



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk - Høgskolen i Innlandet avd. Hamar

Andrea Skår Østrem

Masteroppgave

Læreres tanker og erfaringer om å bruke konspirasjonsteorier til å fremme kritisk tenkning

Teacher's Thoughts and Experiences on Using
Conspiracy Theories to Promote Critical Thinking

MGLU 5-10 2018-2023

2MASTER510

2023

Forord

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Eline Drury Løvlien, for hennes veiledning gjennom prosessen med å skrive denne masteroppgaven. Hennes faglige innsikt og konstruktive tilbakemeldinger har vært svært nyttige for utviklingen og fullførelsen av dette arbeidet.

Å skrive denne masteroppgaven har vært en utfordrende prosess som har krevd en utholdenhet og dedikasjon jeg ikke viste jeg hadde i meg. En stor takk rettes til dere lærere som lot dere intervju, uten dere hadde ikke denne masteroppgaven eksistert.

Jeg vil også takke mine gode venner og medstudenter, Oda, Regine og Eva, for deres støtte og vennskap, ikke bare underveis i denne masterprosessen, men også for de siste fem årene vi har hatt på Hamar. Deres støtte og kanskje ikke så veldig effektive skriveøkter har sørget for at det å skrive masteroppgave har vært ganske så fint, selv om vi de siste månedene har vært 500km unna hverandre.

En stor takk går til mine kollegaer ved Nygård skole, som har tilrettelagt for at jeg kunne kombinere masterskrivingen med jobben. Det har vært motiverende å skrive master på siden av jobben som lærer, og jeg gleder meg til å kunne starte i jobben som grunnskolelektor sammen med dere til høsten.

Til slutt vil jeg takke min kjæreste, Preben, for din støtte gjennom prosessen. Din tålmodighet og oppmuntring har vært avgjørende i de mest krevende periodene, spesielt de siste tre ukene, som kun har handlet om å ferdigstille denne oppgaven. Nå ser jeg veldig frem til å flytte inn i nyoppusset hus og leve «voksenlivet» med deg.

Denne masteroppgaven hadde ikke vært mulig uten alle som har stått ved min side det siste året. Jeg er utrolig takknemlig for deres bidrag.

Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker samfunnsfaglæreres erfaringer og tanker om å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen på ungdomstrinnet, sett i lys av kritisk tenkning. Målet var å undersøke hvordan lærere bruker konspirasjonsteorier og om konspirasjonsteorier egner seg til å bidra i prosessen med å fremme kritisk tenkning blant ungdomsskoleelever. Studien er en kvalitativ studie med semi-strukturerte intervju som metode. Dataen er innhentet fra fire samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet.

Tre hovedfunn kommer frem fra analysen av intervjuene. For det første opplever mange lærere at konspirasjonsteorier kan være et nyttig verktøy for å stimulere kritisk tenkning blant elevene. For det andre er det bekymringer knyttet til hvordan elever kan forveksle konspirasjonsteorier med kritisk tenkning, og at dette kan føre til feilaktig læring og spredning av desinformasjon. Lærerne er derfor opptatt av å gi elevene verktøy og trening i kritisk tenkning for å motvirke denne forvekslingen. Det tredje hovedfunnet er at lærere anser diskusjon som et viktig verktøy i undervisningen om konspirasjonsteorier, men at det kan være utfordrende å inkludere alle elever og sikre en trygg og åpen diskusjonskultur i klasserommet.

I tillegg til hovedfunnene kan en i lys av funnene og det teoretiske rammeverket for oppgaven anta at konspirasjonsteorier potensielt kan brukes som et verktøy for å fremme kritisk tenkning blant elever, men det krever en bevisst tilrettelegging og veiledning fra lærerens side, samt en nøye vurdering av mulige risikoer og utfordringer. Dette er derimot ikke testet og en må derfor understreke behovet for videre forskning og evaluering av de foreslåtte strategiene for å kunne fastslå deres effektivitet og nytteverdi i undervisningssammenheng.

Masteroppgaven bidrar til en økt forståelse av samfunnsfaglæreres utfordringer og muligheter knyttet til bruk av konspirasjonsteorier i undervisningen. Funnene kan gi veiledning til lærere, skoleledere og beslutningstakere i deres arbeid med å utvikle undervisningsopplegg og strategier for å fremme kritisk tenkning og motvirke spredning av desinformasjon i skolesammenheng. Videre forskning innen feltet kan belyse andre pedagogiske metoder og strategier for å møte de stadig skiftende utfordringene som samfunnet står overfor, samt forberede ungdommene våre for å møte en kompleks og stadig skiftende verden.

Abstract

This master's thesis explores social studies teachers' experiences and thoughts on using conspiracy theories in teaching in lower secondary school, in the context of promoting critical thinking. The aim was to investigate how teachers use conspiracy theories and whether they are suitable for contributing to the process of promoting critical thinking among middle school students. The study is a qualitative study using semi-structured interviews as a method. The data was collected from four social studies teachers at lower secondary school.

Three main findings emerge from the analysis of the interviews. Firstly, many teachers perceive that conspiracy theories can be a useful tool for stimulating critical thinking among students. Secondly, there are concerns about how students may confuse conspiracy theories with critical thinking, leading to erroneous learning and the spread of misinformation. Teachers are therefore focused on providing students with tools and training in critical thinking to counteract this confusion. The third main finding is that teachers consider discussion to be an important tool in teaching about conspiracy theories, but it can be challenging to include all students and ensure a safe and open discussion culture in the classroom.

In addition to the main findings, considering the findings and the theoretical framework for this master's thesis, it can be assumed that conspiracy theories potentially can be used as a tool to promote critical thinking among students, but it requires conscious facilitation and guidance from the teachers, as well as a careful assessment of possible risks and challenges. However, this has not been tested, and the need for further research and evaluation of the proposed strategies to determine their effectiveness and usefulness in a teaching context should be emphasized.

This master's thesis contributes to an increased understanding of social studies teachers' challenges and opportunities related to the use of conspiracy theories in teaching. The findings can provide guidance to teachers, school leaders, and decision-makers in their work to develop teaching programs and strategies to promote critical thinking and counteract the spread of misinformation in the school context. Further research in the field can illuminate other educational methods and strategies to meet the constantly shifting challenges that society faces and prepare our youth to meet a complex and ever-changing world

Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i>	<i>III</i>
<i>Sammendrag</i>	<i>IV</i>
<i>Abstract</i>	<i>V</i>
<i>Innholdsfortegnelse</i>	<i>VI</i>
1. Innledning	10
1.1 Tema og begrunnelse	10
1.1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.1.3 Kritisk tenkning og konspirasjonsteorier i skolen	11
1.1.4 Konspirasjonsteoriens innvirkning på samfunnet	11
1.2 Mål og avgrensinger	12
1.3 Oppgavens struktur	13
2. Teori og tidligere forskning	14
2.1 Hva er en konspirasjonsteori?	14
2.2 Hva er kritisk tenkning?	16
2.3 Kritisk tenkning i skolen	18
2.3.1 Hva er kritisk tenking I samfunnsfag?	19
2.4 Kritisk tenking og danning	21
2.5 Hvordan fremme kritisk tenkning hos elever?	23
2.5.1 Hvordan bør kritisk tenkning læres?	23
2.5.2 Ressurser og verktøy for å fremme kritisk tenkning i klasserommet	25
2.5.3 Hvordan fremme argumentasjon, kritisk kildevurdering og kunnskapssyn?	29
2.6 Tidligere forskning	30
3. Forskningsmetode	33
3.1 Kvalitativ metode	33
3.2 Innsamlingsstrategier	34

3.3	Forskningsintervju	35
3.3.1	Utvalg og rekruttering av informanter	35
3.3.2	Semistrukturert intervju	35
3.3.3	Intervjuguide	36
3.3.4	Innsamling av datamaterialet	37
3.3.5	Transkripsjon av datamateriale	38
3.4	Dataanalyse	39
3.5	Forskerrollen	40
3.6	Etiske vurderinger og betraktninger	41
3.6.1	Tematisering	41
3.6.2	Planlegging	42
3.6.3	Intervjusituasjonen	42
3.6.4	Transkribering	43
3.6.5	Analysering	43
3.6.6	Verifisering	44
3.6.7	Rapportering	44
3.6.8	Oppsummering	45
4.	Analyse og Diskusjon	46
4.1	Samfunnsfagslærere sine tanker og erfaringer	47
4.1.1	Lærers oppfattelse av konspirasjonsteorier	47
4.1.2	Læreres oppfattelse av kritisk tenkning	48
4.1.3	Ser lærerne en sammenheng mellom konspirasjonsteorier og kritisk tenkning?	50
4.1.4	Å bruke konspirasjonsteorier til å fremme kritisk tenkning	50
4.1.4.1	En trussel for demokratiet?	51
4.1.4.2	Et dagsaktuelt tema som brukes til å fremme kritisk tenkning	52
4.1.4.3	Læreres perspektiver på hvorfor konspirasjonsteorier er relevant for å fremme kritisk tenkning	52
4.1.4.4	Oppsummering	54
4.1.5	Hva slags konspirasjonsteorier møter lærer i klasserommet?	55
4.1.5.1	Forekomst av konspirasjonsteorier i klasserommet	55
4.1.5.2	Andrew Tate	56
4.1.5.3	Vaksiner	56
4.1.5.4	QAnon	57
4.1.5.5	Få konspirasjonsteorier nevnes i klasserommet	58
4.1.5.6	Oppsummering	58
4.1.6	Hva slags forhold har elever til konspirasjonsteorier?	59

4.1.6.1 Påvirkning av foreldrene	59
4.1.6.2 Tror elevene på konspirasjonsteoriene?	60
4.1.6.3 Engasjerte elever?	60
4.1.6.4 Oppsummering	62
4.2. Hvordan bruker lærere konspirasjonsteorier i undervisningen?	63
4.2.1 Bruk av konspirasjonsteorier i undervisning om kildekritikk	63
4.2.2 «Analyse» som et verktøy for å hindre tro på konspirasjonsteorier	64
4.2.3 Diskusjon som metode	65
4.2.4 Fordeler med å bruke konspirasjonsteorier?	66
4.2.5 Ulemper ved å bruke konspirasjonsteorier?	68
4.2.6 Oppsummering	70
4.3 Kan konspirasjonsteorier brukes til å fremme kritisk tenkning?	72
4.3.1 En mulighet for å lære kritisk tenkning	72
4.3.2 Mulige utfordringer med å bruke konspirasjonsteorier	74
4.3.3 Strategier for å fremme kritisk tenkning	74
4.3.4 Oppsummering	76
4.4 Konklusjon	77
5. Avsluttende kommentar	79
6. Litteraturliste	82
7. Vedlegg	86
7.1 Oversikt over koder brukt i Nvivo	86
7.2 Vurdering fra SIKT	87
7.3 Informasjonsskriv til informanter	89
7.4 Intervjuguide	91

1. Innledning

1.1 Tema og begrunnelse

I denne masteroppgaven har jeg valgt konspirasjonsteorier som tema. Konspirasjonsteorier er med og former verden vi lever i dag, og de har også vært med på å forme fortia. Det spiller ingen rolle hvilken inntektsgruppe man befinner seg i eller utdanningsnivå man har, konspirasjonsteorier er noe som brukes av alle mennesker (Dyrendal & Emberland, 2019). Med dette som utgangspunkt kan en si at konspirasjonsteorier er noe som er til stede i skolen, om ikke gjennom at det brukes i undervisning, så gjennom elevenes egne erfaringer og inntrykk.

Fra min egen skolegang husker jeg mest ungdomstrinnet, der vi fokuserte på kritisk tenkning i tråd med LK06. Vi lærte kildekritikk, spesielt i samfunnsfag, og evaluerte "sikre kilder" for å unngå "fake news". Samtidig ble jeg en aktiv bruker av YouTube og oppdaget konspirasjonsteori-videoer. Til tross for min opplæring i kritisk tenkning, ble jeg usikker på om teoriene kunne være sanne, da videoene presenterte overbevisende argumenter. Dette har fått meg til å undre om konspirasjonsteorier kan brukes for å fremme kritisk tenkning og om det bør inkluderes i skoleundervisningen.

Det finnes mange konspirasjonsteorier der ute. Noen er uskyldige og omtaler for eksempel at Elvis enda lever, mens andre er dystre og brukes til å skape fordommer mot for eksempel forskjellige type grupper, som Eurabia konspirasjonen som Breiviks var inspirert av (Bangstad, 2013). Konspirasjonsteorier blir ofte presentert som logiske forklaringer på fenomen og hendelser, noe som gjør de mulige og tro på (Dyrendal & Emberland, 2019). Undersøker man derimot sikre kilder og arbeider analytisk rundt til konspirasjonen kan en finne ut at konspirasjonsteorien ikke stemmer. Derfor kan det tenkes at kritisk tenkning kan være med og forebygge en eventuell tro på konspirasjonsteorier.

1.1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av dette ser jeg på det som aktuelt å undersøke om, eller hvordan konspirasjonsteorier brukes av lærere i klasserommet, og om det brukes for å fremme kritisk tenkning. Problemstillingen for denne masteroppgaven er derfor «*Hva er samfunnsfaglærere på ungdomstrinnets erfaringer og tanker om å bruke konspirasjonsteorier i undervisning sett i lys av kritisk tenkning?*» Jeg vil også vurdere med hjelp av teori og svarene lærerne gir, hvilke strategier og hensyn som bør tas når en arbeider med konspirasjonsteorier for å fremme

kritisk tenkning i klasserommet. Dette kan gi svar på hvordan en bør jobbe med temaet, om lærerens metoder samsvarer med teori og derfor gjør det mulig at læreres bruk av konspirasjonsteorier kan bidra til å fremme kritisk tenkning. Jeg har valgt og ikke inkludere dette spørsmålet i problemstillingen da denne studien kun gjør det mulig å gi hypotetiske svar på dette spørsmålet.

1.1.3 Kritisk tenkning og konspirasjonsteorier i skolen

«Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Teknologi er noe som trer mer og mer frem i skolen og samfunnet. Det betyr at teknologi inntar klasserommet og dermed påvirker læringsmiljøet, med tanke på digitale verktøy og mulighet tilknyttet innhenting av informasjon i klasserommet. All informasjon er lett og raskt tilgjengelig, dette krever at en som lærer har forståelse for at en må kvalitetssikre informasjonen. Ifølge læreplanen er kildekritikk og kritisk tenkning nevnt som en kompetanse som skal inngå i alle fag, men med et spesielt fokus på samfunnsfagene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med tanke på at konspirasjonsteorier ofte dukker opp i sosiale medier, der av Instagram, TikTok og YouTube, er det forståelig at elever lett kan bli eksponert av disse, da de er aktive brukere av sosiale medier (Medietilsynet, 2022). Å være kildekritisk er derfor et viktig steg i retningen med å forebygge at en blir lurt av «fake news» eller faller for konspirasjonsteorier.

Det er interessant å undersøke læreres bruk av konspirasjonsteorier i skolen, da lærere er viktige rollemodeller og skolen er en sentral arena for kunnskapsformidling og kritisk tenkning. Bruk av konspirasjonsteorier kan påvirke elevers verdensbilde og skolens omdømme, samt utfordre utdanningens mål om å utvikle kritiske samfunnsborgere. En studie av dette kan også avdekke kunnskapshull og misforståelser, og bidra til diskusjoner om bedre opplæring og undervisningsmaterieell for å bruke konspirasjonsteorier til å fremme kritisk tenkning.

1.1.4 Konspirasjonsteoriens innvirkning på samfunnet

Konspirasjonsteorier er noe som gjerne er spennende og gøy da de ofte presenterer en alternativ sannhet som består av spennende og overbevisende argumenter. Det å kunne bruke konspirasjonsteorier i en undervisningssituasjon til å lære om det å være kildekritisk og tenke kritisk, kan derfor være motiverende for elever, da de kanskje har kjennskap til konspirasjonsteorier i fra før av og syntes de er interessante, relevante, og kanskje også

overaskende, når de selv får oppleve og undersøke og være kildekritiske til konspirasjonsteorier.

Samtidig som Konspirasjonsteorier er spennende og artige kan de også potensielt være farlige, og promotere for eksempel høyreekstremistiske tanker. I Sverige har organisasjonen Expo utgitt et retningsdokument på hvordan lærer kan håndtere konspirasjonsteorier i skolen, da med bakgrunn i å kunne forebygge slike høyreekstremistiske ideer (Expo, 2017). I Norge har vi ikke noe lignende, men det har blitt mer forskning på temaet i etterkant av 22. Juli-terroren. Under skrivingen av denne masteroppgaven lanserte også UNESCO en veileder for lærer om hvordan en skal håndtere og forebygge tro på konspirasjonsteorier i klasserommet (UNESCO, 2022).

Breivik, inspirert av Eurabia-konspirasjonsteorien (Bangstad, 2013), viser hvordan konspirasjonsteorier kan påvirke samfunnet. Etter 22. juli 2011 har forskning om konspirasjonsteorier i norske skoler økt, men fortsatt er det lite. Denne studien ønsker å bidra til økt kunnskap, spesielt med tanke på hvordan en ser hvordan konspirasjonsteorier som QAnon-teorien har påvirket samfunnet. Dyrendal (2022) beskriver denne teorien som en samfunnstrussel knyttet til drap, terrorisme og politisk oppstand, og som påvirker samfunnet både før, under og etter pandemien. Lærere i studien nevner QAnon som en teori elever kjenner til.

1.2 Mål og avgrensinger

I denne masteroppgaven ønsker jeg å få en grundig forståelse av hvordan konspirasjonsteorier brukes av lærere og hvilke tanker og erfaringer de har med å bruke dem i klasserommet for å fremme kritisk tenkning. Målet er å undersøke hvordan lærere bruker konspirasjonsteorier og om konspirasjonsteorier egner seg til å bidra i prosessen med å fremme kritisk tenkning blant ungdomsskoleelever. Jeg har derfor valgt å gjennomføre en kvalitativ studie hvor jeg bruker semi-strukturerte intervju som metode. Dataene jeg samler inn vil komme fra 4 samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet.

Gjennom denne masteroppgaven håper jeg å bidra til en bedre forståelse av hvordan konspirasjonsteorier kan påvirke og håndteres i skolen, samt hvordan lærere kan arbeide for å styrke elevenes kritiske tenkning og kildekritikk. Dette er viktig for å sikre at unge mennesker utvikler seg til å bli informerte og reflekterte samfunnsborgere som er i stand til å navigere i en stadig mer kompleks og informasjonsrik verden.

1.3 Oppgavens struktur

Etterfulgt av denne innledningen vil jeg presentere teori og tidligere forskning. Her vil det bli undersøkt hva konspirasjonsteorier er, og hva kritisk tenkning er, samt temaets plass i læreplanen. Det vil også bli presentert flere ulike strategier for å lære kritisk tenkning, her under strategier på hvordan kritisk tenkning kan læres av Case (2005), og forslag til hvordan en kan fremme kritisk tenkning basert på forskning og litteratur av Ferguson og Krange (2020). I dette kapitlet vil det også bli presentert tidligere forskning som er relevant for temaet i denne oppgaven.

I neste kapittel bli metoden for studien presentert, samt etiske problemstillinger som er aktuelle og ta hensyn. I tillegg bli det diskutert og redegjort for valg som er tatt med tanke på metode, utvalg og rekruttering, datainnsamling og analyse av svarene som er blitt gitt av informantene i denne studien.

I analyse og drøftingskapitlet vil jeg presentere og diskutere funnene fra intervjuene i lys av teori og tidligere forskning. Jeg vil drøfte om lærere i samfunnsfag bruker konspirasjonsteorier på en måte som kan bidra til å fremme kritisk tenkning. Videre vil jeg undersøke om lærere opplever fordeler og/eller ulemper ved å bruke konspirasjonsteorier, og om de selv har inntrykket av at det og undervise om konspirasjonsteorier er med og styrke elevenes kritiske tenkning. Til slutt vil jeg bruke teorien presentert i denne oppgaven til å kommentere på om konspirasjonsteorier kan brukes til å fremme kritisk tenkning med hjelp av dataene lærerne bidrar med.

Etterfulgt av analyse og drøftingskapitlet vil jeg oppsummere hovedfunnene og reflektere over deres betydning for skolen og samfunnet. Jeg vil også kommentere på begrensninger ved studien og forslag til videre forskning.

Etter konklusjonen og avsluttende kommentar vil referanselisten og vedleggene komme. Vedleggene inkluderer relevante dokumenter, som intervjuguiden, informasjonsskriv til deltakerne og en oversikt som viser hvordan jeg har sortert funnene fra intervjuene i programmet Nvivo.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen som er relevant for oppgaven. Jeg først gå inn på hva konspirasjonsteorier er, og hvordan dette defineres. Deretter vil jeg presentere hva kritisk tenking er, både som begrep og sin plass i skolen, samt hvordan kritisk tenkning kan fremmes hos elever. Mot slutten av kapitlet vil jeg gjennomgå relevant tidligere forskning for oppgaven. Målet med det dette kapitlet er å undersøke hva det teoretiske rammeverket sier om undervisningsmetoder for å fremme kritisk tenkning og undersøke hva slags forskning som finnes på feltet i fra før av.

2.1 Hva er en konspirasjonsteori?

I dette kapitlet legger jeg frem hva en konspirasjonsteori er. Dette gjør jeg fordi jeg selv tenker at en må ha kunnskap om konspirasjonsteorier for å kunne si noe om hvordan de påvirker oss. Da jeg ønsker å undersøke om konspirasjonsteorier kan påvirke elevers kritiske tenking samt hva slags forståelse lærere har rundt begrepet, ser jeg på det som viktig at den som leser masteroppgaven min også har en grunnleggende forståelse av konspirasjonsteorier.

Dyrendal og Emberland (2019) skriver at «konspirasjonsteorier er forklaringer på hvorfor ting går galt». Ofte handler de om hvorfor det går galt med folk som ikke fortjener det. Mennesker sammensverger med og mot hverandre, og når en anser at det kan være sannsynlig at noen har samsverget seg, kan en kalle det en konspirasjon (Dyrendal & Emberland, 2019). Dyrendal og Emberland (2019) hevder at konspirasjonsteorier forsøker å forklare negative hendelser og hvordan uskyldige individer blir rammet, ved å peke på samarbeid og motstand mellom mennesker som potensielle kilder til slike konspirasjoner. Ofte vet man ikke med sikkerhet at en slik sammensvergelse har funnet sted, og en spekulerer derfor før en har beviser, men svært få av disse blir kalt konspirasjonsteorier. Dyrendal og Emberland (2019) skriver at ordet konspirasjonsteorier er reservert for «spesielt tvilsomme historier» som blant annet har høyst tvilsomme og udokumenterte fakta, og at teoriens premisser og konklusjoner er preget av ulogiske anskuelser. Dette betyr at konspirasjonsteorier skiller seg fra andre typer spekulasjoner ved å inneholde særlig tvilsomme påstander og udokumenterte fakta, samt preges av ulogiske resonnementer, ifølge Dyrendal og Emberland (2019).

For å gi en mer omfattende forståelse av konspirasjonsteorier, kan en se på flere perspektiver og forklaringer. En konspirasjonsteori kan generelt beskrives som et forsøk på å

forklare hendelser eller situasjoner ved å antyde at de er et resultat av en hemmelig plan utført av en gruppe mennesker, ofte med onde hensikter (Barkun, 2003; Douglas et al., 2019).

Både denne forståelsen av konspirasjonsteorier og Dyrendal og Emberland (2019) sin definisjon anerkjenner at konspirasjonsteorier prøver å forklare hendelser eller situasjoner, men de vektlegger ulike aspekter. Barkun (2003) og Douglas et al. (2019) sine forklaringer legger større vekt på hemmelighold og onde hensikter, mens Dyrendal og Emberland (2019) fokuserer mer på forklaringer av negative hendelser og samarbeid eller motstand mellom mennesker. Alle disse forklaringene gir innsikt i hvordan konspirasjonsteorier fungerer og hvorfor de oppstår, men de komplementerer hverandre ved å belyse forskjellige sider av fenomenet.

Det er flere årsaker til at konspirasjonsteorier oppstår og tiltrekker seg oppmerksomhet. Blant annet kan de fungere som en måte å forstå en uforutsigbar og kaotisk verden (van Prooijen & Douglas, 2018). Konspirasjonsteorier kan også gi en følelse av kontroll eller mening, og de kan tjene som en måte å uttrykke misnøye med samfunnet eller makthavere (Swami et al., 2010). I tillegg kan sosiale og kognitive faktorer bidra til spredning og tro på konspirasjonsteorier, som for eksempel gruppetilhørighet, bekreftelsesbias og dårlig kildekritikk (Lewandowsky et al., 2013). Derfor er det viktig å anerkjenne kompleksiteten og mangfoldet av faktorer som bidrar til dannelsen og spredningen av konspirasjonsteorier, slik at en bedre kan forstå deres appell og innvirkning på samfunnet og individuelle holdninger.

Konspirasjonsteorier kan ha flere konsekvenser, både positive og negative. På den ene siden kan de bidra til kritisk tenkning og utfordring av etablerte sannheter (Oliver & Wood, 2014). På den andre siden kan konspirasjonsteorier føre til mistillit til institusjoner, økt polarisering og svekket samfunnsengasjement (Sunstein & Vermeule, 2009). I ekstreme tilfeller kan konspirasjonsteorier også føre til vold og radikaliserings (Bartlett & Miller, 2010). Det er derfor mulig å tenke at konspirasjonsteorier kan utgjøre en trussel for demokratiet.

For å oppsummere er konspirasjonsteorier er komplekse fenomener som kan være både fascinerende og forvirrende. De utgjør forsøk på å forklare hendelser ved å antyde at en hemmelig plan, ofte iverksatt av en gruppe mennesker med skjulte hensikter, ligger bak. Konspirasjonsteorier kan oppstå av ulike grunner, som ønsket om å forstå en kaotisk verden, søken etter mening og kontroll, samt sosiale og kognitive faktorer.

2.2 Hva er kritisk tenkning?

Kritisk tenkning kan ha mange definisjoner, John Dewey presenterte allerede i 1909 i boka «How We Think» to former for kritisk tenking (Ferrer et al., 2019, s. 12). Dewey skriver om reflekterende tenking, og Ferrer et al. (2019, s. 13) skriver at Deweys definisjon på reflekterende tenking er et godt utgangspunkt for å si noe om hva kritisk tenkning er: *“Active, persistent, and careful consideration of a belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds which support it, and the further conclusions to which it ends”*. (Dewey, 1997, s. 6). I praksis betyr dette at en tenker kritisk om en kontinuerlig og grundig analyserer en overbevisning eller antatt kunnskap for å forstå dens styrker, svakheter og konsekvenser.

Dewey bruker en person som står ovenfor et veiskille som metafor. Personen har to valg, han kan velge og gå blindt inn på en av veiene og satse på at det ordner seg, eller så kan han undersøke om det finnes grunner for at den ene veien er bedre enn den andre. Om personen velger det siste alternativet vil han måtte reflektere over sitt valg. Han må undersøke, og tenke for å komme frem til et valg. Denne hendelsen mener Dewey kan overføres til mange situasjoner hvor mennesker står ovenfor valg og dilemmaer (Dewey, 1997, s. 10-11). I skolen kan dette eksempelet overføres til barn og unge med å bruke bærekraftig utvikling, populisme, migrasjon og flere andre temaer (Ferrer et al., 2019, s. 13). Det er også mulig å bruke konspirasjonsteorier som tema, da elever må undersøke og tenke for å komme frem til om konspirasjonsteorien er sann eller ikke.

I eksempelet nevnt ovenfor er det ikke bare den reflekterende tankegangen som omtales, men også at reflekterende tenking, kritisk tenking, fører til handling. Derfor er det like viktig å vite hvordan en kan omgjøre de kritiske tankene til handling (Ferrer et al., 2019, s. 13). Robert Ennis (1987, s. 10) skriver at «Critical thinking is reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do». Kritisk tenkning er på bakgrunn av dette en viktig ferdighet for å kunne ta selvstendige valg, og viser at kritisk tenkning ikke bare består av intellektuell tenking, men også åpen og kreativ tenking (Ferrer et al., 2019, s. 12). Det betyr at en bør være åpen for ulike perspektiver og løsningsforslag, og være villig til å tenke utenfor boksen når en vurderer ulike alternativer. Dette bidrar til en mer helhetlig og balansert tilnærming til problemløsning og beslutningstaking.

Ferrer et al. (2019, s. 14) nevner videre Alec Fischer, som skriver at kritisk tenkning først av alt ikke handler om negativ kritikk av andres ideer og argumenter, men at en skal ha en kreativ prosess som utforsker forskjellige muligheter. Kritisk tenkning handler ikke

primært om å kritisere andres ideer og argumenter på en negativ måte, men snarere om å ha en kreativ prosess der man utforsker ulike muligheter og perspektiver.

Det å tenke kritisk skiller seg fra vanlig tenking da kritisk tenking har høyere standarder for klarhet, relevans og sannsynlighet (Ferrer et al., 2019, s. 14). Det å tenke kritisk krever tydelige og gode begrunnede argumenter, som er relevante for problemet eller spørsmålet man vurderer, i tillegg til at argumentene må være sannsynlige eller forsvarlige. Dette bidrar til å sikre at kritisk tenkning leder til mer pålitelige og velinformerte konklusjoner enn vanlig tenking, som ofte kan være preget av fordommer, overfladiske vurderinger og manglende logikk. Visse standarder for klarhet, relevans og sannsynlighet er det som skiller kritisk tenking fra vanlig tenking (Ferrer et al, 2019, s. 14). Ferrer et al. (2019) spør om disse kriteriene for kritisk tenkning kan generaliseres og presenterer to posisjoner som gir svar på det spørsmålet.

Den første posisjonen presenterer at tankeferdigheter er noe man kan tilegne seg uavhengig av faginnhold (Ferrer et al, 2019, s. 15). På bakgrunn av dette mener Fischer (2011, s. 1) at en må undervise direkte i kritisk tenkning. Det betyr for eksempel at en fokuserer på å arbeide med å strukturere et argument, eller vurdere en kilde. Da slike tankeferdigheter er overførbare vil elever kunne overføre ferdighetene til andre fag (Ferrer et al, 2019, s. 15).

Den andre posisjonen tilsier derimot at en ikke skal separere tankeferdigheter og fagliginnhold. Tankeferdigheter kan ikke generaliseres på tvers av ferdigheter hevder John McPeck (2016, s.19-20) Tenkning er koblet til faginnhold, fordi man alltid må tenke på «noe» (Ferrer et al, 2019, s. 15). Når en skal forholde seg til problemer som for eksempel politiske veivalg, trenger man ikke først og fremst kunnskap om logikk, men man trenger å kunne vurdere komplekse saksforhold, noe som forutsetter fagkunnskap (Ferrer et al, 2019, s. 15). Dette betyr at den andre posisjonen innebærer at man ikke bør skille tankeferdigheter fra faglig innhold. For å kunne vurdere komplekse saksforhold, trenger man også fagkunnskap. Dette viser at tankeferdigheter og faglig innhold er tett sammenkoblet, og at det er viktig å se dem i sammenheng for å kunne løse problemer og vurdere ulike situasjoner på en effektiv måte.

Til tross for at det finnes to posisjoner, så er det også mulig og kombinere disse. Ferrer et al. (2019, s. 15) argumenter for at tankeferdigheter er generelle som følge av at kritisk tenkning er et paraplybegrep som omtaler kvaliteten på tenkningen uavhengig av situasjon og aktivitet. Samtidig skriver Ferrer et al. (2019, s. 15) at en i motsetning også må presisere hvilke relevante kriterier som er viktige i hvert enkelt fag, da disse kan variere sterkt mellom

for eksempel samfunnsvitenskap og naturvitenskap. Dette innebærer at selv om kritisk tenkning kan betraktes som en generell ferdighet, er det også viktig å tilpasse den til de spesifikke kravene og utfordringene i ulike fagdisipliner for å sikre at kritisk tenkning er relevant og effektiv i ulike sammenhenger. For eksempel, om temaet er konspirasjonsteorier, kan læreren introdusere konspirasjonsteorier og diskutere hva de er og hvordan de fungerer. Deretter kan elevene lære om relevante fagområder som historie, politikk eller andre faktorer som er relevante for å forstå konspirasjonsteorier. Elevene jobber så med å utvikle kritiske tenkeferdigheter som å vurdere kilder, analysere argumenter og identifisere feilaktige påstander, og til slutt setter man sammen kunnskapen og ferdighetene slik at en kritisk kan vurdere konspirasjonsteorien. Til slutt konkluderer Ferrer et al. (2019, s. 15) at det er på denne måten en kan si at kritisk tenkning har «kvalitative særtrekk knyttet til faginnholdet i samfunnsfag».

2.3 Kritisk tenkning i skolen

I opplæringslovens formålparagraf står det at elever skal lære og tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst (opplæringsloven §1-1). Overordnet del i læreplanverket skriver videre under kapittel 1.3 at elevene skal få en opplæring som gir de en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Kunnskapsdepartementet (2017, s. 5) fortsetter kapittelet med at det å tenke kritisk er «å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer.»

Kritisk tenkning nevnes ikke bare i kapittel 1.3, men tas også opp igjennom under kapittel 2.5.2 som heter demokrati og medborgerskap, som er et av de tre tverrfaglige temaene i skolen. Her nevnes det at demokrati og medborgerskap skal «øve opp eleven til å tenke kritisk, lære seg og håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til tross for at en i opplæringsloven, og flere steder i overordnet del finner begrepet kritisk tenkning, står det lite om hva kritisk tenkning er og hvordan det kan læres. I dette kapittelet skal jeg derfor presentere teori som omhandler hva kritisk tenkning er og hvordan det kan læres i skolen. Dette gjør jeg da jeg ser på det som nødvendig å avklare hva det og hvordan det kan læres for å svare på problemstillingen min.

2.3.1 Hva er kritisk tenking I samfunnsfag?

I Ferrer og Wetlesen (2019), kritisk tenkning i samfunnsfag, blir kritisk tenkning presentert som en grunnstein for å kunne utøve demokratisk medborgerskap, som er et av de tverrfaglige temaene i LK20.

Verden blir mindre overveldende når man kan skille ting fra hverandre. Kritisk tenkning dreier seg altså om å forholde seg aktivt og vurderende til denne informasjonsflyten. Dette er en forutsetning for kunne handle på en velbegrunnet måte, det være seg og ytre et politisk argument, aksjonere eller gå til stemmeurnen, Først da kan vi utøve et demokratisk medborgerskap.

(Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen & Aas, 2019, s. 12)

Kritisk tenkning handler om å aktivt og vurderende forholde seg til den informasjonen man mottar. Å kunne tenke kritisk er viktig for å kunne handle på en velbegrunnet og informert måte, enten det gjelder å uttrykke et politisk argument, delta i en aksjon, eller stemme ved valg. Kritisk tenkning er derfor en nødvendig forutsetning for å utøve et demokratisk medborgerskap, da det hjelper oss å ta informerte og veloverveide beslutninger, og bidrar til et mer fungerende og bærekraftig demokrati.

Ferrer et al. (2019, s.15) skriver at samfunnsfag er en sentral del av opplæringa fordi det er her elevene lærer og forstå verden rundt seg. Faget legger til rette for at elevene skal tenke kritisk om samfunnet rundt seg, slik at de kan delta i samfunnet og praktisere det læreplanen omtaler som en demokratisk medborger. Som følge av dette argumenterer Ferrer et al. (2019, s. 15) for at kritisk tenking i samfunnsfag handler om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er sentrale for å kunne være en aktiv, demokratisk medborger. De fem grunnleggende ferdighetene, lese, skrive, lytte, tale og digitale ferdigheter er et godt sted og starte i denne prosessen før en trener på ferdigheter, som å finne og organisere informasjon, for så å kunne tolke, vurdere kritisk og formulere egne meninger om informasjon både skriftlig og muntlig (Tønnesen & Tønnesen, 2007, s. 226).

Det er vesentlig viktig at en i samfunnsfag bruker tid og vektlegger hva slags innhold man skal være kritisk til (Ferrer et al., 2019, s. 16). Oppgaver basert på abstrakt problemløsning gir lite rom for kritisk tenkning. I en slik situasjon hvor abstrakte oppgaver benyttes vil kritisk tenking bli en intellektuell øvelse, isteden for å være kritikk av system og samfunn (Ferrer et al., 2019, s. 16). En bør derfor undervise på en måte som utvikler elevenes evne til å til å tenke rasjonelt og kontekstuellt for å fremme kritisk tenkning i samfunnsfag.

Lim (2015, s. 5) skriver at dette innebærer at elevene får oppleve og øve seg på å skifte perspektiver og mellom ulike sosiale posisjoner.

Kjetil Børhaug (2014, s. 9) mener det er problematisk at elever i den norske skole oppfordres til «selektiv kritisk tenking». Med dette mener han at eksempler som det norske demokratiet, FN og det flerkulturelle Norge blir presentert som noe som er entydig positivt i norske lærebøker. Elever lærer at de skal være kritiske, men ikke til alt, noe Børhaug (2014) betegner som et normativt dilemma. Børhaug (2014) refererer et normativt dilemma til et etisk eller moralsk problem som oppstår når elever blir oppfordret til å være kritiske, men samtidig får beskjed om at de ikke skal være kritiske til alt. Børhaug (2014) peker på at dette dilemmaet kan skape forvirring og motstridende forventninger for elever. Dilemmaet kan oppstå fordi det kan være viktig å lære elever å stille spørsmål og vurdere informasjon og ideer kritisk, men samtidig kan det være situasjoner der det er nødvendig å akseptere visse normer, verdier eller autoriteter uten å stille spørsmål ved dem. Dette kan være utfordrende for elever å navigere i, ettersom det ikke alltid er klart hva som bør kritiseres og hva som bør aksepteres uten videre diskusjon. Når det gjelder konspirasjonsteorier, kan de brukes som et verktøy for å fremme kritisk tenkning ved å utfordre elever til å stille spørsmål ved og vurdere informasjon og ideer som kanskje blir presentert som entydig positive. I denne sammenhengen kan muligens konspirasjonsteorier bidra til å belyse det normative dilemmaet Børhaug (2014) beskriver, og samtidig hjelpe elever med å utvikle og forbedre sin kritiske tenkning ved å gi dem muligheten til å praktisere kritisk vurdering av informasjon og ideer på en bredere måte.

I dette underkapittelet har det blitt undersøkt hva kritisk tenkning i samfunnsfag er. Kritisk tenkning i samfunnsfag er en viktig ferdighet som elever trenger for å kunne delta aktivt og utøve et demokratisk medborgerskap (Ferrer et al., 2019). Dette innebærer at elever lærer å forholde seg aktivt og vurderende til informasjon, slik at de kan handle på en velbegrunnet og informert måte i ulike situasjoner, for eksempel når de uttrykker politiske argumenter, deltar i aksjoner eller stemmer ved valg.

Samfunnsfaget spiller en sentral rolle i å lære elevene å forstå verden rundt seg og å tenke kritisk om samfunnet (Ferrer et al., 2019). For å utvikle kritiske ferdigheter, er de fem grunnleggende ferdighetene - å kunne lese, skrive, lytte, tale og bruke digitale verktøy - et godt utgangspunkt. Videre er det viktig å undervise på en måte som fremmer elevenes evne til å tenke rasjonelt og kontekstuellt, samt oppmuntre dem til å skifte perspektiver og bevege seg mellom ulike sosiale posisjoner (Lim, 2015).

Et utfordrende aspekt ved kritisk tenkning i samfunnsfag er det normative dilemmaet som oppstår når elever oppfordres til "selektiv kritisk tenkning" (Børhaug, 2014). Det er derfor viktig å finne en balanse mellom å lære elevene å stille spørsmål og vurdere informasjon og ideer kritisk, samtidig som de forstår at det i visse situasjoner kan være nødvendig å akseptere bestemte normer, verdier eller autoriteter uten å stille spørsmål ved dem.

Sammenfattende er kritisk tenkning i samfunnsfag avgjørende for å utruste elever med ferdighetene de trenger for å kunne delta aktivt i demokratiet og navigere i en kompleks verden. Dette krever en undervisningsmetode som fremmer både kritisk vurdering av informasjon og en forståelse for når det er nødvendig å akseptere visse normer og verdier.

2.4 Kritisk tenking og danning

LK 20 sier at skolen skal fremme positive holdninger til menneskerettigheter, mangfold, likestilling, bærekraftig utvikling og demokratiet og dets verdier (Kunnskapsdepartementet 2019). Samtidig skal eleven lære å tenke kritisk om disse temaene og verdiene. Ferrer et al. (2019, s. 17) mener dette skaper både fagdidaktiske utfordringer og muligheter. Derfor er det viktig for lærere å finne en balanse mellom å undervise i og fremme disse verdiene, samtidig som de oppmuntrer elever til å utvikle kritiske ferdigheter og utforske ulike perspektiver på disse temaene, slik at de kan navigere i en kompleks og mangfoldig verden.

Ferrer et al. (2019, s.17) skriver at når kritisk tenking blir sett på noe mer enn en intellektuell øvelse, er det fordi den inngår i den normative tradisjonen, danning, som Ferrer et al (2019, s 17) beskriver i videre forstand betyr personlighetsforming. Danning er et begrep som har utviklet seg i fra være en tilegnelse av kunnskap og kulturverdier, til å bli innen pedagogikken et begrep som beskriver selve evnen til og lære og beredskapen til og handle (Ferrer et al., 2019, s. 19). I denne sammenhengen blir kritisk tenkning en integrert del av danning, som ikke bare handler om å tilegne seg kunnskap og kulturverdier, men også om å utvikle evnen til å lære og beredskapen til å handle, ifølge Ferrer et al. (2019). Dette understreker viktigheten av å se kritisk tenkning som en sentral komponent i den helhetlige personlighetsutviklingen hos individer.

Wolfgang Klafki, en tysk pedagog, presenterer begrepet kategorial danning. Han mener at formålet med all utdanning er og utvikle og støtte elevens selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne. På bakgrunn av dette vil det si at elever skal lære å ta egne valg, delta i demokratiske prosesser i samfunnet og utvikle en forståelse og

engasjementet for et dette er en rett som bør gis alle mennesker (Ferrer et al., 2019, s. 17). Klafki nevner at dette dannelsesidealet ikke alltid gjenspeiler seg i virkeligheten, og for å kunne realisere fri selvbestemmelse for alle mennesker må man avsløre og problematisere maktforhold i samfunnet. Elevene må tilegne seg egenskaper som gjør det mulig og forstå verden og gjøre seg selv forstått i verden. Det er når verden «åpner seg» for elevene og at også elevene åpner seg for den, at verden blir mulig å kritisere og forandre (Klafki, 2014, sitert i Ferrer et al., 2019, s. 18).

Ferrer et. Al (2019, s. 18) skriver at kritisk tenkning, danning og opplæring til demokratisk medborgerskap henger sammen som følge av filosofen Jon Hellesnes, som har påvirket den norske dannelsesdebatten de siste femti årene med artikkelen «Ein utdana mann og eit danna menneske». I denne artikkelen omtaler Hellesnes at danning er å problematisere samfunnet som totalitet og dermed de enkelte funksjonene (Hellesnes, 1969, s. 28). Eller som Dale (1990, s. 546) gjengir det: «Danningsspørsmålet dreier seg om et fags konstitusjon og funksjon i en samfunnsmessig sammenheng». Danning er ifølge Hellesnes innsikt og frigjøring fra en falsk bevissthet, og at handling er et resultat av danning, at et menneske klarer å forstå noe og gjør endringer i samsvar med forståelsen er et resultat av danning (Hellesnes, 1969, s. 46). Danningsperspektivet til Hellesnes går ut på at en skal vurdere underliggende begrunnelser og premisser, denne typen refleksjon samsvarer med hvordan Dewey presenterer refleksjon i kritisk tenkning (Ferrer et al., 2019, s. 19). Knut Imerslund er lærerutdanner og bruker Hellesnes sitt perspektiv til å utfordre skolen. Han presenterer begrepene kompetanse og danning, og viser til at det som skiller dem er at kompetanse er kunnskap og ferdigheter som en bruker til å finne svar på omverdens krav, mens danning er de grunnverdiene mennesket møter verden med (Ferrer et al., 2019, s. 19). Denne forståelsen av danning utfordrer skolen til å utvide fokuset på kompetanse og integrere dype refleksjoner og verdier i undervisningen.

Ut ifra dette kan en si at danning og kritisk tenkning hører sammen, fordi danning innebærer en helhetlig personlighetsutvikling som går utover tilegnelse av kunnskap og kulturverdier, og inkluderer evnen til å lære og beredskapen til å handle. Kritisk tenkning blir en integrert del av danning, da det bidrar til innsikt, frigjøring fra falsk bevissthet og evnen til å reflektere over og kritisere samfunnet og dets funksjoner.

2.5 Hvordan fremme kritisk tenkning hos elever?

I dette underkapittelet her skal jeg undersøke teori som svarer på spørsmålet om hvordan en kan fremme kritisk tenkning i klasserommet. Dette er aktuelt å undersøke så det bidrar til en forståelse om metoder lærere bruker i undervisning om konspirasjonsteorier kan bidra til å fremme kritisk tenkning. For å kunne undersøke dette trenger en teori og tidligere forskning på temaet om hvordan kritisk tenkning kan læres.

Nedenfor skal jeg presentere Roland Case sine tanker om hvordan en kan fremme kritisk tenkning gjennom undervisning. Samtidig vil jeg redegjøre for Leila E. Ferguson og Ingeborg Krangle sine forskningsbaserte forslag til hvordan kritisk tenkning kan fremmes i grunnskolen. Likheter rundt disse tilnærmingene til hvordan kritisk tenkning kan læres er at begge legger vekt på tilnærming og evne til å skape et godt læringsmiljø, noe som er med og legger grunnlag for kritisk tenkning. Begge nevner også viktigheten av å la elevene stille spørsmål, analysere ulike synspunkter, og arbeide med autentiske og utfordrende problemer. Samtidig er de også ulike og presentere for eksempel forskjellige verktøy til hvordan en kan arbeide med å fremme kritisk tenkning. Case (2005) presenterer også fem intellektuelle ressurser for kritisk tenkning, men Ferguson og Krangle (2020) fokuserer på tre verktøy.

2.5.1 Hvordan bør kritisk tenkning læres?

Når kritisk tenkning blir brukt eller omtalt i klasserommet, er det fordi pensum og kompetansemål allerede har blitt lært (Case, 2005). Dette hevder Case (2005) på bakgrunn av at han mener at hovedprioritetene til lærere er å lære elever pensum og kompetansemål. Selv mener han at kritisk tenkning ikke kan ses på som et sett med ferdigheter eller en prosess som utvikler seg uavhengig av innhold og kontekst, eller som et tillegg til pensum. Kritisk tenkning må heller ses på som en måte å lære bort pensum og kompetansemål på, og det er dette Case (2005) argumenterer for.

Basert på Case (2005) sine tanker kan enn si at kritisk tenkning må formidles gjennom undervisningen, ikke nødvendigvis som hovedtemaet i undervisningen, men som en del av vanlig undervisning. Et konkret eksempel på dette kan være om en underviser om 22. juli, så faller det å være kritisk og undersøke sikre kilder på å avkrefte konspirasjonsteorier naturlig inn. Og da bruker man kritisk tenkning til å formidle kunnskap som inngår under et kompetansemål.

Det første steget mot å fremme kritisk tenkning i klasserommet kaller Case (2005) å «problematisere». Her bruker han John Dewey sine tanker fra «How we think», som sier at

når en blir forstyrret av en vanskelig utfordring blir en nødt til å tenke oss frem til hvordan en kan løse det oppståtte problemet (Dewey, 1997). Med dette mener han at en trenger å tenke når man møter situasjoner som er problematiske, noe som da igjen betyr at man ikke behøver å bruke kritisk tenkning om en ikke står ovenfor problematiske spørsmål. Med utgangspunkt i dette presenterer Case (2005) begrepet «kritisk utfordring» som brukes til å beskrive en situasjon som inviterer eleven til å tenke kritisk. Dette kan gjøres ved at en for eksempel presenterer elever for forskjellige overskrifter og stiller spørsmålet: «Hvilke av disse overskriftene er mest informative og engasjerende?», isteden for at eleven hadde fått i oppgave å velge den de likte best (Case, 2005). Med dette viser Case at ved å stille spørsmål som setter krav til hva som kan svares, lager en situasjon hvor elevene må tenke og reflektere kritisk over svaret sitt. Case formidler også at en trenger et problem for å kunne stille disse spørsmålene. Om svaret på spørsmålet er åpenbart eller bare har en svarmulighet vil en ikke trenge og tenke kritisk, fordi spørsmålet ikke er problematisk (Case, 2005). Case mener altså at kritisk tenkning bør lærers bort gjennom å bruke fagstoff og kompetansemål, og dette kan gjøres ved å for eksempel stille elever spørsmål som krever problemløsning for å finne svaret på dem (Case, 2005).

Ferguson og Krangle (2020) skriver at ved å bruke pedagogisks-psykologisk perspektiv som samsvarer med utdanningsdirektoratets mål for utdanning i skolen, så kan «argumentasjon» og «strategisk kildevurdering» bli sett på som to sentrale ferdigheter for å fremme kritisk tenkning. De sier også at kritisk tenkning kan læres ved å fokusere på tre sentrale ferdigheter: argumentasjon, strategisk kildevurdering og kunnskapssyn (Ferguson & Krangle, 2020). For å fremme disse ferdighetene foreslår de forskningsbaserte metoder og verktøy.

Det første verktøyet de foreslår er argumentasjon: Lærere kan benytte dialogisk undervisning for å styrke elevers argumentasjon og utvikle et mer avansert kunnskapssyn (Ferguson & Krangle, 2020). Reznitskaya og Wilkinson (2017, sitert i Ferguson & Krangle, 2020) har utviklet metoden "Inquiry dialogue", der elever og lærere jobber sammen for å finne det rimeligste svaret på store og omdiskuterte temaer gjennom diskusjon.

Det andre verktøyet er strategisk kildevurdering: Ferguson og Krangle (2020) viser til det digitale verktøyet "The Sourcer's Apprentice" av Britt & Angliskas (2002, sitert i Ferguson & Krangle, 2020) som et eksempel på hvordan elever kan lære å vurdere kilder strategisk. Ved å bruke dette verktøyet ble elever bedre på å skille mellom mer eller mindre nyttige kilder og brukte oftere kildeinformasjon i tekstene sine.

Og det tredje verktøyet er kunnskapssyn: Lærere bør være åpne om hvordan de selv finner frem til og evaluerer kunnskap og skape et inkluderende klassemiljø der elever kan samhandle og arbeide med kritisk tenkning (Ferguson & Krangle, 2020).

I neste underkapittel blir det utdypet hva disse tre faktorer innebærer. Poenget med å nevne de nå er for å understreke at også Ferguson og Krangle viser til verktøy som i samarbeid med fagstoff og kompetanse mål kan være med å fremme kritisk tenkning.

Ferguson og Krangle (2020) fremhever også at kritisk tenkning utvikles best i et miljø der elever får mulighet til å diskutere og utforske ideer sammen. Dette innebærer at læreren bør tilrettelegge for gruppearbeid, debatter og andre aktiviteter som oppmuntrer til dialog og utveksling av tanker. Gjennom felleskap og diskusjon kan elever utfordre hverandres forståelse, stille spørsmål og reflektere over egne og andres argumenter.

Case (2005) og Ferguson og Krangle (2020) mener begge at kritisk tenkning ikke er et undervisningsopplegg, men heller noe man bruker i undervisningsopplegget. Kritisk tenkning læres gjennom aktiviteter og tilnærminger i undervisningen, og ikke fordi det er selve temaet for undervisningen (Case, 2005; Ferguson og Krangle, 2020).

2.5.2 Ressurser og verktøy for å fremme kritisk tenkning i klasserommet

Som allerede nevnt ovenfor har Ferguson og Krangle (2020) kommet frem til tre verktøy som kan bidra til å fremme kritisk tenkning. Også Case (2005) presenterer fem intellektuelle ressurser som han mener legger til grunn for elevenes kritiske tenkning. I dette underkapittel skal Ferguson og Krangles verktøy og Case sine intellektuelle ressurser presenteres, slik at en kan få en forståelse over hva som kreves for at lærere kan fremme kritisk tenkning hos elever.

Case (2005) presenterer fem intellektuelle ressurser som han mener legge til grunn for elevens kritiske tenkning. Disse er bakgrunnskunnskap, kritisk dømmekraft, Kritisk tenkning vokabular, tenke strategier og «habits of mind».

«Bakgrunnskunnskap» er ifølge Case (2005) kunnskap om relevant informasjon om temaet som er nødvendig for å oppnå kritisk refleksjon. Han skriver at det er viktig å vite at for å kunne tenke kritisk, så trenger en kunnskap, og poengterer at det ville vært vanskelig og tenke kritisk om noe, om en ikke hadde kunnskap om det en skulle tenke kritisk om. Det er derfor viktig at lærere sørger for at elevene har eller blir gitt den kunnskapen de trenger for å kunne tenke kritisk. For eksempel så er det vanskelig for elevene og tenke kritisk rundt konspirasjonsteorier om 22. juli om eleven har lite kunnskap om hva som hendte den dagen. En måte elever kan tilegne seg slik informasjon kan være ved at elevene blir gitt en oppgave hvor de skal stille gode spørsmål til personer som husker, eller var en del av 22. Juli. For å

stille disse spørsmålene krever det ikke at elevene kan alt om hva som hendte den 22. Juli. Ved å utarbeide disse spørsmålene vil lære mer om 22. Juli, men for å kunne formulere og stille gode spørsmål så må elevene besitte noe sentral kunnskap (Case, 2005).

Et av tre verktøyer som Ferguson og Krange presenter heter «kunnskapssyn». Både bakgrunnskunnskap og kunnskapssyn inneholder ordet kunnskap, og begge handler om å gi elever kunnskap, men på to forskjellige måter. Ifølge Ferguson og Krange (2020) handler verktøyet kunnskapssyn å utforske og utfordre elevers syn på kunnskap. Lærere kan oppmuntre elevene til å se på kunnskap som noe som utvikler seg over tid, er satt sammen av forskjellige kilder og blir legitimert gjennom argumentasjon og samhandling med andre. Dette kan bidra til at elevene blir mer kritiske og utforskende i sin tilnærming til konspirasjonsteorier og andre komplekse temaer.

I motsetning til Case (2005) som skriver at elever trenger bakgrunnskunnskap for å tenke kritisk og at en kan tilegne seg denne på en kritisk måte, kommenterer Ferguson og Krange (2020) på at «kunnskapssyn» handler om å utfordre elevers syn på kunnskap og at dette er noe som forandrer seg over tid, og at kunnskap må legitimeres.

Det er viktig å poengtere at Ferguson og Krange (2020) prater om kunnskapssyn i relasjon til de to andre verktøyene de presenterer, argumentasjon og strategisk kildevurdering. Begge disse er avhengige av hva en oppfatter som, og hvordan en ser på kunnskap. For å visualisere dette bruker Ferguson og Krange (2020) «Elli som går i niende klasse og som har fått i oppgave å skrive rapport om klimaendringens årsaker»: Arbeidet Elli gjør vil være avhengig av hennes syn på klima og naturvitenskap. Ser Elli på naturvitenskap som noe som er sikkert og gitt, som ligger hos en autoritet, så vil hennes argumentasjoner rundt oppgaven og kildevurdering være mindre kritisk og utforskende enn om hun hadde tenkt at kunnskap om naturvitenskap er noe som er tentativ, utvikler seg over tid, er satt sammen av forskjellige kilder og som er legitimerte gjennom argumentasjon og samhandling med andre (Ferguson & Krange, 2020). Sett i en kontekst med konspirasjonsteorier, så ville Elli vært mindre kritisk til konspirasjonsteorien om dette var noe hun så på som den faktiske sannheten, enn om hun forsto at en måtte undersøke flere kilder og hvordan konspirasjonsteorien hadde oppstått.

Ferguson og Krange (2020) skriver at koblingen mellom argumentasjon, kildevurdering og kunnskapssyn støttes empirisk og foreslår ut ifra dette at konkret arbeid med argumentasjon, kildevurdering og kunnskapssyn kan gi grunnlag for kritisk tenkning.

Argumentasjon er i utdanningskontekst et positivt begrep (Ferguson & Krange, 2020). Argumentasjon kan defineres som forståelse, evaluering og vurdering av andres argumenter gjennom kritisk lytting og lesing, eller produksjon av argumenter og resonnering (Ferguson &

Bubikova-Moan, 2019; Reznitskaya, 2012, sitert i Ferguson & Krange, 2020). Ifølge Andrews (2015, sitert i Ferguson & Krange, 2020) og Kuhn (1999, sitert i Ferguson & Krange, 2020) kan argumentasjon bli sett på som en forløper til kritisk tenkning.

For å kunne konstruere egne argumenter og begrunnelser, og også dekonstruere og forstå andres synspunkter kreves det at eleven kan forholde seg kritisk til kilder som brukes til å begrunne påstander (Ferguson & Krange, 2020). «Strategisk kildevurdering» er «leserens evne til å legge merke til og bruke kildeinformasjon» (Ferguson & Krange, 2020).

Kildeinformasjon indikerer punkter som type publikasjon, utgiver, dato, forfatter og om forfatteren er kvalifisert og hva slags hensikt den har med og utale seg om temaet (Ferguson & Krange, 2020). Ferguson og Krange (2020) referer til Brante og Srømsø (2018) og skriver at elever som er oppmerksomme på kildeinformasjon og som bruker det aktivt gjennom tolkning av skriftlig informasjon oppnår et bedre læringsutbytte enn de som ikke gjør det. Ferguson og Krange (2020) poengterer videre ved å bruke Brante og Srømsø (2018) at det er få elever som derimot bruker kildeinformasjon når de leser med mindre de spesifikt bli minnet på det.

Case (2005) nevner en ressurs som heter «Habits og Mind». Dette handler om å presentere elevene for gode vaner som en bruker når en tenker kritisk. Slike vaner kan være å ha et åpent og rettferdig sinn, være selvreflekterende og oppmerksom på detaljer. Her beskriver Case tankemåter som bidrar til kritisk tenkning. Dette samsvarer med hva Ferguson og Krange prøver og uttrykke gjennom sine tre verktøy. «Habits of mind» inngår blant annet i det og forstå at kunnskap forandrer seg (Kunnskapssyn), kilder må vurderes i detalj (Strategisk kildevurdering) og evaluering av egne og andres argumenter (argumentasjon).

Case (2005) presenterer også tre ressurser til. «Kritisk dømmekraft» er en av dem og handler om å tilegne seg kunnskap om kriteriene eller grunnlaget som bedømmer alternativene av en tankeutfordring (Case, 2005). Læreren må sørge for at elevene blir gitt kriterier om hva som kjennetegner gode spørsmål, dette kan gjøres i felleskap sammen med elevene (Case, 2005). Case (2005) skriver at det å tenke kritisk i hovedsak er å delta i overveielser, altså at en tenker og veier alternativer og tanker opp mot hverandre slik at en kommer til et gjennomtenkt svar på tankeutfordringen. Og for å gjøre dette trenger en kriterier som blir veiledende i prosessen med å formulere gode spørsmål. Her skriver Case at en stor del av kritisk tenkning er å veie alternativer og tanker opp mot en annen. Dette nevner også Ferguson og Krange, både når de omtaler verktøyene argumentasjon, altså å veie og utforme gode argumenter og strategisk kildevurdering (Ferguson og Krange, 2020).

Case (2005) nevner og ha et «kritisk tenkning vokabular» som ressurs, noe som betyr at en har kunnskap om begrepene og distinksjonene som man trenger for å tenke på utfordringen. Case (2005) skriver at andre verktøy også referer til begreper, men under «kritisk tenkning vokabular» refseres begreper som formidler forskjeller. Som for eksempel kunnskap om forskjellen på «årsak» og «virkning». Dette handler om at elevene skal klare å kunne skille mellom «gode» og «svake» spørsmål (Case, 2005).

Den fjerde ressursen som belyses av Case (2005) er «tankestrategier». Dette punktet handler om måter og organisere tanker på, som for eksempel ved hjelp av et tankekart eller andre modeller (Case, 2005). Case (2005) skriver at en god kritisk tenker bruker flere tankestrategier for å løse utfordringen de står ovenfor. Tankekart er en tankestrategi, men Case (2005) informerer om at det å lage et tankekart ikke i seg selv er å tenke kritisk da målet er å skrive ned alle tankene man har. Den kritiske tenkningen skjer når en bruker og evaluerer disse tankene til å lage gode spørsmål. En bruker altså tankekartet til å sortere å forstå tanke sine, og deretter lager kritiske spørsmål ut ifra disse.

For å oppsummere så har en i dette underkapittelet sett at Ferguson og Krangle (2020) og Case (2005) presenterer ulike verktøy og intellektuelle ressurser som kan fremme kritisk tenkning hos elever. Ferguson og Krangle (2020) identifiserer tre verktøy: kunnskapssyn, argumentasjon og strategisk kildevurdering. Case (2005) presenterer fem intellektuelle ressurser: bakgrunnskunnskap, kritisk dømmekraft, kritisk tenkning vokabular, tenkestrategier og habits og mind.

Begge fremhever viktigheten av kunnskap for kritisk tenkning, men de fokuserer på forskjellige aspekter. Case (2005) vektlegger betydningen av bakgrunnskunnskap for å kunne tenke kritisk, mens Ferguson og Krangle (2020) understreker utfordringen av elevers syn på kunnskap og hvordan kunnskap forandrer seg over tid og må legitimeres. I tillegg til dette, fokuserer både Case og Ferguson og Krangle på viktigheten av argumentasjon, kildevurdering og gode tenkevaner for å utvikle kritisk tenkning hos elever. Case (2005) legger også vekt på betydningen av kritisk dømmekraft, kritisk tenkning vokabular og tankestrategier.

Sammen gir disse verktøyene og intellektuelle ressursene lærere et grunnlag for å fremme kritisk tenkning hos elever gjennom å gi dem kunnskap, oppmuntre til kritisk refleksjon og evaluering av argumenter og kilder, samt å utvikle gode tenkevaner og strategier for å organisere tanker.

2.5.3 Hvordan fremme argumentasjon, kritisk kildevurdering og kunnskapssyn?

For å fremme argumentasjon og kunnskapssyn i undervisningen presenterer Ferguson og Krange (2020) undervisningsmetoden «dialogisk undervisning» som har fokus på dialog mellom elever og lærer. Videre referer Ferguson og Krange (2020) til Reznitskaya og kollegaer hvor dialogisk undervisning er en sentral måte og styrke elevers argumentasjon og utvikle et mer avansert kunnskapssyn. Reznitskaya og Wilkinson, (2017, sitert i Ferguson & Krange, 2020) har utviklet det de kaller «Inquiry dialogue». Dette innebærer elever og lærere jobber sammen for å finne frem til «det rimeligste svaret» på store og omdiskuterte temaer ved hjelp av diskusjon (Ferguson & Krange, 2020). Reznitskaya og Wilkinson, (2017, sitert i Ferguson & Krange, 2020) har funnet at ved å diskutere i fellesskap, hvor læreren sørger for å fasilitere, videreutvikle og støtte elevers tenkning og diskusjoner, gir elever mulighet til å tolke og bygge på hverandres ideer, og utfordrer hverandre til å komme med «bedre» argumenter. Ved å delta i slike diskusjoner over lengre tid kan føre til at elever i tillegg til å bli bedre selv på å argumentere og tenke kritisk også bidra til at de blir mer bevisst på å høre på andres ideer og komme med konstruktive tilbakemeldinger (Ferguson & Krange, 2020).

For å fremme strategisk kildevurdering i klasserommet viser Ferguson og Krange (2020) til det digitale verktøyet «The Sourcer's Apprentice» av Britt & Angliskas (2002, sitert i Ferguson & Krange, 2020). Her fikk elever trening i å se etter spesifikk kildeinformasjon som forfatter og type dokument. Denne informasjonen skulle de skrive i strukturerte dokumenter før de svarte på spørsmål og så skrev en drøftende oppgave. Dette førte til at elever brukte kildeinformasjon strategisk og mer integrert i oppgaveskriving enn hva andre elever som fulgte vanlig undervisning gjorde (Britt & Angliskas, 2002, sitert i Ferguson & Krange, 2020). Denne studien viser at intervensjoner rettet mot elever strategiske kildebruk, kan føre til mer av slik type atferd (Ferguson & Krange, 2020). Ferguson og Krange (2020) viser også til norske studier som har funnet at ved og bruke intervensjonsstudier, så kan elever bli flinkere på skille mellom mer eller mindre nyttige kilder. I studien brukte de også oftere kildeinformasjon som forfatter, utgiver, type dokument og dato for publisering i tekstene sine, i motsetning til elever i en kontrollgruppe som fulgte vanlig undervisning (Ferguson & Krange, 2020).

Ferguson og Krange (2020) understreker, i en avslutning på artikkelen deres, at et inkluderende klassemiljø og regler til hvordan lever samhandler når de arbeider med kritisk tenkning er svært viktig. Lærere må også være åpne om hvordan deres tankearbeid er og hvordan de selv finner frem til kunnskap og evaluerer den med elever (Ferguson & Krange, 2020)

I dette kapittelet har det blitt presentert ulike metoder lærere kan bruke for å fremme kritisk tenkning hos elevene sine i klasserommet. Problemstillingen i denne oppgaven bygger på hvordan kritisk tenkning kan fremmes, spesielt i forhold til konspirasjonsteorier. Roland Case sine tanker om hvordan kritisk tenkning kan fremmes gjennom undervisning har blitt presentert, og det har også sett på forskningsbaserte forslag fra Leila E. Ferguson og Ingeborg Krange om hvordan kritisk tenkning kan fremmes i grunnskolen. En fellesnevner for disse metodene er betydningen av lærerens tilnærming og et godt læringsfelleskap.

Samlet sett kan en si at det er flere metoder lærere kan bruke for å fremme kritisk tenkning hos elevene. Disse metodene inkluderer å skape "kritiske utfordringer", å gi elevene relevante verktøy for kritisk tenkning, å gi elevene mulighet til å stille spørsmål og arbeide med autentiske problemer, og å skape et godt læringsfelleskap for elevene. Ved å legge til rette for kritisk tenkning i klasserommet, kan en hjelpe elevene med å utvikle ferdigheter som vil være verdifulle for dem både i skole og i livet generelt.

2.6 Tidligere forskning

Forskning på bruk av konspirasjonsteorier i undervisning er et forholdsvis nytt felt som allerede har gitt noen viktige bidrag. Fra studier som har undersøkt sammenhengen mellom konspirasjonsteorier og kritisk tenkning, til de som har sett på erfaringene til lærere og elever med konspirasjonsteorier i klasserommet, har forskerne begynt å kartlegge et komplekst landskap.

Selv om det de siste årene har blitt produsert mer forskning på feltet, er det fortsatt mange ubesvarte spørsmål. Dette understreker behovet for videre forskning på dette feltet. Ved å utdype en forståelse av hvordan konspirasjonsteorier fungerer i en utdanningskontekst, kan en begynne å utvikle mer effektive pedagogiske strategier og bedre støtte lærere og elever i å navigere i det komplekse informasjonslandskapet de møter i dag.

Lantian et al. (2021) har for eksempel belyst den negative sammenhengen mellom konspirasjonsteorier og evnen til kritisk tenkning. Denne forskningen understreker viktigheten av å fremme kritisk tenkning for å redusere tro på konspirasjonsteorier.

Dahle og Helesen (2022) har på sin side utforsket samfunnsfaglæreres erfaringer med konspirasjonsteorier i klasserommet. De fant at konspirasjonsteorier, forsterket av økt informasjonsflyt på internett, er utbredt blant unge. Dette fremhever betydningen av å inkludere undervisning om konspirasjonsteorier for å forebygge fordommer og beskytte demokratisk deltakelse.

Peters og Johannesen (2020) demonstrerte hvordan undervisning i konspirasjonsteorier kan fremme historisk refleksjon, mens Dyrendal og Jolley (2020) avdekket læreres og elevers perspektiver på konspirasjonsteorier i skolen. Disse studiene understreker viktigheten av lærerkompetanse for å håndtere konspirasjonsteorier effektivt i klasserommet.

Til sammen gir disse forskningsbidragene viktig innsikt i hvordan konspirasjonsteorier og kritisk tenkning er sammenvevd i undervisningen. De fremhever betydningen av pedagogiske tilnærminger som styrker elevers kritiske tenkning og bevissthet om konspirasjonsteorier, samtidig som de påpeker etiske dilemmaer lærere kan møte. Dette understreker behovet for videre forskning og utvikling innen dette feltet.

Forskningsfeltet rundt bruk av konspirasjonsteorier i skoleundervisning er relativt nytt, men har allerede produsert viktige funn. I takt med den digitale tidsalderen og den økte tilgjengeligheten av informasjon, har konspirasjonsteorier fått en mer fremtredende plass i offentlig diskurs. Dette har ført til en økt interesse for å forstå og håndtere fenomenet innenfor utdanning.

Studiene som er nevnt tidligere har bidratt til å kartlegge og forstå dette nye landskapet. For eksempel har Lantian et al. (2021) og Dahle og Helesen (2022) bidratt til å forstå forholdet mellom konspirasjonsteorier, kritisk tenkning og undervisningspraksis. Mens Peters og Johannesen (2020) og Dyrendal og Jolley (2020) har gitt innsikt i hvordan undervisning i konspirasjonsteorier kan bli brukt som et pedagogisk verktøy for å fremme kritisk tenkning og historisk refleksjon.

Likevel er det fortsatt mange ubesvarte spørsmål. For eksempel, hvordan kan skoler best integrere undervisning i konspirasjonsteorier i forskjellige fagområder? Hvordan kan lærere best utrustes med kompetanse og verktøy for å håndtere konspirasjonsteorier på en effektiv og etisk måte? Hvordan påvirker konspirasjonsteorier elevenes læringsutbytte og deres demokratiske deltakelse?

På grunn av fagfeltets nylige utvikling og viktigheten av disse spørsmålene, er det behov for videre forskning for å få en mer omfattende forståelse av hvordan konspirasjonsteorier kan håndteres i en utdanningskontekst. Denne forskningen vil være avgjørende for å utvikle effektive pedagogiske strategier og for å støtte lærere og elever i å navigere i det komplekse informasjonslandskapet de står overfor i dag.

I dette kapittelet er det blitt gjennomgått hva en konspirasjonsteori og kritisk tenkning er. Det er også blitt presentert hva kritisk tenkning sin rolle i samfunnsfag er og hvordan en kan

fremme kritisk tenkning hos elever. Tidligere forskning rundt temaet for oppgaven har også blitt presentert. I neste kapitel skal metodevalget for å besvare problemstillingen presenteres sammen med etiske hensyn og problemstillinger.

3. Forskningsmetode

I dette kapitlet vil jeg presentere den metodiske tilnærmingen som legger grunnlag for denne studien. Her vil jeg gjøre rede for valgene jeg har tatt i fra jeg startet arbeidet med oppgaven og til jeg var ferdig med og analysere mine funn.

Først vil jeg gi et legge frem en teoretisk forståelse av kvalitativ metode og presentere mine innsamlingsstrategier. Deretter vil jeg presentere utvalget av deltakerne og rekrutteringsprosessen, hvordan jeg utarbeidet intervjuguiden og samlet inn data. Til slutt omtaler jeg hvordan jeg arbeidet med transkribering av intervjuene og analyseprosessen. Gjennom alle disse punktene tar jeg også opp hvilke etiske problemstillinger som kan oppstå og hvordan jeg eventuelt kan forebygge eller håndtere disse.

3.1 Kvalitativ metode

Masteroppgavens tema og hensikt har vært avgjørende for valg av metodisk tilnærming. Hensikten med masteroppgaven er å undersøke samfunnsfagslærere tanker og erfaringer med å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen og hvordan konspirasjonsteorier eventuelt kan brukes til å fremme kritisk tenkning blant elever. På bakgrunn av dette har jeg derfor valgt å utføre en kvalitativ studie med semi-strukturert intervju som metode.

Kvalitativ tilnærming er i følge Postholm og Jacobsen (2021, s. 89) en metode som innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk, i motsetning til den kvantitative som innhenter informasjon ved hjelp av tall. Når en bruker kvalitativ metode, er hensikten å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt liv og hvilken mening disse handlingene har. Beskrivelse, forståelse og mening er derfor sentrale begreper i studier som bruker kvalitative forskningsmetoder (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 95).

Kvalitative metoder er med fleksible enn kvantitative, noe som vil si at kvalitative metoder tillater spontanitet og tilpasninger i interaksjonen mellom forsker og deltaker (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17). Åpne spørsmål er vanlig i kvalitative metoder, og en kan dermed også variere hvordan spørsmålet stilles fra deltaker til deltaker. Deltakerne har også mulighet til å svare mer utfyllende og detaljert på spørsmålene (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17). Da ønsket i denne studien var å høre hva slags erfaringer og tanker lærere har, så var det gunstig å kunne ha mulighet stille ulike spørsmål til de forskjellige lærerne da de mest sannsynlig ville ha forskjellige erfaringer og tanker.

Dette stiller også krav til forskeren, ved at han eller hun må klare å stille spørsmål, tolke svarene og respondere, på bakgrunn av dette vil ikke alle svar nødvendigvis være

sammenlignbare (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17). Dette er blant annet grunnen til at jeg har valgt å bruke Semi-strukturerte intervjuer som metode da det medfører at deltakerne blir stilt mange av de samme spørsmålene, samtidig som det er også mulig å tilpasse spørsmålene som blir stilt til lærerne.

Kvalitativ metode har som mål å forstå deltakerens perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 95), allikevel vil forskerens teoretiske ståsted, erfaringer og opplevelser være med og farge forskningen. Det er derfor viktig at forskeren synligjør dette i sin forskning. Hvordan dette er med å påvirke forskningen kommer jeg tilbake å senere i dette kapittelet.

3.2 Innsamlingsstrategier

I løpet av arbeidet mitt med denne masteroppgaven har jeg brukt diverse innsamlingsmetoder for å få tak i dataene og kunnskapen jeg trenger for å svare på min problemstilling. Våren 2022 begynte jeg å innhente relevant tidligere forskning samtidig som jeg undersøkte relevant teori. Høsten 2022 begynte jeg og ta kontakt med relevante informanter etter jeg hadde fått godkjent søknaden min av SIKT, som ble godkjent i starten av oktober. Vurderingen av SIKT for denne masteroppgaven ligger vedlagt.

Jeg tok kontakt med informantene over e-post, hvor jeg spurte om de ønsket å delta i mitt forskningsprosjekt med en kort beskrivelse av hva det innebar å delta. De som svarte at de ønsket å delta fikk deretter sendt informasjonsskrivet som inneholdt samtykkeskjema som tydeliggjorde at informantene på ingen måte skulle føle seg presset til å delta og at det var mulig å trekke seg når som helst uten noe begrunnelse.

Intervjuene ble gjennomført på forskjellige datoer, da informantene selv fikk velge passende tidspunkt. Det første ble avholdt i starten av desember, intervju to og tre ble gjennomført i starten av januar, og det siste ble gjennomført i slutten av februar. Som en kan lese så gikk det nesten to måneder imellom intervju tre og fire. Grunnen til dette var fordi det var vanskelig å innhente informanter, og få svarte på henvendelse som ble sendt ut. Opprinnelig var planen og intervju fem lærere, men på grunn av lite respons og travle lærere så ble ikke dette mulig.

Under intervjuene ble det diktafonappen til nettskjema, utviklet av UiO benyttet, da høgskolen innlandet har en avtale om at denne appen skal brukes. Det ble

også tatt i bruk to opptakere, altså to smarttelefoner. Grunnen til dette var for å ha en i back-up, om en av smartmobilene skulle svikte.

3.3 Forskningsintervju

Å planlegge, utforme og gjennomføre et intervju er en tidkrevende prosess som inneholder flere elementer. I det som følger skal jeg presentere hvordan prosessen foregikk ved å bruke fem underpunkter.

3.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter

For å finne et svar på forskningsspørsmålet mitt, trengte jeg informanter. Disse informantene ble valgt ut på bakgrunn av fag og hvilket trinn de arbeidet på. Det medførte at jeg hadde to krav til informantene; at de underviste i faget samfunnsfag og at de var lærere på ungdomstrinnet. Ved å stille disse kravene til informantene åpnet det muligheten for å generalisere og sammenligne svarene. Målet var ikke å generalisere, da dette er vanskelig med fire informanter, men ved at alle lærerne var samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet kunne svarene i større grad sammenlignes.

Mesteparten av informantene ble kontaktet da jeg hadde bekjentskap til dem i fra før, og dermed også kontaktinformasjon. Informantene som takket ja til å delta underviste i faget samfunnsfag på ungdomstrinnet og hadde gjort dette i en periode på over tre år. Informantene består av to damer og to menn i aldersgruppen 25-45 år. I analysen er informantene blitt gitt pseudonymer, Hilde, Ronja, Jonas og Anders. Hilde, Jonas og Anders hadde alle over 10års erfaring som samfunnsfaglærere, mens Ronja hadde tre.

Ønsket mitt i forkant av intervjuene var å gjennomføre fem av dem. På grunn av lite respons og travle lærere klarte jeg bare å rekruttere fire lærere. Dette resulterte i mindre data en jeg opprinnelige trodde jeg skulle hente inn, noe som er med å påvirke validiteten til denne studien. Samtidig endte jeg opp med over 10500 ord som inneholder data som jeg mener gir grunnlag for å svare på problemstillingen min.

3.3.2 Semistrukturert intervju

I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke semi-strukturert intervju som min kvalitative metode. Semi-strukturerte intervju har som mål og forstå deltakerens perspektiv, og under intervjuet skapes det kunnskap mellom forskeren og informantens synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Bakgrunnen for at jeg valgte å bruke semi-strukturerte intervju som

metode, var fordi jeg ønsket å undersøke læreres tanker og erfaringer med å bruke konspirasjonsteorier i klasserommet til og fremme kritisk tenkning. Som følge av dette var jeg avhengig av at informantene delte sine erfaringer, samtidig som de svarte på tilnærmet de samme spørsmålene. Under et semi-strukturert intervju har en forberedt noen temaer og spørsmål til intervjuet, men som forsker er man ikke opptatt av og presentere temaene, eller stille spørsmålene i en bestemt rekkefølge (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Videre skriver Postholm og Jacobsen (2021, s. 121) at temaene og spørsmålene presenteres og stilles der det er relevant å bringe dem frem i løpet av intervjuet. Derfor utformet jeg fire hovedspørsmål som jeg ønsket svar på, men som ikke nødvendigvis trengte å bli stilt i en bestemt rekkefølge. Disse hovedspørsmålene, med underspørsmål ligger i intervjuguiden under vedlegg.

Med disse fire planlagte spørsmålene la jeg også til rette for at informanten kunne bidra med temaer de selv følte var relevante eller assosierte med temaet for intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Ved å bruke semi-strukturert intervju legger forskeren opp til at han/hun kan innhente informasjon som han/hun ikke hadde forutsett på forhånd og en vil dermed enda opp med informasjon en kanskje ikke ville besittet i andre sammenhenger. Et semi-strukturert intervju vil derfor føre til at forskeren vil stille forskjellige spørsmål avhengig av hva som blir formidlet. Postholm og Jacobsen (2021, s. 121) skriver at dette gir forskeren mulighet til å «gripe inn og begripe handlinger og tanker som bringes frem i intervjuet».

Et av målene mine med å bruke semi-strukturert intervju var og skape en åpen atmosfære hvor samtalen var i fokus, jeg ønsket ikke at intervjuet skulle bli ledende, men heller at informantene skulle få mulighet til å fortelle sine erfaringer og assosiasjoner med spørsmålene og temaet. På denne måten ønsket jeg også å skape tillit og trygghet for informantene ved at de selv fikk være med å prege intervjuet da det på denne måten oppleves mer som en samtale enn et intervju.

3.3.3 Intervjuguide

I denne masteroppgaven ønsket jeg å undersøke hva lærere tenkte om å bruke konspirasjonsteorier i undervisningssammenheng og om å bruke konspirasjonsteorier kunne brukes til å fremme kritisk tenkning. På bakgrunn av dette valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ studie og bruke semi-strukturerte intervju som metode. Dette samsvarer med Christoffersen og Johannesen (2012, s. 78) som skriver at menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best frem når de selv får være med og bestemme hva som snakkes om i

intervjuet, i motsetning til et spørreskjema hvor informanten ikke blir gitt den friheten. Den vedlagte intervjuguiden ble utformet med et formål om å inneholde relevante spørsmål som skulle bidra til at spørsmålene som ble stilt var innenfor de samme rammene uavhengig av informant slik jeg innhentet informasjon som kunne sammenlignes.

Intervjuguiden har derfor fire hovedspørsmål som ble stilt til informanten under intervjuet. I tillegg til disse hovedspørsmålene har intervjuguiden også underspørsmål som skulle være veiledende for meg som forsker, slik jeg hadde forberedte spørsmål om informanten hadde vanskeligheter for svare på de andre spørsmålene. Spørsmålene som ble stilt hadde som skulle gi en forståelse for hva slags forkunnskaper og assosiasjoner deltakerne hadde til hovedbegrepene; konspirasjonsteorier og kritisk tenking, om de arbeidet med konspirasjonsteorier i undervisningen og eventuelt hvorfor de arbeidet med det, og om de hadde opplevelser eller inntrykk av hvordan konspirasjonsteorier eventuelt påvirket elever, da også ta stilling til påstanden om konspirasjonsteorier var med og svekket elevens kritiske tenkning. Med disse fire spørsmålene hadde jeg som mål om å møte informantene så åpent som mulig, på bakgrunn av at jeg ønsket at deres beskrivelser skulle bli vektlagt i senere analysearbeid. Jeg vil senere i dette kapittelet komme tilbake til hvordan intervjuene utspilte seg.

3.3.4 Innsamling av datamaterialet

Datamaterialet ble samlet inn ved hjelp av fire semistrukturerte intervju. Halvparten av intervjuene ble gjennomført ved hjelp av videokonferanseprogrammet Zoom, mens de to andre intervjuene ble utført med deltaker og forsker i samme rom. Alle intervju startet med at forskeren meddelte informasjon om forskningsprosjektet og rettigheter, før forsker spurte deltakerne om å få bruke informasjonen de meddelte i forskningsprosjektet.

En utfordring jeg møtte på i det første intervjuet, var at det i noen tilfeller var krevende og tyde det som ble sagt på grunn av lyden over Zoom, som var skurrete. Dette medførte at en liten mengde informasjon gikk tapt under intervjuet, nesten alt av denne informasjonen ble derimot innhentet igjen under transkripsjonen av intervjuet, men det kan ha påvirket det mulige datamateriale som kunne oppstått i intervjuet, på bakgrunn av at jeg ikke oppfattet alle ord som ble delt.

Med erfaring i fra første zoom intervju var jeg forberedt på at kommunikasjon kunne være en utfordring. Jeg vurderte å buke andre konferanseprogrammer, men kom over flere tips som sa det ville hjelpe om mikrofonen min var slått av. Dette ble testet i forkant av det

andre intervjuet, og resultatet lovet godt. Lyden var derimot overaskende bedre generelt under det andre intervjuet, og problemet skyltes mest sannsynlig ekko og mikrofon hos deltakeren fra første intervju. Ingen informasjon gikk tapt under intervju to, og det medførte også at samtalen fløt bedre.

Det tredje og fjerde intervjuet ble som allerede nevnt ikke utført over zoom. I stedet ble intervjuene holdt på et grupperom på arbeidsplassen til deltakerne, hvor både deltaker og forsker var fysisk til stede. Lyd ble derfor ingen problem, men det jeg opplevde som en utfordring under det tredje intervjuet, var at jeg tok meg i å ville stille spørsmål i en ledende retning. Det var lettere og holde seg objektiv når intervjuene foregikk på Zoom, enn i en fysisk kontekst. Når jeg stilte spørsmål i fra intervjuguiden ville jeg i noen tilfeller begrunne bakgrunnen for spørsmålet og gjerne sette det i kontekst. Dette kan ha gjort de aktuelle spørsmålene ledende og kanskje medført at andre mulige svar på spørsmålet kan ha gått tapt.

Under det fjerde intervjuet var jeg klar over dette, og prøvde unngå at jeg stilte slike spørsmål. Opplevelsen var at jeg klarte dette bedre i det siste intervjuet, mest sannsynlig fordi jeg var klar over dette før intervjuet ble holdt, og at jeg på forhånd hadde tenkt ut hva slags scenarier som hadde medført dette i sist intervju.

3.3.5 Transkripsjon av datamateriale

For å kunne transkribere et intervju er en avhengig av intervjuopptak som har et tydelig lydspor, slik det er mulig å høre hva som blir sagt. Brinkmann og Kvale (2015, s. 206) skriver at ved og transkribere intervjuet fra muntlig til skriftlig form vil gjøre at det er bedre egnet for analyse, da en får en bedre oversikt over dataene. Når en transkriberer et muntlig intervju om til skrift på papir møter en diverse utfordringer. Det er forskjell på hvordan man ordlegger seg muntlig og hvordan man ordlegger seg skriftlig. Brinkmann og Kvale (2015, s. 207) skriver at det ikke finnes noen regler for dette, men at en må sørge for at en bruker de samme reglene en selv setter seg gjennom transkriberingen av alle intervjuene. Samtidig som transkripsjon av intervju bidrar til å få bedre oversikt over data vil en også miste data, da pauser og tonefall ikke kan gjengis på papir.

Transkriberingen er hovedsakelig helt ordrett etter hva som ble sagt. Unntak ble gjort der informanten brukte mye «ehm» og startet på setningen flere ganger. Dette er erstattet med en kommentar som «tenketid», eller «tenkepause». Dette er gjort for at transpirasjonen skulle være oversiktlige. Jeg valgte å transkribere så ordrett som mulig da jeg ikke ønsket og påvirke eventuelle funn, som for eksempel når lærerne ble spurt om hva slags konspirasjoner de

mente elevene nevne i klasserommet. Her brukte ofte læreren litt tid på å finne et svar, noe som kan tyde på at konspirasjonsteorier sjeldent nevnes i klasserommet, da lærerne måtte bruke tid på huske om noen og eventuelt hvilke som var blitt nevnt.

Transkripsjonen foregikk ved at jeg hørte på opptakene ved hjelp av musikkprogramvaren på MacOS. Her kunne jeg lett pause og starte opptak mens jeg brukte programmet Word, noe som gjorde prosessen med å transkribere mer effektiv, da jeg slapp og bytte mellom programvare for å starte og pause opptakene. I transkripsjonene brukte jeg overskrifter og avsnitt som viste hvem som snakket under intervjuet. Under selve transkripsjonene markerte jeg noen sitater som jeg allerede da så for meg kunne være sentrale for analysen.

3.4 Dataanalyse

Thagaard (2018, s. 151) skriver at en «vurderer analyse og tolkning av data som en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosessen». Analysen vil derfor også analyseres til tider hvor jeg hovedsakelig ikke jobber med analyse, og tolkninger av data kan forandres og ses i forskjellige lys gjennom hele skrive prosessen. Det var derfor viktig å fokusere på fremgangsmåter på hvordan dataen organiseres.

Det første steget for å analysere dataen en har samlet inn er å bli kjent med dataen. Det er viktig å lese over transkripsjoner av intervjuene flere ganger for å forstå hva de inneholder (Thagaard, 2018, s. 151). Jeg leste derfor intervjuene 3-4 ganger i forkant av analysen, nettopp for å bli bedre kjent med hva de inneholdt, men også for å få en oversikt over hvilke koder og underkoder som var aktuelle og bruke.

Det andre steget i analysen handler om å avgjøre hvilken analytisk tilnærming som var mest egnet for prosjektet (Thagaard, 2018, s. 151). Den analytiske tilnærmingen som passet dette forskningsprosjektet best var en temaanalytisk tilnærming, da jeg ønsket å sammenligne data som omtalte det samme temaet for alle deltakerne i intervjuene. På denne måten kunne jeg opprette koder som kunne brukes på tvers av intervjuene og som gjorde det mulig og sammenligne svarene deltakerne ga.

Brinkmann og Kvale (2015, s. 35) skriver at kvaliteten på analysen avhenger av forskerens håndverksmessige dyktighet, forskeren kunnskap om forskningstemaet, sensitivitet overfor det mediet en arbeider med og beherskelse av analyseverktøy. For å analysere dataen brukte jeg programmet Nvivo. Nvivo var et program jeg aldri hadde bukt før, og det ble derfor brukt litt tid på å sette seg inn i, og bli kjent med funksjoner og muligheter i

programmet. Jeg opplevde programmet som brukervennlig med logiske plasseringer av verktøy, noe som gjorde det overkommelig å bruke programmet til å kode transkripsjonene. Kodene og underkodene gjorde det lett å ha en god oversikt over de innsamlede dataene i forkant, under og i etterkant av analysen.

Som nevnt brukte jeg koder til å kategorisere dataene. Koding innebærer at teksten deles opp og inngår under kodeord som hjelper med å organisere teksten slik den kan sammenlignes (Thagaard, 2018, s. 153). Jeg laget totalt fire hovedkoder som igjen hadde underkoder, noen av disse underkodene hadde også underkoder igjen. Det ble laget koder som representerte teori og tidligere forskning, konspirasjonsteorier og kritisk tenkning. Underkoder til disse kunne være teoretikere, forskningsartikler, lærers erfaringer og undervisningsmetoder, utfordringer og fordeler m.m. Thagaard (2018, s. 154) skriver at det er viktig at en skriver ned kommenter om refleksjoner en har rundt hvordan disse kodene gir mening i teksten. Her var Nvivo et fint verktøy da det var mulig å legge til kommentarer til kodene, slik at jeg kunne kommentere mine refleksjoner rundt koden og det som var underlagt koden. Vedlagt i denne masteroppgaven ligger det vedlagt en oversikt fra Nvivo som visualiserer kodene som ble brukt og hvordan de var med å kategorisere og skape oversikt i analysen min.

3.5 Forskerrollen

«Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 108). Det er viktig at en forsker setter seg inn i forskningsrollen, da det som er nevnt ovenfor er viktig for både kunnskap og etiske valg som må tas gjennom forskningsprosessen. Brinkmann og Kvale (2015, s. 108) skriver at forskeren er i seg selv det viktigste verktøyet til innhenting av kunnskap. Med dette stilles også forskeren ansvarlig for at all kunnskap som presenteres er gjort så nøyaktig og representativt som mulig. Forskeren har et etisk ansvar om å gjennomføre og presentere forskning på en etisk måte, og en må som forsker da være klar over hva som påvirker forskningen og resultatet.

Forskerens uavhengighet kan påvirkes av eventuelle sponsorer og/eller deltakere (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 108). For mitt forskningsprosjekt er ikke sponsorer aktuelt, men jeg har rekruttert tre deltakere til intervjuene mine. Da deltakerne til intervjuene er lærere, og jeg selv snart er lærer, har jeg en tilknytting til gruppen min med informanter. Dette kan føre til at forskeren ignorerer diverse resultater og/eller legger mer vekt på andre resultater,

noe som medfører at forskerrollen ikke lenger er nøytral (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 108). En kan ikke med sikkerhet vite at en unngår dette, men å være klar over at en som forsker kan bli påvirket av deltakerne, kan hjelpe å forebygge en slik påvirkning.

3.6 Ethiske vurderinger og betraktninger

Brinkmann og Kvale (2015, s. 35) skriver at et forskningsintervju har flere etiske problemer. Blant annet skriver de at all kunnskap som produseres er avhengig av den sosiale relasjonen mellom deltaker og forsker, som igjen er avhengig av forskerens ferdigheter til å skape et rom hvor deltakeren føler seg fri og trygg. Da kreves en balanse mellom forskerens ønske om å tilegne seg interessant kunnskap og hans respekt for deltakerens integritet etisk sett (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 35).

Brinkmann og Kvale (2015, s. 97) sier at etiske problemer oppstår gjennom hele forskningsprosessen som de presenterer ved syv forskningsstadier. Disse er: Tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering versifisering og rapportering. Nedenfor vil jeg presenter etiske utfordringer ved de syv forskningsstadiene og hvordan jeg har tatt hensyn til disse under forskningsprosessen min.

3.6.1 Tematisering

Tematisering som en etisk problemstilling poengterer at formålet med en intervjuundersøkelse ikke bare skal diskuteres med hensyn til de vitenskapelige verdiene kunnskapen medbringer, men også med hensyn til å skape en forbedring av den menneskelige situasjonen som utforskes (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 97). Denne oppgaven har konspirasjonsteorier i skolen som tema. Det finnes lite forskning på dette temaet i Norge, til tross for at konspirasjonsteorier er med å påvirke samfunnet vårt. Temaet skaper også flere etiske problemstillinger når det brukes av lærere i undervisningssammenheng. Da med tanke på at ved å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen eksponerer man barn og unge for falske teorier som kan være med å påvirke dem. Samtidig er dette falsk informasjon de møter på utenfor skolen, noe som gjør det aktuelt å bruke i undervisningen for å prøve å gi elevene verktøy slik de kan håndtere dem. Studien tar opp et tema som det er lite forskning på og kan potensielt bidra til at temaet undersøkes og forskes videre på. Noe som er viktig da en for eksempel i dag ser hvordan konspirasjonsteorien QAnon er med å true demokratiet og samfunnet i verden (Dyrendal, 2022).

3.6.2 Planlegging

Planlegging har etiske sider som omfatter å innhente deltakernes informerte samtykke til å delta, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 97).

En bekymring jeg hadde rundt prosjektet var hvordan jeg skulle ta kontakt med informantene mine. I mange tilfeller hadde jeg kun e-postadressen til aktuelle intervju objekter. En e-post innboks kan lett bli utsatt for innsyn av andre, da e-post kontoen kan bli hacket og/eller at mobil telefon eller at PC-en kan komme på avveie, på den måten kan uønskede personer få innsyn i e-post-utveksling. For å få tilgang på epostkontoen min må en gjennom en to-trinns verifikasjon, samt skaffe et lokalt passord for å få tilgang til mobil og/eller PC. Jeg så derfor på det som usannsynlig at noe skulle klare å få innsyn i epost-innboksen min. Som en ekstra forsikring på dette ble heller ikke samtykke på å delta på intervju delt over e-post, da denne ble underskrevet fysisk på papir eller avgitt muntlig på opptak, som lagres korrumpert i nettskjema sin database.

Samtidig som en legger vekt på å informere deltakerne i forkant av intervjuene stiller Thagaard (2018, s. 113) spørsmål til om en egentlig kan informere grundig nok. Et intervju er en uforutsigbar prosess som inneholder flere momenter som er vanskelig å informere om, for eksempel hvordan en tolker kroppsspråk og tonefall under intervjuene. Det er derfor viktig en er etisk ansvarlig både under intervjuene og i analysen av transkripsjonen, som å ta hensyn til det viktige prinsippet at deltakelse i forskningsprosjekt ikke skal bidra til å skade deltakerne (Thagaard, 2018, s. 114).

3.6.3 Intervjusituasjonen

Intervjusituasjonen kan skape etiske problemer. Det er viktig at forskeren tilegner seg en oversikt over intervjuets konfidensialitet og vurderer konsekvenser intervjuet kan ha for deltakerne (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 97).

Alle mine deltakere har jeg i en eller annen sammenheng hatt et forhold til før. Det betyr at jeg allerede har et dannet bilde og en oppfatning av hvem de er på forhånd og det samme har de om meg. På bakgrunn av at dette, vil etiske problemstillinger kunne oppstå med tanke på at de kan føle seg presset til å si ja til å delta på intervjuet. Dette er noe jeg har vært klar over hele prosjektet. Jeg har jobbet proaktivt for å forhindre dette ved å meddele i flere situasjoner med deltakeren at dette er frivillig og om en skulle ønske å trekke seg så er det ingen problem og det påvirker ingen forhold. Jeg var tydelig når jeg først tok kontakt med deltakerne, noen muntlig og andre over e-post, at dette var noe som de ikke måtte føle seg

presset til å gjøre bare fordi vi hadde kjennskap i fra før, eller på noen som helt annen bakgrunn. Denne beskjeden videreførte jeg i informasjonsskrivet og i forkant av intervjuet, sammen med å informere om deres rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst.

Andre etiske problemer som kan oppstå er at på bakgrunn av at jeg har et forhold til dem, er at jeg allerede har dannet meg et bilde av hvem de er. Dette kan påvirke oppfattelsen og tolkningen min av svarene dem gir, og dermed føre til at informasjon blir tolket feil. Brinkmann og Kvale (2015, s. 34) skriver at ved å forberede seg godt og tenke godt over spørsmål og etiske utfordringer, så kan en forebygge at oppfatninger og fordommer produseres i et intervju.

3.6.4 Transkribering

Under transkribering må også konfidensialitetshensynet vurderes, også spørsmålet om hva det innebærer å foreta en lojal skriftlig transkripsjon av informantenes muntlige uttalelser. (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 97). Opptakene ble tatt opp med hjelp av opptaksappen, diktafon, som er utgitt av nettskjema.no. Transkripsjonen ble videre skrevet og lagret lokalt på en privat datamaskin, og vil bli slettet ved prosjektets avslutning. Dette er noe som også nevnes i informasjonsskrivet gitt til deltakerne.

Under transkripsjonen av et intervju ble jeg stilt ovenfor et dilemma hvor noe av det som ble sagt kunne være med å føre til at anonymiteten til deltakerne ble svekket. For å unngå dette valgte jeg å skrive om på det som ble sagt, men med sammen mening, slik at anonymiteten til deltakerne ble beholdt igjennom transkripsjonene.

3.6.5 Analysering

Analysering har etiske sider som omfatter spørsmål om hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres, og i hvilken grad deltakerne bør være med å bestemme hvordan deres uttalelser skal tolkes (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 97). I denne masteroppgaven ble ikke deltakerne spurt om å være med å tolke uttalelsene sine. Deltakerne ble derimot spurt under intervjuene om å forklare mer og utdype seg rundt det de utalte seg om, noe som førte til at de var med å påvirke tolkingen av svarene deres, men også uten at de var beviste ovenfor det.

Thagaard (2018, s. 167) skriver at et etisk dilemma en må være klar over når en analyserer er at en må vurdere om deltakerne kan kjenne seg igjen i teksten og hvordan de eventuelt da opplever dette. For å unngå dette har alle navn blitt byttet ut med pseudonymer. Pseudonymene som brukes i denne oppgaven er: Hilde, Ronja, Jonas og Anders. I tillegg har

jeg fjernet informasjon i fra transkripsjonen som kan identifisere personen, som for eksempel spesifikke uttalelser om byen eller bygda de jobber i. Alle lærerene i studien blir også kun representert som man/kvinne, og samfunnsfagslærer på ungdomstrinnet. Beskrivelse om læreren er derfor generaliserende da de er basert på trekk fra flere av deltakerne. Det er også unngått å skrive om noen av deltakerne arbeider på samme skole eller er kollegaer. Dette er med og bevarer deltakernes anonymitet og integritet i analysen og diskusjonen (Thagaard, 2018, s. 167).

3.6.6 Verifisering

Forskeren har et ansvar for å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig. Dette innebærer spørsmålet om hvor kritiske spørsmål som kan stilles til deltakeren (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 97). I denne prosessen har intervju spørsmål blitt innsendt og godkjent av SIKT, i tillegg til og ha blitt diskutert og revidert i samspill med veileder.

Resultatene i denne studien har blitt knyttet opp mot fagfellevurdert tidligere forskning og teori. Dette gjør at funnene som blir representert er sett i sammenheng med relevante faglige perspektiver.

3.6.7 Rapportering

Ved rapportering må også her konfidensialitetsprinsippet vurderes, samt hvilke konsekvenser den offentliggjorte rapporten har for deltakerne og for den gruppen eller institusjonen den representerer (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 97). Som student under et fakultet er det viktig at jeg presenterer valid informasjon og viser god kildehenvisning. Det er derfor tatt hensyn til NESH (2016) etiske retningslinjer for forskningsvirksomhet som understreker viktigheten av god kildehenvisning for å forebygge plagiat.

Samtidig er det viktig å vurdere hvilke konsekvenser masteroppgaven vil ha for deltakerne i intervjuet. De kan oppleve at mitt perspektiv i oppgaven ikke stemmer overens med sitt eget, noe som kan være krenkende for deltakeren, da det kan fremstå som at forskeren ikke har forstått hva de har prøvd å meddele (Thagaard, 2018, s. 208). Thagaard (2018, s. 208) skriver at dette kan unngås med at man presenterer sin tolkning, for så deltakeren sin tolkning. I denne oppgaven sammenlignes svarene mellom deltakerne, noe som gjør det mer vanskelig for en slik situasjon å oppstå. Det betyr derimot ikke at mine tolkninger som forsker stemmer overens med det som ble sagt. For å forebygge dette, har jeg i

to tilfeller tatt kontakt med informantene i etterkant av intervjuet for å forhøre meg om spesifikke utsagn for å sørge for at jeg har tolket det riktig.

3.6.8 Oppsummering

Jeg har nå tatt for meg etiske vurderinger i forskningsintervjuer og presentert syv forskningsstadier der etiske problemstillinger kan oppstå: tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Forskeren må være bevisst på å skape et trygt rom for deltakeren, og samtidig balansere ønsket om å tilegne seg kunnskap med respekt for intervjupersonens integritet.

Gjennom forskningsprosessen har det blitt tatt hensyn til etiske utfordringer ved å sørge for informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet. Som forsker har jeg vært klar over potensielle påvirkninger fra eksisterende forhold til deltakerne og har jobbet for å minimere disse. Ved transkribering og analysering har også tatt hensyn til etiske aspekter, inkludert konfidensialitet og å være tro mot deltakernes meninger.

Ved verifisering og rapportering er det viktig å rapportere så sikker og verifisert kunnskap som mulig, samt å vurdere konsekvensene av den offentliggjorte rapporten for deltakerne og den gruppen eller institusjonen de representerer. jeg har fulgt etiske retningslinjer for forskningsvirksomhet og tatt hensyn til potensielle konsekvenser for deltakerne i oppgaven.

I dette kapittelet har det blitt gjennomgått begrunnelse av valg av metode og hvilke etiske problemstillinger det har blitt tatt hensyn til i utførelsen av denne studien. Jeg har prøvd å få frem at valg som er tatt i denne masteroppgaven er grundig gjennomtenkt og vurdert med tanke på metodisk utførelse og etiske problemstillinger som har kunnet oppstått underveis. Videre i denne oppgaven skal jeg presenter funn og diskutere disse.

4. Analyse og Diskusjon

I dette kapitlet skal funnene analyseres og diskuteres og det presenteres flere funn. Det første hovedfunnene i denne studien er at lærerne ser en sammenheng mellom kritisk tenkning og konspirasjonsteorier ved at kritisk tenkning kan hjelpe elever å analysere og vurdere konspirasjonsteorier på en mer objektiv og velinformert måte, samtidig som det bidrar til å motvirke negative effekter av konspirasjonsteorier på samfunnet.

Det andre er at lærere har ulike erfaringer og tilnærminger til bruk av konspirasjonsteorier i undervisningen, og de balanserer dette med kildekritikk og kritisk tenkning. Elevenes bakgrunn og tidligere erfaringer påvirker lærernes syn på bruken av konspirasjonsteorier.

Det tredje er at lærere er bekymret for at konspirasjonsteorier kan forveksles med kritisk tenkning. De legger vekt på å trene elevene i å skille mellom troverdig og upålitelig informasjon og vurdere ulike kilder og perspektiver gjennom kritisk tenkning.

Til slutt, det fjerde, som er at lærerne ser også på diskusjon som et viktig verktøy i undervisningen om konspirasjonsteorier, men opplever utfordringer i å engasjere alle elever. De er bekymret for at dominerende elevers negative kunnskap om konspirasjonsteorier kan påvirke mindre kunnskapsrike elever og forme deres interesse for konspirasjonsteorier.

Disse hovedfunnene viser at samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet har et bevisst forhold til bruk av konspirasjonsteorier i undervisningen og arbeider for å styrke elevenes kritiske tenkning og kildekritikk, samtidig som de er oppmerksomme på de potensielle utfordringene og risikoene knyttet til dette temaet.

I den første delen av analysen og diskusjonen skal temaer knyttet opp mot læreres erfaringer og tanker gjennomgås. Her skal lærerens forståelse av kritisk tenkning og konspirasjonsteorier presenteres samt hvilke erfaringer lærer har med å bruke konspirasjonsteorier i klasserommet. I del en diskuteres også hvilke konspirasjonsteorier lærerne møter i klasserommet.

I andre del fortsetter oppgaven og svare på problemstillingen, men med et fokus på hvordan lærere bruker konspirasjonsteorier i klasserommet. Det innebærer en analyse og diskusjon av hva slags undervisningsmetoder de bruker når de bruker konspirasjonsteorier, samt hvile fordeler og ulemper de ser med å bruke dem.

I den siste delen av dette kapitlet blir det diskutert med hjelp av teori, tidligere forskning og funn om konspirasjonsteorier potensielt kan brukes til å fremme kritisk tenkning i klasserommet. Her inkluderes også strategier og utfordringer som lærer i intervjuene

allerede har møtt på, og også andre potensielle strategier som kan brukes eller utfordringer som kan oppstå med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket for oppgaven.

4.1 Samfunnsfagslærere sine tanker og erfaringer

Hva er samfunnsfagslærere på ungdomstrinnets erfaringer og tanker om å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen sett i lys av kritisk tenkning? I denne delen av analysen og diskusjonen skal temaer knyttet opp mot læreres erfaringer og tanker gjennomgås. Her skal lærerens forståelse av kritisk tenkning og konspirasjonsteorier presenteres samt hvilke erfaringer lærer har med å bruke konspirasjonsteorier i klasserommet. Hvilke konspirasjonsteorier læreren møter i klasserommet blir også presentert og diskutert.

4.1.1 Lærers oppfattelse av konspirasjonsteorier

Dette avsnittet dreier seg om deltakernes forståelse av begrepet "konspirasjonsteorier". Deltakerne gir både like og ulike svar, og noen inkluderer personlige synspunkter.

Et av de første spørsmålene deltakerne ble stilt, var hvordan de forsto begrepet konspirasjonsteorier. Ronja besvarte spørsmålet ved å reflektere over sitt eget forhold til dem: *«Selv så syntes jeg at konspirasjonsteorier er veldig interessant, og jeg har jo hørt mye på den konspirasjonspodden»*. Også de andre deltakerne fortalte på forskjellige tidspunkter i intervjuene sine personlige forhold til konspirasjonsteoriene.

tre av fire deltakere besvarte spørsmålet ut ifra en teoretisk beskrivelse. Disse tre deltakerne hadde lest igjennom spørsmålene på forhånd av intervjuet, som kan ha bidratt til at svarene deres hadde et teoretisk perspektiv. Alle de tre deltakerne nevnte at en konspirasjon gjerne oppstår rundt en gruppe med mennesker og at den oppstår fordi en trenger en alternativ forklaring på at noe skjer. Hilde beskrev hva en konspirasjonsteorier er på denne måten: *«en bestemt gruppe i verden som har slått seg sammen eller som har en konspirasjon eller en sammensveiset skjult plan som ikke alle andre er med på. Slik at alt det gale som skjer i verden er deres feil, akkurat den gruppa sin feil»*. Som nevnt beskrev også Jonas og Anders konspirasjonsteorier ut ifra at en gruppe mennesker satt på informasjon og kunnskap, som var skjult for resten av verden. Anders spesifiserte også «staten» i sitt svar og fortalte at *«når ting går galt i verden så trenger folk et svar på hva som går galt, og så går det ofte ut over en stor høyere makt som styrer og lager en slik konspirasjon for at denne makten skal kunne komme godt ut av det.»*

I Dyrendal og Emberland forklaring på hva en konspirasjonsteori er skriver de at «konspirasjonsteorier er forklaringer på hvorfor ting går galt» (Dyrendal og Emberland, 2019). Hilde og Anders hadde forklaringer på konspirasjonsteorier som tilsa at en konspirasjon oppsto på bakgrunn av at noe var galt i samfunnet. Begge deltakeren brukte ordet «galt» til å beskrive hvorfor en konspirasjoner oppsto. Anders forklarte at en konspirasjonsteori kunne oppstå fordi en trengte svar «*når ting gikk galt i verden*». Hilde sa «*slik at alt det gale som skjer i verden er deres feil, akkurat den gruppa sin feil*» noe som også tilsier at deltakeren tolker konspirasjonsteorier som et resultat av at noe «galt» har hendt i verden, og en konspirasjonsteorier oppstår fordi en skal finne et svar på hvorfor det går galt.

Jonas nevnte aldri ordet galt i sin forklaring, men han nevnte at en konspirasjonsteori kunne bli sett på som en avfeid teori og at det var falskt: «*En konspirasjon blir ofte brukt, slik jeg ser det, om noe som er falskt. Altså at en konspirasjonsteori er avfeid og den etablerte sannheten er at det er falsk informasjon*». Dette er med og viser til at også Jonas tolker en konspirasjon som en forklaring på at noe skjer, men at denne informasjonen som regel er falsk. Beskrivelsen av Jonas kan derfor også ses i lys av Dyrendal og Emberland (2019) sin forklaring, da Dyrendal og Emberland sier at «konspirasjonsteorier er forklaringer på hvorfor ting går galt» (Dyrendal og Emberland, 2019) og Jonas beskriver en konspirasjonsteori som en alternativ, falsk forklaring på noe som skjer i verden.

Dette underkapittelet har handlet om hvordan forskjellige deltakere i et intervju forstår begrepet konspirasjonsteorier. Deltakerne ga ulike svar, og noen delte også sine personlige forhold til konspirasjonsteorier. Samlet sett viser deltakernes svar ulike tolkninger av hva konspirasjonsteorier innebærer, og hvordan de kan fungere som alternativer til etablerte sannheter.

4.1.2 Læreres oppfattelse av kritisk tenkning

Dette kapittelet handler om læreres forståelse av kritisk tenkning. Flere av deltakerne assosierer kritisk tenkning med kildekritikk og understreker viktigheten av å kunne vurdere og bearbeide informasjon fra ulike kilder. De mener at kritisk tenkning innebærer å se flere sider av en sak, stille spørsmål til kildene, sjekke fakta og bruke trygge kilder.

Lærerne gir ulike beskrivelser av kritisk tenkning. Hilde sier at «*kritisk tenkning er jo det å se flere sider av en sak, at man kan finne flere kilder, stille spørsmål til kildene, sjekke faktaopplysninger, bruke kilder som blir sett på som trygge*». Ronja legger vekt på kildekritikk og det å finne den «rette» sannheten. Jonas beskriver kritisk tenkning som å la

informasjonen «gå igjennom noen filter», der en veier den nye informasjonen opp mot den informasjonen en allerede har.

Deltakerne beskriver også kritisk tenkning som en prosess som innebærer å veie informasjon opp mot hverandre og bearbeide den. De nevner at ferdigheter som skal innøves for å kunne tenke kritisk inkluderer evnen til å arbeide analytisk og utforske forskjellige muligheter. Ifølge Dewey (1997, s. 6) er kritisk tenkning aktiv, vedvarende og nøye omtent kunnskap og informasjon. Alec Fischer nevner at kritisk tenkning innebærer en kreativ prosess som utforsker forskjellige muligheter (Ferrer et al., 2019, s. 14).

Flere av deltakerne ser kritisk tenkning som viktig i skolen i dag, spesielt med tanke på sosiale mediers evne til informasjonsspredning. Jonas nevner også reklame og kjøpekraft som grunner til å lære seg kritisk tenkning og omtaler det som en ferdighet en må ha for å mestre hverdagen og livet.

Kritisk tenkning er også nært knyttet til demokrati og medborgerskap. Ferrer et al. (2019) mener at ferdighetene som innøves for å kunne tenke kritisk er grunnleggende for å utøve demokratisk medborgerskap. Deltakerne er bekymret for konspirasjonsteorier og deres innvirkning på samfunnet. Anders deler en personlig erfaring hvor han ble avfeid i en diskusjon fordi han var lærer og jobbet for staten, og derfor del av en konspirasjon. Sunstein & Vermeule (2009) deler denne bekymringen og sier at konspirasjonsteorier kan føre til mistillit til institusjoner, økt polarisering og svekket samfunnsengasjement.

Sammenfatningsvis ser lærerne kritisk tenkning som nært assosiert med kildekritikk, men også som en prosess som innebærer mer enn bare kildekritikk. De mener at det er viktig å lære elever ferdigheter som skal innøves for å kunne tenke kritisk, inkludert evnen til å arbeide analytisk og utforske forskjellige muligheter. Dette er viktig for å forstå og gjøre seg forstått i verden, og også for å kunne utøve demokratisk medborgerskap.

Lærerne gir ulike eksempler på hvordan kritisk tenkning kan være relevant i skolen og i samfunnet generelt. De nevner betydningen av å kunne forholde seg aktivt og vurderende til informasjonen som kommer fra verden, spesielt med tanke på sosiale mediers evne til informasjonsspredning. De påpeker også at kritisk tenkning kan hjelpe elever med å navigere i en verden preget av reklame, kjøpekraft og ulike påvirkninger.

I lys av lærernes oppfatninger og beskrivelser av kritisk tenkning, samt teorier og forskning på feltet, kan en konkludere med at kritisk tenkning er en viktig ferdighet for elever å lære. Det er ikke bare avgjørende for deres evne til å forstå og gjøre seg forstått i verden, men også for å kunne utøve demokratisk medborgerskap og håndtere utfordringene som sosiale medier og konspirasjonsteorier representerer.

4.1.3 Ser lærerne en sammenheng mellom konspirasjonsteorier og kritisk tenkning?

Basert på de to kapitlene ovenfor, kan en se en viss sammenheng mellom kritisk tenkning og konspirasjonsteorier i lærernes perspektiv.

I det første kapitelet viser lærernes forståelse av konspirasjonsteorier at de anser slike teorier som alternative forklaringer som ofte oppstår når noe går galt i verden. Flere av lærerne nevner at konspirasjonsteorier involverer en gruppe mennesker som sitter på skjult informasjon og kunnskap.

I det andre kapitelet knytter lærerne kritisk tenkning til kildekritikk og evnen til å vurdere informasjon fra ulike perspektiver. Her påpeker viktigheten av å lære elever å tenke kritisk for å håndtere hverdagen, livet, og sosiale mediers påvirkning.

Når en ser på sammenhengen mellom kritisk tenkning og konspirasjonsteorier i lærernes perspektiv, kan en anta at lærerne mener at kritisk tenkning kan hjelpe elever å vurdere og analysere konspirasjonsteorier på en mer objektiv og velinformert måte. Dette innebærer å vurdere kildene, informasjonen og motivasjonen bak konspirasjonsteoriene.

Anders, en av lærerne, uttrykker bekymring for at konspirasjonsteorier kan påvirke folks evne til å ytre seg og utfordrer demokratiet. Han mener at det er svært viktig å arbeide med konspirasjoner på en analytisk måte, hvor en bearbeider og arbeider med informasjon og kilder. I de neste kapitlene leser en at flere av lærerne bruker kildekritikk og argumentasjon opp mot konspirasjonsteorier. Dette viser at lærerne ser kritisk tenkning som et viktig verktøy for å håndtere konspirasjonsteorier og deres potensielle negative effekter på samfunnet, som polarisering og svekket samfunnsengasjement.

I konklusjon ser lærerne en sammenheng mellom kritisk tenkning og konspirasjonsteorier ved at kritisk tenkning kan hjelpe elever å analysere og vurdere konspirasjonsteorier på en mer objektiv og velinformert måte, samtidig som det bidrar til å motvirke negative effekter av konspirasjonsteorier på samfunnet.

4.1.4 Å bruke konspirasjonsteorier til å fremme kritisk tenkning

Lantian et al. (2021) kobler kritisk tenkning og konspirasjonsteorier sammen. Funnene deres er at tro på konspirasjonsteorier reflekterer lavere kritisk tenkning, og de oppsummerer artikkelen med å oppmuntre til å bruke kritisk tenkning til å forebygge tro på konspirasjonsteorier (Lantian et al. 2021).

Flere av lærerne påpeker viktigheten av å bruke kritisk tenkning til å forebygge tro på konspirasjonsteorier og inkludere dem i undervisningen for å fremme kritisk tenkning.

Deltakerne mener at konspirasjonsteorier er dagsaktuelle temaer og at det er viktig å arbeide grundig med dem for å hjelpe elever med å avkrefte og forebygge tro på konspirasjonsteorier.

I denne teksten vil jeg diskutere lærernes perspektiver på bruk av konspirasjonsteorier i undervisningen og deres syn på hvordan dette kan bidra til å fremme kritisk tenkning hos elevene, altså hvilke relevanser ser lærere med å bruke konspirasjonsteorier til å fremme kritisk tenkning?

4.1.4.1 En trussel for demokratiet?

Sunstein & Vermeule (2009) mener at konspirasjonsteorier kan føre til mistillit til institusjoner, økt polarisering og svekket samfunnsengasjement, altså det kan utgjøre en trussel for demokratiet. «*Konspirasjonsteorier er viktig, viktigere enn noen gang egentlig. For i verste fall så truer det egentlig demokratiet*», forteller Anders, og kommenterer på viktigheten av å bruke kritisk tenkning til å forebygge tro på konspirasjonsteorier. Under intervjuet var han veldig engasjert når han fortalte om dette, dette kan skyldes at han selv hadde opplevd å bli avfeid i en diskusjon fordi han var lærer og ansatt av kommunen, som igjen forvalter loven til den norske stat. Han hadde erfart at en person som trodde på konspirasjonsteorier om at «*staten holder noe hemmelig og sprer falsk informasjon*» hadde mistillit til han som lærer. Ingen andre av lærerne hadde erfart noe slikt personlig, men de hadde opplevd elever som uttrykte seg om konspirasjoner eller andre uttrykkelser som kunne virke konspirasjonsteoretiske.

Videre forteller han at en viktig del av demokratiet er å kunne få si det en mener uten å bli anklaget av andre. Han har selv inntrykket av at folk som tror på konspirasjonsteorier ofte avfeier de som ikke tror på denne konspirasjonen med en gang, og igjen anklager dem for å være en del av konspirasjonen, slik han selv opplevde. Han mener at slike personer er en trussel for demokratiet da de anklager personer og ikke saken, og derfor er det viktig å bruke disse konspirasjonsteoriene i skolen som et relevant eksempel på hva konspirasjonsteoriene kan føre til og da også kontre med å vise elever hvordan kritisk tenke kan forebygge slike situasjoner. Også Hilde forteller at enn må legge opp til kritisk tenkning når en jobber med konspirasjonsteorier, nettopp fordi hun også mener at noen konspirasjonsteorier utgjør en trussel for demokratiet.

«Noen konspirasjonsteorier er jo uskyldige, som for eksempel at Tupac lever, det påvirker ikke verdensbildet på noe som helst måte. Men med en gang man for den QAnon for eksempel, som millioner av amerikaner tror på, da begynner det å bli ufint. Det at et av verdens største demokratier i utgangspunktet begynner å slite litt med demokratiet sitt, det er en guffen tanke.»

Den eventuelle trusselen konspirasjonsteorier utgjør for samfunnet i dag er med å gjøre det til et dagsaktuelt tema. Nettopp dette nevner også Hilde og er i tillegg en begrunnelse for hvorfor hun ser på det som naturlig å bruke konspirasjonsteorier til å fremme kritisk tenking.

4.1.4.2 Et dagsaktuelt tema som brukes til å fremme kritisk tenkning

Alle deltakerne så på det som relevant å bruke konspirasjonsteorier i en undervisningssammenheng hvor målet var å fremme kritisk tenking. Hilde fortalte at *«særlig etter utøya, Trump, og mainstream media»* så hun på det som relevant å bruke konspirasjonsteorier til å fremme kritisk tenkning. Hun snakket også videre om at det var særdeles viktig da en kunne finne konspirasjonsteorier i nesten vært eneste kommentarfelt på sosiale medier. Ut ifra denne beskrivelsen kan det tolkes at Hilde mente at kritisk tenkning var en ferdighet som kunne hjelpe elever med å avkrefte og forebygge tro på konspirasjonsteorier.

Hilde nevner også at å jobbe med kritisk tenkning opp mot konspirasjonsteorier er viktig, fordi det gir arbeidet med konspirasjonsteorier et større alvor når en bruker konspirasjonsteorier. Flere av lærerne nevnte at konspirasjonsteorier var aktuelt å bruke opp mot kritisk tenking fordi det var et dagsaktuelt tema. Ronja sier at det er aktuelt med tanke på at det er mulig å vise elever faktiske eksempler på at konspirasjonsteorier er med å true demokratiet. Også Anders snakker om at konspirasjonsteorier er relevante å bruke i undervisningen fordi de speiler virkeligheten og gir elevene faktiske eksempler på hva de kan føre til og hvordan kritisk tenkning kan være med å forebygge dette.

4.1.4.3 Læreres perspektiver på hvorfor konspirasjonsteorier er relevant for å fremme kritisk tenkning

Hilde sier at konspirasjonsteorier er aktuelt og svært relevant å nevne i samfunnsfagklasserommet, men om man ikke inkluderer kritisk tenkning i arbeidet med konspirasjonsteorier og *«egentlig bare latterliggjør det»* så vil det egentlig virke litt mot sin hensikt. Med dette mener hun at det ligger til grunn for at konspirasjonsteoriene kan bidra til å

fremme ferdigheter hos elevene om man jobber strukturert og bruker dem som et verktøy til å fremme kritisk tenkning. Da med tanke på kildekritikk og argumentasjon. Mer om hvordan Hilde jobber med dette presenteres senere i kapittelet.

Lærerne ser relevans i å bruke konspirasjonsteorier for å fremme kritisk tenkning ved å gi elevene muligheten til å utforske og stille spørsmål om teoriene. Hilde understreker at grundig arbeid med konspirasjonsteorier er nødvendig for at elevene skal få relevant utbytte av dem.

«Jeg tanker at hvis man på en måte plukker det fra hverandre, får elvene til å fundere litt, går inn i dybden på hva fakta opplysningene er her, hvordan kan vi se det her fra flere sider, Jeg tanker at det er mer hensiktsmessig enn å gå å si at dette er teite ting, det er viktig å snakke om dette her».

Å jobbe grundig med konspirasjonsteoriene mener Hilde kan være med å fremme kritisk tenkning hos elevene.

Jonas og Anders støtter Hildes syn og påpeker viktigheten av å jobbe med konspirasjonsteorier for å utvikle elevens kritiske tenkning. Jonas mener at gode kildeevalueringssevner er viktige, men ikke tilstrekkelige for å motbevise konspirasjonsteorier. Han hevder at flere ferdigheter er nødvendige for å kunne tolke og vurdere kildenes troverdighet. Disse ferdighetene inkluderer evnen til å identifisere og vurdere argumenter, gjenkjenne logiske feil og skille mellom troverdige og ikke-troverdige kilder.

Anders fokuserer på betydningen av å arbeide analytisk med konspirasjonsteorier og bruke kildekritikk som et verktøy. Han anbefaler å finne og sammenligne forskjellige typer troverdige kilder.

«Man må jobbe med det på en analytisk måte. Og så er det så viktig, at man ikke bare har det opp og nevner det, nevner konspirasjoner og sier at dette er en konspirasjonsteorier og sier at det ikke er sant, men en må jo bevise hvorfor det ikke er sant. Slik at de forstår hvordan en skal jobbe med det.»

Anders påpeker at dette innebærer å analysere kildenes innhold, vurdere deres relevans og identifisere eventuelle skjevheter eller mangler i argumentasjonen. Ferguson og Krange (2020) støtter dette synet og foreslår strategisk kildevurdering som en metode for å lære kritisk tenkning, sammen med argumentasjon og kunnskapssyn.

Diskusjon og argumentasjon er sentrale metoder som lærerne bruker for å engasjere elevene i kritisk tenkning rundt konspirasjonsteorier. Flere av lærerne i intervjuene påpekte at de aktivt oppfordrer elevene til å delta i diskusjoner og argumentasjon når de arbeider med konspirasjonsteorier. Dette inkluderer å stille spørsmål, utfordre andres synspunkter og presentere egne argumenter på en klar og strukturert måte.

Noen lærere, som Ronja, bruker konspirasjonsteorier spontant i undervisningen, spesielt i forbindelse med kildekritikk. Dette bidrar til å understreke viktigheten av å være kritisk og reflektert når man arbeider med relevante temaer. Ronja påpeker at det å integrere konspirasjonsteorier i undervisningen på en naturlig måte kan øke elevens engasjement og interesse for temaet, noe som igjen kan styrke deres kritiske tenkning.

Samtidig understreker lærerne at det er viktig å finne en balanse mellom å utforske konspirasjonsteorier og å ikke gi dem for mye vekt eller legitimitet. Dette innebærer å presentere konspirasjonsteorier som et utgangspunkt for diskusjon og kritisk tenkning, snarere enn å fremstille dem som fakta eller sannheter. Ved å gjøre dette kan lærere hjelpe elever med å utvikle evnen til å skille mellom konspirasjonsteorier og etablerte fakta, samt å forstå hvordan konspirasjonsteorier kan påvirke folks oppfatninger og holdninger.

Sammenfattet viser dette at lærere anser konspirasjonsteorier som relevante for å fremme kritisk tenkning blant elever, så lenge de blir behandlet grundig og analytisk. Dette inkluderer å stille spørsmål, vurdere kilder, delta i diskusjoner og argumentasjon, samt å tilpasse innhold og metoder til elevenes alder og ferdighetsnivå.

4.1.4.4 Oppsummering

Lærere anser konspirasjonsteorier som relevante for å fremme kritisk tenkning blant elever, fordi de gir muligheter for å utforske, stille spørsmål og utvikle ferdigheter som kildekritikk og argumentasjon. Nøkkelen er å jobbe strukturert og analytisk med konspirasjonsteoriene, slik at de fungerer som verktøy for å utvikle kritisk tenkning. Lærere som Hilde, Jonas og Anders understreker viktigheten av å lære elevene å stille spørsmål, vurdere kilder og delta i diskusjoner og argumentasjon. De mener at grundig arbeid med konspirasjonsteorier er nødvendig for å oppnå relevant utbytte og for å styrke elevens evne til å skille mellom konspirasjonsteorier og etablerte fakta.

I tillegg mener noen lærere, som Anders og Hilde, at konspirasjonsteorier kan utgjøre en trussel for demokratiet ved å føre til mistillit til institusjoner, økt polarisering og svekket samfunnsengasjement. De understreker viktigheten av å bruke kritisk tenkning for å

forebygge tro på konspirasjonsteorier og bidra til å beskytte demokratiet. Dette gjør konspirasjonsteorier til et dagsaktuelt og relevant tema å bruke for å fremme kritisk tenkning.

Hilde nevner hendelser som Utøya, Trump og kommentarfelt på sosiale medier som grunner for å inkludere konspirasjonsteorier i undervisningen. Ronja sier at det er aktuelt med tanke på at det er mulig å vise elever faktiske eksempler på at konspirasjonsteorier er med å true demokratiet, mens Anders påpeker at konspirasjonsteorier speiler virkeligheten og gir elevene faktiske eksempler på hva de kan føre til og hvordan kritisk tenkning kan være med å forebygge dette.

4.1.5 Hva slags konspirasjonsteorier møter lærer i klasserommet?

Dahle og Helesen har tidligere forsket på hva slags konspirasjonsteorier som kommer til uttrykk i klasserommet. Det var derfor av interesse å undersøke om også lærerne ved ungdomsskolene hadde de samme inntrykkene om hva slags konspirasjonsteorier som kommer til syne i klasserommet.

Alle deltakerne ble spurt om hvilke konspirasjonsteorier de hadde hørt blitt nevnt i klasserommet. Selv forventet jeg at lærerne ville fortelle at de hadde kjennskap til de jeg selv så på som populære, som «månelandingen», «Elvis lever» og kanskje 9/11. Derimot ble jeg møtt med nølene deltakere som måtte bruke litt tid for å prøve å huske om noen konspirasjonsteorier va blitt nevnt i klasserommet.

Generelt var inntrykket at elevene viste lite kunnskap og interesse for konspirasjonsteorier, selv om læreren opplevde at noen konspirasjoner eller personer nevntes oftere en andre. I dette kapittelet skal de forskjellige konspirasjonsteoriene som elevene nevner i klasserommet nevnes, samtidig som det skal diskuteres om lærerne har inntrykk eller erfaringer med at konspirasjonene er med og påvirker elevene på noen som helst måte.

4.1.5.1 Forekomst av konspirasjonsteorier i klasserommet

Hilde fortalte at hun «ble faktisk litt overaska over hvor lite de hadde fått med seg egentlig». Også Ronja og Jonas var også raske med og svare at de ikke hadde hørt elever prate så mye om konspirasjonsteorier. Lærerne følte ofte at det var de som introduserte konspirasjonsteoriene til elevene. Til tross for dette hadde alle deltakerne også erfaringer med at noen elever hadde kjennskap til konspirasjoner.

Deltakerne hadde problemer med å huske noen av konspirasjonsteoriene som var blitt nevnt, og hadde i noen tilfeller vage tanker om hva slags teorier elever nevnte i klasserommet.

Eksempler på slike vage svar var at konspirasjonene elevene pratet om var uskyldige, som «*de har hørt at Elvis lever, sant og så bare gjentar de det*». Dette sitatet er hentet fra Anders, som mente at elever gjerne snakket om slike konspirasjoner, men at det ble brukt som underholdning, eller som en «*slags funfact*». Anders fortalte også at han opplevde at elever presenterte konspirasjonsteorier som underholdning, uten at de hadde lite kunnskap om de, og at de gjentok det de eventuelt hadde hørt eller lest om. Han var ikke overbevist over at disse utsagnene ble sagt på bakgrunn av at elevene trodde på den, men kun som underholdning. Også Hilde nevnte at hun hadde hørt elevene snakke om slike konspirasjoner, men isteden for «Elvis lever», at Tupac lever.

4.1.5.2 Andrew Tate

To av lærerne nevnte Andrew Tate, når de ble spurt om hva slags konspirasjoner som kommer frem i klasserommet. Andrew Tate er ikke en konspirasjonsteori, men en kontroversiell og radikal person. Allikevel trekker disse to lærerne linjer til Andrew Tate.

Hilde snakker om Tate når hun blir spurt om hvorfor det er nødvendig å undervise om kritisk tenkning, mens Jonas nevner Tate når han blir spurt om han har hatt elever som har nevnt noen andre konspirasjoner enn vaksinemotstandere. Jonas svarer også på hvorfor han nevner Andrew Tate. Selv sier han at det ikke er en konspirasjonsteori, men. At det Tate formidler gjerne spiller på konspirasjonsteorier eller baserer seg på disse.

Jonas fortalte også om at de brukte samfunnsfag timer på å diskutere Andrew Tate og hans meninger, da det ble sett på som nødvendig å utfordre disse guttene på de tankene de hadde adaptert i fra Tate. «*Andrew Tate er jo et godt eksempel på en fyr som har påvirket elevene våre, spesielt gutta, og da ikke nødvendigvis til å tenke så lurt*». Dette er sitat fra Hilde som viser at guttene i hennes klasse virker påvirket av det Tate mener.

4.1.5.3 Vaksiner

«Vaksinemotstandere» var et begrep som ble nevnt i tre av intervjuene. Hilde nevner at det finnes «*vaksinenekttere her i bygda*», men at ingen av elevene i klassen protesterte når de snakket om dette i klassen. Anders og Jonas svarer også at det er vaksinemotstandere i bygda, men at de opplever at dette ikke bare nevnes på bygda, men av elever også.

Jonas forteller om diskusjoner rundt vaksiner hvor inntrykkene han fikk var at elever var påvirket av foreldrene sine syn på vaksiner. Det var altså ikke internett som hadde gitt dem disse iden om vaksiner, men foreldrene.

«Når dette sto på så var det nok elever som tok med seg ideer og tanker i fra hjemmet, om dette var tanker som stammer i fra konspirasjonsteorier det veit jeg ikke helt, men det var tanker som en kjenner igjen rundt konspirasjoner som går på hvorfor myndighetene vil vi skal vaksinere oss».

Sitatet er hentet fra intervjuet med Anders, som også kommenterte på at elever hadde fått med seg konspirasjonen om hvorfor staten vil vi skal vaksinere oss, men også han trodde at dette var noe elevene hadde plukket opp hjemme og at dette var blitt sagt av foreldre eller andre voksne.

4.1.5.4 QAnon

En annen konspirasjonsteori som ble nevnt i tre av intervjuene er QAnon. QAnon er en konspirasjonsteori som hevder at det finnes en hemmelig kabal av høytstående politikere og kjendiser som styrer verden og som er involvert i alt fra barnehandel til satanisk tilbedelse (BBC News, 2021). Konspirasjonsteorien ble startet av en anonym bruker på nettforumet «4chan» i 2017, og har siden spredt seg til andre plattformer, inkludert sosiale medier og alternative medier. QAnon-tilhengere tror at president Donald Trump var den eneste som kunne bekjempe denne kabal, og at han arbeidet i hemmelighet for å avdekke og arrestere medlemmer av kabal. QAnon-tilhengere har også blitt assosiert med vold og ekstremisme, og FBI har identifisert konspirasjonsteorien som en potensiell trussel mot nasjonal sikkerhet (BBC News, 2021).

Anders nevnte denne konspirasjonsteorien i sammenheng med at han selv hadde kjennskap til den, men ikke som han hadde hørt elevene pratet om. Hilde og Ronja nevner derimot QAnon i sammenheng med at elever har vist at de har noe kunnskap om det, Hilde forteller at flere hadde hørt om QAnon konspirasjonsteorien, noe hun tror kan være fordi media har nevnt den ofte: *«QAnon hadde flere hørt om, men da har vel noe å gjøre med storming av kongressen og at det har vært mye fremme i mediebildet».*

4.1.5.5 Få konspirasjonsteorier nevnes i klasserommet

Andrew Tate, Vaksinekonspirasjonsteorier og QAnon var de konspirasjonene som ble nevnt oftest og flest ganger jevnt over intervjuene. Lærerne fortalte også om andre konspirasjonsteorier som elevene selv nevnte eller som de opplevde at de hadde kjennskap til i fra før. Disse var Rockefeller familien, månelandingen, Elvis lever, Tupac Lever, pizzagate og at holocaust aldri hendte. I tillegg til disse så ble også «Trump» nevnt. Som en ser så varierer «alvorlighetsgraden» på konspirasjonsteoriene som nevnes. At Elvis lever er en uskyldig teori, mens holocaustfornektelse er en mer alvorlig teori.

Anders sier at *«i forhold til stormingen av kongressen, så snakket vi også en del om det. Og da kom det frem tanker rundt Trump da, og slik som han hadde brukt konspirasjonsteorier»*. Her har eleven snakket om Trump, ikke som at han i seg selv er en konspirasjonsteori, men at han har fremmet og brukt diverse konspirasjonsteorier. Noen av elevene var altså også klar over at offentlige personer kan fremme konspirasjonsteorier. Her bruker jeg beskrivelsen «noen av elevene» da Anders etterpå forklarer at han fikk inntrykket av at det var et fåtall av elever som hadde et ukritisk syn på Trump; *«i forhold til stormingen av kongressen, så snakket vi også en del om det. Og da kom det frem tanker rund Trump då, og slik som han hadde brukt konspirasjonsteorier»*.

I innledningen til dette underkapittel står det at inntrykket er at elever har lite kunnskap til hva slags konspirasjonsteorier som finnes der ute. Denne meningen er basert på hva lærere har observert elevene prate om i klasserommet, og en kan derfor ikke med noen sikkerhet hevde at elever har lite kjennskap til konspirasjonsteorier. Dette er kun en oppfattelse som er basert på inntrykket til lærerne som har blitt intervjuet og tidligere forskning (Dahle og Helesen, 2022 & Dyrendahl og Jolley, 2020). Selv om elevene gir uttrykk for at de har lite kunnskap eller har hørt om få konspirasjonsteorier, så har noen allikevel fått med seg begrepet konspirasjonsteorier og at de brukes av personer, som for eksempel Trump. Gjennom disse intervjuene kommer det også frem at elever hører om konspirasjonsteorier både på internett, men også i samtale med andre, spesielt foreldre.

4.1.5.6 Oppsummering

I kapittel 4.1.4 er det utforsket hvilke konspirasjonsteorier elever nevner i klasserommet, basert på erfaringer fra ungdomsskolelærere. Lærerne opplevde generelt at elevene viste lite kunnskap og interesse for konspirasjonsteorier. Noen av teoriene som ble nevnt inkluderte Elvis lever, Tupac lever, og månelandingen, men disse ble ofte brukt som underholdning eller "funfacts" snarere enn som reelle overbevisninger.

Tre konspirasjoner ble imidlertid nevnt oftere og med større alvor: Andrew Tate, vaksinemotstandere, og QAnon. Andrew Tate var en kontroversiell og radikal person som flere lærere koblet til konspirasjonsteorier. Vaksinekonspirasjoner ble også diskutert, med noen lærere som fortalte at elevene hadde fått informasjon om dette fra foreldre eller andre voksne. QAnon-konspirasjonen ble nevnt av noen elever, muligens fordi den hadde vært mye omtalt i mediene.

Ut ifra lærernes svar sammen og tidligere forskning blir konkludert med at elever generelt har begrenset kunnskap om konspirasjonsteorier, men det er viktig å merke seg at selv om dette er basert på lærernes inntrykk og tidligere forskning, så kan elevene ha mer kunnskap om konspirasjonsteorier enn det som kommer fram i klasserommet.

4.1.6 Hva slags forhold har elever til konspirasjonsteorier?

I forrige kapittel ble de undersøkt hvilke konspirasjonsteorier elever hadde kjennskap til ut ifra hva de selv nevnte og uttrykte i klasserommet. I dette kapittelet skal det bli undersøkt hva lærernes syn på hvordan elever forholder seg til konspirasjonsteorier. Det innebærer å diskutere i hvilken grad lærere tror eleven er påvirket av dem og om de har tanker rundt hvorfor konspirasjonsteoriene eventuelt påvirker elevene.

4.1.6.1 Påvirkning av foreldrene

Ut ifra diskusjoner som tre av lærerne har hatt med elevene om vaksiner, så har de inntrykk av at elevene har samme syn på vaksiner som det foreldrene har. Med det mener de at de elevene som uttrykket tanker som samsvarer med konspirasjoner rundt vaksiner, har disse tankene fordi foreldrene deres har dem.

Anders og Jonas fortalte at disse elevene ikke hadde nok kunnskap om konspirasjonsteorien rundt vaksiner, til tross for at de ytrer meninger som står i stil med konspirasjonen, til å forsvare eller diskutere de meningene de har. Dette kan tyde på at elevene dette gjelder plukker opp hva foreldrene sier og meddeler dette som en til andre, uten å undersøke om det de har hørt stemmer. Det var derimot ikke på bakgrunn av dette at Jonas og Anders koblet at elevene hadde fått disse tankene fra foreldrene. Bakgrunnen for den påstanden var i begge tilfellene at de hadde kjennskap til foreldrene og deres tanker, og så koblet de den informasjonen opp mot elevene og deres uttalelser.

Hilde forteller at ved å legge frem det hun kaller «konsekvens-fakta» om vaksiner så blir det vanskelig å diskutere tema, da elever egentlig ikke har så mye kunnskap om hva de

mener. Derimot så opplever Jonas at elevene som har meninger som står i stil med vaksinekonspirasjonsteorier var villig til å diskutere disse i klasserommet. Det var gjennom disse diskusjonene at han fikk inntrykk av at det var foreldrene av elevene som gjerne hadde «bastante meninger» om vaksiner og at disse reflekterte hos elevene.

4.1.6.2 Tror elevene på konspirasjonsteoriene?

Alle deltakerne reflekterte under intervjuet hvordan de opplevde at elevene trodde på konspirasjonsteorier. Her var Hilde rask med å svare at hun i «*veldig liten grad*» hadde inntrykk av at elever trodde på konspirasjonsteorier. Hun utelukket derimot ikke at noen kunne tro på det, men om det var tilfelle så hadde ikke elevene «*sagt det høyt*».

Jonas snakker om det motsatte, at han opplever at noen elever velger å prate høyt om meninger som kan minne om konspirasjonsteorier, slik som nevnt ovenfor. Jonas poengterer også senere i intervjuet at han opplever at svært få elever bryr seg generelt lite om å si meningene sine i klasserommet, og at det er gjerne de «*brautne*», de som til vanlig er gode på å «ta rommet», som kommer til med meningene sine. En kan derfor også anta at det er elever i klasserommet som ikke deler meningen sine rundt konspirasjonsteorier fordi de ikke bryr seg nok til å si noe. Jonas sier at han opplever at klassen sin ikke ønsker å si noe særlig, uansett hva det gjelder i klasserommet, så det kan være vanskelig å vite hva de egentlig tenker og veit i fra før av om konspirasjonsteorier.

4.1.6.3 Engasjerte elever?

Også Ronja forteller at hun opplever at elever bryr seg lite om å delta og diskutere når de har om konspirasjonsteorier i timen, og syntes derfor det er vanskelig å starte en diskusjon med elevene. Når hun nevner konspirasjonsteorier i timene blir hun gjerne møtt med kommentarer som «*haha, lol lissom, dette er ikke sant*». Det kan virke som om noen elever avfeier konspirasjonene med en gang og virker lite interesserte i temaet. Samtidig forteller Ronja at hun også kan tenke seg at hun har elever som bruker det kildekritiske de har lært til å stille spørsmål med «absolutt alt» og som igjen finner konspirasjonsteorier interessante fordi det presenteres som en alternativ forklaring.

Hilde kommentere også på at elever virker lite interesserte, i tillegg til å ha lite kunnskap om konspirasjonsteorier. Det er en forskjell på det å være interessert og det å ha kunnskap om et tema, selv om noen av deltakerne ofte snakket om interesse og kunnskap i sammenheng med hverandre. Forskjellen på det å være interessert og ha kunnskap om temaet

kan være at elever er mer villige til å dele og diskutere dette i klasserommet om de har kunnskap. Jonas fortalte at: *«På grunnskole nivå, så er det såpass mange elever som ikke er engasjerte eller har kunnskap nok til å diskutere, og de som har nok kunnskap og er engasjerte de har jo ofte mye kunnskap»*. Også Case (2005) og Ferguson & Krangle (2020) poengterer viktigheten med å ha kunnskap for å kunne diskutere noe. Samtidig forteller også Jonas at han opplever at det er de som har kunnskap om konspirasjonen som blir diskutert i klasserommet som faktisk er med å diskutere.

I intervjuene beskriver lærerne reaksjoner som elever har når de snakker om konspirasjonsteorier, og disse kan gi grunnlag for å si noe om elever finner konspirasjonsteorier engasjerende eller interessant som et tema i skolen. Hilde forteller om at elever viser en interesse for konspirasjonsteorier, spesielt i tilfeller hvor de presenteres for konsekvenser av konspirasjonsteorier; *«Elevene for litt bakoversveis når jeg for eksempel presenterer konspirasjonen Arabia og at dette er bakenforliggendeårsak og var og er en inspirasjon for Breivik sine angrep 22. Juli»*. *«De synes det høres morsomt ut helt til de hører konsekvensene av det»*. Hilde sier altså at hun oppfatter at elevene ser på konspirasjonsteorier som noe som er tullete og absurd, og ikke utgjør noe fare for samfunnet. Når hun presenter faktiske hendelser som er konsekvenser av en tro på konspirasjonsteorier opplever hun derimot at elever blir overasket.

Hilde forteller også at hun tror at elevene sine ville vært raske med å avkrefte en konspirasjonsteori, ikke nødvendigvis fordi hun tror eleven kan nok om kildekritikk til å avise det, men fordi hun opplever at elevene sin oppfatning av konspirasjonsteorier er at de er usanne og lite troverdige. Hun forteller også at om noen elever hadde presentert en konspirasjonsteori i klasserommet, så hadde noen andre i klassen vært raske med å si ifra til denne eleven at *«dette er ikke sant, og nå må du skjerpe deg liksom»*.

Samtidig som Hilde sitt inntrykk er at elevene hennes ikke tror på konspirasjonsteorier, utelukker hun ikke at dette stemmer for alle. Selv om hun ikke opplever dette med nåværende elever så har hun opplevd å ha tidligere elever som har trodd på konspirasjoner. Hilde forteller om en situasjon som foregikk rundt en elev på ungdomstrinnet som hun selv beskriver som *«veldig ivrig i den rockerfeller familien og at de styrte verden og var veldig inne i den konspirasjonsteorien»*. Videre forklarer hun at denne eleven slet med ulike faktorer som rus og hjemmeforhold og likte å *«dukke ned i ulike konspirasjonsteorier»*. Som tiltak tok hun og vurderte forholdene og valgte å sette seg ned og lytte og stille spørsmål rundt det eleven sa og mente. *«Det er tungt å prøve å overbevise noen om noe slik. Men man må jo prøve, diskutere litt»*, var Hildes kommentar på hvordan hun opplevde situasjonen.

Ingen av de andre deltakerne hadde noen erfaringer med å «gripe inn» i en situasjon hvor de følte elever var investert i eller påvirket av en konspirasjonsteori. Jonas snakket litt om at han aldri hadde opplevd dette, og han ville kun sett på det som nødvendig om disse tankene elevene delte eller virket påvirket av, var i «*Breivik-land*».

4.1.6.4 Oppsummering

Ut ifra dette, er det mulig å si at elevenes forhold til konspirasjonsteorier varierer, og deres meninger og tro på slike teorier kan bli påvirket av foreldrene. Samtidig har elevene lite kunnskap om konspirasjonsteorier og lærerne observerte at noen elever uttrykker tanker som samsvarer med konspirasjonsteorier, men at de ofte ikke har nok kunnskap til å forsvare eller diskutere disse meningene.

Når det gjelder om elevene faktisk tror på konspirasjonsteorier, er det delte meninger blant lærerne. Hilde mener at elever i "*veldig liten grad*" tror på konspirasjonsteorier, mens Jonas opplever at noen elever faktisk uttrykker meninger som kan minne om konspirasjonsteorier.

Elevenes engasjement i klasserommet rundt konspirasjonsteorier varierer også. Flere av lærerne opplever at elevene virker lite interesserte i temaet og har begrenset kunnskap om det. Hilde bemerker derimot at elevene viser interesse for konspirasjonsteorier, spesielt når de presenteres for konsekvenser av slike teorier.

Det kan derfor konkluderes med at elevens forhold til konspirasjonsteorier varierer, og deres tro på slike teorier kan påvirkes av foreldrene. Engasjementet deres i rundt temaet varierer også, med noen elever som viser interesse og andre som virker mindre interesserte. Det er derimot viktig og huske på at dette er lærerne sine forklaringer, og ikke elevene sine, det er lærernes syn på elevenes forhold til konspirasjonsteorier.

Til slutt kan det være nyttig å poengtere at lærere mener det er viktig å undervise elever i kildekritikk og kritisk tenkning for å hjelpe dem med å navigere i en verden der konspirasjonsteorier ofte florerer, noe som en vil se samsvarer med teori og tidligere forskning i de følgende kapitlene.

4.2. Hvordan bruker lærere konspirasjonsteorier i undervisningen?

I dette kapitlet skal det presenteres hvordan lærere bruker konspirasjonsteorier i undervisningen. Da med et fokus på aktiviteter og hva slags mål de har med aktivitetene.

Alle de fire lærerne som ble intervjuet fortalte at de brukte konspirasjonsteorier i undervisningen sin. Tre av de fire planla bruk av konspirasjonsteorier, mens en av dem hadde aldri planlagt å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen. Denne læreren nevnte konspirasjonsteorier når hun følte de var relevante, som regel i undervisning som handlet om kildekritikk. Aktivitetene som ble brukt i klasserommet var faktabasert undervisning med fokus på kildekritikk, analytisk metode rettet mot kilder og diskusjon for å få elevene til å reflektere.

De fleste lærerne som ble intervjuet snakket også om fordeler og ulemper ved å bruke konspirasjonsteorier i skolen, det er derfor i dette kapitlet to underkapitler som tar for seg ulempene og fordelene lærerne så, eller kunne tenke seg ved å nevne konspirasjonsteorier i klasserommet samt og bruke dem i undervisning.

4.2.1 Bruk av konspirasjonsteorier i undervisning om kildekritikk

Hilde fortalte at hun og hennes kollega hadde fokus på å ha en «faktabasert undervisning». Ved en slik undervisning presenterte de konspirasjonsteoriene og diskuterte dem i felleskap i klassen, samtidig som de var tydelige på at det de snakket om og diskuterte var konspirasjonsteorier, og derfor ikke sant; «*Vi la selvfølgelig ikke opp til at de skulle tenke at det var sant*». Som nevnt tidligere så bruker flere av lærerne konspirasjonsteorier opp mot kildekritikk. Ronja forteller blant annet at hun ikke planlegger å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen, men at hun bruker de der hun ser at det passer og nevne dem, for eksempel når de har om kildekritikk og kritisk tenkning.

En «faktabasert undervisning» som Hilde nevner er også basert på å presentere fakta som kan motbevise konspirasjonsteoriene som nevnes. Det er på bakgrunn av dette at Hilde liker å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen; «*Det som er fint med å bruke konspirasjonsteorier i klasserommet er jo at noen av dem høres jo helt skinnsyke ut og så er det ganske lett å fakta sjekke mye av det*». Flere av lærerne som ble intervjuet hadde et fokus på å bruke konspirasjonsteorier til å gjøre elevene bedre på kildekritikk. Både Case (2005) og Ferguson og Krange (2020) mener at det å være kritisk til kilder og informasjon er verktøy og en ferdighet som hjelper elever å utvikle kritisk tenkning.

Anders brukte også kildekritikk når han jobbet med konspirasjonsteorier, han mente at dette var nødvendig for å unngå at elevene faktisk begynte å tro på konspirasjonene. Han

fortalte at han hadde et stort fokus på å jobbe analytisk med konspirasjonsteoriene noe som innebar å gi elever verktøy og retningslinjer på hvordan de skulle få en forståelse for hvordan de kritisk kan analysere konspirasjonsteorier og undersøke om de stemmer eller ikke. I følgende kapittel diskuteres dette mer.

4.2.2 «Analyse» som et verktøy for å hindre tro på konspirasjonsteorier

Gjennom tre av de fire intervjuene som ble gjennomført utrykte lærere en bekymring for at konspirasjonsteoriene kunne bli en inspirasjon for elever, spesielt for de som Jonas kaller for «svake elever», elever som viser tegn til lav kritisk tenkning. Lærere fant det også utfordrende å argumentere for at konspirasjonsteorier ikke var en form for kritisk tenkning. Anders forklarte dette på en god måte ved å si at *«elever kan tro på konspirasjoner og oppfatte seg selv om at de tenker kritisk, fordi de tenker alternativt, fordi de opplever seg som kritiske fordi de stiller spørsmål og finner alternative svar»*. Samtidig som Anders medelte dette, så var han ikke overbevist over at det kunne bli et problem, så lenge en arbeidet analytisk med konspirasjonsteoriene.

Anders mente at å jobbe analytisk med konspirasjonsteoriene var viktig for å forhindre at elever ble inspirert av konspirasjonsteoriene og at de erfarte at de tenkte kritisk ved å tro på konspirasjonsteorier som en alternativ sannhet. Å jobbe analytisk med konspirasjonsteoriene var ifølge Anders en måte å jobbe med kilder på. Han poengterte at å jobbe analytisk ikke bare betydde at en fant flere kilder som sa det samme, som for eksempel fire personer som sa det samme på YouTube, men at en også undersøkte hvor kilden kom i fra: *«man må jo til bunns med kilden»*. Videre forklarte han at han ikke er redd for å jobbe med konspirasjonsteoriene når det å jobbe analytisk med dem var utgangspunktet for undervisningen. Han poengterte også at det er viktig at en ikke bare nevner konspirasjonsteorien i klasserommet og så sier til klassen at dette bare er tull, at det ikke er sant. Man må faktisk bevise for elevene at det ikke er sant mener Anders, *«det er slik elever også lærer hvordan de skal jobbe med det»*.

Ved å gi elever instruksjoner og et verktøy til hvordan de kan jobbe med å undersøke konspirasjonsteoriene mener Anders at en unngår de overnevnte fallgruvene når en jobber med konspirasjonsteorier. Det er selvfølgelig da med utgangspunkt i at elever forstå hvordan de skal arbeide analytisk med konspirasjonsteoriene, noe som sjeldent er en garanti. Case (2005) nevner kritisk dømmekraft som et verktøy for å fremme kritisk tenkning. Dette verktøyet er avhengig av at elever gis instruksjoner/kriterier på at hvordan en skal bedømme

informasjonen man har. Som Anders beskriver så er dette målet med å jobbe analytisk, altså at elevene blir gitt instruksjoner på hvordan de skal undersøke en kilde, som i dette tilfelle er en konspirasjonsteori.

4.2.3 Diskusjon som metode

Uansett om undervisningen rundt konspirasjonsteorier var planlagt eller spontan, var målet til de fleste lærerne å prøve å få til en diskusjon. Hilde, Jonas og Anders snakket om diskusjoner rundt konspirasjonsteorier i klasserommet. Hilde sier at diskusjon er nøkkelen til suksess med konspirasjonsteorier, det er derfor viktig at klassen kan diskutere:

Ja, man må balansere. Man må velge sine ord meg omhu og så må man trække litt forsiktig, men nå er ikke jeg redd for å være litt direkte heller, for man må tørre å diskutere. Fordi problemet med konspirasjonsteori er jo det at den vokser jo fordi ingen sier den imot. Den blir jo en sannhet blant noen i et stort samfunn. Så jeg tenker det er viktig å ta diskusjonen, hvis det dukker opp en elev i klasserommet ditt som har tydelige overbevisninger som fremstår som konspirasjonsteoretisk, så tenker jeg at en da må tørre ta diskusjonen, tørre å stille spørsmål, tørre å få eleven til å reflektere litt rundt sine egne tanker, for det er det mest sannsynlig ingen andre som kommer til å gjøre.»

Som en leser i sitatet ovenfor så forteller Hilde hvorfor hun synes det er viktig å tørre og diskutere. Hun nevner blant annet at diskusjonen vil få eleven til å reflektere rundt sine egne tanker, noe den kanskje ikke hadde gjort om læreren ikke hadde valgt å ta den diskusjonen.

Å diskutere konspirasjonsteorier i klasserommet var noe lærerne ønsket å få til, men som kunne være utfordrende da kun noen få elever hadde kunnskap om teorien i fra før av. Jonas fortalte at han opplevde at elevene sine var generelt lite villige til å diskutere, og at det kun var de samme to-tre elevene som var med på å diskutere.

Anders fortalte at det han pleide å gjøre var å gå inn i klasserommet og «lansere en konspirasjonsteori». Det han mente med dette var at han presenterte seg selv som en som trodde på en konspirasjonsteori. Han gikk da inn i klasserommet og fortalte «i dag lærte jeg noe nytt, jeg har alltid trodd at det hvite bak flyene på himmelen bare var vanndamp, men nå har jeg lært at det er stoffer som slippes ut av staten for å kontrollere oss». Etter å ha fortalt dette forventet han en diskusjon. Han sa at elever stilte han kritiske spørsmål om det han nettopp hadde sagt, mens andre begynte å søke på internett for å bekrefte eller avkrefte det de

hadde hørt. Anders fortalte at han opplevde at elevene ble engasjerte og at han fikk dem til å tenke slik han hadde ønsket; at de tenkte selv og stilte spørsmål rundt påstanden han kom med, og at han fikk en liten diskusjon rundt det å være kritisk og stille spørsmål.

Som nevnt tidligere fortalte lærere at de brukte diskusjon som metode både planlagt og spontant. Tre av de fire lærerne hadde brukt konspirasjonsteorier spontant i sammenheng med konspirasjonsteorier. Hilde fortalte om når hun opplevde at en elev trodde på en konspirasjonsteori, og at hun da valgte og sette seg ned og både høre på, å diskutere med denne eleven. Jonas og Anders fortalte at de begge hadde brukt diskusjon i en sammenheng hvor de hadde hatt elever i klassen som uttrykte tanker som samsvarte med vaksinekonspirasjoner sine meninger om vaksiner. Da hadde de begge to hatt diskusjoner i klassen hvor de prøvde å legge frem fakta og bevis på den sannheten rundt vaksiner for å skape en diskusjon. Begge to erfarte at diskusjonen ble kort, da elevene raskt «ga seg» når de ble presentert for faktiske fakta og bevis.

Jonas valgte å legge frem bevis og fakta i diskusjonen han hadde i klasserommet om vaksinekonspirasjoner. Derimot forteller han at han ikke ønsket å delta i diskusjonen som foregikk i klasserommet. Han sier at han vanligvis lanserer diskusjonstemaet for så å trekke seg litt tilbake. Han stiller spørsmål som er relevant for diskusjonen, men han vil at elevene skal være de som besvarer spørsmålene og diskuterer. Reznitskaya og Wilkinson (2017, sitert i Ferguson & Krange, 2020) prater om «dialogisk undervisning» som er en undervisningsmetode hvor læreren støtter opp rundt argumentene elevene kommer med og prøver og videreutvikle elevenes tanker og diskusjoner. Dette er med å føre til at elever blir bedre på å argumentere, og også til å tenke kritisk (Reznitskaya og Wilkinson, 2017, sitert i Ferguson & Krange, 2020).

4.2.4. Fordeler med å bruke konspirasjonsteorier?

Alle lærerne var positive til å bruke konspirasjonsteorier som et tema i undervisningen. Noen var nesten utelukkende positive til å bruke de, mens andre var litt mer tilbakeholdende og uttrykte bekymring over det å bruke dem. Det som var interessant var at alle deltakerne brukte konspirasjonsteorier i undervisningen sin i samfunnsfag, og de aller fleste var klar over hva slags ulemper som kunne forekomme når man brukte konspirasjonsteorier i undervisningen. Det var derimot bare to av deltakerne som var sikre i svarene sine på hvordan de kunne forebygge at ulemper oppsto. I de neste to underkapitlene vil jeg trekke frem det lærerne selv mente var fordelene og ulempene med å bruke konspirasjonsteorier i samfunnsfagundervisning.

Hilde var gjennomgående positiv til å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen. En av grunnen til at Hilde var positiv til bruken av konspirasjonsteorier i undervisningen var fordi det fungerte som påstander som var lette og fakta-sjekke, de bidro derfor som et verktøy til å trene elevene i kildekritikk. Jonas og Anders mener derimot at konspirasjonsteorier ikke alltid er så lette å fakta-sjekke, dette diskuteres mer i neste kapittel.

Hilde poengterte også at en fordel med å bruke konspirasjonsteorier er at de er relevante for virkeligheten, *«det er faktisk noe som folk tror på og som kan føre til konsekvenser»*. *«Fordelen er jo at man kan se hvordan konspirasjonsteorier fører til skader på samfunnet, og i verstefall kan føre til vold og død»*. Konsekvenser av konspirasjonsteorier finnes i samfunnet, og gjør det derfor til noe som kan brukes som et konkret eksempel i undervisningen. Hilde forteller at det er når hun presenterer disse konsekvensene i klasserommet, at elever forstår alvoret med hva en tro på konspirasjonsteorier kan medføre.

Anders sier *«Jeg tenker at hvis de skal forstå hva det faktisk går ut på så man bruke de, man må faktisk vise til konkrete eksempler, på hva det egentlig er for noe, og hvor gale det kan og høres ut»*. Han snakker også om at konspirasjonsteorier er relevante å bruke i undervisningen fordi de speiler virkeligheten. Anders opplever konspirasjonsteorier som en trussel for demokratiet. For å opplyse elever om denne trusselen så ser han på det som relevant å bruke konkrete eksempler fra virkeligheten slik at elever blir klar over den faktiske virkningen konspirasjonsteorier kan ha på samfunnet. Ut ifra dette mener Anders at slike konspirasjonsteorier kan bidra til å forberede elevene på å bli demokratiske medborgere om de brukes som eksempler klasserommet. Da det gir elevene konkrete eksempler på hvor skjørt demokratiet er, og samtidig viser hvor viktig demokratiet er. Anders nevner dette i sammenheng med QAnon konspirasjonsteorien og hvordan den påvirker og har påvirket demokratiet i USA.

Jonas er mer skeptisk til bruken av konspirasjonsteorier, og forteller at han bruker det mindre i undervisningen nå, enn hva han gjorda da han først begynte å konspirasjonsteorier for 10 år siden. Disse tankene blir undersøkt i neste underkapittel, først vil det presenteres hva han så på som fordeler med å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen. Jonas forteller at han opplever at elever synes å finne konspirasjonsteorier interessante og fasinerende når han bruker dem i timen. Et av målene han har med å bruke konspirasjonsteorier, og som han ser på som positivt med å bruke dem i klasserommet, er at elever blir interesserte og blir inspirert til å undersøke temaet nøyere for å fakta-sjekke og finne informasjon, altså at det inspirerer elever til å bli bedre på kildekritikk og å tenke kritisk.

Anders forteller at han ikke er redd for å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen. Grunnen til at han ikke er «redd» for å bruke disse konspirasjonsteoriene er fordi han jobber med de på en analytisk måte, som nevnt i forrige kapittel. Samtidig som han sier dette poengterer han igjen at en av de største fordelene med det å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen er fordi de er en del av virkeligheten og at elever må få se hvordan en kan motbevise disse, slik de også forstår konsekvensene av det og hvilke verktøy de kan bruke til å øve på hvordan de kan være kritiske til konspirasjonsteoriene.

Deltakerne har forskjellige, men også like tanker rundt hva som er fordelene med å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen. Hilde og Anders ser på konspirasjonsteorier som et nyttig verktøy for å trene elever i kildekritikk og for å illustrere de potensielle konsekvensene av troen på konspirasjonsteorier i samfunnet. Jonas er mer skeptisk og bruker konspirasjonsteorier mindre i undervisningen enn tidligere, men han ser fortsatt fordeler ved å bruke dem til å inspirere elevene til å bli bedre på kildekritikk og tenke kritisk. Generelt sett er det enighet om at konspirasjonsteorier kan være relevant for undervisning fordi de speiler virkeligheten og kan forberede elevene til å bli demokratiske medborgere. Lærerne mener det er imidlertid viktig å håndtere emnet på en analytisk måte og å fokusere på kildekritikk og konsekvensene av troen på konspirasjonsteorier i samfunnet.

4.2.5 Ulemper ved å bruke konspirasjonsteorier?

Alle deltakerne pratet om ulemper, men i varierende grad. Hilde, Ronja og Anders nevnte noen faktorer de så på som ulemper med å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen, men det var Jonas som hadde flest refleksjoner rundt dette temaet.

I forrige underkapittel ble det nevnt at Jonas brukte konspirasjonsteorier i mindre grad nå, enn hva han gjorde for 10 år siden. Grunnen til at han er mer forsiktig med å bruke dem nå, er fordi han har opplevd at konspirasjonsteorier har «grobunn» i område han er lærer i. Han sier at *«det å lansere for mye av konspirasjonsteorier i dette området syntes jeg selv er litt små-farlig»*. Han velger da på bakgrunn av erfaringer han har med folkene i område han bor i, å unngå å bruke for mye av konspirasjonsteoriene da han tror det er en sannsynlighet at elevene kan komme til å tro på disse. Videre utdyper han at det som er problemet med å bruke konspirasjonsteorier i klasserommet er at en er avhengig av hvor eleven kommer fra og hvem han eller hun er. Han referer til «svake elever», de som ikke utpeker seg som elever som tenker veldig kritisk. Jonas er redd for at disse vil finne konspirasjonsteoriene spennende og bruke det som underholdning, og da de ikke har «evnen til kritisk tenkning» vil de derfor også

tro på konspirasjonsteoriene. Hilde snakker også om dette, og sier at en ved å kjenne til elevene og deres situasjon, allerede da vi ha en forståelse for om de er sårbare ovenfor konspirasjonsteorier. Jonas avslutter besvarelsen sin med å si at *«for enkelte elever så tror jeg det kan være å nyttig å bruke det, men for andre så er det livsfarlig»*. Det Jonas refererer til her er at noen elever kan bli negativt påvirket av konspirasjonsteorier. Disse elevene kan mangle kritisk tenkning og evnen til å skille fakta fra fiksjon, noe som kan føre til at de tar konspirasjonsteoriene for god fisk og sprer dem videre.

I kapittelet som omhandlet hvordan lærere jobbet med konspirasjonsteorier i klasserommet ble diskusjon ofte nevnt. Jonas nevnte at han ønsket og brukte diskusjon i klasserommet. Han så derimot en ulempe med å bruke diskusjon i klasserommet når han brukte konspirasjonsteorier. Ulempen var at få elever var villige til å ta ordet. En konsekvens av at ingen ville ta ordet var at de meste «brautne» var de som sa noe, *«og da ender man kanskje opp med at det er feil resultat som kommer ut av diskusjonen»*. Han nevner at det gjerne da kan komme frem *«negativ kunnskap»*, kunnskap som støtter opp under konspirasjonsteorien, og som gjør at de andre i klassen får en «negativ», og ikke kritisk, interesse for konspirasjonsteorien. Han er da bekymret for at de «brautne» elevene kommer med meninger og tanker rundt dette som er med og former de «svake elevene». Jonas forteller at *«de som har nok kunnskap og er engasjerte de har jo ofte mye kunnskap som ofte da er negativ for andre. Og så er det jo slik at det negative kreftene som folk liker best, det er det om er det kule og vulgære»*. Han poengterte da at det er viktig for klasseromsdiskusjonen at en har elever som er «taleføre» og *«som er i stand til å avfeie og sette folk på plass med kunnskap»*. For å oppsummere dette så mener Jonas at diskusjon er et viktig verktøy, men kan være vanskelig når det gjelder konspirasjonsteorier fordi få elever vil delta. Han er bekymret for at de mer dominerende elevenes negative kunnskap kan påvirke de mindre kunnskapsrike elevene og forme deres interesse for konspirasjonsteorier. Han understreker viktigheten av å ha elever som er i stand til å avvise og korrigere kunnskap i klasseromsdiskusjoner.

Andre bekymringer noen lærere hadde med å bruke konspirasjonsteorier opp mot kritisk tenkning var at de fant det utfordrende å argumentere for at konspirasjonsteorier ikke var en form for kritisk tenkning. Ronja sier at hun opplever at hun formidler at det å være kildekritisk er å stille spørsmål med alt, og at hun da kan tenke seg at noen av elevene kan komme til å tenke at konspirasjonsteorien er sannheten, da en konspirasjonsteori stiller spørsmål til den faktiske sannheten. Også Jonas nevner at konspirasjonsteorier, derunder konspirasjonsteoretikere bedriver kritisk tenkning, fordi de stiller spørsmål med den etablerte sannheten. Samtidig sier Jonas at ved å trene på å tenke kritisk, så vil en få en god nok

kompetanse til å vite at dette ikke stemmer. Anders ser også denne utfordringen ved at elever oppfatter seg som kritiske tenkere ved å tro på konspirasjonsteorier fordi de tenker alternativt og opplever seg som kritiske tenkere fordi de stiller spørsmål og finner alternative svar. Også han tror derimot at det å gi elever verktøy og øve på hvordan man tenker kritisk kan være med å motvirke dette.

Noen lærere uttrykte altså en bekymring for at elevene kunne forveksle konspirasjonsteorier med kritisk tenkning, og at de kunne tro at konspirasjonsteorier var sannheten fordi de stiller spørsmål til den etablerte sannheten. Lærerne tror likevel at det å gi elevene verktøy og øve på kritisk tenkning kan bidra til å motvirke denne forvekslingen.

4.2.6 Oppsummering

I lys av de presenterte funnene i dette kapittelet, kan en lage en konklusjon om hvordan noen lærere bruker konspirasjonsteorier i undervisningen. Lærerne inkluderer konspirasjonsteorier i sine aktiviteter med hovedformål å utvikle elevenes kildekritikk og kritiske tenkning. Dette gjøres gjennom en faktabasert undervisning, hvor lærerne presenterer konspirasjonsteorier og samtidig er tydelige på at det ikke er sannheter, men snarere noe som skal utforskes og kritiseres.

Lærerne benytter seg av forskjellige metoder for å arbeide med konspirasjonsteorier i undervisningen. De som nevnes er kildekritikk og faktasjekking, analytiske verktøy for å vurdere konspirasjonsteoriens troverdighet og diskusjon som metode for å stimulere refleksjon og kritisk tenkning. Gjennom disse metodene opplever lærerne at elever lærer å identifisere og avdekke usannheter i konspirasjonsteoriene.

Samtidig er lærerne oppmerksomme på utfordringene og potensielle ulempene ved å inkludere konspirasjonsteorier i undervisningen. De er bekymret for at enkelte elever kan bli inspirert av konspirasjonsteoriene og begynne å tro på dem. For å motvirke dette fokuserer lærerne på å gi elever verktøy og retningslinjer for kritisk analyse av konspirasjonsteorier og deres kilder.

Diskusjon som metode er også viktig i undervisningen rundt konspirasjonsteorier. Lærerne ønsker å engasjere elevene i diskusjoner for å få dem til å reflektere over egne tanker og synspunkter. Dette kan imidlertid være utfordrende, da det ofte bare er noen få elever som er villige til å delta aktivt i diskusjonene.

Til tross for utfordringene lærerne møter, viser funnene i dette kapittelet at de anerkjenner viktigheten av å inkludere konspirasjonsteorier i undervisningen for å utvikle elevenes kritiske tenkning og kildekritikk. Gjennom å kombinere faktabasert undervisning,

analytiske verktøy og diskusjon som metode, er lærerne i stand til å hjelpe elevene med å navigere i en verden hvor konspirasjonsteorier og usannheter er stadig mer utbredt.

Som sagt viser funnene at lærere bruker konspirasjonsteorier i undervisningen på ulike måter, og de ser også forskjellige fordeler og ulemper ved bruken av dem. Generelt er lærerne positive til å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen, spesielt i samfunnsfag. Fordelene som trekkes frem er blant annet at konspirasjonsteorier kan fungere som et nyttig verktøy for å trene elever i kildekritikk og for å illustrere de potensielle konsekvensene av troen på konspirasjonsteorier i samfunnet.

Lærerne Hilde og Anders er særlig positive til å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen og mener at de er relevante for virkeligheten, og kan forberede elevene til å bli demokratiske medborgere. Jonas er derimot mer skeptisk og bruker konspirasjonsteorier mindre i undervisningen enn tidligere, men han ser fortsatt fordeler ved å bruke dem til å inspirere elevene til å bli bedre på kildekritikk og tenke kritisk.

Det er viktig å merke seg at lærerne er klar over mulige ulemper ved å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen og er bevisste på å forebygge eventuelle negative konsekvenser. For å oppnå dette er det essensielt å håndtere emnet på en analytisk måte, fokusere på kildekritikk og konsekvensene av troen på konspirasjonsteorier i samfunnet.

Selv om dette kapittelet gir innsikt i hvordan konspirasjonsteorier kan brukes i undervisningen for å fremme kritisk tenkning og kildekritikk, er det viktig å være oppmerksom på at resultatene er basert på et begrenset antall intervjuer. Videre forskning kan utforske dette temaet i større skala og undersøke hvordan ulike pedagogiske tilnærminger kan påvirke elevens kritiske tenkning og kildekritikk når konspirasjonsteorier er temaet for undervisningen.

I neste kapittel skal jeg med hjelp av funn, tidligere forskning og det teoretiske rammeverket vurdere om konspirasjonsteorier kan brukes til å fremme kritisk tenkning. Som allerede nevnt vil ikke dette kunne gi et fasitsvar på hvordan konspirasjonsteorier kan brukes til å fremme kritisk tenkning, men det kan gi forslag til mulige metoder og strategier på hvordan det kan gjøres. En eventuell videre forskning på temaet, hvor en tester metoder og strategier nevnt i neste kapittelet vil kunne gi et bredere oppfattelse om konspirasjonsteorier kan brukes til å fremme kritisk tenkning.

4.3 Kan konspirasjonsteorier brukes til å fremme kritisk tenkning?

I innledningen til denne masteroppgaven skrev jeg at i tillegg til å se på hva slag tanker og erfaringer lærere har med å bruke konspirasjonsteorier, også skulle vurdere med hjelp av teori og svarene lærerne gir, hvilke strategier og hensyn som bør tas når en arbeider med konspirasjonsteorier for å fremme kritisk tenkning i klasserommet. I dette kapitlet skal jeg undersøke nettopp dette. Strategier og eventuelle hensyn som blir nevnt er ikke testet, og er derfor bare forslag til hvordan en kan bruke konspirasjonsteorier til å fremme kritisk tenkning.

Jeg vil utforske mulighetene og begrensningene ved å bruke konspirasjonsteorier som et verktøy for å fremme kritisk tenkning. Jeg vil se på potensialet for økt skepsis og kildekritikk, men også diskutere risikoen for feilinformasjon og manglende evne til å skille mellom fakta og fiksjon. Jeg vil også undersøke mulige strategier for å lære elevene å tenke mer kritisk og analytisk, og hvordan dette kan brukes til å motvirke spredningen av konspirasjonsteorier i samfunnet.

4.3.1 En mulighet for å lære kritisk tenkning

Case (2005) skriver at om lærere bør legge vekt på å utvikle elevers kritiske tenkning gjennom å stille utfordrende spørsmål og engasjere dem i meningsfulle samtaler og diskusjoner. Konspirasjonsteorier kan potensielt være med og stimulere denne nysgjerrigheten og kan derfor være et mulig verktøy for å fremme kritisk tenkning i klasserommet.

Konspirasjonsteorier inneholder ofte elementer av tvil og skepsis mot autoriteter og maktstrukturer, og ser en dette ut ifra Case (2005) sin teori kan dette kan de bidra til å oppmuntre elevene til å stille spørsmål og undersøke alternative perspektiver (Case, 2005). På denne måten kan konspirasjonsteorier brukes som en måte å lære elevene å være kritiske og analytiske i deres tenkning.

Lærerne i intervjuene nevnte diskusjon som et mål med å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen. Både som et mål med undervisningen, hvor læreren hadde planlagt en undervisningssøkt med bruk av konspirasjonsteorier, og også i spontane situasjoner hvor læreren erfarte at elever utrykte at de trodde på en konspirasjon. Hilde brukte for eksempel diskusjon når hun opplevde en elev var påvirket av en konspirasjon, Jonas og Anders valgte å sette av tid til å diskutere i klassen når de begge opplevde at de hadde elever i klassen som framsto som vaksinemotstandere.

Dette synspunktet støttes også av Johannesen og Peters (2020), som diskuterer hvordan lærere kan bruke konspirasjonsteorier og alternative narrative som en måte å fremme kritisk tenkning i historieundervisningen. De argumenterer for at en forståelse av

konspirasjonsteorier kan hjelpe elevene til å se bak den offisielle versjonen av historiske hendelser og kritisk analysere informasjonen de mottar. Dette kan også bidra til å utvikle elevenes evne til å skille mellom ulike perspektiver og å forstå hvordan ulike faktorer kan påvirke en hendelse eller et fenomen (Johannesen og Peters, 2020).

Samtidig understreker Ferguson og Krange (2020) også viktigheten av å gi elevene verktøyene de trenger for å vurdere og analysere informasjon på en objektiv måte. De peker på at dette kan innebære å lære elevene om kildekritikk og å utvikle deres evne til å tenke kritisk og analytisk. Dette kan igjen være nyttig når det kommer til å forstå og analysere konspirasjonsteorier, og kan bidra til å motvirke spredningen av feilinformasjon og manglende evne til å skille mellom fakta og fiksjon. Det kan derfor være aktuelt å trene elevene spesifikt på kildekritikk i forkant av arbeidet med konspirasjonsteorier for at elevene skal kunne vurdere og analysere konspirasjonsteoriene for å fremme på kritisk tenkning.

I intervjuene med lærerne fortalte to av deltakerne at de ofte brukte konspirasjonsteorier opp mot kildekritikk, og de så på det som veldig relevant å bruke konspirasjonsteorier til å lære elevene hvordan man kunne være kritiske til kilder. Hilde forteller at en av grunnene til dette er fordi konspirasjonsteorier *kan «høres skinnsyke ut, og derfor er det lett å fakta-sjekke mye av det»*. To av lærerne som ble intervjuet, brukte altså konspirasjonsteorier til å lære om kildekritikk, men bare Anders brukte det til å lære elevene verktøy som å vurdere og analysere, som i tillegg til kildekritikk er verktøy som Ferguson og Krange (2020) mener bidrar til å fremme kritisk tenkning hos elever.

Ett av Ferguson og Krange (2020) sine hovedpoeng er at det å kunne argumentere og bruke strategisk kildevurdering er avhengig av kunnskapssynet til eleven. Det betyr at for å kunne utvikle ferdighetene «argumentasjon» og «strategisk kildevurdering» så må en ha kunnskap om det som skal vurderes og diskuteres. Lærerne i intervjuene er med og bekrefter dette, da de forteller at de opplever at elever med kunnskap om en konspirasjonsteori gjerne er med og diskuterer, mens elever med lite kunnskap eller kjennskap til konspirasjonsteorien som blir omtalt i klasserommet, er mer reserverte og deltar lite eller ingenting i diskusjon. Å bruke tid på å gi alle elevene grunnleggende kunnskap om konspirasjonsteoriene som skal brukes i undervisning, er derfor nødvendig om målet er å lære elevene ferdigheter som er med og fremmer kritisk tenkning.

4.3.2 Mulige utfordringer med å bruke konspirasjonsteorier

Selv om konspirasjonsteorier kan brukes som et verktøy for å lære kritisk tenkning, er det også viktig å være bevisst på mulige utfordringer og problemer som kan oppstå. Dyrendal og Jolley (2020) diskuterer risikoen for at konspirasjonsteorier kan føre til feilinformasjon og manglende evne til å skille mellom fakta og fiksjon. De peker på at konspirasjonsteorier kan inneholde mangelfullt eller feilaktig informasjon, og at dette kan føre til at elevene ikke klarer å skille mellom fakta og fiksjon. Dette kan igjen føre til at elevene adopterer falske eller farlige synspunkter, eller ikke klarer å vurdere informasjon på en objektiv måte. Dette var blant annet en av bekymringene til Jonas. Han fortalte at han tenkte at det å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen kunne være «livsfarlig» for elever med lav kritisk tenkning.

Lantian, Bagneux, Delouvé og Gauvrit (2021) understreker også denne utfordringen, og peker på at høy tro på konspirasjonsteorier kan være forbundet med lav kritisk tenkningsevne. De argumenterer for at kritisk tenkning og å skille mellom fakta og fiksjon er essensielle ferdigheter som er viktige for å navigere informasjonslandskapet på en forsvarlig måte. Dette er noe både Hilde og Jonas nevner, og de forteller at de må vurdere hvordan de skal bruke konspirasjonsteorier ut ifra hvilke elever de har i klassen. En god undervisningsøkt hvor en bruker konspirasjonsteorier er derfor avhengig av at læreren har gjort vurderinger og planlagt undervisningen slik den passer til nivået elevene er på. Ronja bruker konspirasjonsteorier spontant, noe som kan være en fallgrube da en ikke på forhånd analyserer eller forutser konsekvensene de kan ha for klassen. Også Anders adresserer dette som et problem. Han er derimot mindre skeptisk til at det er et problem, fordi han bruker den analytiske metoden sin som han opplever som forebyggende mot slike utfordringer.

4.3.3 Strategier for å fremme kritisk tenkning

For å unngå disse potensielle utfordringene og begrensningene ved å bruke konspirasjonsteorier som en måte å lære kritisk tenkning på, er det viktig å ha en bevisst strategi. Både Ferguson og Krange (2020) og Case (2005) argumenterer for at det er nødvendig å gi elevene verktøyene de trenger for å vurdere og analysere informasjon på en objektiv måte. Dette inkluderer å lære elevene om kildekritikk og å utvikle deres evne til å tenke kritisk og analytisk.

Dyrendal og Jolley (2020) påpeker også viktigheten av å være bevisst på risikoen for feilinformasjon og å hjelpe elevene med å skille mellom fakta og fiksjon. De argumenterer for at det er viktig å gi elevene verktøyene de trenger for å vurdere og analysere informasjon på en objektiv måte, samtidig som man unngår å spre feilinformasjon eller farlige synspunkter.

En mulig strategi for å unngå disse utfordringene er å fokusere på kildekritikk og å lære elevene å vurdere ulike kilder på en objektiv måte. Dette kan inkludere å diskutere ulike kilder og perspektiver i klasserommet, og å gi elevene verktøyene de trenger for å evaluere og analysere informasjonen de mottar (Case, 2005; Ferguson & Krange, 2020). Dette er også noe lærerne som er blitt intervjuet gjør. Hilde velger bevisst å gjennomføre en undervising om konspirasjonsteorier som er faktabasert og alle lærerne har fokus på å være kildekritiske til konspirasjonsteorier å bruke dem til å bli bedre på å analysere, og lære å være kildekritisk til informasjon. Kildekritikk er en viktig faktor når det gjelder å vurdere konspirasjonsteorier og alternative perspektiver. Ferguson og Krange (2020) argumenterer for at det er nødvendig å lære elevene om kildekritikk og å utvikle deres evne til å tenke kritisk og analytisk. Dette kan hjelpe elevene med å vurdere og analysere informasjon på en objektiv måte, og unngå å bli lurt av falske eller farlige synspunkter.

En annen mulig strategi er å lære elevene å tenke kritisk og analytisk, og å utvikle deres evne til å skille mellom ulike perspektiver og synspunkter. Dette kan inkludere å gi elevene ulike problemstillinger og å oppfordre dem til å tenke kritisk rundt ulike perspektiver og argumenter (Peters & Johannesen 2020). Johannesen og Peters (2020) peker også på at en forståelse av konspirasjonsteorier kan hjelpe elevene med å skille mellom ulike perspektiver, og for å forstå hvordan ulike faktorer kan påvirke en hendelse eller et fenomen. Dette kan også bidra til å utvikle elevenes kritiske tenkningsevne og evne til å skille mellom fakta og fiksjon. En konspirasjonsteori er i seg selv et annet perspektiv eller synspunkt på en hendelse eller situasjon. Anders fikk elevene til å reflektere å gjøre kritiske vurderinger når han selv presenterte seg som en person som trodde på en konspirasjonsteori. Her fikk elevene høre om et perspektiv som de naturlig ble kritiske til og som førte til at de valgte og undersøke om dette stemte. De måtte da skille mellom det synspunktet de selv hadde, som var at det mest sannsynlig var vanlig stoffer som kom ut av flyet, og det læreren presenterte, som var at stoffene fra flyet var ment til å kontrollere befolkningen. Samtidig brukte de internett til å undersøke andre perspektiver og synspunkter og vurderte disse kritisk for å forstå om det læreren sa faktisk var sant. Elevene brukte da flere perspektiver og synspunkter til å analysere om lærerens utsagn stemte, noe som er en del av å tenke kritisk (Dewey, 1997; Ferrer et al., 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017). Lim (2015) skriver at en bør undervise på en måte

som utvikler elevenes evne til å til å tenke rasjonelt og kontekstuel for å fremme kritisk tenkning i samfunnsfag. Dette innebærer at elevene får oppleve og øve seg på å skifte perspektiver og mellom ulike sosiale posisjoner. Og undersøke konspirasjonsteorien og de forskjellige perspektivene rundt en sak, for eksempel hva den hvite stripen bak et fly er, kan føre til å fremme kritisk tenkning hos elever.

En annen mulighet for å bruke konspirasjonsteorier som et verktøy for å fremme kritisk tenkning er å bruke dem som eksempler på hvordan folk kan tolke og analysere informasjon på ulike måter. Dette kan bidra til å utvikle elevenes evne til å se ulike perspektiver og å forstå hvordan ulike faktorer kan påvirke en persons tolkning av informasjon. Et eksempel på dette er å diskutere konspirasjonsteorier rundt 11. september angrepene i USA i 2001. Dyrendal og Jolley (2020) peker på at en diskusjon rundt dette temaet kan hjelpe elevene med å se hvordan ulike perspektiver kan påvirke tolkningen av hendelser, og hvordan ulike faktorer kan spille inn når det kommer til spredning av konspirasjonsteorier. Konspirasjonsteorier kan også brukes som et eksempel på hvordan ulike grupper kan tolke informasjon og hendelser på ulike måter, og hvordan dette kan føre til konflikt og spenninger i samfunnet. Dette kan bidra til å utvikle elevenes evne til å se ulike perspektiver og å forstå hvordan ulike faktorer kan påvirke en persons tolkning av informasjon.

I sum kan konspirasjonsteorier være en nyttig ressurs for å lære kritisk tenkning og analyse, og kan bidra til å utvikle elevenes evne til å skille mellom fakta og fiksjon og å tenke kritisk og analytisk. Det er imidlertid viktig å være bevisst på mulige risikoer og utfordringer ved bruk av konspirasjonsteorier, og å ha en bevisst strategi for å unngå disse.

4.3.4 Oppsummering

Basert på det teoretiske rammeverket for denne oppgaven og funne fra intervjuene, kan det argumenteres for at det finnes måter å bruke konspirasjonsteorier på. Lærerne Hilde, Jonas, Ronja og Anders har fortalt at de bruker konspirasjonsteorier som en ressurs i undervisningen for å hjelpe elever med å utvikle ferdigheter som kildekritikk, objektiv vurdering av informasjon, og evnen til å skille mellom fakta og fiksjon.

Samtidig er det viktig å være klar over de mulige utfordringene og risikoene ved å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen, som feilinformasjon og manglende evne til å skille mellom fakta og fiksjon (Dyrendal & Jolley, 2020; Lantian et al., 2021). For å redusere disse risikoene er det nødvendig å ha en bevisst strategi og tilrettelegging fra lærerens side,

inkludert fokus på kildekritikk, objektiv vurdering av informasjon, og utvikling av elevers kritiske tenkningsevner (Dewey, 1997; Ferrer et al., 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er imidlertid viktig å merke seg at de strategiene som er foreslått i denne teksten ikke er testet i større skala, og det kan derfor ikke fastslås med sikkerhet at de faktisk vil fungere i praksis. Videre forskning og evaluering av disse strategiene vil være nødvendig for å forstå deres effektivitet og potensielle nytte i å fremme kritisk tenkning gjennom bruk av konspirasjonsteorier.

I lys av dette kan konspirasjonsteorier potensielt brukes som et verktøy for å fremme kritisk tenkning blant elever, men det krever en bevisst tilrettelegging og veiledning fra lærerens side, samt en nøye vurdering av mulige risikoer og utfordringer. Det er også viktig å understreke behovet for videre forskning og evaluering av de foreslåtte strategiene for å kunne fastslå deres effektivitet og nytteverdi i undervisningssammenheng.

4.4 Konklusjon

I dette kapittelet har data fra intervjuene blitt analysert og diskutert sammen med det teoretiske, rammeverket og tidligere forskning for å kunne gi et svar på problemstillingen *«Hva er samfunnsfaglærere på ungdomstrinnets erfaringer og tanker om å bruke konspirasjonsteorier i undervisning sett i lys av kritisk tenkning?»*

Basert på analysen av intervjuene med samfunnsfaglærer på ungdomstrinnet, er det klart at lærernes holdninger og praksis varierer. Lærernes synspunkter spenner fra å være positive til å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen til å være mer skeptiske og tilbakeholdne.

Lærerne en sammenheng mellom kritisk tenkning og konspirasjonsteorier ved at kritisk tenkning kan hjelpe elever å analysere og vurdere konspirasjonsteorier på en mer objektiv og velinformert måte, samtidig som det bidrar til å motvirke negative effekter av konspirasjonsteorier på samfunnet. De anser konspirasjonsteorier som relevante for å fremme kritisk tenkning blant elever, fordi de gir muligheter for å utforske, stille spørsmål og utvikle ferdigheter som kildekritikk og argumentasjon. Nøkkelen er å jobbe strukturert og analytisk med konspirasjonsteoriene, slik at de fungerer som verktøy for å utvikle kritisk tenkning.

Lærere som er positive til å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen, ser verdien av å bruke dem som et pedagogisk verktøy for å trene elever i kritisk tenkning og kildekritikk. Ved å vise konkrete eksempler fra virkeligheten og diskutere konspirasjonsteoriens

konsekvenser i samfunnet, gir lærerne elevene en bedre forståelse av hvordan slike teorier kan påvirke folks meninger og handlinger.

På den annen side er enkelte lærere skeptiske og tilbakeholdne med å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen. Disse lærerne er bekymret for at noen elever kan bli påvirket av konspirasjonsteoriene og begynne å tro på dem. For å unngå dette, tar lærerne hensyn til elevenes bakgrunn, kritiske tenkning og sårbarhet overfor konspirasjonsteorier når de bestemmer seg for hvordan de skal bruke konspirasjonsteorier i undervisningen.

En annen utfordring som lærerne står overfor, er diskusjoner om konspirasjonsteorier i klasserommet. I slike diskusjoner kan det være få elever som deltar, og de som deltar kan ha negativ innflytelse på andre elever. Lærerne understreker viktigheten av å ha elever som er i stand til å avvise og korrigere med kunnskap i klasseromsdiskusjoner, og de ser etter metoder for å engasjere flere elever i diskusjonene.

Noen lærere uttrykker bekymring for at elever kan forveksle konspirasjonsteorier med kritisk tenkning. Disse lærerne tror at å gi elever verktøy og øve på kritisk tenkning kan bidra til å motvirke denne forvekslingen og forhindre at elever tror på konspirasjonsteorier bare fordi de stiller spørsmål ved den etablerte sannheten.

Til tross for de ulike holdningene og praksisene, anerkjenner lærerne at konspirasjonsteorier er en del av virkeligheten og at det er viktig å forberede elever på å bli demokratiske medborgere ved å lære dem om konspirasjonsteorier og deres potensielle konsekvenser i samfunnet. Dette understreker viktigheten av å finne en balanse mellom å bruke konspirasjonsteorier som et pedagogisk verktøy og å beskytte elever mot de negative effektene av slike teorier. Lærere bør derfor være bevisste på både fordeler og ulemper ved å inkludere konspirasjonsteorier i undervisningen, og tilpasse undervisningen til elevenes behov og bakgrunn.

I intervjuene med lærere ble det nevnt at konspirasjonsteorier kan brukes som eksempel på hvordan folk kan tolke og analysere informasjon på ulike måter, og hvordan ulike faktorer kan påvirke en persons tolkning av informasjon (Dyrendal & Jolley, 2020). Flere lærere brukte også konspirasjonsteorier som et verktøy for å lære om kildekritikk og utvikle elevenes evne til å analysere og vurdere informasjonen de mottar (Ferguson & Krangle, 2020).

I sum kan konspirasjonsteorier være en nyttig ressurs for å lære kritisk tenkning og analyse, men det er viktig å være bevisst på risikoer og utfordringer ved bruk av konspirasjonsteorier, og å ha en bevisst strategi for å unngå disse.

5. Avsluttende kommentar

I denne studien har jeg utforsket samfunnsfaglæreres erfaringer og tanker om bruk av konspirasjonsteorier i undervisningen på ungdomstrinnet, med fokus på kritisk tenkning. Dette temaet er høyaktuelt i dagens samfunn, hvor konspirasjonsteorier og desinformasjon er utbredt, og det er viktig å utruste elevene med nødvendige verktøy for å kunne navigere i informasjonshavet.

Gjennom kvalitative intervjuer med lærere har jeg identifisert flere hovedfunn som belyser deres tilnærming til konspirasjonsteorier og hvordan de arbeider med å fremme kritisk tenkning i klasserommet. For det første er det variasjon i lærernes holdninger og tilnærminger til konspirasjonsteorier. Alle lærerne som ble intervjuet ser på konspirasjonsteorier som en mulighet for å utvikle kritisk tenkning, men samtidig uttrykker noen bekymring for at det kan føre til feilaktig læring og spredning av desinformasjon. *«For enkelte elever så tror jeg det kan være å nyttig å bruke det, men for andre så er det livsfarlig»*. Sitatet er hentet fra en av lærerne i intervjuet og uttrykker at en må vurdere hvor sårbare elevene er ovenfor konspirasjonsteorier før en bruker dem i undervisning. Dette viser at lærernes erfaringer og tanker om å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen varierer og påvirker hvordan de ser på konspirasjonsteoriens potensial for å fremme kritisk tenkning hos elever.

For det andre er lærerne bekymret for at elever kan forveksle konspirasjonsteorier med kritisk tenkning. Kritisk tenkning er basert på logikk, rasjonell vurdering, og en systematisk undersøkelse av bevis. Konspirasjonsteorier, derimot, er ofte basert på antagelser, spekulasjoner, eller tolkninger som ikke støttes av solid, pålitelig bevis. Lærere er opptatt av å gi elevene verktøy og trening i kritisk tenkning for å motvirke denne forvekslingen og lære dem å skille mellom troverdig og upålitelig informasjon. Et slikt verktøy som nevnes av lærerne er å arbeide analytisk med konspirasjonsteoriene, som innebærer at en undersøker kilder på en systematisk måte og at lærere veileder elevene på hvordan de kan bruke kildekritikk til å avkrefte konspirasjonsteorier. Dette tyder på at lærerne anerkjenner viktigheten av kritisk tenkning når de bruker konspirasjonsteorier i undervisningen, og de arbeider for å hjelpe elevene med å skille mellom kritisk tenkning og konspirasjonsteorier.

For det tredje, lærerne anser diskusjon som et viktig verktøy i undervisningen om konspirasjonsteorier, men det kan være utfordrende å få alle elever til å delta aktivt. De arbeider for å skape en trygg og åpen diskusjonskultur i klasserommet, hvor elever kan dele sine tanker og erfaringer knyttet til ulike temaer. *«Det jeg ofte gjør, er å lansere en konspirasjonsteori, at en kommer med et kontroversielt utsagn som er veldig lett og motbevis*

egentlig, bare for å skape en diskusjon». Dette er et sitat fra en av lærerne som snakker om hvordan hun tenker for å skape en diskusjon i klasserommet. Flere av lærerne i intervjuene benytter seg også av forskjellige metoder for å få i gang en diskusjon, men felles for dem er at de tar utgangspunkt i en konspirasjonsteori de mener er lett å motbevise. Dette fremhever at lærerne ser diskusjon som et verktøy for å engasjere elever i kritisk tenkning når de arbeider med konspirasjonsteorier og at de vurderer ut ifra klassegruppen sin hvordan de best mulig kan skape en diskusjon rundt temaet.

I en tid der demokratier over hele verden står overfor utfordringer, blant annet på grunn av spredningen av konspirasjonsteorier, er det avgjørende å forstå hvordan slike teorier kan håndteres effektivt i utdanningssammenheng. Situasjoner som det en observerte under Trumps presidentskap, hvor konspirasjonsteorier ble «mainstream» og skapte splittelse og mistro, understreker viktigheten av kritisk tenkning. Dette er ferdigheter som er nødvendige for å kunne skille fakta fra fiksjon og motvirke spredning av falsk informasjon.

Masteroppgaven bidrar til dette feltet ved å gi dypere innsikt i læreres perspektiver og erfaringer med bruk av konspirasjonsteorier i undervisningen. Den tilbyr innsikter som kan bidra til å utforme effektive pedagogiske metoder for å bekjempe spredningen av konspirasjonsteorier, ved å fremme kritisk tenkning hos elever.

Funnene i studien støtter og utfyller eksisterende litteratur, samtidig som den belyser et felt som tidligere har vært lite utforsket. Ved å gjøre det, er den med på å legge grunnlaget for fremtidig forskning og bidrar med kunnskap på dette området.

Masteroppgaven gir også svar på problemstillingen ved å vise at lærernes erfaringer og tanker om bruk av konspirasjonsteorier i undervisningen er mangfoldige og at konspirasjonsteorier kan ha potensial til å fremme kritisk tenkning hos elever, avhengig av lærerens tilnærming og metodikk.

Når det gjelder videre forskning, er det flere temaer som kunne være interessante å utforske. For eksempel kunne man undersøke hvordan ulike pedagogiske metoder og strategier påvirker elevens forståelse av konspirasjonsteorier og deres evne til å tenke kritisk. Forskingen til nå har understreket viktigheten av lærernes kompetanse i å håndtere konspirasjonsteorier i klasserommet. Men det er fortsatt behov for mer forskning på hvordan lærere kan utrustes med nødvendig kompetanse og verktøy for å gjøre dette effektivt. I tillegg kunne det være relevant å sammenligne læreres erfaringer og tilnærminger i ulike land og kulturer, for å få et mer nyansert bilde av hvordan konspirasjonsteorier og kritisk tenkning håndteres i ulike utdanningssystemer. Dette vil kunne bidra til å styrke samfunnet som helhet og ruste fremtidige generasjoner til å håndtere og vurdere informasjon på en ansvarlig og

kritisk måte. Ved å forberede ungdommer på å navigere i et komplekst informasjonslandskap, kan en hjelpe dem med å utvikle ferdigheter og kompetanse som er nødvendige for å forstå og engasjere seg i verden rundt dem.

I denne studien har jeg undersøkt samfunnsfaglæreres erfaringer og tanker om å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen på ungdomstrinnet, med fokus på kritisk tenkning. Gjennom de ulike hovedfunnene har en sett at lærernes erfaringer og tilnærminger er mangfoldige, og at konspirasjonsteorier kan ha potensial til å fremme kritisk tenkning hos elever, avhengig av lærerens tilnærming og metodikk. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på de potensielle utfordringene og farene ved å inkludere konspirasjonsteorier i undervisningen, som forveksling av konspirasjonsteorier med kritisk tenkning og spredning av desinformasjon. Selv om denne masteroppgaven ikke gir en generaliserbar konklusjon, gir den dybdeinnsikt i fenomenet og kan bidra til økt forståelse av lærernes perspektiver og erfaringer.

Ved å styrke elevenes kritiske tenkning gjennom diskusjon, refleksjon og analytiske verktøy, kan lærere bidra til å forberede elevene på å møte en kompleks og stadig skiftende verden. Denne studien gir veiledning til lærere i deres arbeid med å utvikle undervisningsopplegg og strategier for å fremme kritisk tenkning og motvirke spredning av desinformasjon i skolesammenheng.

6. Litteraturliste

- Bangstad, S. (2013). Eurabia Comes to Norway. *Islam and Christian–Muslim Relations*, 24(3), 369–391. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/09596410.2013.783969>
- Barkun, M. (2003). *A culture of conspiracy: Apocalyptic visions in contemporary America*. University of California Press.
- Bartlett, J., & Miller, C. (2010). *The power of unreason: Conspiracy theories, extremism and counter-terrorism*. Demos.
- BBC News. (2021, 23. juni). QAnon explained: What is it and where did it come from? <https://www.bbc.com/news/53498434>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Børhaug, K. (2014). Selective critical thinking: A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431–444. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.2304/pfie.2014.12.3.431>
- Case, R. (2005). Bringing critical thinking to the main stage. *Canadian Education Association*, 45(2), 45–49. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/edcan-2005-v45-n2-case.pdf>
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for Lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Douglas, K. M., Uscinski, J. E., Sutton, R. M., Cichocka, A., Nefes, T., Ang, C. S., & Deravi, F. (2019). Understanding conspiracy theories. *Political Psychology*, 40(S1), 3–35. <https://doi.org/10.1111/pops.12568>
- Dyrendal, A. (2022). QAnon: Konspirasjonsteori, religion og politikk. *Kirke og Kultur*, 127(4), 311–321. <https://doi.org/10.18261/kok.127.4.2>

- Dyrendal, A., & Emberland, T. (2019). *Hva Er Konspirasjonsteorier?* Universitetsforlaget.
- Dyrendal, A., & Jolley, D. (2020). Conspiracy Theories in the Classroom: Problems and Potential Solutions. *Religions*, *11*(10). <https://doi.org/10.3390/re111100494>
- Ferguson, L. E., & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *104*(2), 194–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I J. B. Baron & R. J. Sternberg (red.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (s. 9-26): W.H Freeman.
- Ferrer, M., & Wetlesen, A. (Red.). (2019). *Kritisk Tenkning i Samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Fischer, A. (2011). *Critical thinking: An introduction* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Hellesnes, j. (1969). Ein utdanna mann og eit danna menneske. I M. Ferrer & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenking i samfunnsfag* (s. 11-27). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-llk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>
- 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-prinsipperfor-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lantian, A., Bagneux, V., Delouvé, S., & Gauvrit, N. (2021). Maybe a free thinker but not a critical one: High conspiracy belief is associated with low critical thinking ability. *Applied Cognitive Psychology*, *35*(3), 674–684. <https://doi.org/10.1002/acp.3790>

- Lewandowsky, S., Gignac, G. E., & Oberauer, K. (2013). The role of conspiracist ideation and worldviews in predicting rejection of science. *PloS one*, 8(10), e75637. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0075637>
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: Foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*, 26(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, nr. LOV-1998-07-17-61, Kunnskapsdepartementet (1998).
- McPeck, J. E., & Scriven, M. (2016). *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315526492>
- MDPI. (u.å.). *MDPI | The Editorial Process*. MDPI. Hentet 26. april 2023, fra https://www.mdpi.com/editorial_process
- Medietilsynet. (2022). *Barn og medier 2022: Barn og unges bruk av sosiale medier*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/Barn_og_unges_bruk_av_sosiale_medier.pdf
- NESH, (red.). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Oliver, J. E., & Wood, T. J. (2014). Conspiracy theories and the paranoid style (s) of mass opinion. *American Journal of Political Science*, 58(4), 952-966. <https://doi.org/10.1111/ajps.12084>
- Peters, R. A., & Johannesen, H. J. (2020). What is actually true? Approaches to teaching conspiracy theories and alternative narratives in history lessons. *Acta Didactica Norden*, 14(4), Artikkel 4. <https://doi.org/10.5617/adno.8377>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

- Stiftelsen Expo. (2017). *Med myter som vapen: En handbok om konspirationsteorier og hur de kan bemötas i skolans värld*. Stiftelsen Expo.
- Sunstein, C. R., & Vermeule, A. (2009). Conspiracy theories: Causes and cures. *Journal of Political Philosophy*, 17(2), 202-227. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2008.00325>
- Swami, V., Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2010). Unanswered questions: A preliminary investigation of personality and individual difference predictors of 9/11 conspiracist beliefs. *Applied Cognitive Psychology*, 24(6), 749-761. <https://doi.org/10.1002/acp.1583>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tønnessen, R. T., & Tønnessen, M. (2007). *Demokratisk dannelse: Fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget.
- UNESCO. (2022). *Addressing conspiracy theories: What teachers need to know*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381958>
- van Prooijen, J. W., & Douglas, K. M. (2018). Belief in conspiracy theories: Basic principles of an emerging research domain. *European Journal of Social Psychology*, 48(7), 897-908. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2530>
- Østerhus Dahle, B., & Helgesen, E. (2021). 3. Med egne øyne: Konspirasjonsforestillinger i og utenfor klasserommet. I *Hvordan forstå fordommer?* (s. 61–80). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-03>

7. Vedlegg

7.1 Oversikt over koder brukt i Nvivo

Alle koder brukt i analysen, med antall referanser.

Name	Files	Refer...	Created on	Created...	Modified on	Modified by
▼ <input type="radio"/> Konspirasjonsteorier	2	5	25 Jan 2023 at 14:31	ASØ	21 Feb 2023 at 18:53	ASØ
▼ <input type="radio"/> Elever snakker om KT	2	5	31 Jan 2023 at 19:36	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Andrew Tate	1	4	31 Jan 2023 at 19:40	ASØ	1 Feb 2023 at 19:27	ASØ
<input type="radio"/> KT nevnt i klassero...	2	6	31 Jan 2023 at 19:40	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> nevner sjeldent KT	2	2	31 Jan 2023 at 19:39	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Fordeler med å bruke...	2	8	31 Jan 2023 at 21:24	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Hvordan undervisning	2	19	31 Jan 2023 at 21:13	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Kjente konspirasjonert...	1	1	25 Jan 2023 at 16:...	ASØ	25 Jan 2023 at 16:...	ASØ
<input type="radio"/> Lærerens bruk av KT	2	19	31 Jan 2023 at 19:41	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Læreres refleksjoner b...	2	22	31 Jan 2023 at 19:55	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Personlige tilknyttinge...	2	9	31 Jan 2023 at 19:27	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Refleksjoner KT påvirk...	2	19	31 Jan 2023 at 19:29	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Utfordringer med å bru...	2	12	31 Jan 2023 at 21:25	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
▼ <input type="radio"/> Kritisk tenkning	2	7	25 Jan 2023 at 14:...	ASØ	21 Feb 2023 at 18:55	ASØ
<input type="radio"/> Elevers utvikling av Kri...	2	2	31 Jan 2023 at 21:07	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Hvordan Undervisning	2	9	25 Jan 2023 at 16:...	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Hvorfor undervisning	2	15	25 Jan 2023 at 16:01	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Relevanse for skolen	2	11	31 Jan 2023 at 19:24	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
▼ <input type="radio"/> Teori	0	0	25 Jan 2023 at 14:31	ASØ	25 Jan 2023 at 14:...	ASØ
▼ <input type="radio"/> Case	1	1	25 Jan 2023 at 14:...	ASØ	9 Feb 2023 at 20:48	ASØ
<input type="radio"/> Bakgrunnskunnskap	2	4	7 Feb 2023 at 13:31	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Habits of mind	2	3	7 Feb 2023 at 13:43	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> kritisk dømmekraft	2	13	7 Feb 2023 at 13:32	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Tankestrategier	2	4	7 Feb 2023 at 13:41	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Vokabular	1	1	7 Feb 2023 at 13:40	ASØ	9 Feb 2023 at 20:45	ASØ
<input type="radio"/> Danning	1	13	6 Feb 2023 at 19:04	ASØ	7 Feb 2023 at 13:02	ASØ
▼ <input type="radio"/> Deweys reflekterende...	1	5	6 Feb 2023 at 19:01	ASØ	6 Feb 2023 at 19:14	ASØ
<input type="radio"/> Utfordring ved Dew...	1	1	6 Feb 2023 at 19:11	ASØ	6 Feb 2023 at 19:12	ASØ
<input type="radio"/> Diskusjoner	2	7	31 Jan 2023 at 21:58	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
▼ <input type="radio"/> Ferguson og Krange	0	0	7 Feb 2023 at 13:43	ASØ	7 Feb 2023 at 13:44	ASØ
<input type="radio"/> Argumentasjon	2	10	7 Feb 2023 at 13:45	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Kunnskapssyn	2	4	7 Feb 2023 at 13:47	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Strategisk kildevurd...	2	7	7 Feb 2023 at 13:45	ASØ	23 Feb 2023 at 17:...	ASØ
<input type="radio"/> Ferrer & Wetlesen fors...	1	3	6 Feb 2023 at 18:52	ASØ	7 Feb 2023 at 14:37	ASØ
▼ <input type="radio"/> Fischer	0	0	6 Feb 2023 at 19:41	ASØ	6 Feb 2023 at 19:41	ASØ
<input type="radio"/> 1. posisjon	1	2	6 Feb 2023 at 19:41	ASØ	7 Feb 2023 at 13:02	ASØ
<input type="radio"/> 2. posisjon (john Mc...	1	2	6 Feb 2023 at 19:42	ASØ	7 Feb 2023 at 12:28	ASØ
<input type="radio"/> Kombi 1&2 (ferrer et...	1	6	6 Feb 2023 at 19:43	ASØ	10 Feb 2023 at 12:05	ASØ
▼ <input type="radio"/> Tidligere forskning	0	0	6 Feb 2023 at 18:43	ASØ	6 Feb 2023 at 18:44	ASØ
<input type="radio"/> Dahle & Helesen	1	7	9 Feb 2023 at 21:07	ASØ	10 Feb 2023 at 10:...	ASØ
<input type="radio"/> Dyrendahl og Jolly	1	9	9 Feb 2023 at 21:10	ASØ	10 Feb 2023 at 12:05	ASØ
<input type="radio"/> Peters & Johannesen	1	4	9 Feb 2023 at 21:08	ASØ	10 Feb 2023 at 12:00	ASØ

7.2 Vurdering fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer Vurderingstype Dato

242126 Standard 12.10.2022

Prosjekttittel

Master - Konspirasjonsteorier i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Eline Drury Løvlien

Student

Andrea Skår Østrem

Prosjektperiode

01.11.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

<https://meldeskjema.sikt.no/6328b435-f90f-44a4-b56c-daa43844a30f/vurdering> Side 1 av 2

Meldeskjema for behandling av personopplysninger 03.05.2023, 18:49

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

7.3 Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Konspirasjonsteorier og Kritisk Tenkning i Skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om det å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen påvirker elevenes kritiske tenkning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Å delta i forskningsprosjektet vil bety og stille til et intervju som tar 30-40min og gjennomføre. Alle data vil være anonyme og vil bli slettet kort tid etter prosjektets slutt.

Formål

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke om lærere opplever at elever blir påvirket av konspirasjonsteorier og om denne eventuelle påvirkningen oppleves å svekke/styrke elevenes kritiske tenkning. Det blir derfor også aktuelt å undersøke om lærere er positive til å bruke konspirasjonsteorier og om lærere selv har inntrykket av at det og undervise om konspirasjonsteorier er med og styrke elevenes kritiske tenkning. Noen aktuelle forskningsspørsmål i denne masteroppgaven er «opplever lærer at elever blir påvirket av konspirasjonsteorier», «bruker lærer konspirasjonsteorier i undervisningen i samfunnsfag og hvordan/hvorfor brukes de?», «hva tenker samfunnsfag lærer om å bruke konspirasjonsteorier til og fremme verdien «kritisk tenkning» i henhold til Lk20?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er samfunnsfaglærer i ungdomsskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger og delta, innebærer det at du stiller til et intervju som tar ca. 30-45 minutter og gjennomføre. Under intervjuet vil det bli brukt lydopptak som lagres i en kryptert database. Du vil ikke måtte oppgi noen opplysninger om deg selv, og det vil heller ikke bli gitt opplysninger i studiene annet en at du er samfunnsfaglærer ved en ungdomsskole. All data du oppgir vil bli presentert anonymt i studien.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som student (Andrea Skår Østrem) og min veileder (Eline Drury Løvlien) som vil ha tilgang til opplysningene dine.

Mobilappen Nettskjema-diktafon vil bli brukt til å gjøre lydopptak. Lydopptakene blir laget i nettskjema eller TSD og ROS-analysen av Nettskjema-diktafonappen vurderer at sjansen for

at informasjon havner på avveie og blir lesbare på telefonen eller utenfor nettskjema er usannsynlig.

Alle data du har gitt og som brukes i oppgaven vil ikke kunne spores tilbake til deg og du vil ikke være gjenkjennbar. Opplysningen som vil bli publisert er at intervjusubjekt er lærer i samfunnsfag ved en ungdomsskole.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet (lydopptak og transkriberinger) med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen Innlandet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter finner du mer informasjon om personvernombud ved Høgskolen i Innlandet på denne lenken her:

<https://www.inn.no/om-hogskolen/personvern/>. På lenken finner du også kontaktinformasjon til personvernombudet hos Høgskolen i Innlandet.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen
Eline Drury Løvlien
eline.lovlien@inn.no
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Andrea Skår Østrem
andrea.ostrem@gmail.com
Masterstudent

7.4 Intervjuguide

1. Hva slags oppfatning har du av begrepet konspirasjonsteori og kritisk tenkning?
 - a. Hva assosierer du med ordet?
 - b. Hva slags holdninger har du til ordet?
 - c. Hvilke tanker har du om kritisk tenkning som tema i skolen?
2. Bruker du/ eller har du brukt konspirasjonsteorier i undervisningen din?
 - a. *På hvilken måte bruker du konspirasjonsteorier i klasserommet?*
 - b. Hva er målet med å lære elevene om konspirasjonsteorier i klasserommet?
 - c. Hvilke Konspirasjonsteorier bruker du, og hvorfor disse?
 - d. Ser du noen fordeler/ulempes ved å bruke konspirasjonsteorier til å fremme kritisk tenkning (demokratisk medborgerskap i skolen)?
 - e. Synes du det er viktig og at det utgjør en forskjell at det blir brukt konspirasjonsteorier til og blant annet fremme kritisk tenkning og demokratisk medborgerskap i skolen?
 - f. Kan du se noen andre virkninger av å bruke/informere elever om konspirasjonsteorier, negative og positive?

Om du ikke bruker eller har brukt konspirasjonsteorier i undervisning?:

- g. Hvorfor bruker du ikke konspirasjonsteorier i undervisningen?
 - h. Kunne du tenkt deg å bruke konspirasjonsteorier i undervisningen for å fremme kritisk tenkning og demokratisk medborgerskap?
3. Hva slags forhold tror du elevene dine har til konspirasjonsteorier?
 - a. Har de kunnskap/kjennskap til konspirasjonsteorier? Eventuelt hvilke?
 - b. Gir eleven/e inntrykk for at konspirasjonsteorier kan være sanne/usanne? – Hva er disse eventuelle inntrykkene du får?
 - c. Har du nå eller tidligere opplevd å bli bekymret for elevers forhold til konspirasjonsteorier, da med tanke på høyreekstremistisk påvirkning? Ble tiltak
4. Hvilke tanker har du rundt påstanden om at konspirasjonsteorier er med og svekker elevers kritiske tenkning?
 - a. Tror dere/ har dere en oppfatning av at konspirasjonsteorier er noe som er med og svekker elevers kritiske tenkning og evne til å være en demokratisk medborger?