

Johannes Jordal Hovin

Forståelse og håndtering av konspirasjonstenkning blant lærerstudenter

En studie av lærerstudenters forståelse og
didaktiske tilnærminger til konspirasjonsteorier
og konspirasjonstenkning.

Masteroppgave i Master i samfunnsfagdidaktikk - DID3970_1

Veileder: Knut Vesterdal

Mai 2023

Johannes Jordal Hovin

Forståelse og håndtering av konspirasjonstenkning blant lærerstudenter

En studie av lærerstudenters forståelse og didaktiske tilnærminger til konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning.

Masteroppgave i Master i samfunnsfagdidaktikk - DID3970_1
Veileder: Knut Vesterdal
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som formål å kartlegge hvordan et utvalg lærerstudenter på NTNU forstår konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning, og hvilke didaktiske tilnærminger de ser i møte med konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning i skolen. Oppgaven prøver å besvare denne problemstillingen med kvalitative semi-strukturerte dybdeintervju, og ved å spesielt belyse hvordan lærerstudentene ser tematikken i forbindelse med kritisk tenkning. Sett i lys av ulike didaktiske tilnærminger fra Dyrendal (2018) ser oppgaven på hvordan lærerstudentene reflekterer over hvordan de ser for seg å jobbe med tematikken når de blir lærere. Oppgaven konkluderer med at lærerstudentene klarer å se sammenhengen mellom konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning og relevante læreplanmål, som kritisk tenkning, men at få av intervjudeltakerne ser for seg flere konkrete tilnærminger til hvordan de kan lage undervisningsopplegg rundt konspirasjonsteorier, eller hvordan de kan håndtere tegn til konspirasjonstenkning hos elever.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to map how a selection of student teachers at NTNU understand conspiracy theories and conspiracy thinking, and which didactic approaches they see when working with conspiracy theories and conspiracy thinking in the school. The assignment attempts to answer this issue with qualitative semi-structured in-depth interviews, and by particularly clarifying how the student teachers see the topic in the context of critical thinking. Seen in the light of different didactic approaches from Dyrendal (2018), the thesis looks at how student teachers reflect on how they see themselves working with the topic when they become teachers. The paper concludes that the student teachers are able to see the connection between conspiracy theories and conspiracy thinking and relevant curriculum goals, such as critical thinking, but that most of the interview participants do not envisage several concrete approaches to how they can create teaching plans around conspiracy theories, or how they can deal with signs of conspiracy thinking in students.

Forord

Jeg vil gjerne takke min veileder Knut Vesterdal, for gode tips og tilbakemeldinger igjennom arbeidet med masteroppgaven, i tillegg til mine venner og familie, for støtte og selskap igjennom en slitsom masterperiode. I tillegg vil jeg også takke Jean Bergane og Christian Skotnes på NTNU, alle lærerstudentene som ville stille opp til intervju og gjorde denne oppgaven mulig. Jeg vil også melde min sympati til Word sitt rettskrivingsprogram, som har måtte rette hver eneste mulige måte å kombinere bokstavene i ordene konspirasjonsteori og konspirasjonstenkning i løpet av dette semesteret.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1 – Innledning, problemstilling og begrunning	7
Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
Samfunnsfaget og konspirasjonsteorier	9
Oppgavens oppbygging	11
Kapittel 2 – begrepsavklaringer, tidligere forskning og teori	11
Begrepsavklaringer.....	11
Konspirasjonsteorier	12
Konspirasjonstenkning	13
Kritisk tenkning	14
Tidligere forskning: konspirasjonstenkning og skolen	14
Konspirasjonsteori i undervisningen (Dyrendal, 2018)	16
Med egne øyne (Dahle & Helgesen, 2021)	16
Conspiracy theories in the classroom (Dyrendal & Jolley, 2020)	18
Why education predicts decreased belief in conspiracy theories (Proojien, 2016)	19
Belief in Conspiracy Theories (Douglas & Proojien, 2018)	20
Of conspiracy and controversy: a pedagogy of conspiracy theories (Bezalel, 2022)	21
Teori.....	22
Sosial konstruktivisme	22
Kritisk tenkning	23
Vaksinemetodikken	23
Korrigerende metodikk.....	24
En generell vaksinasjon.....	25
En generell kommunikasjonsstrategi.....	25
Oppsummering	26
Kapittel 3 – Metode	27
Vitenskapsteoretisk grunnlag	28
Kvalitativ forskning og semi-strukturerte intervju	28
Intervjuguide – utforming og refleksjoner.....	30
Utvalg.....	31
Utførelse av intervjuene	32

Transkribering	33
Analyse	33
Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)	35
Forskningsetiske betraktninger	36
Validitet og reliabilitet	38
Kapittel 4 – Empiri	40
Hvordan forstår lærerstudentene konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning	40
Hva er konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier?	40
Hvem tror på konspirasjonsteorier?	42
Hvorfor trekkes individer til konspirasjonstenkning?	44
Er konspirasjonstenkning problematisk?	46
Oppsummering	48
Hvor forberedt føler lærerstudentene seg på å jobbe med konspirasjonstenkning?	50
Til hvilken grad føler de seg forberedt til å jobbe med tematikken i skolen?	50
Hva har de lært om konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning på NTNU?	52
Oppsummering	53
Studentenes fagdidaktiske tilnærminger til tematikken	53
Hvilke fagdidaktiske tilnærminger ser de i møte med konspirasjonstenkning?	54
Andrea	54
Beathe	58
Charlotte	61
Dennis	63
Oppsummering	64
Kapittel 5 – Konklusjon	66
Litteraturliste	70
Vedlegg	75

Kapittel 1 – Innledning, problemstilling og begrunning

Hver gang noen har spurt meg om hva jeg skal skrive master om det siste året og jeg har svart at jeg skal skrive om konspirasjonsteorier, har de nesten alltid svart i noen form av; "oi, ja det er jo veldig relevant nå". I løpet av de siste årene kan man få inntrykket at konspirasjonsteorier har fått en økt oppmerksomhet og relevans i samfunnet, spesielt i forbindelse med utbruddet av covid-19. Konspirasjonstenkning er ikke bare begrenset til spesielle grupper i samfunnet, men finnes blant en varierte og forskjellige befolkningsgrupper, og kan påvirke individers holdninger og beslutninger. Som student innenfor samfunnsfagdidaktikk er jeg interessert i å utforske hvordan konspirasjonstenkning kan håndteres i klasserommet, og hvilke fagdidaktiske perspektiver som kan brukes til å forstå fenomenet og lære elevene å håndtere det på en kritisk måte.

Det kan være vanskelig å vise nøyaktig hvordan konspirasjonsteorier har fått en større rolle i hverdagsbildet til folk flest, men ett sted som kan hjelpe med dette er nasjonalbiblioteket. Økningen i rapporteringen om konspirasjonsteorier i media er merkbar og kan nemlig måles. Nasjonalbiblioteket viser, hvis man bruker søkeordene "konspirasjonsteori/konspirasjonsteorier" og ser på periodene mellom 2017-2019 og 2020-2022, at antall treff øker fra 3572 til 5738. Det er en økning på artikler om konspirasjonsteorier, i norsk presse, på hele 60%. Bare fordi det har blitt mer rapportering om konspirasjonsteorier i media betyr det ikke nødvendigvis at konspirasjonstenkning blant befolkningen er økende, men det kan vise oss at interessen for dette feltet er høy. Nyhetsartikler blir tross alt ikke lagd hvis ikke folk leser dem.

Men det er ikke bare i media det er interesse for konspirasjonsteorier, fokuset på konspirasjonsteorier i skolen og på universiteter er også økende. NTNU har forskergruppen "Konspisk" som fokuserer på å utvikle didaktiske strategier for ungdoms og videregående skole (NTNU, u.å. A). UiB har også det litt mindre fengende navnet på forskergruppen "Forskning og undervisning om kontroversielle temaer", som fokuserer på didaktiske perspektiver på kontroversielle temaer (UiB, 2022). I 2021 begynte eksempelvis også NTNU å tilby faget konspirasjonsteorier i skolen og på nett; hvor formålet er å lære opp lærere, i konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning, med vektlegging på metoder som har vist seg å forebygge eller redusere skadelige konspirasjonsteorier blant elever (NTNU, u.å. B).

I samtale med fagansvarlig for faget konspirasjonsteorier i skolen og på nett, nevner han at det var etterspørsel fra lærere etter utdanning om konspirasjonstenkning, som gjorde at de begynte å tilby faget, og at de i løpet av to semester har hatt rundt 35 påmeldte deltakere

fra nesten alle deler av landet (Jean Bergane, personlig kommunikasjon, 29.april 2023). Dette kan peke på at det også blant lærere er en økt interesse for konspirasjonstenkning og dets effekter. Lignende har også Universitet i Bergen begynt å tilby fag om kontroversielle temaer (UIB, u.å.), og Universitetet i Stavanger har også begynt å tilby et fag om kritisk tenkning (UIS, 2023). Dette perspektivet på sammenhengen mellom konspirasjonstenkning og skolen har også inspirert temaet for denne oppgaven.

Valget av tema for denne masteroppgaven er påvirket av min interesse for konspirasjonstenkning og dets tilsynelatende økende rolle i samfunnet. Jeg har lyst til å bidra til temaet ved å undersøke lærerstudenters forståelse av konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning, samt deres evne til å håndtere dette i undervisningen. Jeg vil utforske noen av de ulike perspektivene og metodene som finnes for å håndtere konspirasjonstenkning i klasserommet, og se på hvordan disse ligner på lærerstudentenes refleksjoner rundt temaet. Denne oppgaven vil basere seg på en kvalitativ undersøkelse av lærerstudentenes oppfatninger av konspirasjonsteorier og deres fagdidaktiske perspektiver på dette temaet. Jeg vil undersøke om studentenes løsninger for å håndtere konspirasjonsteorier stemmer overens med de teoretiske perspektivene og metodene som finnes, og hvilken forståelse av konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier de har.

Gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg å bidra til en økt forståelse av hvordan konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier blir forstått av fremtidige lærere, og hvilke muligheter de ser for å håndtere dette i klasserommet. Jeg håper også at oppgaven vil kunne gi fagansvarlige på NTNU en bedre forståelse av hvordan lærerstudentene forstår disse fenomenene, og gi dem et perspektiv på hvordan lærerstudentene tolker og bruker den utdanningen de har fått i møte med en slik tematikk. Jeg tror at det å undersøke hvordan lærerstudenter forstår og håndterer konspirasjonstenkning kan gi et nyttig, om lite, bilde av hvordan lærerutdanningen på NTNU forbereder lærerstudenter til å jobbe med denne tematikken. Jeg tror at det å engasjere seg i dette temaet kan ha en stor betydning for både lærere og elever, og kan bidra til å skape medborgere som er forberedt på å møte konspirasjonstenkning og dets effekter i samfunnet.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne masteroppgaven tar for seg en aktuell problemstilling, som nevnt har fått økt oppmerksomhet de siste årene - konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning. Med utgangspunkt i problemstillingen; "Hvilken forståelse har et utvalg lærerstudenter av konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning, og hvilke fagdidaktiske tilnærminger ser de i møte med tematikken?", har jeg som formål å undersøke hvordan lærerstudenter forstår begrepene konspirasjonsteori og konspirasjonstenkning, samt hvordan ser for seg å jobbe

med dette temaet i skolen når de blir lærere. For å besvare problemstillingen, har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som vil danne grunnlaget for datainnsamlingen og analysen av materiale;

1. Hvordan forstår lærerstudentene konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning?

Først og fremst ønsker jeg å kartlegge hvordan lærerstudentene forstår konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning.

2. Føler lærerstudentene seg forberedt til å jobbe med tematikken i skolen?

Deretter ønsker jeg å undersøke om lærerstudentene føler seg forberedt til å møte konspirasjonstenkning i skolen, eller ser de behov for å tilegne seg mer kunnskap og verktøy for å takle dette temaet.

3. Hvilke fagdidaktiske tilnærminger ser de i møte med tematikken som lærere?

Til slutt vil jeg se på hvilke didaktiske tilnærminger og perspektiv lærerstudentene har på konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning i klasserommet.

Som en viktig del av oppgaven, vil jeg se nærmere på de fagdidaktiske perspektivene lærerstudentene har på konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning i skolen. Dette vil gi en dypere innsikt i hvordan lærerstudentene tenker rundt undervisning av dette temaet, og hva slags tilnærming de ser for seg å bruke i klasserommet. Oppgaven vil basere seg på en kvalitativ tilnærming, der jeg vil samle inn og analysere data fra kvalitative semi-strukturerte dybdeintervjuer med et utvalg lærerstudenter, og oppgaven følger et fenomenologisk forskningsperspektiv. Dette vil bidra til å gi meg muligheten til å utforske og analysere lærerstudentenes tanker og perspektiver på fenomenet konspirasjonstenkning.

Samfunnsfaget og konspirasjonsteorier

Hvordan er egentlig en oppgave om konspirasjonsteorier og dets muligheter i skolen relevant for en master i samfunnsfagdidaktikk? Det er et spørsmål jeg har måttet forklare til meg selv, nysgjerrige foreldre og venner mange ganger, og er noe jeg skal prøve å belyse her. Jeg skal vise hva samfunnsfagets formål er og hvorfor samfunnsfaget er en passende arena til å utfordre og forhindre konspirasjonstenkning. Samfunnsfagets formål i skolen innebærer å utdanne elever til å bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020, A). Samfunnsfaget skal bidra til å forstå samfunnet og utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter som gjør elevene i stand til å forholde seg til ulike utfordringer og problemstillinger i samfunnet på en reflektert måte (Utdanningsdirektoratet, 2020, B). Konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning er en slik utfordring som samfunnsfaget kan være med på å takle. Som nevnt tidligere, har

konspirasjonsteorier økt i omfang og fått en større oppmerksomhet i samfunnet de siste årene. Det er derfor viktig at elever utvikler en kritisk tenkemåte og er i stand til å evaluere ulike påstander og kilder på en konstruktiv måte. Sammenhengen mellom kritisk tenkning og konspirasjonstenkning er noe vi skal se mer på senere.

I tillegg kan konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning være et relevant tema for flere av samfunnsfagets temaer og områder. For eksempel kan det knyttes til temaer som makt og politikk, medborgerskap, og nåværende og historiske konflikter. Å lære om konspirasjonsteorier kan også bidra til å øke forståelsen for hvordan ulike samfunnsgrupper kan forstå verden på ulike måter, og hvordan dette kan påvirke deres handlinger og valg. Konspirasjonsteorier også dukker ofte opp i sammenheng med samfunnsdebatten og politiske spørsmål. Sett i sammenhengen mellom covid-pandemien og konspirasjonsteorier, ble konspirasjonsteorier ofte forklaringen på vanskelige og nye spørsmål i samfunnet. Det er derfor viktig at elevene utvikler evnen til å forstå, kritisk vurdere og håndtere konspirasjonsteorier på en konstruktiv måte, hvis de skal klare å unngå å falle offer for konspirasjonstenkning. Forskning viser at konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning er direkte utfordringer til mange av samfunnsfagets formål, hvor konspirasjonstenkende mennesker blant annet viser lavere politisk engasjement, lavere sosial tillit, mindre vilje til å vaksinere seg og lavere klimaengasjement. De kan også oppleve at de er mer sosialt isolerte, mer tilbøyelig for depresjon og har høyere stressnivå (Dyrendal, 2018, s.2). Et sentralt tema i samfunnsfaget er kritisk tenkning, jeg mener at kritisk tenkning kan brukes til å forhindre konspirasjonstenkning, og at konspirasjonsteorier kan brukes til å jobbe med kritisk tenkning i klasserommet. Proojien (2016) viser eksempelvis hvordan personer med høyere grad for analytisk tenkning viser mindre tro på konspirasjonsteorier.

Til slutt vil jeg argumentere for at samfunnsfaget er en passende arena for å jobbe med konspirasjonstenkning fordi konspirasjonsteorier allerede har en stor plass i dagens norske samfunn, og da gjør seg selv relevant for samfunnsfaget. Konspirasjonsteorier har for eksempel allerede en stor plass i underholdningsbildet vårt. Den norske podkasten Konspirasjonspodden, som tar for seg ulike konspirasjonsteorier, kan vise til over 20.000 følgere på facebook (Konspirasjonspodden, u.å.), rundt 65.000 nedlastninger i begynnelsen av mars dette året (podtoppen, 2023), og, ifølge medieselskapet Byas, lyttertall på over en million i måneden i 2020 (Byas, 2020). Et søk på Youtube etter "conspiracy theories" viser at de 10 mest populære videoene innenfor dette søket (med unntak av en musikkvideo) har et samlet seertall på over 306 millioner. Hvis ikke elevene allerede har møtt konspirasjonstenkning via samfunnsdebatten vil det ikke være vanskelig å tro at norske skoleelever allerede kan ha møtt konspirasjonsteorier via sosiale medier, underholdningsprogram eller venner. En potensiell arena for spredning av konspirasjonstenkning kan også skje gjennom samtaler mellom bekjente, hvor Emberland og Dyrendals (2019) definisjon av konspirasjonssnakk refererer til samtaler om konspirasjoner preget av generell mistillit. Det er også verdt å merke seg at skoleelever kan

bli eksponert for konspirasjonsteorier i slike hverdagssamtaler, og ikke nødvendigvis gjennom spesielt ekstreme forum eller grupper.

Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av fem kapitler. I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for relevante begrep for oppgaven, videre i kapittelet skal jeg plassere min egen oppgave i en forskningskontekst, gjøre rede for hvilke forskning som allerede preget dette emnet, og hvilket hull i forskningen min oppgave fyller. Til slutt skal jeg presentere og forklare rundt den teorien jeg kommer til å benytte meg av under analysen av datamaterialet mitt. I kapittel 3 gjør jeg rede for; metodene jeg har benyttet meg av under innsamlingen av data til denne oppgaven, utvalg, samt oppgavens reliabilitet og validitet og forskningsetiske betraktninger. I kapittel 4 skal jeg presentere funnene fra analysen og hvilke konklusjoner jeg trekker fra datamaterialet, sett i lys av de tre forskningsspørsmålene jeg viste tidligere i innledningen, og relevant litteratur og teori. Det siste kapitelet vil inneholde hvilken konklusjon jeg trekker fra analysen, og mitt forslag til videre forskning innenfor dette temaet.

Kapittel 2 – begrepsavklaringer, tidligere forskning og teori

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for relevante begrep som jeg kommer til å benytte meg av fremover i oppgaven, videre skal jeg vise til tidligere forskning som er relevant for denne oppgavens tema, og presentere teorien som kommer til å bli benyttet til analysen av de gjennomførte intervjuene.

Begrepsavklaringer

Denne oppgaven kommer til å benytte seg av ulike fagbegrep for å, blant annet, forankre analysen til en faglig kontekst. Dette er begreper som kommer til å gå igjen flere ganger i oppgaven, og som jeg har funnet som nyttig å belyse for leseren. Dette gjelder for begrepene; konspirasjonsteorier, konspirasjonstenkning og kritisk tenking.

Konspirasjonsteorier

Som vi har sett har konspirasjonsteorier en betydelig plass i samfunnet og de aller fleste vil nok ha en eller annen grunnleggende forståelse av begrepet konspirasjonsteorier fra før av. Denne forståelsen kan blant annet oppstå som et resultat av hegemonisk- eller ikke-hegemonisk konspirasjonsnakk, hvor konspirasjonsteorier kan bli spredd gjennom hverdagslige samtaler, vitser og ytringer (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 62). Det finnes også noen ulike perspektiv på konspirasjonsteorier i det faglige miljøet. Vi kan for eksempel se statsviterne Joseph Uscinski og Joseph Parents (2014) forståelse av konspirasjonsteorier som en hvilken som helst forklarende fortelling som innebærer at det har foregått en sammensvergelse, som enda ikke er bekreftet ved hjelp av holdbar forskning basert på troverdige kilder, bli utfordret av Emberland og Dyrendal.

Dyrendal og Emberland legger til at enkelte kan synes definisjonen til Uscinski og Parents er for snever, og andre at den er for bred. (Dyrendal & Emberland, 2019, s.16). Dyrendal & Emberland forstår heller konspirasjonsteorier som årsaksfortellinger som svikter både når det gjelder fakta og logikk. De blir kjennetegnet av fortellinger om skjulte sammensvergelse som står bak negative destruktive hendelser, og handler om hvem som har skylden for noe som er galt (Dyrendal & Emberland, 2019, s.17). Til sammenligning i *Towards a definition of conspiracy theory* (2013) definerer Robert Brotherton også konspirasjonsteorier som en ubekreftet og relativt usannsynlig påstand om konspirasjon, som hevder at viktige hendelser er et resultat av et hemmelig komplott utført av en overnaturlig uhyggelig og mektig gruppe mennesker.

For statsviteren Michael Barkun innebærer konspirasjonsteorier troen på at en organisasjon handler, eller har handlet, skjult for å oppnå et ondsinnet mål (Barkun, 2013, s.3). Han viser til tre grunnprinsipper han mener all konspirasjonstenkning følger; ingenting skjer ved tilfeldighet, ingenting er som det ser ut som, og alt er tilknyttet (Barkun, 2013, s. 3-4). Videre deler han også opp konspirasjonsteoriene i tre underkategorier, generelt basert på konspirasjonsteoriens omfang;

hendelseskonspirasjoner, har som formål å forklare en enkelt begrenset hendelse. Hvor den skjulte aktøren bare er ansvarlig for denne hendelsen. En av de mest kjente hendelseskonspirasjonene vil være drapet på John F. Kennedy (Barkun, 2013, s.3).

Systemkonspirasjoner, blir kjennetegnet av troen på en enkelt ond institusjon har en plan om å infiltrere og undergrave eksisterende institusjoner. Innenfor denne typen konspirasjonsteori har de skjulte aktørene som oftest store mål om å få kontroll på en region, eller kanskje hele verden. Noen av de mest kjente systemkonspirasjonsteoriene har ofte fokus på jøder, kommunister, kapitalister eller muslimer (Barkun, 2013, s.3).

Superkonspirasjoner, er troen på at flere konspirasjonsteorier er koblet sammen hierarkisk. Her er hendelseskonspirasjoner og systemkonspirasjoner koblet sammen på komplekse måter. På toppen sitter en allmektig gruppe som kontrollerer mindre konspiratoriske aktører. Troen på Illuminati er et eksempel på en superkonspirasjon (Barkun, 2013, s.3-4).

Det kan være viktig å ha et overblikk over de ulike typene konspirasjonsteorier. Det vil ofte være forbindelse mellom ulike teorier. Forskning viser at den som tror på en konspirasjonsteori er mer tilbøyelig til å tro på andre konspirasjonsteorier, og vi ser at konspirasjonstroende over tid beveger seg fra den ene typen til den andre (Dyrendal & Emberland, 2019, s.26). Til tross for dette trekker Dyrendal (2018) frem at det bare er en liten del av konspirasjonsteorier som inneholder kompliserte og detaljerte teorier om store sammensvergelses. Mesteparten av konspirasjonsteorier er kortfattet og lite detaljorientert, hvor det viktigste er at den "aksepterte" fortellingen om et fenomen blir avvist som uttrykk for en konspirasjon (Dyrendal, 2018. s.1).

Konspirasjonstenkning

Det vil også være hensiktsmessig å skille mellom konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning. I denne oppgaven kommer jeg til å bruke begrepet konspirasjonstenkning for å snakke om personer som tenker konspiratorisk eller viser tegn på å tro på konspirasjonsteorier. Begrepet konspirasjonsmentalitet kan også brukes når man snakker om samme fenomen. Konspirasjonstenkningen kan ofte være kollektivt orientert, hvor de oppstår i, er basert på, og handler om ulike grupper. Perspektivet oss og dem preger ofte konspirasjonstenkningen, som kan komme til uttrykk som antisemittisme og muslimhat (Dyrendal, 2018, s.1). Som vi har sett fra Barkuns forståelse av konspirasjonstenkning og hans tre grunnprinsipper, er konspirasjonstenkning generelt preget av en skepsis (Barkun, 2013, s.3-4).

Dyrendal og Emberland tar utgangspunkt i Barkuns (2013) tre regler for konspirasjonstenkning og argumenterer for at konspirasjonstroende er preget av mistillit, og at de har en sterk tendens til å se forbindelser der de i utgangspunktet ikke eksisterer. Dette gjør at de som tror på konspirasjonsteoriene legger frem påstander uten å bevise de med fakta. De konspirasjonstenkendes argumenter blir da preget av en rent sirkulær bevisføring (Dyrendal & Emberland, 2019, s.26-27), hvor mangelen på bevis er i seg selv bevis for konspirasjonen. For Dyrendal og Emberland kjennetegnes disse konspirasjonsteoriene av logiske feilslutninger, dårlig analytisk tenking og en hyperaktiv leting etter skjulte sammenhenger, intensjoner og aktører (Dyrendal & Emberland, 2019, s.26)

Vi har sett at retorikken til de konspirasjonstenkende blir preget av logiske feilslutninger, og at de som sprer konspirasjonsteorier generelt ikke er personer eller institusjoner med tradisjonelt mye autoritet. Argumentene til de konspirasjonstenkende har heller den effekten at de vekker sterke følelsesmessige reaksjoner (Dyrendal, 2018, s.2).

Konspirasjonstenkning kan ha sterke negative sider, som jeg har nevnt tidligere i oppgaven fører konspirasjonsteorier ofte lavere politisk engasjement, sosial tillit, vilje til å vaksinere og klimaengasjement. De konspirasjonstenkende opplever ofte at de er mer sosialt isolerte, mer tilbøyelig for depresjon, har høyere stressnivå og opplever mer rusmisbruk (Dyrendal, 2018, s.2).

Kritisk tenkning

I denne oppgaven kommer vi til å se på kritisk tenkning i perspektiv av kunnskapsløftet 2020. En av denne oppgavens premisser er å finne ut hvordan lærerstudenter i samfunnsfag vil jobbe med konspirasjoner i klasserommet, og kritisk tenkning er et begrep som står sentralt i læreplanen i samfunnsfag, hvor læreplanens forståelse av begrepet kan åpne opp for å benytte seg av konspirasjonsteorier i samfunnsfagtimene. Det vil altså være hensiktsmessig å se hvordan lærerstudentene forstår og vil bruke kritisk tenkning i denne sammenhengen, og det blir da rimelig å inkludere begrepet i begrepsavklaringen.

Utdanningsdirektoratet nevner at samfunnsfaget står sentralt i å lære elevene til å bli, blant annet, kritisk tenkende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020, B). For utdanningsdirektoratet innebærer den samfunnsfaglige utdanningen i begrepet at elevene skal lære å forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold, og hvordan disse forholdene påvirker og har påvirket mennesker og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2, B). Lim (2015) understreker hvor viktig det er å utvikle kritisk tenkning hos elever, spesielt for å løse sosiale problemer, noe vi kan se i kombinasjon med konspirasjonstenkning. Utdanningen innenfor kritisk tenkning innebærer; å utvikle historisk empati, analysere hvordan makt og maktrelasjoner påvirker samfunnet, og å vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.3, B). Crow (1989) vektlegger også at det å stille spørsmål og å utvikle en utforskende natur er en av nøklene for å utvikle kritisk tenkning blant elever.

Tidligere forskning: konspirasjonstenkning og skolen

På grunn av oppgavens tema er litteraturgjennomgangen kjennetegnet av studier med en forbindelse mellom konspirasjonsteorier, konspirasjonstenkning og skolen. Dette er etter min oppfatning et ganske nytt fokus innenfor didaktikken, spesielt i Norge, og litteraturen

innenfor temaet er dermed relativt begrenset. Dette har da gitt meg en mulighet til å utforske litteratur fra andre land og har medført at noe av den tidligere forskningen jeg presenterer i denne delen av oppgaven er på engelsk, og muligens påvirket av min egen tolking av originaltekstene. I mitt arbeid med temaet har jeg ikke funnet noen tidligere norsk eller internasjonal fagfelleverdert undersøkelse innenfor begrepsforståelse av konspirasjonsteorier, eller perspektiv på didaktiske muligheter lærerstudenter ser i møte med konspirasjonstenkning. Dette betyr dog ikke at det ikke kan eksistere, eller at det ikke finnes relevant forskning innenfor disse spesifikke temaene. Jeg skal i dette kapitlet presentere den tidligere forskning jeg mener vil belyse min egen oppgaves forskningskontekst, og hvilket hull i denne forskningen oppgaven min dekker.

Som vi skal se i denne litteraturgjennomgangen er konsensusen at konspirasjonstenkning er noe som skolen bør ta tak i og som kan være farlig. Denne litteraturgjennomgangen skal hjelpe oss med å se ulike didaktiske tilnærminger på dette temaet, og forståelsen av konspirasjonsteorier. Jeg skal ikke konkludere med at noen didaktiske tilnærminger er bedre enn andre i møte med konspirasjonstenkning, og er åpen for at det finnes didaktiske tilnærminger som ikke er presentert i denne litteraturgjennomgangen. Et av målene med denne litteraturgjennomgangen er å gi eksempel på hvilke tilnærminger som finnes før vi skal se lærerstudentenes perspektiv. Vi kommer også til å se at perspektivet på konspirasjonstenkning varierer; de fleste er enige om at konspirasjonstenkning kan være skadelig, men det er en viss uenighet om hvor mye konspirasjonstenkning som er skadelig. Vi skal se artikler som argumenterer for at all konspirasjonstenkning er skadelig, artikler som argumenterer for at konspirasjonstenkning er naturlig og artikler som argumenterer for at konspirasjonstenkning er en del av å være en god medborger.

Jeg vil kort også trekke frem to masteroppgaver med relevant tematikk. Selv jeg ikke viser til funn fra disse oppgavene, og selv om det kanskje ikke er like akademisk akseptert å lene seg på masteroppgaver i en litteraturgjennomgang som det er med publisert fagfelleverdert forskning, har disse oppgavene bidratt med inspirasjon og ideer til min egen forskning og jeg ser på de som gode tillegg til eksisterende litteratur. Solberg (2022) *Naturfag som vaksinasjon mot konspirasjonsteorier?* Og Lilleskares (2021) *Konspirasjonsteorier i religion og etikk: opplevd utbredelse, utfordringer og relevans* har bidratt til inspirasjon ved utarbeiding av forskningsspørsmål, problemstilling, fokus på forskning og utformingen til denne oppgaven.

Konspirasjonsteori i undervisningen (Dyrendal, 2018)

Dyrendal argumenterer for at en viss grad konspirasjonstenkning er en del av menneskets natur, men at for mye konspirasjonstenkning har store konsekvenser for individet og samfunnet rundt det (Dyrendal, 2018, s.2). I løpet av artikkelen presenterer Dyrendal flere metoder lærere kan ta i bruk for å møte denne konspirasjonstenkningen. Jeg kommer til å bruke artikkelen for å vise eksempler på hvordan man kan håndtere konspirasjonstenkning senere i dette kapitlet. I denne artikkelen presenterer Dyrendal hvordan konspirasjonstenkning kommer til uttrykk blant skolelever, hvilke effekter konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning kan ha på både individer og samfunn, og til slutt hvordan man kan jobbe med å forhindre konspirasjonstenkning. Dyrendal konkluderer med at skadelig konspirasjonstenkning ikke kan rettes med ett enkelt tiltak, men at forebyggende tiltak inkluderer åpent demokrati, tilgang på informasjon og et velfungerende utdanningssystem som verdsetter analytiske ferdigheter og pålitelig kunnskap (Dyrendal, 2018. S.9)

Dyrendal argumenterer for at konspirasjonsteoriens natur gjør at konspirasjonstenkning motstrider skolens formål (Dyrendal, 2018. S.2), og trekker frem ulike didaktiske verktøy og muligheter for hvordan man kan jobbe med konspirasjonstenkning i skolen. Jeg trekker spesielt frem denne artikkelen på bakgrunn av at jeg mener de ulike didaktiske mulighetene Dyrendal viser til kommer til å være relevant når vi senere ser dette i perspektiv av hvilke didaktiske muligheter og utfordringer studentene i min egen undersøkelse så i forbindelse med konspirasjonstenkning. Videre i artikkelen erkjenner imidlertid Dyrendal at det kan være utfordringer knyttet til å inkludere konspirasjonsteorier i undervisningen. En av disse utfordringene er tilknytningen disse teoriene kan ha til sosial identitet blant de konspirasjonstenkende (Dyrendal, 2018, s.8).

Med egne øyne (Dahle & Helgesen, 2021)

Artikkelen til Dahle og Helgesen (2021) undersøker hvordan konspirasjonsteorier kommer til uttrykk i og utenfor klasserommet. Teksten tar utgangspunkt i en undersøkelse gjennomført i Bergen i 2019, blant ti samfunnsfaglærere, om deres erfaringer med konspirasjonsteorier i klasserommet. Målet med undersøkelsen var å dokumentere om konspirasjonsteorier er utbredt i skolen, og gir en oversikt over hvilke konspirasjonsteorier som finnes i den norske skolen. Artikkelen presenterer videre hvordan konspirasjonsteorier har utviklet seg, og trusselen farlige konspirasjonsteorier nå kan ha for utdanningssystemet. Videre går artikkelen i dybden på hvordan arbeid med konspirasjonsteori kan være en ressurs i samfunnsfagundervisning.

Artikkelen diskuterer hvordan konspirasjonsteorier innebærer en av endring av tillit fra etablerte ekspertregimer til individers egne meninger og erfaringer, og utforsker hvordan konspirasjonsteorier kan være en ressurs i samfunnsfagundervisning (Dahle & Helgesen, 2021, s.61). Spørreundersøkelsen som ble gjennomført viste at 8 av de 10 lærerne som ble spurt hadde elever som tror på konspirasjonsteorier (Dahle & Helgesen, 2021, s.62). De mest populære konspirasjonsteoriene lærerne oppga å ha hørt var blant annet: 9/11, døde kjendiser, barnevern, vaksiner, holocaust og månelandingen. Lærerne oppga å ha hørt superkonspirasjoner, hendelseskonspirasjoner og systemkonspirasjoner. Sosiale medier og alternative nyhetsnettsider ble i spørreundersøkelsen oppgitt av lærerne å være de vanligste kildene til konspirasjonsteorier blant elevene (Dahle & Helgesen, 2021, s. 67).

Artikkelen argumenterer for at læreres autoritet ikke blir anerkjent hos de konspirasjonstenkende, og at dette kan være en risiko for de norske lærernes autoritet. Dahle & Helgesen viser til Dyrendal & Emberland (2019) og deres forståelse av begrepet konspirasjonssnakk. Denne tankegangen som påvirker lærernes autoritet blir da påvirket av dagens konspirasjonssnakk; hvor målet ikke nødvendigvis er å lage omfattende superkonspirasjoner, men heller å lage en generell mistillit til etablerte samfunnsinstitusjoner og regimer (Dahle & Helgesen, 2019, s.70-71). Dahle & Helgesen avrunder artikkelen med å se på forholdet mellom konspirasjonstenkning og klasserommet og trekker frem Beutelsbach-konsensusen som et eksempel på hvordan man kan forholde seg til konspirasjonstenkning i klasserommet. Forfatterne mener at konsensusens tre punkter vil være viktige også i en norsk kontekst for å møte problemstillinger rundt konspirasjoner, og for å sikre lærernes tradisjonelle autoritet (Dahle & Helgesen, 2021, s. 73).

Videre trekker forfatterne også frem at de mener det trengs nye didaktiske tilnærminger for å bevare lærernes autoritet. De didaktiske tilnærmingene forfatterne presenterer inkluderer å la elevene selv komme med for og motargumenter hvis en konspirasjonsteori blir presentert i klasserommet. Forfatterne innrømmer at dette kan gjøre at eleven som kom med konspirasjonsteorien kan oppleve å bli hengt ut, og at man derfor kan løfte temaet fra en spesifikk konspirasjonsteori til konspirasjonsteorier i samfunnet generelt. Videre kunne læreren benyttet anledningen til å la elevene selv lage egne konspirasjonsteorier ut ifra Barkuns definisjoner av konspirasjonsteori (Dahle & Helgesen, 2021, s.75). En annen tilnærming forfatterne viser til er å knytte temaet konspirasjonsteori til kompetansemålet kildekritikk, da ved å bruke skolens egne lærebøker som en kilde til å jobbe med kildekritikk og analyse (Dahle & Helgesen, 2021, s.75-76).

Dahle & Helgesen legger til at de ikke har noen svar på om konspirasjonsteorier bør bli tatt opp via et planlagt undervisningsopplegg, eller heller bør håndteres når det blir tatt opp av elevene. Men at hver lærer bør heller finne sin egen tilnærming med sine elever og sitt

klassemiljø. For planlagt undervisningsopplegg viser forfatterne til tre generelle grunnprinsipper; elever skal tas på alvor og møtes med respekt, eleven må inkluderes i fellesskapet og læreren må evne å bruke en rekke ulike tilnærminger i møte med situasjonen (Dahle & Helgesen, 2019, s.76-77). Denne artikkelen kan hjelpe oss å konkret peke på at norske elever har kjennskap til, og muligens tror på, konspirasjonsteorier, samt gi oss et perspektiv på hva slags didaktiske muligheter man kan ha i møte med denne tematikken.

Conspiracy theories in the classroom (Dyrendal & Jolley, 2020)

Artikkelen *Conspiracy theories in the classroom: problems and potential solutions* diskuterer hvordan man som lærer kan håndtere konspirasjonsteorier i klasserommet. Artikkelen tar utgangspunkt i tanken om at konspirasjonsteorier kan ha en rolle å spille i undervisningsbildet. Forfatterne argumenterer for at konspirasjonsteorier hadde gitt gode muligheter for elever i å trene på analytiske ferdigheter, som kritisk tenkning. Videre presenter artikkelen mulige didaktiske verktøy lærerne kan benytte i møte med dette temaet, disse didaktiske tilnærmingene deler store likheter med dem fra Dyrendal (2018), så jeg kommer ikke til å i dybden på dem her. Artikkelen viser til at konspirasjonsteorier har blitt mer utbredt i samfunnet de siste årene og dermed også i klasserommet. Forfatterne viser til at konspirasjonsteorier kan ha en negativ innvirkning på studenters evne til kritisk tenkning, deres tillit til vitenskap, etablerte institusjoner og deres evne til å akseptere fakta (Dyrendal & Jolley, s.1-2). Forfatterne viser til at lærere kan møte visse utfordringer om de forsøker å håndtere konspirasjonstenkning i klasserommet, og artikkelen gir noen potensielle løsninger på disse problemene. En av de viktigste faktorene artikkelen peker på er behovet for å skape et inkluderende og respektfullt klasseromsklima. De legger til at det er viktig som lærer å oppmuntre til diskusjon og debatt, men samtidig sørge for at alle studenter føler seg trygge og respekterte. Dette kan oppnås ved å etablere klare retningslinjer for diskusjon og debatt, og ved å legge til rette for en åpen og tolerant atmosfære.

Artikkelen tar utgangspunkt i en spørreundersøkelse av norske lærere og studenter, angående konspirasjonsteorier. Undersøkelsen fant at lærerne så utfordringer knyttet til det å håndtere elever som viste tegn til konspirasjonstenkning. Utfordringene lærerne så var om de skulle ta opp dette i klasserommet i det hele tatt, og isåfall hvordan de skulle håndtere dette uten å forstyrre den planlagte undervisningen, på en måte som beskyttet studentene og unngikk å dytte den konspirasjonstenkende studentene lengre unna (Dyrendal & Jolley, 2020, s. 4-5). Artikkelen peker også på betydningen av å styrke studenters kritiske tenkningsevner for å forhindre konspirasjonstenkning (Dyrendal & Jolley, 2020, s. 6). Forfatterne legger også til at måten konspirasjonsteorier generelt appellerer med bevis, kan gjøre konspirasjonsteoriene et godt utgangspunkt for å øve på kritisk tenkning (Dyrendal & Jolley, 2020, s.1). Dyrendal og Jolley anbefaler å inkludere temaer

knyttet til konspirasjonsteorier i undervisningen for å gi studentene en grundigere forståelse av konspirasjonsteoriene og hvordan de fungerer. Dette kan også bidra til å styrke studentenes kritiske tenkningsevner. Dette er den første artikkelen jeg viser til som trekker frem begrepet kritisk tenkning. Vi har sett på begrepet i begrepsavklaringen, og denne artikkelen er et eksempel på hvordan litteraturen tolker kritisk tenkning begrepet i forbindelse med konspirasjonstenkning. Vi skal senere i oppgaven se hvordan lærerstudentene tolker begrepet i forbindelse med konspirasjonstenkning.

Why education predicts decreased belief in conspiracy theories (Prooijen, 2016)

Prooijen (2016) tar utgangspunkt i en studie med mål om å undersøke forholdet mellom utdanning og tro på konspirasjonsteorier. Studien undersøkte hvordan ulike aspekter ved utdanning, som kritisk tenkning og tillit til autoriteter, relaterer seg til troen på konspirasjonsteorier. Studien involverte 338 deltakere fra Nederland som gjennomførte en undersøkelse som målte deres utdanningsnivå, kritisk tenkning, tillit til autoriteter og tro på ulike konspirasjonsteorier. Konklusjonen forfatterne trekker fra undersøkelsen er at en større kapasitet for analytisk tenkning vil redusere trangen for enkle løsninger, og dermed redusere troen på konspirasjonsteorier (Prooijen, 2016, s.55). Artikkelen konkluderer med hvordan personer med høyere utdanning er mindre tilbøyelig til å tro på konspirasjonsteorier. Deler av undersøkelsen fant at følelser av hjelpeløshet og et behov for enkle løsninger på komplekse problemer lå til grunn for tro på konspirasjonsteorier. Videre fant forfatteren at variasjoner i analytisk tenkning stod for troen på enkle løsninger (Prooijen, 2016, s.56).

Resultatene viste at høyere utdanningsnivå var assosiert med lavere grad av tro på konspirasjonsteorier, og forfatteren fant at forholdet mellom utdanning og tro på konspirasjonsteorier var assosiert med kritisk tenkning og tillit til autoriteter. Spesifikt var høyere utdanningsnivåer assosiert med høyere nivåer av kritisk tenkning, som igjen var assosiert med lavere nivåer av tro på konspirasjonsteorier (Prooijen, 2016, s.56-57). Avslutningsvis gir studien til Prooijen (2016) oss empiriske bevis på at utdanning er assosiert med lavere tro på konspirasjonsteorier. Studien fremhever hvordan kritisk tenkning og tillit til autoriteter kan brukes for å behandle tro på konspirasjonsteorier. Funnene i denne studien tyder på at utdanning spiller en viktig rolle i å redusere troen på konspirasjonsteorier, og artikkelen gir oss samtidig et nytt og konkret perspektiv på hvordan litteraturen tolker sammenhengen mellom kritisk tenkning, konspirasjonstenkning og didaktisk tilnærming for å forhindre konspirasjonstenkning. Den gir oss også et nytt perspektiv på hvorfor folk tror på konspirasjonsteorier.

Belief in Conspiracy Theories (Douglas & Proojien, 2018)

Artikkelen *Belief in conspiracy theories: Basic principles of an emerging research domain* av Douglas og Proojien (2018) tar hovedsakelig for seg fire grunnprinsipper som karakteriserer troen på konspirasjonsteorier. Artikkelen fremhever også viktigheten av å studere konspirasjonsteorier, da de kan ha betydelige konsekvenser for enkeltpersoner, grupper og samfunn. Forfatterne påpeker videre at konspirasjonsteorier kan føre til mistillit, polarisering og til og med vold. Med denne artikkelen ser vi faglige perspektiv på hva som faktisk preger konspirasjonstenkning og dem som tror på konspirasjonsteorier. Det er de fire grunnprinsippene om konspirasjonstenkning forfatterne presenterer som jeg skal vie mest fokus til her. Det første grunnprinsippet handler om at konspirasjonsteorier har konsekvenser, både personlig og for samfunnet (Douglas & Proojien, 2018, s.899). Dette prinsippet understreker at det ikke er tilfeldig eller harmløst når noen tror på en konspirasjonsteori, men at det kan ha alvorlige implikasjoner. For eksempel kan en person som tror på konspirasjonsteorier om vaksiner eller klimaendringer, bidra til å spre feilinformasjon og skape usikkerhet og mistillit til vitenskapelige fakta. På samfunnsnivå kan konspirasjonstenkning føre til politisk polarisering og svekke tilliten til institusjoner og myndigheter (Douglas & Proojien, 2018, s.899).

Det andre grunnprinsippet er at konspirasjonstenkning er universelt, og handler om hvordan personer på tvers av geografi og kultur, har trodd og fortsetter å tro på konspirasjonsteorier. Dette betyr at det er en utbredt tendens blant mennesker til å se etter mønstre og sammenhenger som kan forklare komplekse hendelser i verden. I noen tilfeller kan dette føre til mistillit til offisielle forklaringer og en tendens til å tro på alternative, ofte konspiratoriske forklaringer. Studier viser at konspirasjonstenkning forekommer på tvers av kulturer og sosiale grupper, og at det kan være en naturlig menneskelig respons på usikkerhet og manglende kontroll over situasjoner. Samtidig kan konspirasjonstenkning også ha negative konsekvenser, som å bidra til økt polarisering og redusert tillit til myndigheter og institusjoner (Douglas & Proojien, 2018, s.901).

Det tredje grunnprinsippet er at konspirasjonsteorier er emosjonelle. Artikkelen viser til forskning som hevder at tro på konspirasjonsteorier er assosiert med intuitiv snarere enn analytisk tenkning (Douglas & Proojien, 2018, s.902), samt artikkelen vi så fra Proojien (2016) som viste at høyere grad av analytisk tenkning var koblet til mindre tro på konspirasjonsteorier. Dette kan bety at individer som støtter disse teoriene ofte har sterke følelsesmessige reaksjoner på hendelsene eller fenomenene det er snakk om. Det emosjonelle elementet i konspirasjonsteorier antas å spille en betydelig rolle i hvorfor individer fortsetter å tro dem til tross for bevis på det motsatte. Den emosjonelle virkningen av konspirasjonsteorier kan være både positiv og negativ, og føre til følelser av sinne, frykt og mistillit til autoriteter. Artikkelen legger til at den emosjonelle appellen til konspirasjonsteorier kan føre til utbredt spredning gjennom sosiale medier, hvor de kan

deles og forsterkes av likesinnede. Forfatterne understreker viktigheten av å forstå den emosjonelle komponenten i konspirasjonsteorier og dens rolle i å forme individers tro og atferd (Douglas & Proojien, 2018, s.902).

Det fjerde grunnprinsippet er at konspirasjonsteorier er sosiale. Dette prinsippet sier at troen på konspirasjonsteorier ofte oppstår og blir opprettholdt gjennom sosiale prosesser, som inkluderer deling av informasjon og meninger i sosiale nettverk, og påvirkning fra likesinnede og autoritative kilder. En viktig faktor som bidrar til spredningen av konspirasjonsteorier er gruppetenkning, hvor medlemmer av en gruppe kan styrke hverandres tanker og avvise motsatte meninger. Dette kan føre til at konspirasjonsteorier blir mer legitime i gruppen, og medlemmene kan bli mer polariserte i sine synspunkter. Dette kan minne om begrepet konspirasjonssnakk som jeg snakket om i innledningskapittelet. Artikkelen viser til spesielt to sosiale motivasjoner som driver konspirasjonstenkning. Den første motivasjonen er å opprettholde en sterk gruppeidentitet innad i gruppen, hvor folk bryr seg mest om konspirasjoner som anngår noen de bryr seg om. Den andre motivasjonen er at det må finnes en utgruppe som oppfattes som en trussel mot den gruppen en identifiserer seg med. De to motivasjonene kategoriserer den sosiale dimensjonen av konspirasjonstenkning. Artikkelen viser til republikanerne og demokratene i USA som eksempel; hvor demokratene ofte tror på konspirasjonsteorier som handler om republikanere som prøver å skade dem, og republikanerne ofte tror på konspirasjonsteorier som handler om demokrater som prøver å skade dem (Dahle & Helgesen, 2018, s.903).

[Of conspiracy and controversy: a pedagogy of conspiracy theories \(Bezalel, 2022\)](#)

I denne artikkelen viser Bezalel til mye av den samme forskningen og de konklusjonene vi har sett tidligere i litteraturgjennomgangen. Han argumenterer for at konspirasjonsteorier er så utbredt i samfunnet at lærere trenger verktøy å bruke når de uunngåelig blir tatt opp i klasserommet, og han ser også sammenhengen vi tidligere har sett mellom kritisk tenkning og konspirasjonsteorier. Han trekker også frem at all konspirasjonstenkning ikke nødvendigvis er skadelig, og at det å være årvåken til myndigheter og selskaper er en del av å være en god borger (Bezalel, 2022, s.261). Der Bezalel presenterer et nytt perspektiv til forskningen er når han argumenter for, og viser til case-studier, at de atferdsmessige og politiske kriteriene i prinsippet ikke fungerer som effektive verktøy for undervisning om konspirasjonsteorier. Han argumenterer heller for bruken av dydsteori (virtue theory) for å hjelpe til med undervisning og læring om konspirasjonsteorier, hvor målet er å utvikle elevens intellektuelle dyder i møte med konspirasjonstenkning.

Dydsteori er en gren av moralfilosofi som fokuserer på å utvikle moralsk karakter og etiske beslutningsevner (Hursthouse & Pettigrove, 1995). I følge Bezalel gir undervisning om

konspirasjonsteorier en mulighet til å utvikle dyder som skepsis, nysgjerrighet og åpenhet. Disse dydene kan på sin side hjelpe elevene til å bli mer effektive kritiske tenkere og ansvarlige borgere. Bezalels perspektiv på dydsteori er forankret i ideen om at konspirasjonsteorier ikke bare handler om faktapåstander, men også om spørsmål om makt, autoritet og sosial rettferdighet. Derfor, etter hans mening, krever undervisning om konspirasjonsteorier en nyansert forståelse av disse problemstillingene, samt en forpliktelse til å fremme sosialt og etisk ansvar. For å dyrke de nødvendige dydene for å engasjere seg i konspirasjonsteorier på en produktiv måte, foreslår Bezalel at lærere bør skape et trygt og inkluderende læringsmiljø som oppmuntrer til respektfull dialog og kritisk refleksjon (Bezalel, 2022, s.263-266). Dette miljøet skal også gi studentene verktøyene de trenger for å vurdere informasjon og kilder, og for å engasjere seg i komplekse etiske og sosiale spørsmål. Samlet sett vektlegger Bezalel med sitt perspektiv på dydsteori, hvor viktig det er å utvikle kritisk tenkning og moralske ferdigheter som et verktøy for å skape ansvarlige medborgere.

Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teorien jeg har planlagt å analysere datamaterialet mitt med. En del av teorien jeg vil benytte, er de ulike strategiene som Dyrendal (2018) presenterer i sin artikkel; vaksinemetodikken, korrigerende metodikk, generell vaksinasjon og generell kommunikasjonsstrategi. Disse metodene vil være nyttige når vi ser på hvilke didaktiske muligheter lærerstudentene ser for seg i møte med konspirasjonstenkning i klasserommet. Jeg vil sammenligne studentenes løsninger med litteraturen for å se om de stemmer overens. Ved å bruke disse metodiske tilnærmingene, vil vi kunne få et bredere perspektiv på hvordan lærerstudentene ser for seg å håndtere konspirasjonstenkning. I tillegg vil vi også se på sosial konstruktivisme og kritisk tenkning for å se hvordan disse begrepene kan hjelpe oss belyse oppgavens tema ytterligere.

Sosial konstruktivisme

Sosial konstruktivisme er et perspektiv i sosiologi og andre samfunnsfag på hvordan menneskers livssyn kontinuerlig blir formet av opplevelser, situasjoner og personer. Berger og Luckman (1966) har formet det moderne perspektivet på sosial konstruktivisme (Tjora, 2020). Berger og Luckman (1966) skrev boken "The Social Construction of Reality" hvor de argumenterte for at virkeligheten er et sosialt konstruert fenomen som skapes og opprettholdes av mennesker i samfunnet. Ifølge forfatterne, så er det menneskelig handling som gir mening til verden rundt oss og skaper et felles forståelsesrammeverk. Forfatterne argumenterer videre for at samfunnet er bygget opp av ulike institusjoner som familie, utdanning, religion og politikk. Disse institusjonene skaper normer og verdier som igjen påvirker individene som lever i samfunnet. Individene tilpasser seg disse normene og

skaper dermed en felles forståelse av hva som er virkelig og sant. Virkeligheten kan være ulik for ulike grupper og individer i samfunnet, basert på deres erfaringer og bakgrunn. De understreker at det er viktig å anerkjenne og forstå ulike perspektiver og erfaringer for å skape en mer inkluderende og rettferdig verden (Berger & Luckman, 1966). Ufra denne forståelsen og med perspektivet om hvordan lærerstudenter forstår konspirasjonstenkning, kan sosial konstruktivisme bidra til å forklare hvordan konspirasjonsteorier oppstår og spres blant elever. Det kan innebære å forstå viktigheten av å skape et klasserom som inkluderer ulike perspektiv, tanker og holdninger. For lærerstudenter kan en sosial konstruktivistisk tilnærming til konspirasjonstenkning da innebære å oppmuntre til åpen dialog og kritisk refleksjon om ulike perspektiver på konspirasjonsteorier. Dette perspektivet kan vi også benytte oss av når vi ser videre på hvordan lærerstudentene vil jobbe med konspirasjonstenkning som lærere.

Kritisk tenkning

Vi har allerede sett hvordan utdanningsdirektoratet (2020, B) tolker og vektlegger kritisk tenkning i forbindelse med samfunnsfaget. Vi har også sett hvordan utdanningen innenfor kritisk tenkning handler om å utvikle historisk empati, analysere makt i samfunnet og å vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.3). Samt har vi sett at det å stille spørsmål og å utvikle en utforskende natur er sentralt i utviklingen av kritisk tenkning hos elever (Crow, 1989). I perspektivet av hvordan lærerstudenter forstår konspirasjonstenkning, synes jeg da at det er relevant og nyttig å bruke kritisk tenkning begrepet for å se hvordan de didaktiske tilnærminger lærerstudentene ser i møte med konspirasjonstenkning er relevant for kritisk tenkning. Det vil inkludere å kartlegge hvordan lærerstudentene forstår kritisk tenkning, og hvordan de bruker kritisk tenkning når de reflekterer over mulige didaktiske tilnærminger. En kritisk tenknings tilnærming til konspirasjonstenkning kan inkludere å vurdere påliteligheten og validiteten av informasjon og kilder, undersøke alternative forklaringer og sammenligne med vitenskapelig forskning og etablerte fakta (Riiser-Larsen & Tunstad, 2021, s. 177-186). Dette kan også innebære å undersøke og analysere de faktiske forholdene som ligger bak en konspirasjonsteori, og vurdere om det finnes alternative og mer plausible forklaringer. Videre kan kritisk tenkning også bidra til å identifisere potensielle logiske brister i konspirasjonsteoriene.

Vaksinemetodikken

Vaksinemetodikken handler om å komme i forkant av konspirasjonsteoriene. Dyrendal trekker frem at det er vanskelig å overbevise noen som allerede virkelig tror på konspirasjonsteorier om noe annet, noe som gjelder både for individer og institusjoner. Det er bedre og mer effektivt å forebygge enn å rette opp, og undersøkelser har vist at

kontrollgruppene som ikke ble "vaksinert" i forkant, var mer mottagelig for konspirasjonsteorier (Dyrendal, 2018. S.2-3). Det kan være verdt å merke seg at Dyrendal også beskriver vaksinasjonsmetodikken som vaksinasjonsstrategien i hva er konspirasjonsteorier (Dyrendal & Emberland, 2020, s. 135). Strategien består av tre trinn, de to første trinnene innebærer å først presentere at man nå kommer til å bli utsatt for misvisende og potensielt skadelig informasjon, for å så presentere den korrekte informasjonen om feltet. Disse trinnene blir brukt for å først gi deltakerne motivasjon for å lære seg fakta, og deretter gi dem riktig informasjon. Det siste trinnet innebærer å presentere feilinformasjonen som villedende og skadelig informasjon. Dette trinnet er viktig for å øke deltakernes motstandskraft mot feilinformasjon ved å gi mer informasjon og forståelse om feltet. Dyrendal mener at korrigerende informasjon i etterkant av feilinformasjon har mindre effekt enn hvis korrekt informasjon kommer først (Dyrendal, 2018. S. 3-4).

Korrigerende metodikk

Vi har sett på hvordan man kan bruke vaksinemetodikken til å komme i forkjøpet av konspirasjonstenkning. Men hva hvis man møter elever som allerede tror på konspirasjonsteorier? Dyrendal (2018) tar utgangspunkt i artikkelen "*Changing Conspiracy Beliefs through Rationality and Ridiculing*" (Orosz et.al, 2016) hvor de undersøker effekten av to forskjellige strategier, rasjonalitet og latterliggjøring, på konspirasjonstroende menneskers holdninger til konspirasjonsteorier. Forskerne tok i bruk tre strategier; den første strategien handlet om bedømmelsen av saksforhold, her handlet det om at man tok for seg konspirasjonsteoriens versjon av fakta og den logiske forbindelsen mellom den. Den andre strategien så på det sosiale og handlet om kritikk av de som trodde på konspirasjonsteorier. Den tredje strategien handlet om empati, hvor målet var å få deltakerne til å tenke mer empatisk om dem som konspirasjonsteorien demoniserte.

Resultatene viste at konspirasjonstroende mennesker kunne være åpne for å endre sine holdninger til konspirasjonsteorier når de ble eksponert for rasjonelle argumenter som utfordret konspirasjonene. Rasjonelle argumenter som presenterte vitenskapelig bevis og logiske argumenter var spesielt effektive. På den annen side hadde latterliggjøring av konspirasjonsteorier ikke en positiv effekt på å endre holdninger og faktisk økte konspirasjonstroen hos noen av deltakerne (Orosz et.al, 2016, s.8). Å presentere rasjonelle argumenter på en respektfull og konstruktiv måte kan bidra til å endre holdninger og redusere konspirasjonstro. Samtidig bør man unngå latterliggjøring, da dette kan føre til at konspirasjonstroende mennesker blir mer fastlåste i sine holdninger og enda mer overbevist om konspirasjonene sine. Denne metodikken vektlegger at det er viktig å ta hensyn til den enkeltes følelser og verdier når man prøver å endre holdninger, og å ikke fremstå som en trussel mot deres identitet eller verdenssyn. Dyrendal (2018) viser også til forskningen gjort av Gabor Orosz og Peter Kreko, på hvordan korrigerende informasjon får best effekt. Her

viser han til at det sentrale for bedømmelsen av konspirasjonsteorier er hverdagslige sannsynlighetsbedømmelser, og at for at man endre ens oppfatning av en konspirasjonsteori er det viktige å finne ut hva som kan få oss til å skifte oppfatning om noe er sannsynlig (Dyrendal, 2018. S.4). Dette sammenligner Dyrendal med tidligere kunnskap om konspirasjonstenkning, at det er knyttet til intuitiv og symbolsk tenking. (Dyrendal, 2018.s.5).

En generell vaksinasjon

Dyrendal presenterer også et egenprodusert undervisningsopplegg som har som formål å arbeide med konspirasjonstenkning, basert på faglig spekulasjon (Dyrendal, 2018. S.7). Opplegget er basert på elementer av kritisk, analytisk tenking, og vaksinemetodikken vi så på tidligere i oppgaven. Hovedtrekkene ved opplegget er å; først få opplæring i hvordan en konspirasjonsteori generelt er bygd opp, før elevene skal få oppgave i å lage en egen konspirasjonsteori basert på de samme retningslinjene de har fått presentert (Dyrendal, 2018. S.6). Den første delen av opplegget tar utgangspunkt i Barkuns tre regler for konspirasjonsteori, som vi har sett på tidligere i oppgaven, for å lære elevene om konspirasjonsteoriens oppbygging. Oppleggets formål er da å få elevene til å gjenkjenne og avsløre dårlig tenking.

En generell kommunikasjonsstrategi

Artikkelen "*Misinformation and Its Correction: Continued Influence and Successful Debiasing*" (Lewandowsky, et.al, 2012) undersøker hvordan mennesker kan påvirkes av feilinformasjon og hvilke strategier som kan brukes for å korrigere feilaktige oppfatninger. Studier viser at feilinformasjon kan være veldig vanskelig å korrigere, og at selv etter å ha blitt eksponert for korrekt informasjon, kan mennesker fortsatt opprettholde sine feilaktige oppfatninger (Lewandowsky, et.al s,113-114). For å bekjempe dette, har forskerne undersøkt ulike strategier for å korrigere misinformasjon, inkludert direkte konfrontasjon, tilbaketrekking av misinformasjon, og alternativt og tilstrekkelig bevis. Artikkelen viser til en annen strategi som handler om å informere leserne om misinformasjon, dette innebærer å advare folk om at de vil bli utsatt for feilinformasjon og forberede dem på å håndtere den. Forskere har funnet ut at hvis folk blir advart om at de vil bli utsatt for feilinformasjon, er de mer motstandsdyktige mot den når den faktisk dukker opp (Lewandowsky et.al, 2012, s.116). Forskerne fant også at gjentakelse påvirket effekten av å korrigere feilinformasjon (Lewandowsky et.al, 2012, s.117).

Dyrendal (2018) tar utgangspunkt i den samme undersøkelsen og argumenterer for at strategien for å korrigere misinformasjon vil være relevant for å korrigere

konspirasjonstenkning. Her viser han til at et av de viktigste elementene en bør huske på når det kommer til å gjendrive feilinformasjon er gjentakelse som inngår i en sammenhengende og meningsbærende fortelling. Det er viktig at den som mister et holdepunkt i gjendrivelsen av feilinformasjon får et nytt holdepunkt å erstatte det gamle med (Dyrendal, 2018. S.7). Den beste fremgangsmåten vil være å presentere fortellingen som skal gjendrivest innenfor rammene av en faktabasert fortelling. Formålet er at den beste kunnskapen skal legge premisser for hvordan fortellingen formes. "Du vil at det som sitter igjen er det beste vi vet, ikke det som er galt." (Dyrendal, 2018. S.8). Løsningen til dette problemet ligger altså ifølge artikkelen å presentere korrekt informasjon hvor individet føler at deres verdier og øvrige verdensbilde støttes (Dyrendal, 2018. S.8). Dyrendal avslutter med siste oppsummering om hvordan man gjendriver konspirasjonsteorier: "fortell en enkel sammenhengende faktabasert fortelling. Vektlegg fakta når en forklarer hvorfor feilinformasjonen er feil. Forsterk minnet med gjentakelser, styrk analytisk tenking når mulig, unngå unødvendig ideologisk informasjon og fokuser på løsninger" (Dyrendal, 2018. S.9).

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å belyse hvordan begrepene konspirasjonsteori, konspirasjonstenkning og kritisk tenkning er bygd opp. Vi har sett eksempler på hvordan konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning kommer til uttrykk i samfunnet, og ulike perspektiv på hvorfor det er viktig å ta fatt i konspirasjonstenkning blant elever. Videre har jeg også forsøkt å vise til ulike strategier og metoder man kan benytte seg av i en skolekontekst for å håndtere feilinformasjon. Formålet her har vært å gi forklaringer og innsikt i teori som kan hjelpe å forstå denne oppgavens funn og argumenter. Som vi har sett finnes det mange ulike didaktiske perspektiv på hvordan man kan møte konspirasjonstenkning i skolen. De didaktiske tilnærmingene vi har sett har hatt fokus på hvordan man som lærer kan forhindre, endre eller stoppe konspirasjonstenkning. Vi har også sett perspektiv på hvordan konspirasjonstenkning kan forhindre, ikke gjennom slike strategier, men gjennom å utvikle dyder, som vi har sett via Bezalel sitt perspektiv på dydsteori.

Jeg har også presentert teoretiske begreper som kan hjelpe oss i analysen med å tolke svarene jeg har fått fra intervjudeltakerne. Jeg har delt opp og presentert de didaktiske tilnærmingene til Dyrendal (2018) for å gi oss konkrete teoretiske perspektiv på hvordan man som lærer kan jobbe med konspirasjonstenkning. Målet med dette er å benytte disse tilnærmingene for å se om lærerstudentene sine forslag til didaktiske tilnærminger kan ligne på noe av det vi allerede finner i litteraturen. Målet er også å se om noen av refleksjonene til lærerstudentene er relevant for sosial konstruktivisme og kritisk tenkning. Vi har sett at litteraturen har blitt preget av ulike syn på hvor farlig konspirasjonstenkning faktisk er, samtidig at det er en bred konsensus om at konspirasjonstenkning kan være farlig, og at

skolen vil være en relevant arena for å prøve å forhindre og endre på konspirasjonstenkning. Jeg mener at det vil være relevant i denne forskningskonteksten å da se på hvordan fremtidige lærere ser for seg å jobbe med denne tematikken. Dette er et fokus som jeg ikke har klart å finne blant eksisterende litteratur, og som jeg mener vil være et godt og relevant tillegg til den eksisterende forskningen.

Det er viktig å påpeke at det finnes mange ulike didaktiske perspektiver på hvordan man kan takle konspirasjonstenkning i skolen, og at det ikke finnes noen fasit. Det er derfor viktig å ha en bred forståelse av problematikken og å være åpen for ulike tilnærminger og strategier. Med det vi tar med oss fra teorien skal jeg derfor ikke trekke noen konklusjoner på effekten av lærerstudentenes egne refleksjoner når vi ser de i sammenheng av de tidligere presenterte didaktiske tilnærmingene til Dyrendal (2018). Gjennom denne litteraturgjennomgangen har jeg forsøkt å gi en solid teoretisk plattform som kan hjelpe oss til å forstå og tolke konspirasjonstenkning blant elever i forbindelse med resultatene fra min egen undersøkelse. I neste kapittel skal jeg gjøre rede for metodene jeg har benyttet meg av i arbeidet med denne masteroppgaven, samt hvilke forskningsetiske betraktninger jeg har gjort i forbindelse med arbeidet.

Kapittel 3 – Metode

Metodekapittelet i en masteroppgave er en beskrivelse av hvordan forskningen er gjennomført og hvilke metoder som har blitt brukt for å samle og analysere data. I dette kapittelet vil jeg beskrive de metodiske valgene som er gjort i forskningsprosessen, og hvordan disse valgene har påvirket datainnsamlingen og analysen av resultatene. Jeg vil også diskutere eventuelle utfordringer som har oppstått underveis og hvordan disse har blitt løst. Målet med dette kapittelet er å gi en detaljert og tydelig beskrivelse av forskningsprosessen, slik at leseren kan vurdere påliteligheten og gyldigheten til funnene som presenteres senere i oppgaven. I løpet av denne undersøkelsen og innsamlingen av datamateriale har jeg benyttet meg av kvalitativt semi-strukturert intervju med fire lærerstudenter for å undersøke deres forståelse av konspirasjonstenkning og deres fagdidaktiske perspektiver på konspirasjonsteorier/konspirasjonstenkning sin plass i undervisningen. Ved å gjennomføre intervjuene ønsket jeg å få innsikt i lærerstudentenes egne tanker og oppfatninger om konspirasjonstenkning og hvordan de så på sin rolle som lærere i å håndtere dette fenomenet. Forskningen som er gjennomført er preget av et fenomenologisk perspektiv, og gjennom en kvalitativ tilnærming håper jeg å kunne få dypere innsikt i lærerstudentenes perspektiver og refleksjoner på dette temaet, og dermed kunne gi et mer nyansert og helhetlig bilde av hvordan lærerstudenter ser for seg å jobbe

med konspirasjonstenkning som lærere (Brinkkjær & Høyen, 2020). SDI-modellen til Tjora (2021) har preget hvordan jeg har gjennomført dette forskningsprosjektet, hvor jeg har benyttet meg av den induktive prosessen mens jeg har jobbet meg fra data til teori.

Vitenskapsteoretisk grunnlag

Den vitenskapelige tilnærmingen i denne oppgaven er basert på en kvalitativ metodologi med et fenomenologisk perspektiv. Dette innebærer en forståelse av fenomenene fra deltakernes subjektive perspektiv, og hvordan de opplever og tolker konspirasjonstenkning og dens plass i undervisningen. En fenomenologisk tilnærming tillater oss å utforske og beskrive deltakernes erfaringer og sanseopplevelser, og gir mulighet for å trekke ut bredere temaer og mønstre. Det gir også mulighet for å identifisere flere faktorer som kan påvirke forståelsen av konspirasjonstenkning og dens plass i undervisningen (Brinkkjær & Høyen, 2020, s.103; s. 106). Fenomenologien er en filosofisk retning som legger vekt på å beskrive og analysere fenomener slik de oppleves av mennesker. Det handler om å forstå hvordan mennesker opplever verden og hvordan de gir mening til sine erfaringer (Brinkkjær & Høyen, 2020, s.106). En fenomenologisk tilnærming er derfor valgt fordi jeg ønsker å gå i dybden på lærerstudentenes egne opplevelser, tanker og erfaringer om konspirasjonstenkning. Jeg ønsker å forstå hvordan de opplever fenomenet, og hvordan deres erfaringer og forståelse kan påvirke deres fagdidaktiske perspektiver og undervisningspraksis. Ved å benytte en fenomenologisk tilnærming vil jeg kunne få et datamateriale som gir oss innsikt i lærerstudentenes opplevelser og erfaringer, og dermed få et dypere forståelse av fenomenet konspirasjonstenkning i en undervisningskontekst. En fenomenologisk tilnærming er også egnet når man ønsker å forstå komplekse fenomener som konspirasjonstenkning, fordi fenomenologien er egnet for emner som kan være vanskelig å måle og kvantifisere (Brinkkjær & Høyen, 2020, s.106-107). Gjennom semi-strukturerte intervjuer med lærerstudenter vil vi kunne få en detaljert beskrivelse av deres oppfatninger og erfaringer med konspirasjonstenkning, og hvordan de vil forholde seg til dette fenomenet som fremtidige lærere.

Kvalitativ forskning og semi-strukturerte intervju

Som nevnt tidligere valgte jeg å benytte meg av kvalitativ metode for å gjennomføre intervjuene i min undersøkelse, fordi jeg ønsker å få en dypere forståelse av lærerstudentenes tanker og erfaringer knyttet til konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier i undervisningen. Med kvalitativ metode hadde jeg da mulighet til å få innsikt i lærerstudentenes egne tanker og erfaringer, og på denne måten kunne jeg få en bredere forståelse av problemstillingen. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål var det klart at forskningen min ville ha best utbytte av en kvalitativ

forskningsmetode. Kvalitativ forskning er en vitenskapelig tilnærming som søker å forstå fenomener og sosiale sammenhenger gjennom en grundig og detaljert analyse av kvalitative data. Kvalitativ forskning bruker ofte observasjon, intervju, fokusgrupper og andre teknikker for å samle inn data som ikke kan kvantifiseres. Kvalitativ forskning har i tillegg en rekke ulike muligheter og tilnærminger, og metoden tilpasses da etter den konkrete undersøkelsen som skal utføres (Tjora, 2021, s.27; s.36-37). En av fordelene med kvalitativ forskning er at den gir forskeren muligheten til å få en dypere forståelse av de komplekse problemstillingene og sosiale sammenhengene som studeres. Kvalitative metoder gir også rom for å undersøke emnet fra ulike perspektiver og å tolke dataene på en måte som gir mer innsikt enn kvantitative metoder kan gi (Tjora, 2021, s.35-36). Videre kan kvalitativ forskning også være nyttig for å identifisere ny kunnskap og perspektiver som ikke har vært kjent eller tidligere vurdert.

Gurbium og Holstein (2001) viser til Kvale (1996) sin forståelse av kvalitativ forskning hvor Kvale mener at en kvalitativ forskningsmetode er mer fokusert på å følge intervjuets retning, enn å ha en etablert plan for hvordan intervjuet skal gå (Gurbium & Holstein, 2001, s. 86). For Gurbium og Holstein er målet med kvalitative intervju å avdekke de distinkte meningsskapende avgjørelsene til intervjuobjektene. Dette legger restriksjoner på intervjuets design, og blant annet setter grenser på hvor mye standardiseringen av intervjuet (Gurbium & Holstein, 2001, s. 86). Dette ble også speilet i hvordan jeg gjennomførte mine egne intervju. Tjora (2021) argumenterer også for at dybdeintervjuer kan brukes til å fortelle om hvordan deltakere tenker og erfarer egen praksis, mens en undersøkelse av praksis i seg selv burde bli belyst av observasjonsstudier (Tjora, 2021, s. 262-263). Med utgangspunkt i oppgavens tema og problemstilling viste dette til at kvalitative intervju var den beste fremgangsmåten for å samle inn data til dette forskningsprosjektet.

Innenfor kvalitativ forskning skiller Bryman (2016, s.466) kvalitative intervju mellom to hovedgrupper; ustrukturerte og semi-strukturerte intervju. Tjora (2021) nevner hvordan et intervju som veksler mellom formulerte spørsmål og mer uformelle samtalerettede oppfølgingsspørsmål kan skape et intervju med god flyt og samtidig opprettholde intervjudeltakernes forventning om intervjuet som intervjuerstyrt asymmetrisk interaksjon (Tjora, 2021, s.172). Ved å benytte meg av kvalitativt semi-strukturerte intervju ville jeg ha mulighet til å gå i dybden på temaene som jeg ønsket å utforske. Semi-strukturert intervju ville gitt meg mulighet til å stille spesifikke spørsmål for å undersøke konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning, samtidig som at intervjuet vil være fleksibelt nok til å la lærerstudentene utdype sine svar og gi meg ytterligere informasjon (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s.26-28). Ved å samle inn kvalitative data på denne måten kunne jeg identifisere og analysere mønstre og temaer som kanskje ikke ville blitt oppdaget ved en annen type datainnsamling. Jeg ville også ha mulighet til å utforske spørsmål som oppstår

underveis i intervjuene, og å stille oppfølgingsspørsmål for å få en dypere forståelse av lærerstudentenes tanker og erfaringer.

Jeg har erfaring med å gjennomføre intervju fra utdanning innenfor kommunikasjon og var sikker nok på undersøkelsens formål og intervjuguidens innhold til at jeg derfor valgte å holde intervjuene semi-strukturerte. Studiens design ga meg også mulighet til å innhente detaljert informasjon fra deltakerne, samtidig som det ga mulighet til å følge opp uventede funn og interessante emner som dukket opp underveis. Dette gjorde at jeg kunne få en dypere forståelse av deltakernes perspektiver og oppfatninger om konspirasjonstenkning og dens rolle i undervisningen. Videre ga denne metoden også rom for at deltakerne kunne uttrykke seg fritt og gi sin egen tolkning av temaet, noe som ga et bredere datamateriale.

Intervjuguide – utforming og refleksjoner

Med bakgrunn i fenomenologi, kvalitativ forskning og semi-strukturert intervju, utarbeidet jeg intervjuguiden jeg skulle forholde meg til under intervjuene. Gjennom flere dialoger med min veileder, ble intervjuguiden utvidet til å inneholde rundt 20 spørsmål og en konkret problemstilling som skulle besvares. Videre utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål som jeg følte ville være nyttige for å belyse oppgavens problemstilling. Intervjuguiden ble så delt opp i tre deler, hvor hver del hadde som mål å besvare ett av forskningsspørsmålene som jeg ønsket å undersøke. Denne intervjuguiden var en viktig ressurs for meg som forsker, da den ga meg en ramme for intervjuene og sikret at jeg fikk besvart alle mine forskningsspørsmål, samtidig som jeg hadde friheten til å be deltakerne komme med eksempler, utdype og stille oppfølgingsspørsmål. Gubrium og Holstein (2001) vektlegger blant annet hvordan det kvalitative intervjuet benytter seg av tre typer spørsmål; hovedspørsmål som starter samtalen, spørsmål som ber om oppklaring og uttyper og oppfølgingsspørsmål (Gubrium & Holstein, 2001, s. 86-87).

Det første forskningsspørsmålet handlet om hvordan lærerstudentene forstår konspirasjonsteori og konspirasjonstenkning. Her ønsket jeg å finne ut hvilken begrepsforståelse lærerstudentene hadde av disse begrepene, spesielt konspirasjonsteori, og om de syntes konspirasjonstenkning var problematisk. Jeg var også interessert i å finne ut om lærerstudentene trodde at konspirasjonstenkning var mer utbredt blant enkelte grupper eller typer mennesker, og hvorfor det eventuelt var slik. For å besvare dette forskningsspørsmålet inkluderte denne delen spørsmål som; hva er en konspirasjonsteori og hva inneholder den? Hvilke grupper tror du trekkes til konspirasjonstenkning? Og hvorfor tror du noen trekkes til konspirasjonstenkning? Det andre forskningsspørsmålet var knyttet til hvor forberedt lærerstudentene følte seg til å jobbe konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning i skolen. Her ønsket jeg å blant annet å finne ut til hvilken grad de

følte seg forberedt til dette, og hva de opplevde at de hadde lært fra deres skolegang på NTNU som relevant for konspirasjonstenkning.

Sist, men ikke minst, det tredje forskningsspørsmålet handlet om lærerstudentenes fagdidaktiske perspektiv på konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning i skolen. Her ønsket jeg å finne ut hvilke muligheter og utfordringer de så i møte med dette fenomenet i skolen. Siden dette var forskningsspørsmålet som kanskje var mest konkret rettet mot problemstillingen jeg hadde i tankene da jeg begynte intervjuet, ble dette også den lengste delen av intervjuet, med flest spørsmål. Her er det også inkludert spørsmål rundt kritisk tenkning, og deltakernes perspektiv på dette i en slik sammenheng. Denne delen av intervjuet inkluderte spørsmål som; synes du konspirasjonstenkning er viktig å ha fokus på i skolen? Hvordan hadde du som lærer reagert hvis en av dine elever viste tegn til konspirasjonstenkning? Og hvordan synes du konspirasjonstenkning kan relateres til kritisk tenkning?

Utvalg

Tanken jeg hadde når jeg begynte dette masterprosjektet var at jeg ville undersøke hvilke perspektiver som fantes på konspirasjonsteorier i den norske skolen. Siden min fagretning er samfunnsfagdidaktikk så jeg fort hvor relevant læreplanen i samfunnsfag var for arbeid med konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning. Tjora (2021) skriver at hovedregelen for utvalg i kvalitative intervju er at man velger informanter som kan uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s.145). Dette gjorde at mitt første valg av forskningsobjekter var samfunnsfaglærere, men streik og en mangel på kontakter i skolen gjorde dette vanskelig. Min veileder gjorde meg derimot fort oppmerksom på at lærerstudentene sine perspektiv på konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier i skolen kunne være minst like interessante å forske på. Dette var jeg helt enig i og begynte å se mulighetene jeg hadde for å komme i kontakt med lærerstudenter med samfunnsfag.

Brinkmann og Tanggaard (2019) skriver at et typisk kvalitativt studentprosjekt vil ha 3-5 informanter, og at det er bedre å gjennomføre relativt få intervju og gjennomanalysere disse, enn å ha for mange intervjuer og øke risikoen for å ikke rekke å lage en sammenhengende og nyskapende analyse av materialet (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s.19-20). Med forståelse for dette, oppgavens tidsramme og respons fra veileder hadde jeg som mål å få tak i fire respondenter til intervjuene mine. Tjora (2021) nevner også at et av problemene med utvalg til kvalitative intervju er at man ikke har kontroll over hva personer som ikke deltok på undersøkelsen ville ha sagt i intervjuene, og om det kan være grunn til å tro at de hadde hatt andre meninger og erfaringer som ikke ble dekket i intervjuene (Tjora,

2021, s.147). Jeg tok dette i betraktning og prøvde å sørge for at jeg, i det minste, fikk med både kvinner og menn i utvalget mitt.

Lærerstudentene begynner heldigvis ikke med streik før de er lærere så kontakt med denne gruppen var mye enklere å få til. Jeg hadde allerede to venner som både gikk lærerstudiet og hadde samfunnsfag, som godtok å bli intervjuet mot brownies som betaling. En av mine kontakter på lærerstudiet ga meg også kontakt med en kamerat på samme studium, og jeg hadde da tre intervjudeltakere som gikk 4.året på grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn på NTNU, med samfunnsfag. Min veileder fikk meg også i kontakt med emneansvarlig for samfunnskunnskap PPU på NTNU, som var grei nok til å legge ut en annonse for masterprosjektet mitt til elevene sine, og dermed fikk meg i kontakt med min fjerde og siste intervjudeltaker. Med fire studenter med samfunnsfagretning innenfor lærerutdanningen på NTNU var jeg ferdig med utvalget. Ved å reklamere for en masteroppgave som handler om konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning kan man risikere at man får deltakere som er spesielt interessert i temaet, men dette var nødvendig for å få tak i deltakere til intervjuene.

Jeg skal også kort presentere intervjudeltakerne med deres anonymiserte navn og deres relevante faglige bakgrunn. Andrea er i 20-årene og går PPU med samfunnsfag og norsk, Beathe er i 20-årene og går 4.året på lærerstudiet med samfunnsfag og engelsk, Charlotte er i 20-årene og går 4.året på lærerstudiet med samfunnsfag og rle, og Dennis er i 20-årene og går 4. året med samfunnsfag. Det kan være viktig å nevne at deltaker 1 og 4 fikk et gavekort på 200 kroner for å delta på intervjuene, mens deltaker 2 og 3 fikk hjemmelagde brownies. Deltaker 2 og 3 er også bekjente av meg, dette var noe jeg vurderte om kunne påvirket oppgavens reliabilitet, men konkluderte med at det var nødvendig for å kunne gjennomføre fire intervju.

Utførelse av intervjuene

Det første intervjuet ble gjennomført på et av NTNUs grupperom, men på grunn av at resten av intervjuene ble gjennomført i eksamensperioden på NTNU og at dette da medførte store vanskeligheter med å få booket en plass på skolens område, ble resten av intervjuene gjennomført i mitt kollektiv. Kollektivet var rett ved siden av campus og alle deltakerne meldte om at dette var uproblematisk. Intervjuene ble gjennomført en- og en, hvor jeg hadde dataen med intervjuguiden ved siden av meg. Lyden ble tatt opp via diktafon-appen til nettskjema.no, for å forsikre sikker lagring av personopplysninger. Erfaring med semi-strukturerte intervju fra kommunikasjonsstudier på videregående og universitetet gjorde at jeg personlig opplevde intervjuprosessen som ryddige og uproblematiske. Intervjuene tok alle rundt 40-50 minutter å gjennomføre. Intervjuet gikk, som Tjora (2021) beskriver

dybdeintervju, igjennom tre faser; oppvarming, refleksjon og avrunding, hvor de ulike fasene preges av ulike spørsmål og forventninger fra informantens side (Tjora, 2021, s. 159). Intervjuene begynte med små uformelle spørsmål som inkluderte navn, alder og interesser, før hovedspørsmålene ble spurt, og til slutt noen avrundingsspørsmål i form av om deltakerne hadde noe annet innenfor intervjuets tematikk å dele. Bruken av lydopptak gjør det enklere for meg å få med seg det som blir sagt og da kunne stille oppfølgingsspørsmål til dette (Tjora, 2021, s.180).

Transkribering

Intervjuene ble transkribert på egenhånd inn i et eget Word dokument. Jeg prøvde først å bruke transkriberingsprogrammet NVivo, men jeg bestemte meg kjapt for å ikke benytte meg av et transkriberingsprogram. Transkriberingen av det muntlige ord til skriftlig tekst krever en form for oversettelse, fordi de to er veldig forskjellige språklige medier (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s.34). Tjora (2021) viser til Kvale (1997) som nevner at det ikke finnes en objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, men anbefaler å vurdere hvordan man skal gjøre transkripsjonen ut fra hva som er nyttig i den konkrete situasjonen. Videre forklarer Tjora at det kan være smart å være veldig detaljert når man transkriberer, ettersom det kan ha betydning videre i analysen (Tjora, 2021, s.185), dette preget også transkripsjonen min. Jeg benyttet meg ikke av et etablert transkripsjonssystem, som Gail Jeffersons system, ettersom jeg selv hadde gjort intervjuene og var kjent med intervjumaterialet, og ikke mente jeg ville gå glipp av verdifull informasjon ved å kun transkribere det talte ord.

Analyse

For Brinkmann og Tanggaard (2019) er analyseprosessen en bevegelse mellom å bryte ned og sette sammen datamateriale. Målet er å ende med et overblikk over materialet som setter en i stand til å se nye sammenhenger som ikke nødvendigvis var tydelige fra starten; men man kan også ende opp med det motsatte, hvor man får et nytt blikk på motsetninger og diskontinuiteter (Brinkmann & Tanggaard, s. 37). For Tjora (2021) har analysen som mål å gjøre det mulig for en leser av analysen å forstå saksområdet det forskes på, uten å måtte gå igjennom datamaterialet selv (Tjora, 2021, s. 216). I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for prosessen og valgene som har preget analysen av datamaterialet mitt. Jeg skal prøve å vise hvilke teoretiske prinsipper som ligger til grunn for analysen min.

Brinkmann og Tanggaard anerkjenner at det kan være bra for analysestrategien å se på datamaterialet med et teoretisk blikk, men uten de paradigmatisk fremgangsmåtene som

kan prege det teoretiske feltet (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s.43). Jeg har derfor forsøkt å ikke etterligne analyseprosessen min med noen av analyseprosessene til litteraturen som ble brukt i litteraturgjennomgangen. Tjora vektlegger at en kvalitativ analyse krever mye intellektuell kapasitet og kreativitet av forskeren (Tjora, 2021, s. 217). Det er også i denne delen av prosjektet at jeg føler jeg har kunnet jobbe kreativt for å gjennomføre en analyseprosess som best mulig passer min egen forskning og arbeidsmåte.

En av strategiene for analyse Brinkmann og Tanggaard presenterer blir beskrevet som meningskondensering og kategorisering. Meningskondensering består av å koke ned uttalelsene fra intervjuet til mindre meningsenheter, og den etterfølgende kategoriseringen og kodingen er mer analytisk ved den forsøksvise oppstillingen av motstillinger og grunnproblematikker. Oppdelingen i meningsenheter skjer først etter man har skaffet seg et helhetlig inntrykk av datamaterialet (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s.42). Dette er en god oppsummering av hvordan analysen min ble gjennomført. Intervjuguiden var designet slik at intervjuet var delt inn i tre deler for å få svar på de tre forskningsspørsmålene jeg begynte med, og dette gjorde at analysen ble enklere for min del. Brinkmann og Tanggaard (2019) nevner at analysen ideelt sett forberedes i selve designfasen av intervjuprosjektet. Hvis man vil lage fenomenologiske analyser, bør man få konkrete livsverdensnære beskrivelser, og hvis man vil undersøke begreplige strukturerer som mennesker bruker til å forstå verden med, kan det være fordelaktig å spørre om intervjupersonenes begrepsforståelser (Brinkmann & Tanggaard, s. 37). Det at svarene og spørsmålene allerede var kategorisert fra begynnelsen av intervjuprosjektet gjorde at jeg raskt og ryddig kunne begynne på meningskondenseringen av datamaterialet og videre kunne kategorisere og kode meningsenhetene.

Analyseprosessen min begynte med at jeg tok alle svarene fra alle intervjuene inn i samme dokument, og sorterte de etter spørsmål, slik at hvert spørsmål viste fire forskjellige anonymiserte svar; noe som gjorde det enklere for meg å se fellestrekkene i svarene, og for min del gjorde det lettere å kategorisere meningsenhetene. Det at intervjuguiden var designet slik den var gjorde det også enklere å kategorisere etter spørsmålene jeg stilte i intervjuet og ønsker svar på. For eksempel, etter flere runder med kategorisering, endte jeg opp med kategorien "forståelse av konspirasjonsteori" i forbindelse med spørsmålene "Hva er en konspirasjonsteori?" og "hva inneholder en konspirasjonsteori?". Svarene på disse spørsmålene ble så meningskondensert til meningsenheter. Som et eksempel, på spørsmål om "Hva inneholder en konspirasjonsteori?" svarte "Beathe" at det inneholder "en teori om at noen få mennesker konspirerer om noe ondt (...)". Dette ble kondensert til meningsenheten "noen få mennesker som konspirerer" (vi skal i neste kapittel se at alle deltakerne delte denne oppfatningen), som igjen ble kategorisert under kategorien "forståelse på konspirasjonsteori". Jeg brukte altså forskningsspørsmålene mine som en del av kategoriseringen, hvor kodingen ble "forkortinger" av svarene og med utgangspunkt i denne strategien gjennomførte jeg analysen.

Induktiv empirinær koding er en arbeidsmetode for å analysere kvalitative data som jeg har valgt å ta inspirasjon fra i min egen analyse. Metoden innebærer å starte med en ren transkripsjon av intervjuene og opprette koder som representerer ord, setninger eller avsnitt i teksten som beskriver hva informanten sier. Deretter går man gjennom kodene og lager nye der det trengs, og fortsetter med denne iterasjonen til man ikke trenger flere koder (Tjora, 2021, s.219). Målet med kodingen er å ekstrahere essensen av det empiriske materialet, redusere materialets volum og legge til rette for idegenerering basert på detaljene i materialet. Ved å bruke denne metoden kan man få svar på hva informanten sier, ikke bare hva de snakker om (Tjora, 2021, s.224). Jeg har tolket flere av stegene i denne metoden som relevante for mitt eget forskningsprosjekt. Jeg har startet med en ren transkripsjon av intervjuene og opprettet koder som representerer temaene som ble diskutert. Deretter har jeg gått gjennom kodene og opprettet nye der det trengs, og gjentatt denne prosessen til jeg ikke trengte flere koder. På denne måten har jeg kunnet identifisere sentrale temaer og essenser i materialet, og redusert mengden tekst til det vesentlige. Til slutt har jeg analysert kodene og temaene som har blitt identifisert, og trukket ut relevante funn som svarer på mine forskningsspørsmål.

Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)

Tjora beskriver en metode som kan benyttes i forskningsprosessen fra å jobbe fra rådata til å utarbeide konsepter og teori. Denne metoden kaller han for stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI). Deler av denne metoden ble brukt igjennom analyseprosessen og som en strategi igjennom hele forskningsprosjektet. Her skal jeg prøve å vise hvordan strategien har preget prosjektet, og hvordan den kan brukes i analysen. Metoden er også todelt. Når man jobber seg "oppover" trinnene fra 1-7 følger man en induktiv prosess, mens når man jobber seg "nedover" trinnene følger man en deduktiv prosess. Den deduktive prosessen skal "teste" hver prosess, fra utvalgstester, til datatester, kodetest, grupperingstest, konsepttest, og teoritester. Disse testene består av flere spørsmål som skal hjelpe en med å vurdere et forskningsprosjekt. For eksempel vil utvalgstesten bestå av en rekke spørsmål om, blant annet, riktige kriterier for deltakere i en studie er benyttet, om casen er velvalgt og hvordan bredden i utvalget er (Tjora, 2021, s.21-21).

Den stegvis deduktiv-induktive metoden som Tjora beskriver består av 7 trinn;

1. Generering av data
2. Bearbeiding av data
3. Koding
4. Gruppering av koder
5. Utvikling av konsepter

6. Diskusjon av konsepter
7. Teori

(Tjora, 2021, s.21)

Forskningsetiske betraktninger

I forbindelse med selve gjennomføringen av intervjuet er forskningsetikken først og fremst knyttet til kravet om at informanten ikke skal komme til skade (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s.187). I min vurdering av dette prosjektets tema anser jeg ikke det som noen fare for at mine informanter vil kunne komme til skade, likevel er det viktig å gjennomføre grundige forskningsetiske vurderinger igjennom hele prosjektet, og jeg har gjort mitt beste for å gjennomføre denne prosessen på en forskningsetisk forsvarlig måte. En vurdering av prosjektets tema og innhold gjorde at innsending til vurdering av norsk senter for forskningsdata (NSD) ble nødvendig, hvor prosjektet ble godkjent¹. Prosjektet skulle behandle persondata i form av lydopptak, noe som gjorde innsending til NSD nødvendig. NSD har som rolle å sørge for at data om mennesker og samfunn kan hentes inn, bearbeides og lagres på en trygg og lovlig måte (NSD, u.å).

Et forskningsprosjekt skal følge visse forskningsetiske retningslinjer under forskningen og under behandlingen av persondata. Utenom disse spesifikke kravene mener også Tjora (2021) at en slags etisk sans skal ligge implisitt i all forskning, uavhengig av de formelle juridiske kravene (Tjora, 2021, s.53). En av effektene dette vil ha for forskeren er at ting som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet kommer til å prege interaksjonene og kontakten man får med deltakerne, og hvordan man som forskere oppfører seg blant folk vil påvirke kommunikasjonen der og da (Tjora, 2021, s.53). Denne tilliten man skal oppbygge har stor betydning for forskningen, for Brinkmann & Tanggaard (2019) hviler all forskning på denne tillitten mellom forskeren og den det forskes på. Forventingen er at den enkelte forskeren skal ivareta hensynet til informantene (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s.192).

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har lagt forskningsetiske retningslinjer som inneholder generelle regler og krav forskere innenfor samfunnsforskningen skal forholde seg til (NESH, 2021). Det er disse retningslinjene jeg har forholdt meg til i dette prosjektet. Tjora (2021) trekker frem NESH sin formulering om innlevelse og fortolkning. NESH viser til at ulike faglige tilnærminger og

¹ Se vedlegg nr 1.

teoretiske ståsteder kan åpne for ulike tolkinger av det samme materialet, og at det derfor er viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkinger (NESH, 2016: 10). For Tjora betyr dette at kravet om refleksivitet ikke bare må knyttes til forskningens kvalitet, men også til forskningsetikk (Tjora, 2021, s.55). Med utgangspunkt i dette skal jeg også i dette kapittelet prøve å gjøre rede for hvordan egne verdier og holdninger kan ha påvirket mine tolkninger av datamaterialet.

Mye av etikken i forbindelse med intervjuer er knyttet til presentasjonen av data for eksempel når det gjelder anonymisering (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s.187), og normen er at vi lover anonymitet til alle som deltar i forskningsprosjekter (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s.191). I dette prosjektet har alle fire deltakerne blitt anonymisert ved å utelate spesifikke personlige detaljer fra intervjuet i oppgaven, og ved å gi deltakerne hvert sitt pseudonym. Pseudonymene lagde jeg i et eget dokument før jeg begynte på transkriberingen, under transkriberingen brukte jeg kun pseudonymene for å skille mellom deltakerne, og ved slutten av transkriberingen slettet jeg dokumentet jeg hadde opprettet for å holde orden på pseudonymene. Brinkmann og Tanggaard (2019) viser til at man i forskningen betrakter intervjuet som en situert handling eller en form for intersubjektiv situasjon, hvor den spesifikke personen som intervjues er mindre viktig enn teksten som produseres (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s.192). På grunn av dette, og prosjektets problemstilling, er anonymiseringen av deltakerne gjennomførbar. Når transkripsjonen var ferdig slettet jeg lydopptakene.

I forbindelse med deltakelse på dette forskningsprosjektet signerte alle deltakerne på et informasjonsskriv som blant annet informerte om; formålet til prosjektet, hvordan jeg skulle behandle intervjuopptakene, hvilke muligheter og rettigheter de som deltakere hadde, samt kontaktinformasjon til meg, veileder og personvernombud på NTNU. Hver deltaker mottok i tillegg en kopi av informasjonsskrivet digitalt. Informasjonsskrivet fulgte en mal utarbeidet av NSD, og selve informasjonsskrivet ble vurdert og godkjent av NSD. Intervjuene ble også gjennomført med taleopptak, hvor det følges egne regler og retningslinjer. Ifølge Tjora (2021) må man som intervjuer alltid eksplisitt spørre informantene om det er greit at vi gjør opptak av intervjuet, vi må da også opplyse om hvordan disse opptakene skal oppbevares, hvordan de skal brukes og når de skal slettes. Lydopptak fra intervju regnes ifølge de europeiske GDPR reglene (general data protection regulation) som personidentifiserbare data, og det er da viktig at disse opptakene oppbevares sikkert (Tjora, 2021, s.180). Alt dette ble informert om med informasjonsskrivet. Som nevnt tidligere i oppgaven benyttet jeg meg av Nettskjema.no sin diktafon app. Dette ble da gjort for å sikre at den personidentifiserbare dataen ble oppbevart på en sikker og trygg måte.

Når jeg reflekterer over hvordan mine egne verdier og holdninger kan ha påvirket mine tolkninger av datamaterialet, er det mulig at det faktisk er i samme demografi som intervjudeltakerne mine (ung voksen, og innenfor utdanningsstudium på NTNU) kan ha hatt en innvirkning på mine forventninger og tolkninger av datamaterialet. Siden det er så mye likhetstrekk mellom meg selv og mine intervjudeltakere kan det være at jeg har hatt en forventning om at deres refleksjoner innenfor dette temaet kom til å ligne på mine egne refleksjoner. Som vi har sett i litteraturgjennomgangen, eksempelvis fra Dyrendal (2018), er konspirasjonstenkning sett på som direkte utfordringer til mange av samfunnsfagets formål, og konspirasjonstenkende mennesker viser blant annet lavere politisk engasjement, lavere sosial tillit, mindre vilje til å vaksinere seg samt lavere klimaengasjement. Denne forståelse av konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning står i kontrast med egne verdier og holdninger, og kan ha påvirket mine tolkninger av, for eksempel, hvor problematisk lærerstudentene oppfatter konspirasjonstenkning.

Validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning benyttes ofte kriteriene reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) som kvalitetsindikatorer for å vurdere kvalitativt arbeid. Reliabilitet handler om sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet og validitet handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, om forhold mellom undersøkelsen og den verdenen den undersøker (Tjora, 2021, s. 259-260). I dette kapitlet skal jeg benytte meg av disse kriteriene for å vurdere min egen forskning. Validitet handler om å finne ut om svarene vi finner i forskningen vår faktisk er svar på de spørsmålene vi ønsker å finne ut av (Tjora, 2021, s. 260). Vi kan da styrke denne validiteten ved å tydeliggjøre hvordan vi bruker forskningen ut fra spørsmålene vi stiller, og hvordan vi utformer disse spørsmålene med utgangspunkt i temaer vi vil utforske og, samt tidligere kunnskap om disse i relevant forskning. Ved å redegjøre for valgene vi tar når det gjelder datagenereringsmetoder og teoretiske innspill til analysen, inviterer vi leseren til kritisk å ta stilling til forskningens relevans og presisjon. Den viktigste måten å etablere høy validitet på er derfor å sikre at forskningen foregår innenfor faglige rammer og er forankret i annen relevant forskning (Tjora, 2021, s.262-263). I denne oppgaven har jeg prøvd å etablere høy validitet gjennom teorikapitlet, ved å vise hvordan denne oppgaven passer inn sammen med tidligere relevant forskning og ved å prøve å vise til hvilke hull i tidligere forskning denne oppgaven skal dekke. Jeg har også prøvd å styrke oppgavens validitet gjennom dette metodekapitlet ved å vise hvilke faglige rammer som har preget forskningen min, og hvordan forskningen har blitt gjennomført som flere kvalitativt semi-strukturerte intervju.

Reliabilitet handler derimot om hvordan sammenhenger internt i forskningsprosjektet synliggjøres i rapporteringen, og relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori bidrar til styrket reliabilitet (Tjora, 2021, s.263). Det er da viktig å redegjøre for hvordan

perspektiver og teorier har påvirket forskningsdesignet og analysen (Tjora, 2021, s.263). En av måtene jeg har prøvd å redegjøre for reliabiliteten i forskningen er å presentere utvalget av intervjudeltakerne og mine personlige relasjoner til dem. SDI-modellen som er presentert tidligere har også som formål å gjøre det enklere å vise hvordan forskningen min er formet empirisk, analytisk og teoretisk. Transparens og generaliserbarhet er også to begrep som kan være relevante for reliabilitet. Transparens handler for Tjora (2021) om en redegjørelse for hvorfor forskningen er gjort, hvordan den er gjort, hvorfor den er gjennomført i en spesifikk kontekst, hvilke valg som er tatt, hvordan deltakerne er rekruttert, hvordan det empiriske materialet er analysert, hvilke problemer som har oppstått, hva slags teorier som er benyttet og hvordan disse har virket for å utvikle funn (Tjora, 2021, s.264). Det siste begrepet jeg kort vil trekke frem er generaliserbarhet. Dette er også et kriterium som blir benyttet til å vurdere kvalitativ forskning. Generaliserbarhet handler om forskningens relevans forbi de enheter som er undersøkt (Tjora, 2021, s.260). Man kan ikke nødvendigvis generalisere funnene fra denne undersøkelsen til, for eksempel, alle studentene på lærerutdanningen på NTNU, men den kan gi oss en pekepinn for hvilke perspektiv lærerstudentene på NTNU har på konspirasjonstenkning.

En av refleksjonene jeg hadde under analysen av intervjuene var at jeg kanskje ikke burde tatt opp begrepet kritisk tenkning selv. Under intervjuene tok jeg opp begrepet kritisk tenkning relativt tidlig når jeg ba intervjuobjektene definere begrepet, mens jeg da senere i intervjuet stilte spørsmål rundt, blant annet, hvilke deler av læreplanen i samfunnsfag de så som relevante for arbeid med konspirasjonstenkning. Det er kanskje mulig at noen av deltakerne ikke hadde tatt opp begrepet kritisk tenkning hvis vi ikke hadde snakket om det tidligere i intervjuet, og at de muligens hadde tatt opp noe annet. En annen del av intervjuene krevde også at deltakerne kom med eksempel på svarene sine, noe som jeg prøvde å legge til rette for med åpne spørsmål, og ved å unngå ledende spørsmål. Dette fungerte som jeg hadde planlagt da jeg følte at alle deltakerne kom med gode refleksjoner, men det kan ikke forventes at deltakerne skal bruke hele dagen sin på å, eksempelvis, tenke over hvilke grupper som trekkes til konspirasjonstenkning. Dette åpner muligheten for at det kunne ha vært flere fellestrekk eller forskjeller mellom svarene, men at deltakerne ikke kom på flere eksempel innenfor spørsmålets tidsramme. Dette er en risiko ved å utføre kvalitative intervju som kunne ha blitt redusert ved et kvantitativt intervju, hvor deltakerne hadde fått svaralternativ. Dette hadde igjen da redusert intervjudeltakernes egne refleksjoner, som var det jeg hovedsakelig var ute etter i intervjuene.

Kapittel 4 – Empiri

I dette kapitlet skal jeg belyse og analysere hvilke svar jeg har fått fra undersøkelsen min. Jeg skal besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble presentert i introduksjonskapitlet. Kapitlet er delt opp i tre deler, hvor hvert kapittel skal besvare et forskningsspørsmål. Hvert kapittel består av en presentasjon av svarene, oppsummering av svarene og svarene analysert i sammenheng med teori og tidligere litteratur. Etter dette skal jeg oppsummere og analysere hva jeg har funnet ut av i alle tre kapitlene. I det første delkapitlet skal jeg se på hvordan lærerstudentene forstår konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning. I det andre delkapitlet er formålet å finne ut hvor forberedt lærerstudentene føler seg til å jobbe med denne tematikken som lærere, og i det siste og største delkapitlet skal jeg gå i dybden på de fagdidaktiske tilnærmingene og refleksjonene lærerstudentene ser i møte med konspirasjonstenkning i skolen. Etter dette skal jeg oppsummere funnene fra empirien.

Hvordan forstår lærerstudentene konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning

Formålet med denne delen av oppgaven var å kartlegge hvordan lærerstudentene forstod konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning, ved å blant annet finne ut hva de tror en konspirasjonsteori inneholder, hvem som tror på det, hvorfor de tror på det og hvorvidt de synes konspirasjonstenkning er problematisk. I denne delen av undersøkelsen ønsket jeg at deltakerne skulle reflektere så mye som mulig på egenhånd, så jeg prøvde å lage spørsmålene så åpne som mulig og prøvde å unngå ledende spørsmål. I forrige kapittel reflekterte jeg over hvordan åpne spørsmål kan risikere å gjøre det vanskeligere å se fellestrekk eller forskjeller mellom svar, til tross for dette viser intervjuene at det fortsatt var mange fellestrekk og forskjeller mellom lærerstudentene sine refleksjoner.

Hva er konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier?

I løpet av intervjuene merket jeg at de fleste deltakerne var litt nølende med å gi en definisjon på konspirasjonsteorier. Med unntak av Andrea, som sa at hun søkte opp konspirasjonsteorier i forbindelse med intervjuet, virket det ikke som at deltakerne opplevde det som et veldig enkelt begrep å definere. Det mest konkrete eksempelet på dette kom fra Dennis når han nevnte at han synes det var vanskelig å definere begrepet, men trakk i likhet med Charlotte frem at konspirasjonsteorier går imot den allmenne aksepterte sannheten, og at konspirasjonstenkning er et symptom på manglende tro på autoriteter.

Jeg vet ikke hva mer jeg skal si. Jeg sliter litt å definere det. Jeg tenker at det er egentlig en kritikk eller en manglende troverdighet til det som kanskje fremstår som, det skal man si mest troverdige eller det flest tror på da, så ja at det inneholder at man går litt mot det scenario som på en måte presenteres, i med det samfunnet, som de fleste, det inntrykket de fleste har av en situasjon.

Studentenes refleksjoner over hva konspirasjonsteorier er og inneholder, varierte litt, men det var visse sentrale trekk som alle studentene trakk frem. Det meste tydelige fellestrekket fra intervjuene var at alle studentene trakk frem at konspirasjonsteorier inneholder "en liten skjult gruppe som holder noe skjult for offentligheten". Videre trekker både Beathe og Charlotte frem at konspirasjonsteorier ofte har negative eller stereotype syn på visse grupper, spesielt mot minoriteter som jøder eller muslimer, Beathe trekker frem at konspirasjonsteorier kan være "med å forme våre holdninger om minoritetsgrupper, for eksempel, ja, mot jøder for eksempel". Beathe og Charlotte nevnte begge to at konspirasjonsteorier ofte er preget av et "vi og dem" perspektiv, hvor konspirasjonsteoriene ser dem som tror på konspirasjonsteoriene som motsetninger til dem konspirasjonsteoriene handler om. Charlotte nevner eksempelvis at "det ofte er «vi og dem», så er det sånn «de andre» - det er kanskje ofte at det er litt negativt vinklet (...) jeg føler ofte så har det ofte litt sånn negativ og stereotypisk vinkling". Andrea, Beathe og Charlotte trakk alle frem at konspirasjonsteorier ofte har som formål å svekke noen, og hvor det da er minoritetsgrupper som oftest blir offeret.

Andrea beskriver konspirasjonsteorier som ubekreftede teorier som holdes av noen få mennesker, og antyder at de ikke er allment akseptert eller trodd, "Det er en teori om virkeligheter som få personer holder ved, og som ikke er bekreftet av vitenskap, så det lever bare i hemmelighold". Beathes svar understreker ideen om at konspirasjonsteorier inneholder en ond samling av en liten gruppe med makt og kontroll over samfunnet. Charlotte foreslår også som vi har sett at konspirasjonsteorier involverer en mindre gruppe som jobber usynlig for å kontrollere hendelser, men legger til at bakgrunnen for noen av konspirasjonsteoriene kan variere, med noen som har negative og stereotype synspunkter. Samlet sett tyder deltakernes definisjoner av konspirasjonsteorier på at de involverer skjult kunnskap eller hendelser kontrollert av en liten gruppe, med noen negative og stereotype synspunkter.

Elementene av konspirasjonsteorier som lærerstudentene trekker frem kan minne om forståelsen Uscinski og Parent (2014), har av konspirasjonsteorier, som vi har sett på tidligere i oppgaven. Uscinski og Parent forstår konspirasjonsteorier som en hvilken som helst forklarende fortelling som innebærer at det har foregått en sammensvergelse, som enda ikke er bekreftet ved hjelp av holdbar forskning basert på troverdige kilder. Det finnes trekk mellom denne tolkningen av konspirasjonsteorier og deltakernes forståelse av konspirasjonsteorier; Andrea "det er en teori om virkeligheter som få personer holder ved,

og som ikke er bekreftet av vitenskap, så det lever bare i hemmelighold.”, Beathe “Det er en teori om at det noen mennesker som konspirerer om noe ondt (...)”, Charlotte “det er jo teorier om at man konspirerer om kanskje at alt ikke er akkurat sånn som det virker (...)” og Dennis “det er en tanke egentlig en teori, om at det er en slags konspirasjon (...) som går imot den allmenne aksepterte sannheten”, sin forståelse av konspirasjonsteorier.

Man kan også finne trekk mellom Dyrendal & Emberlands (2019) forståelse av konspirasjonsteorier, og lærerstudentenes forståelse av konspirasjonsteorier. Dyrendal & Emberland forstår konspirasjonsteorier som årsaksfortellinger som svikter både når det gjelder fakta og logikk. Konspirasjonsteoriene blir da kjennetegnet av fortellinger om skjulte sammensvergelses som står bak negative destruktive hendelser, og konspirasjonsteoriene handler om hvem som har skylden for noe som er galt. Dyrendal & Emberland sin definisjon av konspirasjonsteorier som årsaksfortellinger som svikter både når det gjelder fakta og logikk, stemmer overens med det vi har sett av deltakerne sine beskrivelser av konspirasjonsteorier. Beathe og Charlotte nevnte begge to at konspirasjonsteorier ofte er preget av et “vi og dem” perspektiv, og vi har tidligere sett hos Dyrendal (2018) at perspektivet oss og dem ofte preger konspirasjonstenkningen, hvor dette kan komme til uttrykk som antisemittisme og muslimhat (Dyrendal, 2018, s.1).

Andrea beskriver konspirasjonsteorier som teorier om virkeligheter som få personer holder ved, og som ikke er bekreftet av vitenskap, og som gjerne skal svekke noen. Beathe forstår konspirasjonsteorier som teorier om at det er en elite som har mye makt, og som bestemmer hvordan verden styres, og at det er noe de holder skjult for den vanlige befolkningen. Charlotte beskriver konspirasjonsteorier som teorier om at det er en mindre gruppe som jobber usynlig i samfunnet for å få ting til å skje, og at det ofte handler om “vi og dem”, med en negativ og stereotypisk vinkling. Dennis forstår konspirasjonsteorier som teorier om at noe ikke er som det ser ut som, og at det er en slags konspirasjon hvor det skjules noe for massene. Alle disse beskrivelsene passer inn i Dyrendal & Emberland sin definisjon av konspirasjonsteorier som årsaksfortellinger som svikter både når det gjelder fakta og logikk. Konspirasjonsteoriene beskrives som fortellinger om skjulte sammensvergelses som står bak negative og destruktive hendelser, og som handler om hvem som har skylden for noe som er galt. Dette speiles også av Dyrendals (2018) forståelse av konspirasjonstenkning, her legger han vekt på at konspirasjonstenkningen kan ofte være kollektivt orientert, hvor de oppstår i, er basert på, og handler om ulike grupper.

Hvem tror på konspirasjonsteorier?

Det neste jeg ville finne ut av var hvilke grupper lærerstudentene trodde var mest utsatt for konspirasjonstenkning, og hvorfor disse personene begynner å tenke konspiratorisk. Dette

var for å undersøke deres forståelse av konspirasjonstenkning i tillegg til konspirasjonsteorier. Refleksjoner rundt det ene kan fort bli relevant for det andre, men jeg ville likevel gå i dybden på deres refleksjoner rundt konspirasjonstenkning. Andrea ser først på konspirasjonstenkning som et amerikansk fenomen, men ser konspirasjonstenkning i en norsk kontekst hos generelt "høyreorienterte velgere, som litt sånn frp og enda mer der da.". Hun trekker frem at "folk som har mindre utdanning og (...) spesielt ungdom som ikke har lært så mye om kildekritikk og sånn enda" er spesielt utsatt for konspirasjonstenkning. Beathe nevner også at hun "føler ofte at det er unge mennesker som synes det er veldig spennende (...) fordi konspirasjonsteorier ofte er utenfor vårt språk da". Samtidig ser hun at konspirasjonstenkning oftest er hos "mennesker som kanskje allerede har litt mistillit til staten og samfunnet.". På slutten av refleksjonen trekker hun også frem at hun mener konspirasjonstenkning spres via nett, men også via dagligtale; "Jeg tror mye av det finnes på nettet da (...) også litt sånn i hverdagsligtale så finner man jo, man søker jo ut folk som tenker det samme som deg.". Charlotte reflekterer også over at ungdom og personer med lavere utdanning er spesielt utsatt for konspirasjonstenkning, "men, egentlig så tenker jeg at det er litt sånn, kanskje folk med litt lav utdannelse (som) vil skyldes på noen andre når ting går gale". Hun trekker også frem at konspirasjonstenkning er spesielt interessant for ungdommer fordi det er noe de ikke er vant med.

"når jeg har vært vikar så jeg vet at ungdom synes det er spennende fordi det liksom er noe helt annet (...) for de vet ikke så mye om ting, de har liksom ikke fått utdanningen ferdig enda, de er ikke ferdig utdannet, så de har ikke lært."

Charlotte sine refleksjoner har paralleller til Beathe sin forståelse av hvem som tenker konspiratorisk, hvor begge to trekker frem at ungdom er en spesielt sårbar gruppe for konspirasjonstenkning fordi konspirasjonsteorier er noe "helt annet", og at elevene ikke har fått nok relevant utdanning enda. Dennis trekker frem at han ikke mener konspirasjonstenkning finnes hos en definert gruppe, men at det kan finnes hos alle forskjellige personer, hvor noen grupper er mer utsatt for konspirasjonstenkning enn andre. Han ser de spesielt utsatte gruppene som personer med lavere utdanning, ungdom og sosialt utstøtte personer.

"det er på en måte ikke en definert gruppe såvidt jeg vet, men det er jo, altså, stereotypisk sett folk som kanskje har litt lavere utdanning og, som kanskje har opplevd å føle seg utstøtt fra samfunnet (...) Men også yngre på en måte (...) tenker jeg kan lettere påvirkes."

På slutten av Beathe sin refleksjon trekker hun frem at hun mener konspirasjonstenkning spres via, blant annet, "dagligtale", hvor man søker ut folk som tenker det samme som seg selv. Dette ligner på forståelsen Dyrendal og Emberland har av hegemonisk

konspirasjonssnakk, hvor personer kan dele konspirasjonsteorier gjennom hverdagslige samtaler, vitser og ytringer (Dyrendal & Emberland, 2019. S. 62). I disse refleksjonene har det vist seg at deltakerne deler mange av de samme refleksjonene, hvor det mest merkbare funnet etter min mening var at alle deltakerne fremhevet spesifikt ungdom og personer med lav utdanning som en gruppe som var utsatt for å begynne å tenke konspiratorisk. At alle deltakerne tolker ungdom som en gruppe kan bidra til argumentasjonen min i begynnelsen av oppgaven, om at skolen og samfunnsfaget er en passende og relevant arena for å gi elever verktøyene som er nødvendig for å forhindre og utfordre konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier. Som jeg trakk frem i oppgavens første kapittel innebærer samfunnsfagets formål i skolen å utdanne elever til å bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020, A), samt utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter som gjør elevene i stand til å forholde seg til ulike utfordringer og problemstillinger i samfunnet på en reflektert måte (Utdanningsdirektoratet, 2020, B). Ungdom kan være en gruppe som er utsatt for konspirasjonstenkning, vi så eksempelvis fra undersøkelsen til Dahle og Helgesen hvor 8 av de 10 lærerne svarte at de hadde elever som trodde på konspirasjonsteorier (Dahle & Helgesen, 2021, s.62).

Det neste fellestrekket var folk med lavere utdanning. Forståelsen blant alle deltakerne var at individer med lavere utdanning er mer sannsynlig til å tro på konspirasjonsteorier. I litteraturgjennomgangen presenterte jeg en undersøkelse fra Proojien (2016), som konkluderte med at personer med høyere utdanning viste høyere grad av analytisk tenkning, som igjen resulterte i mindre tro på konspirasjonsteorier. Sammenhengen mellom lav utdanning og konspirasjonstenkning finner man altså igjen i forskningen. Dennis trakk alene frem at konspirasjonstenkning kan ramme alle mulige folk og at det ikke nødvendigvis trenger å være noen spesifikk gruppe, men at de nevnte gruppene hadde større sannsynlighet for konspirasjonstenkning. Den sammenhengen Charlotte ser mellom sosialt utstøtte personer deles også av Andrea og Dennis, hvor begge to reflekterer over at sosialt utstøtte personer kan trekkes til konspirasjonstenkning for å få en følelse av tilhørighet. Dette så vi i Dahle & Helgesen som trekker frem at en av de sosiale motivasjonene som driver konspirasjonstenkning er fokuset på å opprettholde en sterk gruppeidentitet innad i gruppen som tror på konspirasjonsteoriene (Dahle & Helgesen, 2018, s.903), dette kan føre til at individer som føler seg sosialt utstøtt trekkes til konspirasjonstenkning på grunn av en mangel på tilhørighet andre steder. Dette reflekteres også i artikkelen Conspiracy theories in the classroom (Dyrendal & Jolley, 2020) hvor de peker på betydningen av å adressere de underliggende årsakene til hvorfor elever tror på konspirasjonsteorier og at dette kan være knyttet til en manglende tillit til myndigheter og ekspertise, eller en følelse av marginalisering og utestengelse fra samfunnet.

Hvorfor trekkes individer til konspirasjonstenkning?

Angående hvorfor individer trekkes til konspirasjonstenkning ser vi på refleksjonen til Beathe at hun legger vekt på at konspirasjonsteorier kan være spennende og kan tiltrekke seg personer som er interessert i det ukjente. Hun tror også at konspirasjonsteorier ofte blir funnet på nettet i forskjellige videoer og forum; "Fordi det synes det er gøy, de begynner kanskje med å se noen videoer også kan de falle inn i det". Charlotte nevner også at historisk interesserte personer som kan finne det spennende å se på ulike historiske sammenhenger kan ha økt sannsynlighet for konspirasjonstenkning, men at det også er vanskelig å si nøyaktig hvorfor noen begynner å tro på konspirasjonsteorier "Ja, jeg tror det er fordi de synes det er interessant (...) så jeg synes det er litt vanskelig å si hvorfor de trekkes til det forskjellige." Charlotte mener også at noen mennesker kan tiltrekkes av konspirasjonsteorier fordi det "bekrefter deres verdenssyn" og gir dem en følelse av mening. I svarene fra Beathe og Charlotte ser vi at de legger vekt på at personer som blir underholdt av tema som er relevant for konspirasjonsteorier kan være ekstra utsatt for konspirasjonstenkning.

Andrea peker på økonomiske og politiske faktorer som kan bidra til spredning av konspirasjonsteorier. Hun nevner blant annet hvordan algoritmer på sosiale medier kan føre til en "spiral" av konspirasjonsteorier som blir foreslått av plattformene, og dermed gjøre det enklere for individer å begynne å akseptere konspirasjonsteorier som sannhet; "Det må ha med algoritmer tenker jeg. Ihvertfall har jeg hørt om, hvis du ser en konspirasjons video på youtube da for eksempel, så får du bare foreslått flere". Hun legger også til grunn for at de økonomiske faktorene er mennesker som sprer konspirasjonsteorier for å selge "tulleprodukter" i forbindelse med dem. Mens de politiske faktorene inneholder mennesker som bruker konspirasjonsteorier for politisk gevinst.

Du har jo, du ser jo, på en måte republikanere i usa da, mange har brukt, virker det som, konspirasjonsteoretiker folk, sånn q-anon folk, og på en måte fått de med seg, fordi da skaper de engasjement. Så konspirasjonsteoriene er jo kjempenyttig hvis man ser på politisk vinning.

Dennis trekker sammen med Beathe frem at personer kan trekkes til konspirasjonstenkning fordi de er ute etter en "form for tilhørighet", hvor Beathe også understreker at konspirasjonstenkning vil gi individene en "måte å føle litt kontroll og plassere skyld". Beathe legger vekt på at det er viktig for de konspirasjonstenkende å føle en tilhørighet til en gruppe med andre individer som tenker likt;

Du får jo gjerne en litt sånn «vi og de» opplevelse og der man kan få forsterke sine tanker i en gruppe og også forsterke andre sine tanker også kan man sammen peke på det som er dumt og dermed plassere skylden på noen andre.

En gjennomgående likhet i svarene er at flere av deltakerne tror at konspirasjonsteorier kan tilby en form for følelse av kontroll og tilhørighet. Beathe og Dennis peker begge på at konspirasjonsteorier kan gi en følelse av å plassere skyld og peke på noe eller noen som er ansvarlig for negative hendelser i verden. Dennis nevner også at konspirasjonsteorier kan gi en følelse av tilhørighet til en gruppe eller et fellesskap for personer som føler seg utstøtt eller kritisk til samfunnet. En forskjell i svarene er at deltakerne har ulike perspektiver på hva som kan forklare hvorfor folk tenker konspiratorisk. Andrea, Beathe og Dennis legger vekt på samfunnsmessige faktorer, mens Charlotte peker derimot på individuelle faktorer som interesse og verdenssyn. Denne forskjellen mellom individuelle og samfunnsmessige faktorer er kanskje den største forskjellen i datamaterialet.

Som vi så i begrepsavklaringen er de konspirasjonstroende preget av mistillit, og de har en sterk tendens til å se forbindelser der de i utgangspunktet ikke eksisterer (Dyrendal & Emberland, 2019). Vi så også at Barkuns tre regler for konspirasjonstenkning var at; ingenting skjer ved tilfeldighet, ingenting er som det ser ut som, og alt er tilknyttet (Barkun, 2013. S. 3-4). Det er ikke lett å si at noen av refleksjonene til lærerstudentene treffer de tre regelene som Barkun presenterer, men i forbindelse med Dyrendal og Emberlands forståelse av konspirasjonstroende kan vi se at lærerstudentene også forstår konspirasjonstenkning som preget av mistillit. Deler av Proojien (2016) undersøkelsen fant også at følelser av hjelpeløshet lå til grunn for tro på konspirasjonsteorier, dette kan man igjen trekke til refleksjonene lærerstudentene, spesielt Beathe og Dennis, har om at sosialt utstøtte personer er mer utsatt for konspirasjonstenkning.

Er konspirasjonstenkning problematisk?

Svarene fra Andrea, Beathe, Charlotte og Dennis angående hva som er problematisk med konspirasjonstenkning viste flere likheter og forskjeller. Det mest merkbare i svarene var at alle deltakerne var enige om at konspirasjonstenkning er problematisk og potensielt skadelig for samfunnet. Et annet felles tema i svarene var enigheten om den potensielle skaden som kan oppstå ved å spre falsk informasjon og mistillit til institusjoner, som ofte henger sammen med konspirasjonstenkning. Andrea trekker frem at konspirasjonstenkning er problematisk ettersom konspirasjonsteorier går vekk fra vitenskapen, hvor vitenskapen skal gå igjennom kvalitetskontroller, holder konspirasjonsteoriene ofte fast i "synsing", eller tar "en persons meninger for sannhet". Hun legger til at "(som lærere) er det veldig ugunstig og farlig at det (de) lærer er feil, og at de sprer kunnskap som er feil.". Beathe bemerker at konspirasjonstenkning fører til en "veldig enkel kategorisering av ulike grupper", noe som forsterker negative stereotyper, blant annet, om minoritetsgrupper. Videre trekker hun frem at konspirasjonstenkning tar opp mye ressurser i samfunnet "for eksempel det skaper mye mistillit i samfunnet og mot ulike institusjoner og de må bruke veldig mye ressurser på å løse disse problemene i stedet for å bruke det på å løse faktiske ekte problemer".

ja, jeg tror det er problematisk, blant annet fordi det er en veldig enkel kategorisering. Av ulike grupper. jeg tror det forsterker negative stereotyper blant annet om minoritetsgrupper. Også tror jeg det er dumt fordi det tar opp mye ressurser, for eksempel det skaper mye mistillit i samfunnet og mot ulike institusjoner og de må bruke veldig mye ressurser på å løse disse problemene i stedet for å bruke det på å løse faktiske ekte problemer.

Dennis fremhever hvordan konspirasjonsteorier kan føre til mangel på tillit til institusjoner og potensielt voldelige handlinger. Han trekker frem at denne mangelen på tillit kan føre til at individer unngår å følge retningslinjer, slik som dem som ble anbefalt i forbindelse med covid. Som et annet eksempel på dette trekker han frem "insurrection", hendelsene under 6. januar 2021 i USA. Charlotte bemerker at konspirasjonsteorier er problematisk fordi de som tror på konspirasjonsteorier får et ensidig perspektiv av verden, "Du får kun en side av historien og alle argumentene skal bekrefte teorien så det kan bli problematisk hvis du tror fullt og helt på det og du ser ikke ting fra flere perspektiver". Med dette perspektivet legger hun til at denne tankegangen lettere fører til et "vi og dem" perspektiv, hvor det blir enklere for de konspirasjonstenkende å ha et negativt syn på minoriteter.

Selv om svarene deler noen likheter, er det også forskjeller. Andrea fokuserer mer på det vitenskapelige grunnlaget for konspirasjonsteorier og viktigheten av kunnskap som har gått igjennom kvalitetskontroller. Beathe treffer mer på de sosiale reaksjonene av konspirasjonsteorier og deres innvirkning på marginaliserte grupper. Charlotte legger vekt på hvordan konspirasjonsteoriene kan gi et ensidig blikk på verden. Dennis diskuterer potensialet for vold og mistillit til institusjoner som kan oppstå fra konspirasjonsteorier, spesielt i det politiske bildet. Samlet sett fremhever svarene hvordan deltakerne forstår konspirasjonstenkning som et problem i samfunnet. Alle deltakerne legger også til i sine refleksjoner at de mener konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning er tema som er viktig å ha fokus på i skolen, og som lærere.

Vi så hvordan Andrea forstod konspirasjonsteorier som problematisk fordi det går vekk fra vitenskapen og over til enkeltpersoners "synsing". Som en parallell til dette har vi sett hvordan Dahle og Helgesen (2021) trekker frem at konspirasjonsforestillinger innebærer en reorientering av tillit fra etablerte ekspertregimer til individers meninger og erfaringer. Vi har også sett at Dyrendal og Jolley (2020) trekker frem hvordan konspirasjonsteorier kan ha en negativ innvirkning på studenters evne til kritisk tenkning, deres tillit til vitenskap og ekspertise og deres evne til å akseptere fakta, noe som speiles i refleksjonene til Andrea, Charlotte og Dennis, som alle er enige om at, blant annet, konspirasjonstenkning har en negativ innvirkning på personers tillitt til etablerte autoriteter.

I litteraturgjennomgangen så vi også hvordan Douglas og Proojien (2018) påpekte at konspirasjonsteorier kan føre til mistillit, polarisering og til og med vold. Det første grunnprinsippet om konspirasjonstenkning som forfatterne presenterte handlet om at konspirasjonstenkning har personlige og samfunnsmessige konsekvenser, hvor en person som tror på konspirasjonsteorier om vaksiner eller klimaendringer, kan bidra til å spre feilinformasjon og skape usikkerhet og mistillit til vitenskapelige fakta. Dette reflekteres i deltakernes forståelse av konspirasjonstenkning, hvor blant annet Dennis trekker frem at han ser at konspirasjonstenkning kan gjøre at individer unngår å følge retningslinjer fra etablerte institusjoner, som i forbindelse med covid.

Det andre grunnprinsippet Douglas og Proojien (2018) trekker frem handler om at konspirasjonstenkning er universelt, og at folk over hele verdens har en tendens til å se etter mønstre og sammenhenger som kan forklare komplekse situasjoner. Dette kan føre til mistillit til offisielle forklaringer og en tendens til å tro på alternative forklaringer. Dette så vi hos Proojien (2016) som trakk frem at personer som tror på konspirasjonsteorier er oftere på utkikk etter enkle løsninger på komplekse problemer, og vi ser en viss forståelse av dette også i intervjuene hvor Dennis blant annet trakk frem at han ikke mente at konspirasjonstenkning kun forekom hos noen spesifikke grupper, men at konspirasjonstenkning kunne påvirke alle typer individ. Det tredje grunnprinsippet handler om at konspirasjonsteorier er emosjonelle og at dette kan føre til utbredt spredning av konspirasjonsteorier gjennom sosiale medier, og vi så eksempelvis i forrige kapittel at Dennis og Beathe mener at de konspirasjonstenkende trekkes til konspirasjonsteorier fordi det gir dem en følelse av kontroll og tilhørighet.

Oppsummering

Deltakerne i undersøkelsen har en ganske lik forståelse av konspirasjonsteorier som en forestilling om at det finnes små skjulte grupper og hemmelige eliter som styrer samfunnet. De beskriver konspirasjonsteoriene som en form for alternativ virkelighetsoppfatning som utfordrer det aksepterte synet på samfunnet. Det nevnes også at konspirasjonsteorier kan være farlige og skape polarisering og mistillit i samfunnet. Lærerstudentene reflekterer også over hva som kan drive folk til å tenke konspiratorisk. Flere av dem nevner mangel på tillit til myndigheter og institusjoner, følelsen av å være utstøtt eller oversett, og en følelse av å ha mistet kontrollen over eget liv som mulige årsaker.

Samtidig nevnes det også i intervjuene faktorer som mediasamfunnet og algoritmer, politisk gevinst, tilhørighet til ulike grupper og det å ha et kritisk syn på samfunnet generelt, som mulige faktorer som kan føre til konspirasjonstenkning. Alt i alt viser svarene fra deltakerne en bevissthet om fenomenet konspirasjonsteorier og deres potensielle innvirkning på

samfunnet. Studentene mener at konspirasjonstenkning ofte inneholder elementer av mistillit til myndigheter og media, og at de kan bidra til å spre frykt og usikkerhet. De mener også at konspirasjonstenkning kan ha negative konsekvenser for samfunnet, for eksempel ved å svekke demokratiet og skape polarisering. Som vi så identifiserte lærerstudentene flere faktorer som preger konspirasjonstenkning, inkludert mistillit til myndigheter og eksperter, følelse av mangel på kontroll, sosiale medier og digital teknologi, og gruppetilhørighet og identitet. Det kan også være verdt å legge merke til at hver deltaker kun har benyttet seg av mannlige pronomen (han) under svarene deres om konspirasjonstenkning, noe som også kan gi oss et innblikk i hvem deltakerne har forstått som konspirasjonstenkende.

Jeg har vist hvordan forståelsen til lærerstudentene angående konspirasjonsteorier også reflekterer forståelsen til Uscinski & Parent, og Dyrendal & Emberland. Lærerstudentene identifiserte spesifikt ungdom, sosialt utstøtte og individer med lavere utdanning som grupper som er spesielt utsatt for konspirasjonstenkning. Vi så også hvordan dette reflekterte perspektiv fra faglitteraturen med hvordan Proojien (2016) viste at høyere utdanning henger sammen med mindre konspirasjonstenkning. Deltakerne la vekt på at disse gruppene blir trukket til konspirasjonstenkning på grunn av at konspirasjonsteorier kan tilby en form for følelse av kontroll og tilhørighet. Vi så at både Beathe og Dennis pekte begge på at konspirasjonsteorier kan gi en følelse av å plassere skyld og peke på noe eller noen som er ansvarlig for negative hendelser i verden. I det helhetlige bildet pekte også tre av deltakerne på samfunnsmessige faktorer for konspirasjonstenkning, og at konspirasjonstenkning kan være et resultat av mangel på kritisk tenkning og en generell mangel på tillit til samfunnet. Charlotte pekte derimot på individuelle faktorer for konspirasjonstenkning, som interesse og verdenssyn.

Selv om det kan være noen forskjeller i hvorfor hver enkelt deltaker tolker hvorvidt konspirasjonstenkning er problematisk, uttrykte alle deltakerne at konspirasjonstenkning er problematisk. De generelle trekkene i svarene antyder et ønske om å forhindre og stoppe spredningen av konspirasjonstenkning. Det var relativt vanskelig å finne sterke kontraster i forståelsen til lærerstudentene av konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning. Forståelsen lærerstudentene hadde av konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning viste mer fellestrekk enn forskjeller. Kanskje den mest klare kontrasten viste seg når Charlotte pekte på individuelle faktorer som årsak for konspirasjonstenkning, mens resten av deltakerne pekte på samfunnsmessige årsaker for konspirasjonstenkning. Vi har sett at lærerstudentenes forståelse av konspirasjonstenkning dekker tre av Douglas og Proojien (2018) sine fire grunnprinsipp for konspirasjonsteorier, og vi har sett at Beathe forstår at konspirasjonsteorier kan bli spredd gjennom hegemonisk konspirasjonssnakk. Denne forståelsen av konspirasjonsteorier kan være relevant for hvilke didaktiske tilnærminger deltakerne ser for seg i møte med konspirasjonstenkning. Til slutt vil jeg legge til at sosial konstruktivisme legger vekt på å forstå at fenomen oppstår og er resultatet av mange

forskjellige faktorer, hvor man må legge til rette for ulike perspektiv for å få et helt bilde av et fenomen (Berger & Luckman, 1966). Lærerstudentene, kanskje mest konkret Dennis, har igjennom refleksjonene her vist at de forstår at det kan finnes mange ulike grunner for hvorfor noen tror på konspirasjonsteorier og at det kan oppstå hos ulike grupper i samfunnet.

Hvor forberedt føler lærerstudentene seg på å jobbe med konspirasjonstenkning?

I forbindelse med dette forskningsspørsmålet har jeg prøvd å finne ut hvor forberedt lærerstudentene føler seg til å jobbe med konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier i skolen etter minst 4 år på lærerstudiet på NTNU, samt hva de føler de har lært om konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning på NTNU.

Til hvilken grad føler de seg forberedt til å jobbe med tematikken i skolen?

Til å begynne med vil jeg trekke frem Andrea sine svar. Andrea sine svar til dette spørsmålet skiller seg mest ut fra de andre deltakerne. Av alle deltakerne er Andrea den som føler seg mest sikker på at hun er forberedt til å jobbe med konspirasjonstenkning i skolen, hvor hun nemlig er "litt sikker" på at hun føler seg forberedt. Andrea begrunner hovedsakelig egne interesser som grunnen til at hun føler seg forberedt til å jobbe med tematikken i skolen. Hun trekker litt spøkende frem at hun har hørt på konspirasjonspodden og derfor føler seg forberedt, men legger også til at det faktisk er litt av grunnen. Hun legger også til at hun kanskje har mer kunnskap om emnet enn andre medstudenter på grunn av hennes interesser i konspirasjonsteorier, og at det er en av grunnen til at hun har lyst til å ta det med inn i skolen. Dette begrunner hun også med at hun synes konspirasjonsteorier er viktig å ta opp fordi det påvirker elevenes liv, og at elevene møter mye konspirasjonstenkning på sosiale medier.

*Nja litt. Kanskje. Jeg har hørt på konspirasjonspodden. Neida haha. Jo litt da. -
Andrea*

Her kommer vi også grunnen til refleksjonen min jeg trakk frem i slutten av validitet og reliabilitet kapittelet. Hvor jeg nevnte at jeg i etterkant følte at jeg burde ha unngått å trekke frem kritisk tenkning begrepet før slutten av intervjuet. Alle deltakerne trakk kritisk tenkning frem som et relevant begrep for å forstå konspirasjonstenkning og Andrea legger ekstra vekt på kritisk tenkning i svaret sitt; "men også fordi man har flettet det inn i det

med kritisk tenkning, det er så utrolig bra". Kritisk tenkning er et sentralt begrep i samfunnsfaget så det er ikke usannsynlig at deltakerne selv hadde trukket forbindelsen mellom kritisk tenkning og konspirasjonsteorier i etterkant av intervjuene, men en av intervjuenes formål var å prøve å kartlegge lærerstudentenes refleksjoner i en viss tidsperiode, noe det å trekke frem kritisk tenkning så tidlig i intervjuene kan ha risikert. Men til tross for dette måtte deltakerne fortsatt ha koblet sammen begrepet i etterkant av at jeg trakk det frem, og sett det i lys av andre læreplanmål. Videre ramser Andrea opp læreplanmålene; "tilhørighet, kildekritikk, ytringsfrihet, og, ehm, kanskje spesielt, demokrati og medborgerskap" som relevante for å jobbe med konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning i skolen.

*Men jeg tror kanskje jeg selv har litt mer (kunnskap) enn mange andre, fordi det at, det var kanskje derfor at jeg ville komme på dette intervjuet. Fordi at jeg er ekstra interessert og det er en del av kunnskap som jeg har selv fått litt, ja, og ta å flette på den kunnskapen jeg lærer her på uni om kildekritikk og kritisk tenkning –
Andrea*

Når vi ser på Beathes refleksjoner ser vi at hun ikke vet om hun føler seg forberedt til å takle en slik tematikk eller ikke. Forberedelsen hun føler hun har fått, har vært en enkelt forelesning i pedagogikk om hvordan man møter negative holdninger eller konspirasjonsteorier. Hun nevner at hun føler seg delvis selvsikker på at hun er forberedt til å møte konspirasjonstenkning i skolen. Hun trekker frem at dette er fordi hun ikke har blitt utfordret på kunnskapen sin av elever eller andre, og at hun da ikke vet om de mulige måtene elever kan utfordre henne på. Mens vi så at Andrea trakk frem paralleller til læreplanmål som en av grunnene til at hun følte seg forberedt gjør ikke Beathe dette i refleksjonen sin.

Om jeg er selvsikker? Delvis? Jeg tror fordi jeg ikke har møtt, eller jeg ikke har fått testet det så føler jeg at den kunnskapen jeg har kan gå. Men nå har jeg jo ikke møtt det så nå vet jeg jo ikke helt de ulike måtene elevene kan utfordre meg på.

Charlotte trekker i likhet med Beathe frem at hun føler seg halvveis forberedt til å jobbe med konspirasjonstenkning i skolen. Det interessante her er at Charlotte nevner at hun ikke føler at hun har noen verktøy for å jobbe med konspirasjonstenkning, og grunnen til at hun føler seg delvis sikker er på grunn av troen hun har på egne ferdigheter som lærer. Hun føler at hun ikke har noe spesifikt å ta seg til hvis tegn til konspirasjonstenkning skulle dukke opp i klasserommet, eller noen måte å jobbe med det på. Problemstillingen hun ser her er hvordan man skal balansere at elevene skal få lov til å uttrykke seg, samtidig som man som lærer setter grenser for hva som er greit å si. Dennis reflekterer over at han ikke føler seg så veldig forberedt til å jobbe med konspirasjonstenkning i skolen. Men han føler

at han har fått grunnlaget til å kunne se på læreplanen og jobbe seg frem til hvordan han skal forholde seg til det. Man kan se dette i motsetning til Charlotte, mens Charlotte tenker mer spesifikt på hvis det dukker opp tegn på konspirasjonstenkning i klasserommet, tenker Dennis mer spesifikt på hvordan og i hvilken kontekst han som lærer skal presentere konspirasjonsteorier.

Det er litt sånn, ja jeg føler ikke at jeg har noe spesifikt å ta meg til, selv om jeg vet at du må sånn, folk må uttrykke meningene sine samtidig som du må sette en klar grense for hva som er greit å si og sånn, men jeg føler ikke jeg har noen verktøy for faktisk å få det til da.

Det generelle trekket i svarene her er usikkerhet. Lærerstudentene har vist at de klarer å trekke linjer mellom konspirasjonstenkning, konspirasjonsteorier og visse læreplanmål i samfunnsfag, men mesteparten av dem føler seg enten ikke sikre på at de klarer å kjenne igjen tegnene på når en slik situasjon oppstår, eller så føler de ikke at de har verktøyene til å håndtere en slik situasjon hvis den oppstår. Som vi skal se i neste kapittel ser deltakerne på konspirasjonsteorier som en del av undervisningen om kritisk tenkning og kildekritikk. De forstår at det kan være en utfordring å håndtere konspirasjonsteorier i klasserommet, men de ser også på det som en måte å hjelpe elevene til å tenke kritisk og til å forstå hva som er fakta og hva som er spekulasjoner eller meninger. Flere deltakere gir uttrykk for at de ikke har tilstrekkelig kunnskap om konspirasjonsteorier, og at de derfor føler seg usikre på hvordan de skal håndtere slike situasjoner. Dette kan skyldes at konspirasjonsteorier ikke er en del av læreplanen, eller at temaet ikke blir behandlet i lærerutdanningen på en måte som gir elevene de verktøyene de føler de trenger for å jobbe med det i skolen.

Hva har de lært om konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning på NTNU?

Andrea nevner at hun ikke har lært "noe konkret om konspirasjonsteorier eller konspirasjonstenkning" fra skolegangen sin på NTNU, men hun legger til at hun har lært omfattende om kritisk tenking, som hun ser på som et verktøy hun kan bruke i møte med konspirasjonstenkning i skolen. Hun ser også muligheter for å knytte mer av det hun har lært om de ulike læreplanmålene til konspirasjonstenkning. Beathe nevner at hun "kun kan huske en forelesning hvor hun lærte om negative holdninger" og konspirasjonsteorier, men at dette er det meste hun har lært om konspirasjonstenkning på NTNU. Hun legger til at hun skulle ønske at de hadde hatt mer om det, og at hun føler det har vært muligheter og temaer i undervisningen hvor det hadde vært naturlig å trekke paralleller til konspirasjonstenkning.

Charlotte nevner også at hun kun mener å ha hatt en forelesning hvor konspirasjonsteorier ble trukket inn. Hun legger til at de lærte lite om det, hvor informasjonen de fikk var kun

“at konspirasjonstenkning finnes og at det var konkrete tall på at det finnes konspirasjonstenkning i Norge”. Det hun savner fra undervisningen er at de ikke lærte konkrete verktøy til å håndtere konspirasjonstenkning, og hun legger til at hun skulle gjerne lært mer om konspirasjonstenkning og muligheter for å forhindre konspirasjonstenkning i skolen. Dennis bemerker at han synes han har lært “altfor lite” om konspirasjonstenkning og måter å håndtere konspirasjonstenkning på som lærer. Han nevner at han også gjerne skulle lært mer om konspirasjonstenkning, spesielt knyttet til dagsaktuelle tema som Russland-Ukraina konflikten, valg i USA og klimaproblemer. Han nevner at han gjerne skulle jobbet spesifikt med konspirasjonstenkning blant elever og sett “konkrete eksempler” på hvordan man skal forholde seg til elever som viser tegn til konspirasjonstenkning.

Oppsummering

Det generelle trekket i svarene om hvorvidt de føler seg forberedt til å jobbe med konspirasjonstenkning i skolen er usikkerhet. Mesteparten av lærerstudentene føler seg ikke sikker på at de vet hvordan de skal håndtere en elev som viser tegn til konspirasjonstenkning, eller. Andrea er den som føler seg mest forberedt ettersom hun føler seg “litt” forberedt”. Andrea legger en del vekt på egne interesser som årsak til at hun føler seg forberedt til å jobbe med tematikken i skolen. Andrea legger til at hun føler hun har lært mye som er relevant for konspirasjonstenkning, men at hun ikke har konkret lært om konspirasjonstenkning eller konspirasjonsteorier. Hun ser opplæringen i kildekritikk og kritisk tenkning som de relevante verktøyene hun har for konspirasjonstenkning. De generelle trekkene i svarene om hva de har lært om konspirasjonstenkning på NTNU er at lærerstudentene gjerne skulle lært mer om konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier sett i forbindelse med hvordan man som lærer skal forholde seg til elever som viser tegn til konspirasjonstenkning. Som vi har sett i svarene føler ikke lærerstudentene seg selvsikker på å kunne håndtere tegn til konspirasjonstenkning hos elever, eller det å lage undervisningsopplegg om konspirasjonsteorier, mer undervisning i dette temaet kunne da bidratt til lærerstudentenes selvsikkerhet når det gjelder å håndtere tegn på konspirasjonstenkning, eller lage undervisningsopplegg innenfor dette temaet.

Studentenes fagdidaktiske tilnærminger til tematikken

Vi skal nå se hvilke fagdidaktiske tilnærminger lærerstudentene ser i møte med konspirasjonstenkning. Det er grunn til å tro at lærerstudentenes erfaring fra deres timer i praksis som student vil være forskjellig fra deres tenkte tilnærminger som etablerte lærere. For å besvare dette har jeg brukt flere spørsmål, for å prøve å dekke et vidt spektrum av refleksjoner. Deltakerne har også blitt bedt om hvilken forbindelse de ser mellom

konspirasjonsteorier og kritisk tenkning. Utformingen av dette kapittelet vil se litt annerledes ut, hvor jeg kommer til å presentere deltakerne og deres refleksjoner i alfabetisk rekkefølge, før jeg skal prøve å oppsummere svarene på slutten av kapittelet, og se det i lys av oppgavens teoretiske og vitenskapelige perspektiv. Dette er for å gjøre det ryddigere når jeg skal gå i dybden på den enkelte svarene til deltakerne. Dette gjorde jeg også fordi det var så mange unike refleksjoner at jeg følte det ble logisk å se dem for seg selv, og jeg derfor ikke følte det ble så mye gjentakning av teori i hvert delkapittel, mens likhetene og forskjellene mellom deltakerne enkelt kunne bli oppsummert i oppsummeringskapittelet.

Hvilke fagdidaktiske tilnærminger ser de i møte med konspirasjonstenkning?

Igjennom intervjuene kom det refleksjoner som var relevante for de fagdidaktiske tilnærmingene som deltakerne ser i møte med konspirasjonsteorier, som ikke nødvendigvis oppstod under spørsmålet "hvilke fagdidaktiske tilnærminger ser du i møte med konspirasjonstenkning i skolen?" hvor deltakerne ikke kategoriserte dette som didaktiske refleksjoner selv. Jeg skal først vise hva deltakerne direkte svarte til dette spørsmålet, og for å få et helt bilde av hvilke fagdidaktiske tilnærminger deltakerne ser i møte med tematikken skal jeg så trekke frem de relevante didaktiske refleksjonene som oppstod igjennom intervjuene. Alle deltakerne har i løpet av intervjuene trukket forbindelsen mellom konspirasjonstenkning og kritisk tenkning. Ettersom kritisk tenkning er et relevant læreplanmål som blir trukket frem i litteraturen som et eksempel på hvordan man kan forebygge konspirasjonstenkning, kan det være relevant å se hvordan lærerstudentene forstår begrepet, hva de legger i det, og hvordan og hvorfor de tolker det som relevant for konspirasjonstenkning.

Andrea

Når Andrea blir spurt om hvilke mulige didaktiske tilnærminger hun ser i forbindelse med konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning i skolen trekker hun først frem at hun ser for seg at forskjellige forutsetninger blant elevene kan være en utfordring hvis man skal undervise i konspirasjonsteorier. Hvor hun da ser for seg at det kan finnes elever som vet om eller tror på konspirasjonsteoriene, mens det kan være elever som ikke har hørt om dem før, eller har et negativt syn på dem. For Andrea kan man som lærer da risikere at det oppstår et skille i klassen med de som tror på konspirasjonsteorien, og de som ikke gjør det. Hun trekker også frem at det kan være en utfordring å møte en elev som tror på konspirasjonsteorier i klasserommet. De to utfordringene hun ser i møte med dette er; det er vanskelig å diskutere med folk som tror på konspirasjonsteorier og endre deres mening av konspirasjonsteoriene; "men jeg har skjönt det at folk har prøvd å diskutere med folk om konspirasjonsteori, det er helt umulig, man kommer jo ingen vei", og at man ved å utfordre en elev som tror på konspirasjonsteorier risikerer å "angripe en del" av elevens identitet.

Også kan det jo også hende at de er jo ikke usannsynlig en del av ungdommene tror på de konspirasjonsteoriene, og da har jo man den utfordringen fordi plutselig så står du i en situasjon hvor du faktisk må liksom diskutere med noen som har noen sånn meninger.

Vi har i begrepsavklaringen sett at de konspirasjonstenkende sine argumenter blir preget av en sirkulær bevisføring, hvor mangelen på bevis er i seg selv et bevis på konspirasjonen, og hvor konspirasjonsteoriene samtidig blir kjennetegnet av logiske feilslutninger (Dyrendal & Emberland, 2019, s.26-27). Dette kan gjøre det vanskelig for en lærer å diskutere med en elev som tror på konspirasjonsteorier, slik som Andrea reflekterer over. Vi har også sett i litteraturen at konspirasjonsteorier kan være en identitetsmarkør hos de konspirasjonstenkende. Douglas og Proojien (2018) viser til at en av de sosiale motivasjonene som driver konspirasjonstenkning er å opprettholde en sterk gruppeidentitet innad hos dem som tror på konspirasjonsteorien. Dette kan føre til at en elev som tror på konspirasjonsteorier kan oppleve det som et angrep på en del av deres identitet hvis eleven opplever at en lærer stiller seg imot konspirasjonsteorien, slik som Andrea nevner.

Videre i intervjuet ved spørsmål om hvordan hun hadde forberedt seg til å ta opp konspirasjonsteorier som lærer, svarer Andrea at hvis hun skulle lagd et undervisningsopplegg som var relevant for dette så hadde det vært viktig for henne å først kartlegge om det var noen elever i klassen som trodde på konspirasjonsteorier, og tilrettelegge opplegget derifra. Hun legger til at hun ikke har svar på hvordan man skulle tilrettelegge et undervisningsopplegg da; "Så utifra det føle ut om noen tror på det. Så bør du tilrettelegge opplegget da kanskje og jeg har ikke helt svar på hvordan man skal tilrettelegge. Det er jo det som er vanskelig". Hun ser altså en didaktisk mulighet i det å lage et undervisningsopplegg innenfor konspirasjonstenkning, men at hun i likhet med Charlotte, ikke føler at hun har noen verktøy for å tilrettelegge opplegget ut ifra responsen fra klassen. Vi har også tidligere sett at Dahle og Helgesen (2021) reflekterer over at hver enkelt lærer bør tilrettelegge undervisning rundt konspirasjonsteorier for å passe til eget klasserom, noe vi kan se en sammenheng i måten Andrea tenker å la klasserommets respons påvirke undervisningen.

Andrea reflekterer over at reaksjonen hun hadde hatt på en elev som viste tegn til konspirasjonstenkning, hadde vært avhengig av hennes relasjon til denne eleven og elevens relasjon til resten av klassen; "da måtte jeg sett det ann med eleven og relasjonen min med eleven, og relasjonen ellers i klassen" Hun mener at hvis det hadde vært en elev som hadde hatt godt av å bli utfordret i klasserommet så hadde hun reagert på konspirasjonstenkningen og utfordret påstandene eleven kom med, ved å stille spørsmål og oppfordre til diskusjon i klasserommet. Hvis det derimot hadde vært en elev som hadde en

“mer sårbar rolle i klasserommet”, nevner hun at hun ville vært mer forsiktig med å utfordre eleven på det i fellesskap, og heller hatt en prat med eleven det gjaldt etter timen. Hun legger til at det hadde vært viktig for alle elevene at man får en diskusjon i klasserommet, men at det også er viktig å beskytte elevene. Dette kan vi også se i sammenheng med hvordan hver lærer bør tilrettelegge undervisningen for å passe eget klasserom (Dahle & Helgesen, 2021).

“Samtidig veldig viktig at man ikke går helt i krig. Og heller ikke bare si sånn du har helt feil, det kan være dumt fordi da kan de bare vende seg helt mot deg. Så jeg er jo generelt veldig opptatt av dialog i et demokrati og velfungerende samfunn så må vi jo møte hverandre med dialog og ikke bare vold eller ja utestengelse kan være veldig problematisk. Det kan jo lede til at folk bare blir mer ekstrem”

Samtidig er det viktig for Andrea at en som lærer ikke “går til krig” med eleven, og totalt avviser elevens påstander, ettersom man kan risikere at eleven da kan vende seg helt imot deg som lærer. Hun vektlegger dialog som et viktig verktøy for å jobbe med konspirasjonstenkning, og at det å møte elever som har motstridende holdninger med dialog er viktig for å unngå at elevene skal falle ut av fellesskapet og risikere og få enda mer ekstreme holdninger. Andrea legger til slutt til at det hadde vært en prioritet for hun å prøve å motstride konspirasjonstenkningen, ettersom hun ser på konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning som en viktig utfordring en bør ta tak i som lærer. Vi har sett igjennom den korrigerende metodikken til Orosz et.al (2016) at det er viktig å ta hensyn til den enkeltes følelser og verdier når man prøver å endre holdninger, og å ikke fremstå som en trussel mot deres identitet eller verdenssyn. Andrea nevnte også å unngå å avvise elevenes påstander. I den korrigerende metodikken til Orosz et.al (2016) så vi også at det å totalt avvise de konspirasjonstenkende sine påstander kan ha liten effekt. Jeg vil også legge til at dette kan være på grunn av det vi har sett fra Dahle og Helgesen (2021) om at man risikerer å angripe den konspirasjonstenkende sin identitet.

Under refleksjonene til Andrea om hvorvidt hun føler seg forberedt til å jobbe med konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier i skolen trakk hun frem at den største grunnen til at hun følte seg “litt” forberedt til å jobbe med temaet i skolen er fordi hun stoler på sammenhengen hun kan trekke mellom kritisk tenkning og kildekritikk, og konspirasjonstenkning. For Andrea er formålet med opplæring i kritisk tenkning å få elevene til å konstant stille kritiske spørsmål til det man ser og hører. Hun trekker frem at noen av spørsmålene som elevene skal lære å stille seg i møte med ny informasjon er; “Er det egentlig sant? Kunne det vært på en annen måte? Får det frem alle nyansene?” Hun trekker samtidig frem at kritisk tenkning kan være et begrep som er vanskelig for elevene å forstå, fordi kritisk tenkning er for hun et begrep som “flyr litt høyt der oppe”. Måten hun ser for seg med å bruke kritisk tenkning i undervisning er å få elevene til å diskutere ting sammen med hverandre, og konstant stille spørsmål til informasjonen som dukker opp. Som lærer

ser hun at det å stille spørsmål til utsagnene som elevene kommer med, og det elevene "kanskje tror at de vet fra før av", med spørsmålene nevnt tidligere. Hun legger også til at det å få frem ulike kontekster er viktig; "Så ville jeg få frem ulike kontekster. Er det forskjell hvis noen sa det for 50 år siden kontra nå?".

Andrea trekker til slutt frem at konspirasjonsteorier kan benyttes "til både aktualisering og motivasjon" for elevene. Hun legger til at det kan benyttes for å møte elevenes interesse, og ettersom konspirasjonsteorier er relevant for elevenes hverdag kan det brukes som aktualisering. En del av intervjuet inkluderte også spørsmål om hvilke læreplanmål lærerstudentene ser som relevante for konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier. Her ser Andrea læreplanmålene "demokrati og livsmestring", og spesielt "tenkning og utforskning" i kombinasjon med elevsentrert undervisning som relevante for arbeid med konspirasjonsteorier. Her handler det for Andrea om "hvordan man tar til seg informasjonen man får, om man bare sluker til seg det man får og bare blir med på det, eller om man er litt kritisk og prøver å lene seg til vitenskap". På slutten av svaret hennes lager hun på sparket et undervisningsopplegg hun mener man kan bruke for å jobbe med konspirasjonsteorier i skolen, som hun også kobler til læreplanmålene tenkning og utforsking, og elevsentrert undervisning. Opplegget Andrea beskriver innebærer at elevene selv skal finne konspirasjonsteorier og vurdere dem og koble dem til kritisk tenkning. Videre foreslår hun at elevene kan få i oppgave å lage konspirasjonsteorier ut ifra en liste med regler for hva en konspirasjonsteori skal inneholde.

Det handler om arbeidsform, om at man kanskje skal gå inn selv og finne de konspirasjonsteoriene selv, og kanskje vurdere de kildene selv og kanskje man kan koble de til noe sånt Og KANSKJE, kanskje man kan lage en konspirasjonsteori bare for gøy, for å se, faktisk, utforske rundt elevene selv, for å se hva man trenger for en konspirasjonsteori, og kanskje følge en liste fordi da blir de kanskje litt obs. Ja, det ja, det opplegget skal jeg huske haha (..) så ja utforskning er så sykt viktig.

Dette tenkte undervisningsopplegget som Andrea presenterer deler store likheter med undervisningsopplegget som Dyrendal (2018) viser til, en generell vaksinasjon. Hvor hovedtrekkene i undervisningsopplegget er å først få opplæring i konspirasjonsteoriens oppbygning, med utgangspunkt i Barkuns (2003) tre regler for konspirasjonsteorier, før elevene får i oppgave å lage en egen konspirasjonsteori basert på de samme retningslinjene de har fått presentert (Dyrendal, 2018. S.6), og hvor hovedmålet er å lære elevene opp i kritisk tenkning. Dette tenkte opplegget til Andrea inneholder da ikke anbefalingene til vaksinemetodikken om at det bør komme informasjon om de kommer til å bli presentert feilinformasjon før elevene møter dem, slik som Dyrendal (2018) beskriver, men det tenkte undervisningsopplegget til Andrea deler likevel oppsiktsvekkende store likheter med den generelle vaksinasjonen som Dyrendal foreslår. Etter svaret spurte jeg Andrea om hun

kjente til noen av metodikkene til Dyrendal eller andre etablerte didaktiske tilnærminger, noe hun svarte nei på.

Beathe

I forbindelse med hvilke didaktiske tilnærminger Beathe ser i møte mellom konspirasjonstenkning og skolen sier hun at hun synes det kan være en stor utfordring å vite hvordan man møter elevene i en slik undervisningskontekst. Den største utfordringen hun ser i møte med denne tematikken er hvordan man som lærer skal både gjøre klasserommet til en "bravespace", hvor "det er lov å på en måte å utforske litt vanskeligere temaer, litt negative holdninger", med en "safespace" hvor man kan "la det komme frem uten at det går utover tryggheten til de andre elevene i klasserommet". Hun legger til at hvis man som lærer ikke klarer å skape en "bravespace" hvor det er lov å uttrykke seg selv, så kan man risikere at de som har slike konspirasjonstanker holder det for seg selv og at de ikke blir utfordret, noe som kan gjøre at konspirasjonstankene bare vokser, og at elevene "faller utenfor".

I forbindelse med å trekke inn konspirasjonsteorier i klasserommet legger hun til at det er viktig å "ikke la den dominerende diskursen i media styre samtalen i klasserommet", og at klasserommet kan være en god mulighet for å "få inn nye stemmer", gi flere perspektiv og "ta samtaler i andre retninger enn vanlig". Refleksjonene til Beathe om å skape et inkluderende klasserom hvor elevene føler seg trygge til å ta opp holdninger og verdier, kan vi se i sammenheng med det vi har sett fra Bezalel (2022), hvor han argumenterer for at å dyrke de nødvendige dydene for å forhindre konspirasjonstenkning så bør man som lærer fokusere på å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø som oppmuntrer til respektfull dialog og kritisk refleksjon (Bezalel, 2022, s.263-266).

Ved spørsmål om hvilke erfaringer Beathe har med konspirasjonstenkning fra hennes praksis, svarer hun at hun kun har et eksempel. Beathe sin erfaring med dette skjedde når hun var med og observerte i en time som en annen student i praksis hadde om den kalde krigen. Her nevner hun at en elev tok opp at månelandingen aldri hadde skjedd, i forbindelse med undervisning om den kalde krigen, hvor dette da ikke ble tatt opp videre i timen. Etter timen hadde hun spurt sin praksisleder om hvordan man kan håndtere en slik situasjon, og hun forklarer at praksislederen sin måte å håndtere slikt på var å slå hardt imot konspirasjonsteoriene, med negative konnotasjoner imot de konspirasjonstenkende, og etablere at konspirasjonsteorien var feilinformasjon og avvise snakk rundt dette.

Og da var det noen som nevnte at månelandingen aldri hadde skjedd. Det ble ikke tatt noe særlig mye videre. Og vi snakket med praksislederen senere. Og hennes måte å håndtere det på var som regel å poengtere hvor dumt det var, og trekke frem bilder av sånne mennesker med tinfoil hats på. Også hadde han en gang vist en sånn video med mythbusters da.

Måten praksislederen til Beathe anbefaler å håndtere tegn til konspirasjonstenkning står i kontrast til hva vi har sett som anbefalte didaktiske tilnærminger i litteraturen. Vi har for eksempel sett i den korrigerende metodikken til Orosz et.al (2016) at latterliggjøring av konspirasjonsteorier kunne ha en negativ effekt på å endre holdninger og faktisk kunne øke konspirasjonstroen hos enkelte konspirasjonstroende. Men vi kan også se at praksislederen til Beathe muligens ser på fakta som en didaktisk tilnærming for å forhindre konspirasjonstenkning, ettersom Beathe nevner at han en gang hadde vist en video fra Mythbusters, et program som ifølge TV-guiden "undersøkte sannhetsgehalten i ulike tekniske myter" (TV-guiden, u.å.). Å motbevise konspirasjonstenkning med fakta er derimot en didaktisk tilnærming som blir anbefalt av Orosz et.al (2016). Resultatene fra deres undersøkelse viste at konspirasjonstroende mennesker kunne være åpne for å endre sine holdninger til konspirasjonsteorier når de ble eksponert for rasjonelle argumenter som utfordret konspirasjonene og at rasjonelle argumenter som presenterte vitenskapelig evidens og logiske resonnementer var spesielt effektive (Orosz et.al, 2016, s.8).

Det er ikke nødvendigvis slik at Beathe mener at tilnærmingene til praksislederen hennes er en god måte å håndtere konspirasjonstenkning på, vi skal se videre at refleksjonene hennes rundt denne tematikken faktisk står i kontrast med forslagene til praksislederen hennes, men dette eksempelet kan gi oss et innblikk i hvilke didaktiske tilnærminger til konspirasjonstenkning som allerede finnes i skolen, eller et innblikk i hvilke didaktiske tilnærminger lærerstudenter i praksis får anbefalt av sine praksisledere. Vi kan eksempelvis se utfordringen Beathe kobler mellom "safespace og bravespace" som en motsetning til måten praksislederen hennes anbefalte å håndtere konspirasjonstenkning med negative konnotasjoner. Her vektla Beathe at elevene burde få uttrykke seg i trygge omgivelser og oppmuntres til å dele sine meninger, mens tilnærmingen til praksislederen hennes kan risikere at de konspirasjonstenkende i klassen holder tankene sine for seg selv.

Etter spørsmål om hvordan Beathe hadde reagert på tegn til konspirasjonstenkning som lærer, svarer hun at det ville vært avhengig av hva slags konspirasjon og holdninger eleven viser tegn på, og at en som lærer må "på en måte være trygg på dine egne ferdigheter for å kunne ta ulike kommentarer direkte og på en måte endre det som egentlig er planlagt denne timen". Hun trekker spesielt frem begrepet partisk nysgjerrighet som et viktig verktøy for lærere i møte med konspirasjonstenkning, hvor det for Beathe er viktig å stille spørsmål og ikke slå ned på og avvise elevenes utsagn med en gang. Dette kan vi igjen se i

sammenheng med det vi har sett fra Bezalel om å skape et inkluderende og trygt læringsmiljø, hvor elevene kan uttrykke seg.

På skolen snakker vi mye om det å ha en partisk nysgjerrighet, og det tror jeg er viktig. Jeg tror det er viktig å stille spørsmål og på en måte ikke slå ned på det med en gang, ja, hva skal jeg si, rejecte det de sier

I forbindelse med spørsmål om hvordan samfunnsfaget kan brukes til å forberede elevene til å møte konspirasjonsteorier, svarer hun at det å jobbe med konspirasjonsteorier er et godt utgangspunkt for å jobbe med kritisk tenkning, fordi en i møte med konspirasjonsteorier må reflektere over kilden; "du må tenke på hvem er det som sier dette, hva er motivasjonen deres for å si dette og også motparten da kanskje, hvorfor kunne det ikke vært sant.". Hun legger til at det å være kildekritisk er en viktig del av kritisk tenkning. Når jeg spør henne om hva kritisk tenkning handler om så trekker hun frem at kritisk tenkning handler om å tenke på "hvor kommer dette fra, hvorfor tenker jeg som jeg tenker, hvor har jeg forstått det fra, og å tenke fra ulike perspektiver.". Beathe trekker frem at i forbindelse med konspirasjonstenkning ønsker hun at elevene skal lære å "møte informasjon med et kritisk blikk, og vite hvorfor og hvordan konspirasjonsteoriene er lagd" og at "konspirasjonsteoriene er lagd for at man skal bli overbevist over tid". Hun legger også til at i tillegg til å være kritisk til ny informasjon bør elevene lære å være kritisk til "egne holdninger og tanker". Til dette trekker hun også frem at konspirasjonsteorier kan brukes for å jobbe med å forhindre negative holdninger og tanker.

I tillegg trekker hun også frem at konspirasjonsteorier kan brukes for å jobbe med å forhindre negative holdninger og tanker. Vi kan se at sammenhengen Beathe trekker mellom kildekritikk speiles hos Dahle og Helgesen (2021) om at konspirasjonsteori kan bli knyttet til kompetansemålet kildekritikk (Dahle & Helgesen, 2021, s.75). Denne forståelsen Beathe har av kritisk tenkning ligner også på hvordan Andrea tolker kritisk tenkning og konspirasjonsteorier. Til slutt legger hun til, i forbindelse med spørsmål om hvordan man kan bruke samfunnsfaget for å forberede elevene til å møte konspirasjonstenkning, en didaktisk tilnærming om hvordan man kan bruke konspirasjonsteorier i klasserommet. Dette innebærer at man dekonstruerer en konspirasjonsteori og ser på hvordan konspirasjonsteorien er bygd opp;

så kan det jo være litt spennende og litt gøy hvis du dekonstruerer en konspirasjonsteori så kan det være ganske morsomt og se på hvordan det er bygd opp og hvordan det overbeviser folk, så jeg tror det å være nysgjerrig og å godta det at elevene må få lov til å være nysgjerrig, tror jeg og kan være viktig.

Dette kan minne om den generelle vaksinasjonen vi så fra Dyrendal (2018), og vi så også at Dyrendal og Jolley (2020) trakk frem at konspirasjonsteorier gir gode muligheter for elevene å trene på analytiske ferdigheter. Forfatterne pekte også på betydningen av å styrke studenters kritiske tenkningsevner i møte med konspirasjonsteorier. De foreslår at lærere kan for eksempel lære studentene å gjenkjenne vanlige kjennetegn på konspirasjonsteorier, som manglende bevis, logiske brister og manglende anerkjennelse av. De argumenterer også for at lærere kan håndtere problemer knyttet til konspirasjonsteorier ved å skape en åpen og inkluderende atmosfære i klasserommet. Man kan altså trekke en parallell mellom Beathe sine refleksjoner om å skape en "bravespace" og en "safespace", og hvordan Dyrendal og Jolley (2020) foreslår å jobbe med konspirasjonstekning i skolen.

Charlotte

Charlotte nevnte i forrige forskningsspørsmål at hun ikke føler seg rustet nok til å møte en elev som viser tegn på konspirasjonstenkning, fordi hun ikke føler at hun har noen verktøy til å håndtere denne konspirasjonstenkning eller forhindre at den sprer seg. Noe som vil redusere antall tilnærminger hun ser for seg i møte med tematikken. Men ved spørsmål om hvilke didaktiske tilnærminger Charlotte ser i forbindelse med konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier i skolen nevner hun først at hun ser mange forskjellige måter å jobbe med konspirasjonsteorier på. Hun trekker frem at konspirasjonsteorier er en god arena for å jobbe med elevsentrert arbeid og debatt, men hun nevner ingen konkrete tilnærminger eller forslag for hvordan man skal gjennomføre dette på. Noe som står i stil med hennes tidligere refleksjoner om at hun føler at hun ikke har noen konkrete verktøy for å jobbe med konspirasjonstenkning på. Hun trekker videre frem at den største utfordringen hun ser for seg med å jobbe med konspirasjonsteorier i klasserommet, er å finne en balanse mellom å la elevene uttrykke seg selv, samtidig som de lærer at visse ting ikke er greit å si, og man holder resten av klassen trygg. Dette ligner på refleksjonen Beathe trakk frem om balansen mellom "bravespace" og "safespace", som kan sammenlignes med Dyrendal og Jolley (2020), og Bezalel (2022) sine forslag om å skape et åpent og inkluderende klasserom for å jobbe med konspirasjonstenkning.

"så det er det å kunne håndtere de uten at elevens meninger skal bli sittet lokk på, altså han må jo kunne få uttrykke seg, samtidig som han må få lære at det ikke er greit, og resten av klassen ikke blir påvirket."

Ved spørsmål om hvilke erfaringer hun har med konspirasjonstenkning fra praksis, reflekterer Charlotte over en situasjon hvor praksislederen gjorde hun oppmerksom på at en elev kom fra en familie hvor "det var snakk om mulig radikaliserings hjemme". Her var den anbefalte tilnærmingen fra praksislederen å unngå å snakke om følsomme tema, som

jødedommen og homofili. Holdningen fra praksislederen var at "det er veldig vanskelig å endre negative holdninger når eleven har noen hjemme som er påstandere for de holdningene". For Charlotte og lærerstudentene ble da fokuset på å prøve å lære eleven å uttrykke verdenssynet sitt uten å såre andre, noe som igjen viser hvordan Charlotte vektlegger det å skape et åpent og inkluderende klasserom for å jobbe med kontroversielle eller negative holdninger.

også husket jeg praksislærer sa sånn at det kunne være snakk om radikalisering i familien. Og han sa sånn det var et veldig ømt tema og at vi ikke skulle snakke om jødedommen, og ja og sånn at vi måtte være veldig forsiktig.

Charlotte legger også til at hvordan hun ville reagert på en elev som viste tegn på konspirasjonstenkning i klasserommet ville vært avhengig av hvordan dette kom til uttrykk og hva det handlet om. Men hun legger til at hun ville ventet med å ta opp temaet til en time hvor hun kunne forberede seg til å møte konspirasjonsteorien med fakta og informasjon. Hun legger også til at hun skulle ønsket å ta en prat med eleven utenom klasserommet for å finne ut hva konspirasjonstenkningen kom fra, og hjelpe han se et større bilde, noe som kan minne om refleksjonen Andrea hadde på samme spørsmål. Vi har tidligere snakket om hvordan den korrigerende metodikken til Orosz (2016) vektlegger fakta for å motbevise konspirasjonsteorier, og vi kan se at Charlotte også anbefaler fakta som et didaktisk verktøy for å jobbe med konspirasjonsteorier.

jeg måttet jo viet oppmerksomhet da, men kanskje ikke tatt det der og da, men kanskje si neste time, ta opp ja, forrige gang ble det jo snakket om dette nå må vi snakke litt mer om det da og prøve å belyse flere saker, med hva det faktisk handler om da.

I forbindelse med hvilke læreplanmål som Charlotte tolker som relevante for konspirasjonstenkning i skolen trekker hun frem "kritisk tenkning, ytringsfrihet og demokrati og medborgerskap". Når jeg spør henne om hvordan hun forstår kritisk tenkning trekker hun frem at hun tolker kritisk tenkning som "da ser jeg for meg en som er søkende og nysgjerrig, og ser etter flere sider ved en sak, samtidig som de er skeptisk til alt de finner. Nysgjerrig og søkende etter informasjon.". Hun legger hun til at konspirasjonsteorier kan være et godt verktøy for å jobbe med kritisk tenkning, fordi det krever at en må reflektere over kilden som informasjonen kommer fra. Noe som vi har sett hos Dahle og Helgesen (2021) om at konspirasjonsteori kan bli knyttet til kompetansemålet kildekritikk. I forbindelse med konspirasjonstenkning ønsker hun at elevene skal lære seg å bli kritiske og nysgjerrige, lære seg å se flere sider av saken og få innblikk i hva andre folk tror på; "Være kritiske, være, jeg vil at de skal lære å være nysgjerrige da, men også liksom stille spørsmål med ting de finner da".

Dennis

Når jeg spør Dennis om hvilke tilnærminger han ser i forbindelse med konspirasjonstenkning i skolen så nevner han at konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier kan være et tema som kan være vanskelig å forholde seg til, og at det kan være vanskelig å vite hvordan man skal lære elevene at dette er feilinformasjon og at konspirasjonstenkning er et problem for samfunnet; "men jeg tenker den største utfordringen er knyttet til hvordan la elevene få forstå viktigheten. Hvorfor det er feil å tro på konspirasjonsteorier. Uten å være kritisk til det da". På slutten legger han til at det også er viktig å; "ikke være for kritisk til hva elevene da, hva de sier", for å forhindre at elevene ikke føler seg komfortabel med å ta opp tema som konspirasjonsteorier i klasserommet. Dennis tenker også at det blir logisk å trekke inn dagsaktuelle temaer i undervisning om konspirasjonstenkning, som for eksempel valget i usa og klimaproblemer. Det som jeg synes er det mest merkbare trekket i svarene til Dennis er at han viser at han forstår at det finnes mange muligheter for å snakke om konspirasjonstenkning, og klarer å tolke begrepet i et undervisningsperspektiv, men at han ikke vet om noen konkrete måter å utføre undervisning eller ta opp temaet i klasserommet på. Dennis ser, i likhet med Charlotte, ikke noen konkrete måter han skal bruke konspirasjonstenkning eller konspirasjonsteoriene i undervisningen, men han klarer likevel å reflektere over hvilke læreplanmål som er relevant for konspirasjonsteorier og hvilken plass konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning kan ha i skolen.

Jeg tenker spesielt, nå skal jeg være lærer neste valg i usa, så jeg tenker det blir naturlig for meg å skulle snakke om for eksempel tankene, for det virker som trump skal stille, så, det, der kommer det til å være veldig aktuelt for meg å snakke om det valget i usa (...) men jeg vet ikke om noen spesielle måter jeg har tenkt å forholde meg til det på, det vet jeg ikke, men jeg tenker det er mye muligheter å snakke om disse temaene i forbindelse med da.

I likhet med de andre tre deltakerne trekker Dennis frem kritisk tenkning som et relevant læreplanmål for å jobbe med konspirasjonstenkning, hvor han også legger til undring og utforsking og demokratisk medborgerskap. Han ser på sammenhengen mellom kritisk tenkning og konspirasjonsteorier "fordi man må være kritisk til kilden". Han ser kritisk tenkning stort sett i forbindelse med kildekritikk, hvor han med kritisk tenkning og kildekritikk prøver å få eleven til å spørre seg selv; "hvor kildene er fra, er kildene troverdige, på hvilket grunnlag kan man tro på at en kilde er troverdig". For Dennis innebærer kritisk tenkning å gjøre opp sin mening med informasjon fra forskjellige sider og faktorer.

men på en måte klare å luke ut er dette noe jeg ikke skal tro på, hvilke mening skal jeg ha på det. For at elevene skal forstå konspirasjonsteorier, men også (for å) forstå hvordan de er det eller gjøre opp en egen mening rundt det så må de kunne tenke kritisk

Han synes konspirasjonstenkning er relevant for samfunnsfaget fordi konspirasjonsteorier er en del av samfunnet, og fordi konspirasjonsteorier påvirker ulike samfunnsdebatter. Han legger til at samfunnsfaget er noe som skal i stor grad reflektere det man ser i samfunnet, spesielt samfunnskunnskap delen av samfunnsfaget skal få med de tankene og de holdningene og hendelsene som skjer i samfunnet; "De blir veldig relevante for faget, da, konspirasjonsteorier, som har blitt ganske synlige og fått en tydelig posisjon". Han trekker også frem at i forbindelse med feilinformasjon som kom frem på sosiale medier som tik-tok i begynnelsen av rusland-ukraina konflikten lagde han et undervisningsopplegg hvor fokuset var å jobbe med kritisk tenkning og kildekritikk; "men i forbindelse med rusland-ukraina da, så fant vi ut da, at det var mye som kom frem på tik-tok som ikke nødvendigvis var sant eller var for tidlig å si." Her brukte han et opplegg fra NDLA hvor fokuset var å se på ulike kilder og bedømme troverdigheten deres og sammenligne kilder med andre; "Så på grunn av det, så valgte jeg å ha en time hvor fokuset var kildekritikk og fokuset var å se på kilder". Vi kan se i det planlagte undervisningsopplegget til Dennis at han benytter seg av kritisk tenkning og kildekritikk som verktøy for å jobbe med feilinformasjon, noe som kan være relevant for hans fremtidige forståelse av hvordan han skal jobbe med konspirasjonsteorier, spesielt med hvordan konspirasjonsteorier er preget av feilinformasjon (Dyrendal, 2018).

Oppsummering

Refleksjonene fra deltakerne viser flere unike tilnærminger, men også likheter om hvordan de ser for seg å jobbe med konspirasjonstenkning. Alle deltakerne kommer med refleksjoner som kan foreslå at de ser det å lage et trygt og klasserom som en viktig måte i å jobbe med konspirasjonstenkning på. Beathe introduserer oss for balansen mellom, og begrepene, "safespace" og "bravespace" som en stor utfordring når det kommer til å jobbe med konspirasjonstenkning i klasserommet. Hvor hun tolker en bravespace som et klasserom hvor elevene tør å uttrykke seg, og en safespace som et klasserom hvor elevene føler seg trygge, og ser dermed en problemstilling i hvordan man skal oppmuntre elevene til å tørre å uttrykke holdninger og meninger, samtidig som at elevene skal føle seg trygge og inkludert. Denne problemstillingen kan vi se igjen i refleksjonene til Charlotte som også mener det er viktig å la elevene kunne få uttrykke seg samtidig som dem lærer at visse ting ikke er "greit" å si. Dennis legger også til at det er viktig å ikke være for kritisk til elevene sine utsagn, slik at de fortsatt føler seg trygg til å ta opp slike tema i klassen. Man kan også tolke måten Andrea reflekterer over hvor viktig det er å oppmuntre til dialog, og ikke avvise elevens påstander, som et tegn på den samme forståelsen.

For å dyrke de nødvendige dydene for å engasjere seg i konspirasjonsteorier på en produktiv måte, foreslår Bezalel at lærere bør skape et trygt og inkluderende læringsmiljø som oppmuntrer til respektfull dialog og kritisk refleksjon (Bezalel, 2022, s.263-266). Dette kan vi trekke paralleller til måten flere av deltakerne vektlegger å skape et trygt klasserom hvor elevene kan uttrykke seg, samtidig som resten av klasserommet føler seg trygge. Dahle og Helgesen (2021) sine grunnprinsipper om hvordan man som lærer bør møte elever som tror på konspirasjonsteorier inneholder at elever skal tas på alvor og møtes med respekt, eleven må inkluderes i fellesskapet og læreren må evne å bruke en rekke ulike tilnærminger i møte med situasjonen (Dahle & Helgesen, 2019, s.76-77). Dette kan vi også se i perspektiv av en sosial konstruktivistisk tilnærming hvor vi så at Berger og Luckman (1966) understreker at det er viktig å anerkjenne og forstå ulike perspektiver og erfaringer for å skape en mer inkluderende og rettferdig verden. De didaktiske tilnærmingene lærerstudentene ser i møte med konspirasjonstenkning kan altså også henge sammen med en sosial konstruktivistisk forståelse av verden. Denne problemstillingen så vi også hos Dyrendal og Jolley, hvor deres undersøkelse fant at lærere så utfordringer knyttet til det å håndtere elever som viste tegn til konspirasjonstenkning, og at disse utfordringene handlet om man skulle ta opp tegn på konspirasjonstenkning i klasserommet i det hele tatt, og isåfall hvordan de skulle håndtere dette uten å forstyrre den planlagte undervisningen, på en måte som beskyttet studentene og unngikk å dytte den konspirasjonstenkende studentene lengre unna (Dyrendal & Jolley, 2020, s. 4-5). Dette er ganske likt utfordringene lærerstudentene har sett i sammenheng med konspirasjonstenkning.

Alle deltakerne har også sett sammenhengen mellom kritisk tenkning og konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning, og foreslått å bruke kritisk tenkning som et verktøy for å forhindre konspirasjonstenkning blant elevene. Dyrendal & Emberland nevner eksempelvis at kritisk tenkning er et nyttig verktøy for å håndtere konspirasjonstenkning (Dyrendal & Emberland, 2019, s.144). Selv om noen av deltakerne ikke hadde tilnærminger som kan bli sammenlignet med de didaktiske tilnærmingene vi har sett eksempler på fra Dyrendal (2018), betyr det ikke at deres didaktiske refleksjoner eller tilnærminger ikke kunne vært effektive i arbeidet med å forhindre og stoppe spredningen av konspirasjonstenkning. Som Dahle og Helgesen (2021) sa i litteraturgjennomgangen så finnes det ikke en fasit på hvilken tilnærming til konspirasjonstenkning som fungerer best, men at ulike tilnærminger vil fungere best for ulike lærere og klasserom.

Vi så også hvordan Andrea og Beathe foreslo opplegg som delte likheter med den generelle vaksinasjonsmetodikken vi tok med fra Dyrendal (2018), hvor Andrea foreslo at elevene selv kunne lage egne konspirasjonsteorier ut ifra en gitt definisjon om hvordan konspirasjonsteorier er bygd opp, mens Beathe foreslo at elevene kunne få dekonstruere konspirasjonsteorier for å se hvordan de er lagd opp og hvordan de skal overbevise folk.

Dette kan sammenlignes med den generelle vaksinasjonen (Dyrendal, 2018) hvor Dyrendal foreslår at elevene skal få opplæring i konspirasjonsteoriens oppbygning, med utgangspunkt i Barkuns (2003) tre regler for konspirasjonsteorier, før elevene får i oppgave å lage en egen konspirasjonsteori basert på de samme retningslinjene de har fått presentert (Dyrendal, 2018. S.6), og hvor hovedmålet er å lære elevene opp i kritisk tenkning. Både Beathe og Andrea reflekterer over hvordan kritisk tenkning kan brukes for å forebygge konspirasjonstenkning. Vi ser at flere av lærerstudentene ikke ser en klar forbindelse mellom konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier, og hvordan de skal bruke det i skolen. Lærerstudentene har vist at de klarer å tolke hvordan et tema som konspirasjonstenkning kan være relevant for undervisningsbildet i skolen, ved å trekke paralleller til relevante læreplanmål som kritisk tenkning, men at flere av dem likevel ikke klarer å presentere konkrete steg eller forslag for hvordan man kan jobbe med det. Dette så vi også Andrea reflektere over, før hun spontant presenterte et undervisningsopplegg senere i intervjuet. Basert på dette kan det være en mulighet at de andre deltakerne kunne sett løsninger til oppgavens tematikk hvis de hadde fått mer tid til det.

Kapittel 5 – Konklusjon

Problemstillingen min for dette prosjektet har vært; "Hvilken forståelse har et utvalg lærerstudenter av konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning, og hvilke fagdidaktiske tilnærminger ser de i møte med tematikken? For å belyse denne problemstillingen har jeg tatt i bruk forskningsspørsmålene; *Hvordan forstår lærerstudentene konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning? Føler lærerstudentene seg forberedt til å jobbe med tematikken i skolen? Og Hvilke fagdidaktiske tilnærminger ser de i møte med tematikken som lærere?* Igjennom empirikapittelet har jeg prøvd å belyse de tre forskningsspørsmålene med empiri fra intervjuene mine, samt litteratur og teori fra en relevant forskningskontekst. Igjennom refleksjonene til lærerstudentene har vi sett at lærerstudentene forstår at konspirasjonsteorier involverer en liten gruppe eller "elite" som kontrollerer eller manipulerer hendelser eller mennesker, og at man kan finne trekk mellom forståelsen til lærerstudentene og Uscinski og Parent (2014), og Dyrendal og Emberland (2019). Vi har også sett at alle deltakerne tror ungdom og personer med lav utdanning er mer utsatt for konspirasjonstenkning. Dette kan bidra til argumentasjonen min i begynnelsen av oppgaven, om at skolen og samfunnsfaget er en passende arena for å gi elever verktøyene som er nødvendig for å forhindre og utfordre konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier. Dette passer også inn med funn fra Proojien (2016) om at personer med høyere utdanning viser mindre tro på konspirasjonsteorier. I tillegg har vi sett at alle deltakerne uttrykte at de tror at konspirasjonstenkning er problematisk for samfunn og skole.

Vi har også sett at kun en av deltakerne føler seg litt forberedt til å jobbe med tematikken i skolen, mens de tre andre deltakernes refleksjoner kan tyde på at de ikke føler at de har verktøyene til å lage undervisningsopplegg rundt konspirasjonstenkning eller konspirasjonsteorier, eller til å håndtere konspirasjonstenkning blant elevene sine. Vi har til slutt sett hvordan flere av deltakerne vektlegger et åpent, trygt og inkluderende klasserom som en effektiv didaktisk tilnærming for å jobbe med konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning i skolen, og hvor et par av deltakerne har foreslått didaktiske tilnærminger som deler likheter med vaksinemetodikken som vi har sett fra Dyrendal (2018) sine forslag om didaktiske tilnærminger i møte med konspirasjonstenkning i skolen. I forbindelse med didaktiske tilnærminger har vi også sett at alle deltakerne ser kritisk tenkning som et av læreplanens mest relevante mål for å jobbe med konspirasjonstenkning.

På grunn av ulike faktorer som preger kvalitative undersøkelser med ett lite antall respondenter kan man ikke med god samvittighet generalisere noen av funnene fra denne undersøkelsen, men resultatene fra intervjuene kan gi oss et inntrykk av hvordan lærerstudenter fra NTNU tolker oppgavens tematikk og kommer til å håndtere den når de begynner å jobbe som lærere. Vi har sett at deltakerne klarer å se på temaene konspirasjonstenkning og konspirasjonsteori og tolke hvorvidt det kan være relevant for undervisning i samfunnsfaget, og hvilke læreplanmål som vil være relevant for undervisning i konspirasjonsteorier, eller opplegg som har som mål å forhindre konspirasjonstenkning. Til tross for dette har vi også sett at flesteparten av deltakerne ikke føler seg selvssikker på at de klarer å håndtere eller jobbe med en slik situasjon hvis den skulle dukke opp i klasserommet. Inntrykket jeg har fått av datamaterialet og intervjuene er at de fleste deltakerne klarer å reflektere over begrepene konspirasjonsteori og konspirasjonstenkning, de klarer å se hvilke læreplanmål som kan være relevant for arbeid med det, og hvilken plass det kan ha i et klasserom; men til tross for dette mangler de konkrete steg eller opplegg, for hvordan de skal lage undervisningsopplegg som er relevant for konspirasjonstenkning, eller hvordan de skal forholde seg til tegn på konspirasjonstenkning i klasserommet.

Vi ser at flere av lærerstudentene ikke ser en klar forbindelse mellom det de har lært på lærerutdanningen på NTNU og hvordan de skal ta fatt i konspirasjonstenkning i skolen. Lærerstudentene har vist at de klarer å tolke hvordan et tema som konspirasjonstenkning kan være relevant for undervisningsbildet i skolen, ved å trekke paralleller til relevante læreplanmål som kritisk tenkning, men at flere av dem likevel ikke klarer å presentere konkrete steg eller forslag for hvordan man kan jobbe med konspirasjonstenkning. Det er verdt å merke seg at mangelen på kunnskap og verktøy som noen av lærerstudentene kjenner på kan føre til at de som fremtidige lærere kan føle seg overveldet og usikre på hvordan de skal håndtere konspirasjonstenkning blant elevene hvis det skulle oppstå. Dette kan igjen føre til at de som lærere unngår å ta opp temaet eller at de ikke føler seg trygge på å ta tak i situasjonen når den oppstår. Det er derfor viktig å sørge for at lærerstudentene

får tilstrekkelig opplæring og ressurser til å håndtere konspirasjonstenkning blant elever, slik at de kan bidra til å forebygge og motvirke spredning av konspirasjonsteorier blant ungdommer.

Litteraturen jeg har vist til i denne oppgaven har jeg inkludert med formålet om å belyse lærerstudentenes forståelse av konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning, men det er viktig å legge til at, som vi har sett i litteraturgjennomgangen, det ikke finnes noen fasit på hvordan man skal jobbe med konspirasjonstenkning eller konspirasjonsteorier i skolen. Vi har sett at Dahle & Helgesen (2019) mener at det ikke finnes noen svar på om konspirasjonsteorier bør bli tatt opp via et planlagt undervisningsopplegg, eller om det heller bør håndteres når det blir tatt opp av elevene. De foreslår at hver lærer bør heller finne sin egen tilnærming med sine elever og sitt klassemiljø, men for planlagt undervisningsopplegg viser forfatterne til tre generelle grunnprinsipper; elever skal tas på alvor og møtes med respekt, eleven må inkluderes i fellesskapet og læreren må evne å bruke en rekke ulike tilnærminger i møte med situasjonen (Dahle & Helgesen, 2019, s.76-77). Dyrendal (2018) konkluderer også med at konspirasjonstenkning ikke kan forhindres med et enkelt tiltak, men at forebyggende tiltak inkluderer åpent demokrati, tilgang på informasjon og et velfungerende utdanningssystem som verdsetter analytiske ferdigheter og pålitelig kunnskap (Dyrendal, 2018. S.9). Denne undersøkelsen har gitt oss et innblikk i hvordan et utvalg på tre studenter fra grunnskolelærerutdanningen, og en fra PPU, forstår konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning, og hvilke didaktiske tilnærminger de ser i møte med konspirasjonstenkning i skolen. Konklusjonen min fra denne oppgaven er at analysen kan tyde på at studenter innenfor lærerutdanningen på NTNU klarer å se konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning i perspektiv av relevante læreplanmål, som kritisk tenkning; men at flere av dem ikke klarer å se flere konkrete tilnærminger, undervisningsopplegg, måter de kan undervise om konspirasjonsteorier, eller hvordan de kan håndtere konspirasjonstenkning i klasserommet.

Med utgangspunkt i oppgavens funn, kan det etter min mening være logisk å gjøre en vurdering av lærerstudiets nåværende perspektiv på konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier, og hvilke didaktiske tilnærminger til dette, om det finnes noen, som elevene får presentert i løpet av studiet. Studentene har vist at deres forståelse av konspirasjonsteorier deler likheter med den nåværende litteraturen. Etter min mening, i lys av litteraturen som finnes om emnet, vil det være positivt for lærerstudentene å få opplæring innenfor de ulike metodikkene som vi finner hos Dyrendal (2018), eksempelvis vaksinasjonsmetodikken, som jeg har presentert i teoridelen av denne oppgaven. Dette kan være positivt for hvor forberedt studentene føler seg til å jobbe med tematikken i skolen.

Mitt forslag til videre forskning innenfor dette temaet vil være å forsøke å kartlegge, med et generaliserbart utvalg deltakere, om lærerstudentene på NTNU faktisk føler at de trenger

mer konkrete tilnærminger og verktøy til å håndtere og undervise om konspirasjonsteorier i klasserommet, noe som funnene fra denne oppgaven kan tyde på. Med utgangspunkt i denne oppgavens funn kan det tyde på at lærerstudenter på NTNU opplever at de trenger mer konkrete tilnærminger for å håndtere konspirasjonstenkning eller lage undervisningsopplegg som er relevant for konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier. Forslaget mitt er dermed at dette gjennomføres med kvantitative undersøkelser, i form av spørreskjema, hvor lærerstudentene får spørsmål angående; til hvilken grad de føler seg forberedt til å håndtere konspirasjonstenkning blant elever, lage undervisningsopplegg som er relevante for konspirasjonsteorier eller konspirasjonstenkning, og om de opplever at de trenger mer undervisning rundt dette.

Litteraturliste

Dahle, B & Helgesen, E. (2021) *Med egne øyne*. Universitetsforlaget.

DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-03>

Barkun, M. (2013) *A Culture of Conspiracy : Apocalyptic Visions in Contemporary America* University of California Press.

Uscinski, J. E. & Parent, J. M. (2014) *A Theory of Conspiracy: American Conspiracy Theories* Oxford Academic. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199351800.003.0001>

Brotherton, B. (2013) *Towards a definition of conspiracy theory*. The great british psychological society DOI: <https://doi.org/10.53841/bpspag.2013.1.88.9>

Dyrendal, A. (2018). *Konspirasjonsteori i undervisningen*
https://www.researchgate.net/publication/329886100_Konspirasjonsteori_i_undervisningen_docx_Asbjorn_Dyrendal

Dyrendal, A & Emberland, T. (2019) *hva er konspirasjonsteorier*. Universitetsforlaget

Scheie, E., Berglund, T., Munkebye, E., Lyngved Staberg, R., & Gericke, N. (2022). *Læreplananalyse av kritisk tenking og bærekraftig utvikling i norsk og svensk læreplan*. Acta Didactica Norden. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9095>

Crow, L.W. (1989) *The nature of critical thinking*. Journal of College Science Teaching, v19 n2 p114-16

Lim, L. (2015) *Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology*. The Curriculum Journal, 26: 4 - 23. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>

Utdanningsdirektoratet, A, (2020) *Fagets relevans og sentrale verdier*
Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
(Hentet 26. Mars 2023)

Utdanningsdirektoratet, B, (2020) *læreplan i samfunnsfag*
Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob> (Hentet 26. Mars 2023)

Kratwohl, D. (2002) *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into practice*, Volume 41, Number 4. The Ohio State University.

Swami V, Voracek M, Stieger S, Tran US, Furnham A. (2014) *Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories*. Cognition.

Bezalel, G. (2022) *Of Conspiracy and Controversy: A Pedagogy of Conspiracy Theories*. Educ Theory. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12529>

van Prooijen, J.-W. & Douglas, K.M. (2018), *Belief in conspiracy theories: Basic principles of an emerging research domain*. Eur.J. Soc. Psychol. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2530>

Hursthouse, R. & Pettigrove, G. (1995) *virtue ethics*. Stanford Encyclopedia of Philosophy.

Orosz, G., Kreko, P., Benedek, P., Tóth-Király, I. & Bóthe, B., ROLAND-Levy, C. (2016) *Changing Conspiracy Beliefs through Rationality and Ridiculing*. Frontiers in Psychology.

Douglas, K., Sutton, R. (2018) *Why conspiracy theories matter: A social psychological analysis*. European Review of Social Psychology.

Lewandowsky, S., Ecker, U., Seifert, C., Schwarz, N., Cook, J.(2012). *Misinformation and Its Correction Continued Influence and Successful Debiasing*. Psychological Science in the Public Interest.

Tjora, A. (2020, 3. desember) *Sosial konstruktivisme*. Store norske leksikon.
Hentet fra: <https://snl.no/sosialkonstruktivisme> (hentet 4. mai. 2023)

Berger, P & Luckman, T (1966) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin books. DOI: <http://perflensburg.se/Berger%20social-construction-of-reality.pdf>

Konspirasjonspodden (u.å.) hjem (Facebook side). Facebook. (Hentet 3. mai 2023) Hentet fra: <https://www.facebook.com/KonspirasjonsPodden>

Podtoppen (2023) *Konspirasjonspodden*, Hentet fra: <https://podtoppen.no/Podcasts/1328> (hentet 04.04.2023)

Byas (15. September. 2020) *Konspirasjonspodden reiser på turne* <https://www.byas.no/kultur/i/BJG1g/konspirasjonspodden-reiser-paa-turne> (Hentet 04.04.2023)

Bryman, A. (2016) *Social research methods*. Oxford university press. https://books.google.no/books?id=N2zQCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=no&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Lilleskare, M. (2021) *Konspirasjonsteorier i religion og etikk: opplevd utbredelse, utfordringer og relevans*. (Masteroppgave) Universitetet i Bergen.

Solberg, E. (2022) *Naturfag som vaksinasjon mot konspirasjonsteorier?* (masteroppgave) Høgskolen i innlandet.

Gubrium, J.F & Holstein, J.A (2001). *Handbook of interview research*. Sage publications

Brinkkjær, U & Høyen, M. (2020) *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Studentlitteratur AB.

Tjora, A. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis*. Gyldendal

Brinkmann, S & Tanggaard, L. (2019) *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal

Norsk senter for forskningsdata, (u.å.) *Hjemmeside* (hentet 25.april 2023). Hentet fra: <https://www.nsd.no/index.html>

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), (2021) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (u.å. A) *Konspisk* (Hentet 29.april. 2023)
Hentet fra: <https://www.ntnu.no/ilu/konspisk>

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (u.å. B) *Konspirasjonsteorier i skole og på nett* (Hentet 29.april 2023) Fra: <https://www.ntnu.no/videre/gen/-/courses/nv22349>

Universitetet i Bergen (27.10.2022) *Forskning og undervisning om kontroversielle tema: om oss* (Hentet 29.april 2023) Hentet fra: <https://www.uib.no/kontroversielletema/157618/om-oss>

Universitetet i Bergen (u.å.) *Undervisning om kontroversielle tema*
(Hentet 29.april 2023) Hentet fra: <https://www.uib.no/emne/HRDID600>

Universitetet i Stavanger (19.01.2023) *Kritisk tenkning i teori og praksis*
(Hentet 29.april 2023) Hentet fra: <https://www.uis.no/nb/evu/studietilbud/kritisk-tenkning-i-teori-og-praksis>

Schunk, D. H. (2004) *Learning theories: an educational perspective*. Pearson Education Limited

Riiser-Larsen, V. & Tunstad, E. (2021) *Kritisk tenkning: En enkel guide til å bruke hodet godt*. Humanist forlag 2021.

TV-guiden (u.å.) *MythBusters* (Hentet 16.mai 2023) Hentet fra: <https://tvguide.vg.no/program/mythbusters>

Vedlegg

Vedlegg nr 1: Godkjent vurdering av behandling av personopplysninger fra NSD.

Vedlegg nr 2: Intervjuguide.

Vedlegg nr 3: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.

Vedlegg nr 1: Godkjent vurdering av behandling av personopplysninger fra NSD

21.05.2023, 17:50

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Konspirasjonstenkning i klasserommet](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
593437

Vurderingstype
Standard

Dato
03.11.2022

Prosjekttittel

Konspirasjonstenkning i klasserommet

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Knut Vesterdal

Student

Johannes Hovin

Prosjektperiode

01.11.2022 - 20.05.2023

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 20.05.2023.

[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, skyklagring, 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.

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

<https://meldeskjema.sikt.no/6319c98f-08f3-4d7f-88d6-d8d6734640d/vurdering>

1/2

- 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 lenger 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/fyile-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!

Intervjuguide

Hvilken forståelse har de av konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier:

- Hva er en konspirasjonsteori?
- Hva inneholder en konspirasjonsteori?
- Hvilke grupper tror du trekkes til konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning?
- Hvorfor tror du noen trekkes til konspirasjonsteorier/konspirasjonstenkning?
- Hva er det som er problematisk med konspirasjonstenkning?
- En av samfunnsfagets sentrale verdier er å bidra til kritisk tenkning; Hvordan forstår og tolker du kritisk tenkning i skolesammenheng?

Har de erfaring med dette fra praksis?

- Hva slags erfaring har du med konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier fra praksis?
- Har du lagd undervisningsopplegg med fokus på dette temaet, eller undervisningsopplegg som du synes er relevant for dette temaet?

Føler de seg forberedt på å arbeide med konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning i skolen?

- Til hvilken grad føler du deg forberedt på å arbeide med konspirasjonstenkning i skolen?
- Hva synes du formålet med å lage undervisningsopplegg innenfor temaet er?
- Hva ønsker du at elevene skal lære i forbindelse med dette?

Hvilke fagdidaktiske perspektiver og utfordringer ser de i forbindelse med konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier i skolen/klasserommet:

- Synes du konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning er viktig å ha fokus på i skolen? I så fall hvorfor?
- Hvilke fagdidaktiske perspektiver og utfordringer ser du i forbindelse med konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier i skolen?
 - o Hvilke potensielle utfordringer/muligheter som du som lærer i møte med dette temaet?

- Hvordan hadde du som lærer reagert hvis en av dine elever viste tegn til konspirasjonstenkning eller tok opp konspirasjonsteorier i klasserommet?
- Er det noen aspekter fra fagfornyelsen 2020 du vil trekke frem som relevante argument for eller mot å jobbe med konspirasjonsteorier i skolen?
- Hvorfor skal samfunnsfaget ta for seg konspirasjonstenkning?
- Hvordan tror du samfunnsfaget kan bidra til å ruste elevene til å møte konspirasjonsteorier?
- Hvordan synes du konspirasjonstenkning kan relateres til kritisk tenkning?

Hva har de lært om konspirasjonstenkning og teorier på NTNU?

- Hva har du lært om konspirasjonsteorier og konspirasjonstenkning fra din skolegang på NTNU?
- Hvordan synes du opplæringen rundt temaet har vært så langt?
- Skulle du ønske det var lagt mer eller mindre vekt på temaet i utdanningen din?

Er det noe mer du vil si om tematikken konspirasjonstenkning og skolen?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Konspirasjonstenkning i skolen*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke konspirasjonstenkning og konspirasjonsforestillinger i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med undersøkelsen formålet er å kartlegge studenter, innenfor lærerutdanningen på NTNU, sin forståelse av konspirasjonsforestillinger hos elever, og hvordan de føler de er forberedt på å håndtere dette. Her har jeg lyst til å se hvilket arbeid som skjer i skolen innenfor disse temaene, og om studentene har erfaringer med dette fra praksis. Undersøkelsen blir gjort i sammenheng med en mastergrad i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne undersøkelsen trenger respondenter som er studenter på NTNU. Jeg har enten henvendt meg til en av lærerne dine, som har lagt ut annonse på mine vegne, eller kontaktet deg personlig. Det vil være rundt 4 studenter fra NTNU lærerutdanning som deltar i undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det et personlig dybdeintervju. Intervjuet vil ta ca 45 minutter å gjennomføre, og vil tas opp med lydopptak. Spørreskjemaet innebærer spørsmål om personlige erfaringer med elever, angående temaet konspirasjonstenkning og konspirasjonsforestillinger, samt personlige refleksjoner rundt temaet.

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, eller påvirke ditt forhold til læreren din, 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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang til dine data (navn, studiested, og intervju). Navnet ditt og kontaktopplysningene vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen liste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket vil transkriberes til tekst. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg som deltaker i denne publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. Juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Lydfilene og personopplysningene vil ved prosjektslutt slettes, med oversyn av prosjektveileder.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU 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, ta kontakt med:

- NTNU ved Knut Vesterdal (knut.vesterdal@ntnu.no) eller Johannes Hovin (johanjho@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)

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

Knut Vesterdal

(veileder)

Johannes Hovin

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Konspirasjonstenkning i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *et intervju, tatt opp via lydopptak*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

