

Siri Hagstrøm og Tiril Abrahamsen

Betydningsfulle faktorer i KRLE- undervisning om konspirasjonsteorier på ungdomstrinnet

Masteroppgave i KRLE

Veileder: Camilla Stabel Jørgensen

Medveileder: Jean Bergane

Mai 2023

Siri Hagstrøm og Tiril Abrahamsen

Betydningsfulle faktorer i KRLE- undervisning om konspirasjonsteorier på ungdomstrinnet

Masteroppgave i KRLE
Veileder: Camilla Stabel Jørgensen
Medveileder: Jean Bergane
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Masteroppgavens tema er konspirasjonsteorier i undervisning og handler om hvordan en kan undervise om konspirasjonsteorier i KRLE-faget. Formålet med oppgaven er å undersøke hva som er betydningsfullt i undervisning som skal gi ungdomsskoleelever strategier til å kjenne igjen og avsløre konspirasjonsteorier. Dette har vi undersøkt ved å utarbeide et undervisningsopplegg som vi har prøvd ut i ulike elevgrupper. Vi lot oss inspirere av aksjonsforskning som metode noe som ga oss mulighet til å prøve ut og revidere undervisningsopplegget i flere omganger.

Oppgavens datagrunnlag består av et undervisningsopplegg, intervju med lærere, spørreskjemaer besvart av elever, innsamlet materiale fra undervisning og egne observasjoner. Datainnsamlingen ble gjennomført i fire ulike elevgrupper fra to ulike ungdomsskoler.

Vi finner at gode relasjoner, tidsramme og elevaktivitet er faktorer som spiller en betydelig rolle i undervisning om konspirasjonsteorier. Vi finner at både elever og lærere vektlegger bruk av nære eksempler og tilpasset opplæring. En forutsetning for dette er gode relasjoner mellom lærer og elev. Gode etablerte relasjoner i klasserommet gir læreren mulighet til å tilpasse undervisningen etter elevenes interesser, forutsetninger og holdninger. Dette har vist seg å være betydningsfullt for å få elevene engasjert og for å tilpasse undervisningen etter elevenes faglige nivå. I løpet av arbeid med prosjektet har tid også vist seg å være en sentral faktor. Funnene våre viser at mye faglig innhold på kort tid viser seg å ikke være en optimal løsning. Flere elever og lærere ga uttrykk for at det faglige innholdet var for ambisiøst noe som resulterte i delvis manglende engasjement hos elevene. Dette tyder på at en bør beregne god tid når man skal jobbe med konspirasjonsteorier i skolen. I situasjoner der læreren ikke har mye tid til rådighet må man gjøre gode prioriteringer av innhold. Gjennom vår studie fremstår fokus på å forklare fagbegreper ved hjelp av nære og relevante eksempler, og elevaktiviteter der elevene får trent analytiske ferdigheter som særlig viktig i situasjoner der læreren har en kort tidsramme. Det tredje sentrale funnet i studien viser at elevaktivitet i form av en aktiviserende gruppeoppgave har vist seg å ha betydningsfull effekt for å lære elevene strategier. I samsvar med Dyrendal & Jolley (2020) finner vi at å gi elevene en aktiv rolle i undervisningen der de selv aktivt tar i bruk strategiene er hensiktsmessig i arbeid med konspirasjonsteorier i klasserommet. Våre funn viser i den forbindelse at bruk og utprøving av strategiene bidrar til forståelse i tillegg til at elevaktiviserende oppgaver bidrar til et større engasjement blant elevene.

Abstract

The purpose of this study is to find what constitutes significant factors when teaching about conspiracy theories in the Norwegian school subject KRLE, with the goal being to provide lower secondary school students with ways to recognize and debunk conspiracy theories. This was examined by developing a teaching plan that was tested with different groups of students. We were inspired by action research as a method, which allowed us to try out and revise the teaching plan multiple times.

The data material for the thesis consists of a teaching plan, interviews with teachers, student questionnaires, collected teaching materials, and personal observations. Data collection was conducted in four different student groups from two different schools. All the student groups were in lower secondary school.

We find that teacher-student relationships, effective usage of time, and planned student activities are significant factors in teaching about conspiracy theories. Both students and teachers emphasize the use of relevant examples and tailored instruction as meaningful. A prerequisite for this is healthy relationships between teachers and students. Well-established relationships in the classroom enable teachers to adapt instruction to students' interests, abilities, and attitudes. This has proven to be significant in engaging students and adapting instruction to their academic level. Throughout the project, time management has also emerged as a central factor. Our findings show that delivering a large amount of academic content in a short period is not an optimal solution. Several students and teachers expressed that the teaching session we'd developed was too academically ambitious, resulting in partially reduced engagement among students. This suggests that sufficient time should be allocated when working with conspiracy theories in schools. In situations where the teacher does not have a lot of time at his disposal, good prioritization of content must be done. Throughout our study, the focus on explaining subject concepts using close and relevant examples, and student activities where students are trained in analytical skills, appear to be particularly important in situations where the teacher has a short time frame. The third key finding in the study demonstrates that planned student activity in the form of an engaging group task is significant when teaching about conspiracy theories. In line with Dyrendal and Jolley (2020), we find that giving students the role of active learners, where they actively employ the strategies, is effective in working with conspiracy theories in the classroom. Our findings indicate that students actively using these strategies better understand them, and that student activity also increases student engagement.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem år ved lærerutdanningen på NTNU og vi kan endelig kalle oss for lektorer. Fem år har gått alt for fort og det er med skrekkblandet fryd at denne perioden av livet er ved veis ende. Vi ser tilbake på en flott studietid med mange nye minner, nye bekjentskap og påfyll av kunnskap som vi vil ta med oss videre.

Arbeidet med masterstudien har til tider vært krevende, men den har også vært svært lærerik. Vi har fått fordype oss i et tema som vi har hatt stor interesse for, og arbeidet med studien har gitt oss ny og verdifull innsikt. Dette semesteret har vært fylt av oppturer og nedturer, men vi er stolte og fornøyde med resultatet vi sitter igjen med. Vi vil rette en stor takk til veileder Camilla Stabel Jørgensen og biveileder Jean Bergane for gode råd, støtte og tilbakemeldinger på veien.

En stor takk til elevene som deltok i undervisningsopplegget, og til de engasjerte lærerne som deltok i intervju. Vi er svært takknemlig for at vi fikk lov til å besøke flere skoler og møte mange trivelige ungdommer og lærere. Vi setter pris på alle innspill, ideer og tilbakemeldinger vi har fått i løpet av prosessen. Oppgaven hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten dere.

Til slutt vil vi takke resten av KRLE-seksjonen, medstudenter, familie og venner. Tusen takk for gode diskusjoner, støttende tilbakemeldinger og motiverende ord. I perioder med dalende motivasjon har samtaler, støtte og råd fra dere vært gull verdt! Vi vil også gi en klapp på skulderen til hverandre som har klart å holde humøret oppe og gjort masterskrivingen til en sosial og gøy affære. Vi er storfornøyde med samarbeidet og vi ville ikke vært foruten.

Tiril Abrahamsen & Siri Hagstrøm
Trondheim, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Aktualisering.....	1
1.2 Formål og problemstilling	2
1.3 Oppgavens struktur.....	2
2.0 Teori.....	4
2.1 Konspirasjonsteorier.....	4
2.1.1 Hvem tror på konspirasjonsteorier?	5
2.1.2 Stigmatisering og normalisering.....	5
2.1.3 Konsekvenser ved konspirasjonstenkning	6
2.2 Hvordan undervise om konspirasjonsteorier?	7
2.2.1 Strategier for å redusere konspirasjonstenkning	7
2.2.2 Representasjon av konspirasjonsteorier	7
2.2.3 Begrepslæring	8
2.3 Hva er god undervisning?.....	9
2.3.1 Hva mener elever er god undervisning?	9
3.0 Metode	11
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	11
3.2 Aksjonsforskning	11
3.2.1 Forarbeid.....	12
3.2.2 Arbeidet i praksis	18
3.2.3 Etterarbeid.....	20
3.2.4 Videreutvikling.....	23
3.3 Forskningsetiske spørsmål.....	25
3.4 Forskningskvalitet.....	25
3.4.1 Kredibilitet	26
3.4.2 Overførbarhet.....	26
3.4.3 Pålitelighet.....	26
3.4.4 Bekreftbarhet	27
4.0 Analyse	28
4.1 Elevgruppene: omfang, kjennskap og forkunnskaper.....	28
4.1.1 Funn fra Solskolen gruppe 1.....	28
4.1.2 Funn fra Holmskolen gruppe 1 & 2	29
4.1.3 Funn fra Solskolen gruppe 2.....	29
4.1.4 Oppsummering	30
4.2 Engasjement, relevans og eksempler	30
4.2.1 Funn fra Solskolen gruppe 1.....	30
4.2.2 Funn fra Holmskolen gruppe 1 & 2	31
4.2.3 Funn fra Solskolen gruppe 2.....	32
4.2.4 Oppsummering	32

4.3	<i>Tilpasset opplæring</i>	33
4.3.1	Funn fra Solskolen gruppe 1	33
4.3.2	Funn fra Holmskolen gruppe 1 & 2	33
4.3.3	Funn fra Solskolen gruppe 2	33
4.3.4	Oppsummering	34
4.4	<i>Begrepslæring</i>	34
4.4.1	Funn fra Solskolen gruppe 1	34
4.4.2	Funn fra Holmskolen gruppe 1 og 2	34
4.4.3	Funn fra Solskolen gruppe 2	34
4.4.4	Oppsummering	35
4.5	<i>Stigmatisering, normalisering og holdninger</i>	35
4.5.1	Funn fra Solskolen gruppe 1	35
4.5.2	Funn fra Holmskolen gruppe 1 & 2	35
4.5.3	Funn fra Solskolen gruppe 2	35
4.5.4	Oppsummering	36
4.6	<i>Didaktikk og klasseledelse</i>	36
4.6.1	Funn fra Solskolen gruppe 1	36
4.6.2	Funn fra Holmskolen gruppe 1 & 2	36
4.6.3	Funn fra Solskolen gruppe 2	37
4.6.4	Oppsummering	37
4.7	<i>Forebygging</i>	37
4.7.1	Funn fra Solskolen gruppe 1	37
4.7.2	Funn fra Holmskolen gruppe 1 & 2	37
4.7.3	Funn fra Solskolen gruppe 2	38
4.7.4	Oppsummering	38
5.0	Drøfting	39
5.1	<i>Drøfting av funn</i>	39
5.1.1	Elevgruppene: omfang, kjennskap og forkunnskaper	39
5.1.2	Engasjement, relevans og eksempler	39
5.1.3	Tilpasset opplæring	40
5.1.4	Begrepslæring	41
5.1.5	Stigmatisering, normalisering og holdninger	42
5.1.6	Didaktikk og klasseledelse	42
5.1.7	Forebygging	43
5.2	<i>Oppsummerende drøfting</i>	43
6.0	Konklusjon	45
7.0	Litteraturliste	47
	Materiell til undervisningsopplegg	50
	Vedlegg	51

1.0 Innledning

1.1 Aktualisering

Konspirasjonsteorier har eksistert i århundrer. I løpet av historien har slike teorier til tider vært allment aksepterte tankemønstre, men de mistet troverdighet med fremveksten av samfunnsvitenskapen. Vi kan derimot se at konspirasjonsteorier spres raskere og enklere i dag på grunn av internett. Teoriene har i nyere tid blitt sett på som en motpart til offisielle beretninger, posisjoner fra myndigheter og eksperter. De har favorisert fremveksten av populistiske bevegelser og utviklet seg til å bli en pådriver for voldelig ekstremistisk propaganda og hatefulle ytringer (UNESCO, 2022, s. 4). Ettersom konspirasjonsteorier har blitt en større del av samfunnsdebatten og stadig dukker opp i populærkulturen er det derfor rimelig å anta at elever på ungdomstrinnet har møtt på konspirasjonsteorier. På UNESCO (2022) sine nettsider kommer det frem at lærere ikke har tilstrekkelig med kunnskap til å undervise om konspirasjonsteorier. Dette kan være problematisk.

Det har blitt gjort lite forskning på yngre aldergrupper når det kommer til å redusere troen på konspirasjonsteorier (Dyrendal & Jolley, 2020, s. 6). Det har blitt produsert læringsressurser om temaet, men disse ressursene er basert på litteratur og er ikke forsket på i praksis. Det er også uenighet blant forskere hvorvidt man skal undervise om konspirasjonsteorier i skolen, spesielt undervisning som aktivt går imot konspirasjonsteorier. På den ene siden ser man det som nødvendig at elevene får strategier som gjør dem rustet til å oppdage falsk informasjon og konspirasjonsteorier. UNESCO (2022) skriver blant annet at utdanning kan spille en sentral rolle for å tilegne seg kunnskapen og de analytiske ferdighetene som trengs for å oppdage konspirasjonsteorier (s. 4). På den andre siden kan undervisning som er imot konspirasjonsteorier oppleves som et angrep på ytringsfriheten (Kreko, 2020, s. 243). Selv om konspirasjonsteorier i de fleste tilfeller er falsk informasjon kan slike teorier fungere som element for nyskapende ideer (Uscinski, 2018, s. 238). På tross av at det er uenighet blant forskerne ser vi det som relevant å arbeide med temaet i KRLE-faget.

Under fagets relevans og sentrale verdier står det at KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Videre står det at elevene skal utvikle evne til å leve i, og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet. Faget skal bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer. Elevene skal bli kjent med sentrale verdier som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Faget skal også gi elevene kunnskap om menneskerettighetene og bevissthet om menneskeverdet som grunnleggende verdi, og det skal legge til rette for gjensidig respekt, toleranse og demokratisk medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Troen på konspirasjonsteorier som avfeier noen av skolens mål og verdier kan svekke respekten og forståelsen som skolen prøver å etablere gjennom faget. Med slike verdier til grunn for KRLE-faget oppfatter vi at konspirasjonsteorier er viktig å belyse i undervisningen.

For å kunne oppdage og avsløre konspirasjonsteorier er kildekritikk og kritisk tenkning relevante strategier. Kildekritikk og kritisk tenkning kom tydelig frem i læreplanen etter fagfornyelsen. Om digitale ferdigheter i KRLE står det blant annet at «digitale ferdigheter

i KRLE innebærer å kunne innhente informasjon om religioner og livssyn fra digitale kilder og tolke og kritisk vurdere informasjonen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). I overordnet del av læreplanen står det at opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Dette innebærer blant annet at elevene lærer om hvordan de skal vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

1.2 Formål og problemstilling

Opgavens formål er å gå i dybden på hva som fremstår som betydningsfullt i undervisning som skal gi ungdomsskoleelever strategier til å kjenne igjen og avsløre konspirasjonsteorier. For å kunne svare på oppgavens problemstilling har vi valgt å utvikle og videreutvikle et undervisningsopplegg som skal gi elevene strategier og tilstrekkelig kunnskap om konspirasjonsteorier. På bakgrunn av at det er uenighet blant forskere om en skal undervise om konspirasjonsteorier i skolen, er målet å gjennomføre undervisningen på en måte som i minst mulig grad utfordrer ytringsfriheten. I arbeid med å utvikle et undervisningsopplegg har vi fordypet oss i teori og tidligere forskning om konspirasjonsteorier og temaets posisjon i skolen. For å kunne undersøke oppgavens tema har vi latt oss inspirere av aksjonsforskning som metode. Med denne metodiske tilnærmingen har vi fått muligheten til å prøve ut et undervisningsopplegg i fire forskjellige elevgrupper og samlet inn datamateriale fra elever og lærere. Med forankring i disse tilbakemeldingene, teori og tidligere forskning ønsker vi å svare på følgende problemstilling:

Hva er betydningsfullt i undervisning som skal gi ungdomsskoleelever strategier til å kjenne igjen og avsløre konspirasjonsteorier?

For å finne ut hva som er betydningsfullt har vi valgt å legge fokus på pedagogiske rammevilkår, innhold i undervisningsopplegget, didaktiske grep, fremstilling og forebygging.

1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt opp i seks kapitler: innledning, teori, metode, analyse, drøfting og konklusjon.

1.0 Innledning

I innledningen har vi gjort rede for bakgrunnen for valg av tema og aktualisert temaet. Videre har vi gjort rede for oppgavens problemstilling og presentert formålet med forskningsprosjektet.

2.0 Teori

I teorikapittelet vil vi gjøre rede for teoretiske perspektiver og tidligere forskning som vil være relevant for å besvare oppgavens problemstilling. Teorikapittelet vil være utgangspunkt for utviklingen av undervisningsopplegg og drøfting av funn.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil vi presentere studiens metodiske tilnærming og gjøre rede for hvordan vi har gått frem for å samle inn datamateriale. Videre vil vi presentere og begrunne undervisningsopplegget som har vært kjernen i studien. Avslutningsvis vil vi

drøfte og reflektere over forskningsetiske spørsmål knyttet til studien og diskutere oppgavens forskningskvalitet.

4.0 Analyse

I dette kapitlet vil analysere datasettet og presentere funnene vi gjorde etter kodingen.

5.0 Drøfting

I drøftingskapitlet vil vi drøfte funnene fra analysedelen opp mot de teoretiske perspektivene vi presenterte i teorikapitlet. Dette vil gi oss anledning til å reflektere over valgene vi gjorde i datainnsamlingen og plassere funnene i en større sammenheng.

6.0 Konklusjon

Avslutningsvis vil vi med bakgrunn i våre funn og drøfting forsøke å svare på oppgavens problemstilling.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for teoretiske perspektiver og tidligere forskning som er relevant for å besvare oppgavens problemstilling. Teorien og forskningen vi presenterer har blitt brukt til å utforme undervisningsopplegget og til å drøfte og begrunne valgene vi har gjort underveis. Vi vil starte med å gjøre rede for teori om konspirasjonsteorier før vi deretter presenterer teoretiske perspektiver på undervisning om konspirasjonsteorier. Avslutningsvis vil vi presentere didaktisk teori.

2.1 Konspirasjonsteorier

Ifølge Dyrendal og Emberland (2019) er en konspirasjonsteori en hvilken som helst forklarende fortelling som innebærer at det har foregått en sammensvergelse. I en konspirasjonsteori er det vanlig at noen har planlagt og samarbeidet om å utføre destruktive handlinger. Det er ikke bekreftet gjennom holdbare og troverdige bevis at denne planleggingen har funnet sted (s. 16). Douglas et. al. (2019) forklarer at konspirasjonsteorier er et forsøk på å forklare den egentlige årsaken bak viktige sosiale og politiske hendelser. Dette gjøres ved å vise til et hemmelig komplott som involverer to eller flere mektige aktører (s. 4). Dyrendal og Emberland (2019) skriver at mennesker sammensverger seg hele tiden med og mot hverandre. Bakgrunnen for dette er at mennesker er sosiale vesener som planlegger og samarbeider med andre for å skaffe oss selv og vår gruppe fordeler. Noen ganger blir dette holdt hemmelig og/eller går på bekostning av andre utenfor vår egen gruppe (s. 15).

Når man får en følelse av at en sammensvergelse har funnet sted kaller man det ofte denne sammensvergelsen en konspirasjon. I tilfeller der det er vanskelig å bevise en konspirasjon vil mange derfor spekulere før de har tilstrekkelig med beviser (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 15). Begrepet konspirasjonsteori er sammensatt av begrepene teori og konspirasjon. Sammensvergelsen vi mener har funnet sted vil da være konspirasjonen, mens spekulasjonene rundt sammensvergelsen vil skape grunnlaget for teorien. Det blir en teori om en konspirasjon, altså en konspirasjonsteori.

Dyrendal og Emberland (2019) skriver at konspirasjonsteorier ofte forklarer hvorfor negative ting skjer, gjerne mot folk som ikke fortjener det eller oss selv. Disse teoriene prøver å overbevise oss om at det negative som rammer oss er et resultat av at noen har ønsket å forårsake negative hendelser. Konspirasjonsteoriene er ofte spesielt tvilsomme fortellinger med flere typiske fellestrekk, blant annet at faktaene som blir presentert er svært tvilsomme og udokumenterte. Det kan også være at teoriens premisser og konklusjoner er preget av ulogiske feilslutninger (s. 15-16). Dyrendal og Emberland (2019) forklarer også at konspirasjonsteorier ofte leter etter skjulte sammenhenger, intensjoner og aktører og at de er preget av mistillit (s. 26)

Dyrendal og Emberland (2019) viser til Michael Barkun sin tredeling av konspirasjonsteorier; hendelse-, system- og superkonspirasjonsteorier. Hendelseskonspirasjonsteorier tar utgangspunkt i historiske hendelser. Disse teoriene består av utvalgte fakta og spekulasjoner som til sammen skal bevise at det står en overordnet og ondsinnet tanke bak den eller de bestemte hendelsene. Systemkonspirasjonsteorier tar ofte utgangspunkt i at en skjult sammensvergelse forsøker å kontrollere ulike samfunnssystem. En superkonspirasjonsteori kjennetegnes

ved at den samler flere konspirasjonsteorier sammen til en stor og uoversiktlig konspirasjonsteori (s. 34).

2.1.1 Hvem tror på konspirasjonsteorier?

Dyrendal og Emberland (2019) skriver at mennesker som setter ut konspirasjonsteorier eller mennesker som tror på konspirasjonsteorier ofte gjør dette på bakgrunn av personlighetstrekk, gruppetilhørighet og sosial kontekst (s. 46). Typiske personlighetstrekk kan være at personen har lettere for å se mønstre, selv der det ikke er et mønster. Mennesker som tror på konspirasjonsteorier, har også lettere for å tenke at det er noen bevisste aktører som står bak ulike hendelser. Dette gjør at de ofte ser på verden som styrt av intensjoner (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 51-53).

Sosialpsykologen Jan-Willem van Prooijen skriver at situasjoner som skaper frykt og usikkerhet utgjør en vesentlig årsak til konspirasjonstenkning (Van Prooijen, 2018, s. 23). Mennesker er forskjellige og lever under ulike vilkår. Dette gjør at det er ulike faktorer som skaper frykt, usikkerhet og manglende følelse av kontroll. Når disse faktorene treffer inn, får vi et ønske om økt orden og kontroll. Det at mennesker av ulike årsaker blir usikre er med på å gi en forklaring på hvilke konspirasjonsteorier som er utbredt hos ulike individer eller grupper. Et eksempel på dette kan være den økende spredningen av konspirasjonsteorier om muslimer i USA etter 9/11 (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 47).

En av de vanligste situasjonene som leder til konspiratorisk tenkning er at verdensbildet oppleves som truet. Mennesker har en tendens til å foretrekke informasjon og tanker som støtter oppfatninger vi allerede har. Først og fremst skaper vi meninger som passer til det vi vet og tenker fra før, men vi har også lettere for å lete etter det vi allerede tror enn å finne informasjon som motbeviser det. Det kan oppleves ubehagelig å forholde seg til informasjon som ikke passer inn i vårt eget verdensbilde ettersom dette ofte blir en del av vår egen identitet. (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 47). Siden mennesker ofte foretrekker informasjon som støtter deres eget verdensbilde vil fornektelse også være en naturlig del av det å tro på konspirasjonsteorier. Dette dreier seg ofte om identitetsbeskyttelse. Benektelsen skjer gjennom at personene stiller seg kritisk til etablert kunnskap samtidig som de som formidler kunnskapen blir sett på som irrelevante eller løgnere. Siden konspirasjonsteoretikerne har brukt mye tid på å bekrefte sitt eget verdensbilde, blir det viktig å fornekte kunnskapen som strider imot (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 49-50).

2.1.2 Stigmatisering og normalisering

Stigmatisering av konspirasjonsteorier og menneskene som tror på dem har eksistert i ulike former gjennom historien. Konspirasjonsteorier har gjennom tidene fått mer mediedekning og Thalmann (2019) skriver at den ironiske sideeffekten av dette er at konspirasjonsteorier har blitt mer allment og fått et større publikum enn før (s. 190). Populærkulturen spiller også en sentral rolle for konspirasjonsteorienenes fremvekst. Thalmann (2019) hevder at populærkulturen har vært med på å gi en økt kunnskap rundt konspirasjonsteorier og et resultat av dette kan være at konspirasjonsteorier har blitt mindre stigmatisert, og mer normalisert de siste årene (s. 191). Selv om populærkulturen ser ut til å ha en normaliserende effekt ser vi fortsatt at mediene bruker spesifikke konspirasjonsteorier som virkemiddel til å tiltrekke seg lesere og til å

håne spesifikke konspirasjonsteorier (s. 190) Dette kan være med på å stigmatisere konspirasjonsteorier og menneskene som tror på dem, noe som kan ha uheldige konsekvenser.

Stigmatisering av konspirasjonsteorier og mennesker som tror på dem kan være uheldig både for menneskene det går utover og samfunnet. Stigmatisering kan føre til at menneskene det går utover blir marginalisert og ekskludert fra resten av samfunnet. Dette kan videre føre til polarisering og økt mistillit til samfunnet (Uscinski & Parent, 2014). At disse menneskene blir utestengt fra storsamfunnet kan føre til at de oppsøker mennesker som er lik som seg selv. Dette kan for eksempel skje ved å oppsøke forum og grupper på nett. Dette kan gjøre det vanskeligere å adressere konspirasjonsteorier og ødelegge for åpen og kritisk diskusjon. Åpne og kritiske diskusjoner rundt konspirasjonsteorier er viktig for demokratiet og ytringsfriheten, men også fordi noen konspirasjonsteorier har vist seg å være delvis sanne (Kreko, 2020, s. 243). Dette er også relevant i undervisningssammenheng. For at undervisningen skal ha en hensikt vil det være essensielt å legge opp til en åpen diskusjon for å unngå stigmatisering.

2.1.3 Konsekvenser ved konspirasjonstenkning

Ifølge Dyrendal og Emberland (2020) er det både normalt og rimelig at vi av og til tenker konspiratorisk. Det er sunt med en grad av mistanke til myndigheter og mennesker med makt, og i mange tilfeller er konspirasjonssnakk bare underholdning. Det betyr imidlertid ikke at konspirasjonsteorier ikke kan være farlig. Å tenke med bruk av dårlige prosedyrer og feilaktig informasjon kan få stygge konsekvenser. Konspirasjonstenkning kan være farlig for menneskene som tror på dem, de som er ofre for teorien ("konspiratørene") og for allmennheten (s. 128). Jolley og Douglas (2017) påpeker at ny forskning fremhever de potensielle farene ved konspirasjonsteorier. Konspirasjonsteorier kan stoppe folk fra å engasjere seg i viktige aspekter ved samfunnet, som å stemme, engasjere seg på arbeidsplassen eller å vaksinere barna deres (s. 468). Falske konspirasjonsteorier skaper alvorlige risikoer ved å undergrave demokratiske debatter, og i ekstreme tilfeller skaper eller gir de næring til vold (Sunstein & Vermeule, 2009, s. 226).

Sunstein og Vermeule (2009) forklarer at å tro på konspirasjonsteorier ikke bare kan være skadelige, men det kan også være vanskelig å reversere. Mange som tror på konspirasjonsteorier mangler direkte eller personlig informasjon om forklaringene på ulike hendelser. Dette gjør at de ofte legger skylden på én eller flere personer eller organisasjoner. Når utenforstående ønsker å informere den troende om fakta rundt hendelsen eller forsøker å rette opp i feilinformasjonen, blir denne irrettesettelsen sett på som bevis i seg selv til fordel for den troende (s. 226). Jolley og Douglas (2017) viser i sin forskning på vaksinemotstandere at slik motstand kunne forhindres hvis argumenter mot konspirasjonsteorien var til stede før troen på konspirasjonsteorien. Hvis argumentene kommer etter at personen hadde begynt å tro på konspirasjonsteorien om vaksinasjon ble inngrepet mislykket. Det kunne derfor se ut som at i det øyeblikket en person blir overbevist om at en konspirasjonsteori er sann kan den allerede være motstandsdyktig mot korrigerende (s. 468).

2.2 Hvordan undervise om konspirasjonsteorier?

Tidligere forskning på konspirasjonsteorier er nesten utelukkende basert på eldre aldersgrupper, og studier om hvordan man kan redusere konspirasjonstenkning er relativt få og tar vanligvis for seg spesifikke konspirasjonsteorier (Dyrendal & Jolley, 2020, s. 6). Den mest grunnleggende konvensjonelle teknikken er faktasjekking og korrigerende. I undervisningssammenheng er det viktig å få frem fakta og holde det enkelt. For å forhindre at den troende opplever sin identitet og sitt verdensbilde som truet er det viktig å legge frem informasjonen på en lite truende måte. Læreren burde presentere fakta før den feilaktige historien og deretter forklare hvordan og hvorfor det går galt. Det er ikke nødvendigvis at å rette opp i feilinformasjon viser seg å være den mest effektive måten å bekjempe feilinformasjonen på, men at opplæring i strategier på forhånd kan vise seg å være mer effektivt (Dyrendal & Jolley, 2020, s. 6).

2.2.1 Strategier for å redusere konspirasjonstenkning

Dyrendal og Jolley (2020) forklarer at å lære generelle strategier for både god tenkning og pålitelige konklusjoner, og for hvordan man kan identifisere upålitelighet, feil- og desinformasjon er svært effektiv for å faktisk kunne bekjempe feilinformasjonen (s. 7). I prosessen med å lære disse strategiene påpeker Dyrendal og Jolley (2020) at elevene må få tildelt en aktiv rolle. Istedenfor at læreren skal overbevise elevene om informasjonen er rett eller gal, skal elevene få mulighetene til å aktivt sjekke kilder, fakta og logikk, konstruere og dekonstruere falske nyheter, feil- og desinformasjon. Lærers rolle blir da å gi elevene opplæring i kritiske etterforskningstrategier for så å gi elevene rom til å etterforske selv. Elevene trenger naturligvis undervisning, men i de aktiviserende oppgavene er det elevene selv som bør gjøre øvelsene og trene ferdighetene sine (s. 7). Dyrendal og Jolley (2020, s. 7) viser til en studie fra Swami et.al. (2014) som viser at de som mer konsekvent med bruken av analytisk tenkning scorer lavere på konspirasjonstro.

Som nevnt tidligere er kildekritikk og faktasjekking en av de mest grunnleggende teknikkene for å redusere konspirasjonstenkning. Analyser av PISA-undersøkelsen viser at norske elever skårer nest svakest i Norden på det som kalles generelle strategier for kildekritikk (Tenk, 2020). Kildekritikk er en viktig ferdighet i møte med nyheter og informasjon på internett. I en rapport fra Medietilsynet med navn "Barn og Medier 2022" kommer det frem at 88 prosent av norske 9-18-åringene får med seg nyheter fra sosiale medier (Medietilsynet, 2022, s. 1). Det kommer også frem at Youtube og TikTok er de sosiale mediene som er mest brukt for nyhetsoppdatering for barneskoleelever (s. 1). TikTok er en plattform med mange unge brukere og innholdet sprer seg raskt. En undersøkelse fra Center for Countering Digital Hate (CCDH) fra 2021 viser at 129 antisemittiske innlegg på Facebook nådde omkring 375.000 mennesker. På TikTok derimot nådde 119 innlegg 2.1 millioner mennesker (s. 7). Etersom mange unge finner nyhetene sine på TikTok er det derfor viktig at de har god kunnskap om kildekritikk og konspirasjonsteorier.

2.2.2 Representasjon av konspirasjonsteorier

Når en skal undervise om konspirasjonsteorier vil det være både naturlig og relevant å presentere elevene for ulike konspirasjonsteorier. Dyrendal og Emberland (2019) skriver at det ofte er fristende å legge frem «syke» konspirasjonsteorier som for eksempel at

den engelske kongefamilien er reptiler eller at Illuminati drepte Michael Jackson. Dette er fordi man ofte tenker på disse eksemplene som karakteristiske for konspirasjonsteorier. Risikoen ved å presentere disse konspirasjonsteoriene er at man kan sykeliggjøre fenomenet og vi kan tenke at vi er immune mot slike «latterlige» fortellinger. Når vi ser på oss selv som immune, glemmer vi de konspirasjonsteoriene som oss selv og vårt eget miljø tror på. Alle mennesker er tilbøyelig til å tro på konspirasjonsteorier, og det er derfor viktig å presentere det på en slik måte at man selv ikke føler seg immun (s. 41).

Hvis man skal «debunke» (avkrefte ved hjelp av empiri og/eller logikk, vår oversettelse) en konspirasjonsteori mener Kreko (2020) at man kan identifisere konspirasjonsteorier som er verdt å avkrefte ved hjelp av tre kriterier. Teorien må være spesielt lite troverdig, ha et spesielt stort skadepotensiale og/eller være populær. Alle disse kriteriene må ikke identifiseres i en og samme teori for å rettferdiggjøre inngrep, men teorien burde inneholde minst to (s. 243). Kreko (2020) skriver at hvis en konspirasjonsteori ikke er spesielt troverdig kan det være grunnlag for å avkrefte den. Det kan være vanskelig å skille mellom hva som er sant og ikke. Konspirasjoner oppstår hele tiden, men konspirasjonsteoriene rundt denne sammensvergelsen er sjeldent den mest troverdige forklaringen (s. 243). Et eksempel kan være konspirasjonsteorier om at jorden er flat da formen på jorda er godt dokumentert og bevist til å være rund. Konspirasjonsteorier som er skadelige kan også være verdt å avkrefte. Noen konspirasjonsteorier kan føre til hat mot ulike grupper eller minoriteter, mens andre konspirasjonsteorier kan føre til mistillit. *Eurabia* og *antivaks* kan være eksempler på skadelige konspirasjonsteorier (Kreko, 2020, s. 244). Det tredje og siste kriteriet er popularitet. Kreko (2020) mener at hvis man skal avkrefte en konspirasjonsteori burde det være en populær teori. Det er to grunner til dette. Først og fremst er det sannsynlig at populære konspirasjonsteorier kan få større og mer negative konsekvenser. Den andre grunnen er at ved å prøve å avkrefte en mindre kjent konspirasjonsteori kan man ende med å gjøre en ukjent konspirasjonsteori mer kjent og populær (s. 244). Med tanke på popularitet er det viktig å være oppmerksom på at det kan være lokale variasjoner i hvilke konspirasjonsteorier som er populære.

2.2.3 Begrepslæring

I vårt undervisningsopplegg bruker vi flere fagbegreper som er nødvendige for å forstå konspirasjonsteorier. Vi bruker blant annet «sammensvergelse», «logiske feilslutninger» og «konspirasjon». I læreplanen i KRLE står det at elevene skal lære å forstå, ta i bruk og drøfte fagbegreper (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å lære fagbegreper og fagspråk er viktig for at elevene skal kunne tilegne seg fagkompetanse. Mestad (2014) skriver at fagbegrepenes posisjon er særlig viktig i et fag som KRLE fordi det har et stort og variert begrepstilfang (s. 154). Vygotskij (2008) skiller mellom hvordan spontane begrep og vitenskapelige begrep dannes i barn og ungdoms kognitive utvikling. Vitenskapelige begrep forutsetter undervisning og representerer systematisk kunnskap, mens spontane begrep utvikler seg gjennom daglige erfaringer og kalles gjerne hverdagsbegreper. Disse to prosessene henger nøye sammen (Overrein & Smidt, 2011, s. 233). Å bruke fagbegreper i et undervisningsopplegg er derfor svært viktig for elevenes tilegning av kunnskap og er essensielt for dybdelæring i faget.

Sevje og Gustafson (2012) trekker frem meningsskapende språk som en del av lærerens relasjonskompetanse. Dette handler om at læreren må bruke et språk elevene forstår og

sørge for at elevene lærer seg ord og begreper som gjør det mulig for dem å delta aktivt i læringsprosessen og i ulike samtaler (s. 21). Sevje og Gustafson (2012) kommer med flere forslag til arbeidsmetoder for å få elevene til å forstå fagbegreper. Her sier de blant annet at elevene kan lytte til lærerens forklaringer for deretter å anvende begrepet ved å beskrive ordet selv, tegne eller sammenligne ordet med et annet ord (s. 23). Når elevene har lært seg fagbegrepene har de større forutsetninger for å delta aktivt i sin egen læringsprosess (s. 24).

2.3 Hva er god undervisning?

Når man skal utarbeide et godt undervisningsopplegg må vi først vite hva god undervisning faktisk er. Sevje og Gustafson (2012) sier at i et demokratisk samfunn er undervisningen god dersom den bygger på en demokratisk undervisningskultur (s. 7). Det vil si at undervisningen skal være god for alle elever uansett forutsetninger, kjønn og sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn. Målet for undervisningen er at elevene skal få den kompetansen de trenger for å klare seg best mulig i samfunnet nå og senere i livet (s. 7). For å klare dette trenger læreren solid kompetanse på flere områder.

Sevje og Gustafson (2012) presenterer tre kompetanser hos lærere som har avgjørende betydning for elevenes læring. Disse kompetansene tar utgangspunkt i en tysk studie som ved å studere 51 skoleklasser klarte å peke på didaktiske elementer som øker kvalitet på undervisning (s. 3). Den første kompetansen er relasjonskompetanse. Gode relasjoner er en forutsetning for at elevene skal få et godt læringsutbytte. Noen av de positive effektene med gode relasjoner mellom lærer og elev er at elevene blir mer motivert til god arbeidsinnsats og at læreren kan bruke kunnskapen om elevene til å planlegge god undervisning (s. 10). Relasjonskompetanse innebærer også lærerens evne til å gi elevene individuell støtte og tilpasset opplæring. Elever er ulike og lærer derfor på ulike måter. Ulik vanskelighetsgrad på oppgaver, ulik tidsbruk og ulike arbeidsmetoder er noen grep man kan gjøre for å legge til rette for individuell støtte til den enkelte elev (s. 16). Den andre kompetansen som Sevje og Gustafson (2012) presenterer er didaktisk kompetanse. Dette handler blant annet om at læreren bør legge til rette for variert undervisning og ha tydelige forventninger til elevenes prestasjoner (s. 29). Den tredje kompetansen er ledelseskompetanse. Dette innebærer blant annet å ha en tydelig struktur i undervisningen. Struktur bidrar til å skape et miljø som er så forutsigbart og regulert at det fremmer læring hos elevene (s. 60).

2.3.1 Hva mener elever er god undervisning?

Danmarks evalueringsinstitutt (EVA) gjennomførte i 2018 en undersøkelse der danske elever på 5.-9. trinn skulle svare på hva som er sentralt for at de skal oppleve undervisningen som god, motiverende og lærerik (EVA, 2018, s. 3). I undersøkelsen peker elevene på fem ulike elementer. Det første elementet handler om at elevene får passende faglige utfordringer. Dette handler blant annet om at undervisningen tilpasses hver enkelt elev og at lærerne setter tydelige rammer og mål for undervisningen (s. 5). Det andre elementet handler om gode relasjoner til læreren. Her trekker elevene blant annet frem at det er positivt når læreren har blitt kjent med klassen og elevene over tid (s. 7). Det tredje elementet handler om å gi elevene en aktiv rolle i undervisningen. Elevene sier at de lærer best når de får delta i undervisningen med egne innspill og får være med å bestemme. Her trekkes det også frem at det er positivt når undervisningen har en tydelig hensikt og overføringsverdi til elevenes egne liv (s. 9). Det fjerde elementet handler om å ha god variasjon i undervisningen. Dette innebærer blant annet

å bruke ulike arbeidsmetoder (s. 11). Det femte og siste elementet handler om mulighet for fordypning og konsentrasjon. Elevene sier de setter pris på å ha flere timer på rad i samme fag slik at de får mulighet til å fordype seg i temaet.

I dette kapitlet har vi presentert teori og tidligere forskning om konspirasjonsteorier, undervisning om konspirasjonsteorier og relevante didaktiske perspektiver. Videre vil vi presentere studiens metodiske tilnærming og forklare hvordan vi har samlet inn, og bearbeidet datamaterialet i studien.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil vi presentere studiens metodiske tilnærming. Ettersom vi har latt oss inspirere av aksjonsforskning er metodekapitlet i oppgaven en særlig stor del av vårt forskningsprosjekt. Vi vil starte med å gjøre rede for hvordan vi har latt oss inspirere av aksjonsforskning i dette prosjektet og begrunne valget av denne tilnærmingen. Deretter vil vi legge frem hvordan vi har jobbet underveis i de ulike fasene av prosjektet og beskrive de ulike innsamlingsmetodene vi brukte for å innhente datamateriale til prosjektet. Avslutningsvis vil vi diskutere forskningsetiske spørsmål og studiens kvalitet.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

I oppgaven vår ønsket vi å gå i dybden på hva som fremstår som betydningsfullt i utviklingen av et undervisningsopplegg som skal gi ungdomsskoleelever strategier til å kjenne igjen og avsløre konspirasjonsteorier. Av de to hovedtilnærmingene til forskning, utpeker den kvalitative forskningsmetoden seg som best egnet til å besvare forskningsprosjektets problemstilling. Der den kvantitative forskningsmetoden ønsker å få frem bredde med få opplysninger om mange enheter, ønsker den kvalitative forskningsmetoden å få frem dybde med mange opplysninger om få enheter (Larsen, 2017, s. 27). Slike data kommer gjerne i form av tekst og kan bidra til å besvare deskriptive, fenomenologiske og etnografiske forskningsspørsmål (s. 26). Et særtrekk ved kvalitative metoder er at forskeren har et nært forhold til kildene. Forskeren tilstreber å forstå menneskelivet "innenfra" i de lokale praksiser hvor livet leves (Brinkmann & Tangaard, 2012, s. 12). For å besvare oppgavens problemstilling så vi det derfor som hensiktsmessig å forske på innsiden av et klasserom og få innsikter fra menneskene som lever og jobber i denne praksisen.

3.2 Aksjonsforskning

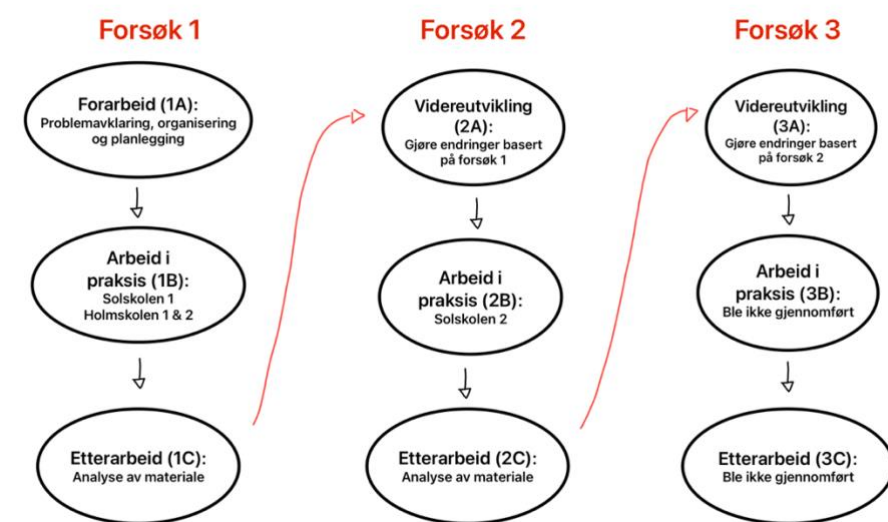
Den kvalitative forskningsmetoden vi har valgt å la oss inspirere av er aksjonsforskning. Marit Ulvik (2016) forklarer at gjennom aksjonsforskning granskes undervisning og læring fra innsiden (s. 17). Tradisjonell aksjonsforskning blir forstått som en systematisk undersøkelse av praksis der lærere eller lærerstudenter prøver ut og evaluerer tiltak i samarbeid med andre (Ulvik, 2016, s. 24). Målet er å oppnå innsikt, utvikle en reflektert praksis, skape positive endringer i skolen og i utdanning generelt, og forbedre elevenes læring. For å svare på problemstillingen vår skal både utvikle og videreutvikle ut et undervisningsopplegg om konspirasjonsteorier. Masterprosjektet vårt går over en periode på seks måneder som vil si at prosjektet vårt skjer innenfor et kortere tidsrom enn aksjonsforskning vanligvis gjør. Dette fører til at vi får mindre tid til utprøving, revidering og ny utprøving av revideringen. Dette har også gjort at vi har kortet ned på problemavklaringsfasen.

Innenfor tradisjonell aksjonsforskning tar lærerne utgangspunkt i refleksjon over egen praksis og hvordan en ønsker at denne skal være, for så å identifisere en utfordring eller et vekstpunkt. Deretter overveies ulike måter å møte utfordringen/vekstpunktet på. Å sette seg inn i det aktuelle temaet og overveie ulike tiltak kan blant annet innebære å lese faglitteratur og å snakke med andre involverte. Det betyr at praktikerne blir informert både av teori og av praksiserfaringer før det planlegges tiltak som kan bidra til forbedring. Neste steg er å prøve ut et tiltak og å evaluere og reflektere over det basert på systematisk innsamlede data. Dette fører gjerne til en revisjon av den opprinnelige

planen og en ny runde med utprøving og evaluering. Aksjonsforskning kan dermed beskrives som en stadig prosess av planlegging, handling og evaluering. Samtidig vil det være nødvendig å gå tilbake til refleksjonsfasen på flere stadier (Ulvik, 2016, s. 18).

Illustrasjon av prosessen

Aksjonsforskning deler seg naturlig inn i faser som forarbeid, arbeid i praksis, og etterarbeid. (Madsen, 2004, s. 154-158). Som en kan se i figuren under er dette tre faser som skjer flere ganger. Vi har valgt å kalle dette forsøk. Den første fasen i et forsøk er forarbeid (1A). Forarbeidet sikrer at man får en tydelig plan. Når planen er klar, kan man dra ut i praksis for å sette planen ut i livet (1B). Etter en har arbeidet i praksis evaluerer man det man har gjort slik at man kan se om det trengs endringer (1C). Når dette er gjort går man over på neste forsøk og planlegger på nytt. Den første fasen i forsøk 2 har vi valgt å kalle for videreutvikling (2A). I denne fasen gjør man endringer basert på tidligere forsøk. Slik forsetter prosessen videre til man føler seg fornøyd eller ikke har mer tid.



3.2.1 Forarbeid

I forarbeidsfasen er det viktig å få en tydelig plan før man skal arbeide i praksisfeltet. I forarbeidsfasen skal forskerne finne fokusområde, organisere og planlegge. I forarbeidsfasen er også problemaforklaringen der man skal identifisere et problem som blir fokusområde for forskningen (Madsen, 2004, s. 155-156). Videre må man organisere arbeidsoppgaver for å så lage en plan på hvordan man ønsker å gjennomføre prosjektet. I dette avsnittet forklarer vi hvordan vi gikk frem i forarbeidsfasen med å komme frem til hva vi ønsket å forske på, hvordan vi har organisert forskningen og hvordan vi rekrutterte informanter til prosjektet.

Problemaforklaring

Det første steget i en aksjonsforskning er å gjøre rede for et problem. Som nevnt tidligere har tidsrammen på oppgaven gått på bekostning av problemaforklaringen. I aksjonsforskning er det vanlig å ta utgangspunkt i refleksjon over egen praksis og hvordan en ønsker at denne skal være, for så å identifisere en utfordring eller et vekstpunkt. Vi valgte å ta utgangspunkt i egne erfaringer fra vår egen skolegang og som lærerstudenter, litteratur om konspirasjonsteorier i skolen og skolens

styringsdokumenter. Dette gjorde at vi kunne identifisere et problem, for så å komme frem til mulige løsninger. Som nevnt innledningsvis kommer det frem på UNESCO (2022) sine nettsider at lærere ikke har tilstrekkelig med kunnskap til å undervise om konspirasjonsteorier. For at elevene skal kunne få mulighet til å kunne lære om tema og utfordringene som følger med er det viktig at lærerne har de verktøyene som trengs for å kunne undervise om temaet. Vi valgte derfor å forske på hva som er betydningsfullt i undervisning som skal gi ungdomsskoleelever strategier til å kjenne igjen og avsløre konspirasjonsteorier.

Organisering og planlegging

I studier der aksjonsforskningen blir foretatt av større grupper vil det være hensiktsmessig å gjennomføre møter, samt å være i jevnlig dialog slik at alle medlemmene er klar over sine arbeidsoppgaver (Madsen, 2004, s. 155). I vårt tilfelle er vi kun to masterstudenter så vi har av den grunn bestemt å dele på alle arbeidsoppgavene underveis i prosjektet. Dette vil si at ingen av deltakerne i vårt prosjekt har myndighet til å bestemme mer enn den andre og at alle beslutninger må være enstemmige. Da vi skulle starte med forskningen ble vi derfor enige om å jobbe sammen om undervisningsopplegget, rekruttering av informanter og planlegging.

I planleggingsfasen begynte vi å diskutere løsninger på problemet vi identifiserte i problemavklaringsfasen. Ettersom det viser seg at lærere ikke har nok kunnskap til å undervise om konspirasjonsteorier i skolen ønsket vi å gjøre et forsøk på å finne ut av hva som er betydningsfullt i undervisning om konspirasjonsteorier. Vi bestemte oss derfor for å lage et undervisningsopplegg basert på teori og tidligere forskning om konspirasjonsteorier og konspirasjonsteorier i skolen. I arbeid med å utvikle undervisningsopplegg ble det også viktig å ta i bruk didaktisk teori i tillegg til våre egne erfaringer og kunnskaper fra lærerstudiet.

Rekruttering

Etter prosjektgodkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) sendte vi ut invitasjoner til ungdomsskoler i Trøndelag. Kravet for å bli med i prosjektet var at elevgruppen vi skulle undervise gikk på ungdomstrinnet, og at læreren som skulle observere undervisningen og delta i intervju måtte undervise i enten samfunnsfag eller KRLE. I kvalitative undersøkelser der statistisk generalisering ikke er et mål, er det ikke vanlig å benytte sannsynlighetsutvelging når en bestemmer hvem som skal delta i forskningen (Larsen, 2017, s. 89). For å få tak i informanter til prosjektet ble det naturlig for oss å gjøre utvelging ved selvseleksjon. Dette går ut på at enhetene selv avgjør om de vil delta i forskningen ved å melde fra når de får et tilbud (s. 90). Vi benyttet et bekvemmelighetsutvalg av praktiske årsaker. Vi inviterte primært skoler i nærheten av Trondheim for å unngå lange reiseveier og kostnader. Vi sendte ut en lik e-post til 30 skoler i Trøndelag og forklarte vi at vi ønsket å gjennomføre et undervisningsopplegg om konspirasjonsteorier for en klasse på ungdomstrinnet. For å gjøre det attraktivt for skolene å delta i prosjektet påpekte vi relevansen ved prosjektet i den nye læreplanen og gjorde det tydelig at skolen ikke trengte å forberede seg før vi kom på besøk. Vi ønsket å låne klassen i opptil tre undervisningstimer der elevene skulle delta i undervisningsøkten og svare på et spørreskjema. Vi opplyste også om at vi trengte en lærer til å observere undervisningen og stille til et intervju etter økten var gjennomført.

Etter rekrutteringen besto utvalget av fire ulike enheter. Enhetene vi valgte å kalle Solskolen gruppe 1 og Solskolen gruppe 2 er fra samme skole, og enhetene vi har valgt å kalle Holmskolen gruppe 1 og Holmskolen gruppe 2 er fra en annen skole. Vi beskriver her utvalgene i rekkefølgen de deltok i undervisningsopplegget vårt. Solskolen gruppe 1 besto av én klasse på 10.trinn. Elevgruppen besto av 22 elever og det var én lærer som observerte undervisningen og deltok i intervju. Holmskolen gruppe 1 besto av to klasser på 9. trinn. Elevgruppen besto av 36 elever og én lærer. Holmskolen gruppe 2 besto av to klasser på 10.trinn. Også i denne elevgruppen var det 36 elever og én lærer. Solskolen gruppe 2 besto av én klasse på 10.trinn. Elevgruppen besto av 25 elever og én lærer.

I utgangspunktet skulle vi besøke en elevgruppe til etter besøket ved Solskolen gruppe 2, men på grunn av uforutsette problemer ble ikke denne datainnsamlingen mulig å gjennomføre. Denne elevgruppen var også på 9.trinn og besto av 2 klasser på til sammen 44 elever. Vi gjorde en vurdering av datamaterialet vi allerede hadde samlet inn, og på bakgrunn av begrenset tid og gjennomføringsevne bestemte vi at datamaterialet vi allerede hadde samlet inn var tilstrekkelig for å fortsette med forskningsprosjektet uten en ny gjennomføring. Vi har likevel valgt å ta med endringene vi gjorde etter besøkene ved Solskolen og Holmskolen da det fortsatt har relevans for forskningsprosjektet. Denne delen av prosjektet er derfor en del av forsøk 3 som illustrert i figuren ovenfor.

Da rekrutteringen var gjennomført sendte vi ut et informasjonsskriv (vedlegg 10) til skolene som hadde sagt ja til å delta. Her forklarte vi hensikten med forskningsprosjektet og hva det ville innebære for lærere og elever å delta. Vi sendte også ut et informasjonsskriv som læreren kunne sende ut til foresatte dersom det skulle dukke opp spørsmål. Lærerne ble informert om at de skulle følge med på undervisningsopplegget, samt delta i et intervju i etterkant av gjennomføringen. Elevene ble informert om at de skulle ta del i undervisningen gjennom å svare på spørsmål, diskutere, arbeide i gruppe og svare på spørreskjema. Vi hentet ikke inn noen form for persondata fra elevene.

Utvikling av undervisningsopplegg

Kjernen i vår forskning er undervisningsopplegget som vi har utformet. Undervisningsopplegget ble laget i starten av forskningsprosessen på grunnlag av tidligere litteratur og refleksjoner rundt hva vi ønsket å forske på. Opplegget er en kombinasjon av tavleundervisning, Mentimeter, video, gruppediskusjoner og oppgaver. Undervisningen tar utgangspunkt i en Powerpoint-presentasjon på 20 lysbilder. Hele beskrivelsen av undervisningsopplegget og Powerpointen finner du vedlagt som vedlegg 1. Undervisningsopplegget ble forbedret og prøvd ut flere ganger. Endringene vi gjorde er beskrevet i kapittel 3.2.3.

I tillegg til selve innholdet i undervisningsopplegget lå det også noen praktiske føringer rundt denne delen av forskningen. Vi spurte klassene som ønsket å delta om ca. 3 skoletimer til disposisjon for å gjennomføre undervisningsopplegget. Alle klassene hadde ikke like mye tid så vi gjorde små justeringer mellom gjennomføringene. Det femte elementet til undersøkelsen vi viser til over fra Danmarks Evalueringsinstitutt var mulighet til fordypning og konsentrasjon (EVA, 2018, s. 13). Da vi spurte skoler om å gjennomføre et undervisningsopplegg på deres skole var det derfor viktig for oss at vi

fikk flere sammenhengende timer. Hensikten med dette var å gi elevene muligheten til å fordype seg i tema. På bakgrunn av tidsrammen til forskningsprosjektet vårt hadde vi ikke mulighet til å være med klassene over flere dager.

Beskrivelse av undervisningsopplegg

På lysbilde 1 viser vi til en illustrasjon over ulike konspirasjonsteorier. Her fikk elevene i oppgave å snakke med læringspartner om hva de så på bildet. Hensikten med dette var å sette i gang tankeprosessen hos elevene, samt kartlegge elevenes forkunnskaper. Dette ga også elevene muligheten til å komme med egne innspill noe som elevene i den danske undersøkelsen påpeker som viktig (EVA, 2018, s. 9).

Videre ga vi elevene informasjon om oss selv og forklarte hvorfor vi var på besøk. Vi valgte å bruke tid på dette da elevene ikke kjente til oss fra før. Sevje og Gustafson (2012) skriver at gode relasjoner er en forutsetning for at elevene skal få et godt læringsutbytte (s. 10). Den danske undersøkelsen påpeker at dette fungerer best når relasjonene skapes over tid (EVA, 2018, s. 7), men på bakgrunn av at vi ikke hadde tid til å besøke klassene på forhånd ble ikke dette mulig. Vi prøvde likevel å skape relasjoner på den korte tiden vi var der. Videre viste vi frem planen og målene for dagen. Dette var for å gi elevene forutsigbarhet.

Etter dette skulle elevene bruke Menti.com for svare på spørsmålet: «Hva tenker du på når du hører ordet konspirasjonsteorier?». Vi valgte å bruke Mentimeter da dette gir mulighet for anonyme besvarelser. Anonymitet kan også gjøre at det ikke er like skummelt for elevene å svare. Da alle hadde svart, gikk vi gjennom svarene høyt. Da vi hadde gått gjennom svarene sammen med klassen, satte vi på en video fra NRK skole. Denne videoen hadde som hensikt å gi elevene en kort innføring i tema. Videoen tar for seg definisjonen på konspirasjonsteorier og kommer med eksempler på system-, hendelse-, og superkonspirasjonsteorier. Da videoen var ferdig fikk elevene muligheten til å snakke med læringspartner om innholdet i videoen. Verktøy som Mentimeter og video skaper en variasjon i undervisningsopplegget, noe som den danske undersøkelsen trekker frem som et viktig element (EVA, 2018, s. 11).

Fra lysbilde 7 til 11 gikk vi gjennom teori og begreper i form av tavleundervisning. Det kan være vanskelig å gjøre tavleundervisning spennende og engasjerende for elevene, derfor ble det viktig for oss å holde elevene aktive underveis. Elevene fikk derfor blant annet å snakke sammen om overskriftene hver gang et nytt lysbilde dukket opp. Lysbildene dreide seg om hva konspirasjonsteorier er, hva som er typisk, hvem som tror på dem, hvorfor folk tror på dem og om konspirasjonsteorier er farlig. Teorien vi presenterte tok utgangspunkt de teoretiske perspektivene vi presenterte i kapittel 2.0.

Da vi presenterte «Hva er en konspirasjonsteori» i lysbilde 7 delte vi opp begrepet i «konspirasjon» og «teori». Dette var for å tydeliggjøre begrepets oppbygning og mening. Vi brukte også et eksempel med mopedlappen for å forklare begrepet. Dette eksemplet ble brukt for å gjøre fenomenet mer relevant for elevenes liv. Dette er noe som elevene som har deltatt i den danske undersøkelsen mener er et viktig element i undervisningen (EVA, 2018, s. 9). Dyrendal og Emberland (2019) påpeker også at det er viktig å bruke eksempler som ikke sykeliggjør fenomenet da dette kan få elevene til å tenke at de selv er immune mot å tro (s. 41).

Videre gikk vi inn på hva som er typisk for konspirasjonsteorier (lysbilde 8). Dyrendal og Emberland (2019) mener at typiske fellestrekk kan være at faktaene er svært tvilsomme og udokumenterte, at premissene og konklusjonen er preget av logiske feilslutninger, de er ofte på leting etter skjulte sammenhenger, intensjoner og aktører, og at de er preget av mistillit. Disse kjennetegnene brukte vi som utgangspunkt i undervisningsopplegget. Vi valgte å se disse kjennetegnene opp mot konspirasjonsteorien om flat jord. Vi viste da til bilder og elementer fra denne konspirasjonsteorien slik at det skulle være lettere for elevene å få en forståelse av begrepene. Vi valgte å bruke konspirasjonsteorien om at jorden er flat fordi det var lett å få øye på de ulike kjennetegnene, samtidig som at dette er en konspirasjonsteori som har vært mye brukt i populærkultur.

Deretter snakket vi om hvem som tror på konspirasjonsteorier. På dette lysbilde (9) ville vi få frem at alle er tilbøyelig til å tro på konspirasjonsteorier. Vi valgte da å vise bilder av både kjente og ukjente personer, for så å stille spørsmålet «kanskje denne personen tror på konspirasjonsteorier?». Dette gjorde vi med alle personene for så å konkludere med at alle mennesker er tilbøyelige til å tro. Vi valgte å bruke mennesker som elevene mest sannsynlig hadde kjennskap til fra før som for eksempel Andrew Tate og Sophie Elise. Dette gjorde vi for å prøve holde interessen oppe og fordi det er positivt for elevenes engasjement at undervisningen har overføringsverdi til deres egne liv (EVA, 2018, s. 9)

Selv om alle er tilbøyelige til å tro på konspirasjonsteorier er det fremdeles kjennetegn ved mennesker som tror på dem. På lysbilde 10 valgte vi derfor å gå mer i dybden på dette. Vi valgte å fokusere på kjennetegn som frykt, mangel på kontroll, mønstergjenkjennelse, gruppetilhørighet og tendensen mennesker har til å søke informasjon som støtter eget verdensbilde (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 15-26). For å ikke stigmatisere ønsket vi å få frem et nyansert bilde av mennesker som tror på konspirasjonsteorier. Vi poengterte derfor at det er normalt å tro, og at mange mennesker bruker konspirasjonsteorier som harmløs underholdning.

På lysbilde 11 diskuterte vi om konspirasjonsteorier er farlig. På dette lysbilde var det viktig for oss å få frem begge sidene av fenomenet. På den ene siden la vi frem at det kan være både fornuftig og rimelig, men på den andre siden presenterte vi at konspirasjonstenkning og tro kan føre til fatale konsekvenser slik som terrorangrepet 22.juli (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 128). Ved å presentere temaet på denne måten kan man unngå å stigmatisere mennesker som tror på konspirasjonsteorier, samtidig som man ikke undergraver konsekvensene ved å tro på konspirasjonsteorier.

Etter en del tavleundervisning valgte vi å ta en pause før vi satt i gang med den aktiviserende gruppeoppgaven. For at elevene skulle få gode forutsetninger for å jobbe med oppgaven valgte vi å gå gjennom to sjekklister som de skulle bruke i oppgaven. Sjekklisten som skulle hjelpe elevene med å identifisere konspirasjonsteorier er basert på Dyrendal og Emberlands (2019) beskrivelse av kjennetegn. Den andre sjekklisten handlet om kildekritikk. For å utarbeide denne sjekklisten tok vi inspirasjon fra Faktisk.no sin skoleavdeling Tenk (Tenk.faktisk.no). Alle elevene fikk utdelt hver sin sjekklister i papirform i tillegg til at vi gikk gjennom sjekklister på tavla.

I arbeidet med å utvikle den aktiviserende gruppeoppgaven har vi tatt utgangspunkt i strategien til Dyrendal og Jolley (2020) som vi viser til i kapittel 2.3.1. Dyrendal og

Jolley (2020) mener det er viktig at elevene får tildelt en aktiv rolle i undervisningen (s. 7). Elevene fikk muligheten til dette da de brukte sjekklisterne til å analysere to ulike nyhetsartikler. Ved hjelp av sjekklisterne skulle elevene finne ut av hvilken artikkel som var troverdig nyhet og hvilken som var konspirasjonsteori.

I forkant av besøkene hadde vi bedt lærerne om å dele inn klassen i grupper på fire. Halvparten av gruppene fikk artiklene «Jonas Gahr Støre er en kyborg» og «Studie: Jordens kjerne roterer saktere enn før». Resten av klassen fikk artiklene «Uavhengig klimaforsker: Det finnes ingen klimaktiske – kun en politisk agenda» og «Studie viser nedgang i fertilitet hos unge menn». Artikkelen «Jonas Gahr Støre er en kyborg» var lang så for å gjøre det overkommelig for elevene valgte vi å korte den ned. Den nedkortede versjonen ligger vedlagt som vedlegg 6. Elevene ble informert om at de fikk utdelt en nedkortet artikkel, og de fikk beskjed at dersom de ønsket å lese hele artikkelen kunne elevene finne lenken til artikkelen på nett. Alle gruppene fikk et oppgaveark der de skulle skrive ned argumentasjonen sin. Oppgavearket er lagt ved som vedlegg 2.

Som presentert i teorikapittelet har Kreko (2020) tre kriterier for hvilke konspirasjonsteorier som burde bli presentert. Den skal være lite troverdig, skadelig eller populær (s. 243). For at den aktiviserende oppgaven skulle fungere godt var det viktig at artiklene var lette å lese, at de ikke var for lange, og at de passet til sjekklisterne. Vi la også fokus på at det skulle være lett å skille mellom konspirasjonsteorien og den troverdige nyheten. Bakgrunnen for dette var at vi ikke ønsket at elevene skulle bli usikre på hvilke artikler som var hva, for så å komme dårlig i gang med argumentasjonen. Siden vi så på disse kriteriene som sentrale for at oppgaven skulle fungere godt ble Kreko (2020) sine kriterier mindre prioritert. Artiklene som omhandlet konspirasjonsteorier var riktignok lite troverdige, men siden vi ikke kjente klassen så godt var det vanskelig å vite hvilke konspirasjonsteorier som var populære i klassen. Vi tenkte også at hvis konspirasjonsteoriene var veldig kjente, ville etterforskningen fungere dårligere. Artiklene som var konspirasjonsteorier var hentet fra Nyhetsspeilet.no, mens de troverdige nyhetene var hentet fra VG.no. At artiklene var hentet fra de samme stedene gjorde at de ulike gruppene hadde likere forutsetninger på tross av at artiklene var ulike. Vi valgte Nyhetsspeilet.no da dette var en av få norske nettsider som skrev artikler som i noens øyne kunne se troverdige ut, samtidig som at det er lett å finne kjennetegn på konspirasjonsteorier. Undersøkelsen «barn og medier» viser at NRK, VG og TV 2 er de tre mest brukte norske redaktørstyrte nyhetsmediene blant barn og unge (Medietilsynet, 2022, s. 7). Vi valgte derfor å bruke artikler fra VG som eksempel på troverdige nyheter.

Hvor lang tid elevene fikk på den aktiviserende oppgaven varierte ut ifra hvor lang tid vi hadde fått med klassen, men klassene fikk ca. 30 min til disposisjon. Da elevene hadde gjort seg ferdig med oppgaven skulle de presentere funnene sine for hverandre. Vi ønsket at de skulle presentere funnene sine for en annen gruppe slik at elevene kunne lære av hverandre. Ved at gruppene så hvordan andre grupper hadde jobbet med andre artikler håpet vi på at de skulle få en enda bedre innføring i kjennetegn ved konspirasjonsteorier. Da gruppene hadde presentert for hverandre tok vi en oppsummering i plenum slik at alle hadde muligheten til å presentere sine funn for klassen.

Som oppsummering av timen skulle elevene bruke Mentimeter til å svare på spørsmålet:

«Hva tenker du på NÅ når du hører ordet konspirasjonsteorier?» Dette gjorde vi for å få en indikasjon på hva elevene hadde fått med seg, samtidig som elevene får reflektere over temaet i lys av den nye informasjonen. For å oppsummere undervisningen gikk vi gjennom noen av svarene fra Mentimeter i plenum. Avslutningsvis svarte alle elevene på et spørreskjema.

3.2.2 Arbeidet i praksis

Gjennomføringene skjedde på fire ulike tidspunkt. I uke 5 besøkte vi Solskolen gruppe 1 og Holmskolen gruppe 1 og 2. Disse gjennomføringene var like i den form av at vi ikke gjorde noen endringer i opplegget mellom disse. Disse har vi samlet og gitt navnet «forsøk 1». I uke 6 besøkte vi Solskolen gruppe 2. Mellom gjennomføringen på Holmskolen gruppe 1 og 2 til gjennomføringen på Solskolen gruppe 2 gjorde vi en mindre endring i undervisningsopplegget. Gjennomføringen på Solskolen 2 har vi derfor gitt navnet «forsøk 2». Etter denne gjennomføringen gjorde vi en større endring i undervisningsopplegget før vi skulle gjennomføre opplegget en siste gang i uke 7. Som nevnt tidligere ble ikke dette besøket gjennomført, men ettersom vi gjorde endringer har vi valgt å kalle denne delen av forskningen for «forsøk 3». Endringene vi gjorde mellom forsøkene er nøyere beskrevet i kapittel 3.2.3.

Madsen (2004) forklarer at som forsker må man delta aktivt i prosessen, samtidig som man samler inn data. Han nevner at datainnsamlingen kan skje ved bruk av blant annet observasjon og intervju som er to av de metodene vi har valgt å bruke (s. 158). For å supplere disse to metodene har vi også valgt å bruke kvalitative spørreskjema som ble besvart av elevene etter undervisningen og materiale som ble produsert av elevene underveis som Mentimeter og oppgaveark. Videre vil vi presentere de ulike delene av datasettet og begrunne deres relevans for prosjektet.

Undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget som er beskrevet og begrunnet ovenfor er både utgangspunkt for, og en del av vårt datamateriale. Valgene og endringene vi gjorde i forbindelse med undervisningsopplegget henger tydelig sammen med resten av datamateriale ettersom elevene og lærerne har deltatt i og observert opplegget.

Observasjon

I tillegg til å intervjuere lærere som observert undervisningsøkten gjorde vi også en form for deltakende observasjon. Deltakende observasjon innebærer at forskeren selv samler inn data ved å se og høre på aktører mens de handler eller samhandler, uttrykker meninger eller er involvert i hendelser (Grønmo, 2016, s. 165). Det er viktig å påpeke at vi i denne sammenhengen ikke har brukt observasjon som en metodisk tilnærming, men som en naturlig del av det å gjennomføre og drive en form for aksjonsforskning. Som undervisere i klasserommet har vi som forskere observert blant annet hvordan elevene deltar i undervisningen, hva elevene sier og hva elevene gjør. Dette er verdifulle observasjoner som har hjulpet oss til å supplere det lærerne har sagt i intervjuene eller det elevene har ytret i form av Mentimeter, oppgaveark eller spørreundersøkelse. Vi gjorde korte og uformelle notater på observasjonene våre underveis og i etterkant av gjennomføringene. Ettersom observasjonsnotatene i stor grad kun ble skrevet for vår egen del så er denne delen av materialet kun brukt til å supplere og underbygge resten av datamateriale.

Mentimeter

I undervisningsopplegget brukte vi verktøyet www.menti.com. Mentimeter er et digitalt verktøy som blant annet kan brukes i undervisning og har en rekke ulike designmuligheter. Vi brukte Mentimeter til å få elevene til å svare på spørsmålet "Hva tenker du på når du hører ordet «konspirasjonsteorier»?». Denne øvelsen gjennomførte vi både i begynnelsen av økta og på slutten som et forsøk på å måle elevenes læringsutbytte. Spørsmålet ble vist på en storskjerm og elevene svarte ved å bruke egne PCer, mobiler eller nettbrett. Elevene kan svare helt anonymt og underviseren kan selv velge om elevene kan svare én eller flere ganger. Under gjennomføringen på Solskolen gruppe 1 lot vi elevene svare så mange ganger de ville, men i de resterende gjennomføringene lot vi elevene kun svare én gang. Dette gjorde vi på bakgrunn av at elevene svarte kortere og mindre utfyllende når de kunne skrive flere ganger. Vi tok skjermbilder av elevenes svar og lagret de i systematiske mapper. Disse skjermbildene ble utgangspunkt for endring av undervisningsopplegget og analyse.

Oppgaveark

I undervisningsopplegget la vi opp til en oppgave der elevene i grupper skulle finne ut hvilken nyhetsartikkel som var troverdig og hvilken som var konspirasjonsteori. For å kunne bruke disse besvarelsene videre i forskningen utarbeidet vi et oppgaveark der elevene skulle svare skriftlig for hånd slik at materiale ble anonymisert. Oppgavearkene hadde som hensikt å vise oss om oppgaven fungerte i den forstand at den engasjerte elevene, at elevene forsto hva de skulle gjøre, og om elevene hadde fått med seg fagstoffet vi hadde presentert tidligere i økten. Etter datainnsamlingen satt vi igjen med 25 oppgaveark som ble utgangspunkt for videre arbeid med undervisningsopplegget og analyse.

Kvalitativ spørreundersøkelse

For å få et innblikk i elevenes tanker og utbytte av undervisningsopplegget valgte vi å gi elevene en anonym kvalitativ spørreundersøkelse etter gjennomføringen av økten. I forkant av datainnsamlingen utformet vi et spørreskjema som besto av syv åpne spørsmål. Tre av spørsmålene var for å måle elevenes kunnskap. Et eksempel på dette er «Hva er en konspirasjonsteori?». De tre neste spørsmålene var for å få innspill og tanker fra elevene om undervisningsoppleggets struktur og innhold. Eksempelvis «Var det noe du syntes var kjedelig eller gøy? I så fall hva?». Det siste spørsmålet var et åpent spørsmål der elevene kunne legge til tanker og kommentarer som ikke passet inn i de øvrige spørsmålene. Alle spørsmålene var åpne spørsmål etterfulgt av en tekstboks der elevene skulle svare. Undersøkelsen ble gjort for hånd og samlet inn. Til sammen samlet vi inn 119 spørreskjemaer som videre ble utgangspunkt for endring av undervisningsopplegget og analyse.

Semistrukturert intervju

Intervju er den mest utbredte tilnærmingen til kvalitativ forskning og er en svært vanlig metode for å tilegne seg kunnskap om menneskers meninger, holdninger og opplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17). Når vi intervjuer får vi et innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted (s. 19). Vi valgte å benytte oss av semistrukturert intervju av lærere for å få et innblikk i deres meninger og opplevelser av vårt undervisningsopplegg. Det er lærerne som kjenner skolehverdagen og klassen sin best så deres tilbakemeldinger er derfor svært verdifulle i prosessen med å utvikle og

revidere undervisningsopplegget videre.

I forkant av intervjuene utarbeidet vi en intervjuguide (vedlegg 8). I et semistrukturert intervju kan intervjuguiden være mer eller mindre styrende for selve intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28). For å utforme spørsmål tok vi utgangspunkt i problemstillingen vår og hva vi ønsket å få tilbakemelding på for å kunne utvikle undervisningsopplegget videre. Etter å ha utformet spørsmålene delte vi de inn i fire hovedtemaer: innhold, oppgaver, læringsutbytte og annet. Vi formulerte åpne spørsmål som ga læreren mulighet til å fritt reflektere og fortelle sine opplevelser og meninger.

Intervjuene ble ved alle datainnsamlingene gjennomført etter undervisningsopplegget var ferdig. Lærerne har da vært observatør av økten. Vi forsøkte i forkant av undervisningsøkten å gjøre lærerne oppmerksom på noen hovedområder vi ønsket å komme inn på i løpet av intervjuet. Dette gjorde vi for å sikre at vi fikk tilbakemeldinger på de elementene vi så på om sentralt for å kunne videreutvikle opplegget. Under datainnsamlingen på Holmskolen gruppe 1 og Holmskolen gruppe 2 valgte vi å gjennomføre et gruppeintervju med de to lærerne sammen istedenfor å gjøre to individuelle intervjuer. Dette gjorde vi grunnet av tidsbegrensning hos lærerne, samtidig som vi så på det som en mulighet til å få en større diskusjon og samtale. Dette gjorde naturlig nok at dette intervjuet skiller seg litt fra de to individuelle intervjuene, men temaene er de samme. Underveis i intervjuet lot vi intervjuobjektene i størst mulig grad fortelle fritt, men stilte oppfølgings spørsmål der det var ønskelig med et mer utdypende svar. Vi lot samtalen flyte, men brukte intervjuguiden aktivt for å sørge for at vi var innom alle temaene i løpet av intervjuet. Intervjuene varte mellom 10 og 40 minutter. Lengden på intervjuene varierer så mye fordi det lengste intervjuet var et gruppeintervju, og det var i tillegg stor variasjon i hvor mye lærerne ønsket å fortelle.

Vi tok opp alle intervjuene på appen «Diktafon» som er en tjeneste levert av Nettskjema.no. Deretter transkriberte vi intervjuene slik at vi fikk materiale fra lyd om til tekst. Vi gjorde en fullstendig transkripsjon av alle intervjuene, men unnlot å ta med stemmebruk, pauser og kroppsspråk. Vi gjorde også en standardisering fra dialekter til bokmål. Denne beslutningen tok vi på bakgrunn av at intervjuene i vårt forskningsprosjekt kun brukes som et hjelpemiddel til å komme videre i aksjonsforskningen, og ikke som en enkeltstående metode. Transkripsjonene fra intervjuene ble brukt som utgangspunkt til å utarbeide undervisningsopplegget videre og analysen.

3.2.3 Etterarbeid

Når den praktiske delen av prosessen er gjennomført kommer etterarbeidsfasen. Dette er ikke en avsluttende fase, men en fase der man skal bearbeide og evaluere både resultater og prosessen. Forskerne må se hva som var godt med gjennomføringen og hva som med fordel kan endres til neste gjennomføring (Madsen, 2004, s. 158-159). Endringene vi gjorde i undervisningsopplegget mellom de ulike gjennomføringene er basert på disse evalueringene og resultater fra datamateriale vi samlet inn underveis. Videre vil vi presentere hvordan vi analyserte de ulike typene materiale og hvordan vi brukte disse funnene til å gjøre endringer i undervisningsopplegget.

Tematisk analyse

Etter besøkene på skolene var gjennomført satt vi igjen med et rikt datasett. For å kunne gjøre endringer i undervisningsopplegget ble det nødvendig at vi analyserte materiale underveis slik at vi fikk oversikt over tilbakemeldingene fra elever og lærere. For å finne ut hvilke tilbakemeldinger som gikk igjen og for å kunne trekke ut det mest sentrale fra datamateriale gjorde vi en tematisk analyse. En tematisk analyse brukes for å oppsummere og beskrive mønstre og meninger i data. Siden datagrunnlaget i vårt forskningsprosjekt består av svar fra ulike typer informanter og innsamlingsmetoder er svarene ulike både i fokus, lengde og tematikk. Den tematiske analysen er derfor særlig egnet ettersom den tar innover seg kompleksiteten og nyansene i datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Braun & Clarke (2006) presenterer tematisk analyse i seks faser som man beveger seg frem og tilbake i underveis i forskningsarbeidet (s. 86). Ved å bevege seg frem og tilbake mellom fasene gjentatte ganger vil man kunne endre temaer og legge til nye underveis i analyseprosessen. Resultatet av dette kan gi oss en rik beskrivelse av mønstrene i datamateriale.

Videre vil vi benytte Braun & Clarkes (2006) seks faser for å beskrive hvordan vi har gått frem for å analysere datamateriale. Grunnet intervjuenes tyngde og omfang begynte vi med å analysere disse og supplerte med andre materialer underveis.

Fase 1: Samle inn og gjøre seg kjent med datamateriale

Den første fasen handler om å samle inn og gjøre seg kjent med datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Ettersom vi samlet inn vårt eget datamateriale ble vi kjent med materialet fra begynnelsen. Vi startet med å transkribere intervjuene og leste nøye gjennom transkripsjonen gjentatte ganger. Etter vi hadde jobbet oss gjennom intervjuene gjorde vi det samme med spørreskjemaene og bilder fra Mentimeter. Underveis i denne prosessen gjorde vi korte og uformelle notater og startet med å tenke ut passende koder.

Fase 2: Innledende koding

Fase 2 handler om å splitte opp datamateriale og konstruere passende og meningsfulle grupperinger. I denne fasen begynte vi med en innledende koding. Disse kodene identifiserer de mest fremstående trekkene ved datamateriale og har som hensikt å få frem hva som kan være interessant for å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006, s. 88). For å gjøre en innledende koding leste vi først gjennom datamaterialet flere ganger for deretter å skrive stikkord som fanger essensen i de ulike delene av datasettet. I intervjuene skrev vi blant annet struktur, variasjon og dialog som enkle stikkord. Disse kodene ble etter fase 3 en del av temaet «didaktikk og klasseledelse».

Fase 3: Søke etter temaer

Fase 3 begynner etter den innledende kodingen. Etter den innledende kodingen satt vi igjen med en lang liste over de forskjellige kodene vi identifiserte på tvers av datasettet. Denne fasen innebærer å sortere disse kodene inn i potensielle temaer. Dette gjøres ved å analysere kodene og vurdere hvordan de ulike kodene kan kombineres for å danne et overordnet tema (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Noen av kodene fra den innledende kodingen kan være med på å danne hovedtemaer, noen kan danne undertemaer og noen av kodene kan bli forkastet. Vi startet med å lese gjennom materialet og

stikkordene fra den innledende kodingen for å se om vi fant noen mønstre som kunne hjelpe oss å svare på oppgavens problemstilling. Deretter analyserte og diskuterte vi den innledende kodingen og kombinerte koder til vi til slutt satt igjen med en samling av potensielle temaer.

Fase 4: Gjennomgang av temaer

Etter fase 3 satt vi igjen med en samling av potensielle hovedtemaer og undertemaer. I løpet av fase 4 jobber man videre med disse temaene og underveis vil man kanskje se at noen av de potensielle temaene ikke fungerer. Dette kan være på grunn av manglende data til å støtte oppunder temaet eller at temaet sammenfaller med et annet liknende tema (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Noen temaer kan også separeres inn i to ulike temaer. I denne prosessen er det viktig å være klar over at temaene bør være minst mulig overlappende, og at det bør være klare og identifiserbare skiller mellom temaene. For å gjøre dette skisserer Braun & Clarke (2006) to nivåer. Det første nivået innebærer å gå gjennom de kodede datautdragene for hvert tema på nytt og se om de danner et sammenhengende mønster. Dersom de ikke gjør dette, må en vurdere å se om temaet må endres, om datautdragene kan finne en ny plass eller om temaet forkastes fra analysen (s. 91). Dersom datautdragene for hvert tema danner et sammenhengende mønster, kan man gå videre til neste nivå. På dette nivået skal man gjøre tilnærmet det samme som i nivå 1, men denne gangen skal man vurdere gyldigheten av temaet i forhold til hele datasettet (s. 91). Dette gjøres ved å lese gjennom datasettet og se om temaene passer. Denne prosessen kan gjøres i det uendelige, men når prosessen med å omkode kun blir finjustering og pirk kan man se seg fornøyd og gå videre til neste fase (s. 92).

Ettersom vi begynte med å kode intervjuene så vi underveis i prosessen at spørreskjemaene og Mentimeter krevde andre temaer enn temaene vi hadde definert under arbeidet med intervjuene. Når vi begynte å analysere dette materiale så vi derfor at vi måtte tilpasse og opprette nye temaer ettersom det dukket opp viktige koder som ikke passet temaene vi hadde konstruert etter intervjuene. Under arbeidet med å kode Mentimeter og spørreskjema så vi blant annet at vi trengte et tema som omhandlet holdninger fremfor «fremstilling» som vi brukte i intervjuene. Avslutningsvis sjekket vi om temaene vi satt igjen med var eksklusive og så om de kunne være relevante for problemstillingen.

Fase 5: Definere og navngi temaer

Etter fase 4 bør man ha en klar tanke om hva de forskjellige temaene er, og hva temaene forteller om datamateriale. I fase 5 skal man definere og avgrense temaene man vil presentere i analysen og analyserer dataene i dem (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Med «definere og avgrense» mener Braun & Clarke at en må identifisere essensen ved hvert tema og bestemme hvilket aspekt av dataene hvert tema fanger. Som en del av avgrensingen må man identifisere om et tema inneholder undertema eller ikke (s. 92). På slutten av denne fasen er det viktig å kunne definere hva temaene er, og hva de ikke er. En mulighet for å sikre at man klarer dette er å se om du klarer å beskrive omfanget og innholdet i hvert tema med noen få setninger. Til slutt endte vi opp med disse temaene som favner hele datasettet og vil hjelpe oss med å besvare oppgavens problemstilling:

- Elevgruppene: omfang, kjennskap og forkunnskaper
- Engasjement, relevans og eksempler
- Tilpasset opplæring
- Begrepslæring
- Stigmatisering, normalisering og holdninger
- Didaktikk og klasseledelse
- Forebygging

Fase 6: Skrive analysen og konkludere

Når vi hadde et sett med klart definerte temaer startet fase 6. Dette innebærer å skrive ut den fullstendige analysen og å fortelle historien i datamaterialet på en måte som overbeviser leseren om verdien og gyldigheten av dataene. Det er viktig at man skriver en kortfattet og interessant redegjørelse med nok datautdrag for å gi tilstrekkelige bevis (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Den fullstendige analysen kan du lese i kapittel 4.0.

Vi gjorde ikke en fullstendig koding av observasjoner og oppgavearkene. Bakgrunnen for dette er at observasjonsnotatene var uformelle og i stor grad skrevet for oss selv slik at vi skulle huske gjennomføringene bedre. Oppgavearkene brukte vi mest for å se om elevene hadde svart på oppgaven så vi så det heller ikke som nødvendig å gjøre en fullstendig analyse av disse. Observasjonsnotatene og oppgavearkene ble altså kun brukt til å underbygge og klargjøre temaene, og ikke til å danne nye temaer.

3.2.4 Videreutvikling

På bakgrunn av egne evalueringer og analyse av datamateriale gjorde vi ulike endringer i undervisningsopplegget. Den første endringen gjorde vi mellom forsøk 1 (Solskolen gruppe 1 og Holmskolen gruppe 1 & 2) og forsøk 2 (Solskolen gruppe 2). Den siste endringen gjorde vi mellom forsøk 2 (Solskolen gruppe 2) og til det planlagte forsøk 3. Som nevnt tidligere ble ikke dette besøket noe av, men vi planla likevel gjennomføringen med større endringer. Disse endringene har vi også valgt å ta med i oppgaven. Endringene i undervisningsopplegget er i stor grad knyttet opp til analyse og drøfting og vi vil begrunne og drøfte endringene i større grad i kapittel 4.0.

Endringer fra forsøk 1 til forsøk 2

Grunnet kort tid mellom forsøk 1 til forsøk 2 valgte vi å legge fokus på å endre det vi fikk flest tilbakemeldinger om under forsøk 1. Både elever og lærere ga uttrykk for at vi pratet for mye i den første delen av opplegget og at det ble for kjedelig. Vi valgte derfor å erstatte lysbilde «Hvorfor tror folk på konspirasjonsteorier?» med en gruppeoppgave der elevene selv skulle reflektere over dette spørsmålet. Etter gruppeoppgaven åpnet vi for klasseromsdiskusjon og vi kunne da utfylle det elevene sa med teori.

I de innsamlede oppgavearkene la vi merke til at flere av gruppene ikke fikk til å skrive ned gode argumenter. Vi valgte derfor å skrive inn noen hjelpesetninger i oppgavearket slik at det kanskje skulle bli enklere for elevene å skrive ned argumentene og få en større forståelse av fagbegrepene. Eksempelvis «Man kan se at kilden viser til en sammensvergelse fordi...». På bakgrunn av intervjuene med lærerne valgte vi også å gi alle elevene samme tekst. På den måten kunne vi gå gjennom tekstene høyt slik at alle fikk med seg innholdet i teksten. Vi valgte da artiklene «Jonas Gahr Støre er en kyborg» fra Nyhetsspeilet.no og «Studie: Jordens kjerne roterer saktere enn før» fra VG.no. Vi valgte artikkelen «Jonas Gahr Støre er en kyborg» fordi det var lettest å finne

kjennetegnene på konspirasjonsteorier i denne. Vi valgte artikkelen «Studie: Jordens kjerne roterer saktere enn før» fordi vi i tidligere forsøk oppfattet at denne artikkelen engasjerte elevene mer.

På bakgrunn av erfaringer fra de tre første datainnsamlingene gjorde vi også endringer i spørreskjemaet. Vi fikk inntrykk av at noen av elevene syntes spørreskjemaet ble for langt. Dette resulterte i at noen av svarene ble svært korte eller ikke besvart i det hele tatt. Vi valgte å ta bort spørsmålet «Hva vil det si å være kildekritisk?» og slå sammen spørsmålene «Hva er konspirasjonsteorier?» og «Nevn noen kjennetegn på konspirasjonsteorier». Vi valgte også å endre ordlyden i noen av spørsmålene fra «Var det noe du syntes var gøy/kjedelig i dette opplegget? I så fall hva?» til «Hva synes du var gøy/kjedelig i dette opplegget?». Dette er fordi vi så at mange elever bare har svart ja/nei og at vi ønsket at elevene skulle reflektere mer over spørsmålene. Til slutt valgte vi å fjerne boksene for å gi elevene mer plass til å skrive.

Endringer fra forsøk 2 til forsøk 3

Da vi gjorde de første endringene i undervisningsopplegget valgte vi å fokusere på de tilbakemeldingene som vi så gikk igjen mest, men også de tilbakemeldingene som vi så for oss var minst tidskrevende å endre. Dette var på bakgrunn av at vi bare hadde noen få dager før vi skulle gjennomføre det igjen. Da vi skulle revidere undervisningsopplegget på nytt før det planlagte forsøk 3 valgte vi derfor å se på tilbakemeldingene fra alle forsøkene og ikke bare fra forsøk 2. Endringene vi presenterer i dette kapitlet ble ikke prøvd ut, men dette er slik vi planla gjennomføringen.

Noen av lærerne påpeker i intervjuene at noen av konspirasjonsteoriene vi nevner går over hodet på elevene. I spørreskjemaene nevner også noen elever at presentasjonen var rotete og at det ble vanskelig å følge med når det nevnes så mye forskjellig på kort tid. På bakgrunn av dette kan det derfor være hensiktsmessig å forholde seg til én konspirasjonsteori underveis i opplegget. Lærerne nevner at en slik konspirasjonsteori burde være noe som de har hørt om og interesserer seg for. I Mentimeter ser vi at konspirasjonsteorien om at jorden er flat blir nevnt flere ganger. Vi tenker på bakgrunn av dette at denne konspirasjonsteorien kan være en egnet teori å forholde seg til gjennom hele opplegget. Det vil likevel være naturlig å vise til forskjellige konspirasjonsteorier når vi snakker om ulike typer.

Under besøket på Solskolen gruppe 2 observerte vi at noen av diskusjonsspørsmålene på lysbilde 10 «hvorfors tror folk på konspirasjonsteorier» var litt vanskelige å forstå. Vi valgte derfor å gjøre oppgaven litt mer åpen slik at elevene kunne diskutere mer fritt. Etter at elevene har kommet med forslag til hvorfor de tror mennesker tror på konspirasjonsteorier kunne vi gå gjennom forslagene og legge til mer informasjon som vi følte var nødvendig for at elevene skulle oppnå forståelse.

Vi valgte å endre kildene i oppgaven fra tekst-kilder til video-kilder. Ettersom at flere av lærerne nevnte at det var viktig å bruke kilder og eksempler som ligger nært opp til elevenes hverdag valgte vi å finne videoer fra den plattformen TikTok. Vi valgte å bruke TikTok ettersom det kom frem i undersøkelsen til Medietilsynet at 88 prosent av norske 9-18-åringer får med seg nyheter fra sosiale medier (Medietilsynet, 2022, s. 1). I tillegg til å gjøre oppgaven mer engasjerende vil endringen også gjøre det lettere for elever med lese- og skrivevansker. Vi fant to videoklipp om konspirasjonsteorien «Birds arent

real» fra profilene @thespookypage og @birdsarentreal, og ett videoklipp fra legen @wasimzahid1 som snakker om konsekvensene ved å drikke energidrikk. Elevene skulle fortsatt bruke sjekklister til å finne ut hva som var troverdig og hva som var konspirasjonsteori.

På bakgrunn av erfaringer fra forsøk 2 bestemte vi oss også for å gjøre noen endringer på oppgavearket. Sist vi endret valgte vi å gi elevene noen hjelpesetninger slik at det skulle bli lettere for de å se hva de skulle lete etter, men vi opplevde at disse hjelpesetningene begrenset elevene litt i utforskningsprosessen. Vi besluttet derfor å fjerne setningene, og heller forsøke å minne elevene på viktige ord – «*Se etter kjennetegnene – sammensvergelse, logiske feilslutninger, skjulte sammenhenger, mistillit og lite, ingen eller ukjente kilder.*»

3.3 Forskningsetiske spørsmål

Gjennom aksjonsforskning vil det som skjer i klasserommet få et videre publikum. Det er derfor viktig med informasjon, samtykke, anonymisering og taushetsplikt (Ulvik, 2016, s. 31). Sammen med informasjonsskrivet som vi sendte til lærerne la vi også med et samtykkeskjema og et informasjonsskriv til foresatte. Før gjennomføring av intervjuer skulle lærerne lese igjennom og skrive under på samtykkeskjema. Lærerne fikk også tilsendt et informasjonsskriv til foresatte som de kunne dele ut slik at foreldrene kunne få innsikt i hva som skulle skje i timen, samt melde ifra hvis de ikke ønsket at sitt barn skulle delta. I informasjonsskrivet kunne de foresatte også finne kontaktinformasjon hvis de hadde spørsmål. Underveis i undervisningsøkten svarte elevene på Mentimeter, oppgaver og spørreskjema. Dette materiale var helt anonymisert slik at verken vi eller andre kunne kjenne igjen elevene. Under transkripsjonen av intervjuene fikk lærerne og skolene fiktive navn.

I forkant av gjennomføringene reflekterte vi rundt vårt profesjonsetiske ansvar. Vi ønsket å unngå stigmatisering rundt det å tro på konspirasjonsteorier, da vi var redd for at dette kunne påvirke klassen negativt. Hvis elevene som tror på konspirasjonsteorier blir møtt med stigmatiserende holdninger kan dette føre til dårligere relasjon mellom lærer og elev. Det kan også påvirke elev/elev relasjon hvis noen elever begynner å le av andre elever i klasserommet. Det er også en fare for at det kan oppstå konflikter mellom lærer og foresatt. I selve gjennomføringen av undervisningsopplegget ble det derfor viktig å poengtere at alle mennesker er tilbøyelig til å tro på konspirasjonsteorier og at det til og med er sunt å tenke konspiratorisk til tider. Dette er begrunnet i litteratur, men det har også blitt viktig for oss å reflektere rundt vektingen. Ved å normalisere noe som vi i utgangspunktet ønsker å forebygge kan elevene sitte igjen med en oppfatning av at konspirasjonsteorier ikke er et problem. Det ble derfor viktig for oss å poengtere problematikken rundt det å tro på konspirasjonsteorier. Vi valgte derfor å presentere tematikken slik at vi fikk med begge ytterpunktene og hvordan det kan gå fra å være normalt til å være problematisk og til og med farlig.

3.4 Forskningskvalitet

I dette underkapittelet skal vi vurdere oppgaven forskningskvalitet. Clark et. al. (2016) viser til Lincoln og Guba (1985) som vurderer troverdigheten til en studie gjennom begrepene *credibility*, *transferability*, *dependability* og *confirmability*. Vi har valgt å oversette disse begrepene til kredibilitet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet (s. 42).

3.4.1 Kredibilitet

Kredibilitet handler om hvor troverdig studien er (Clark et al., 2016, s. 42). Hvorvidt vår forskning er troverdig må vurderes ut fra om vår tilnærming til problemstillingen kan ansees som god nok til å gi svar på den. For å svare på problemstillingen har vi latt oss inspirere av aksjonsforskning. Dette har gitt oss muligheten til å prøve ut undervisningsopplegget flere ganger, samtidig som vi har fått samlet inn materialet av både elever og lærere. Dette materialet har vært i form av observasjon, Mentimeter, oppgaveark, kvalitativ spørreundersøkelse og semistrukturert intervju. Dette har gjort at vi har fått flere kilder til å underbygge våre funn. I tilfeller der lærerne har observert at elevene har opplevd en spesifikk del av opplegget som interessant, har vi hatt mulighet til å sammenligne denne påstanden opp mot andre deler i datasettet. Dette er med på å styrke oppgavens troverdighet. Gjennom hele prosessen vært vi vært to masterstudenter som har vekslet mellom å analysere og tolke datamaterialet individuelt og i fellesskap. Vi har kontinuerlig kommunisert og jobbet tett med hverandre, samt drøftet sammen om problemstillinger som har dukket opp underveis. Dette er også noe som styrker oppgavens troverdighet. Selv om vi har brukt en rekke ulike metoder for å samle inn datamateriale er det naturlig å spørre om vi kunne fanget opp mer ved å bruke andre metoder. En mulighet kunne vært å bruke videoopptak av undervisningsøkten. På denne måten kunne vi i større grad bekreftet eller avkreftet våre egne og lærernes observasjoner av klassen. Det kan også tenkes at vi kunne fått andre svar på spørreundersøkelsene hvis spørsmålene hadde vært annerledes eller mer presise.

3.4.2 Overførbarhet

Overførbarhet handler om hvorvidt funnene i studien er overførbare til andre kontekster av samme karakter (Clark et al., 2016, s. 42). I vår oppgave er vi ute etter overførbarhet da vi ønsker å finne ut hva som er betydningsfullt i undervisning om konspirasjonsteorier. For å besvare dette har vi laget et undervisningsopplegg som kan fungere for flere klasser enn bare de vi har besøkt i denne perioden. Vi har besøkt skoler i Trøndelag og har derfor grunn til å tro at funnene våre er særlig overførbare til skoler i dette område. I oppgaven vår har vi kombinert funn fra elever og lærere sammen med forskning på tema. Vi håper at denne kombinasjonen kan gjøre at undervisningsopplegget vil passe til flere klasser enn bare i dette geografiske område. Funnene våre kan være med på å si hva som er betydningsfullt for undervisningen, men det vil uansett være variasjoner fra elevgruppe til elevgruppe. Eksempelvis viser funnene våre at man bør bruke god tid på temaet i klasserommet, men hvor mye tid en klasse trenger vil variere.

3.4.3 Pålitelighet

Pålitelighet handler om å se om andre studier kan regne med å få de samme funnene som oss (Clark et al., 2016, s. 2016). I arbeidet med å kode datasettet så vi over materialet individuelt først. Videre har vi sett på hverandres koder, temaer og tolkninger for å forsikre oss som at vi har lik forståelse av materialet. Vi har også fått hjelp av veiledere til å se kritisk på våre egne koder, temaer og tolkninger. Dette er med på å styrke oppgavens pålitelighet. Samtidig vil det være verdt å merke seg at mennesker tolker virkeligheten ulikt, og det er derfor vanskelig å få nøyaktig samme svar. I tilfeller der andre forskere skal prøve ut et undervisningsopplegg i praksis, kan ulike faktorer ha

noe å si for funnene. Dette kan være faktorer som tidsramme, relasjoner og elevene og lærenes erfaringer og kunnskaper.

3.4.4 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet handler om i hvilken grad funnene i en studie er formet av respondentene og ikke forskerskjevhet, motivasjon eller interesse (Clark et al., 2016, s. 42). Tidspunkt, sted og informanter vil også ha stor betydning for hvilke funn som kommer frem. For å kunne sikre bekreftbarhet i denne masteroppgaven har vi derfor valgt å beskrive prosessen gjennom forarbeid, arbeid i praksis, etterarbeid og videreutvikling. I disse underkapitlene presenterer vi de ulike delene av datasettet. Vi beskriver også når og hvor det ble samlet inn, og at materialet er samlet fra elever og lærere. På denne måten kan leseren følge med på valgene som er gjort underveis og begrunnelsene for valgene. Det kan også være interessant å merke seg at masteroppgaven ikke er skrevet på oppdrag fra noen andre. Vi ønsket å finne ut hva som er betydningsfullt i undervisning som skal gi ungdomsskoleelever strategier til å kjenne igjen og avsløre konspirasjonsteorier. Som leser kan man stille spørsmål ved hvorvidt vi har klart å stille oss kritisk til eget undervisningsopplegg. Undervisningsopplegget ble laget i sammenheng med dette forskningsprosjektet noe som vil si at det første utkastet ikke var ment å være perfekt. Vi ville ha konstruktiv kritikk slik at vi kunne forbedre undervisningsopplegget. Tilbakemeldingene har derfor vært verdifulle i arbeidet med vårt forskningsprosjekt.

I dette kapitlet har vi presentert studiens metodiske tilnærming og forklart hvordan vi har arbeidet med å samle inn og bearbeide datamateriale. Videre vil gjøre en analyse av datamaterialet og presentere våre funn.

4.0 Analyse

I dette kapitlet vil vi presentere funnene vi har gjort gjennom analyse av datamateriale. Analysen er delt opp i 7 underkapitler og vi vil under hvert underkapittel presentere funn fra hver gjennomføring. Funnene fra de ulike skolene er presentert i rekkefølgen de ble gjennomført. Selv om gjennomføringene på Holmskolen var to ulike gjennomføringer har vi valgt å presentere disse funnene sammen ettersom intervjuene med lærerne ble gjennomført som et gruppeintervju. Det er igjen viktig å poengtere at mellom gjennomføringene på Holmskolen gruppe 1 og 2 til Solskolen gruppe 2 ble det gjennomført en endring i undervisningsopplegget. Dette er nærmere beskrevet i kapittel 3.2.4.

4.1 Elevgruppene: omfang, kjennskap og forkunnskaper

I dette underkapitlet presenterer vi funn og observasjoner som omhandler ulike elementer som kan ha påvirket hvordan undervisningsopplegget gikk i de ulike elevgruppene. Dette handler blant annet om hvor store elevgruppene var og hvor mye kjennskap og forkunnskaper elevene hadde om temaet fra før. Ettersom vi ikke hadde noen kontakt eller relasjon med elevene før undervisningsopplegget ble gjennomført kan disse faktorene ha spilt en stor rolle på elevenes utbytte av økten.

4.1.1 Funn fra Solskolen gruppe 1

I arbeidet med den aktiviserende oppgaven hadde vi bedt læreren om å dele inn i grupper på forhånd. Svein (lærer) forteller at det er klare grupperinger i klassen, men valgte å dele inn i grupper på tvers av disse grupperingene. Svein sier i intervjuet at han var skeptisk til om gruppeinndelingen kom til å fungere, men han syntes elevene tok oppgaven og samarbeidet seriøst. Vi observerte også at gruppene kom godt i gang med arbeidet, og vi fikk inntrykk av at alle elevene jobbet sammen om gruppeoppgaven.

Elevene i denne klassen hadde hatt en del om tematikken tidligere. Svein sier at de i både åttende og niende hadde et opplegg om konspirasjonsteorier og at vårt undervisningsopplegg derfor ikke var et nytt stoff for elevene. Han sier blant annet:

«De fikk repetert en god del. Litt usikker på om de lærte noe nytt faktisk, i og med at vi har jobbet med temaet litt i åttende og mer i niende da. Så, men dere sa jo det en eller annen gang i løpet av økta at det her er noe vi møter på hele tiden nå, sånn som verden har blitt og med sosiale medier og sånn at de på en måte igjen blir mint på det.»

Selv om Svein syntes det ble en del repetisjon syntes vi likevel at undervisningsopplegget fungerte godt på klassen. Det at elevene hadde forkunnskaper gjorde at de hadde større mulighet til å delta aktivt i diskusjoner og reflektere over tematikken i større grad enn klassene som hadde hatt lite om temaet før. Dette speiler seg også i svarene fra Mentimeter og spørreskjemaene der vi ser at elevene i denne klassen i større grad tar i bruk fagbegrepene. I spørreskjema der elevene skal svare på om de har lært noe nytt ser vi at flere nevner de tre ulike formene for konspirasjonsteorier: system-, hendelse-, og superkonspirasjonsteorier. Selv om disse begrepene ikke var et stort fokus i timen, kan dette bety at flere av elevene hadde kunnskap om de andre begrepene som vi la stor vekt på i undervisningsopplegget fra før.

4.1.2 Funn fra Holmskolen gruppe 1 & 2

På denne skolen hadde vi undervisning for to trinn med to klasser på hvert trinn. I både gjennomføringen på 9.trinn (gruppe 1) og gjennomføringen på 10.trinn (gruppe 2) var det 36 elever i klasserommet. Lærerne forklarer i intervjuet at de store gruppene førte til at elevene hadde vanskelig for å konsentrere seg og bidra aktivt. Den ene læreren sa i intervjuet:

«For de er jo ikke vant til å være på tvers av klassene. Sånn sett blir det bare et ekstra spenningsmoment sånn «åh hvem er jeg på gruppe med?». Og det var jo helt tilfeldig satt opp da. Men det kan jo hende at det var noen som ble veldig sjenert siden de var på gruppe med noen de aldri har vært på gruppe med før. Det kan jo å gjøre at de ikke snakker så mye.»

Læreren mener altså at gruppesammensetningen kan ha skapt et spenningsmoment i klassen. Den ene læreren mener at de generelt sliter med aktivitet i klassen. «Så er det jo noen klasser. Sånn som til oss. Mine elever. Vi jobber jo hardt med å få dem til å snakke i timen. Og det er jo med oss som de kjenner liksom.» Her påpeker læreren at muntlig aktivitet er et problem generelt i klassen, og det kan virke som læreren indikerer at forholdet vi har med elevene også kan ha noe å si på den muntlige aktiviteten. Vi erfarte i likhet lærerne at det var svært vanskelig å få elevene til å prate. Dette gjaldt både i plenum, men også i gruppearbeidet. Vi tror dette er en kombinasjon av at klassen var stor, men også at vi ikke hadde noen relasjoner med elevene på forhånd. Denne kombinasjonen kan gjøre det vanskelig å få elevene til å prate og vi tror derfor det kunne fungert bedre dersom elevgruppen var mindre.

Når det kommer til forkunnskapene til elevene så sier lærerne at det forskjell på gruppene. Hilde som er KRLE-lærer for 9.trinn mener at de har hatt lite om konspirasjonsteorier fra før av, mens Helene som er KRLE-lærer for 10.trinn sier at de har snakket en del om temaet. Helene sier at flere i klassen har vært svært interessert i krigen i Ukraina og at de i den forbindelse har snakket en del om konspirasjonsteorier i forbindelse med hva elevene har sett på TikTok. Hilde sier at de har hatt mest om temaet når det gjelder til fordommer mot muslimer blant elevene.

Vårt inntrykk er at elevene hadde en del kjennskap til ulike konspirasjonsteorier, men at de hadde lite kunnskap om hva fenomenet handler om. I Mentimeteren kan vi blant annet se at elevene ramser opp en del konspirasjonsteorier, men at de ikke gjør et forsøk på å forklare hva en konspirasjonsteori er. Vi spurte riktignok ikke konkret om dette, men spørsmålet var åpent. Vi ser også i spørreskjemaene at mange av elevene sier at de ikke lærte noe nytt i løpet av undervisningsøkta, men vi ser likevel i datamateriale at elevene både før, under og etter økta viste til lite kunnskap om temaet.

4.1.3 Funn fra Solskolen gruppe 2

Silje sier i intervjuet at elevene i denne klassen blir veldig fort trøtete og at elevenes til tider manglende oppmerksomhet skyldes tidspunkt fremfor opplegget i seg selv. Silje (lærer) sier at jo lengre det drar ut med samme tema, jo trøttere og mer ufokuserte blir de. Vi opplevde også at det var vanskelig å få elevenes oppmerksomhet og at flere av elevene tok opp PCene på tross av at de ikke hadde fått beskjed om det.

Klassen hadde vært innom konspirasjonsteorier og kildekritikk i to perioder, både i samfunnsfag og i KRLE. I tillegg forteller Silje at elevene har vært innom temaet i engelsk i forbindelse med temaet «USA». Silje sier også at elevene har gjort noe lignende vårt opplegg før der elevene fikk utdelt en sjekkliste for så å finne falske nyheter på nettet. Vi opplevde at noen elever koblet seg raskt på og var aktive og deltakende i opplegget. Disse viste også tydelig at de hadde forkunnskaper. En del elever slet mer med dette og viste heller ingen forkunnskaper. Vi ser også på Mentimeter ved starten av timen at det kun er et fåtall av elever som forsøker å forklare hva konspirasjonsteorier er, mens en stor del av elevene kun ramser opp ulike konspirasjonsteorier.

I denne klassen møtte vi også på en uforutsett utfordring ved at vi måtte bruke mikrofoner i undervisningen noe som førte til en lite sømløs overgang mellom når vi pratet. Dette var noe som noen av elevene poengterte i spørreskjemaet som distraherende.

4.1.4 Oppsummering

Elevenes forkunnskaper varierte fra klasse til klasse. Solskolen gruppe 1 hadde ganske gode forkunnskaper. Svein mente at siden hans klasse kunne såpass mye om tema fra før av ville dette opplegget fungert bedre på et trinn som hadde mindre kunnskap om tema. Kunnskapene til Holmskolen gruppe 1 og 2 fremsto svake gjennom hele økta, mens Solskolen gruppe 2 hadde ganske varierte kunnskaper innad i klassen. I løpet av datainnsamlingen kan det se ut som størrelse på elevgruppen hadde mye å si for gjennomføringen av undervisningsopplegget. Gjennomføringene på Holmskolen der de var 36 elever i hver gruppe skiller seg ut fra gjennomføringene på Solskolen de var ca. 25 elever i hver gruppe. Som både lærerne og vi erfarte gjorde den store elevgruppen det vanskelig for oss som undervisere å ha kontroll på det som skjedde i klasserommet, samtidig som det kan tenkes at flere av elevene ble usikre og dermed ikke turte å delta aktivt i muntlige diskusjoner. Det blir også trukket frem gjentatte ganger at relasjonen vi har til elevene kan ha påvirket den aktive deltagelsen.

4.2 Engasjement, relevans og eksempler

I dette underkapittelet presenterer vi funn og observasjoner som omhandler elevenes engasjement, oppleggets relevans og bruk og valg av eksempler. Dette er elementer som har hatt stor innvirkning på utformingen av undervisningsopplegget og er sentrale for å gi elevene et godt læringsutbytte.

4.2.1 Funn fra Solskolen gruppe 1

I intervjuet sier Svein at det var et variert opplegg med mange ulike undervisningsformer. Han trekker blant annet frem tavleundervisning, Mentimeter og gruppearbeid. Han sier likevel at det muligens ble for mye tavleundervisning og at det førte til at noen av elevene slet med å holde konsentrasjonen. Våre observasjoner peker også på at flere av elevene syntes det ble for mye prating fra vår side. Etter hvert som timen gikk ble det vanskeligere å få elevene til å følge med og flere viste med kroppsspråket sitt at de syntes det var kjedelig. Det ble også en del uro og forstyrrelser som en konsekvens av dette. Elevene var likevel svært aktive i andre deler av undervisningen og de aller fleste deltok aktivt i de muntlige aktivitetene. I

spørreskjemaene skriver flere av elevene at de syntes gruppearbeid og Mentimeter var gøy. Det er viktig å påpeke at det er en forskjell hos elevene som nevner gruppearbeid. Noen synes det å jobbe i gruppe med medelever var gøy, mens andre kommenterer på oppgaven i seg selv. På oppgavearkene ser vi at elevene har jobbet godt med oppgaven og at de har kommet med relevante argumenter. De er også flinke til å bruke begrepene som vi har gått igjennom i timen. Vi ser likevel at argumentene er dårlig begrunnet. Eksempel på dette kan være at de sier at «Nyhetspeilet leter etter skjulte sammenhenger», men de forklarer ikke hvor de kan se dette i artikkelen.

For å øke elevenes engasjement sier Svein at vi burde provosere elevene mer. Her kommer han med ulike forslag som å slenge ut diverse utsagn, trekke frem kontroversielle personer eller legge opp til en øvelse som enig/uenig der elevene kan komme med sine egne meninger. Han nevner blant annet Andrew Tate og at det er flere i klassen som er begeistret for han og det han står for. Han trekker også frem at noen av spørsmålene vi brukte i opplegget var ja/nei spørsmål og at vi heller burde forsøkt å få elevene til å reflektere enda mer. Han foreslår også å vise flere filmklipp fra hendelsene vi prater om i undervisningsopplegget. Her trekker han blant annet frem nyhetssendinger fra da flyene styrtet inn i tvillingtårnene 11.september.

Svein sier det var bra at vi bruker eksempler som ligger nært opp til elevenes hverdag. Han nevner eksempelet med mopedlappen og sier at det er «midt i smørøyet for elevene». I tillegg til å påpeke at det er viktig å bruke eksempler som ligger tett opp til elevenes hverdag uttrykker han også at det kan være nyttig å bruke nyhetssendinger og skape en samtale rundt dette.

«Det som jeg opplever er at de ser egentlig ikke nyhetssendinger, de, de sluker rått det de finner på nettet. Eller, sluker rått, men de bruker ikke nyhetssendinger på tv for eksempel. Så det kan være en måte for å få i gang diskusjonen på.»

Dette gir en indikasjon på hvor relevant Svein synes temaet konspirasjonsteorier er for aldersgruppen.

4.2.2 Funn fra Holmskolen gruppe 1 & 2

I gruppeintervjuet sier lærerne at de synes det var god variasjon i opplegget og påpeker at det var fint å bruke Mentimeter, filmklipp og muntlig refleksjon over det elevene har sett og lest. På tross av dette opplevde de at elevene synes det ble for mye snakking, noe som førte til at noen av elevene falt av. Elevene gir også uttrykk for at det ble mye tavleundervisning i spørreskjemaene.

Lærerne mener også at elevene ikke klarte å følge med på alt fordi de ikke hadde nok kunnskap om konspirasjonsteoriene vi nevnte. De mener at hvis elevene hadde diskutert konspirasjonsteorier som var mer relevant for dem så hadde de fulgt bedre med. Her kommer lærerne med forslag om å gå mer i dybden på en konspirasjonsteori slik at elevene blir bedre kjent med den. De påpeker at det er viktig å bruke temaer som interesserer elevene og at de synes det var fint at vi gjorde temaet mer relevant for dem gjennom å bruke «mopedlappen-eksemplet». Lærerne mener også at elevene hadde engasjert seg enda mer for den aktiviserende oppgaven dersom vi hadde brukt videoklipp istedenfor artikler. I spørreskjemaet er det litt varierende svar på hva elevene tenkte om opplegget. Flere opplevde det som gøy og interessant, men det var også en

del som synes det var kjedelig. Noen av de som skrev at opplegget var gøy skrev at gruppeoppgaven var det de likte best.

Når det kommer til oppgavearkene kan vi se at noen av gruppene ikke har svar på alle oppgavene eller har mangelfulle besvarelser. De fleste gruppene har skrevet om hvorfor de tror den ene kilden er en nyhet, men få av gruppene har svart på hvilken kilde de tror er konspirasjonsteori. Av de som har svart på denne oppgaven er det lite begrepsbruk og svak argumentasjon. Den ene gruppen har eksempelvis kun skrevet «Vi tror kilden er en konspirasjonsteori fordi Jonas Gahr Støre ikke er en kyborg».

Vi erfarte i likhet med lærerne at flere av elevene syntes det var vanskelig å følge med og flere av elevene datt av underveis. I arbeidet med undervisningsopplegget har vi forsøkt å finne relevante eksempler, men det er en mulighet for at flere av konspirasjonsteoriene vi tok opp er ukjente for elevene. På tross av at det var varierende engasjement fra elevene, opplevde vi likevel at elevene syntes temaet var spennende og at de deltok i de delene av opplegget som engasjerte som for eksempel gruppearbeid og Mentimeter.

4.2.3 Funn fra Solskolen gruppe 2

Silje sier at hun opplevde at elevene var flinke til å følge med under gjennomgangen av opplegget. Hun trekker frem den aktiviserende oppgaven som noe ekstra positivt og sier at elevene er mer mottagelig for aktiviteter i grupper enn at læreren står og prater over lengre tid. Også Silje sier at vi kunne vært mer provoserende for å få elevene mer engasjert. Her foreslår hun at elevene kan bli tildelt ulike meninger for deretter å diskutere mot hverandre. I spørreskjemaene har elevene svært varierte svar. Mange synes opplegget var spennende og gøy, mens andre syntes det ble kjedelig. Elevene som syntes opplegget var gøy nevner blant annet gruppeoppgaven og praktisk arbeid. Gjennom vår observasjon la vi også merke til at elevene deltok mer i arbeid med gruppeoppgaven enn under tavleundervisningen. På oppgavearkene ser vi at flere av gruppene får til å skrive gode argumenter og viser forståelse for fagbegrepene. Til denne gjennomføringen hadde vi på bakgrunn av de innsamlede oppgavearkene fra de tidligere gjennomføringene lagt inn hjelpesetninger. Hensikten med dette var å se om elevene i større grad klarte å argumentere og bruke fagbegreper, og mye tyder på at dette har hjulpet. Vi ser likevel at noen av gruppene ikke har svart på alle spørsmålene. Årsaken til dette kan enten være at oppgaven ikke var engasjerende nok, eller at gruppene fikk for lite tid.

Silje poengterer viktigheten og relevansen ved opplegget. Hun trekker blant annet frem elevenes bruk av sosiale medier, og spesielt Youtube og TikTok som argument for hvorfor det er relevant å prate om konspirasjonsteorier i skolen.

4.2.4 Oppsummering

De fleste lærerne synes at det var god variasjon i opplegget. Her trekkes blant annet Mentimeter og gruppearbeid frem. Også elevene syntes disse delene av opplegget var mest engasjerende. Lærerne og elevene poengterer likevel at det ble mye prating og tavleundervisning i opplegget. Samtlige lærere og elevgrupper sier at gruppeoppgaven var engasjerende. Noen elever synes den var engasjerende fordi de kunne jobbe i grupper, mens andre elever synes oppgaven i seg selv var spennende. Flere av lærerne påpeker at det er viktig med eksempler som ligger nært til elevenes hverdag. De tenker

også at ved å bruke videoer og sosiale medier kan man appellere mer til elevenes interesser. To av lærerne nevner også provokasjon som et hjelpemiddel når man skal engasjere elevene.

4.3 Tilpasset opplæring

Her presenterer vi funn og observasjoner som handler om hvordan opplegget var tilpasset ulike elever og hva som burde vært annerledes for å gjøre undervisningsopplegget mer inkluderende og tilpasset hver enkelt klasse og elev. Alle elever er på ulikt nivå og ved å tilpasse undervisningen kan man sikre at flere av elevene forstår det som blir gjennomgått i opplegget.

4.3.1 Funn fra Solskolen gruppe 1

Når det kommer til tilpasset opplæring påpeker Svein at vi må tenke på hvilke trinn vi underviser på. Han trekker igjen frem at opplegget i stor grad var repetisjon for elevene og at elever på tiende trinn er store nok til å kunne bli utfordret mer med for eksempel provokasjon og diskusjon. Han tror at opplegget antageligvis vil fungere enda bedre på åttende og niende trinn og at elevene der kommer til å være mer nysgjerrige på det vi har.

Når vi snakker om tilpasset opplæring innad i klassen sier Svein at det ble mye tekst for noen i forbindelse med oppgaven der elevene skulle finne ut hvilken artikkel som var nyhet og hvilken som var konspirasjonsteori. Han overhørte at en elev sa til en annen «med tanke på dysleksien din, hvilken tekst vil du lese?». Ettersom dette var første gjennomføring av undervisningsopplegget la også vi merke til at det var mye tekst og at vi ikke hadde tenkt gjennom dette grundig nok på forhånd. Vi observerte at flere av elever ikke deltok like godt i gruppeoppgaven på bakgrunn av dette, men elevene var flinke til å hjelpe hverandre og fordele oppgaver.

4.3.2 Funn fra Holmskolen gruppe 1 & 2

Som forslag til hvordan vi kan tilpasse undervisningen mener lærerne først og fremst at vi kan gjøre flere tilpasninger på bakgrunn av alder. Her nevner de blant annet å sette oss mer inn i aldersgruppen sine interesser som for eksempel TikTok. De erfarer også at denne aldersgruppen synes det er kjedelig å lese og at det derfor kan være lurt å bruke videoklipp istedenfor avisartikler i den aktiviserende oppgaven. De presiserer at elevene har godt av lesetrening og å bli utfordret på dette området, men at dersom vi skal bruke tekster må vi være oppmerksomme på elever med lese- og skrivevansker. Her kommer de blant annet med et forslag om å lese teksten høyt. Her legger de til at det kan være lurt å gi alle elevene de samme tekstene. Våre observasjoner samsvarer med lærernes tilbakemeldinger. Vi erfarte også at flere av elevene ga opp fort på å lese artiklene og dermed ikke fikk like stort utbytte av oppgaven. Dette skapte også mye unødvendig støy og uro i klasserommet ved at elevene begynte å tulle og forstyrre hverandre.

4.3.3 Funn fra Solskolen gruppe 2

Silje syntes artiklene vi hadde valgt til den aktiviserende oppgaven ble for enkle. Hun sier likevel at hun har forståelse for hvorfor nettopp disse artiklene ble valgt, men skulle ønske at artiklene ikke var så tydelig forskjellige slik at elevene ble mer utfordret. Silje sier videre at det var et opplegg som nivådelte seg selv. Silje trekker frem at vi hadde

lagt opp til mye refleksjon og samtale, og at dette hjalp de mindre aktive elevene til også å få utbytte av økten ved å høre på de andre elevene.

4.3.4 Oppsummering

Flere av lærerne påpeker at det er viktig å tilpasse etter alder. Lærerne mener at det er viktig å se på interessene til aldersgruppen og at det kan være en fin måte å tilpasse opplegget på. Majoriteten av lærerne trekker frem at det ble for mye tekst i opplegget, og da spesielt i forbindelse med den aktiviserende gruppeoppgaven der elevene skulle undersøke artikler. Dette kan være utfordrende for elever med lese- og skrivevansker og det kan derfor tenkes at høytlesning av artiklene eller å bytte ut artikler med videoklipp kunne hatt en positiv effekt. Det er verdt å legge merke til at ingen av elevene skrev noe om for mye tekst i spørreskjemaene, men våre og lærernes observasjoner tyder på at flere av elevene syntes det var kjedelig eller vanskelig å forholde seg til tekstene.

4.4 Begrepslæring

I dette underkapittelet presenterer vi funn og observasjoner som omhandler elevenes begrepsbruk. Disse funnene er en kombinasjon av lærerens observasjoner og materialet elevene produserte i løpet av timen. I opplegget presenteres en rekke ulike fagbegreper, og ved å se om elevene bruker og forstår disse kan vi få en indikasjon på elevenes læringsutbytte og forståelse.

4.4.1 Funn fra Solskolen gruppe 1

I forbindelse med begrepsbruk og begrepslæring sier Svein at det er bra at vi bruker nære eksempler når vi forklarer vanskelige begrep. Han oppfatter at elevene syntes det er lett å forstå begrepene når vi forklarer dem og at det er en god konkretisering av fagbegreper. I spørreskjemaene ser vi at noen av elevene bruker begrepene til å forklare hva konspirasjonsteorier er, men majoriteten bruker de ikke. Sammensvergelse, logiske feilslutninger, tankefeller og ulike former for konspirasjonsteorier er noen av begrepene som blir brukt. I denne gruppen er det også flere elever som nevner system-, hendelse- og superkonspirasjonsteorier på Mentimeter og spørreskjemaene.

4.4.2 Funn fra Holmskolen gruppe 1 og 2

Hilde og Helene mener også at vi forklarte begreper på en lett og forståelig måte. De synes også det var bra at vi hadde forklart begrepene godt på sjekklistene elevene brukte i den aktiviserende oppgaven. De sitter med den oppfatningen at elevene har lært en del nye begreper som lærerne selv ønsker å dra opp igjen senere. I spørreskjemaene som elevene svarte på i slutten av økta ser vi derimot at elevene har brukt svært lite begreper for å forklare hva en konspirasjonsteori er og hva som kjennetegner en. Lærerne la merke til at flere av elevene mistet oppmerksomheten når vi gikk gjennom ulike begreper og kom med et forslag om å få elevene til å prate med læringspartner om begrepet hver gang vi forklarte et nytt begrep. Dette kan hjelpe elevene med å huske begrepet bedre i tillegg til å være aktiviserende.

4.4.3 Funn fra Solskolen gruppe 2

Silje sier at vi brukte komplekse begreper og nevner blant annet begrepet «sammensvergelse». Hun påpeker at selv om det er komplekst, så er det begreper som er nødvendig å gå gjennom. I spørreskjemaene er det en del elever som bruker fagbegreper når de skal forklare konspirasjonsteorier. Av begrepene som blir brukt er

det sammensvergelse, ideologi og logiske feilslutninger som går igjen oftest. Flere av elevene nevner også super-, system-, og hendelseskonspirasjonsteorier.

4.4.4 Oppsummering

Lærerne er enige om at det var god bruk av fagbegreper i opplegget og at vi presenterte gode forklaringer og eksempler. I Mentimeter og spørreskjemaer ser vi at mange av elevene bruker fagbegreper, men det er også mange som ikke viser forståelse for disse. På bakgrunn av at mange av elevene ikke brukte og forsto fagbegrepene er det rimelig å si at bruken av fagbegreper må jobbes mer med i undervisningsopplegget.

4.5 Stigmatisering, normalisering og holdninger

I dette underkapittelet presenterer vi funn og observasjoner når det gjelder vår fremstilling av konspirasjonsteorier. Disse funnene er basert på lærernes observasjoner og våre egne tanker og evalueringer etter å ha gått gjennom elevenes besvarelser i spørreskjemaene og Mentimeter.

4.5.1 Funn fra Solskolen gruppe 1

Svein sier han ikke opplever at undervisningsopplegget setter noen av elevene i en bås. Han sier videre at han syntes opplegget var åpent og at vi behandlet temaet på en objektiv måte. Han sier blant annet «Det var ikke noe sånn kritikk av noe som helst egentlig». Dette kan tyde på at opplegget var for normaliserende og åpent. På Mentimeter i slutten av økta ytrer de færreste av elevene stigmatiserende eller normaliserende utsagn. Det er likevel noen av elevene som kommer med kommentarer som «ikke nødvendigvis skadelige» eller «konspirasjonsteorier handler om at folk har egne meninger». Dette kan tyde på at vi ikke har klart å finne en tydelig balanse mellom normalisering og stigmatisering i undervisningsopplegget.

4.5.2 Funn fra Holmskolen gruppe 1 & 2

Hilde og Helene opplevde også undervisningsopplegget som objektivt og at de ikke kunne se for seg at noen ble støtt av undervisningsopplegget. Helene tror samtidig at ingen av hennes elever hadde turt og vært åpen om det hvis de hadde trodd på en konspirasjonsteori. Helene trekker også frem etiske hensyn knyttet til fremstillingen av konspirasjonsteorier som viktig da dette faget skal kunne gi økt kunnskap, samtidig som det ikke støter noen.

På svarene fra Mentimeter kan vi se at mange elever i gruppe 1 skriver ord som «tull».. På Mentimeteren som de svarte på i slutten av timen kan man se at det er fremdeles en del som skriver ord som «tull», men i motsetning til første runde med Mentimeter er det mer variasjon i svarene. I gruppe 2 er majoriteten av svarene på den første Mentimeteren eksempler på ulike konspirasjonsteorier, men på slutten av timen er det flere som har skrevet ord som «ræl», «galskap» og «tull». Dette kan tyde på at noen av elevene sitter igjen med stigmatiserende holdninger etter undervisningsopplegget.

4.5.3 Funn fra Solskolen gruppe 2

Silje sier at det kan være vanskelig for en elev å sitte i klasserommet under et slikt undervisningsopplegg dersom de tror på en eller flere konspirasjonsteorier. I undervisningen fikk vi ikke inntrykk av at noen av elevene syntes det var vanskelig å

prate om temaet og det er heller ingen som ytret dette i Mentimeter eller spørreskjema. Vi skal likevel være oppmerksomme på at disse elevene kan falle under radaren.

4.5.4 Oppsummering

Lærerne er litt uenig om vår fremstilling av konspirasjonsteorier, men de fleste syntes at opplegget var åpent og objektivt. På Solskolen gruppe 2 og Holmskolen gruppe 1 og 2 sier lærerne at de tror det kunne vært vanskelig for en elev å delta i dette opplegget dersom de tror på konspirasjonsteorier, men de poengterer at det fortsatt er viktig. I Mentimeter ser vi at det er stor forskjell på elevgruppene når det gjelder normaliserende og stigmatiserende utsagn. Ved Solskolen gruppe 1 ytrer flere normaliserende utsagn, mens på Holmskolen ytrer noen av elevene mer stigmatiserende utsagn.

4.6 Didaktikk og klasseledelse

Her presenterer vi tilbakemeldinger og funn som omhandler generell didaktikk og klasseledelse. Dette innebærer blant annet hvilke didaktiske grep vi tok i bruk og hva som kan forbedres for å gjøre undervisningsopplegget bedre.

4.6.1 Funn fra Solskolen gruppe 1

Svein hadde flere positive bemerkninger når det gjaldt didaktikk og klasseledelse. Han sier at han syntes opplegget var strukturert lagt frem, blant annet ved å gå gjennom planen for dagen på starten av timen. Han sier at dette er svært nyttig for elevene slik at de vet hva som skal skje. Han syntes vi var flinke til å gi ros til gruppene, følge opp elevene, og å legge opp til dialog. Han påpeker gjentatte ganger at han syntes vi var tydelige og trygge voksne noe som videre gir trygghet til elevene. Til forbedring sier Svein at vi bør være mer oppmerksomme på tidsbruk. Han observerte at det ble gitt for god tid til å gå gjennom oppgaven noe som førte til uro i klasserommet. Han sier vi bør passe på dette for å unngå at elevene begynner å forstyrre eller å holde på med andre ting.

I spørreskjemaene er det en gjentakende faktor at elevene syntes det er fint å få jobbe praktisk. Noen kommenterer på at de syntes det var for mye prating fra vår side og at de skulle ønsket de ble mer involvert.

4.6.2 Funn fra Holmskolen gruppe 1 & 2

Lærerne opplevde oss som engasjerte gjennom hele opplegget. De synes det var fint at vi startet med å spørre hva elevene kunne fra før og avsluttet med å spørre de hva de kunne nå. De synes også vi var flinke til å få elevene til å komme til ro og få til en samtale selv om elevene ikke var så muntlig aktive. De synes vi gikk litt lite rundt i starten og mente at vi kunne hørt litt mer på hva de ulike gruppene prata om. På den måten kunne vi tatt opp de ulike diskusjonene i plenum etterpå uten at elevene måtte snakke høyt selv.

Lærerne opplevde at ikke alle elevene hadde forstått helt hva de skulle gjøre i den aktiviserende gruppeoppgaven og anbefalte oss å forklare den enda tydeligere. De sier også at flere av elevene mente at de hadde fått for dårlig tid. De synes at artiklene i seg selv var veldig gode, men Helene sier at hun først tenkte at det ble for lett for elevene å skjønne hva som var en konspirasjonsteori og hva som var en nyhet. Hun tror likevel at det fungerte godt for elevene. Det var også flere av elevene som skriver i

spørreskjemaet at oppgaven var lett, men det var også noen som mente den var vanskelig.

4.6.3 Funn fra Solskolen gruppe 2

Silje syntes generelt at opplegget var både godt og nyttig for elevene. I likhet med Svein var hun særlig begeistret for strukturen, og sier selv at hun ville gjort det på samme måte. Hun nevner prinsippet med å aktivere forkunnskaper for deretter å fylle på med kunnskap som et godt didaktisk grep. Den aktiviserende gruppeoppgaven der elevene bruker kunnskapen de har tilegnet seg til å forske på egenhånd er også noe som Silje trekker frem som noe positivt.

I spørreskjemaene er svarene svært varierte. Flere elever syntes opplegget var bra, men noen synes opplegget ble for langt og kjedelig. På tross av at vi hadde gjort endringer i undervisningsopplegget til denne gjennomkjøringen kommenterer flere av elevene fortsatt at de syntes det var for mye informasjon på en gang og mye prating.

4.6.4 Oppsummering

Lærerne er stort sett fornøyd med de didaktiske grepene vi tok. Flere trekker frem strukturen som spesielt god og lærerne syntes vi var engasjerte. Noen av lærerne trekker frem tidsbruk som et punkt til forbedring. Noen av lærerne syntes elevene fikk for god tid på gruppeoppgaven, mens noen syntes det ble gitt for dårlig tid. Elevene syntes det ble for mye prating og flere trekker frem at de skulle ønske de ble mer inkludert og aktivisert i opplegget.

4.7 Forebygging

Her presenterer vi observasjoner og funn som omhandler hva skolen kan gjøre for å forebygge troen på konspirasjonsteorier. Disse funnene er hovedsakelig basert lærernes egne tanker og erfaringer. Selv om målet med vår forskning ikke var å forebygge troen på konspirasjonsteorier tror vi likevel at et undervisningsopplegg kan ha slik effekt over lengre tid. Disse funnene er derfor svært verdifulle i arbeid med å utvikle og videreutvikle et slikt opplegg.

4.7.1 Funn fra Solskolen gruppe 1

På spørsmålet om hva Svein tror kan forebygge troen på konspirasjonsteorier sier han kunnskap, opplysning, diskusjon og samtale. Han poengterer at pekefinger ikke er løsningen, men heller å legge opp til åpen dialog. Han trekker frem at skolen har en viktig rolle og at lærere ikke må være redd for å ta tak i kontroversielle temaer.

4.7.2 Funn fra Holmskolen gruppe 1 & 2

Helene og Hilde mener at forebygging kan skje gjennom å jobbe med kildekritikk og kritisk tenkning. De mener det kan være fint å ha egne undervisningstimer om det, men poengterer at det er like viktig å minne elevene på det når de har en vanlig samtale. De påpeker at de ikke har satt av så mye tid til konspirasjonsteorier, men at de ofte snakker om det når elevene viser dem videoer og teorier som ikke er sanne eller er fabrikkert. De mener at dette er viktig for at elevene skal unngå å tro på falske nyheter og konspirasjonsteorier. De mener også at det kan virke forebyggende å høre om noe som er langt fra det de selv tenker.

4.7.3 Funn fra Solskolen gruppe 2

Silje nevner informasjon og kunnskap som nøkkelord når vi snakker om forebygging. Hun mener det er viktig å ha et åpent samtaleklima i klasserommet. Hun sier det også er viktig å passe på at det ikke blir et tema som er farlig å snakke om og sier videre at det er en risiko for at det blir for tabubelagt.

4.7.4 Oppsummering

Alle lærerne mener at skolen har en viktig rolle i arbeid med å forebygge troen på konspirasjonsteorier. De trekker frem klasserommet som en viktig arena for åpen samtale, og de er enige om at det er bedre å ha et åpent samtaleklima enn å la være å snakke om vanskelige temaer. Av strategier mener lærerne at kildekritikk, diskusjon og kritisk tenkning kan virke forebyggende dersom det jobbes med kontinuerlig.

I dette kapitlet har vi presentert analysen av datamaterialet og lagt frem våre funn. Videre vil vi knytte disse funnene opp mot teori og tidligere forskning som vi presenterte i teorikapitlet.

5.0 Drøfting

Drøftingskapittelet er delt opp i to underkapitler. Vi vil først drøfte funnene fra analysen opp mot relevant teori og tidligere forskning. Deretter vil vi gjøre en avsluttende refleksjon der vi trekker frem de viktigste funnene fra studien før vi avslutningsvis vil forsøke å svare på oppgavens problemstilling: *Hva er betydningsfullt i undervisning som skal gi ungdomsskoleelever strategier til å kjenne igjen og avsløre konspirasjonsteorier?* Drøftingen er organisert etter temaene vi konstruerte i den tematiske analysen.

5.1 Drøfting av funn

5.1.1 Elevgruppene: omfang, kjennskap og forkunnskaper

Som vi kan se i analysen varierte elevenes forkunnskaper fra klasse til klasse. Materialet fra Solskolen gruppe 1 gir oss inntrykk av at forkunnskapene til elevene gjorde det lettere for klassen å bidra i muntlige diskusjoner. Dette var i motsetning til Holmskolen gruppe 1 og 2 som hadde dårligere kjennskap til temaet, og dermed bidro mindre muntlig aktivt. Det er viktig med passende faglige utfordringer for å kunne engasjere elevene (EVA, 2018, s. 5). Vi ser likevel at elevene som kunne en del om temaet virket mer engasjert enn de som ikke kunne fullt så mye. Dette kan tyde på at vi la opp til en vanskelighetsgrad som passet bedre for elever med bedre forkunnskaper om temaet.

I analysen kan vi også se at størrelse på elevgruppen kan ha påvirket gjennomføringen av undervisningsopplegget. De store gruppene på Holmskolen hadde sammenlignet med de andre gjennomføringene vanskeligere for å konsentrere seg og delta aktivt i muntlige diskusjoner. Gjennomføringene på Holmskolen var de eneste gjennomføringene der de var så mange elever i en klasse så det kan være at dette ikke hadde vært tilfelle i en annen klasse. Det er derfor vanskelig å trekke en konklusjon ved om den store elevgruppen var årsaken til at gjennomføringen gikk som den gikk, men det er rimelig grunn til å tro at dette kan ha hatt innvirkning når vi sammenligner med de andre gjennomføringene.

Det blir også trukket frem av lærerne at relasjonen vi har til elevene kan ha påvirket den aktive deltagelsen. Det er rimelig å anta at dette kan ha en sammenheng da den danske undersøkelsen påpeker at relasjoner er et viktig element i undervisning (EVA, 2019, s. 7). Sevje og Gustafson (2012) påpeker også at gode relasjoner er en forutsetning for at elevene skal få et godt læringsutbytte (s. 7). Dette kan ha hatt en ekstra påvirkning på elevene ved Holmskolen gruppe 1 og 2 da disse elevene satt i et klasserom med en annen elevgruppe. Ved begge gjennomføringene på Holmskolen var de 36 elever i klasserommet og lærerne påpeker at dette var et ekstra spenningsmoment i klasserommet. Vi hadde heller ingen kjennskap til elevene på forhånd. I store elevgrupper vil det være vanskeligere å skape relasjoner mellom lærer og elev, og det kan også være dårligere relasjoner mellom elevene.

5.1.2 Engasjement, relevans og eksempler

Alle lærerne trekker frem at opplegget var variert. Kombinasjon av ulike arbeidsmetoder var noe vi hadde fokus på i utviklingen av undervisningsopplegget. Dette gjorde vi på bakgrunn av egne erfaringer fra praksis og den danske undersøkelsen der elevene trekker frem variasjon som sentralt for at de skal oppleve undervisningen som god, motiverende og lærerik (EVA, 2018, s. 11). Både fra lærernes og elevenes side blir det

likevel påpekt at det ble for mye prating og tavleundervisning og flere av elevene skriver i spørreskjemaet at de skulle ønske at de ble mer inkludert. Et viktig moment for elevenes motivasjon til læring er at elevene får være delaktige i undervisningen (EVA, 2018, s. 9). At elevene opplever at de ikke fikk deltatt nok i løpet av undervisningsopplegget er derfor et godt grunnlag for å gjøre endringer. I forsøk 2 prøvde vi å endre på undervisningsopplegget slik at det ble mindre prating fra vår side, og mer diskusjon mellom elevene. Dette gjorde vi blant annet ved å erstatte innholdet på lysbilde «Hvorfor tror folk på konspirasjonsteorier» med en diskusjonsoppgave. Etter forsøk 2 opplevde både læreren og elevene at det fremdeles var mye prating. Ut ifra tilbakemeldingene kan det tyde på at det blir for mye informasjon på kort tid. Det kan derfor virke hensiktsmessig å jobbe med temaet over en lengre tidsperiode slik at informasjonen kan spres ut over lengre tid, og gi elevene mer tid til refleksjon og klasseromsdiskusjon.

Både lærerne og flere av elevene sier at den aktiviserende gruppeoppgaven var engasjerende. Vi opplever dette som svært positivt da engasjement er et viktig moment for læring. Det er også denne arbeidsformen som Dyrendal og Jolley (2020) mener var den mest effektive måten å jobbe med tema på. Lærerne nevner at det kan være en fordel å bruke filmklipp og sosiale medier i den aktiviserende oppgaven for å engasjere elevene. Dette kan være en fordel da unge kan møte på konspirasjonsteorier på sosiale medier. Dette er i tråd med det som kommer frem i undersøkelsen fra Danmarks evalueringsinstitutt. Der kommer det frem at elevene ønsker undervisning som har en tydelig hensikt og som har overføringsverdi til deres egen hverdag (EVA, 2018, s. 9). Flere av lærerne sa også at de hadde brukt, eller ville brukt den aktiviserende oppgaven i sin egen undervisning.

To av lærerne nevner provokasjon som et virkemiddel for å engasjere elevene. Vi opplever også dette som et spennende element, men i utprøvingene av opplegget møtte vi bare elever vi ikke kjente. Vi anså derfor å forsøke å provosere elevene som risikabelt. Vi anerkjenner imidlertid at det å provosere elever man kjenner og har god relasjon til, kan være et hensiktsmessig virkemiddel dersom de fremstår uengasjerte.

Flere av lærerne påpeker at det er viktig med eksempler som ligger nært til elevenes hverdag. Her trekker de blant annet frem mopedlappen-eksemplet som et relevant eksempel som gjorde det lettere for elevene å forstå begreper som sammensvergelse, konspirasjon, og konspirasjonsteori. Lærerne sier også at det er viktig å vise til eksempler på konspirasjonsteorier som elevene har kjennskap til. Sevje og Gustafson (2012) skriver at noen av de positive effektene med gode relasjoner mellom lærer og elev er at læreren kan bruke kunnskapen om elevene til å planlegge god undervisning (s. 10). Når man skal finne eksempler, videoer og andre ting man skal vise elevene er det derfor en fordel å kjenne elevene godt.

5.1.3 Tilpasset opplæring

Flere av lærerne påpeker at det er viktig å tilpasse etter alder og interesser. Undervisningsopplegget ble gjennomført i tre 10.klasser og en 9.klasse. En av lærerne på 10.trinn mente at opplegget kunne være bedre egnet for lavere trinn. Gjennom observasjon og innsamling av datamateriale så vi ikke betydelig forskjell på 9.klassen og 10.klassene, men det betyr ikke nødvendigvis at dette er overførbart for andre klasser.

Vi tror derimot at forkunnskaper har større betydning og at elever med mer forkunnskaper om temaet fikk mer læringsutbytte av undervisningsopplegget.

Alle lærerne trekker frem at det ble for mye tekst i opplegget, og viser til den aktiviserende gruppeoppgaven der elevene skulle undersøke artikler. Lærerne sier at tekstmengden i artiklene kan være spesielt utfordrende for elever med lese- og skrivevansker. Lærerne foreslår derfor å bruke videoklipp eller høytlesning slik at alle kan følge med. Dette er også noe vi så på som en god løsning både for å hjelpe elevene som har lese- og skrivevansker, men også for å engasjere elevene. Vi valgte derfor å endre fra artikler til TikTok-klipp i forsøk 3. Ettersom dette forsøket ikke ble prøvd ut i praksis vet vi ikke om videoene ville fungert bedre enn artiklene, men på grunnlag av materiale fra datainnsamlingen er det rimelig å anta at dette kunne vært en bedre løsning.

Å kunne tilpasse undervisningen er essensielt for at den skal bli god. Sevje og Gustafson (2012) sier at undervisningen er god hvis den passer for alle uansett forutsetninger, kjønn og sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn (s. 7). I den danske undersøkelsen (EVA, 2018) kommer det frem at elevene syntes undervisningen blir bedre og mer motiverende av at læreren tilpasser undervisningen (s. 5). For å kunne tilpasse undervisningen hadde det på mange måter vært en fordel å ha relasjoner eller kjennskap til elevene på forhånd. Vi hadde ikke besøkt eller fått noen informasjon om spesifikke utfordringer i klassen, men noen tilpasninger ville likevel vært mulig å gjøre uavhengig av dette. Vi kunne eksempelvis sendt ut et spørsmålsark på forhånd til lærerne der vi kunne kartlagt elevenes forkunnskaper og interesser. Dette kunne ført til at undervisningen ble mer tilpasset de ulike elevgruppene.

5.1.4 Begrepslæring

Alle lærerne mener at vi presenterte lette og gode forklaringer på fagbegrepene i opplegget. Nære og relevante eksempler trekkes frem som et godt grep og lærerne sier at dette kan ha hatt en påvirkning for at elevene fikk med seg fagbegrepene. Selv om lærerne sier at de opplevde at elevene fikk med seg og forsto begrepene ser vi likevel at mange av elevene ikke viser forståelse i spørreskjemaene og Mentimeter på slutten av timen. I tråd med læreplanen i KRLE (Kunnskapsdepartementet, 2019) ble elevene presentert for en del vitenskapelige begreper. Disse begrepene krever undervisning for at de skal bli forståelig (Overrein & Smidt, 2011, s. 233). At flere elever ikke viser forståelse for begrepene på slutten av timen kan tyde på at det har blitt brukt for mange nye begreper i løpet av økten eller at vi gikk for fort gjennom dem.

Det er ulike grep vi kunne gjort i undervisningen for å forsterke elevenes begrepslæring. En av lærerne nevner at elevene for eksempel kunne forklart begrepene for hverandre. Dette samsvarer med Sevje og Gustafsons (2012) forslag til arbeidsmetoder for å få elevene til å forstå fagbegreper. De nevner blant annet at elevene bør anvende begrepene etter de har blitt forklart. For eksempel ved å beskrive ordet selv eller sammenligne ordet med et annet ord de kjenner til (s. 23). Vi hadde ca. 3 timer med elevene ved hver gjennomføring noe som kan gi en naturlig forklaring på hvorfor elevene ikke viste forståelse for alle fagbegrepene på slutten av undervisningsøkten. Vi tror at å jobbe med temaet over lengre tidsperiode kunne vært en løsning for å gi elevene bedre begrepsforståelse og bidra til dybdelæring. Tid er en faktor som vil hjelpe i de fleste tilfeller. Vi ser derfor at prioritering av begreper og arbeidsmåter som

relevante. Forklaring ved hjelp av nære og relevante eksempler fremstår som betydningsfullt.

5.1.5 Stigmatisering, normalisering og holdninger

Lærerne har ulike meninger når det gjelder fremstillingen vår av konspirasjonsteorier og de som tror på dem, men de fleste syntes at opplegget var åpent og objektivt. Læreren på Solskolen gruppe 1 syntes opplegget var svært åpent. Lærerne på Holmskolen og læreren til Solskolen gruppe 2 sier derimot at de tror det kunne vært vanskelig for en elev dersom de hadde trodd på konspirasjonsteorier.

På Solskolen gruppe 1 er det god sammenheng mellom det læreren sier og det elevene ytrer i spørreskjemaet og Mentimeter. Læreren til Solskolen gruppe 1 sier at han syntes det var objektivt og nevner blant annet at «det var ikke noe sånn kritikk av noe som helst egentlig». I Mentimeter og spørreskjemaet ser vi i denne klassen at det er flere normaliserende utsagn enn i de andre klassene. Dette tyder på at vi ikke har gjort det tydelig nok i undervisningen at konspirasjonsteorier er noe som er potensielt farlig og skadelig for samfunnet. På Holmskolen gruppe 1 og 2 ser vi det motsatte. Her kommer flere av elevene med stigmatiserende utsagn på slutten av undervisningen. Dette er interessant med tanke på at det ikke ble gjort noen endringer i undervisningsopplegget mellom disse gjennomføringene. Det er likevel verdt å merke seg at vi som lærere ikke kan sikre at vi underviser på nøyaktig lik måte under hver gjennomføring og at vi derfor kan ha uttrykt oss forskjellig i de ulike klassene.

Vi har inntrykk av at det er vanskelig å finne en god måte å undervise om tematikken på som både får frem farene ved å tro på konspirasjonsteorier, men som samtidig ikke legger opp til negative holdninger mot de som tror på det. Vi tror likevel at gode relasjoner mellom lærer og elever kan ha betydning. Ved å kjenne til elevenes forkunnskaper, holdninger og interesser kan det være enklere å legge opp til en balansert fremstilling.

5.1.6 Didaktikk og klasseledelse

Lærerne virker stort sett fornøyd med våre didaktiske grep og trekker blant annet frem at det var en god struktur på opplegget. En god struktur bidrar til et godt læringsmiljø som fremmer læring hos elevene (Sevje & Gustafson, 2012, s. 60). Dette gjorde vi blant annet ved å starte undervisningsopplegget med en plan for dagen. Dette ga en god struktur i opplegget og bidro til forutsigbarhet for elevene. Dette viste seg å ha god effekt og er noe vi ville videreført dersom vi skulle gjennomført flere forsøk.

Flere av lærerne påpeker at vi burde passe på tidsbruken. Noen av lærerne mener elevene fikk for god tid på den aktiviserende gruppeoppgaven, mens andre mener elevene fikk for dårlig tid. I oppgavearkene ser vi at flere av elevene som lærerne mener fikk for god tid ikke har svart eller har mangelfulle besvarelser. Dette kan enten tyde på at vanskelighetsgraden på oppgavene ikke var tilpasset elevene eller at oppgaven var for lite engasjerende. Besvarelsene og tiden elevene brukte på oppgavearkene kan også ha sammenheng med forkunnskapen til de ulike elevgruppene. Sevje og Gustafson (2012) skriver at ved å kjenne elevene godt kan man blant annet justere tidsbruk ut ifra hva man vet om elevene (s. 16). Vi kjente ikke til elevene fra før, men det kan uansett tyde på at vi burde vært flinkere til å legge merke til hvor langt

elevene hadde kommet underveis i arbeidet istedenfor å forholde oss til et satt tidspunkt.

5.1.7 Forebygging

Lærerne ser ut til å mene at forebyggingsarbeidet ikke primært kan knyttes til spesifikke undervisningsopplegg, men er noe som må skje fortløpende og kontinuerlig på flere ulike måter. De trekker frem kunnskap og diskusjon som viktige momenter for å kunne forebygge. Kildekritikk og kritisk tenkning blir også nevnt som viktige strategier og kunnskaper. Det lærerne nevner er i samsvar med hva Dyrendal og Jolley (2020) mener kan være med på å forebygge tro på konspirasjonsteorier. De påpeker at strategier som hjelper elevene med å aktivt sjekke kilder, fakta og logikk kan virke forebyggende (s. 7).

Lærerne nevner også at å fortelle elevene om «syke» konspirasjonsteorier kan føre til at elevene ikke kommer til å tro på dem selv og trekker frem dette som positivt. Selv om dette kan stemme for enkeltelever kan det også virke i motsatt retning. Når det kommer til hvilke konspirasjonsteorier som elevene burde bli presentert for skriver Dyrendal og Emberland (2019) at ved å bruke for «syke» konspirasjonsteorier kan elevene oppleve at de selv er immune mot å tro på konspirasjonsteorier. Risikoen med dette er at det kan bli vanskeligere for elevene å avsløre konspirasjonsteorier de selv tror på eller konspirasjonsteorier de møter på senere (s. 41). Samtidig skriver Kreko (2020) at et kriterium for hvilke konspirasjonsteorier som burde bli presentert og avkrefte i klasserommet er at konspirasjonsteorien er lite troverdig. Ut fra det Dyrendal og Emberland (2019) skriver om sykelliggjøring av konspirasjonsteorier tenker vi at det uansett vil være hensiktsmessig å finne en mellomting. På den måten risikerer vi ikke at elevene ser på seg selv som immune.

5.2 Oppsummerende drøfting

I arbeid med å utarbeide og forbedre undervisningsopplegget har vi erfart at relasjoner har spilt en sentral rolle. Gode relasjoner i klasserommet har mange fordeler. Ved å kjenne elevene har man blant annet bedre kjennskap til elevenes interesser. Dette er en fordel når man skal velge eksempler, oppgavetyper og hvilke konspirasjonsteorier som skal bli presentert for klassen. Relasjoner mellom lærer og elev er også en fordel for å kunne tilpasse etter elevenes forutsetninger. Ved å vite om utfordringer i klasserommet, elevenes faglige nivå og holdninger til konspirasjonsteorier vil det være enklere å tilpasse arbeidsmetoder, innhold og tidsbruk. For at undervisningsopplegget skal fungere godt vil det ikke bare være betydningsfullt at læreren har gode relasjoner til elevene, men også at elevene har gode relasjoner til hverandre. Hvis elevene er trygge i klasserommet er det enklere for dem å delta aktivt både muntlig og i gruppearbeid. I tilfeller der læreren ikke har fått etablert gode relasjoner med klassen ser vi det som betydningsfullt å tilegne seg kunnskap om elevene. Det vil da være sentralt å få rask innsikt i elevgruppens interesser, forutsetninger og holdninger. På den måten kan man til en viss grad tilpasse undervisningen selv om man ikke har etablerte gode relasjoner.

I tillegg til gode relasjoner ser vi også at tidsrammen for undervisningen er betydningsfull. Både elever og lærere syntes undervisningsopplegget besto av mye tavleundervisning, og flere ønsket mer elevdeltakelse. Grunnet prosjektets tidsbegrensning hadde vi ikke mulighet til å jobbe med én elevgruppe over lengre tid. På

den korte tiden med hver klasse ønsket vi å få med mye informasjon og fagbegreper og vi tror at dette kan ha resultert i et opplegg som fremstår tettpakket og overveldende. Dette kan ha påvirket elevenes engasjement og læringsutbytte. På bakgrunn av disse funnene tror vi derfor det ville vært hensiktsmessig å spre informasjonen utover flere timer. Med større tidsramme vil man kunne ha et stort faglig innhold samtidig som man legger opp til mer klasseromsdiskusjon, aktiviserende oppgaver og refleksjon. I tilfeller der læreren ikke har tilstrekkelig med tid fremstår det som viktig med god variasjon i undervisningsopplegget for å holde elevene aktive. Ved å legge opp til flere aktiviserende oppgaver og klasseromsdiskusjon kan elevene føle på medvirkning samtidig som at det blir mindre prating fra lærerens side. I tilfeller der læreren har lite tid til disposisjon i undervisning om konspirasjonsteorier vil det også være relevant å velge ut informasjon om temaet som er særlig viktig for at elevene skal få læringsutbytte. I vår studie hadde ikke informantene kompetanse om konspirasjonsteorier utover at de var lærere i KRLE. Vi fikk dermed ingen tilbakemeldinger fra lærerne om teorien som ble presentert i undervisningsopplegget. Vi ser likevel at fokus på å forklare begreper ved bruk av nære og relevante eksempler viser seg å ha god effekt.

Den aktiviserende gruppeoppgaven ble brukt som hovedelement for å lære elevene strategier, og gir elevene mulighet til å bruke dem til å kjenne igjen og avsløre konspirasjonsteorier. I arbeidet med å utvikle oppgaven tok vi utgangspunkt i Dyrendal & Jolley (2020) sine strategier for hvordan man kan bekjempe feilinformasjon. De nevner blant annet at elevene må få mulighet til å aktivt sjekke kilder og dekonstruere feilinformasjon (s. 7). Lærerne nevner også disse strategiene som viktig for å forebygge troen på konspirasjonsteorier og flere påpeker at etterforskningsstrategien i oppgaven var god og engasjerende. Flere av elevene sier også at oppgaven var engasjerende, men på tross av dette var det stor variasjon i kvaliteten på besvarelsene. I funnene våre kan vi se at forkunnskaper, engasjement og tidsomfang kan ha hatt innvirkning på besvarelsene. Med grunnlag i det innsamlede datamateriale fra undervisningen og intervjuene med lærerne får vi likevel en oppfatning av at majoriteten av elevene har fått en viss forståelse for strategiene og at en aktiviserende oppgave der elevene får jobbe med, og aktivt bruke strategiene dermed er betydningsfull i arbeidet med konspirasjonsteorier. Selv om oppgaven i seg selv fremstår god er det fremdeles elementer ved anvendelsen av oppgaven man burde tenke på. Vi ser at flere av lærerne poengterer at det ble mye tekst, spesielt for elever med lese- og skrivevansker. I forsøk 3 skulle vi prøve ut videoer i stedet for artikler. På bakgrunn av tilbakemeldingene i de andre forsøkene har vi grunn til å tro at disse videoene ville fungert godt for å få med alle. Vi tror også valg av konspirasjonsteorier kan være sentralt for at oppgaven skal fungere godt. Vi ser at noen av elevgruppene viser stigmatiserende holdninger etter at vi har gjennomført undervisningsopplegget. Dette kan tyde på at konspirasjonsteoriene de ble presentert ble for lite troverdige, slik at de ble sykeliggjort. Det vil derfor være fornuftig å bruke eksempler på konspirasjonsteorier som ikke sykeliggjør fenomenet, men som samtidig ikke blir så troverdige at elevene begynner å tro på dem.

6.0 Konklusjon

I denne studien har vi med grunnlag i teoretiske perspektiver, tidligere forskning og skolens styringsdokument utarbeidet og prøvd ut et undervisningsopplegg med hensikt om å besvare oppgavens problemstilling: *Hva er betydningsfullt i undervisning som skal gi ungdomsskoleelever strategier til å kjenne igjen og avsløre konspirasjonsteorier?* For å besvare oppgavens problemstilling har vi latt oss inspirere av aksjonsforskning. Den første fasen i studien var forarbeidsfasen der vi startet med å identifisere et problem. Ifølge UNESCO (2022) har ikke lærere tilstrekkelig med kunnskap til å undervise om konspirasjonsteorier. Vi ønsket derfor å forske på hva som er betydningsfullt i undervisning om konspirasjonsteorier med hensikt om å gi lærere og oss selv innsikt i temaet. Etter problemavklaringsfasen organiserte vi og planla prosessen videre. Dette innebar å rekruttere informanter til prosjektet og utarbeide undervisningsopplegget. Deretter startet arbeidet i praksis. Vi besøkte først to elevgrupper og samlet inn datamateriale fra lærere og elever. I etterarbeidsfasen analyserte vi materiale og videreutviklet undervisningsopplegget før vi gjennomførte et nytt forsøk i en ny elevgruppe. Etter dette forsøket analyserte vi datamaterialet og reviderte opplegget for andre gang før vi hadde planlagt et siste forsøk i studien. Grunnet uforutsette omstendigheter fikk vi ikke gjennomført dette forsøket.

Da datainnsamlingen var gjennomført samlet vi alt datamateriale og analyserte på nytt for å se etter fremtredende funn for å besvare oppgavens problemstilling. Etter koding av datamateriale satt vi igjen med seks hovedtemaer: «elevgruppene: omfang, kjennskap og forkunnskaper», «engasjement, relevans og eksempler», «tilpasset opplæring», «begrepslæring», «stigmatisering, normalisering og holdninger», «didaktikk og klasseledelse» og «forebygging». Da vi drøftet temaene videre kom vi frem til tre hovedfunn som fremstår som betydningsfulle for å gi ungdomsskoleelever strategier til å kjenne igjen og avsløre konspirasjonsteorier.

Gode relasjoner i klasserommet stikker seg ut som en betydningsfull faktor. Ved å ha gode relasjoner vil man i større grad ha mulighet til å tilpasse undervisningen utfra elevenes interesser, forutsetninger og holdninger. Gode relasjoner i klasserommet kan også senke terskelen for å bidra aktivt i klasseromsdiskusjoner. For lærere som ikke har etablerte relasjoner med elevene vil det være betydningsfullt å kartlegge elevgruppen for å kunne gjøre små tilpasninger som passer elevenes interesser og forutsetninger. Dette kan blant annet innebære å gjøre justeringer i det faglige innholdet som blir presentert og valg av elevaktiviteter. Den andre faktoren som skiller seg ut som særlig betydningsfull er tidsrammen på undervisningen. Funnene våre tyder på at undervisningsopplegget bar preg av mye informasjon på kort tid. Dette kan ha påvirket elevenes engasjement og læringsutbytte. Ved å ha flere undervisningstimer kan man presentere godt faglig innhold samtidig som man legger opp til mer diskusjon og elevaktivitet. Dersom læreren ikke har mer tid til disposisjon vil det være betydningsfullt å velge ut teori og begreper som er særlig relevant for at elevene skal få læringsutbytte og måloppnåelse. Klasseromsdiskusjon og elevaktivitet skiller seg ut som gode strategier og kan være en god prioritering for å engasjere elevene samtidig som de tilegner seg kunnskap. Det tredje og siste hovedfunnet viser at det er betydningsfullt med aktiviserende oppgaver der elevene får en aktiv rolle. Våre funn viser at elevene ble mer engasjert og mange av elevene viste forståelse for strategiene som ble presentert. Ved bruk av en slik oppgave i klasserommet er det sentralt å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker. Det er også viktig å velge konspirasjonsteorier som ikke

sykeliggjør fenomenet, da dette for eksempel kan gå på bekostning av relasjoner, samtidig som man også må være klar over faren ved å gå for langt i å velge normaliserende eksempler.

Masterstudien som er gjennomført er kun et lite bidrag i forskningen på temaet konspirasjonsteorier i skolen. Med tanke på videre forskning ville det vært interessant å gjennomføre en liknende studie der undervisningen foregikk over lengre tid og med flere elevgrupper. Det ville også vært interessant å se hvilke resultater man kunne fått i en elevgruppe der læreren hadde gode og etablerte relasjoner til elevene. I denne studien sier materiale lite om hvilken informasjon som er mest relevant å ta med i undervisning om konspirasjonsteorier. For å finne ut hvilken informasjon som er viktigst for at elevene skal tilegne seg kunnskap om konspirasjonsteorier vil det også være interessant å forske nærmere på dette.

7.0 Litteraturliste

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal akademisk.
- Center for Countering Digital Hate. (2021). *Failure to protect: How tech giants fail to act on user reports of antisemitism*. <https://counterhate.com/wp-content/uploads/2022/05/Failure-to-Protect.pdf>
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2016). *Bryman's social research methods* (5.utg.). Oxford University Press.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). *God undervisning set med elevernes øjne: Input til arbejdet med at udvikle undervisningen*. <https://www.eva.dk/grundskole/undervisning-set-elevernes-oejne>
- Douglas, K. M., Uscinski, J. E., Sutton, R. M., Cichocka, A., Nefes, T., Ang, C. S., & Deravi, F. (2019). *Understanding conspiracy theories*. *Political psychology*, 40(1), 3–35. <https://doi.org/10.1111/pops.12568>
- Dyrendal, A., & Emberland, T. (2019). *Hva er konspirasjonsteorier* (Vol. 69). Universitetsforlaget.
- Dyrendal, A., & Jolley, D. (2020). *Conspiracy theories in the classroom: Problems and potential solutions*. *Religions*
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg.) Fagbokforlaget.
- Jolley, D., & Douglas, K. M. (2017). Prevention is better than cure: Addressing anti-vaccine conspiracy theories. *Journal of Applied Social Psychology*, 47(8), 459–469. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/jasp.12453>

- Kreko, P. (2020). Countering conspiracy theories and misinformation. I P. Knight & M. Butter (Red). *Routledge handbook of conspiracy theories*. (242- 255). Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/RLE01-03.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Madsen, J. (2004) Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning: I skole og utdanning* (s. 143-162). Høyskoleforlaget AS
- Medietilsynet. (2022). *Barn og medier 2020: Nyhetsbruk*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/resultatdokument_nyheter_barn_og_medier_oktober_2022.pdf
- Mestad, I. (2014). Å snakke om religion. Elevenes fagspråk i RLE. I Fuglseth, K. (Red.), *RLE i klemme : Ein studie av det erfarte RLE-faget*. (s. 153-172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Overrein, P., & Smidt, J. (2011). Begrep og makt - begrepslæring og samfunnsbilder i skriving i samfunnsfag. I *Skriving i alle fag : innsyn og utspill*. 231–254.
- Sevje, G., & Gustafson, T. (2012). Ti kjennetegn på god undervisning. Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Sunstein, C. R., & Vermeule, A. (2009). Symposium on conspiracy theories: Conspiracy theories: Causes and cures. *The Journal of Political Philosophy*, 17(2), 202–227. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/j.1467-9760.2008.00325.x>

Tenk (2020). *Hvordan lærer vi kidsa om kilder?* <https://tenk.faktisk.no/artikkel/hvordan-laerer-vi-kidsa-om-kilder>

Thalmann, K. (2019). *The Stigmatization of Conspiracy Theory Since the 1950s: "A plot to Make Us Look Foolish"*. Routledge.

Ulvik, M. (2016) Aksjonsforskning- en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness (red.), *aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (17-33). Fagbokforlaget

UNESCO. (2022). *Addressing conspiracy theories: what teachers need to know*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381958.locale=en>

UNESCO. (2022, 2. Juli). *Addressing conspiracy theories: UNESCO guidance for teachers*. Hentet 15.mai 2023 fra <https://www.unesco.org/en/articles/addressing-conspiracy-theories-through-education-unesco-guidance-teachers>

Uscinski, J.E. (2018). The study of conspiracy theories. *Argumenta*, 3(2), 233–45. <https://www.argumenta.org/wp-content/uploads/2018/05/3-Argumenta-Joseph-Uscinski-The-Study-of-Conspiracy-Theories.pdf>

Uscinski, J. E. & Parent, J. M. (2014). *American conspiracy theories*. Oxford University Press.

Van Prooijen, J. W. (2018). *The psychology of conspiracy theories*. Routledge

Materiell til undervisningsopplegg

Artikler til oppgave (Forsøk 1 & 2)

- Aune, F. (2022, 30. november). Uavhengig klimaforsker: Det finnes ingen klimakrise – kun en politisk agenda. *Nyhetsspeilet*.
<https://www.nyhetsspeilet.no/2022/11/uavhengig-klimaforsker-det-finnes-ingen-klimakrise-kun-en-politisk-agenda/>
- Gaarder, H. (2012, 1. april). Jonas Gahr Støre er en kyborg. *Nyhetsspeilet*.
<https://www.nyhetsspeilet.no/2012/04/jonas-gahr-store-er-en-kyborg/> (Denne artikkelen forkortet vi før vi skulle bruke den i undervisningsopplegget. Den forkortede versjonen ligger som vedlegg 6)
- NTB & Stoksvik. M. (2023, 23. januar). Studie viser nedgang i fertilitet hos unge menn. VG. <https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/abjroL/studie-viser-nedgang-i-fertilitet-hos-unge-menn>
- Røyne, H. (2023, 29. januar). Studie: Jordens kjerne roterer saktere enn før. VG.
<https://www.vg.no/nyheter/i/q1kJGe/studie-jordens-kjerne-roterer-saktere-enn-foer?fbclid=IwAR3JS5iEBpT9kk6fICFNzWS5feJmC36wiXv6AvhM4XnUp6fsFwZRFNUazOQ>

TikTok-klipp til oppgave (Forsøk 3)

- @Birdsarentreal. (2020, 17. desember). *What they ´re hiding*. [Video]. TikTok.
https://www.tiktok.com/@birdsarentreal/video/6907339040618466565?_r=1&t=8Zth2EryG0L
- @Thespookypage. (2022, 8. oktober). *Proof that birds aren ´t real. Pt. 22*. [Video]. TikTok.
https://www.tiktok.com/@thespookypage/video/7152019677655354625?_r=1&t=8ZtgvO7F5a1
- @Wazimzahid1. (2021, 20. september). *Hvor farlig er energidrikke?* [Video]. TikTok.
https://www.tiktok.com/@wasimzahid1/video/7010005641112734982?_r=1&t=8Zthr1n4L4g

Video

- NRK. (2022, 22. mai). *Hva er en konspirasjonsteori?* [Video]. NRK skole.
<https://www.nrk.no/skole-deling/26631>

Vedlegg

- Vedlegg 1: Beskrivelse av undervisningsopplegget med lysbilder
- Vedlegg 2: Oppgaveark til forsøk 1
- Vedlegg 3: Oppgaveark til forsøk 2
- Vedlegg 4: Oppgaveark til forsøk 3
- Vedlegg 5: Sjekklistene til oppgaven
- Vedlegg 6: Forkortet artikkel av «Jonas Gahr Støre er en kyborg» fra Nyhetsspeilet.no
- Vedlegg 7: Spørreskjema til elever
- Vedlegg 8: Intervjuguide
- Vedlegg 9: Prosjektgodkjenning fra NSD
- Vedlegg 10: Informasjonsskriv til informantene
- Vedlegg 11: Informasjonsskriv til foresatte
- Vedlegg 12: Prosessdokument for samskriving

Vedlegg 1: Beskrivelse av undervisningsopplegget med lysbilder

Undervisningsopplegget vårt er en kombinasjon av tavleundervisning, Mentimeter, video, gruppediskusjoner og oppgaver. Undervisningsopplegget tar utgangspunkt i en Powerpoint på 20 lysbilder. Powerpointen ble laget i begynnelsen av masterarbeidet og er basert på egne erfaringer, litteratur og tidligere forskning. I dette vedlegget vil du finne bilde og beskrivelse av alle lysbildene. Bakgrunnen og begrunnelsen for de ulike lysbildene finner du i kapittel 3. Undervisningsopplegget vi presenterer i dette vedlegget er det første utkastet. Underveis i forskningen gjorde vi noen endringer basert på tilbakemeldinger og evaluering. Disse endringene beskrives i kapittel 3.2.3 Etterarbeid.

Lysbilde 1: Dette lysbildet viser til en illustrasjon som kombinerer ulike konspirasjonsteorier. Vi fikk deretter elevene til å snakke sammen med læringspartner om hva de så på lysbildet. Etter å ha snakket litt fikk elevene mulighet til å si høyt hva de så på bilde.



Lysbilde 2: I dette lysbilde fikk elevene litt informasjon om oss, hva vi studerer, og hvorfor vi er på besøk.

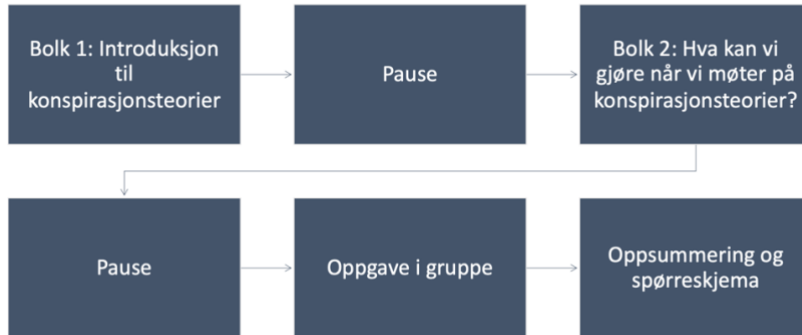


Hvem er vi?

- Tiril og Siri
- Masterstudenter på Grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved NTNU
- Skriver masteroppgave i KRLE
- Tema: Konspirasjonsteorier
- Hva gjør vi her?

Lysbilde 3: Her fikk elevene en plan for hvordan økten kom til å se ut.

Plan for dagen



Lysbilde 4: På dette lysbildet presenterte vi målene for undervisningsøkta. Målene var: «Kunne gjøre rede for hva konspirasjonsteorier er», «Kunne gjøre rede for kjennetegn ved konspirasjonsteorier» og «Kunne bruke strategier i møte med konspirasjonsteorier».

Mål for dagen

Kunne gjøre rede for hva konspirasjonsteorier er

Kunne gjøre rede for kjennetegn ved konspirasjonsteorier

Kunne bruke strategier i møte med konspirasjonsteorier

Lysbilde 5: Videre fikk vi elevene til å ta opp pc'ene sine og finne frem nettsiden www.menti.com. Her skulle de svare på spørsmålet «Hva tenker du på når du hører du hører ordet «konspirasjonsteorier»?». Her fikk alle elevene mulighet til å skrive et forslag hver. Da elevene hadde sendt inn forslagene sine leste vi opp noen av forslagene og snakket litt rundt dem.



Lysbilde 6: Etter Mentimeter satt vi på en video som forklarer hva konspirasjonsteorier er. Dette er en video fra NRK skole som er 02.25 minutter lang. Etter videoen skulle elevene prate med sidepartnere om hva de hadde sett i filmsnutten. Deretter spurte vi elevene hva de hadde snakket om.

- <https://www.nrk.no/skole/?mediald=26631&page=search&q=konspirasjonsteorier>



Lysbilde 7: Her gikk vi tydeligere gjennom hva en konspirasjonsteori er. Her ble begrepet konspirasjonsteorier delt inn i de to begrepene konspirasjon og teori slik at elevene kunne få en forståelse for begrepene hver for seg. Her brukte vi et eksempel om mopedlappen. Eksempel: «Se for deg at du ønsker å ta mopedlappen, men foreldrene dine er veldig skeptiske til dette fordi de er redde for at du skal skade deg. Mamma og pappa bestemmer seg for at de skal gjøre deg demotivert for å ta mopedlappen. De forteller deg blant annet at det er veldig dyrt og at de ikke kommer til å betale for det. Du må derfor ha jobb, og da blir det ikke mye tid til venner eller andre fritidsaktiviteter. De har en generell dårlig holdning til det som gjør at du blir demotivert til å ta mopedlappen. Det som har skjedd her er at foreldrene dine har gått sammen om et felles mål. De ønsker ikke at du skal ha mopedlappen, så de prøver å forhindre det. Dette kan kalles en konspirasjon eller en sammensvergelse. Men du legger merke til at begge foreldrene dine er overdrevent negativ til mopedlappen. Du begynner derfor å lure på om de har gått sammen for å gjøre deg demotivert til å ta lappen. Du har nå en teori om en konspirasjon. Dette er da en konspirasjonsteori». Dette eksemplet ble brukt for å sette begrepet i en sammenheng som er nær deres egen virkelighet.



Hva er en konspirasjonsteori?

- Konspirasjon = ?
- Teori = ?
- Hva er typisk?
 - Sammensvergelse
 - Logiske feilslutninger (tankefeller)
 - Aktiv leting etter skjulte sammenhenger, intensjoner og aktører.
 - Mistillit (Ingen ting er hva det utgir seg for)
 - Få, ingen eller ukjente kilder

Lysbilde 8: I dette lysbildet gikk vi nærmere inn på hva som er typisk for en konspirasjonsteori. Sammensvergelse, logiske feilslutninger, mistillit, få, ingen eller ukjente kilder, og aktiv leting etter skjulte sammenhenger, intensjoner og aktører ble nevnt på dette lysbildet. For å gjøre disse kjennetegnene og begrepene mer forståelig for elevene valgte vi å vise til eksempler og bilder. Eksemplene rettet seg mot konspirasjonsteorien om at jorda er flat.



Hva er typisk?

- Sammensvergelse
- Logiske feilslutninger (tankefeller)
- Aktiv leting etter skjulte sammenhenger, intensjoner og aktører.
- Mistillit (Ingen ting er hva det utgir seg for)
- Få, ingen eller ukjente kilder



Lysbilde 9: I neste lysbilde ønsket vi å illustrere til elevene at hvem som helst kan tro på konspirasjonsteorier. Først fikk vi elevene til å prate sammen læringspartner. De skulle da diskutere «Hvem tror på konspirasjonsteorier?». Da de var ferdig med å diskutere fikk elevene si høyt hva de hadde snakket om. Deretter ble elevene presentert for bilder av ulike offentlige og ikke-offentlige personer. Sammen gikk vi igjennom de ulike bildene og konkluderte med at alle kan være tilbøyelig til å tro på konspirasjonsteorier.

Hvem tror på konspirasjonsteorier?



Lysbilde 10: Her snakket vi om hvorfor folk tror på konspirasjonsteorier. Først lot vi elevene diskutere med læringspartner om hvorfor de tror folk tror på konspirasjonsteorier. Deretter tok vi opp noen av tankene i plenum før vi gikk igjennom lysbilde. Her ønsket vi å vise at det er normalt for alle mennesker å tro på konspirasjonsteorier, men at det også er ulike faktorer som kan spille inn. Vi snakket om spenning, identitet, gruppetilhørighet, mistillit hendelser og at mennesker foretrekker informasjon som støtter deres eget verdensbilde. For å vise eksempler til de ulike faktorene la vi inn noen bilder på lysbildet av konspirasjonsteorier i populærkultur og 9/11.



Hvorfor tror folk på konspirasjonsteorier?

- Faktisk helt normalt og nødvendig
 - Vi ønsker å forstå hvordan verden henger sammen
 - Biologi – vi må være i stand til å oppdage fare
- Spenning
 - Populærkultur - TV, musikk, sosiale medier
- Vi foretrekker informasjon som støtter vårt eget verdensbilde
- Identitet og gruppetilhørighet
- Ønske om kontroll – lite tillit
- Hendelser

Lysbilde 11: I dette lysbildet diskuterte vi hva konspirasjonstenkning kan føre til. Også her ønsket vi å få frem et spenn mellom når det er normalt og når det kan bli farlig. Derfor startet vi sliden med å si at det kan være sunt å ha litt mistanke til myndigheter og mennesker med makt. Deretter gikk vi videre til å snakke om at konspirasjonsteorier kan være farlig for de som tror på dem, de som blir utsatt for dem og samfunnet. Her gikk vi gjennom hvert punkt og kom med eksempler. Vi snakket også om at konspirasjonsteorier kan trekke oppmerksomhet bort fra problemer som er ekte. Til slutt snakket vi om noen hendelser der konspirasjonstenkning har gitt fatale konsekvenser. Vi snakket om holocaust og antisemittisme, 22 juli og Eurabia-teorien, og stormingen av kongressen og QAnon.

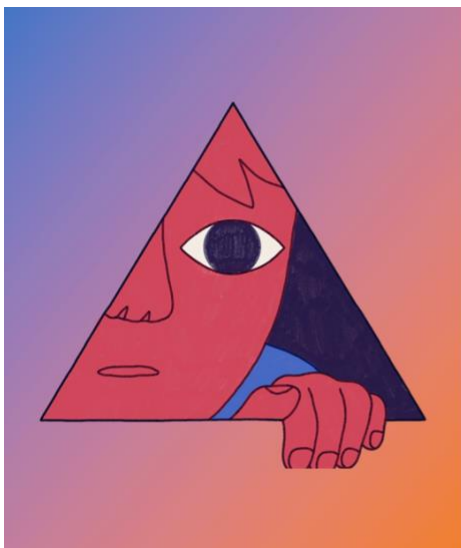


Er det farlig?

- Sunt med litt mistanke til myndigheter og mennesker med makt
- Kan være skadelig for de som tror på dem, de som er ofre for dem og samfunnet
- Kan trekke oppmerksomhet bort fra problemer som er ekte
- Noen av de verste eksemplene:
 - Holocaust
 - 22. Juli
 - Stormingen av kongressen

Lysbilde 12: Pause

Lysbilde 13: Etter pausen begynte vi å forberede elevene til den aktiviserende oppgaven. På dette lysbilde repeterte vi de ulike kjennetegnene ved en konspirasjonsteori og gjorde det om til en sjekkliste.



Hvordan kan vi oppdage konspirasjonsteorier?

Se etter kjennetegnene:

1. Viser kilden til en sammensvergelse?
2. Kan man finne logiske feilslutninger?
3. Er kilden på aktiv leting etter skjulte sammenhenger, intensjoner og aktører?
4. Fører kilden til mistillit (Ingenting er hva det utgir seg for)?
5. Er det få, ingen eller ukjente kilder?

Lysbilde 14: Her gikk vi gjennom en sjekkliste for kildekildekritikk. Denne sjekklisten bestod av fire punkter.



Kildekritikk

- 1. Få med deg budskapet.** Les hele saken. Ikke se kun på overskriften eller bildene
- 2. Vekker saken sterke følelser?** Det er lett å bli blind på en sak når den vekker sterke følelser.
- 3. Se deg rundt.** Hva skriver andre kilder og nettsteder om saken? Sann informasjon finnes sjelden kun ett sted
- 4. Undersøk nettstedet.** Hvem er avsender, og hva vil avsender oppnå? Er nettstedet troverdig?

Lysbilde 15: Da vi hadde gått gjennom sjekklistene ble elevene presentert for oppgaven. Oppgaven gikk ut på at elevene skulle bli delt inn på grupper på fire. Alle gruppene fikk to artikler hver. En av artiklene var da en konspirasjonsteori, mens den andre var en troverdig nyhet. Om lag halvparten av klassen fikk artiklene «Jonas Gahr Støre er en kyborg» fra Nyhetsspeilet.no og «Studie: Jordas kjerne roterer saktere enn før» fra VG, mens resten av klassen fikk artiklene «Uavhengig klimaforsker: Det finnes ingen klimakrise – kun en politisk agenda» fra Nyhetsspeilet.no og «Studie viser nedgang i fertilitet hos unge menn» fra VG. Oppgaven til elevene ble da å bruke sjekklistene til å finne ut hvilke av artiklene som var hva, samt å skrive argumenter for påstandene sine. Alle elevene ble tildelt en sjekkliste hver. På hver gruppe fikk de to artikler av hver og ett oppgaveark. Tiden de fikk på oppgaven varierte fra klasse til klasse, men det var omtrent 20-30 minutter.



Gruppeoppgave

- Hva er konspirasjon og hva er nyhet?
- Har kilden noen mangler?

- Bruk sjekklistene for å analysere tekstene og finn ut om artiklene er konspirasjon eller nyhet
- Bruk PC for å finne informasjon
- Svar på oppgaveark!

Lysbilde 16: Pause

Lysbilde 17: Her oppsummerte vi gruppeoppgavene og gruppene fikk lov til å dele hva de hadde funnet ut.



+

•

Oppsummering av gruppeoppgave

- Hva fant dere ut?
- Var det lett/vanskelig å se forskjellen?

Lysbilde 18: Her skulle elevene nok en gang bruke Mentimeter til å svare på spørsmålet «Hva tenker du på nå når du hører ordet «konspirasjonsteorier»?». Vi leste opp noen av svarene høyt og snakket litt om hva vi hadde lært i løpet av timen.



+

•

Oppsummering

Gå inn på www.menti.com

KODE: 4974 4618

+

•

Lysbilde 19: På slutten av økten skulle elevene svare på et spørreskjema om undervisningsøkta. Denne ble delt ut på papir og besvart med blyant. Arkene ble samlet inn etterpå.



Spørreskjema

- Dere får utdelt et ark
- Svar så godt og utfyllende som dere klarer
- Vi setter veldig pris på deres tilbakemeldinger 😊

Lysbilde 20: Takk for oss!

Vedlegg 2: Oppgaveark til forsøk 1

Hva er konspirasjonsteori og hva er nyhet?

- Bruk sjekklisterne og internett til å undersøke artiklene dere har fått utdelt.
 - Ikke skriv navn, vi ønsker å samle inn arkene på slutten av dagen!
-

Hvilken kilde tror dere er en troverdig nyhet:

Vi tror kilden er en nyhet fordi...

Hadde kilden noen mangler?

Hvilken kilde tror dere er en konspirasjonsteori:

Vi tror kilden er en konspirasjonsteori fordi...

Vedlegg 3: Oppgaveark til forsøk 2

Hva er konspirasjonsteori og hva er nyhet?

- Bruk sjekklisterne og internett til å undersøke artiklene dere har fått utdelt.
 - Ikke skriv navn, vi ønsker å samle inn arkene på slutten av dagen!
-

Hvilken kilde tror dere er en troverdig nyhet?

Vi tror kilden er en nyhet fordi...

Hadde kilden noen mangler?

Hvilken kilde tror dere er en konspirasjonsteori?

Man kan se at kilden viser til en sammensvergelse fordi:

Man kan se at kilden viser til logiske feilslutninger fordi:

Man kan se at kilden er på aktiv leting etter skjulte sammenhenger, intensjoner og aktør fordi:

Kilden fører til mistillit fordi:

Er det kilder? Hvilke kilder?

Vedlegg 4: Oppgaveark til forsøk 3

Hva er konspirasjonsteori og hva er troverdig?

- Bruk sjekklistene og internett til å undersøke videoene dere har fått utdelt.
 - Ikke skriv navn, vi ønsker å samle inn arkene på slutten av dagen!
-

Hvilken kilde tror dere er troverdig?

Vi tror kilden er troverdig fordi...

Hadde kilden noen mangler?

Hvilken kilde tror dere er en konspirasjonsteori?

Vi tror kilden er en konspirasjonsteori fordi...

Se etter kjennetegnene – sammensvergelse, logiske feilslutninger, skjulte sammenhenger, mistillit og lite, ingen eller ukjente kilder.

Vedlegg 5: Sjekklister til oppgaven

Sjekkliste 1: Hvordan kan vi oppdage konspirasjonsteorier?

1. Viser kilden til en sammensvergelse?

En konspirasjon er ofte en hemmelig sammenslutning for å skade noen, eller holde sannheten skjult for allmennheten. En konspirasjonsteori er altså en teori om at det foregår en konspirasjon. Når du skal se om en kilde viser til en sammensvergelse, kan du se om kilden nevner organisasjoner eller mennesker som jobber sammen om et mål. Ofte et hemmelig mål som de prøver å holde skult fra allmenheten.

2. Kan man finne logiske feilslutninger?

Feilslutning er en logisk uriktig slutning. Når man skal finne logiske feilslutninger må man se om konklusjonen (det kilden kommer frem til) gir mening. Et eksempel på en slik slutning kan være: Stolen min er hard, derfor MÅ den være laget av stein. Det er riktig at stolen er hard og at en stein er hard, men det betyr ikke at stolen er laget av stein. Det kan være flere grunner til at stolen er hard, og man burde derfor ikke komme frem til den konklusjonen uten å sjekke materialet til stolen.

3. Er kilden på aktiv leting etter skjulte sammenhenger, intensjoner og aktører?

Når en kilde leter etter skjulte sammenhenger, leter den etter mønstre. Eksempel: «Illuminati sin logo er en trekant. Billie Eilish har en stor trekant i sin musikkvideo. Kanskje de jobber sammen?».

Med skjulte intensjoner prøver kilden å finne en årsak til hvorfor noen gjør som de gjør. «USA løy om at de var på månen slik at de kunne vinne romkappeløpet mot Sovjetunionen» Med skjulte aktører så prøver kilden å finne ut hvem som kunne vært med på noe slikt. Ofte noen med mye makt eller penger

4. Fører kilden til mistillit (ingenting er hva det utgir seg for)?

Sier kilden at for eksempel myndighetene står bak noe hemmelig? Dette kan være et forsøk på å få deg til å føle på mistillit mot for eksempel staten, organisasjoner og andre aktører vi stoler på.

5. Er det få, ingen eller ukjente kilder som brukes for å begrunne teorien?

Konspirasjonsteorier kjennetegnes ofte av at det er få, ingen eller ukjente kilder. Det kan være vanskelig å oppdage for noen ganger brukes det til og med masse kilder, men disse kan være falske, overdrevne eller lite troverdige. Bruk sjekklisten «kildekritikk» for å se om kilden er bra eller ikke.

Sjekkliste 2: Kildekritikk

Bruk disse punktene til å undersøke om kilden er god eller ikke. Det er ikke alltid like lett å finne ut om en kilde er god eller ikke, men gjør et forsøk med disse punktene!

1. Få med deg hele budskapet

Les hele saken. Ikke kun se på overskriften eller bildene. Overskrifter kan ofte være villedende eller overdrevet fordi avisene ønsker klikk. Les teksten før du trekker en konklusjon.

2. Vekker saken sterke følelser?

Blir du veldig sint eller lei deg av å lese saken? Det er lett å bli blind på en sak når den vekker sterke følelser. Mediene er klar over dette og bruker noen ganger et sterkt språk, eller skumle bilder for å få deg engasjert.

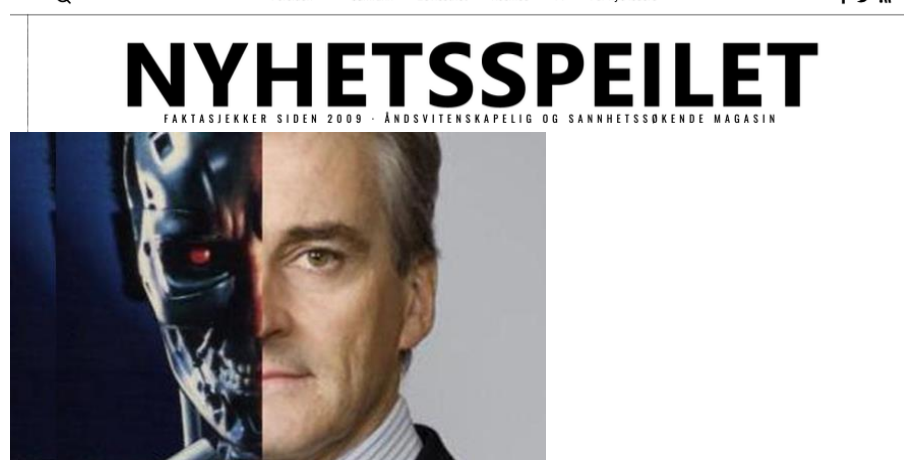
3. Se deg rundt

Hva skriver andre kilder og nettsteder om saken? Gjør et googlesøk og se om du finner troverdige kilder som skriver om det samme. Sann informasjon finnes sjelden kun ett sted.

4. Undersøk nettstedet.

Hvem er avsender, og hva ønsker avsender å oppnå? Har du hørt om nettstedet før? Gjør et googlesøk om avsenderen og se hva som står skrevet. Er nettstedet troverdig?

Vedlegg 6: Forkortet artikkel av «Jonas Gahr Støre er en kyborg» fra Nyhetsspeilet.no



SAMFUNN

Jonas Gahr Støre er en kyborg

AV HANS GAARDER · 01. 04. 2012 · 20835 VISNINGER · 6 MINUTTER LESETID · 49

Personer som har arbeidet nær Jonas Gahr Støre har gitt uttrykk for at at han virker så fjern, så – umenneskelig... At han argumenterer flink som en datamaskin er nå så sin sak, men fraværet av *menneskelighet* er påfallende.

Spørsmålet er hva denne umenneskeligheten skyldes, og om det i det hele tatt er mulig å dybdebore i Arbeiderpartiets omvendte Robin Hood-politiker (som tar penger fra vanlige nordmenn og gir til sine rike venner) uten å bli snøblendet av hans veltalenhet, faglige flinkhet og chutzpah-aktige mangel på ymykhet og selvkritisk sans selv når det er mest på sin plass for ikke å si politisk nødvendig.

En kyborg er en organisme som er dekket av biologisk hud men hvor en eller flere indre deler er kunstige, fra pacemakere via microchippene og implantater til indre organer, muskelmasse og kunstig intelligens, med eller uten styring utenfra ("fjernkontroll").

Wikipedia har denne definisjonen på kyborger:

"En kyborg er en cybernetisk organisme, altså en organisme som består av både biologisk vev og kunstige deler. Kyborgen kan også defineres som et vesen som er en blanding av maskin og menneske. Termen kyborg betegner vanligvis skapninger med avanserte implantater som beskrives i science fiction. Ett eksempel på dette er borgene i Star Trek. En vid definisjon kan imidlertid også inkludere mennesker med innslag av kunstige kroppsdelene, for eksempel implantater. Eksempler på dette kan være kunstig hjerte, pacemaker eller implantert høreapparat." Se

Kyborger har (i likhet med menneskelige kloner og andre bioroboter) lenge blitt utviklet i all hemmelighet, med varierende innslag av datateknologi. Allerede for mange år siden ble dette omtalt i norske media, bl.a. [her](#).

NRK omtalte og viste for lenge siden en film som var laget av en menneskelig kyborg (som hadde fått implantert et kamera i stedet for sitt ene øye) og omhandlet utviklingen av kyborg-teknologi ("The Eyeborg Documentary"):

Kyborger som er plassert i politiske posisjoner er ikke uvanlig

For at NWO (New World Order) skal oppnå sin langsiktige målsetting om "kontroll" (av menneskeheten/enkeltindividene) er kontroll av nøkkelpolitikere et viktig og naturlig skritt på veien, ved bruk av de teknologiske muligheter som kan bidra til dette, naturligvis uten at media nevner dette med et pip.

Vedlegg 7: Spørsmål fra spørreskjema til elever (Kun spørsmål, elevene hadde større plass til å svare)

Forsøk 1:

1. Hva er en konspirasjonsteori?
2. Husker du noen kjennetegn på konspirasjonsteorier?
3. Hva er det viktig å se etter når vi skal være kildekritiske?
4. Var det noe du synes var vanskelig/enkelt i dette opplegget? I så fall hva?
5. Var det noe du synes var kjedelig eller gøy? I så fall hva?
6. Lærte du noe du ikke visste fra før i løpet av disse timene? I så fall hva?
7. Har du noen andre tilbakemeldinger til oss?

Forsøk 2 og 3:

1. Hva er en konspirasjonsteori, og husker du noen kjennetegn?
2. Hva synes du var vanskelig/enkelt i dette opplegget?
3. Hva synes du var kjedelig/gøy i dette opplegget?
4. Lærte du noe du ikke visste fra før i dette opplegget? I så fall hva?
5. Har du noen andre tilbakemeldinger til oss?

Vedlegg 8: Intervjuguide

Innhold	<ul style="list-style-type: none">• Var det noen deler av opplegget du syns var bra? Hvilke og hvorfor?• Var det noen deler av opplegget som du syns kunne vært annerledes? Hvilke, hvorfor og hvordan?• Hva syntes du om bruken av fagbegreper? Er det noe vi kunne gjort annerledes?
Oppgavene	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan syns du den aktiviserende oppgaven fungerte på klassen? Hva var bra, og hva var mindre bra?
Læringsutbytte	<ul style="list-style-type: none">• I hvor stor grad opplever du at klassen fikk utbytte av denne økten?• Var det noen deler av opplegget du føler de fulgte bedre eller dårligere med? Eventuelt hvilke?
Annet	<ul style="list-style-type: none">• Hva mener du kan være med på å forebygge troen på konspirasjonsteorier?• I hvor stor grad vil du si at dere jobber med denne tematikken i KRLE/Samfunnsfag til vanlig?• Har du noe mer du ønsker å legge til?

Vedlegg 9: Prosjektgodkjenning fra NSD

10.05.2023, 14:08

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Undervisningsopplegg for forebygging av tro på konspirasjonsteorier](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
870220

Vurderingstype
Automatisk

Dato
15.12.2022

Prosjekttittel

Undervisningsopplegg for forebygging av tro på konspirasjonsteorier

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Camilla Stabel Jørgensen

Student

Tiril Abrahamsen

Prosjektperiode

01.01.2023 - 25.05.2023

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 25.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

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

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

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

Informasjonssikkerhet

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

Vedlegg 10: Informasjonsskriv til informantene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

“Undervisningsopplegg for forebygging av tro på konspirasjonsteorier”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å prøve ut et undervisningsopplegg som er med på å forebygge tro på konspirasjonsteorier. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to masterstudenter som ønsker å prøve ut et undervisningsopplegg som er med på å forebygge troen på konspirasjonsteorier. Vi ønsker gjennom denne oppgaven å vise til prosessen med dette arbeidet og hvordan intervjuer og observasjon med deltagerer kan bidra til å forbedre undervisningsopplegget. Forskningsprosjektet skal belyse mulighetene for å forebygge tro på konspirasjonsteorier gjennom undervisning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette er et masterprosjekt i KRLE og fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å besvare oppgavens problemstilling vil det være helt nødvendig for oss å gjennomføre opplegget i en skoleklasse og innhente refleksjoner og tilbakemeldinger fra lærere og elever. Undervisningsopplegget sikter seg inn på ungdomstrinnet så vi håper på å rekruttere 3-4 ungdomsskoler som kan la oss få gjennomføre vårt opplegg og bidra med datamateriale til oppgaven. Flere skoler vil derfor bli kontaktet.

Kriterier for å delta i studien er:

- Underviser i KRLE eller samfunnsfag på ungdomstrinnet

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du har muligheten til å sette av to-tre undervisningstimer til dette prosjektet. Disse undervisningstimene skal være med samme klasse og kan gjerne være sammenhengende. På slutten av økten vil elevene få et anonymt spørreskjema. Dette spørreskjemaene vil bli besvart for hånd, og vil hovedsakelig dreie seg om hva elevene har fått ut av opplegget. Foreldre kan få se spørreskjema etc. på forhånd hvis dette er ønsket. Notater av observasjoner kan bli gjort av oss underveis eller i ettertid av økten. Disse observasjonene vil også være anonyme. Når vi har gjennomført undervisningsopplegget må du ha mulighet til å sette av tid til et intervju på ca 60 min. I dette intervjuet hvis du hovedsaklig få spørsmål om undervisningsøkten og dine tanker rundt denne. Vi vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være vi og veilederne, Camilla Stabel Jørgensen og Jean Bergane som har tilgang til informasjonen som utgis. Navn og andre kontaktopplysninger vil erstattes med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Spørreskjemaet som elevene vil svare på etter gjennomført undervisningsopplegg vil være fullstendig anonyme. Spørreskjemaene vil likevel transkriberes og håndskrift vil ikke bli brukt i oppgaven. Lydopptak med lærere vil bli tatt opp på NTNUs egne lydopptakere, og navn og andre kontaktopplysninger vil bli anonymisert under transkribering. Etter transkribering vil lydopptakene bli slettet. De transkriberte intervjuene vil bli oppbevart i en kryptert database, og det er kun vi og veilederne våre som vil ha tilgang til det dette. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Personopplysninger om deg vil til enhver tid oppbevares konfidensielt. Det vil bli brukt fiktive navn i oppgaven, og vi har et lovpålagt ansvar om å anonymisere informanten og dens informasjon i størst mulig grad. Prosjektet vil etter planen ferdigstilles i løpet av 2023, og etter sensur foreligger vil alt av rådata makuleres i henhold til NSD sine retningslinjer.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (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 i Trondheim ved prosjektansvarlige Camilla Stabel Jørgensen* (camilla.jorgensen@ntnu.no, tlf: +47 91 80 18 17) eller Jean Bergane (jean.bergane@ntnu.no, tlf: +47 98 89 59 38) , eller studentene: Siri Hagstrøm (sirihag@stud.ntnu.no, tlf: +47 93 62 02 87) Tiril Abrahamsen (tirilab@stud.ntnu.no, tlf: +47 45 80 79 03)

- NTNU i Trondheim ved personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no, ☑; +47 93 07 90 38).

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

Prosjektansvarlig
Camilla Stabel Jørgensen & Jean Bergane

Studenter
Siri Hagstrøm & Tiril Abrahamsen

Vedlegg 11: Informasjonsskriv til foresatte

Informasjonsskriv til foresatte

“Undervisningsopplegg for forebygging av tro på konspirasjonsteorier”

Dette er et informasjonsskriv til deg om at ditt barn skal være med i et undervisningsopplegg som er med på å forebygge tro på konspirasjonsteorier. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Vi er to masterstudenter som ønsker å lage et undervisningsopplegg som er med på å forebygge troen på konspirasjonsteorier. Vi ønsker gjennom denne oppgaven å vise til prosessen med dette arbeidet og hvordan intervjuer og observasjon med deltagere kan bidra til å forbedre undervisningsopplegget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette er et masterprosjekt i KRLE og fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hva vil det si at ditt barn deltar på dette?

For å besvare oppgavens problemstilling vil det være nødvendig for oss å gjennomføre opplegget i en skoleklasse og innhente refleksjoner og tilbakemeldinger fra lærere og elever. Dette prosjektet innebærer at ditt barn vil få undervisning som har som hensikt å forebygge troen på konspirasjonsteorier. Underveis i undervisningen kan det forekomme anonymiserte notater av observasjoner i klasserommet. På slutten av undervisningsøkten vil også eleven få tildelt et spørreskjema. Dette spørreskjema vil bli besvart for hånd, og vil hovedsakelig dreie seg om hva elevene har fått ut av opplegget. Dette skjema vil også være anonymt. Foreldre kan få se spørreskjema etc. på forhånd hvis dette er ønsket.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil ikke innhente noen personopplysninger om ditt barn. Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være vi og veilederne, Camilla Stabel Jørgensen og Jean Bergane som har tilgang til informasjonen som utgis. Spørreskjemaet som ditt barn vil svare på etter gjennomført undervisningsopplegg vil være fullstendig anonymt. Spørreskjemaene vil likevel transkriberes og håndskrift vil ikke bli brukt i oppgaven. De transkriberte spørreskjemaene vil bli oppbevart i en kryptert database, og det er kun vi og veilederne våre som vil ha tilgang til det dette. Observasjonsnotatene vil også være fullstendig anonymisert og oppbevares i likhet med transkripsjonene. Ditt barn vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer kan du ta kontakt med:

- NTNU i Trondheim ved prosjektansvarlige Camilla Stabel Jørgensen (camilla.jorgensen@ntnu.no) eller Jean Bergane (jean.bergane@ntnu.no), eller studentene: Siri Hagstrøm (sirihag@stud.ntnu.no) og Tiril Abrahamsen (tirilab@stud.ntnu.no)
- NTNU i Trondheim ved 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)

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Camilla Stabel Jørgensen & Jean Bergane

Studenter
Siri Hagstrøm & Tiril Abrahamsen

Vedlegg 12: Prosessdokument for samskriving

Samarbeidsavtale ved samskriving av masteroppgave ved institutt for lærerutdanning

Denne masteroppgaven er skrevet av Siri Hagstrøm og Tiril Abrahamsen. Vi har gjennom prosessen med masteroppgaven hatt et felles ansvar for å sikre kvalitet og ferdigstilling av oppgaven. For at samarbeidet skulle fungere godt har det vært sentralt at begge har utøvd lik arbeidsinnsats. Dette har skjedd gjennom et godt samarbeid med god dialog. Vi har også valgt å ikke fordele arbeidsoppgaver mellom oss, men heller jobbe med hver del av oppgaven sammen. Dette har sikret lik fordeling av arbeid, et felles ansvar og eierskap til masteroppgaven.

Vi har begge bidratt med å utvikle problemstillingen og finne frem til en hensiktsmessig metode. Gjennom prosessen har vi også sammen planlagt og gjennomført innsamling av datamateriale. Vi har i fellesskap analysert datamateriale og bidratt i skrivning og kritisk gjennomgang av alle delene av oppgaven. På bakgrunn av dette er begge enige om sluttresultat og konklusjon.

På tross av at begge har egne liv ved siden av studiet med jobb, venner og familie, har vi begge prioritert arbeid med masteroppgaven. Det vil si at vi har satt av tid til å møte hverandre fysisk flere ganger i uken samtidig som vi har brukt tiden sammen fornuftig. Vi har også tatt initiativ til å møtes på mer eller mindre gunstige tidspunkt for å sikre ferdigstilling av oppgaven.

Vi har i fellesskap skrevet dette prosesddokumentet og vært enige om innholdet i det. Gjennom prosessen har vi i samtaler med veilederne oppdatert hvordan samarbeidet har gått. Det har ikke vært noen uenigheter eller vanskelige forhold, og det har derfor ikke vært nødvendig med noen tiltak for å forbedre samarbeidet eller løse opp i konflikter. På bakgrunn av dette er vi begge svært fornøyd med samarbeidet oss imellom.

Siri Hagstrøm og Tiril Abrahamsen

Trondheim, mai 2023

