den kalde krigen har hatt en påvirkning på Russland-Ukraina-konflikten. Det å utvikle en forståelse for slike sammenhenger er noe jeg, med grunnlag i denne masteroppgavens redegjøring av kompetansebegrepet, vil hevde er sentralt om vi skal lykkes med å utvikle en perspektiveringskompetanse. Videre kan vi se at Tor refererer til NATO med tanke på Ukrainisk medlemskap. Dette kan knyttes til perspektivering da det kan handle om å forstå president Vladimir Putin og Russland sitt perspektiv. Videre i samtalene med alle lærerne kommer det tydelig frem at de ønsker å ta i bruk dagsaktuelle konflikter i undervisningen, men at det er utfordrende da slike konflikter er det Selma kaller «betent», eller det Trine kaller «polariserende». Det virker som om det er en variasjon i tilnærmingene til de dagsaktuelle konfliktene mellom Russland-Ukraina og Israel-Palestina.

4.3.3 Bruk av kontroversielle læringstemaer og uenighetsfellesskap

Om vi legger til grunn at de pågående globalt omspennende konfliktene Israel-Palestina og Russland-Ukraina er å regne som kontroversielle, bruker alle lærerne i studien kontroversielle læringstemaer i sin undervisning om krig og konflikt. Samtidig er det en bred variasjon både i tilnærmingen og i hvilken grad disse brukes i undervisning. Med tanke på perspektivering er det flere element innenfor lærernes bruk av disse kontroversielle læringstemaene som er relevant. For det første er det sett på som viktig, innenfor didaktisk teori, å ta tak i og bruke slike autentiske temaer i utviklingen av en perspektiveringskompetanse. Det er også interessant at det kommer frem av studiens empiri at lærerne har varierte tilnærminger til kontroversielle konflikter. Noen lærere virker å anvende en harmoniorientert tilnærming, mens andre virker å anvende en konfliktorientert tilnærming.

Når det kommer til Russland-Ukraina har Eirik hatt søkelys på at de ulike sidene i konflikten mottar ulik informasjon avhengig av hvilken nasjon de tilhører (se første sitat under delkapittel 4.2.2). Dette er noe Tor også kommer inn på der han spesielt tar for seg ulike perspektiv med tanke på Israel-Palestina-konflikten. Her mener Tor de ulike mediene og informasjonskanalene kan være veldig tydelig i hvilken side de mener har rett, iallfall historisk. Derfor bruker Tor en tilnærming til slike kontroversielle læringstemaer der uenighet er et verktøy for å skape gode diskusjoner i klasserommet:

I: Er kritisk tenkning noe du tenker over når du underviser?

Tor: Ja, da kan man bare ta denne konflikten her (Israel-Palestina). For vi bruker jo bøker, du kan bruke bøkene litt, men vi trenger nyere bøker og slike ting for å bli litt kjent med konflikten nå, for det er litt annerledes nå. Derfor må vi bruke andre kilder også. Jeg bruker å dele elevene i grupper. Da sier jeg at denne uka skal den ene gjengen bare lese seg opp på Israel og hvorfor de gjør som de gjør. De skal være pro-Israel. Og den andre gjengen leser seg bare opp på Palestina, og er pro-Palestina. Så skal vi møtes neste uke. Og så skal vi sitte og diskutere. Det er en bra måte å jobbe på.

Her virker det tydelig at Tor ikke lar vær å ta tak i temaer som er kontroversielle via en konfliktorientert tilnærming, men heller omfavner det i undervisningen og bruker uenighetsfellesskapet i klassen. For personer som kjenner til det historiske rundt Israel-Palestina, er det rimelig å tenke at Tor sin tilnærming med å lage to grupper som begge

skal ta hver sin side kan bidra til en diskurs i klasserommet som kan virke polariserende. Det kan tolkes som om Tor mener det er viktig å ha et klasseromsklima der dette er mulig å gjøre. Finn bruker også mye av den samme strategien i form av å prøve å provosere elevene for å skape diskusjoner rundt kontroversielle læringstemaer som Israel-Palestina:

Finn: Det som er interessant er at jeg ser at elevene er påvirket av det som foregår rundt kjøkkenbordet. Hvem som støtter Israel, og hvem som støtter Palestina. Vi har hatt mye god diskusjon her. Og så er det min rolle som lærer å provosere elevene. Jeg stiller spørsmål som er ledende, men som jeg kan være helt uenig til. Og kunnskapen til elevene kommer da gjennom uenigheten. Hvorfor er vi uenige? Jo, fordi at... Og så går vi inn på det. Hva skjedde egentlig da? Hvorfor er vi uenige? Og da får vi en refleksjon. Det er slike samfunnsfagstimer som er gode timer.

I likhet med Tor virker Finn å være ute etter å skape diskusjoner basert på uenighet. Finn mener at uenighet kan fremme at elevene må sette seg inn i hvorfor noen andre har et annet synspunkt enn seg selv. Dette mener han kan fremme refleksjon. Det fremkommer også av beskrivelsen til Finn at han mener uenighet kan trigge elevene til å skaffe seg mer kunnskap om fenomenet det er uenighet om. Finn og Tor er de lærerne i studien som virker å bruke uenigheten rundt kontroversielle læringstemaer mest for å fremme diskusjoner som igjen skal fremme læring. Trine tar også tak i disse temaene, men her passer hun på å innta en nøytral rolle og virker ikke å ville skape polarisering i klasserommet:

Trine: Nå er det litt sånn i Norge at det er mange som tar palestinerne sin side, folk går og demonstrerer og kommer med støtteerklæringer. Det er aksjoner på Facebook. Så det er litt polarisert akkurat nå da, den konflikten. Så da, når vi snakker om den, så prøver jeg å vise at de gjør grusomme ting på begge sider. Så jeg prøver å få frem det, og kanskje ikke ta å velge noe side eller ta parti. Mens da vi jobbet med andre verdenskrig, da tok jeg side!

I: Ja, det er kanskje litt lettere på en ferdig konflikt å ta side?

Trine: Ja, fasiten var liksom ferdig.

Selv om Trine i moderne og pågående konflikter prøver å innta en nøytral rolle, sier hun at når hun underviser om andre verdenskrig, da tar hun side. Dette mener Trine er enklere, da svaret på hvem som gjorde feil er gitt fra før. Sett opp imot en harmoniorientert tilnærming kan det virke som om Trine lener seg mer mot dette. Dette med grunnlag i at det kan tolkes som om Trine synes det er viktig å innta en nøytral rolle i pågående konflikter. I eldre avsluttede konflikter virker det som om hun mener det er enklere å ta side da det allerede er konsensus. Selma virker også å synes det er utfordrende å anvende en konfliktorientert tilnærming:

Selma: [...]. Og så har vi selvfølgelig Palestina og Israel, som jeg synes er et vanskelig tema, men som man absolutt kanskje bør innpå, som moderne konflikt.

I: Jeg biter meg litt merke til det siste, «det er et vanskelig tema». La oss starte med hvorfor det er et vanskelig tema, synes du, å undervise i?

Selma: Det kan jo være litt betent, det er jo betent, og elevene har gjerne et synspunkt på hvilken side man støtter. Og vi har jo elever som kan utfordre det man sier, og på en måte hvis det kommer ut feil (det læreren sier), ta deg på det, hvis du skjønner. Og vi har elever som er fra Midtøsten og som bryr seg veldig om denne konflikten. Så det er jo et betent tema. Og så er det jo kanskje litt også at jeg føler at jeg ikke har helt kunnskap nok med denne. Det er jo ikke nok å bare snakke om akkurat hva som skjer nå. Man må jo trekke noen linjer her.

Selma opplever i klasserommet at hennes egen kunnskap ikke er tilstrekkelig til å ta for seg Israel-Palestina-konflikten på en god måte. Hun skiller seg ut fra Finn og Tor med at hun virker usikker med tanke på uenighet som kan oppstå i klasserommet. Selv om Selma her skiller seg ut fra Finn og Tor, deler hun noen likhetstrekk med Trine ved at hun virker å ikke omfavne uenighetsfellesskapet som kan finne sted i klasserommet når det gjelder pågående kontroversielle konflikter. Dette med bruk, eller ikke-bruk, av uenighetsfellesskap er et interessant funn. Spesielt knytt til utviklingen av en perspektiveringskompetanse gjennom læringstemaer der elevene kan ha en høy affektiv tilknytning.

4.3.4 Oppsummering

Når lærerne i studien foretar didaktiske valg og prioriteringer i sine tilnærminger til krig og konflikt, er det innad i disse flere variasjoner og likhetstrekk. Det er et ønske om å bedrive refleksjonsarbeid, men flere av lærerne er opptatt av at det må på plass et felles fundament av kunnskaper først. Noen lærere er også opptatt av å skape en sammenhengsforståelse mellom historiske og nåtidige konflikter. Videre virker det som at lærerne i studien lar elevene utforske krig og konflikt gjennom en tilnærming der det er satt søkelys på årsak og konsekvens. Det prioriteres også læringsarbeid der det fremmes perspektivering gjennom historisk empati og situering. Når det kommer til uenighetsfellesskap og bruk av kontroversielle læringstemaer, virker noen lærere opptatt av å bruke uenighet som et verktøy for å fremme læring ved det som kan minne om en konfliktorientert tilnærming. Noen andre lærere virker å være mer opptatt av å ivareta konsensus og harmoni i klasserommet. Grunngevingen for dette er at temaer er betente eller polariserende. Én lærer beskriver at det er utfordrende å undervise i kontroversielle læringstemaer om en mangler kompetanse til å gjøre dette innenfor det aktuelle temaet.

5.0 DISKUSJON AV FUNN

Frem til nå har jeg presentert masteroppgavens teoretiske rammeverk og gjort rede for studiens metodiske og forskningsetiske valg. Jeg har også beskrevet analyseprosessen og presentert studiens empiriske funn. I dette kapitlet skal de ulike elementene i denne oppgaven bringes sammen. Dette blir hovedsakelig gjort gjennom å drøfte og reflektere rundt funnene i studien. I forrige kapittel var det lagt vekt på empirinære beskrivelser og funnene ble ikke diskutert i stor grad. I dette kapitlet står diskusjon av funnene sentralt. Denne diskusjonen er hovedsakelig forankret i; studiens teoretiske rammeverk, tidligere forskning på feltet, begrepsavklaringene i første kapittel, mine egne refleksjoner og studiens empiriske funn. I denne forskningsstudien er problemstillingen sammensatt av ulike elementer. Derfor valgte jeg å nærme meg den ved hjelp av mine tre forskningsspørsmål:

1. Hva legger samfunnsfaglærerne i kompetanse og dybdelæring?
2. Hvordan forstår og operasjonaliserer samfunnsfaglærerne perspektivering?
3. Hvilke didaktiske valg tar samfunnsfaglærerne i sin undervisning om fenomenene krig og konflikt?

Den videre diskusjonen i dette kapitlet er strukturert rundt forskningsspørsmålene. Ved å diskutere funnene mine og sette de i en sammenheng er hensikten å belyse masteroppgavens problemstilling:

Hvordan utvikler et utvalg av samfunnsfaglærere på ungdomsskolen elevenes perspektiveringskompetanse gjennom sin undervisning om krig og konflikt?

Selv om diskusjonen er strukturert rundt forskningsspørsmålene blir problemstillingen gjennomgående belyst og diskutert i dette kapitlet. Dette blir gjort ved å trekke problemstillingen inn i diskusjonen langs med. Jeg ønsker også å poengtere at når studiens empiriske funn ble presentert i kapittel fire ble dette gjort gjennom tre hovedkategorier. Hver av disse tre kategoriene hadde igjen en nær sammenheng med hvert av forskningsspørsmålene. Samtidig er det ikke slik at det bare er funn fra én hovedkategori som gjør seg gjeldende når et forskningsspørsmål skal belyses og diskuteres. Det blir derfor plukket funn fra både flere hoved- og underkategorier når jeg videre i dette kapitlet diskuterer funnene.

5.1 Hva lærerne legger i kompetanse og dybdelæring

Jeg ønsker å trekke frem utsagnet til læreren som mener at kompetansen til elevene også inkluderer den fremtidige kompetansen de kan erverve seg. Om vi sammenligner dette svaret med svaret til den læreren som peker på at kompetanse i skolen ofte blir målt opp imot konkrete kompetansemål, har vi en spenning i empirien som er interessant. Når det gjelder den sistnevnte læreren er det rimelig å tenke seg at det kan bli mye fokus på målbar kunnskap. Vi kan se dette i lys av det Åse Røthing tar opp med at utviklingen av kompetanser burde sees på som en investering for fremtiden (Røthing, 2022, s. 25). Da er det rimelig å hevde at lærere må være bevisst på at kunnskapsdimensjonen innenfor kompetanse ikke må ta overhånd. Dette kan være utfordrende om lærere kun fokuserer på kortsiktige mål og at elevene scorer bra på prøver (Røthing, 2022, s. 25). Om lærere inntar en holdning der de ser på dannelse av elevenes kompetanser som en fremtidig investering, kan dette bidra til at lærere sår frø som utvikler seg med tiden. Derfor mener jeg at det kan være formålstjenlig om vi tenker slik som den førstnevnte læreren, som tar

opp at kompetanse innebærer det elevene kan erverve seg av kompetanse i fremtiden også. Dette betyr ikke at lærere gjør feil ved å måle kompetanse opp imot konkrete mål i tillegg. Tvert imot. Med grunnlag i Kunnskapsdepartementet sin inkludering av blant annet kunnskapselementet innenfor kompetanse, er det rimelig at elevene også øves i å tilegne seg og anvende kunnskaper (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Derfor vil jeg hevde at lærerne må ha flere tanker i hodet samtidig og at utsagnene til lærerne som er diskutert i dette avsnittet komplementerer hverandre på en god måte.

5.1.1 Prioriteringen av kunnskap

Det går igjen i denne studiens empiri at kunnskapsdimensjonen innenfor kompetanse prioriteres av lærerne. Det er tendenser i svarene som indikerer at elevene burde ha et fundament av kunnskaper. Dette er sentralt før de videre kan utvikle de ulike dimensjonene innenfor kompetanse som; forståelse, refleksjon og samfunnskritisk tenkning. Sett i lys av kontekstualiseringsdimensjonen i modellen til Mathé kan det hevdes at kunnskap er et viktig element. Kunnskap er viktig for å kunne forstå og kritisk reflektere over hvorfor mennesker handler som de gjør, også relatert til krig og konflikt. Vi kan ta den dagsaktuelle Israel-Palestina-konflikten som et eksempel. Det kan hevdes at det er viktig med læringsarbeid som fremmer grunnleggende kunnskaper om utviklingen av konflikten mellom Israel og Palestina. Om elevene skal kunne utøve perspektivering, er det rimelig å hevde at de burde øves i å sette seg inn i hvordan en israeler eller palestiner har det. For å få til dette på en fruktbar måte burde elevene ha kunnskaper om hvordan livene til disse er.

Lærernes søkelys på kunnskaper virker å samsvare med Sandahl sin studie og hans konklusjoner. Sandahl synliggjør at elever trenger kunnskap for å kunne kontekstualisere. I studien til Sandahl var det funn som indikerer at elever som mangler kunnskap om hvordan andre har det, raskt kan legge til grunn stereotypier som kan hevdes å hindre evnen til å perspektivere (Sandahl, 2020, s. 8). Derfor kan lærernes prioritering av kunnskap hevdes å være viktig i arbeidet med å utvikle elevenes kompetanse til å perspektivere. Som en av lærerne sier i intervjuet: «[...] du kan ikke bli proff uten å ha vært amatør. Så kompetanse må jo være et resultat av kunnskapsbygging, på sett og vis». Jeg støtter meg til dette. Samtidig, med grunnlag i det Kunnskapsdepartementet legger i kompetanse, må kunnskaper som elevene erverver seg være for å fremme ferdigheter og evner de igjen kan overføre til andre situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). For eksempel vil ikke spesifikke kunnskaper relatert til Israel-Palestina i seg selv kunne overføres direkte til konflikten mellom Russland-Ukraina. Likevel kan læringsarbeidet og resultatet som kommer av denne kunnskapsbyggingen bidra til overførbare kompetanser. Disse kan igjen gjøre seg gjeldende relatert til å utøve perspektivering på tvers av konflikter.

Flere av lærerne i studien virker å mene at dybdelæring er å kunne noe så godt at elevene kan fordype seg videre. En mulig tolkning av dette kan være at lærerne først vil at elevene skal kunne det fagspesifikke stoffet godt. Deretter kan det bedrives læringsarbeid som fremmer forståelse og refleksjon. Det er mulig at lærerne i studien har en ulik oppfatning av hva som ligger i forståelse. Likevel er det tendenser som indikerer at forståelse innebærer å trekke linjer og se sammenhenger mellom ulike hendelser og fenomen. På den ene siden virker lærerne å være inne på at dybdelæring er for å fremme ulike overførbare kompetanser. På den andre siden er det tendenser i studiens empiri som peker på at dybdelæring er å kunne fagstoffet veldig godt i form av faktakunnskaper. Som jeg har vært inne på tidligere deler jeg oppfatningen av at det er viktig med faktakunnskaper,

også opp imot å utvikle en perspektiveringskompetanse. Samtidig vil jeg hevde det er viktig å være bevisst på at det kan være noen ulemper med å ha et stort søkelys på kunnskaper. For eksempel kan dette føre til at det ikke legges nok vekt på kritisk læringsarbeid med tanke på å undersøke legitimiteten og premissene til krig og konflikt (Vesterdal, 2023, s. 15). Imidlertid er det ikke slik at læringsarbeid som setter søkelys på kunnskap automatisk hindrer det kritiske elementet innenfor perspektivering. Poenget jeg ønsker å synliggjøre er at det er viktig å være bevisst på balansen mellom dette i læringsarbeid som skal inkludere utviklingen av en perspektiveringskompetanse. Relatert til denne balansen fremkommer det i lærernes svar at det er viktig å bevisstgjøre elevene på; propaganda, ulike agendaer og fake news. Sett i lys av dette virker det som om flere av lærerne er opptatt av å finne balansen mellom utviklingen av et felles fundament av kunnskaper og kritisk læringsarbeid i utviklingen av elevenes kompetanser.

5.2 Lærernes forståelse og operasjonalisering av perspektivering

I denne masteroppgaven blir viktigheten av lærernes forståelse av perspektivering aktualisert. Det kan hevdes at deres kjennskap til konseptet påvirker deres tilnærming til å utvikle denne kompetansen hos elevene. Vi kan adoptere et klassisk argument fra menneskerettighetsundervisningen for å underbygge viktigheten av å kjenne til perspektivering: «Du trenger å vite om rettighetene for å opprettholde dem. Uten å kjenne til rettighetene og deres mekanismer vil det være mindre sannsynlig at de etterleves, [...]» (Vesterdal i Solhaug, 2021, s. 185). Jeg vil hevde at dette argumentet kan overføres til å gjelde perspektivering. Det er rimelig å hevde at det er mer sannsynlig at lærere i større grad implementerer utvikling av denne kompetansen om de kjenner til konseptet. Både i form av medmenneskelig og akademisk perspektivering.

5.2.1 Kjennskapet til perspektivering

I denne studiens empiri er det en tendens at de fleste lærerne ikke kjenner godt til perspektivering, sett bort fra én lærer. For det første kan en lav kjennskap være utfordrende med tanke på at det er sannsynlig at perspektivering ikke i stor grad blir prioritert. Det er rimelig å tenke seg at konseptet får en mindre plass didaktisk, sammenlignet med hva jeg gjennom denne masteroppgaven argumenterer for at det burde få. For det andre har utviklingen av denne kompetansen blitt tydeliggjort i fagfornyelsen. Med grunnlag i denne tydeliggjøringen er det ønskelig at lærere kjenner godt til perspektivering i samfunnsfaglig sammenheng. Det kan undres om den manglende kjennskapet til perspektivering blant lærerne kan være grunnet utdannelsen deres. I den forrige læreplanen, Kunnskapsløftet 2006, var også perspektivering inkludert (Kunnskapsdepartementet, 2006). Likevel vil jeg hevde at evnen til perspektivering er mer prioritert i den nyeste læreplanen. Det er rimelig å tenke seg at de som utdanner lærere i Norge vektlegger det som er i læreplanene. De fleste lærerne i min studie var ferdig utdannet før implementeringen av fagfornyelsen. Derfor kan det tenkes at lærerutdannelsen deres ikke satte et stort søkelys på perspektivering. Om vi legger til grunn at lærerutdannelser speiler læreplaner, er det rimelig å tenke seg at dagens utdanning prioriterer perspektivering i større grad enn tidligere.

Nyere forskning har tatt sikte på å fremme viktigheten av perspektivering. Det kan hevdes Sandahl styrket søkelyset på dette med sin modell for sosial perspektivtaking i 2020 (Sandahl, 2020). Nora Mathé er en av de som fulgte opp forskningen til Sandahl med å videreutvikle et anvendelig didaktisk rammeverk for perspektivering i samfunnsfag (Mathé, 2023). Poenget jeg ønsker å synliggjøre er at det har blitt et større fokus på perspektivering i nyere tid sammenlignet med før Kunnskapsløftet 2020. Derfor kan lærernes lave

kjennskap til perspektivering være en naturlig konsekvens av dette. Dette funnet kan være med å styrke argumentet til Mathé om at det var nødvendig med et didaktisk rammeverk for perspektivering i samfunnsfag (Mathé, 2023, s. 3). Samtidig viser dette funnet at vi kan tilrettelegge mer for at lærere får økt kjennskap til et slikt rammeverk og perspektivering som konsept. Dette kan for eksempel gjøres ved hjelp av videreutdanning, kursing eller utviklingsarbeid på de ulike skolene.

I dette delkapittelet har jeg til nå redegjort og reflektert rundt lærernes kjennskap til perspektivering i samfunnsfaglig sammenheng. Om vi videre tolker empirien overfladisk kan søkelyset i studien raskt havne på ulike forklaringer på hvorfor lærerne ikke er bevisste på perspektivering. Da kan forskjellige argumenter gjøre seg gjeldende. Kan det for eksempel tenkes at ulike læreverk har noe av skylden? Eller kanskje lærerne er ute etter en enklere forklaringsmodell på ulike hendelser og fenomen som er mindre komplisert for elevene? Fortsetter vi å fortolke empirien til denne studien i overflaten på denne måten ser det ikke bra ut med tanke på læreres utvikling av elevenes evne til perspektivering. Problemet med å bare tolke empirien slik er at det ikke gir et helhetlig og rettferdig bilde av hva lærerne faktisk gjør for å utvikle elevenes perspektiveringskompetanse. Derfor kan vi gå mer analytisk til verks ved hjelp av den hermeneutiske fortolkningsprosessen. Da kan vi sette søkelyset på et dypere meningsinnhold relatert til perspektivering i denne studiens empiri. Gjør vi dette kan det i flere sammenhenger tolkes at lærerne tar didaktiske valg der de operasjonaliserer perspektivering i sin undervisning. Som vi for eksempel kan se i flere av lærernes svar virker de bevisste på at en sak har flere sider og synspunkt. Disse funnene indikerer at dette er noe lærerne virker opptatt av å ivareta didaktisk i sin undervisning. Flersidighet og et mangfold av synspunkt er noe som tangerer perspektivering. Derfor kan det tolkes at lærerne på flere måter utvikler elevenes perspektiveringskompetanse. Poenget jeg ønsker å synliggjøre er at det i studiens empiri er funn som indikerer at lærerne i flere sammenhenger utvikler elevenes evne til perspektivering. Derfor vil jeg videre sette søkelys på de didaktiske valgene lærerne tar som kan påvirke utviklingen av elevenes evne til å perspektivere.

5.2.2 Operasjonalisering av perspektivering

I svarene til lærerne kan det tolkes som om de ivaretar flere element i Mathés modell for akademisk perspektivtaking. Med grunnlag i dette kan vi si at lærerne operasjonaliserer perspektivering. I studiens presentasjon av funn ser vi svar som kan tolkes som om lærerne er opptatt av å være kritisk til informasjon og dens opphav. Én lærer er blant annet opptatt av at elevene må bevisstgjøres i at mennesker i andre deler av verden får presentert en annen type informasjon enn hva vi mottar i Norge. Innenfor kontekstualiseringsdimensjonen i modellen til Mathé er dette et viktig element. Dette med tanke på at læringsarbeid burde inneholde situering der elevene setter seg inn i hvordan andre har det. For å fremme situering burde elevene bevisstgjøres i at medborgere i andre land kanskje mottar en annen informasjon. Det kan tenkes at medborgere i ulike land opplever forskjellige kontekster, som igjen er påvirket av sitt land sin nasjonale sosiopolitiske kontekst. For å underbygge aktualiteten til dette kan vi bruke Russland-Ukraina-konflikten som et eksempel. Mange elever i Russland fikk gjennom sin undervisning presentert en rettferdiggjøring av Russlands invasjon av Ukraina i 2022 (Vesterdal, 2023, s. 11). Det er rimelig å tenke seg at dette påvirker russiske elever sitt perspektiv i denne konflikten. Den ene læreren tar opp dette med informasjon russiske borgere mottar fra sine myndigheter opp mot konflikten mellom Russland og Ukraina. Det kan tolkes som om denne læreren tar didaktiske valg som kan utvikle elevenes perspektiveringskompetanse. Dersom lærere ivaretar dette didaktisk er det sannsynlig,

med grunnlag i Mathé sin modell, at elevenes evne til situering styrkes. Dette kan igjen påvirke utviklingen av elevenes perspektiveringskompetanse positivt.

Flere av lærerne kommer inn på samfunnskritisk tenkning og media sitt perspektiv i intervjuene. Blant annet relatert til Israel-Palestina-konflikten. Der kommer det frem svar som indikerer at elevene må oppleve læringsarbeid der de øves i å stille kritiske spørsmål. For eksempel relatert til om de kan stole på vestlige media eller om de skal stole på arabiske media? Man kan spørre seg selv om lærerne egentlig er inne på kildekritikk når det kommer til en slik tematikk. En vel så interessant vinkling er å se på dette som nødvendige spørsmål elevene må møte i arbeid som skal fremme akademisk perspektivtaking. Dimensjonene *kontekstualisering* og *ulike perspektiv* i Mathé sin modell gir grunnlag for å inkludere kritiske spørsmål. Det kan være spørsmål relatert til kilder som påvirker både elevenes og andre sin kontekst og deres perspektiv. Slike spørsmål kan også relateres til Vesterdal sin modell. Spørsmål der en er kritisk til perspektivmangfoldet kan ifølge denne modellen være en positiv bidragsyter med tanke på å styrke elevenes perspektiveringskompetanse. Likevel forutsetter dette at elevene må trenes i perspektivering. De bør øves i å kritisk utforske hvilke perspektiv som er inkludert, så vel som hvilke som er fraværende. I min studies empiri kan vi blant annet se at det er én lærer som virker spesielt opptatt av at norske media kan ha et ensidig perspektiv. Da snakket læreren om norske media sin dekning av den tidligere amerikanske presidenten, Donald Trump. Trump er av mange i Norge sett på som en mann med hatefulle ytringer som polariserer folket. Denne læreren illustrer at han er opptatt av å forklare til sine elever at Trump er en naturlig konsekvens av det amerikanske samfunnet sin utvikling gjennom mange tiår. Dersom lærere ivaretar et slikt kritisk læringsarbeid i sin undervisning om Donald Trump og USA, er det rimelig å anta at de er kritiske til perspektivmangfoldet ellers også. Det kan tolkes som om den nevnte læreren i min studie er opptatt av slikt kritisk læringsarbeid.

5.2.3 Lærernes tilnærminger til kontroversielle læringstema

Jeg har i denne oppgavens teoretiske rammeverk argumentert for at kontroversielle læringstemaer kan fremme utviklingen av en perspektiveringskompetanse. Det kommer frem i denne studiens empiri at slike kontroversielle læringstemaer blir brukt av lærerne. Samtidig er det en spenning mellom de ulike tilnærmingene. Spesielt når lærerne redegjør for sine ulike didaktiske valg rundt undervisning om Israel-Palestina-konflikten. Som vi kunne se i studiens presentasjon av funn er det særlig to lærere som tilnærmer seg dette læringstemaet via det som kan sees på som en konfliktorientert tilnærming. Et motstykke til disse, er to andre lærere som virker å ville unngå å bruke kontroversielle læringstemaer på en måte som kan være polariserende. Legger vi til grunn de funnene Gehlbach et al. presenterte i sin forskningsstudie (2012, s. 5), kan det hevdes at lærere burde bruke læringstemaer der elevene blir engasjert grunnet en affektiv tilknytning. Samtidig tar Mathé opp gjennom sin modell i dimensjonen *affektiv tilknytning* at lærerne selv må vurdere om det er formålstjenlig med en harmoniorientert eller en konfliktorientert tilnærming. I de to neste avsnittene vil jeg diskutere og belyse valgene til lærerne som bruker uenigheten i form av det som kan sees på som en konfliktorientert tilnærming. Deretter vil jeg diskutere de to andre lærerne som virker å anvende en harmoniorientert tilnærming. I alle disse avsnittene vil jeg diskutere og belyse hvordan de ulike tilnærmingene kan påvirke elevenes utvikling av en perspektiveringskompetanse.

I dette avsnittet rettes søkelyset mot de to lærerne som virker å omfavne uenighetsfellesskapet, med den intensjonen om at det skal fremme læring. Den ene læreren

forklarer at han har brukt å dele klassen inn i to når de har om Israel-Palestina-konflikten. Den ene gruppen skal være pro-Palestina og den andre skal være pro-Israel. Videre skal de ulike gruppene sette seg inn i sin utdelte side, før de setter seg sammen for å diskutere. Den andre læreren i studien som kan tolkes å anvende en noe lignende læringsmetode innenfor mot Israel-Palestina-konflikten, er læreren som forklarer at han bruker å provosere frem uenighet blant elevene. Sett opp imot Iversen sitt uenighetsfelleskap og Mouffe sin forfektelse av en konfliktorientert tilnærming, er det rimelig å hevde dette er interessante didaktiske tilnærminger. Disse kan være med på å utvikle elevenes evne til å forstå andre sine meninger og synspunkt. Det er likevel ikke godtgjort at dette har en positiv virkning på elevenes evne til å utøve perspektivering. Det er rimelig å tenke seg at elever raskt kan bli opptatt av å vinne en slik diskusjon, som igjen kan føre til at de ikke engasjerer seg i andres perspektiv og aksepterer uenigheten. Om dette er tilfelle vil jeg hevde en slik tilnærming ikke er formålstjenlig i utviklingen av elevenes perspektiveringskompetanse.

Ovenfor argumenterer jeg for at lærernes bruk av uenighet kan ha en negativ innflytelse på elevers evne til å perspektivere. Videre vil jeg nå argumentere for at disse tilnærminger også kan bidra til å fremme utviklingen av denne kompetansen. Da vil jeg hevde det forutsetter at elevene trenes i slike arbeidsmåter på en helhetlig måte. For det første burde elevene øves i at poenget med slike diskusjoner ikke er å vinne. Med grunnlag i Mathé sine redegjørelser og Mouffe sitt agonistiske syn burde målet være at elevene søker forståelse av andre sine; synspunkt, meninger og perspektiv. For det andre vil jeg argumentere for at læreres syn på dybdelæring er sentralt, da et slikt arbeid burde være noe elevene møter igjen og igjen i løpet av undervisningen. Når bruk av uenighet skal fremme perspektivering vil jeg hevde at det er viktig at lærere har innført samtaleetiske retningslinjer. Disse kan tilrettelegge for en diskurs i klasserommet som fremmer viktigheten av forståelse, fremfor det å vinne enhver debatt eller diskusjon. Om de to omtalte lærerne har lagt til rette for en slik diskurs, er det rimelig å tenke seg at deres konfliktorienterte tilnærming kan ha en positiv effekt på elevenes utvikling av en perspektiveringskompetanse. I de to neste avsnittene rettes søkelyset på lærerne i studien som indikerer i sine svar at Israel-Palestina-konflikten er noe de synes er utfordrende å undervise i. Dette fordi den kan være kontroversiell og polariserende.

Først tar jeg for meg den læreren som forklarer i sitt intervju at nøytralitet prioriteres. Der kan det tolkes som om polarisering i klasserommet skal unngås. Fokuset rettes mot at det skjer grusomme ting fra begge parter. Det kan tolkes som om det didaktisk velges å ikke ta noe parti. Dette minner om en harmoniorientert tilnærming der det faglig settes søkelys på at det gjøres forferdelige handlinger fra de involverte partene. Her virker det å prioriteres at den ene parten ikke nødvendigvis er bedre enn den andre. Legger vi til grunn Leiviskä og Pyy sitt syn på en medborgerskapsutdanning, kan et slikt søkelys relatert til enighet blant elevene fremme perspektivering. Når det gjelder Israel-Palestina-konflikten kan elevene bli enige om hva de ulike partene i konflikten gjør som er grusomme sett fra den andre parten sitt perspektiv. Dette kan motivere elevene til å søke forståelse for de ulike partene sitt synspunkt. Samtidig er det rimelig å stille spørsmål om det er motiverende i stor nok grad å søke konsensus innenfor et slikt læringstema. Mouffe mener at konsensus i mange tilfeller ikke er mulig. Likevel kan det hevdes at det er mulig for en nøytral aktør å bli enig om hva som er grusomme handlinger fra begge sider i en slik konflikt. Derimot kan vi undre oss over om elever i norske klasserom er å regne som nøytrale med tanke på konflikten mellom Israel og Palestina. Én lærer sier relatert til denne konflikten at elevene virker å være «[...] påvirket av det som foregår rundt kjøkkenbordet».

Én annen lærer sier at norske klasserom «[...] har elever som er fra Midtøsten [...]». En mulig tolkning av disse sitatene er at ikke alle elever i norske klasserom er å regne som nøytrale i denne konflikten. Om dette er tilfelle vil jeg hevde det er mer formålstjenlig å anvende en konfliktorientert tilnærming for å fremme perspektivering. Dette ser vi igjen i Mathé sine redegjørelser knytt til dimensjonen affektiv tilknytning. Her er det lærerens profesjonelle skjønn som skal avgjøre hvilken tilnærming som er mest hensiktsmessig. Da burde de faktorene som Mathé tar opp med elevenes fellesskap og deres opplevde politiske klima tas i betraktning når lærerne planlegger læringsarbeidet. Dersom en konfliktorientert tilnærming velges, vil jeg igjen påpeke viktigheten av klasseromsdiskursen. Denne diskursen burde fremme agonistiske holdninger fremfor antagonistiske.

Når det gjelder ubehaget som kan oppstå i undervisning om Israel-Palestina-konflikten er det også en annen lærer som virker å ville unngå uenighet. Læreren sier at det er elever som kan utfordre henne mye innenfor en slik type konflikt. Hun tar opp at dette er utfordrende fordi det er elever med høy affektiv tilknytning til denne konflikten, blant annet elever som er fra Midtøsten. Videre tar læreren selv opp at hun opplever at hun ikke kan nok om denne konflikten til å undervise om den på en god måte. Jeg stiller meg undrende til om denne læreren unngår uenighet fordi hun mener at det ikke fremmer læring, eller om det kanskje kan være fordi hun ønsker å unngå konflikter og polarisering i klasserommet? Det kan tolkes som om læreren ikke ønsker polarisering. Med denne tolkningen deler hun noen likhetstrekk med læreren i forrige avsnitt. Disse lærerne kan virke å ha et harmoniorientert syn på samfunnet. En nærliggende forklaring kan være det som Anker og von der Lippe tar opp med at lærere unngår kontroversielle læringstemaer de opplever de mangler kompetanse innenfor. Det kan også være at eskaleringen av konflikten mellom Israel og Palestina har en nærhet tidsmessig som fører til et styrket ønske om å unngå ubehag (Anker og von der Lippe, 2015, s. 94).

Samfunnsfagdidaktisk forskning og teori har ikke noe entydig svar på hvilket sett av lærerne i denne studien som handler best, med tanke på å utvikle elevenes evne til å perspektivere. Likevel er det litteratur som argumenterer for at det ubehaget læreren i forrige avsnittet virker å ville unngå, kan være et springbrett for å utvikle en kritisk medborgerskapskompetanse (Røthing, 2022, s. 58). Vi kan sette dette sammen med argumentet om at elever burde øve på perspektivering i kontroversielle og autentiske situasjoner. Da er det rimelig å hevde at ubehag og polariseringseffekt i seg selv ikke er gode grunner for å velge bort et tema. Når det er sagt er det viktig å påpeke at ingen av lærerne i studien svarer at de unngår kontroversielle læringstemaer. Heller ikke relatert Israel-Palestina-konflikten. Det jeg har ønsket å synliggjøre i dette delkapittelet er at det i denne studiens empiri foreligger en spenning i lærernes tilnærming til kontroversielle læringstemaer. Alle lærerne bruker slike læringstemaer. Noen lærere virker å prioritere harmoni og konsensus, mens andre lærere velger en mer konfliktorientert tilnærming.

5.2.4 Bruk og ikke-bruk av læringsmateriell

Samfunnsfagdidaktisk litteratur tar opp at læringsmateriell kan bli en autoritet i undervisningen. Det hevdes at lærerne må være bevisst på hvordan læringsmateriell ivaretar ulike perspektiv (Børhaug & Christophersen, 2012). Flere av lærerne virker bevisste på denne tematikken. I denne studien presenteres det et funn hvor en lærer ikke var fornøyd med sin skole sitt nettbaserte læreverk i starten av 2022. Det var relatert til konflikten mellom Russland og Ukraina. Læreren tok opp at han mente læringsmaterialet ikke forklarte hvorfor Russland handlet som de gjorde på en god måte. Man kan spørre seg selv om denne læreren egentlig opplevde manglende perspektiv? Det kan tolkes som om

han lot være å bruke læreverket grunnet dette. Tidligere forskning peker på at måten læringsmateriellet ivaretar et perspektivmangfold påvirker utviklingen av elevers evne til perspektivering (Kropman et al., 2022). Det kan derfor hevdes at lærerens valg om å ikke bruke dette læreverket i undervisningen om Russland-Ukraina var et godt didaktisk valg. Dette med grunnlag i at han ikke brukte læringsmaterieell som kunne hatt en negativ påvirkning på elevenes utvikling av en perspektiveringskompetanse.

I dette avsnittet vil jeg ta for meg en alternativ tolkning til læreren over sin ikke-bruk av det omtalte læringsmateriellet. Ved å ikke ta det i bruk kan vi se på det som om elevene mistet en mulighet til å øve seg i å kritisk utforske hvilke perspektiver som var både inkludert og ekskludert. Om vi legger Vesterdal sin modell til grunn kunne læreren anvendt læringsmateriellet didaktisk i sin undervisning for å fremme perspektivering. Dette ved hjelp av læringsarbeid der elevene øves i å kritisk utforske perspektivmangfoldet. Et slik læringsarbeid havner i Vesterdal sin kategori: «å stille spørsmål ved krig: etisk-kritisk tilnærming». Legger vi dette til grunn er det rimelig å hevde at bruken av læringsmateriellet også kunne fremmet evnen til perspektivering. Mathé er i sitt rammeverk inne på at det er opp til læreren å velge ut hvilke kilder som er mest hensiktsmessig. Derfor kan det være riktig både å velge, og å velge bort, det omtalte læringsmateriellet. Det spørres hva som var målet med læringsaktiviteten. Poenget jeg ønsker å synliggjøre er at et spesifikt læringsmaterieell i seg selv ikke automatisk fører til en svak eller sterk utvikling av en perspektiveringskompetanse. Jeg vil hevde at det i mange tilfeller er måten læringsarbeidet legges opp på som styrer elevenes utvikling av evnen til å perspektivere, så vel som utvalgt læringsmaterieell.

I studiens presentasjon av funn er det også inkludert en lengre intervjupassasje relatert til læreverket som er nevnt ovenfor. Der forhandler jeg tydelig om kunnskap med en av mine informanter. Han virket å være fornøyd med hvordan læreverket formidlet Russland-Ukraina-konflikten i starten av 2022. I løpet av passasjen endret han meningen sin. Etter hvert mente han at dette læreverket hadde noen mangler relatert til Russland sitt perspektiv i tiden etter deres invasjon av Ukraina. Her har vi ett spennende funn relatert til inkludering av ulike perspektiv i undervisningen. Spesielt om vi tar for oss informantens forklaring med at «det var konsensus i hele Vest-Europa». Informanten virker å mene at det var naturlig at Russland sitt perspektiv var lite representert. Dette med grunnlag i at det var konsensus at russerne hadde skylden i konflikten. Jeg vil argumentere for at dette er noe av kjernen til utfordringene vi står ovenfor når elever skal utvikle evnen til perspektivering. På den ene siden forstår jeg læreren godt med tanke på at det var konsensus i Vest-Europa at Russland hadde skylden. På den andre siden kan det tolkes som om læreren i dette tilfelle ikke øvde elevene i å kritisk lete etter drivkreftene og mekanismene som ligger bak en slik konflikt. Dette med grunnlag i at det virker som om elevene ikke opplevde læringsarbeid der det ble forsøkt å forstå hvorfor russerne handlet som de gjorde gjennom russiske linser. Legger vi til grunn funnene Goldberg gjorde i sin studie, er bruken av ulike innfallsvinkler sentralt (Goldberg, 2014). Om lærere bruker en innfallsvinkel der den ene gruppen sitt perspektiv ikke blir ivaretatt, kan dette hemme utviklingen av elevers perspektiveringskompetanse.

Selv om det er en mulig forklaring at den omtalte læreren ikke ivaretok russerne sitt perspektiv på daværende tidspunkt, kan det være at han har ivaretatt dette i ettertid. Likevel er argumentet med at det var naturlig å ikke inkludere det russiske perspektivet med grunnlag i at det var konsensus, en utfordring. Innenfor utviklingen av en perspektiveringskompetanse er det viktig å inkludere synspunktene og perspektivene til

de som er uenig med oss. Dette har jeg argumentert for tidligere i oppgaven, blant annet gjennom Chantal Mouffe sitt agonistiske syn. Om vi legger det agonistiske synet til grunn blir det tydelig at russernes perspektiv burde blitt inkludert i større grad fra starten av. Dette gjelder både i læringsmateriellet og i læringsarbeidet, uavhengig av hva konsensus tilsa relatert til hvem som hadde skyld eller ikke. Poenget mitt er ikke å forsvare Russland eller at lærere skal forsvare Russland, heller ikke andre parter og aktører i andre konflikter. Poenget mitt relatert til dette avsnittet er at elevene burde øves i å søke forståelse, uavhengig av hva som er konsensus relatert til hvem som har rett eller feil. Det er rimelig å hevde at Russland kan sees på som en meningsmotstander ut fra et norsk perspektiv, relatert til konflikten med Ukraina. Det å søke forståelse av hvorfor meningsmotstandere gjør som de gjør er noe som er gjenkjennbart i denne oppgavens teoretiske rammeverk. Mouffe mener at dette er sentralt i medborgerskapsutdanningen og Mathé er inne på dette gjennom sitt rammeverk. Vesterdal tar også for seg at det kan ha en positiv effekt opp mot perspektivering, om læringsarbeidet kritisk setter søkelys på drivkreftene og mekanismene bak krig og konflikt. Dette kan for eksempel gjøres ved at elevene kritisk utforsker perspektivmangfoldet.

Læreren i første avsnitt i dette delkapittelet ble ilagt en alternativ tolkning der han kunne ha anvendt læringsmateriellet på en måte som fremmet perspektivering. Læreren i det forrige avsnittet har blitt ilagt en mulig tolkning der bruken av det samme læringsmateriellet kan ha hindret utviklingen av denne kompetansen. Når jeg velger å tolke i motsatt retning av hva som kan ha vært informantenes intensjon gjennom sine didaktiske valg, er ikke dette fordi jeg ønsker å vise at de gjør noe bra eller dårlig didaktisk. Jeg ønsker å synliggjøre at læringsarbeid som skal fremme perspektivering kan være utfordrende. Samtidig er det viktig at lærere i skole-Norge er bevisst på de ulike elementene som kan påvirke hvordan elever utvikler evnen til å perspektivere. Det avsluttende poenget for dette delkapittelet blir lignende det som jeg hevdet i delkapittelets andre avsnitt: Det er rimelig å hevde at måten læringsarbeid legges opp på kan ha like mye å si for utviklingen av elevenes perspektiveringskompetanse, som selve læringsmateriellet. Dette ser vi igjen i denne oppgavens teoretiske rammeverk. Samtidig trengs det mer forskning rundt denne tematikken før dette er noe som det kan konkluderes med.

5.3 Lærernes didaktiske valg i undervisningen om krig og konflikt

Flere av funnene som har blitt diskutert i kapittel fem frem til nå har også hatt relasjon til det tredje forskningsspørsmålet. Det er spørsmålet om hvilke didaktiske valg lærerne tar i sin undervisning om krig og konflikt. For eksempel ved at lærerne prioriterer kunnskapsbygging. Dette gjør seg også gjeldende i lærernes undervisning om krig og konflikt. Sett i lys av dette er forskningsspørsmålet ovenfor delvis blitt belyst og diskutert. Samtidig er det funn i studiens presentasjon av empiri som omhandler lærernes undervisning om krig og konflikt som ikke har blitt diskutert i stor grad. Disse funnene blir diskutert videre nå i kapittel 5.3. På denne måten blir forskningsspørsmålet om de didaktiske valgene relatert til krig og konflikt ytterligere belyst.

5.3.1 Tilnærmingene; utforsking av fenomenet krig og etisk-kritisk tilnærming

Som jeg har vært inne på i denne oppgavens teoretiske rammeverk vil jeg hevde at det er formålstjenlig med en kombinasjon av tilnærmingene; *utforsking av fenomenet krig* og *etisk-kritisk tilnærming*. Dette med grunnlag i Vesterdal sine redegjørelser av sin typologimodell. Spesielt sett opp imot utviklingen av et aktivt og kritisk medborgerskap som inkluderer evnen til perspektivering. Når det gjelder tilnærmingen å *utforske*

fenomenet krig vil jeg hevde funnene til denne studien indikerer at lærerne anvender denne tilnærmingen i høy grad. Dette har jeg også vært inne på i kapittel 5.1. Lærerne virker å ønske at elevene skal få en sammenhengsforståelse relatert til sin kompetanseutvikling gjennom undervisning om krig og konflikt. For eksempel når det gjelder Russland-Ukraina-konflikten illustrerer én lærer godt at han er opptatt av å didaktisk ivareta årsak og konsekvens, samt sammenhengen mellom disse. Læreren sier blant annet «[...] Fra kald krig som vi hadde, men hva har vi nå? Er vi i varm krig? [...]». Han virker opptatt av å trekke paralleller mellom den pågående konflikten og «Den kalde krigen». Han forklarer også at han synes dette er interessant å diskutere med elevene. Det kan tolkes som om læreren øver elevene i å forstå forholdet mellom årsak-virkning ved at han ønsker de skal identifisere sammenhenger mellom konfliktene. Det er rimelig å tenke seg at en slik tilnærming bidrar med en vitenskapelig og kompetansebasert dimensjon innenfor medborgerskapsdannelsen til elevene. Dette ser vi igjen i Vesterdal sine redegjørelser. Likevel fremmer ikke nødvendigvis denne tilnærmingen på egen hånd utviklingen av elevenes perspektiveringskompetanse, slik som jeg forfekter gjennom denne masteroppgaven.

Med tanke på at det kan være hensiktsmessig å kombinere tilnærmingene *utforskning av fenomenet krig* og *etisk-kritisk tilnærming*, kan det tolkes som om den omtalte læreren i forrige avsnitt gjør dette. Det kan virke som om han didaktisk prøver å ivareta kritisk læringsarbeid relatert til perspektivmangfoldet. Det kan også tolkes som om han ønsker å sette søkelys på mulige drivkrefter bak konflikten mellom Russland og Ukraina. Læreren er blant annet inne på at «[...] NATO egentlig aldri skulle komme nærmere. NATO har jo brutt det gang på gang. Nå har vi et siste land, og det er Ukraina [...]». Her virker det som om han prøver å få elevene til å reflektere over hvordan NATO har opptrådt historisk. Dette med tanke på medlemsland og angivelige lovnader til Russland. Derfor vil jeg hevde læreren også ivaretar element innenfor Vesterdal sin kategori «å stille spørsmål ved krig: etisk-kritisk tilnærming». Dette med grunnlag i at det kan tolkes som om han virker opptatt av å synliggjøre for elevene at konflikten må studeres fra flere perspektiv, inkludert russerne sitt. Det er derfor gode grunner til å hevde at denne læreren tar didaktiske valg i sin undervisning som kan bidra til en positiv utvikling av elevenes perspektiveringskompetanse. Studiens empiri viser også at flere andre lærere virker å kombinere bruken av de to tilnærmingene, spesielt relatert til læringsarbeid om verdenskrigene.

5.3.2 Lærernes bruk av historisk perspektiv og empati

Det er naturlig å diskutere lærernes bruk av historisk empati når det gjelder deres tilnærminger til verdenskrigene. Her virker lærerne å inkludere læringsarbeid som samsvarer med Vesterdal sin kategori *etisk-kritisk tilnærming*. Som vi kunne se i studiens presentasjon av funn var det svar fra lærerne som indikerer at de er opptatt av å sette søkelys på Versaillestraktaten etter første verdenskrig. Det er rimelig å hevde at det kunne vært lett for lærere å svartmale det tyske folks valg om å følge Hitler. Likevel er det tendenser i lærernes svar som kan tolkes som om de er opptatt av å få elevene til å sette seg inn i hvordan livet var for tyskere i mellomkrigstiden. Lærerne virker å formidle til elevene at det er rimelig å tenke seg at tyskerne opplevde en utfordrende tid etter første verdenskrig. De tar opp eksempler som; tyskerne følte på en skyldfølelse etter første verdenskrig, det var fattigdom i landet grunnet store krigserstatninger som skulle betales etter Versaillestraktaten og at det var vanskelig å få tak i mat. Som én lærer sier i intervjuet: «[...] Tyskland var jo skakkjørt, [...] det var grobunnen for at denne Hitlermannen kunne komme i posisjon [...]». Legger vi Mathés sin modell til grunn er denne

måten å kontekstualisere på hensiktsmessig om elevene skal kunne situere relatert til en mellomkrigstyskers liv. Situering og kritisk tenkning er viktige faktorer innenfor perspektivering. Relatert til dette har historiedidaktisk teori satt søkelys på at vi best kan forstå fortidens mennesker ved å vurdere de i den historiske konteksten de opplevde. Samtidig burde vi ikke dømme de etter dagens standarder og linser (Seixas & Morton, 2013). Med grunnlag i denne historiedidaktiske teorien vil jeg hevde lærerne didaktisk gjør mye som kan fremme evnen til perspektivering. Samtidig vil jeg rette søkelyset i neste avsnitt på at det også kan være noen utfordringer knytt til lærernes bruk av historisk empati i sin undervisning.

Innenfor andre verdenskrigshistorie, undervist i Europa og den vestlige delen av verden, er det et allmenkjent budskap i formidlingen og erindringene av denne med: «Aldri igjen!» og «Ikke glem!» (Mihr, 2015, s. 527). Det kommer frem i studiens empiri at dette er noe som også blir gjort blant lærerne i min studie. Relatert til spørsmål om hva elevene skal sitte igjen med etter undervisning om krig og konflikt, er blant annet én lærer inne på at det handler om: «[...] å plante en tanke om at slike konflikter som andre verdenskrig aldri skal skje igjen». På den ene siden kan det hevdes at en slik normativ tilnærming er en god inngang for å fremme et globalt medborgerskap. Her er det et idealistisk budskap om at vi trenger å lære om fortidens grusomme handlinger for å ikke gjenta de. På den andre siden kan en slik godhjertet tilnærming også føre med seg det jeg vil hevde er uønskede resultater. Dette med grunnlag i Vesterdal sin typologimodell. Det er rimelig å sette søkelys på at en slik «promotere fred»-tilnærming kan utfordre utviklingen av et kritisk medborgerskap, som inkluderer evnen til perspektivering. En slik tilnærming kan blant annet føre til ekskludering av perspektiv. Spesielt perspektivene til den parten det er konsensus om har skyld i konflikten.

Jeg ønsker å trekke frem at det i nåtiden er konsensus om at Hitler og nazistene hadde stor del av skylden i grusomhetene relatert til andre verdenskrig. Konsensus om hvem som har skyld i en konflikt har jeg tidligere i diskusjonskapittelet argumentert for kan være en utfordring knytt til perspektivering (se delkapittel 5.2.4). Vi kan igjen trekke frem utsagnet til læreren som var inne på at det var naturlig at russernes sitt perspektiv ikke ble ivaretatt grunnet konsensus. Det kan undres om samme type argumentasjon kunne vært gjeldende i undervisning om andre verdenskrig. Kanskje hadde det vært naturlig å ikke ivareta det tyske perspektivet? For det er jo konsensus om at Hitler og nazistene hadde skylden. Her er det viktig å påpeke at lærerne i min studie ikke virker å tenke slik relatert til andre verdenskrig. Lærerne virker å inkludere kritisk læringsarbeid og ulike perspektiv i sin undervisning om denne konflikten. Dette ser vi for eksempel i bruken av historisk perspektivering når det gjelder å bruke en mellomkrigstyskers linse. Dermed kan vi se at en «promotere fred»-tilnærming ikke trenger å utelukke kritisk læringsarbeid som påvirker utviklingen av perspektivering positivt. Likevel er dette med konsensus relatert til skyld sett opp imot inkluderte perspektiv en dagsaktuell tematikk. Poenget jeg ønsker å synliggjøre er at denne studiens empiri peker mot at perspektivering er enklere i eldre konflikter sammenlignet med moderne konflikter. Det kan argumenteres for at dette er naturlig. Samtidig vil jeg hevde at det er viktig å inkludere et perspektivmangfold i pågående konflikter. Dette kan bidra til en økt forståelse av hvorfor ulike aktører i verden handler som de gjør i nåtiden, selv om vi ikke aksepterer handlingene deres. Denne forståelsen vil jeg hevde er sentral i utviklingen av elevenes perspektiveringskompetanse.

6.0 AVSLUTNING

Denne studien har undersøkt hvordan lærere i ungdomsskolen utvikler elevers evne til å kunne se en sak fra flere perspektiv. Dette innebærer hvordan elevene øves i å; reflektere over, relatere til og forstå hvorfor ulike aktører handler som de gjør. Ved innføringen av fagfornyelsen har Utdanningsdirektoratet prioritert evnen til perspektivering i samfunnsfag. Både som en del av kjerneelementet samfunnskritisk tenkning, men også som et kjennetegn for måloppnåelse i faget. Denne styrkede implementeringen av perspektivering er med på å vise viktigheten av denne kompetansen. Det å ha en perspektiveringskompetanse er ikke bare viktig i skolen, det er sentralt i livet ellers også. Vi ser dette igjen i nyhetsbildet daglig, for eksempel gjennom den langvarige og pågående konflikten mellom Israel og Palestina. Aktualiteten til perspektivering har gjort at jeg gjennom denne studien har hatt som mål om å belyse og diskutere problemstillingen:

Hvordan utvikler et utvalg av samfunnsfaglærere på ungdomsskolen elevenes perspektiveringskompetanse gjennom sin undervisning om krig og konflikt?

Studiens problemstilling er sammensatt og består av ulike elementer. Derfor vurderte jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av de tre forskningsspørsmålene for å kunne svare på denne:

1. Hva legger samfunnsfaglærerne i kompetanse og dybdeløring?
2. Hvordan forstår og operasjonaliserer samfunnsfaglærerne perspektivering?
3. Hvilke didaktiske valg tar samfunnsfaglærerne i sin undervisning om fenomenene krig og konflikt?

I denne avsluttende delen av oppgaven blir problemstillingen besvart gjennom at tendensene i studiens funn blir oppsummert ved hjelp av forskningsspørsmålene mine. Utvalget i min studie er ikke stort nok til at funnene kan generaliseres til å gjelde alle lærerne i Norge. Likevel kan det hevdes at funnene i denne studien kan gi implikasjoner for praksis i skolen. Jeg vil derfor trekke frem noen implikasjoner studien min kan ha for skole-Norge gjennom oppsummeringen av forskningsspørsmålene. Til slutt i dette kapitlet vil jeg peke på mulige veier videre for mer forskning innenfor feltet.

6.1 Første forskningsspørsmål

Det første forskningsspørsmålet ble inkludert i denne studien fordi perspektivering kan sees på som en overførbart kompetanse. Derfor var jeg interessert i å finne ut hva lærerne la i kompetanse og dybdeløring. Et fremtredende trekk i studiens empiri er at kunnskapsdimensjonen innenfor kompetanse er prioritert blant lærerne. Fagdidaktisk teori og tidligere forskning støtter denne prioriteringen når elevenes evne til å perspektivere skal utvikles. Dette ser vi blant annet igjen i Mathé sine redegjørelser relatert til situering. Om elevene skal kunne sette seg inn i hvordan medborgere i forskjellige deler av verden har det, trengs det kunnskaper. Samtidig kan vi se i Vesterdal sine redegjørelser at lærere må være bevisst på å ikke la prioritering av kunnskap stå i veien for kritisk læringsarbeid. I min studie er det tendenser som kan tolkes som at flere av lærerne prøver å balansere prioriteringen av kunnskapsbygging og kritisk læringsarbeid. Samtidig illustrerer lærerne at det er utfordrende å fremme kritisk tenkning, refleksjon og forståelse uten at kunnskapsbasen til elevene er på plass først. Når det gjelder dybdeløring, kan det tolkes som om lærerne i min studie mener dette er et verktøy for å fremme ulike kompetanser. Lærerne trekker frem at dybdeløring skal gi en dypere forståelse for et tema. Elevene skal

kunne se sammenhenger og de skal øves i å reflektere. Jeg ønsker å trekke frem læreren der det kan tolkes som om han ser på utviklingen av elevenes kompetanser som en fremtidig investering. Om flere lærere tenker slik tror jeg vi er på rett veg når det gjelder å utvikle elevenes perspektiveringskompetanse.

6.2 Andre forskningsspørsmål

Målet med det andre forskningsspørsmålet har vært å belyse kjennskapen lærerne hadde til perspektivering og hvordan de operasjonaliserte det. Samtidig har jeg vært ute etter å belyse hvilken forståelse lærerne har av perspektivering som konsept, uavhengig av om de er bevisst på det eller ikke. Derfor har det vært sentralt i denne studien å finne ut hva lærerne gjør som kan tolkes som om de operasjonaliserer konseptet i sin undervisning. Studiens empiri indikerer at lærerne ikke har en høy grad av kjennskap til perspektivering. Det kan muligens skyldes utdanningen deres, da de fleste lærerne var ferdigutdannet før det ble satt et sterkere søkelys på dette i skole-Norge. Samtidig viser lærerne gjennom beskrivelser av undervisningen sin at de operasjonaliserer deler av akademisk perspektivtaking. Vi kan derfor si at lærerne virker å ha en forståelse av konseptet. Selv om lærerne har en forståelse av konseptet, kan studiens funn om deres kjennskap til perspektivering gi en implikasjon til fagfeltet. Det er implikasjonen om at det kan være hensiktsmessig å øke kjennskapen til dette i skole-Norge. Både når det gjelder viktigheten av perspektivering, samt hva det er som påvirker utviklingen av denne kompetansen. Denne bevisstgjøringen kan for eksempel gjøres ved hjelp av utviklingsarbeid på de ulike skolene.

En av måtene lærerne operasjonaliserer perspektivering på er gjennom å øve elevene i å kritisk stille spørsmål til informasjonens opphav. For eksempel med tanke på media sitt perspektiv eller relatert til den nasjonale sosiopolitiske konteksten. Noen lærere beskriver at de fremhever for sine elever at medborgere i andre deler av verden kan motta ulik informasjon enn de selv. Dette står sentralt i akademisk perspektivtaking. I denne studien er det også tendenser som peker på at noen lærere er bevisst på perspektivmangfoldet i læringsmateriell. Sett i lys av dimensjonen *ulike perspektiv* i Mathé sin modell står utvelgelsen av kilder og inkluderte perspektiver sentralt. Det virker som om lærerne i min studie ønsker å bruke læringsmateriell som ivaretar flere perspektiv. Eksisterende forskning støtter dette når evnen til å perspektivere skal fremmes. Samtidig blir det i denne studien diskutert rundt et funn der en lærer beskriver at det var naturlig at russernes perspektiv manglet i et læreverk grunnet konsensus. Denne diskusjonen viser at det kan være utfordrende å velge ut læringsmateriell som inkluderer alle perspektiv, selv om lærerne prøver å ivareta perspektivmangfoldet. Derfor kan dette funnet gi en fagdidaktisk implikasjon på at elevene burde øves i å kritisk utforske perspektivmangfoldet selv. Et slik læringsarbeid vil trolig styrke elevenes evne til perspektivering da de øves i å kritisk undersøke hvilke perspektiver som både er inkludert og ekskludert. Dette ser vi også igjen i Vesterdal sine redegjørelser relatert til tilnærmingen *å stille spørsmål ved krig: etisk-kritisk tilnærming*.

En annen måte å operasjonalisere perspektivering på er gjennom kontroversielle læringstemaer. Alle lærerne bruker dette. Likevel er det en variasjon i tilnærmingen til disse temaene. Noen lærere illustrerer at de anvender det som kan tolkes som en harmoniorientert tilnærming, mens andre virker å lene seg mer mot en konfliktorientert tilnærming. Tidligere forskning har vist at læringstemaer der elevene føler en sterk affektiv tilknytning kan være en motivasjonsfaktor som kan fremme perspektivering. Likevel kan dette også hemme utviklingen av denne kompetansen avhengig av hvilken tilnærming som

velges. Gjennom diskusjon av denne studiens empiri har jeg belyst hvordan begge tilnærmingene kan fremme utviklingen av elevers perspektiveringskompetanse. Det er ikke et entydig svar om lærerne burde velge en harmoni- eller konfliktorientert tilnærming når denne kompetansen skal fremmes. Det vil være situasjonsbetinget og avhenger av flere faktorer.

6.3 Tredje forskningsspørsmål

I likhet med Sandahl ser jeg på perspektivering som et andreordens konsept. Denne kompetansen kan utvikles ved hjelp av dybdelæring gjennom andre læringstemaer. Med grunnlag i fagdidaktisk teori mener jeg krig og konflikt kan være dette læringstemaet. Derfor var lærernes didaktiske valg relatert til disse fenomenene viktig å belyse. I tillegg til det jeg har nevnt til nå i oppsummeringen av første og andre forskningsspørsmål, beskriver også lærerne didaktiske valg som kan knyttes mer mot krig og konflikt. Vi kan relatere disse valgene opp mot Vesterdal sine redegjørelser. I studiens empiri kan det tolkes som om lærerne tilrettelegger for utviklingen av den vitenskapelige og kompetansebaserte dimensjonen innenfor medborgerskapet. Dette gjennom lærernes prioritering av årsak-virkningsforhold kombinert med en forståelse av ulike sammenhenger. Det er også funn i studien som indikerer at promotering av fred kan være et mål med undervisning, spesielt relatert til andre verdenskrig. Et slikt mål kan gå på bekostning av utviklingen av det kritiske medborgerskapet. Dette med grunnlag i at undervisningen kan fremme at elevene skal stole rent på kunnskap der budskapet er «Aldri igjen!», uten at det blir satt nok søkelys på kritisk læringsarbeid. Likevel viser lærerne i sine svar at de virker opptatt av kritisk refleksjon gjennom at elevene skal undersøke premissene og legitimiteten til krig. Lærerne virker drevne i dette kritiske læringsarbeidet når de underviser om verdenskrigene. Dette synliggjøres i deres bruk av historisk empati, der de lar elevene kritisk studere fenomenet andre verdenskrig og forløpet til denne fra det tyske perspektivet. Her virker det som om lærerne tar didaktiske valg som fremmer utviklingen av et kritisk medborgerskap som inkluderer evnen til perspektivering. Dette kan gi en implikasjon om at verdenskrigene fortsatt burde ha en sentral plass i samfunnsfaget i ungdomsskolen.

6.4 Problemstillingen

I innledningen til denne masteroppgaven tok jeg opp at tidligere forskning hadde noen hull relatert til perspektivering. Min presentasjon av eksisterende forskning bidro til å plassere meg i forskningsfeltet. Tidligere forskning har pekt på faktorer som kan fremme en perspektiveringskompetanse. Likevel eksisterer det lite samfunnsfagdidaktisk forskning som har tatt sikte på å belyse hva lærere faktisk gjør opp mot disse faktorene. Dette har jeg gjort gjennom min studie. Eksisterende forskning har vært en bidragsyter i fortolkningen av min studies empiri. Studiens inkluderte fagdidaktiske perspektiver har også stått sentralt i fortolkningsarbeidet, samt i diskusjonen av funnene. Denne teorien har vært med på å underbygge og utfordre empirien min. Min egen definisjon av perspektiveringskompetanse har også stått sentralt i arbeidet med denne studien. Det er fordi tidligere forskning og teori ikke har en entydig definisjon på dette konseptet fra før. Derfor var det viktig å avklare dette sett i lys av at studiens hovedmål var å belyse hvordan elevenes perspektiveringskompetanse ble utviklet.

Innenfor min kvalitative studie har jeg vært ute etter å studere hvordan noe skjer. I problemstillinger der en tar sikte på å belyse hvordan noe skjer er det ikke alltid et mål å komme frem til et entydig svar. Studien min har ikke hatt som mål å bevise noe definitivt, men å belyse og diskutere problemstillingen. Jeg har derfor ikke vært ute etter å argumentere for at lærernes didaktiske valg i sin undervisning garantert fører til hverken

det ene eller det andre utfallet. Det jeg derimot har vært ute etter å belyse gjennom min studie er hvilke didaktiske valg de utvalgte lærerne i studien faktisk gjør i undervisningen sin. Jeg har også tatt sikte på å belyse hvorfor de tar de valgene de gjør. Videre har jeg diskutert hvordan lærernes didaktiske valg kan påvirke elevens utvikling av en perspektiveringskompetanse. Kjernen i diskusjon har vært mine tolkninger av lærernes svar sett opp imot samfunnsfagdidaktisk litteratur og tidligere forskning. Jeg har pekt på tendenser innenfor fenomenet jeg studerte. Dette har jeg gjort gjennom å oppsummere studiens funn gjennom forskningsspørsmålene mine. Der har jeg belyst hvilke didaktiske valg og tilnærminger lærerne tar i sin undervisning om krig og konflikt som kan utvikle elevenes perspektiveringskompetanse.

6.5 Veggen videre

Avslutningsvis vil jeg fremheve at det kunne vært nyttig å gjennomføre en sammenligningsstudie om noen år, etter at Kunnskapsløftet 2020 har slått mer rot. Jeg har tidligere synliggjort at perspektivering ble mer fremtredende i skole-Norge etter innføringen av fagfornyelsen. Derfor hadde det i et framtidsperspektiv vært interessant å se om lærerne gjorde noe annerledes med tanke på å utvikle elevenes perspektiveringskompetanse. Samtidig kunne det også vært interessant å gjennomføre en sammenligningsstudie i nåtiden. Jeg valgte i denne studien å forske i ungdomsskolen. Derfor hadde det vært aktuelt å gjennomføre en lignende studie med samfunnsfaglærere som underviser på videregående skole. Det er rimelig å tenke seg at lærere prioriterer annerledes med tanke på de didaktiske valgene når elevene er eldre. Sett i lys av dette kunne det vært nyttig for forskningsfeltet og sett på hva lærerne i videregående skole gjør. Spesielt med tanke på hva som samsvarer eller ikke sammenlignet med lærerne på ungdomsskolen.

LITTERATURLISTE

- Anger, T. (2022). *Analyse i praksis – En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel – En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 85-96.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Berenskoetter, F. (2016). *Concepts in world politics*. SAGE Publications Ltd.
- Biesta, G. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141-153.
<https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>
- Brinkkjaer, U. & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder – Kritisk tenkning i samfunnsvitenskapen*. Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Council of Europe. (2010, 11. mai). Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. *Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum*. Council of Europe Publishing.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016803034e3>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. SAGE Publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming (2. utgave)*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving (7. utgave)*. Gyldendal.
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
<https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014) Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (Red.). (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.

FN-sambandet. (2024, 3. mai). *Ukraina*.

<https://fn.no/konflikter/ukraina#2022:RusslandinvadererUkraina%3Cbr%3E-7>

Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Wang, M.-T. (2012). The Social Perspective Taking Process: What motivates individuals to take another's perspective? *Teachers College Record*, 114(1), 197-225.

<http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:11393841>

Goldberg, T. (2014). Looking at Their Side of the Conflict? Effects of Single versus Multiple Perspective History Teaching on Jewish and Arab Adolescents' Attitude to Out-Group Narratives and In-Group Responsibility. *Intercultural Education*, 25(6), 453-467. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.990230>

Haakenson, P., Savukova, G., & Mason, T. C. (1999). Teacher Education Reform and Global Education: United States and Russian Perspectives. *International Journal of Social Education*, 13(2), 29-47.

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=507672889&site=ehost-live>

Habermas, J. (1984). *Theory of Communicative Action*. Polity Press.

Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis* (s. 30-46). TANO Aschehoug.

Hanssen, G. S., Helgesen, M. K., & Vabo, S. I. (2008). *Politikk og demokrati – En innføring i stats- og kommunalkunnskap (2. utgave)*. Gyldendal Akademisk.

Imerslund, K. (2000). Om dannelse og kompetanse. Hva er skolens oppgave i et nytt årtusen? *Samtiden*, 5-6, 107-120.

Imsen, G. (2012). *Elevenes verden – Innføring i pedagogisk psykologi (4. utgave)*. Universitetsforlaget.

Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap – Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.

Iversen, L. L. (2016). Uenighetsfellesskap – En inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. *Særtrykk fra Dembra-publikasjon nr. 1*. <https://cdn.sanity.io/files/zepd4ite/production/68d5d70894624b49f8ae08a1d00a6f261f8946d7.pdf>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2004). *Introduksjon i samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.

Johnsen, N. (2022, 28. februar). Derfor føler Putin seg sveken. *Verdens Gang*. <https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/G32pgq/derfor-foeler-putin-seg-sveket>

Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap – Fagdidaktisk innføring (5. utgave)*. Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-01#>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utgave)*. Gyldendal Akademisk.
- Kropman, M., Drie, J. v., & Boxtel, C. v. (2022). The influence of multiperspectivity in history texts on students' representations of a historical event. *European Journal of Psychology of Education* 38, 1295–1315 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00644-7>
- Leiviskä, A. & Pyy, I. (2021). The Unproductiveness of Political Conflict in Education: A Nussbaumian Alternative to Agonistic Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 55(4–5), 577–588. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12512>
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101, 119–130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- Machili, I. & Angouri, J. (2023). 'Hope it's useful': Negotiating first and second order accounts in discourse-based interviews. *New Trends in Qualitative Research*, 16, e775. <https://doi.org/10.36367/ntqr.16.2023.e775>
- Mathé, N. E. H. (2023). Suggesting a framework for students' academic perspective-taking in secondary social science education. *Acta Didactica Norden*, 17(2), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.9202>
- Mihr, A. (2015). Why Holocaust Education Is Not Always Human Rights Education. *Journal of Human Rights*, 14(4), 525–544. <https://doi.org/10.1080/14754835.2015.1066242>
- Mikkelsen, R. & Sætre, P. A. (2019). *Geografididaktikk for klasserommet (3. utgave)*. Cappelen Damm AS.
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. Verso.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics: Thinking the world politically*. Verso.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, I. J. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

- Reinhardt, S. (2015). *Teaching Civics – A manual for Secondary Education Teachers*. Barbara Budrich Publishers.
- Røthing, Å. (2022). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: perspektiver på undervisning (2. utgave)*. Cappelen Damm akademisk.
- Sandahl, J. (2020). Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 24 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.8350>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H. & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Qual Quant* 52, 1893–1907.
<https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six – Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Solhaug, T. (Red.). (2021). *Skolen i demokratiet – Demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse – Innføring i kvalitativ metode (3. utgave)*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). *Dybdelæring*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 13. august). *Kjennetegn på måloppnåelse – samfunnsfag 10. trinn*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-samfunnsfag-10-trinn/>
- Vesterdal, K. (2023). Learning peace and citizenship through narratives of war?. *JSSE – Journal of Social Science Education*, 22(3). <https://doi.org/10.11576/jsse-5907>
- Veugelers, W. & de Groot, I. (2019). Theory and practice of citizenship education. I W. Veugelers (Red.), *Education for democratic intercultural citizenship* (s. 14–41). Brill Sense.

VEDLEGG

Vedlegg 1 – Intervjuguide

INTERVJUGUIDE:

PERSPEKTIVERING GJENNOM KRIG OG KONFLIKT

Intervjuetype og rammefaktorer

- Dybdeintervjuer (semistrukturerte) med samfunnsfaglærere på ungdomsskolen som har undervist eller underviser på 10. trinn.
- Planlagt tid per intervju er ca. 45-60 min.

Innledende fra forskeren (masterstudenten)

- Forteller om studien, bakgrunn og gjennomføringen av den.
- Informerer om informantenes anonymitet og retten til å bryte av etc.

1. TEMA: Krig og konflikt i samfunnsfagundervisning.

Alternative spørsmål:

- Hvilken erfaring har du med å undervise om krig og konflikt på ungdomsskolen og i 10. klasse?
 - o Hvordan arbeider du med det?
 - o Hvordan responderer elevene?
- Hvilke kriger og konflikter har du brukt/bruker du i samfunnsfagundervisningen?
 - o Hvorfor disse?
 - Hva er hensikten/målet?
- Hva vil du elevene skal lære om krig og konflikt?
 - o Hva skal elevene ha kunnskap om og ferdigheter i?
 - o Hva er hensikten/målet?
- Hva er du opptatt av når du underviser om krig og konflikt?
 - o Hendelsesforløp, årsaker, motiver, drivkrefter, makt, ressurser og aktører.
- Hvordan har fagfornyelsen/LK20 påvirket din undervisning om krig og konflikt?
- Hva legger du i begrepene kompetanse og dybdelæring?
 - o Oppfordre informanten til å komme med eksempel.

2. TEMA: Perspektivering – Elevenes evne til å se ting fra ulike perspektiv.

Alternative spørsmål:

- Hva legger du i begrepene perspektivering og flersidighet?
 - o LK20 → Kritisk tenkning.
- Drøfte, belyse fra minst to sider av sak. Hvordan jobber du med dette i samfunnsfag?
- Å belyse noe fra ulike perspektiv, på hvilken måte prioriterer og jobber du med dette i undervisningen?
 - o Leter du etter læringsmateriell/tekster/videoer mm. som belyser krig og konflikt fra ulike perspektiv?
 - o Har du anvendt læringsmateriell som ser ting tydelig fra et perspektiv, og lagt opp til kritisk læringsarbeid rundt dette med tanke på perspektivering?
- På hvilken måte prioriterer du evnen/kompetansen til å drøfte og reflektere i samfunnsfagundervisningen og i din vurdering av elevenes kompetanse?
 - o LK20 → Kritisk tenkning → Perspektivering.
- Hvilke konflikter har du brukt, eller kunne tenke deg å bruke, i undervisningen din når dere skal jobbe med elevenes perspektiveringskompetanse?
- Hvilke metoder og læringsaktiviteter anvender du for å fremme dybdelæring gjennom krig og konflikt?
 - o Hvorfor velger du disse metodene og læringsaktivitetene?

Avslutning

- Har informanten noen avsluttende kommentarer, spørsmål og innspill som ikke har kommet frem til nå, og som kan være relevant å inkludere?
- Avsluttende kommentarer:
 - o Er det noen uklarheter som må ryddes opp i?
 - o Generelle tilbakemeldinger.
 - o Informere om muligheter til å komme med innspill i etterkant av intervjuet.

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informanter



VIL DU DELTA I MASTERSTUDIEN: *PERSPEKTIVERING GJENNOM KRIG OG KONFLIKT*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en masterstudie. I dette skrivet får du informasjon om formålet for studien og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Studien ønsker å undersøke hvordan samfunnsfagslærere på ungdomsskolen utvikler elevenes perspektiveringskompetanse i sin undervisning om krig og konflikt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet. Masterstudenten som gjennomfører studien, er Kim Øyvind Pedersen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i kraft av din stilling som samfunnsfagslærer i ungdomsskolen i Norge.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å stille som informant i studien, innebærer det at du deltar i et forskningsintervju. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål knyttet til din undervisning og bruken av krig og konflikt i denne. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp på digital diktafon (Nettskjema) som gir en sikker lagring av dataene. Intervjuet vil så bli anonymisert.

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger?

Opplysningene om og fra deg vil bare bli brukt til formålene som er fortalt om i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det blir *masterstudent Kim Øyvind Pedersen & veileder Knut Vesterdal* som vil ha tilgang til opplysningene for behandling av data. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven basert på datamaterialet fra forskningsintervjuene.

Hva skjer med opplysningene dine når studien avsluttes?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er mai 2024. Personopplysninger og lydopptak blir slettet. Dette skal ikke brukes i eventuelle oppfølgingsstudier og senere forskning.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg baserte på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har *SIKT* (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) vurdert at behandlingen av personvernopplysninger i denne studien er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent: Kim Øyvind Pedersen, epost: kimope@stud.ntnu.no
- Veileder: Knut Vesterdal, epost: knut.vesterdal@ntnu.no
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen, epost: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis har spørsmål knyttet til SIKT sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med SIKT på tlf.: 73 98 40 40

Jeg håper du ønsker å stille som informant og medvirke i studien min.

Mvh

Kim Øyvind Pedersen
Masterstudent ved NTNU

Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring for informanter

SAMTYKKEERKLÆRING FOR INFORMANTER

Jeg har mottatt og forstått informasjon om studien «*Perspektivering gjennom krig og konflikt*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju, og til at mine opplysninger behandles frem til studien er avsluttet.

(Signert av informant, dato)

Vedlegg 4 – Godkjenning fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

412512

Vurderingstype

Automatisk

Dato

05.10.2023

Tittel

PERSPEKTIVERING GJENNOM KRIG OG KONFLIKT

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Knut Vesterdal

Student

Kim Øyvind Pedersen

Prosjektperiode

02.10.2023 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

[Meldeskjema](#)**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering.

Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap

- Genetiske data
- Biometriske data for å entydig identifisere et individ
- Helseopplysninger
- Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

