

MASTEROPPGAVE

Master i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag, SKUT 5910

Mai 2020

Forfalskede nyheter og kildekritikk i samfunnsfag

Elise Habostad



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole og faglærerutdanning

Forord

Samfunnsfag har alltid vært et fag jeg liker. Da jeg selv gikk på skolen var samfunnsfag som et vindu ut til verden utenfor, og jeg følte at det vi lærte var viktig. Da jeg selv bestemte meg for å bli lærer var samfunnsfag dermed et fag jeg selv ønsket å undervise i. Det er nå seks år siden, og denne oppgaven markerer slutten på en lang reise. Det siste året har vært innholdsrikt på flere måter og jeg har møtt på mange hinder på veien. Det er derfor med en blanding av lettelse og vemod, men mest av alt stolthet, at jeg leverer min avsluttende oppgave.

Jeg visste at jeg ville skrive om noe aktuelt i samfunnsfagundervisningen, og jeg er glad for at prosjektet utviklet seg fra å handle om nyheter til forfalskede nyheter. Jeg har lært svært mye av å fordype meg i kompleksiteten rundt forfalskede nyheter, og synes det er foruroligende hvordan den raske utviklingen av mer avansert teknologi gjør det mer utfordrende å navigere på nett. Jeg har forstått hvor viktig det er å lære opp elevene til å bli kritisk tenkende i møte med samfunnet. Jeg gleder meg til å kunne bruke det jeg har lært når jeg begynner som lærer til høsten.

Jeg ønsker først og fremst å takke de tre samfunnsfaglærerne som sa ja til å bli med på dette prosjektet. Dere har hatt en positiv innstilling fra første stund og satt av mye tid i en ellers hektisk lærerhverdag. Dere har motivert meg ved å ha tro på prosjektet mitt og jeg har lært utrolig mye av å samarbeide med dere, noe jeg er svært takknemlig for. En stor takk rettes til veileder Erik Ryen, som har støttet meg med viktig innsikt og motiverende veiledningssamtaler, og Marlen Ferrer som bidro med kloke ord da jeg sto litt fast.

Takk til familie og venner som har holdt ut med meg det siste året, spesielt til Rebekka som er verdens beste menneske og alltid har hatt tro på at jeg skal få dette prosjektet i havn. Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine medstudenter gjennom disse seks årene, både ved Universitetet i Agder og OsloMet.

Sammendrag

Formålet med studien var å utforske følgende problemstilling: *Hvordan kan arbeid med temaet forfalskede nyheter og kildekritikk bidra til å fremme kritisk tenkning og dannelse hos elevene, samt hjelpe dem til å oppnå en kritisk medie- og informasjonsforståelse?*

Oppgavens teoretiske rammeverk presenterer hvordan kritisk tenkning kan fremmes gjennom samfunnsfagundervisningen. Jeg sammenligner Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk med Matthew Lipmans tilnærming til kritisk tenkning, og fokuserer på hvordan digitale ferdigheter og kildekritikk ikke kan forstås som rene instrumentelle ferdigheter, men bør knyttes til et spesifikt faginnhold. Ved å knytte undervisningsinnholdet til tidstypiske nøkkelproblemer, kan samfunnsfaglærere legge til rette for danning forstått som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Tidstypiske nøkkelproblemer dreier seg om utfordringer og problemer i samtiden, og knytter seg i dette tilfellet til det postfaktuelle samfunnet og utfordringene som oppstår her. I oppgaven redegjør jeg for disse utfordringene, spesielt rettet mot forfalskede nyheter og desinformasjon, og hvordan dette kan stå i fare for å true noen av kjernefunksjonene i demokratiet. Jeg knytter dette til digitaliseringen og hvordan nye digitale plattformer stiller andre krav til hvordan vi navigerer på nett. Med økt tilgang på kilder og kildemateriale må vi være kritiske i vurdering og utvalg. I lys av dette argumenterer jeg for at vi må hjelpe elevene til å oppnå en kritisk medie- og informasjonsforståelse, slik at de er rustet til å takle de utfordringene vi møter i det postfaktuelle samfunnet.

Gjennom aksjonsforskningsstudien har jeg sammen med tre lærere på sjuende trinn utformet et undervisningsopplegg med fokus på forfalskede nyheter og kildekritikk. Gjennom studien kommer det frem at elevene engasjeres av aktuelle temaer i samfunnsfagundervisningen, og at dette kan legge til rette for danning. Samtidig er det tydelig at det er behov for mer fokus på kildekritikk og kritisk tenkning i samfunnsfag. Lærerne uttrykker at kritisk tenkning for dem dreier seg om «den spørrende holdningen» og hevder elevene trenger en grunnleggende forståelse for å møte de utfordringene som er aktuelle i samtiden. I lys av dette argumenterer jeg for hvordan vi bør fokusere på en kritisk medie- og informasjonsforståelse, der kildekritikk og digitale ferdigheter forstås som noe mer enn instrumentell ferdighetsopplæring, og knyttes til et samfunnskritisk perspektiv.

Nøkkelord: Forfalskede nyheter, Kildekritikk, Kritisk medie- og informasjonsforståelse,
Kritisk tenking, Danning

Abstract

Fake news and source criticism in social studies education

This study aims to explore the following issue: *How can teachers work with fake news and source criticism in the classroom, to encourage critical thinking and Bildung among students, as well as helping them practice critical media and information literacy?*

The theoretical framework of the study presents how educators can develop critical thinking in the classroom. I compare Matthew Lipman's work on critical thinking with Wolfgang Klakfi's critical-constructive Didaktik, and focus on how digital skills and source criticism should be understood as more than instrumental skills, by linking it to a specific subject content. This way teachers can enable Bildung understood as self-determination, participation in decision-making and solidarity by connecting the curriculum to "Core problems of the modern world".

Core problems of the modern world revolve around contemporary social issues. In the study these core problems relate to the post truth society and the challenges it may provide. I present these challenges, focusing on problems related to fake news and disinformation, and how these may be a threat to some of the core functions of democracy. I discuss how these problems are interrelated to the new digital platforms, which have generated different demands on how to navigate online. With increased access to different sources and source material, we are required to be critical in assessment and selection. In light of this, I argue that we must help the students achieve a type of literacy especially adapted to the digitalization, referred to as media and information literacy.

Through my action research study I have worked with three teachers in the seventh grade. We made a lesson plan about fake news and source criticism. The study shows that the students are engaged by current topics in social studies, and that this may provide the possibility for the students to achieve Bildung. With LK20, there will be a greater focus on critical thinking and source criticism, especially in social studies. The teachers express that for them, critical thinking means to have an "inquiring approach". They claim that the students will have to have a fundamental understanding to meet the contemporary challenges that we are facing in terms of the digitalization and post truth society. Based on this I argue that the students need to develop a critical media and information literacy, where source criticism and digital skills

should be perceived as more than instrumental skills training, that also connect to a socially critical perspective.

Key words: Fake news, Source criticism, Critical media and information literacy, Critical thinking, Bildung

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag	iii
Abstract	v
1.0 Innledning	1
1.1 <i>Prosjektets hovedformål og problemstilling</i>	1
1.2 <i>Bakgrunn og aktualisering</i>	2
2.0 Teori	5
2.1 <i>Læreplan og styringsdokumenter</i>	5
2.2 <i>Tidligere forskning</i>	10
2.3 <i>Forfalskede nyheter i det digitale medielandskapet</i>	12
2.3.1 <i>Hva er forfalskede nyheter?</i>	13
2.3.2 <i>Forfalskede nyheter i sosiale medier</i>	15
2.3.3 <i>Desinformasjon</i>	17
2.4 <i>Utfordringer i det postfaktuelle samfunnet</i>	18
2.4.1 <i>Strongman-lederskap</i>	19
2.4.2 <i>Demokratisering eller fragmentering?</i>	20
2.4.3 <i>Faktasjekking</i>	22
2.5 <i>Tidstypiske nøkkelproblemer</i>	24
2.6 <i>Digitale ferdigheter, kildekritikk og kritisk medie- og informasjonsforståelse</i>	26
2.6.1 <i>Digitale ferdigheter</i>	27
2.6.2 <i>Kildekritikk i samfunnsfag</i>	28
2.6.3 <i>Kritisk medie- og informasjonsforståelse</i>	29
2.7 <i>Kritisk tenkning og dannelse i samfunnsfag</i>	31
2.7.1 <i>Kritisk tenkning gjennom metode</i>	32
2.7.2 <i>Kritisk tenkning gjennom faginnhold</i>	34
2.8 <i>Oppsummering</i>	37
3.0 Metode	38
3.1 <i>Valg av forskningsdesign og metode</i>	38
3.2 <i>Aksjonsforskning - prosessens ulike faser</i>	40
3.2.1 <i>Utvelgelse av informanter</i>	41
3.2.2 <i>Kartleggingsfasen</i>	41
3.2.3 <i>Utforming av undervisningsopplegg</i>	43
3.2.4 <i>Observasjonsfasen</i>	45
3.2.5 <i>Refleksjonsfasen</i>	47
3.3 <i>Etiske betraktninger</i>	48
3.4 <i>Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet</i>	49
3.4.2 <i>Gyldighet</i>	51
3.4.3 <i>Overførbarhet</i>	52
3.5 <i>Analyse</i>	52
4.0 Analyse og diskusjon	54
4.1 <i>Forfalskede nyheter – et tema som fenger</i>	54

4.1.1 Lages for å påvirke.....	56
4.1.2 "If it's too good to be true, it's too good to be true"	60
4.1.3 Fakta eller påstand?	63
4.2 Kildekritikk – å navigere på nett	67
4.2.1 Digitale ferdigheter eller teknisk forståelse?	69
4.2.2 Pålitelige kilder	72
4.2.3 Den spørrende holdningen	76
5.0 Oppsummering og vurdering av prosjektet	81
5.1 Prosjektets mål og gjennomføring.....	81
5.2 Refleksjon og forbedring	84
5.3 Avslutning og veien videre	87
Litteraturliste	91
Vedlegg.....	1
Vedlegg 1: Kartleggings skjema.....	1
Vedlegg 2: Intervjuguide elev og lærer	3
Vedlegg 3: Observasjonsskjema	7
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til elev og lærer.....	8

1.0 Innledning

Man må liksom bare være kritisk til hva man leser og sånn. Uansett hva det står og hva det handler om liksom, så må man bare.. ikke tenke at uansett hva det står på internett er det sant liksom.

Sitatet over kommer fra en fokusgruppe med elever på sjuende trinn, gjennomført i forbindelse med et aksjonsforskningsprosjekt. Formålet med denne aksjonen var å undersøke hvordan elevenes kritiske evner kan fremmes gjennom et undervisningsopplegg som dreier seg om forfalskede nyheter og bruk av kildekritikk. Bakgrunnen for valg av temaet kommer av at jeg ønsket å skrive om noe samfunnsaktuelt. Vi befinner oss i en tid der informasjon er mer tilgjengelig enn noen gang før. Mediebildet kan fremstå kaotisk og drive frem en form for «villet uvitenhet» hvor meninger ikke lenger baserer seg på fakta (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen & Aas, 2019, s. 11). Digitaliseringen har endret hvordan vi kommuniserer og mottar informasjon, på godt og vondt. Det har også gitt såkalte falske nyheter en moderne plattform (Kalsnes, 2019, s. 77). Det finnes ikke noen fasit på hvordan vi skal håndtere utfordringene knyttet til falske nyheter og desinformasjon i det digitale samfunnet. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan skolen på best mulig vis kan forberede fremtidens medborgere til å møte disse utfordringene ved å utdanne dem til å bli kritisk tenkende og selvstendige mennesker.

1.1 Prosjektets hovedformål og problemstilling

Med et mål om å undersøke hvordan lærere kan fremme kritisk tenkning og dannelse hos elevene, har jeg utformet følgende problemstilling:

Hvordan kan arbeid med temaet forfalskede nyheter og kildekritikk bidra til å fremme kritisk tenkning og dannelse hos elevene, samt hjelpe dem til å oppnå en kritisk medie- og informasjonsforståelse?

I samarbeid med tre samfunnsfaglærere på sjuende trinn har jeg i mitt prosjekt gjennomført en empirisk aksjonsforskningsstudie. Studien tar utgangspunkt i et undervisningsopplegg som omhandler forfalskede nyheter og kildekritikk. Formålet med studien er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere kan bruke dette undervisningsopplegget til å fremme kritisk tenkning og dannelse hos elevene, samt bidra til at de utvikler en kritisk medie- og informasjonsforståelse. Målet er å legge til rette for dannelse og kritisk refleksjon hos elevene, samt å styrke elevenes

beredskap i møte med samfunnsaktuelle utfordringer. I de to første delene av teorikapittelet vil jeg derfor presentere aktuelle samfunnsutfordringer knyttet til det postfaktuelle samfunn og det digitale medielandskapet. Disse utfordringene vil ligge til grunn for resten av teoridelen der jeg utdyper hva digitale ferdigheter, kildekritikk og kritisk medie- og informasjonsforståelse innebærer, samt hvilke didaktiske muligheter det ligger her for å trene elevene å bli gode digitale medborgere. Jeg vil deretter analysere fokusgruppeintervjuene jeg gjennomførte med elever og lærere i etterkant av undervisningsopplegget, og avslutningsvis diskutere hvilke muligheter og utfordringer som avtegner seg på grunnlag av analysen, når det gjelder arbeid med forfalskede nyheter og kildekritikk i samfunnsfag.

Som teoretisk grunnlag gjennom oppgaven har jeg anvendt Klafki (2014) og hans kritisk-konstruktive didaktikk, som tar utgangspunkt i undervisningens faginnhold og hvilke muligheter som ligger i dette for å kunne knytte elevenes subjektive opplevelser til et overordnet faglig tema. I tillegg har jeg anvendt teori av Lipman (2003), som argumenterer for at kritisk tenkning oppnås gjennom et «undersøkende fellesskap», der elevene skal lære seg ferdigheter adskilt fra undervisningens innhold. Jeg ønsker å ta tak i den spenningen som oppstår mellom de to tilnærmingene, og diskutere hvorvidt man kan undervise kritisk tenkning som en «teknisk» ferdighet uten å risikere at dette blir en ren instrumentell tilnærming (Lim, 2015).

1.2 Bakgrunn og aktualisering

Donald Trump var den som for alvor satte *fake news* på dagsorden i forbindelse med det amerikanske presidentvalget i 2016 (Kalsnes, 2019, s. 13). I kjølvannet av den amerikanske valgkampen og Brexit i 2016 blir ordet «post-truth» utropt av Oxford-universitetets ordbokredaksjon til årets nyord. «Post-truth» har på norsk blitt oversatt til «postfaktuelt» og betegner omstendigheter der hvor objektive fakta i mindre grad former den offentlige meningsutvekslingen, enn det gjør å appellere til følelser og personlige oppfatninger (Hegge, 2016). Vi ser i økende grad tendenser til at den demokratiske offentligheten er under press av populistiske krefter. Såkalte «Strong-man»-lederskap innebærer at demokratier rundt om i verden stemmer frem ledere som undergraver de samme demokratiske institusjonene som ga dem makt i utgangspunktet (Ferrer et al., 2019, s. 12). Samtidig viser en studie gjennomført av Foa og Mounk (2017) at flertallet av ungdom på verdensbasis mener det ikke er avgjørende å leve i et demokrati. Det postfaktuelle samfunn beskriver et samfunn der etablert

kunnskap og sannhet ikke lenger respekteres av alle som deltar i den offentlige diskursen (Hegge, 2016). Dersom folkets tillit til mediene svekkes, undergraves også tilliten til noen av kjernefunksjonene i demokratiet, og det er bekymringsverdig (Kalsnes, 2019, s. 90).

Vi lever i en tid vi kan kalle informasjonsalderen; informasjon er mer tilgjengelig enn noen gang tidligere. Ved hjelp av et kjapt søk på internett har vi tilgang til en overflod av informasjon. Før internett gjorde sitt inntog var kunnskap mindre tilgjengelig, men det kan av den grunn også hevdes at det hadde en større egenverdi (Ferrer et al., 2019, s. 11). Når lærestoffet gjøres aktuelt og tradisjonelle læremidler suppleres av IKT, får vi utfordringer knyttet til utvelgelse og vurdering. I møte med utfordringene knyttet til dette informasjonskaoset står derfor kritisk tenkning sentralt, og vi ser et større behov for å utvikle elevers kildekritiske ferdigheter (Ryen, 2017).

Undersøkelser gjort av Medietilsynet i 2018 viser at over 90 prosent av alle gutter på ti og jenter på elleve år har sin egen smarttelefon med tilgang til internett. Det kommer også frem at ni av ti barn i alderen 9 til 18 bruker ett eller flere sosiale medier, og andelen øker med alderen (Medietilsynet, 2018, s. 4). Internett består av en enorm mengde informasjon, som i stor grad er laget av mennesker med en bestemt agenda. Det at de fleste barn har sin egen smarttelefon kan ha stor innvirkning på hvor unge i dag får informasjonen sin fra. Mange får nyheter gjennom sosiale medier og har ikke alltid kontroll over hva de blir påvirket av. Digitalt medborgerskap er et begrep vi kan bruke om det å delta aktivt i samfunnet og å ha innflytelse på demokratiske prosesser i digitale kanaler. Det dreier seg om å ha tilgang til en slik arena, samt forståelsen og ferdighetene til å kunne delta (Eriksen, 2018).

I lys av utfordringene knyttet til det postfaktuelle samfunn, ønsker jeg å finne ut av hvordan samfunnsfaglærere kan legge til rette for at elever utvikler en kritisk medie- og informasjonsforståelse i møte med det digitale mediesamfunnet. Jeg vil utforske hvilke didaktiske muligheter og utfordringer som ligger her, og drøfte funnene mine i lys av relevant teori knyttet til danning og kritisk tenkning.

1.3 Begrepsavklaringer

Fake news kan anses som betegnelsen på det som har blitt et globalt fenomen; «muligheten til å fabrikere og spre oppdiktete historier gjennom nettverk og sosiale medier» (Allern, 2018, s. 33). Det har blitt oversatt til falske nyheter på norsk, men medieiviter og professor i

journalistikk Sigurd Allern hevder det vil være mer presist å omtale det som *forfalskede nyheter*. Han definerer forfalskede nyheter som «en løgnaktig og fabrikkert etterligning av en nyhetssak eller reportasje», og forklarer at falsk informasjon spres med hensikt i et journalistisk format. Med et feilaktig og villedende innhold utgir det seg ut for å være noe det ikke er (Allern, 2018, s. 35). Jeg vil herfra omtale *fake news* som forfalskede nyheter og anvende begrepet kun om forfalsket informasjon i et nyhetsformat. Dersom det er snakk om annen feilaktig informasjon vil jeg omtale det som *desinformasjon* og *feilinformasjon* eller *propaganda*.

Det postfaktuelle samfunn er en måte å beskrive samfunnet som preges av fenomener som svekker demokratiske institusjoner. Postfaktasamfunnet betegnes i sosiologien som en samfunnsdiagnose; en virkelighet som er løsrevet fra den allmenne og autoriserte kunnskapsbasen som alle tidligere har tatt for gitt, der etablerte fakta undergraves og kunnskapsinstitusjoner destabiliseres. Hendelser som Brexit i Storbritannia og presidentvalget i USA i 2016 har bidratt til å gjøre fenomenet forfalskede nyheter mer fremtredende i offentligheten. Dette er noe av bakgrunnen for hvorfor dagens samfunn i visse sammenhenger kan omtales som postfaktuelt (Bye, 2017).

Kildekritikk er et begrep som har sin opprinnelse i historiefaget, der kildegransking er viktig. I journalistisk metode dreier det seg om å forholde seg systematisk kritisk undersøkende til kilder som benyttes i den journalistiske prosessen (Orgeret, 2018). Jeg vil bruke begrepet kildekritikk i sammenheng med samfunnsfag og digitale ferdigheter; om hvordan elever skal kunne forholde seg kritisk til det de leser og finner på internett, og lære seg hvordan man kan vurdere kilder, særlig knyttet til digitale medier.

Kritisk medie- og informasjonslitteracy, forkortet MIL, består av både informasjons- og medieliteracy, der informasjonslitteracy omhandler begreper som kildekritikk og informasjonskompetanse, mens medieforståelse dreier seg om mediekritikk og medieforståelse. Literacy har tradisjonelt blitt brukt om generell tekstkompetanse, men forstås her som medie- og informasjonskunnskap. Bente Kalsnes har i sin bok *Falske nyheter* oversatt begrepet til norsk, ved å kalle det *kritisk medie- og informasjonsforståelse*, som er det begrepet jeg har valgt å anvende i resten av oppgaven. Kritisk medieforståelse defineres av Medietilsynet som «kunnskap og ferdigheter vil trenger for å orientere oss i dagens dynamiske medielandskap og ta informerte valg om medieinnholdet vi konsumerer, lager og

deler», og dreier seg i all hovedsak om opplæring i kildekritikk og kritisk tenkning (Medietilsynet, 2019b, s. 1).

Sosiale medier brukes her som et samlebegrep for plattformer på internett som åpner opp for sosial interaksjon, hvor brukerne selv kan skape og dele innhold i form av tekst, bilder, video eller lenker til andre nettsteder. Det har endret måten vi kommuniserer på, og har gjort det lettere å dele forfalskede nyheter (Enjolras, Karlsen, Steen-Johnsen & Wollebæk, 2013, s. 11, 19). Hele ni av ti barn og unge i alderen 9 til 18 år bruker sosiale medier, noe som gjør sosiale medier svært relevant når vi snakker om unge og digitale ferdigheter (Medietilsynet, 2018, s. 4).

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg først introdusere hvordan kritisk tenkning og digitale ferdigheter vektlegges i skolens styringsdokumenter, og de nye læreplanene. Deretter vil jeg se nærmere på tidligere forskning og litteratur. Så ønsker jeg å redegjøre for hvordan samfunnet har endret seg som følger av digitaliseringen de siste årene, og hvordan dette har påvirket mediebildet. Jeg vil også redegjøre for hvordan den oppvoksende generasjonen står over for samfunnsutfordringene dette fører med seg, og hvordan skolen kan legge til rette for å utdanne kritiske og demokratiske medborgere i møte med forfalskede nyheter og desinformasjon.

2.1 Læreplan og styringsdokumenter

Vi lever i en digital tidsalder, der digital kompetanse er avgjørende for å kunne manøvrere seg i en stadig mer kompleks mediehverdag. Læreplanrevisjonen skal fornye fagene på en måte så de kan reflektere de kravene som stilles i dagens samfunn. Særlig teknologien har utviklet seg siden Kunnskapsløftet ble innført i 2006, og både iPhone og Facebook gjort sitt inntog siden den gang (Vignæs & Aardal, 2019).

Elevene skal bli trent opp til å være borgere i demokratiet, delta i samfunnsdebatten og stille kritiske spørsmål. I tillegg vil samfunnsfag ha en viktig rolle både når det kommer til digital dømmekraft og kildekritikk, men dette vil og være sentralt i andre fag (Myklebost & Bakken, 2019).

Dette er et sitat av tidligere kunnskapsminister Jan Tore Sanner i forbindelse med en sak NRK publiserte i januar 2019 om en økende interesse for konspirasjonsteorier blant skoleelever. Ifølge Sanner er det ingen tvil om at konspirasjonsteorier og falske nyheter blir spredt på nett, og at det derfor blir helt avgjørende for elevene å bli lært opp til å kunne vurdere den informasjonen de finner. Kritisk tenkning og kildekritikk får dermed plass i de nye læreplanene (Myklebost & Bakken, 2019).

Konspirasjonsteorier har de siste årene fått økt populært gjennom ulike Youtubekanaler, podcaster og blogger (Myklebost & Bakken, 2019). Problematisk blir det imidlertid når vi beveger oss fra de mer uskyldige konspirasjonsteoriene, som om at Paul McCartney egentlig døde i 1966 og ble erstattet med en dobbeltgjenger, til teorier som prøver å overbevise folk om at Holocaust eller 22. Juli aldri fant sted. De sistnevnte kan kategoriseres som svært alvorlig. Dersom unge mennesker begynner å tro at Holocaust aldri fant sted, kan vi forstå hvorfor denne trenden anses som bekymringsverdig. Derfor argumenteres det for bedre opplæring i slike temaer. To av de fem kjerneelementene i de nye læreplanene dreier seg henholdsvis om samfunnskritisk tenkning og undring og utforskning. Her ligger det muligheter for å lære elever å forholde seg kritisk til innholdet i slike konspirasjoner, og om hvorfor nettopp noen teorier kan få mer alvorlige konsekvenser enn andre. Dersom elevene har inntrykk av at alle konspirasjonsteorier er spennende og underholdende, kan det være en fare for at de ikke forholder seg kritiske. Vi kan knytte dette til et perspektiv om å lære elever opp i å tenke kritisk rundt innhold, og ikke bare som generiske ferdigheter.

Ny Overordnet del av læreplanverket har blitt utarbeidet i forbindelse med fornyelsen av Kunnskapsløftet, og resulterer i nye læreplaner 2020, heretter omtalt som *LK20*. Her står det at opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Det defineres som «å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer. I tråd med Opplæringslova (1998, §1-1) vektlegges det at elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7 og 11). Her knyttes kritisk tenkning til vitenskapelig metode og kildekritikk. I stortingsmelding 28 (2015-2016, s. 24) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* omtales kritisk tenkning som samfunnskritikk. I LK20 vektlegges kritisk tenkning som et sentralt mål for skolen generelt og for samfunnsfaget spesielt. Samfunnsfag også fått et særlig ansvar for digitale ferdigheter

(Utdanningsdirektoratet, 2019c). En sentral endring fra LK06 vil og være at kritisk tenkning gjøres til en eksplisitt del av kompetansedefinisjonen:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning

(Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 11)

Ludvigsenutvalget ble oppnevnt for å utrede hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene fremover, og hva slags endringer som må gjøres i fagene for at disse kompetansene kan utvikles. Det nye kompetansebegrepet innebærer at samfunnsfaglærere som skal arbeide med kritisk tenkning, og blir nødt til å se fagenes kompetansemål i lys av ny Overordnede del, Kjerneelementene og den delen som kalles «Om faget». Da utvalget først presenterte det nye kompetansebegrepet foreslo de at holdning skulle være en del av det, og introduserte følgende definisjon: «Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er alle forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte anvende ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng» (NOU 2015: 8, 2015). Det originale forslaget ble imidlertid avvist av politikerne, ettersom kompetanse er noe som måles. De hevdet dermed at det ville være etisk uforsvarlig å skulle måle elevenes holdninger (NOU 2015: 8, 2015).

I LK06 står det i avsnittet om formål for samfunnsfagene at «faget skal forsterke elevens evne til å tenke fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant». Koritzinsky (2018, s. 103) hevder det ble lite fulgt opp i kompetansemålene i samfunnskunnskap. I den reviderte versjonen fra 2013 kom «Utforskeren» som et nytt hovedområde og skulle utfordre elevenes bevissthet og kritiske kompetanse, rundt kilde- og metodebruk. «Utforskeren» la vekt på det metodiske ved å bygge opp samfunnsfaglig forståelse gjennom «nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Den såkalte «kritisk tenkning-bevegelsen» består av pedagoger og filosofer som ønsker å omdanne klasserommet til et «undersøkende fellesskap» for å fremme rasjonell og logisk tenkning (Lipman, 2003). Men en slik tilnærming risikerer man å redusere kritisk tenkning til tekniske ferdigheter, der man overser at ferdighetslæring alltid skjer i relasjon til et innhold (Case, 2005). Tilnærmingen har dermed også blitt kritisert fordi man overser det samfunnskritiske aspektet ved kritisk tenkning (Lim, 2015).

I LK20 er kompetansemålene mer abstrakte og legger på denne måten til rette for en undervisning som samsvarer med idealene om klasserommet som et slikt fellesskap som kritisk-tenkning-bevegelsen fremmer. Her kommer det samfunnskritiske aspektet allikevel tydelig frem, ved at viktige samfunnsutfordringer og maktforhold belyses gjennom tre overordnede, tverrfaglige temaer (Ryen, 2020, s. 257). I norske lærebøker ser vi imidlertid tendenser til at demokratiske samfunnsinstitusjoner som for eksempel FN, fremstilles som kun positive, uten å gi rom for kritikk. I dette tilfellet er det snakk om selektiv kritisk tenkning. Dette er et normativt dilemma; elevene skal være kritiske, men ikke til alt (Børhaug, 2017, s. 9).

Hensikten bak LK20 skal i følge tidligere kunnskapsminister Jan Tore Sanner være å gi mer tid for elever og lærere til å gå i dybden i fagene, og på denne måten legge opp til at elevene skal kunne forstå sammenhenger mellom fag og kunne bruke denne kunnskapen i ulike situasjoner. Elevene skal forberedes på livet etter skolen og fremtidens arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2018). Kompetansemålene i LK20 åpner for et større valg av innhold enn hva tilfellet var i LK06. Formuleringer som «Målet er at eleven skal kunne utforske» og bruk av verb som «reflektere» forekommer betraktelig oftere i LK20, og uttrykker at lærerne får større frihet og at undervisningen rommer større målsetninger enn det som kan måles i avgrensede og smale kompetansemål (Ryen, 2020, s. 256).

Samfunnsfag har tradisjonelt vært tredelt, med samfunnskunnskap, geografi og historie som selvstendige felt. Med LK20 får samfunnsfaget ny struktur, der de tre hovedområdene samles til ett for å gjøre sammenhengen tydeligere og for å understreke at samfunnsfag er ett fag. Kompetansemålene beholdes, men får ny betydning med det nye kompetansebegrepet. Kompetansemålene er også utformet på en slik måte at det åpnes for et større utvalg av innhold enn det var i LK06. Dette skal sørge for dybdelæring. I samfunnsfag innebærer dette at elevene skal kunne se sammenhenger mellom historiske, geografiske og nåtidige forhold og hvordan de påvirker hverandre. Dybdelæring dreier seg heller ikke kun om faglig fordypning, men innebærer å lære noe så godt at du kan bruke det du har lært i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Dybdelæring henger tett sammen med kritisk tenkning. Dersom ny kunnskap skal kunne vokse frem, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier og metoder, og elever er dermed nødt til å kunne vurdere og stille spørsmål ved ulike kilder til kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

De nye kjerneelementene for fagene skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene, samt bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Kritisk tenkning løftes frem i to av kjerneelementene for samfunnsfag, her både som samfunnskritikk og vitenskapelig tenkemåte; *Undring og utforskning* redegjør for at elevene skal kunne innhente og bruke informasjon fra ulike typer kilder, og vurdere om kildene er pålitelige og relevante, mens *Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger* skal sørge for at elevene utvikler god digital dømmekraft og at de kan vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I LK20s overordnede del vektlegges det både å forberede unge mennesker på arbeidslivet, men og å anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi. Grunnopplæringen har som mål å danne mennesker til å bli frie, selvstendige, ansvarlige og medmenneskelige borgere (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Samtidig knyttes danning til evnen til å lære og beredskapen til å handle (Ferrer et al., 2019, s. 17).

I følge Hellesnes (1992, s. 82-84) er dannelse noe som er betinget av forholdet mellom det han omtaler som fagverden og dagligverden. Han hevder at undervisningen alltid må ta utgangspunkt i dagligverden dersom elevene skal lære seg å forholde seg kritiske. Ifølge den tyske dannelsesteoretikeren Wolfgang Klafki inngår dette som en del av en demokratisk tankegang, der elevene lærer at de alle er medansvarlige for disse utfordringene, og dermed utvikler en egen vilje til å løse dem. Han kaller det «tidstypiske nøkkelproblemer». I vår samtid vil eksempler på disse nøkkelproblemene være miljøspørsmålet, fredsspørsmålet og spørsmål knyttet til den teknologiske utviklingen (Klafki, 2014, s. 74-79).

Disse tidstypiske nøkkelproblemene kan knyttes til de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* som har fått en sentral plass i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019a). De tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt, og skal knytte elevenes livsverden til samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Koritzinsky (2018, s. 151) omtaler dette som å gå fra det «nære» til det «fjerne». Slik kan det legges til rette for læring på elevenes egne premisser. Ser vi kritisk tenkning på denne måten, har vi en tilnærming med utgangspunkt i innholdet læreren bruker i undervisningen. Meningsskaping beskriver prosessen hvor det konkrete

innholdet i undervisningen blir meningsfullt for hver elev, og om det har potensiale til å bli danningsinnhold, såkalt «eksemplarisk» som Klafki betegner det som (Straum, 2018, s. 38).

Samlet sett betyr dette at de overordnede elementene i den nye læreplanen for samfunnsfag legger til rette for klasseledelse som kan fremme kritisk tenkning hos elevene. Både gjennom en metodisk tilnærming, ved at utforskende metoder får en sentral plass, og gjennom en innholdsmessig tilnærming ved at tre overordnede samfunnsutfordringer løftes frem med fokus på sammenhengsforståelse og analyse av maktforhold. Utfordringen vil ligge i friheten til å tolke innholdet i læreplanen og klare å gjøre dette om til danningsinnhold (Ryen, 2020, s. 256).

2.2 Tidligere forskning

Mange samfunnsfaglærere bruker nyheter som inngangsport til å snakke om aktuelle hendelser i undervisningen. Selv har jeg alltid syns at undervisningen er mer motiverende når den kobles til aktuelle hendelser som foregår i samfunnet utenfor. I dag har teknologien gjort det lett å integrere dagsaktuell informasjon inn i undervisningen. Ifølge Ryen (2017) kan aktualisering spille en viktig rolle når det gjelder både læring og dannelse, ved at man knytter elevenes subjektive erfaringer til mer abstrakte og generelle begreper.

Aktualisering av lærestoffet er tema for Erik Ryens aksjonsforskningsstudie. I samarbeid med en samfunnsfaglærer på mellomtrinnet hadde han som mål å undersøke hvordan bruk av nyheter i klasserommet kan fremme kritisk tenkning hos elevene, forstått i lys av Klafkis didaktiske teori (Ryen, 2019b, s. 74-75). Studien baserte seg på et undervisningsopplegg som strakte seg over fem uker, der de gjennomgikk ulike nyhetssaker hvor elevene etter hvert skulle fordype seg i en sak de syns var spesielt viktig. I tråd med Klafkis dannelsesorienterte didaktikk, lå fokuset hovedsakelig på undervisningsinnholdet. Funnene i studien viser at det ligger et potensiale i aktuelle nyhetssaker for samfunnsfaglærere til å bygge bro mellom faginnhold og elevenes forståelsesramme. På denne måten kan man gi elevene muligheten til å forstå at det er av betydning for eget liv. Ifølge Ryen vil det i denne prosessen også ligge potensiale for kritisk refleksjon av sentrale samfunns spørsmål og oppfyllelse av målet om demokratisk dannelse (Ryen, 2019b, s. 81-82).

På grunnlag av dette hadde jeg i utgangspunktet lyst til å undersøke hvordan bruk aktuelle hendelser i samfunnsfagundervisningen kan fremme kritisk tenkning hos elevene. Dette startet med at jeg hadde tenkt å planlegge et undervisningsopplegg som dreide seg rundt nyheter og kildekritikk, men utviklet seg altså til å bli et opplegg om forfalskede nyheter og kildekritikk. Forfalskede nyheter er svært aktuelt i dagens samfunn og skaper utfordringer som krever at vi som forbrukere har den nødvendige kompetansen til å forholde oss kritisk vurderende. Innledningsvis skriver jeg om hvordan informasjonssamfunnet stadig krever mer av at vi er kritiske i hvilken informasjon vi velger å stole på. Det er ikke nødvendigvis slik at det er viktigere å ha evnen til å tenke kritisk i dag enn det har vært tidligere, men internett har ført med seg utfordringer vi ikke har møtt før.

Bente Kalsnes (2019, s. 133) argumenterer for at *Media and information literacy* eller kritisk medie- og informasjonsforståelse er vesentlig i det digitale samfunnet. Hun har fordypet seg i forfalskede nyheter som tema, og argumenterer for hvordan vi kan forberede elever i møte med utfordringer knyttet til forfalskede nyheter og desinformasjon i det digitale medielandskapet. Digitale og sosiale medier har dessuten endret måten vi leser og skriver på, og skriften suppleres ofte med bilder, videoer og animasjoner. Kritisk medie- og informasjonsforståelse innebærer å kunne identifisere, forstå, fortolke, skape, kommunisere og beregne, gjennom bruken av trykt og skrevet materiale fra ulike kontekster (Kalsnes, 2019, s. 133).

Tove S. Frønes leverte i 2017 sin doktorgrad *Å lese og navigere på nettet. En studie av elevers navigasjonsstrategier* ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Her fant hun sammenhenger mellom elevers evne til å lese og til å vurdere innhold de finner på nett. Hun poengterer at både i skolen og samfunnet for øvrig er barn og unge avhengig av å hente informasjon på nett, noe som krever mer og bedre undervisning i navigasjon og kildevurdering (Nielsen, Smestad & Rødal, 2018).

Torstein Hestnes publiserte i 2018 sin avhandling som omhandlet medie- og informasjonskritisk forståelse i undervisningen. Han presenterer hvordan samfunnet har behov for en styrket beredskap i møte med forfalskede nyheter og desinformasjon på nett. I forbindelse med denne nye medievirkeligheten er dette nye kunnskapsbegrepet utarbeidet for å kunne utruste befolkningen til å minimere risikoen og maksimere nytten ved å leve i et samfunn så preget av mediert tekst. Han intervjuer fem lærere i sin fenomenologiske studie

for å finne ut av hvordan de opplever mulighetene for å takle utfordringene knyttet til denne nye medievirkeligheten, og hvilke tiltak som kan iverksettes. Her kommer det frem at undervisningen i medieforståelse sannsynligvis hadde vært bedre dersom lærerne selv hadde følt seg trygge på området, og at det derfor er viktig å styrke lærerutdanningenes opplæring i mediekritisk kompetanse (Hestnes, 2018).

Et viktig poeng når vi snakker om unge og digitale ferdigheter, er at de aldri har opplevd en ikke-digital hverdag. Det kan argumenteres for at dagens unge nærmest har en slags innebygd teknisk forståelse, som utkonkurrerer de fleste læreres kompetanse. Elevene har allikevel behov for faglig støtte når det kommer til det innholdsmessige og hvordan å forholde seg kritisk når det kommer til både det de leser og poster på nett (Eriksen, 2018). Austvik & Rye publiserte i 2011 en rapport om samfunnsengasjement og digitale medier i samfunnsfag på videregående skole. I deres funn ble det bekreftet at teknisk kompetanse i skolen er viktig, men det viste seg at lærerne i studien satt et problematisk likhetstegn mellom teknisk og digital kompetanse (Austvik & Rye, 2011, s. 36). Resultatene av studien viste at elevene manglet kildekritisk kompetanse, fordi de har fått lite eller ingen systematisk opplæring i dette. Elevene håndterte informasjonssøk på internett, men manglet i stor grad den faglige og analytiske kompetansen nødvendig for å faktisk kunne vurdere informasjonen (Austvik & Rye, 2011, s. 64).

Kristin Gregers Eriksens har skrevet artikkelen *digitalt medborgerskap i fremtidens skole*, der hun argumenterer for hvordan digitaliseringen har endret vilkår og rammene rundt skolens demokratiopplæring. Eriksen diskuterer hva slags samfunnsfaglig digital kompetanse elevene trenger for at de skal bli demokratiske medborgere. Hun hevder i likhet med Austvik og Rye at dagens unge er «digitalt innfødte» og legger vekt på at elevene trenger faglig støtte i møte med teknologien for å kunne oppnå samfunnsmessig forståelse. Eriksen vektlegger at man som lærer må se mulighetene digitaliseringen skaper i klasserommet, men at man trenger både kompetanse og profesjonalitet for å kunne begrunne bruk av digitale verktøy (Eriksen, 2018).

2.3 Forfalskede nyheter i det digitale medielandskapet

Fenomenet *fake news*, eller forfalskede nyheter, ble for alvor satt på dagsorden under det amerikanske presidentvalget i 2016. Under valgkampen fikk begrepet et motsigelsesfylt innhold der det på den ene siden ble en karakteristikk av desinformasjon og feilinformasjon i

mediene, men på den andre siden brukt om nyhetssaker eller vinklinger som politikerne mislikte og ønsket å kritisere (Allern, 2018, s. 34). Som presidentkandidat ble Donald Trump beskyldt for å spre forfalskede nyheter, og han tok i selv i bruk begrepet som et våpen mot pressen, nærmest som et skjellsord (Kalsnes, 2019, s. 13). Trump har selv hevdet at det er han som har funnet opp selve begrepet (Cilizza, 2017).

Jeg vil ta for meg forfalskede nyheter som fenomen og utfordring i det postfaktuelle samfunn. I lys av Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk vil jeg deretter diskutere forfalskede nyheter som et «tidstypisk nøkkelproblem», som fremtidens demokratiske medborgere blir nødt til å lære å håndtere. Først må vi gå litt nærmere inn på hva dette fenomenet innebærer og hvordan det har utviklet seg til å bli et «tidstypisk nøkkelproblem».

2.3.1 Hva er forfalskede nyheter?

Forfalskede nyheter er på ingen måte et nytt fenomen, men har eksistert siden journalistikkens fremvekst. Faktisk kan vi, i følge Darnton (2017, s. 24), finne eksempler på det helt tilbake til 1500-tallet, da det ble skrevet korte anekdoter for å spre rykter om politikere og maktpersoner. Utover 1700-tallet ble forfalskede nyheter utbredt i London, i takt med at flertallet av befolkningen begynte å lese avisene. Avisene inneholdt ofte en seksjon med sladder samlet fra kafeer og rundt om i byen, med mål om å påvirke offentligheten (Darnton, 2017). Fra midten av 1800-tallet ble forfalskede nyhetssaker spredt via billige amerikanske tabloidaviser, kjent som penny-pressen og den gule presse. Selve begrepet forfalske nyheter ble først definert i 1898, da forfatter J.B. Montgomery-McGovern kritiserte en journalistisk praksis for å publisere sensasjoner og forfalskede artikler for det han mente var villedende for et ignorant og intetanende publikum (Kalsnes, 2019, s. 24). I Tyskland og Sovjetunionen på 1930-tallet fantes det velorganiserte propagandamaskinerier for å fremme ideologi og løgner. «Lügenpresse» var et begrep nazistene brukte for å vise motstand til sine ideologiske motstandere, og for å kalle dem for løgnere (Bye, 2017).

Forfalskede nyheter er et komplekst fenomen og er mye mer sammensatt enn at nyhetene vi leser enten er ekte eller falske. I 2017 definerte Medietilsynet det som «nyhetslignende saker som bevisst sprer usannheter, propaganda eller lignende». Hensikten bak spredning av disse sakene kan være politisk motivert, økonomisk motivert i form av «klikks», svindel eller for å skape et informasjonskaos (Medietilsynet, 2017). Tandoc, Lim og Ling (2018) har undersøkt begrepet forfalskede nyheter i forskning gjort mellom 2003 og 2017, og basert på dette,

kategorisert falske nyheter på følgende måte: nyhetssatire, nyhetsparodi, nyhetsfabrikasjoner, fotomanipulasjon, reklame og propaganda, med hovedsakelig to motiver; finansielle eller ideologiske. De definerer forfalskede nyheter som brukergenerert innhold produsert som nyheter og som med vilje er forfalskede og/eller i ensidig favør av spesielle interesser (Tandoc et al., 2018).

Nyhetssatire har blitt populært gjennom underholdningsprogrammer med et gjennomført nyhetsformat. Eksempler på slike programmer er Last Week Tonight with John Oliver, og The Daily Show med Trevor Noah. Forskjellen fra vanlige nyhetssendinger er at de ikke legger skjul på at det er humorprogram med den hensikt å underholde (Kalsnes, 2019, s. 30). Nyhetsparodi er i likhet med nyhetssatire også underholdning, men baserer seg på fiktive nyhetssaker. The Onion er et nettsted som lager oppdiktete humoristiske saker (Kalsnes, 2019, s. 31).

For at satire skal kunne omtales som satire og ikke løgn, må publikum må være klar over at det de leser eller ser er ment som underholdning, og ikke ekte nyheter. Ifølge Faktisk.no handlet de mest delte sakene via sosiale medier i mai 2018 om hvordan du kunne få bot på 4500 kr dersom du gikk med utenlandsk flagg på 17.mai og hvordan du kunne bli full på Sminoffiskrem med sprit i. Begge disse sakene var oppdiktete og usanne, men ble allikevel delt hyppig i sosiale medier. Sakene ble presentert som ekte nyhetsartikler på nett, og det var dermed mange som trodde at sakene var ekte. Bloggeren som sto bak disse sakene hevder det ble oppgitt tydelig at det bare var oppspinn. Allikevel var det mange som trodde at saken om Smirnoffis var ekte (Bergsaker, Karlsen & Bakken, 2018). Forfalskede nyhetssaker som spres i sosiale medier kan tjene mye på såkalte «klikks», og vil derfor ønske å lokke leserne med sensasjonelle overskrifter, som enten engasjerer eller provoserer aktører (Allcott & Gentzkow, 2017, s. 217). Dette er eksempler på såkalt nyhetsfabrikasjon. Det er oppdiktete, fabrikkerte artikler med den hensikt å villedde for økonomisk eller politisk vinning hvor leseren ikke er klar over manipulasjonen. Fotomanipulasjon er også en form for slik fabrikasjon, med virkelige bilder eller videoer som er blitt manipulert for å skape en falsk historie. Eksempler på dette er bilder som er brukt i andre kontekster enn den opprinnelige sammenhengen (Kalsnes, 2019, s. 31-32).

Reklame og PR produseres som nyhetslignende saker gjerne for å selge et produkt eller argument. Her er det et tydelig mål om økonomisk gevinst, mens propaganda blir laget av eller på vegne av politiske aktører for å påvirke offentligheten (Kalsnes, 2019, s. 31-32). Propaganda defineres av Store norske leksikon som «bevisst manipulering av folks følelser og tanker ved hjelp av sterke virkemidler for å fremme bestemte oppfatninger og handlingsmønstre» (Skirbekk, 2018). Ideologisk motiverte aktører ønsker som regel å fremme en sak, person eller gruppe og gjør dette gjerne ved å spre falske rykter om andre konkurrerende aktører (Allcott & Gentzkow, 2017, s. 217). Propaganda er noe vi gjerne forbinder med 2. verdenskrig og den kalde krigen, og det er ikke rart at ordet forbindes med noe negativt, selv om opprinnelsen egentlig kommer av det latinske verbet *propagare* som betyr «å spre» og hadde en nøytral betydning frem til 1622 da den romersk-katolske kirken tok i bruk begrepet for å sverte protestantismen (Kalsnes, 2019, s. 40-41).

2.3.2 Forfalskede nyheter i sosiale medier

Digitaliseringen av nyhetsindustrien i sammenheng med en verdensbefolkning som i større grad enn før kan lese engelsk, fører til at vi har tilgang på en mer omfattende nyhetsstrøm fra verdensomspennende nyhetsprodusenter. Sosiale medier er med å bidra til at verden blir mindre; alle er koblet til alle. Det som hovedsakelig er nytt med sosiale medier sammenlignet med tidligere medier, er at de gjør det mulig å danne nettverk. Digitale nettverk er sosiale nettverk som foregår digitalt, mens sosiale medier omtaler selve teknologien eller plattformen som formidler budskapene gjennom disse nettverkene. Facebook og Twitter er eksempler på slike sosiale medier der digitale nettverk kan dannes (Enjolras et al., 2013, s. 21).

Der vi tidligere var konsumenter av medier, har vi nå har muligheten til selv å være aktive i medielandskapet. Dette har fører med seg flere konsekvenser, og innebærer blant annet at innhold kan publiseres og deles uten at en tredjepart filtrerer, faktasjekker eller redigerer, som i tradisjonelle nyhetsredaksjoner. Vanlige mennesker uten noen form for journalistisk bakgrunn har i utgangspunktet mulighet til å nå ut til like mange som Fox News, CNN eller New York Times, noe som gjør sosiale medier til en velegnet arena for spredning av forfalskede nyheter og desinformasjon (Allcott & Gentzkow, 2017, s. 211).

Det at de fleste av oss er i dag koblet til hverandre gjennom digitale nettverk påvirker både det hverdagslige livet, men og det samfunnsmessige (Enjolras, 2010, s. 19). Sosiale medier tilrettelegger i stor grad for både sivil og politisk mobilisering. Organisering og deltakelse har

blitt mer lettvinnt og mer økonomisk gunstig. Demonstrasjonene i Midtøsten i 2011, som vi i dag kjenner som den arabiske våren, er et eksempel på hvordan sosiale medier kan brukes for å mobilisere store grupper individer på kort tid (Enjolras et al., 2013, s. 91). Her markerte Facebook og Twitter seg som avgjørende verktøy for å samordne og spre informasjon om protestene, samt for å skape internasjonal oppmerksomhet rundt opprørerne og deres krav (FN-Sambandet, 2019).

Det har også blitt forsket på hvordan forfalskede nyheter gjennom sosiale medier kan ha påvirket det amerikanske presidentvalget i 2016. Ifølge Allcott og Gentzkow (2017, s. 212) sirkulerte det falske artikler som både fremmet Trump og Clinton. Det var over dobbelt så mange artikler som var pro-Trump, eller anti-Clinton, enn det var pro-Clinton eller anti-Trump. Artiklene som fremmet Trump ble delt 30 millioner ganger, mens de som fremmet Clinton ble delt 7,6 millioner ganger. Det kan være vanskelig å måle hva slags konsekvenser dette kan ha hatt, men det er mange av velgerne som oppga at de trodde på sakene som ble delt (Allcott & Gentzkow, 2017, s. 212). Et av de mer ekstreme eksemplene på en slik sak, er hvordan en løgn om Hilary Clinton på nettstedet 4chan utviklet seg til en omfattende konspirasjonsteori som flere av Trumps sympatisører delte på Facebook. Teorien omhandlet Hilary Clinton og lederne i Demokratene, og hvordan de var med i en pedofiliring og hadde seksuell omgang med flere mindreårige i kjelleren på pizzarestauranten Comet Ping Pong i Washington DC. Det endte med at en 28 år gammel tobarnsfar tok loven i egne hender da han dro til pizzarestauranten og begynte å skyte med et automatvåpen. Ingen ble skadet og da han oppdaget at ingen barn befant seg i kjelleren, overga han seg til politiet og ble dømt til fire års fengsel (Aanensen & Tvegård, 2016).

Det kan oppstå alvorlige konsekvenser knyttet til forfalskede nyheter og desinformasjon som deles gjennom sosiale medier. I forbindelse med valgkampen før det amerikanske presidentvalget i 2016 har det i ettertid også blitt avslørt at konsulentselskapet Cambridge Analytica stjal informasjon fra flere millioner Facebook-brukere for å bygge opp velgerprofiler og spre propaganda for Trump (Tromp, 2018). Samme selskap har blitt etterforsket for å ha påvirket resultatet av folkeavstemningen i Storbritannia i 2016 som skulle avgjøre om landet skulle bli i EU eller ikke, i ettertid kjent som Brexit. Her skal det skal ha foregått målrettet markedsføring mot spesifikke grupper hovedsakelig på Facebook (Cawalladr, 2019). Dette har blitt nevnt som noen av eksemplene kraften i systematisk desinformasjon i sosiale medier kan ha (Derakhshan & Wardle, 2017).

2.3.3 Desinformasjon

Informasjon har aldri vært mer tilgjengelig enn den er i dag. Vi har tilgang til en overflod av informasjon, noe som tilsier at vi skulle hatt mer kunnskap og mer oversikt enn noen gang. I praksis kan det oppleves som et kaotisk mediebilde, med en informasjonsstrøm som gjør oss usikre på hvilke kilder vi faktisk kan, og bør, velge å stole på. Informasjon som vi tidligere måtte finne i bøker og aviser, kan vi i dag finne på internett. I tillegg er det nok ikke usannsynlig at kunnskap hadde en større autoritet og egenverdi da den var mindre tilgjengelig (Ferrer et al., 2019, s. 11). Når hvem som helst kan ytre seg på internett, og flere og flere tar til orde for å vinne gjennom med sine meninger, står vi i fare for å bli mer forvirret og overveldet enn opplyst (Bye, 2017).

Vi har sett litt på de ulike typene forfalskede nyheter og hva de innebærer, men betegnelsen er ikke nødvendigvis riktig å anvende på all form for usann informasjon. Det er viktig å løfte frem hvordan verden ikke er svart-hvit og at informasjon ikke alltid kan deles inn i fakta og løgn. I mange tilfeller vil det også avhenge av øyet som ser. Mediene har omfavnet begrepet, men i følge Kalsnes (2019, s. 34) er det forskere som mener vi bør styre helt unna begrepet *falske nyheter* fordi det er for vagt og tvetydig. Dersom vi tar utgangspunkt i at begrepet rommer alt fra journalistisk slurv til eksplisitt propaganda, kan det være nødvendig med tydeligere termer. Derakhshan og Wardle (2017, s. 5) ønsker å beskrive det som et «komplekst fenomen» og «informasjonsforurensing». De vil erstatte det upresise samlebegrepet *forfalskede nyheter* ved å dele det inn i tre typer informasjon; feilinformasjon, desinformasjon og skadelig informasjon. Her inkluderer de blant annet hvordan de ulike aktørene opererer, hvilken motivasjon de har, om de har til hensikt å skade mottaker, og i hvilken grad informasjonen er basert på fakta (Kalsnes, 2019, s. 35-36). Jeg ønsker gå nærmere inn på disse tre informasjonstypene for å definere begrepene tydeligere, og se hva som skiller dem fra hverandre.

Feilinformasjon dreier seg om feil eller slurv fra journalister eller andre aktører. De har ikke til hensikt å fordreie eller villed, men det hender de kan gjøre feil i henhold til Vær Varsom-plakaten. Eksempler på feilinformasjon kan også være falske sammenhenger, det vil si overskrifter, bilder eller bildetekst som ikke stemmer overens med innholdet som blir presentert. Skadelig informasjon dreier seg vel strengt tatt ikke om informasjon, men heller innhold som fremmer trakkassering og hatytringer (Kalsnes, 2019, s. 35).

Desinformasjon kan forstås som spredning av bevisst villedende informasjon eller mangelfull, misvisende informasjon (Kalsnes, 2019, s. 30). Det dreier seg om falsk informasjon som bevisst har til hensikt å påvirke og villede, ofte i politisk retning. Det kan handle om å skape kaos og forvirring for å gjøre det uklart hva som faktisk er sant eller ikke. Hensikten med dette kan være å svekke tiltroen til sentrale institusjoner som medier, domstolene eller politiske aktører. Propaganda er i utgangspunktet mer emosjonelt manipulerende enn desinformasjon, men de to begrepene har mange likhetstrekk (Kalsnes, 2019, s. 37). Propaganda er nyhetssaker som er laget eller promotert av politiske aktører, og kan derfor ha flere likhetstrekk med reklame som har som mål om å promotere bestemte produkter, selskaper, organisasjoner eller personer. Forskjellen er at reklame har en klar agenda, mens propaganda ofte har en skjult agenda. Hensikten med propaganda er heller ikke økonomisk gevinst, slik reklame har til hensikt, men heller politisk innflytelse og påvirkning (Kalsnes, 2019, s. 43).

Både desinformasjon og propaganda har eksistert i lang tid, men har utviklet seg i takt med kommunikasjonsteknologien og har stadig blitt bedre og mer troverdig. I dag finnes det til og med noe som kalles deepfakes; videoer som er manipulert så det ser autentisk ut. Når desinformasjon blir så kompleks der både tekst, lyd, video eller bilder kan manipuleres er det vanskelig å oppdage og bekjempe (Kalsnes, 2019, s. 40). Dette gjør at det er viktig å integrere i skolen så fremtidens medborgere er rustet til å oppdage og bekjempe desinformasjon og forfalskede nyheter. Før vi ser hvilke tiltak som må til i skolen, vil jeg redegjøre for det postfaktuelle samfunn og hvilke utfordringer vi møter der.

2.4 Utfordringer i det postfaktuelle samfunnet

Digitaliseringen har ført til dramatiske samfunnsendringer som har ført med seg nye utfordringer. Forfalskede nyheter og desinformasjon har gjort at vi har fått et annet forhold til hva fakta egentlig er, og hvordan vi forholder oss til det. Bye (2017) omtaler det postfaktuelle samfunnet som en «bølge av anti-intellektualisme» som har spredd seg i Vesten. I det postfaktuelle samfunn er ikke den gemene hop lenger interessert i fakta, og fakta ikke er viktig for folk (Børhaug, 2018). Vi ser også tilfeller der mediers tillit undergraves av makteliter; en tillit som er en del av selve kjernefunksjonene i demokratiet (Kalsnes, 2019, s. 90). En undersøkelse gjort av ICCS i 2016 viser at norske elevers holdninger til demokrati og medborgerskap er styrket fra 2009 til 2016 og at tilliten til sentrale samfunnsinstitusjoner er høy blant norske elever. Tilliten blant folk flest er imidlertid nedadgående (Huang et al.,

2017), og som nevnt innledningsvis mener flertallet av ungdom på verdensbasis at det ikke er avgjørende å leve i et demokrati (Foa & Mounk, 2017). La oss se nærmere på hvilke faktorer som bidrar til disse tendensene.

2.4.1 Strongman-lederskap

En av de største truslene mot demokratiet er at folket ikke lenger har tiltro til mediene, og spredning av forfalskede nyheter er med på å bidra til at medienes tillit svekkes. Utviklingen vi ser i flere land i verden tyder på at vi er på vei inn i en såkalt *strongman*-æra (Bremmer, 2018). Dette innebærer at demokratier rundt om i verden stemmer frem ledere som undergraver de samme demokratiske institusjonene som ga dem makt i utgangspunktet. Dette gjøres blant annet ved å undergrave medienes autoritet. Vi kan se tendenser til at slike *strongman*-lederskap vokser frem flere steder i verden (Ferrer et al., 2019, s. 12). Eksempler på ledere av denne typen er blant andre Vladimir Putin i Russland, Recep Teyyip Erdogan i Tyrkia og Donald Trump i USA (Bremmer, 2018).

Ifølge New York Times er over halvparten av de drøye 11 000 twittermeldingene Trump har publisert under sitt presidentskap, angrep av ulike slag (Shear et al., 2019). Her har han blant annet omtalt hele medieorganisasjoner som NBC News, ABC, CBS, CNN og New York Times som «Fake news media» (Magnus, 2018). Han har tatt eierskap til begrepet, og bruker det som et retorisk verktøy for å underminere og diskreditere motstanderne sine, enten det er kritiske journalister eller politiske opponenter, og skaper på denne måten enorm entusiasme blant tilhengerne sine (Kalsnes, 2019, s. 90). I en twittermelding fra 25.februar 2017 skrev han at pressen er «en stor trussel mot vårt land». En drøy uke tidligere hadde han skrevet at journalister er «fiender av det amerikanske folk» (Magnus, 2018).

Den amerikanske sosiologen Richard Sennett (1992, s. 142) skrev i 1977 *The Fall of the Public Man*, som omhandler hvordan mennesket i det moderne samfunnet har en tendens til å søke personlig mening og tilknytning til det som burde vært upersonlig, for eksempel i politikken. Sennett poengterer dette ved å vise til hvordan vi velger politiske kandidater basert på hvem vi synes virker troverdige, viser selvkontroll og har integritet. Han hevder dette har ført til at troen på direkte relasjoner mellom mennesker på et intimt nivå har distraherert oss fra å gjøre vår oppfatning av maktens realiteter til rettesnor for vår egen politiske praksis. Han omtaler dette som «intimitetstyranniet». Denne formen for tyranni oppstår når en politiker eller sjef ønsker å legitimere seg ved å referere til sitt indre, personlige liv (Grønnevet, 2013).

Sennett beskriver en personlighetskultur som kontrollerer våre overbevisninger, og mener offentligheten er i forfall fordi skillet mellom den offentlige og private sfære er blitt oppløst. Hans teorier om hvordan det intime domenet blir sterkere, kom tretti år før sosiale medier ble introdusert for oss (Grønnevet, 2013). Vi kan allikevel trekke linjer fra Sennetts teorier om intimitetstyranniet til dagens politiske landskap, der vi ser en tendens til at tradisjonelle partier svekkes og politikere som enkeltindivider stadig får en mer sentral rolle. Image, eller karisma som Sennett betegner det som, blir stadig viktigere i politikken, og politikernes privatliv brukes gjerne aktivt for å bygge opp dette imaget, slik at velgerne skal kunne identifisere seg med dem. I det postfaktuelle samfunn har mediene, spesielt sosiale medier, også bidratt til å bryte ned skillet mellom det offentlige og det private (Enjolras et al., 2013, s. 185).

I 2018 postet Sylvi Listhaug teksten «Ap mener terroristenes rettigheter er viktigere enn nasjonens sikkerhet. Lik og del!», på sin offisielle Facebook-side. Sammen med teksten var det et utsnitt av et bilde av tildekkede personer i militæruniformer med synlige våpen. Dette innlegget vakte ekstremt mange reaksjoner og kulminerte til slutt i et mistillitsforslag mot Listhaug og at hun måtte gå av som justisminister. Det var mange grunner til at dette innlegget skapte sterke reaksjoner. Noe av det man kan stille spørsmål ved, uavhengig av innholdet, er imidlertid hvordan politiske budskap «postes» på sosiale medier, med oppfordringen om «Lik og del!» (Svaar, 2018). Vi kan stille spørsmålstegn ved hva som utgjør forskjellen mellom å uttale seg i en pressemelding, sammenlignet med et facebookinnlegg eller en twittermelding. Når representerer de egne meninger, og når representerer de partiet? Dette leder oss til spørsmålet om denne nye digitale offentligheten bidrar til demokratisering eller om det skaper en fragmentering av mediebildet.

2.4.2 Demokratisering eller fragmentering?

Ifølge Enjolras et al. (2013, s. 29) kan sosiale nettverk som dannes gjennom digitale medier føre til en form for demokratisering, fordi det gjør det mulig for borgere i større grad å delta i selve produksjonen av medieinnhold, og på denne måten påvirke den politiske kommunikasjonen som foregår i offentligheten. Flere nå enn før har mulighet til å nå andre med sine personlige meninger og politiske ytringer (Enjolras et al., 2013, s. 29). Demokratiet som oppstår i og gjennom sosiale nettverk kan betegnes som et samarbeidsdemokrati, der borgere samordner seg og finner uttrykk for sin mening overfor politikerne uten å være avhengige av organsiasjoner og institusjonaliserte kanaler. Det som er den sentrale

demokratiske endringen her, er ikke at flere får uttrykke seg, men at borgernes meninger får et kollektivt uttrykk som igjen har politisk kraft (Enjolras et al., 2013, s. 110). Vi har sett eksempler på politisk mobilisering gjennom Facebook og Twitter i forbindelse med den arabiske våren i 2011, eller da avisen Folha de São Paulo avslørte under presidentvalget i Brasil i 2018 at Jair Bolsonaro og hans team inngikk kontrakter med ulike bedrifter verdt opp til 24 millioner kroner for å spre meldinger via Whatsapp med usann informasjon om motstanderen Fernando Haddad (NTB, 2018).

Det er delte meninger om hvorvidt sosiale medier fremmer eller hindrer demokratiske prosesser. Enkelte mener at internett fremmer borgernes politiske aktiviteter, ved at man blant annet kan kommunisere med politikere direkte. I tillegg kan aktører som frivillige organisasjoner og sosiale bevegelser som i utgangspunktet har mindre ressurser enn offentlige aktører nå ut til flere fordi kommunikasjonen er lettvinnt og rimelig (Enjolras et al., 2013, s. 93). Andre mener at den politiske deltagelsen som foregår i sosiale medier bør omtales som «slacktivism». Dette innebærer en slapp, uthulet form for samfunnsengasjement som kun består av å delta i kampanjer med klikk og tastetrykk, og kan være negativt for demokratiet fordi det erstatter ekte og handlingsrettet engasjement til fordel for reell aktivisme (Enjolras et al., 2013, s. 92).

Det uttrykkes også bekymring for hvordan det digitale medielandskapet kan føre til en fragmentering av offentligheten. Det finnes etter hvert mange ulike plattformer for kommunikasjon, og i følge Enjolras et al. (2013, s. 29) kan faren med dette være at man ender opp med et offentlig rom hvor det mangler en felles samtale og at offentligheten blir redusert til flere «ekkokamre». I et ekkokammer hører og ser man bare det man er enig i fra før, noe som innebærer at likesinnede utveksler meninger med hverandre og at man ikke får impulser utenfra (Enjolras et al., 2013, s. 131). Dersom vi kun blir presentert for nyhetsartikler som speiler oppfatninger vi allerede har når vi scroller nedover Facebook-feeden, kan det utgjøre en fare for at meningene våre i mindre grad blir utfordret nå enn før (Enjolras et al., 2013, s. 29-30).

En rapport fra 2017 forteller oss at mediebrukerne i USA er mer polarisert enn noe annet vestlig land (Magnus, 2018). I 2018 skriver USA-korrespondent Anders Magnus at han er bekymret for tendensene han ser; hvordan splittelse og hat sprer seg som ild i tørt gress på sosiale medier. Han ytrer også bekymring for nordmenns nyhetsvaner. Magnus har inntrykk

av at folk har sluttet å ta til seg nyheter fra forskjellige kilder og få ny innsikt i saker, og i stedet får bekreftet egne fordommer ved å tolke nyhetene i klangen fra sitt eget ekkokammer (Magnus, 2018). En som har uttrykt de samme bekymringene er Torbjørn Røe Isaksen. Gjennom en kronikk i Aftenposten i 2018 hevdet han at ekkokamre kun gjør at man ser sine egne synspunkter, og at dette kan danne grunnlag for en kultur preget av hatprat og konspirasjonsteorier. Isaksen argumenterte for hvordan dette kan skape en fragmentering av offentligheten som undergraver den demokratiske kulturen (Isaksen, 2018).

Spørsmålet er om det faktisk er grunn til bekymring, eller om disse påstandene overdriper effektene av såkalte ekkokamre. Enjolras et al. (2013, s. 131) hevder ekkokamre ikke er et så utbredt problem som enkelte uttrykker bekymring for. De har vist til hvordan det er vanskelig å dokumentere ekkokammereffekter i nettdebatter, også blant gruppene hvor det var mest forventet. Blant annet fant de i sin studie at det var de innvandringskritiske gruppene på Facebook som oftest diskuterte med meningsmotstandere, mens de innvandringsliberale i størst grad diskuterte med meningsfeller (Enjolras et al., 2013, s. 135). Det viser at det kanskje er en sannhet med modifikasjoner at høyreorienterte grupper er de som utgjør ekkokamrene på sosiale nettverk.

Folks meninger og adferd påvirkes av andre menneskers meninger og adferd, og er i den forstand smittsomme. Nettverksstrukturen på Facebook kan forvrengte personers observasjoner fra omgivelsene slik at synspunkter som i utgangspunktet er sjeldne fremstår som overrepresentert gjennom ditt eget nettverk. Dette kalles majoritetsillusjon og kan få personer til å overvurdere utbredelsen av et standpunkt, og på denne måten bidra til å spre det videre. Dette fenomenet kan dermed bli problematisk dersom informasjonen som spres er feil. Et reelt eksempel på dette er vaksinemotstand, som i verste fall kan ha fatale konsekvenser for hele folkegrupper (Kalsnes, 2019, s. 117).

2.4.3 Faktasjekking

Som en reaksjon mot forfalskede nyheter og desinformasjon har det de siste årene oppstått en rekke faktasjekkingsorganisasjoner rundt om i verden, og det finnes godt over hundre forskjellige faktasjekkingsorganisasjoner på verdensbasis (Kalsnes, 2019, s. 123). Her i Norge har Faktisk.no AS siden 2017 hatt som målsetting å «avdekke og forhindre spredningen av oppdiktete meldinger som utgir seg for å være ekte nyheter» (Faktisk.no, 2017). Faktisk.no er et aksjeselskap startet av de fire medieorganisasjonene NRK, TV2, VG og Dagbladet, men

de gjør det tydelig at et eventuelt økonomisk overskudd skal gå til allmenntilgode formål. På nettsiden står det også at de «ønsker å bidra til en åpen, inkluderende og faktabasert offentlig samtale» (Faktisk.no, 2017).

Chan, Jones, Jamieson og Albarracín (2017, s. 1532) definerer begrepet *debunking* som å presentere korrigerert, korrekt informasjon som bekrefter at den tidligere informasjonen var feilinformasjon. Kalsnes (2019, s. 122) har valgt å oversette begrepet med korrigering, og diskuterer hvilke utfordringer som oppstår når informasjon skal korrigeres på denne måten. Blant annet krever det tid og ressurser, og det er sannsynlig at løgnen spres på sosiale medier før korreksjonen er klar. Vi kan også få negative konsekvenser av slik korrigering, som en tilbakeslagseffekt der troen på desinformasjon faktisk blir forsterket (Kalsnes, 2019, s. 122).

Faktisk.no (heretter omtalt som Faktisk) har først og fremst prioritert faktasjekk av det norske politiske feltet, som i stor grad har innebært evaluering av påstander under valgkamp. Det kan imidlertid være problematisk å faktasjekke politikk fordi politisk argumentasjon til syvende og sist ikke handler om sant og usant, men ulike prioriteringer, vurderinger og verdigrunnlag (Allern, 2018, s. 62).

Jesús Alcalá (2019) er en av dem som har kritisert Faktisk gjennom en artikkel i Klassekampen. Her hevder han det Faktisk driver med er en jakt på petimetersannhet som forvrenger både perspektiv og fornuft og argumenterer for at Faktisk har et enøyd og unyansert fokus uten gråsoner. Alcalá presenterer også eksempler på saker der Faktisk har kommet med feilaktige opplysninger, og legger til at ettersom Faktisk er en journalistisk nettside, vil det være naivt å tro de er feilfrie. Sannhet skifter med betrakteren, hevder han, og samfunnsspørsmål er ikke inndelt i fakta og løgn. Alcalá uttrykker samtidig bekymring over hvordan ulike redaksjoners samarbeid på tvers av prosjekter fungerer, med tanke på integritet, ytringsfrihet og redaksjonell uavhengighet. Som eksempel løfter han frem et samarbeid mellom Faktisk og NRK i forbindelse med «Forbrukerinspektørene» i løpet av høsten 2018, der NRK låner ut personale til Faktisk som blir lønnet for arbeidet av NRK, og stiller spørsmålsteget om ikke slike samarbeid innskrenker den offentlige meningsutvekslingen (Alcalá, 2019).

Alcalá er hard i kritikken mot Faktisk, men belyser noen interessante problemstillinger. Det viser seg også at Faktisk i stor grad har prioritert å faktasjekke norske politikeres utsagn,

særlig under debatter og valgkamp. I Norge viser imidlertid medierapporter at problemene i større grad dreier seg om upresise og misvisende overskrifter i forhold til hva sakene faktisk inneholder, eller overdrivelse av påstander. Politikk vil alltid være vanskelig å faktasjekke. I samfunnsdebatten dreier fakta seg om partiloyalitet og ideologi (Bye, 2017). Manglende presisjon vil imidlertid være fullt mulig å oppklare, men spørsmålet er hvor nødvendig det er. Faktasjekking kan absolutt ha en verdi, men heller dreid mot internettets verden og de kildekritiske utfordringene vi møter der, fremfor politikeres presisjonsproblemer (Allern, 2018, s. 62-64).

2.5 Tidstypiske nøkkelproblemer

Utfordringene vi nå har fått et nærmere innblikk i knytter seg til samfunnet utenfor elevenes hverdag. Det er dette samfunnet elevene skal opplæres og dannes til å møte som selvstendige demokratiske medborgere, og det er derfor viktig at vi ser sammenhengen mellom aktuelle samfunnsutfordringer og didaktiske mål i skolen. Innholdet i skolefagene må speile de samfunnsutfordringene vi står overfor. Klafki omtaler disse som tidstypiske nøkkelproblemer, som vil si sentrale problemstillinger som elevene må ta stilling til hvis målet om dannelse skal kunne realiseres. Han understreker at undervisningen må legge til rette for at elevene oppnår bevissthet rundt sentrale problemer i samtiden, som en del av en demokratisk tankegang (Klafki, 2014, s. 74-89). Disse nøkkelproblemer knyttes til ulike samfunnsaktuelle spørsmål, som for eksempel klima- og miljøspørsmålet, eller i dette tilfellet; forfalskede nyheter og utfordringer i det postfaktuelle samfunnet.

Vi har sett på faktorer som bidrar til et postfaktuelt samfunn, der sannhet og kunnskap ikke lenger har samme betydning eller autoritet som før. Med en ny medievirkelighet har vi en rekke nye muligheter, men disse mulighetene bringer også med seg utfordringer. Som en sentral del av en demokratisk tankegang hevder Klafki at vi må gjøre elevene bevisste på sentrale problemer i samtiden, altså tidstypiske nøkkelproblemer. Elevene skal lære om hvordan de alle er medansvarlige for disse utfordringene, slik at de utvikler en egen vilje til å løse dem (Klafki, 2014, s. 74-79). Utfordringer knyttet til det postfaktuelle samfunnet, som desinformasjon og forfalskede nyheter er svært aktuelle i dag. De siste årene har teknologien blitt utrolig velutviklet, og vi har blant annet blitt introdusert for det som kalles deepfakes, hvor hvem som helst ved hjelp av en app kan manipulere videoer eller lage falske videoer så de ser tilnærmet ekte ut. Selv om slik teknologi er utrolig, kan det være farlig i tilfeller hvor det brukes for å villed og manipulere folk. For eksempel kan det brukes for å påvirke

politiske valg, ved å få det til å se ut som en politisk kandidat sier eller gjør ting som faktisk aldri har skjedd (Shao, 2019). Dette igjen kan bidra til at folk ikke lenger vet hva de kan stole på og ikke, og dermed at tilliten til maktinstitusjoner og medier svekkes.

Dersom danning skal oppnås innebærer dette altså at innholdet i skolen knyttes til disse tidstypiske nøkkelproblemene (Klafki, 2014, s. 74-89). Klafki hevder det ikke er tilstrekkelig at danning kun er et overordnet ideal. Han hevder at enhver pedagogisk handling uten en form for dannelsesorientering vill være å famle i blinde og at danning dermed må være et sentralt mål i all undervisning (Klafki, 2014, s. 15-19). Den dannelsorienterte didaktikken bygger på tanken om at elevene må oppnå en bevissthet om sin plass i historien for å kunne fremstå som selvstendige individer. For at dette kan oppnås, må læreren gjøre innholdet i skolen «levende» på den måten at læreren blir et forbilde for elevene. Læreren skal fremstå som en engasjert fagperson, med evnen til å velge ut faginnholdet som kan frigjøre elevenes potensiale for å utvikle evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Ryen, 2020, s. 257).

Ilmi Willbergh illustrerer danning som å bygge bro mellom skolen og samfunnet utenfor, og at skolen på denne måten skal forberede elever på det hun omtaler om kunnskapssamfunnet. Hun hevder vi ikke kan snakke om danning uten å knytte det til møtet mellom innhold og elev. Mennesker er meningsskapende vesener som hele tiden befinner seg i prosessen med å fortolke verden, og skolen skal bidra i denne prosessen. Hun argumenterer for en meningsskaping i skolen og at det ikke kan skje læring uten mening (Willbergh, 2015, s. 346-349).

Klafki var kritisk til de historiske teoriene om danning, og mente ingen av dem kunne forklare sammenhengen mellom kunnskap og danning på en tilfredsstillende måte. Klafki prøvde å forene de to teoriene om material og formal danning. Material danning knytter seg til faginnhold, og formal danning knytter seg til metode. Klafki så en vekselvirkning mellom disse, som prosessen der danning skjer; der eleven møter verden og verden møter eleven (Klafki, 2014, s. 85-88). Han fornyet dannelsbegrepet ved å knytte det til et mål om frigjøring forstått som evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Utvalg av innhold vil avgjøres i lys av elevenes bakgrunn og forutsetninger, og i tillegg samfunnet rundt dem, som de skal forberedes på å ta del i på en ansvarlig og selvstendig måte. Dersom danning skal oppnås innebærer dette altså at innholdet i skolen knyttes til disse tidstypiske nøkkelproblemene (Klafki, 2014, s. 74-89).

Nøkkelprobemene kan knyttes opp mot de tverrfaglige temaene i den nye læreplanen. Temaene i læreplanen skal sette elevene i stand til å forholde seg til disse utfordringene. Læreplanen for samfunnsfag i LK20 åpner opp for større faglig frihet, kompetansemålene blir mer abstrakte, og samfunnsfagslærerens handlingsrom blir med dette større. Skolens funksjon som en arena for demokratisk danning avhenger derfor av lærerens tilnærming til faginnhold og metode. Samtidig som at den nye læreplanen legger godt til rette for en undervisning som samsvarer med kritisk-tenkning-bevegelsen og fokus på det undersøkende fellesskap, kommer også det samfunnskritiske aspektet klart frem der viktige samfunnsutfordringer som demokrati, medborgerskap bærekraftig utvikling og identitetsutvikling løftes frem. Klafki understreker imidlertid at ikke valget dreier seg om metode eller innhold. Det dreier seg om hvilke muligheter som ligger i faginnholdet, for at elevene skal klare å sette seg inn i sentrale spørsmål i samfunnet, samtidig som de lærer seg ferdigheter for å klare å være kritiske i møte med disse spørsmålene (Klafki, 2014, s. 74-89).

I lys av dette vil jeg i neste del undersøke hvilke didaktiske muligheter og utfordringer vi står overfor i skolen. Jeg ønsker å undersøke hvordan vi kan møte disse med opplæring i digitale ferdigheter og kildekritikk og på denne måten hjelpe elevene å oppnå en kritisk medie- og informasjonsforståelse.

2.6 Digitale ferdigheter, kildekritikk og kritisk medie- og informasjonsforståelse

Læring i skolen foregår stadig mer digitalt i alle fag. Med LK20 kommer digital dømmekraft inn i norsk, algoritmisk tenkning inn i matte og programmering inn i kunst og håndverk. Utdanningsdirektoratet gir støtte til skoler og kommuner for innkjøp av digitale verktøy, som i stor grad innebærer at elever får hver sin Ipad eller Chromebook. Det anslås at rundt halvparten av elever i grunnskolen har en egen maskin. Det er ingen tvil om at dette endrer undervisningen, og at vi på mange måter står overfor en digital revolusjon i skolen. Spørsmålet er imidlertid hvilken effekt dette har. Læreplanene endres og utvikles, men ingen vet så langt hva skjermene vil gjøre med læringen. Mange av argumentene mot Ipad i skolen handler om at elevene allerede bruker mye av fritiden på å kikke på digitale skjermer (Nipen, 2019).

En tverrfaglig forskergruppe ved Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning har i tre år fulgt Asker kommunes satsing på Chromebooks på alle skoler. Det

studien i all hovedsak viser oss, er at effekten disse nettbrettene har avhenger av lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. Desto mer integrert nettbrettene er i det pedagogiske arbeidet, jo flere muligheter er det for læring. Med andre ord, dersom vi skal kunne utdanne elever til å bli digitalt kompetente er lærerne nødt til å ha bevissthet og systematikk rundt hvordan nettbrettene anvendes. Slik kan nettbrett kan åpne opp for større variasjon av aktiviteter i timene, muligheter for tilpasset opplæring og bedre oversikt over elevenes leksearbeid (Tømte, Bugge, Wollscheid & Vennerød-Diesen, 2019).

Digitale læremidler og nettinformasjon har også bidratt til at vurderingskompetanse i kildebruk anses som viktig i all undervisning. Kildekritikk har en sentral plass i informasjonskompetanse, det vil si å vite når man har behov for informasjon, vite hvor den finnes og kunne evaluere kvalitet og relevans på kildene man finner. For at elever skal lære seg å vurdere informasjonen de får, trenger de kunnskap og ferdigheter i informasjonssøk, informasjonshåndtering og kildekritikk (Allern, 2018, s. 17). Den digitale revolusjonen har bidratt til at vi har fått helt nye vilkår for kommunikasjon. Ikke bare har vi fått lettere tilgang til underholdningsmedier og nyhetsmedier, men vi blir også ofre for reklame og markedsføring i de samme kanalene. De nye interaktive plattformene har senket terskelen for å ytre seg på nett, noe som også gjør det lettere for personer og organisasjoner å formidle misvisende informasjon eller manipulere innhold. Å kunne skille skitt fra kanel er et passende begrep for hvordan vi er nødt til å manøvrere oss i informasjonsflommen. Økt tilgang på kilder og kildemateriale gjør at vi må være kritiske i vurdering og utvalg (Allern, 2018, s. 15-16).

2.6.1 Digitale ferdigheter

Fra og med LK06 var digitale ferdigheter definert som en av fem grunnleggende ferdigheter. I EU er digital kompetanse en av åtte nøkkelkompetanser for livslang læring (NOU 2013:2, 2013, s. 99). Det fungerer i dag som en tverrfaglig kompetanse som skal inngå i alle fag. Rammeverket for grunnleggende ferdigheter ble revidert i forbindelse med fagfornyelsen. I LK20 defineres digitale ferdigheter som å kunne «innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser og kommunisere og samhandle med andre i digitale omgivelser» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). Digitale ferdigheter utvikles gjennom å bruke digitale ressurser, noe som innebærer selvstendighet og dømmekraft. Å utøve kildekritikk og digital dømmekraft understrekes som viktig, samt evnen til å tolke,

behandle, tilegne seg og vurdere informasjon fra digitale kilder (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2).

I Digitalutvalgets utredning for hva som hindrer digital verdiskaping, kritiseres det imidlertid hvordan det har blitt lagt for mye vekt på verktøykompetanse og for lite vekt på kritisk refleksjon i forbindelse med digitale ferdigheter i skolen. Det hevdes at digitale ferdigheter i større grad har blitt et virkemiddel for å nå andre mål, enn et mål i seg selv, noe som problematiseres. Her understrekes det at vi er nødt til å oppdra nye generasjoner som ikke kun er i stand til å forbruke, men også skape (NOU 2013:2, 2013, s. 99). Dette innebærer altså å se digitale ferdigheter som noe mer enn kun instrumentelle ferdigheter. I lys av dette ønsker jeg å se nærmere på hvordan elevene kan oppøve digitale og kildekritiske ferdigheter gjennom et samfunnskritisk perspektiv.

2.6.2 Kildekritikk i samfunnsfag

Marc Prensky populariserte i 2001 begrepet *digital immigrants* for å beskrive en generasjon som vokser opp med digitale teknologier, som annerledes enn sine foreldre. For unge som vokser opp i dag er internett en naturlig del av hverdagen. Allikevel viser forskning at det kan være like store forskjeller innad i den yngre generasjonen som mellom generasjoner, og at det å vokse opp med digitale teknologier ikke er det samme som å ha den nødvendige digitale kompetansen man trenger i møte med den digitale hverdagen (NOU 2013:2, 2013, s. 99). Det at omtrent alle 13-åringene bruker sosiale medier indikerer at sosiale medier sannsynligvis har stor påvirkning på hvordan elevene forstår samfunnet og hvor de får informasjonen sin fra. Barn har ikke kontroll over hva de blir påvirket av, og selv om de har vokst opp med digitale medier, betyr det ikke at de har digital kompetanse (Medietilsynet, 2018, s. 4).

Austvik og Rye (2011, s. 49-50) argumenterer for hvorfor elever trenger høy bevissthet og et kritisk blikk på kilder de finner på internett. Å kunne vurdere forhold som forfalsking, ekthet og redelighet er viktig, og i samfunnsfag må de i tillegg kunne se saker fra flere synspunkter og variasjoner, og vurdere kildenes relevans ut fra saksforholdene. I en samfunnsfaglig sammenheng må elever kunne vurdere kilders pålitelighet og relevans, men også finne frem til varierte kilder som kan presentere saker fra ulike standpunkt. Dette stiller også krav til at elevene kan vurdere hva som er pålitelige kilder og ikke (Austvik & Rye, 2011, s. 50).

Behovet for kontroll av ekthet er i dag større enn før på grunn av internett og de mulighetene det har gitt til å publisere innhold uten identifisert avsender eller med misvisende identifikasjon. Elever vil før eller siden møte på villedende informasjon når de benytter seg av digitale søketjenester, og derfor er kunnskap om identifikasjon av nettkilder viktig basiskunnskap de bør lære seg tidlig. Publiseringsfriheten har ikke bare økt informasjonsmangfoldet, men det har også gitt nye muligheter til spredning av desinformasjon, propaganda og ryktespredning. Vurdering og identifisering av avsender og innhold er derfor en viktig del av det kildekritiske arbeidet (Allern, 2018, s. 68-69).

I forbindelse med sitt doktorgradsprosjekt har Tove Frønes forsket på hvordan 15-åringer navigerer på nett, og kommet frem til at langt fra alle behersker det å finne frem til informasjon og vurdere innholdet. I et intervju på UiO.no forteller hun om studien og hvordan den viser sammenhengen mellom å lese godt og evnen til å navigere på nett. Hun hevder at vi ikke kan behandle grunnleggende ferdigheter i lesing og digitale ferdigheter isolert fra hverandre, fordi det henger så tett sammen. Frønes understreker at navigasjon og leseferdigheter henger tett sammen, men at navigasjon og er en egen form for kompetanse. Hun argumenterer dermed for at navigasjon og kildevurdering må få en større plass i undervisningen. I likhet med Austvik og Rye poengterer hun hvordan mange tenker at elevene «kan data» fordi de behersker det tekniske aspektet ved å bruke en nettleser, og at det kan være lett å glemme at det ikke er det samme som å finne, forstå og vurdere informasjon (Nielsen et al., 2018).

2.6.3 Kritisk medie- og informasjonsforståelse

Frønes poengterer hvordan kildekritikk må knyttes til leseferdigheter, fordi så mye av det å vurdere informasjon krever gode leseferdigheter, og -strategier (Nielsen et al., 2018). I dag er omgitt av tekst så å si overalt, og denne teksten har og endret karakter. Digitale medier har revolusjonert samfunnet, det har endret hvordan vi forholder oss til tekst på daglig basis. Vi er omgitt av bilder, videoklipp og animasjoner som gjerne inneholder tekst, og det er dermed ikke så vanskelig å forstå at det kreves en helt annen kompetanse for å prosessere og vurdere informasjon enn det har vært for tidligere generasjoner. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, kjent som UNESCO, har fremmet behovet for literacy som spesielt er tilpasset digitaliseringen, omtalt som medie- og informasjonsliteracy, eller media- og informasjonsforståelse (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akeyempong & Cheung, 2011).

UNESCO ga i 2011 ut en læreplan på omkring 200 sider, som skal være et dokument for å veilede lærere i arbeidet med medie- og informasjonsforståelse. Medieforståelse dreier seg om å forstå mediers funksjoner, og vurdere hvordan de kan brukes, mens informasjonsforståelse handler om å kunne forstå når man trenger informasjon, kunne hente ut informasjon og kunne vurdere og anvende denne informasjonen på en forsvarlig måte (Wilson et al., 2011, s. 16-17). Med andre ord dreier det seg om å kunne manøvrere seg i et samfunn bestående av tekst og informasjon i digitale medier. Kildekritikk inngår som en del av dette, men her argumenteres det altså for at vi trenger en fornyet forståelse av arbeid med kilder og informasjon som er tilpasset dagens digitaliserte samfunn.

Medietilsynets rapport fra 2019 om kritisk medieforståelse i befolkningen viser at unge bruker digitale medier i stor grad og har god forståelse for hvordan digitale informasjonsstrømmer fungerer. En slik innsikt kan være nyttig for å kunne avdekke forfalskede nyheter (Medietilsynet, 2019a, s. 7). Kritisk medieforståelse dreier seg om evnen til å delta i den offentlige samtalen, og er svært viktig for et velfungerende demokrati. Å ha en kritisk medieforståelse innebærer å forstå hvorfor og hvordan media fungerer, og at vi kan bedømme det vi ser og hører. Dersom vi kan vurdere kvaliteten, relevansen og sannheten i informasjonen vi inntar, hjelper det oss til å identifisere faktafeil og desinformasjon (Medietilsynet, 2017).

Medietilsynets studie fra 2018 om barns medievaner viser at 89 prosent av barn i alderen 13 til 18 år mener de er gode til å finne informasjon på nett, og 76 prosent mener de er gode til å forstå om denne informasjonen er sann eller falsk. Allikevel oppgir 35 prosent at de ikke gjør noe dersom de mistenker at informasjonen er feilaktig, mens 37 prosent oppgir at de ville sjekket denne informasjonen ved å søke på internett (Medietilsynet, 2018, s. 7). Tidligere kunnskapsminister Jan Tore Sanner uttalte at elever er nødt til å lære mer om hvordan de skal ta vare på seg selv, og hvordan de skal delta aktivt i demokratiet og i en verden som krever digital dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2018). Medietilsynets studie viser at det er et behov for at barn utvikler god digital dømmekraft, og det vi kan kalle en kritisk medieforståelse.

2.7 Kritisk tenkning og dannelselse i samfunnsfag

I møte med utfordringene knyttet til det postfaktuelle samfunn, står kritisk tenkning svært sentralt. Dersom vi skal kunne utøve et demokratisk medborgerskap, er vi nødt til å forholde oss aktivt og vurderende til den massive informasjonsflyten vi møter i hverdagen. Kritisk tenkning handler imidlertid ikke bare om å tenke, men handler også om hvordan disse tankene kan omsettes til handling og hvordan man kan utvikles til å bli en aktiv deltaker i samfunnet (Ferrer et al., 2019, s. 12-13).

Ifølge Tønnessen og Tønnesen (2007, s. 126) handler kritisk tenkning om å kunne tolke og vurdere informasjon kritisk og samtidig kunne gi uttrykk for hvilke meninger man har. De argumenterer for at upålitelige avsendere av løgnaktig informasjon gjør at elevene må øves opp til å ha en kritisk holdning, og at de må gjøres kjent med de virkemidlene som er vanlig for slik påvirkning. Målet med denne opplæringen skal være å fremme en selvstendig kritisk holdning hos elevene, samtidig som de blir stimulert til å være åpne for nye vurderinger og tanker. Faren ved dette kan være at undervisningen bidrar til å ansvarliggjøre elevene for de problemene som finnes i samfunnet, og at de samtidig er fratatt muligheten til å gjøre noe med det, også omtalt som det pedagogiske paradoks i didaktikken (Tønnessen & Tønnesen, 2007, s. 236). Dette kan igjen føre til fravær av engasjement fordi elevene bevisst distanserer seg fra saksforhold de uansett ikke kan påvirke (Austvik & Rye, 2011).

Kritisk tenkning i skolen er viktig for at elevene utvikler ferdigheter og kunnskap som kan ruste dem til å møte fremtidens utfordringer. Først når elevene forstår hvorfor og hvordan samfunnet er som det er, kan de forholde seg kritiske og selvstendige til det de leser og mottar av kunnskap. Undervisningen må derfor bevege seg fra faktabasert «hva-kunnskap» til mer drøftende «hvorfor-kunnskap», der de lærer å vurdere en sak fra ulike perspektiver (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 53). I ny Overordnet del av læreplanverket knyttes kritisk tenkning og kreativitet sammen med tanken om at kunnskap utvikles gjennom å sette spørsmålstegn ved etablert kunnskap. Kritisk tenkning og etisk bevissthet vektlegges som en forutsetning for utvikling av god dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

I klassisk dannelsesteori står formale og materiale dannelsesteorier som to motpoler. I de materiale dannelsesteoriene ligger fokuset på dannelsesprosessens objektive side, det vil si innholdet som skal formidles, mens tilhengerne av de formale dannelsesteoriene legger vekt på subjektsiden, altså barnet som skal oppdras (Klafki, 2001, s. 172). Material dannelselse dreier

seg altså om systematisk kunnskapsbygging; å oppnå innsikt i objektiv kunnskap som ligger utenfor det subjektive mennesket. Formal dannelse flytter fokus fra det objektive til det subjektive, og handler om å tilegne seg kunnskap for å kunne opparbeide seg personlige ferdigheter (Ferrer et al., 2019, s. 17).

Matthew Lipman og kritisk-tenkning-bevegelsen knytter seg til den formale danningstradisjonen, mens Wolfgang Klafki så både de formale og materiale tilnærmingene som utilstrekkelige, og hevdet de heller måtte ses i sammenheng med hverandre. Han utviklet derfor det vi kjenner som kategorial dannelse (Klafki, 2001). Jeg ønsker nå å se nærmere på hvordan kritisk tenkning kan forstås gjennom de to perspektivene, samt hvilke implikasjoner det å redusere kritisk tenkning til et instrumentelt perspektiv kan ha.

2.7.1 Kritisk tenkning gjennom metode

Kritisk tenkning knyttes gjerne til utvikling av ferdigheter, gjennom fokus på kildekritikk og digital kompetanse. Et slikt metodisk perspektiv ser vi i det som omtales som kritisk tenkning-bevegelsen. Matthew Lipman var en av dem som var opptatt av at skolen skulle ivareta barns naturlige nysgjerrighet, noe han mente var det som gjør dem i stand til å stille spørsmål, reflektere og konstruere kunnskap. Lipman underviste i filosofi og opplevde at studentene hans ikke evnet å tenke kritisk og selvstendig i sitt arbeid med studiene, men at det i stor grad dreide seg om gjenfortelling av pensum. Etter å ha forsket på dette, kom han frem til at vi må lære opp barn til å tenke kritisk fra tidlig alder, helst fra barnehagealder. Samtidig mente Lipman at barn som begynner på skolen blir møtt med en form for disiplin og struktur som tar livet av deres naturlige nysgjerrighet og ikke belønner den formen for kritisk tenkning som han anså som viktig (Ryen, 2019a).

Lipman forstår undervisning som to typer; standard og reflekterende undervisning. Standard undervisning dreier seg om tradisjonell undervisning, hvor læreren er kunnskapsautoritet og skal overføre kunnskap til barna. Kunnskapen er delt mellom de ulike skolefagene, og oppfattes som entydig. Som motsetning skal reflekterende undervisning sørge for et undersøkende fellesskap med læreren som en guide. I et slikt fellesskap skal læreren legge til rette for at elevene selv kan utforske, og der kritisk tenkning kun kan oppnås indirekte gjennom prosessen med å anvende en undersøkende metode i møte med undervisningsinnholdet. Målet er at elevene skal forstå sammenhenger og å oppnå forståelse og god dømmekraft (Lipman, 2003, s. 18-19).

I dette fellesskapet skal elevene lytte til hverandre med respekt, bygge på hverandres ideer, utfordre hverandre, hjelpe hverandre med å trekke slutninger for hva som er blitt sagt, og prøve å identifisere hverandres forutsetninger. Lipman hevder at når denne prosessen internaliseres av elevene begynner de å tenke slik prosessen tenker (Lipman, 2003, s. 20-21). Det er altså i denne prosessen at elevene lærer seg å bli kritiske, og på denne måten lære seg å forholde seg kritisk til informasjon de møter i samfunnet, samtidig som de vil kunne øke forståelsen av verden rundt seg. Læreren viktigste jobb i denne prosessen er å ha fagdidaktisk kompetanse, samt å kunne beherske fagenes metoder og på denne måten veilede elevene i disse (Ryen, 2020, s. 244-245). Lipman omtaler dette som «det reflekterende paradigmet», der læreren er marginal og på lik linje med elevene, og sammenligner det med «standardparadigmet», der læreren spiller en mer sentral rolle i overføringen av kunnskap til elevene (Lipman, 2003, s. 18).

Et viktig skille mellom kritisk tenkning gjennom faginnhold og metode, er hvilken rolle undervisningsinnholdet spiller. I det undersøkende fellesskapet er innholdet hovedsakelig materiale som elevene skal bruke til å trene opp kritiske ferdigheter og øve på den undersøkende metoden. Dette betyr imidlertid ikke at faginnholdet er irrelevant; dersom elevene ikke blir utfordret av faginnholdet, vil metoden ha liten effekt. Lipman understreker at dersom vi underviser innholdet på en kritisk måte for å oppøve elevenes dømmekraft, vil de oppnå ferdigheter til å gjøre kritiske vurderinger i andre sammenhenger (Ryen, 2019a).

Vi kan for eksempel knytte dette til konspirasjonsteoriene jeg nevnte innledningsvis. I et undersøkende fellesskap vil det være tilstrekkelig å bruke teorien om Paul McCartney. Det er en konspirasjonsteori, men innholdet er ikke det som er viktig. Her får elevene imidlertid mulighet til å oppnå en dømmekraft. Denne dømmekraften kan overføres slik at de har evnen til kritisk vurdering når de står overfor andre mer alvorlige konspirasjonsteorier. Dersom vi ser dette i lys av en kritisk-konstruktiv didaktikk, vil utvalget av innholdet begrunnes normativt; ikke kun ved at det åpner opp for spørsmål, men også at det kan gi elever perspektiver på samfunnet som er aktuelle i lys av et mål om danning. I et slikt perspektiv vil det være mer aktuelt å bruke mer alvorlige konspirasjonsteorier som eksempler for at elevene skal kunne lære hvilke samfunnsmessige konsekvenser slike teorier kan ha (Ryen, 2019a).

Vi kan altså argumentere for at det ligger noen begrensninger i å tilnærme seg kritisk tenkning kun gjennom et ferdighetsperspektiv. Kritisk-tenkning-bevegelsen fokuserer på å øve opp kritisk tenkning gjennom såkalte «tenkeferdigheter». Ifølge Klafki er problemet her at det ikke vil fungere å øve opp slike kritiske ferdigheter uten å knytte det til et spesifikt innhold. I samfunnsfag er det også en viktig del av opplæring i kritisk tenkning at elevene lærer å ta kritisk stilling til sosiale og samfunnsmessige forhold. Dette samfunnskritiske aspektet er en viktig del av samfunnsfagopplæringen (Lim, 2015; Ryen, 2019a).

2.7.2 Kritisk tenkning gjennom faginnhold

I samfunnsfag handler kritisk tenkning om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å kunne være en aktiv medborger. Grunnleggende ferdigheter som å kunne lese, skrive, regne og snakke er sentrale (Ferrer et al., 2019, s. 15-16). Ifølge Eriksen (2018) er det behov for at elevene utvikler digitale ferdigheter som en integrert del av det faglige innholdet, noe som i samfunnsfag vil kunne knyttes til demokrati og medborgerskap. Digitalt medborgerskap handler om muligheten til å delta aktivt i samfunnet, og å ha innflytelse på demokratiske prosesser i digitale kanaler (Eriksen, 2018).

Leonel Lim (2015, s. 5) presenterer kritisk tenkning som et sentralt mål i de amerikanske samfunnsfagene helt tilbake til 1942, kanskje til og med så tidlig som 1916, dersom vi regner målet om «god dømmekraft» i sammenheng med å ta stilling til offentlige saker i samfunnsfag, som relevant. Han diskuterer hensikten med å utvikle kritisk tenkning, og er opptatt av at kritisk tenkning ikke må forstås som ren teknisk øvelse, men heller at elevene skal få en evne til sammenhengsforståelse, perspektivmangfold og en tydeliggjøring av ulike maktperspektiver (Lim, 2015, s. 15-16). Kompetansebaserte læreplaner i kombinasjon med et testregime, som vi har hatt fokus på her i Norge, knytter bestemte innholdskomponenter til bestemte målbare ferdigheter som elevene skal mestre (Ryen, 2019b).

I undervisningssammenheng er det vanlig å først formidle et innhold, og deretter be elevene selv reflektere rundt hva de har lært. Ved å skille kritisk tenkning fra undervisningens innhold på denne måten, reduserer man kritisk tenkning til en teknisk ferdighet og går dermed glipp av erkjennelsen om at ferdighetslæring alltid skjer i relasjon til innholdet (Case, 2005, s. 2). Det kan argumenteres for at dette er en form for instrumentalisme, slik som Lim (2015) har kritisert. Det kan føre til at vi ikke oppnår den dynamikken og refleksiviteten som er nødvendig for å nå skolens dannelsesmandat, og dersom denne refleksiviteten stopper opp vil

forståelseshorisonten vår kunne fryse fast, som igjen vil hindre oss i å stille spørsmål ved måten vi forstår samfunnet rundt oss på (Hellesnes, 1992, s. 96-97). Denne hermeneutiske tankegangen tar utgangspunkt i at vi har en forforståelse, det vil si et erfaringsgrunnlag som gjør oss i stand til å lære ennå mer. En slik hermeneutisk tankegang knytter seg til aksjonsforskningsspiralen og tanken om å hele tiden endre og forbedre undervisningen til det beste for elevene.

Vi kan også koble denne hermenutiske tankegangen til dannelsesprosessen. Klafki peker på at materiale og formale danningsteorier er utilstrekkelige i sitt oppdrag om å formidle danning. Det er samfunnsmessige makter som definerer og styrer læringsprosesser som sikter mot å formidle danning, ikke bare didaktikk (Gundem, 2011, s. 34). Klafkis kategoriale danningsteori går ut på å se formal og material danning i samspill, ved å knytte kunnskapen elevene skal tilegne seg til en forståelsesramme elevene kan kjenne seg igjen i (Straum, 2018, s. 47). Klafki viser at valget ikke trenger å være mellom standard og reflekterende undervisning, slik Lipman hevdet, men argumenterer for at læreren heller må tolke innholdet og ta valg i henhold til hvordan det spesifikke innholdet kan bli meningsfullt for elevene. Samtidig må læreren hjelpe elevene til å «låse opp» verden, så de på denne måten kan bli selvstendige og ansvarlige individer (Ryen, 2019a).

Innholdet settes i sentrum, slik at det er i møtet mellom den enkelte elev og fagstoffet at danning skjer. Dette innebærer at innholdet stadig vil åpne mer av verden for eleven, og at eleven vil åpne seg for verden; såkalt dobbeltsidig åpning. Utfordringen her, vil i følge Klafki være å velge ut det lærestoffet som både engasjerer eleven, og samtidig at lærestoffet belyser noe allment innenfor et fagfelt. Eksemplene må kunne peke utover seg selv og belyse noe overordnet, samtidig som elevene oppfatter det de lærer som viktig i seg selv (Klafki, 2014, s. 85-88). Slik oppnår man kategorial dannelse. Dersom barnet forstår samfunnet og kulturen det lever i gjennom å tilegne seg kategorier, vil samfunnet åpne seg for eleven og eleven åpne seg for samfunnet (Klafki, 2014, s. 17). Det enkelte individ vil alltid befinne seg i spenningsfeltet mellom krav fra den ytre verden og retten til å gå sin egen vei. Her vil det oppstå en didaktisk spenning mellom det å mestre verden og å verdsette det personlige. Ifølge Klafki vil danning konstituere en formidlende kategori innenfor denne spenningen, slik at danning som selvrealisering får både en indre verdi og en ytre knyttet til mestring og ferdighet (Gundem, 2011, s. 34).

Klafkis kategoriale danningsteori utviklet seg til en kritisk-konstruktiv didaktikk, en revisjon av tradisjonell tysk didaktikk (Gundem, 2011, s. 40). Det kritiske aspektet handler om sammenhengen mellom makt og kunnskap, og vekselvirkningen mellom selvbestemmelse og medbestemmelse, mens det konstruktive aspektet dreier seg om hvordan konkrete handlinger kan forme og forandre samfunnet i tråd med et normativt ideal; det vil si først når eleven åpner seg for virkeligheten og virkeligheten åpner seg for den. Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk kan ses å være i samsvar med de nye læreplanenes tverrfaglige temaer som tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer, og støtter dermed opp under skolens mandat og de retninger det angir for didaktikken (Ryen, 2019b, s. 70).

I Klafkis forståelse av danning står også meningsskapning sentralt i undervisningen. Meningsskapning beskriver prosessen hvor det konkrete innholdet i undervisningen blir meningsfullt for hver elev. Dersom elevene oppfatter det de lærer som viktig i seg selv, kan innholdet ha potensiale til å bli danningsinnhold, såkalt «eksemplarisk» som Klafki betegner det som (Straum, 2018, s. 38). Det eksemplariske prinsipp innebærer at undervisningen aktualiseres ved hjelp av eksempler som kan belyse noe allment, som vil si at eleven får mulighet til å tilegne seg overgripende kategorier, som begreper, metoder, strukturer og verdier innen et fagfelt (Ryen, 2019b, s. 72-73).

Ifølge Ryen (2019b, s. 72-73) kan nyheter som et samfunnsaktuelt tema være egnet som kilde til eksemplarisk materiale. I tråd med dette vil jeg argumentere for at forfalskede nyheter også vil kunne kvalifisere som egnet til nettopp det formål å engasjere elevene og skape en følelse av nærhet. Dersom vi klarer å knytte undervisningsinnholdet til utfordringer vi står overfor i samtiden, samtidig som vi klarer å treffe elevenes subjektive interesser, kan det ligge et potensiale for å kunne knytte det nære til det fjerne, både i psykologisk og geografisk forstand.

Ryen (2019b, s. 73) poengterer at det kan ligge en egenverdi i at elevene utvikler evnen til å vurdere nyheter på en kritisk måte. I et demokratisk perspektiv vil det være avgjørende at borgerne oppnår en autonomi i sitt forhold til media så de kan ta beslutninger på selvstendig grunnlag; noe som er selve essensen i kritisk medie- og informasjonsforståelse. Klafki skiller innhold og danningsinnhold, slik at kun dersom innholdet i undervisningen kan lede eleven i retning selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet kan innholdet skape potensiale for danning hos eleven; altså virke eksemplarisk (Ferrer et al., 2019, s. 18). Fra et slikt perspektiv

vil det bli opp til læreren å avklare hvilket innhold som kan ha meningsskapende potensiale, som vil være nødvendig for at elevene skal kunne utvikle evne til kritisk tenkning. Det sentrale ved dette faglige perspektivet er å gi eleven mulighet til selvstendig meningsskaping på grunnlag av et gitt innhold som kan ha potensiale for å gi eleven en dypere forståelse av samfunnet, samt en opplevelse av at det er relevant og aktuelt (Ryen, 2020, s. 252). Med den enorme tilgangen av informasjon vi har i dag, stilles det høye krav til samfunnsfaglærernes kompetanse. Danning vil dessuten være vanskelig å oppnå i et postfaktuelt samfunn hvor fakta ikke er grunnlag for meningene våre (Ryen, 2019b, s. 74).

2.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for teori og forskning for å belyse hvilke aktuelle samfunnsutfordringer vi står overfor i dag, samt hvordan vi kan forberede fremtidens medborgere på disse ved å legge til rette for undervisning som kan fremme deres evner til kritisk tenkning.

Hovedpoenget i kapitlet er at vi på mange måter befinner oss i et postfaktuelt samfunn og at digitaliseringen har skapt en ny medievirkelighet som stadig bringer med seg nye utfordringer. Disse utfordringene kan knyttes til det Klafki omtalte som tidstypiske nøkkelpoblemer, på grunnlag av at det er aktuelle utfordringer som kan forhindre danning forstått som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Med LK20 kommer kritisk tenkning mer eksplisitt frem som en del av kompetansedefinisjonen. Tverrfaglige temaer tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer og skal knytte elevenes livsverden til samfunnet. I lys av relevant teori fra Wolfgang Klafki og Matthew Lipman har jeg redegjort for ulike perspektiver på kritisk tenkning i undervisningen, og sett hvordan man henholdsvis gjennom metode og faginnhold kan legge til rette for danning i undervisningen. Her har jeg forsøkt å belyse problematikken ved å undervise kritisk tenkning gjennom et instrumentelt perspektiv og hvordan det å ha tekniske ferdigheter ikke er tilstrekkelig i møte med det digitale mediesamfunnet. På bakgrunn av dette har jeg argumentert for at det er behov for en grundig opplæring i kritisk medie- og informasjonsforståelse i tråd med de samfunnsutfordringene vi står overfor i dag.

Vi skal nå se nærmere på mitt aksjonsforskningsprosjekt, der kritisk tenkning står sentralt. Jeg vil først redegjøre for bruk av metode, og deretter analyseprosessen. Jeg vil ta opp de ulike

forståelsene av kritisk tenkning når jeg drøfter funn fra analysen. Til slutt vil jeg diskutere hvordan et tema som forfalskede nyheter og kildekritikk i samfunnsfagundervisningen kan fremme kritisk tenkning og dannelse, samt hjelpe elevene til å øve opp en kritisk medie- og informasjonsforståelse.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvilke metodiske valg jeg har tatt for å kunne svare på prosjektets problemstilling. Jeg vil ta for meg hvorfor aksjonsforskning var egnet for min problemstilling og hvordan jeg har valgt å gå frem i prosessen. I tillegg vil jeg drøfte styrker og svakheter ved valgene jeg har tatt, både når det kommer til utforming, organisering og gjennomføring av dette prosjektet. Her inngår også etiske betraktninger jeg har gjort rundt gyldighet og pålitelighet. Til slutt vil jeg gjennomføre en analyse av dataene.

3.1 Valg av forskningsdesign og metode

Problemstillingen for prosjektet er *Hvordan kan arbeid med temaet forfalskede nyheter og kildekritikk bidra til å fremme kritisk tenkning og dannelse hos elevene, samt hjelpe dem til å oppnå en kritisk medie- og informasjonsforståelse?* Målet med studien er å få kjennskap til hvordan samfunnsfaglærere kan legge til rette for danning og kritisk tenkning ved å arbeide med et samfunnsaktuelt tema som dreier seg rundt kildekritikk og digitale ferdigheter.

På grunnlag av problemstillingen min ønsket jeg å gjennomføre prosjektet basert på et aksjonsforskningsdesign. Jeg ønsket i større grad å gjennomføre et prosjekt i samarbeid med lærere og elever der vi forsket sammen, enn at jeg forsket *på* dem. Aksjonsforskning åpner opp for muligheten til å kunne informere og utfordre tidligere praksiser innenfor lærernes arbeidsmiljø (Ulvik, 2016, s. 18). Målet har vært å kunne skape en endring eller utvikling i form av hvordan lærere kan arbeide med aktuelle temaer i samfunnsfagundervisningen for å øve opp kildekritisk kompetanse og kritisk tenkning hos elevene. Dette målet om endring er tosidig i den forstand at det kan ha påvirkning på disse lærernes konkrete praksis, samt overførbarhet til andre læreres praksis (Ulvik, 2016, s. 18). Ettersom forfalskede nyheter er et relativt nytt tema i skolen, var dette et egnet tema for utvikling av et undervisningsopplegg. Her fikk jeg arbeide tett både blant elever og lærere, og gjennom en slik praksisnær

tilnærming har jeg også lært veldig mye. I tillegg har jeg både fått elevers og læreres perspektiver, noe som har vært veldig både interessant og lærerikt.

Ulvik (2016, s. 24) definerer aksjonsforskning som «en systematisk undersøkelse av praksis der lærere eller lærerstudenter prøver ut og evaluerer tiltak i samarbeid med andre». Selv om målet med aksjonsforskning ofte er å skape en form for endring, er det viktig at dette ikke overskygger det virkelige målet; nemlig å gi elevene best mulig undervisning gjennom myndiggjøring av læreren (Ulvik, 2016, s. 24). Dette har vært mitt mål gjennom denne studien, og funn som gjøres underveis, kan forhåpentligvis skape en form for positiv utvikling i lærernes arbeid.

Det er mange måter å arbeide med aksjonsforskning på, men det kan defineres som en systematisk undersøkelse av egen praksis, hvor undervisning og læring undersøkes fra innsiden (Ulvik, 2016, s. 17). Det som skiller aksjonsforskning fra annen forskning, er blant annet at man forsker *med* mennesker og ikke *på* dem. Dette innebærer å gjøre avstanden mellom forsker og deltakere minimal. Ettersom samarbeidet mellom forsker og deltaker er tett, er det sannsynlig at begge parter vil få læringsutbytte av prosessen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 116). En annen faktor som gjør at aksjonsforskning skiller seg ut, er at det å skape endring er en del av forskningsprosessen (Ulvik, 2016, s. 24). I all hovedsak dreier aksjonsforskning seg om å identifisere muligheter for endring av praksis, forsøke å gjennomføre en slik endring, og vurdere og reflektere over konsekvensene av disse endringene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 115).

Dette ønsket om å endre og forbedre praksis er vesentlig i aksjonsforskningens mål. Høie (2010, s. 164) forklarer at den eksterne forskerens kunnskapsposisjon i dag er problematisert, og at det er en voksende interesse for betydningen av praktisk erfaring for utvikling av innsikt og kompetanse. Hans Skjervheim var den første norske vitenskapsteoretiker som tydelig poengterte at samfunnsforskere aldri egentlig står utenfor prosesser de studerer, med tanke på utfordringen det er å skulle forstå et sosialt samfunn fra utsiden (Høie, 2010, s. 163).

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan elevers kritiske ferdigheter kan fremmes gjennom et undervisningsopplegg som belyser temaer som forfalskede nyheter og kildekritikk. For å kunne belyse problemstillingen min valgte jeg et aksjonsforskningsdesign med tre metodiske tilnærminger; en kvantitativ kartleggingsstudie, en kvalitativ

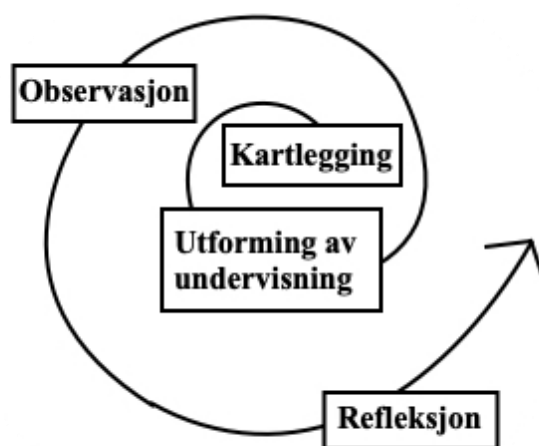
intervjuundersøkelse, samt observasjon underveis. Aksjonsforskning legger særlig til rette for at flere metoder kan anvendes i samspill med hverandre (Riese, 2016, s. 37).

Kartleggingsstudien ble gjennomført ved hjelp av et enkelt spørreskjema, og jeg gjennomførte refleksjonssamtaler og kvalitative gruppeintervju både av elever og lærere i løpet av perioden. Jeg observerte også alle undervisningstimer jeg hadde mulighet til. Ved å kombinere flere metoder på denne måten hadde jeg som mål å fange de ulike forskningsdeltakernes perspektiver på undervisningsopplegget.

3.2 Aksjonsforskning - prosessens ulike faser

Aksjonsforskning bygger i dette tilfellet på at læreryrket ikke kan forstås som en teknisk virksomhet. Med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkel, kan aksjonsforskning forstås som en stadig prosess av planlegging, handling og evaluering – ofte illustrert som en spiral. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 116) kan aksjonsforskningens syklus bestå av fire faser; planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Jeg hadde begrenset med tid og rakk kun én syklus i denne prosessen. Dersom man har tid vil man etter siste evaluering kunne foreta en revidert plan og deretter ny og forbedret handling. Slik kan spiralen fortsette (Ulvik, 2016, s. 18). Basert på mitt eget prosjekt har jeg valgt å utforme min egen spiral, som ser slik ut:

Jeg har altså valgt å ta utgangspunkt i de fire fasene Christoffersen og Johannessen (2012) har utformet, men tilpasset dem til mitt eget prosjekt. Dermed består prosessen av kartlegging, utforming av undervisningsopplegget, observasjon og til slutt refleksjon. I stedet for å velge tiltak, evaluere og sette inn nytt tiltak, slik som den originale aksjonsforskningsspiralen legger opp til, har vi heller kjørt dette opplegget parallelt i de tre klassene og vurdert underveis hva som har fungert og hva som ikke har fungert. På denne måten mener jeg at vi har forbedret opplegget litt for hver økt og tilpasset opplegget til de ulike klassene på best mulig måte. Jeg vil begrunne for valg av informanter, samt utdype mer av hva de ulike fasene innebærer i delkapitlene under.



3.2.1 Utvelgelse av informanter

Da jeg hadde bestemt meg for hvilket tema jeg ønsket å skrive om, valgte jeg før sommeren å ta kontakt med en tidligere praksislærer jeg hadde fått god kontakt med i løpet av praksisperioden. Han ga meg raskt svar om at alle tre samfunnsfaglærerne på sjuende trinn var interessert i et slikt samarbeid. Jeg tilbrakte tre uker med disse lærerne i en praksisperiode for noen år siden, og opplevde da at de alle tre virket åpne for nye ideer, at de holdt seg oppdatert på forskning og nye metoder, og var engasjerte i sitt arbeid. Disse egenskapene danner et godt grunnlag for et hensiktsmessig samarbeid.

Valg av informanter i et aksjonsforskningsprosjekt er viktig ettersom at det bør opprettes en form for gjensidighet mellom deltagerne for å kunne oppnå ønsket handling eller endring i forskningsprosessen. Aksjonsforskning oppfordrer lærere til å reflektere over egen undervisning med det formålet å forbedre den (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 115). Dette forutsetter åpenhet fra lærernes side, og et velfungerende samarbeid mellom de deltagende. Gjensidighet er et viktig premiss i et aksjonsforskningsprosjekt med tanke på at alle parter skal få noe ut av å delta, men og for å oppnå en gjensidig innsikt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 116). Jeg opplevde fra første stund lærerne som velvillige og engasjerte i prosjektet, og vi bestemte dermed at denne studien skulle basere seg på et undervisningsopplegg som gjennomføres i de tre parallelle klassene på sjuende trinn, i løpet av en periode på tre uker, samt en siste uke med refleksjon og intervjuer.

3.2.2 Kartleggingsfasen

Etter sommeren hadde jeg først et kort møte med de tre lærerne for å klargjøre forventninger. Dette var på en av planleggingsdagene før skolen startet, så jeg var tidlig ute nok til å kunne legge til rette for en periode der vi kunne gjennomføre dette prosjektet i samfunnsfagtimene. Dette var et raskt møte hvor vi ble enige om tid og hvordan vi skulle gjøre videre forberedelser. Etter en måneds tid gjennomførte vi et lengre møte for å utvikle undervisningsopplegget og planlegge perioden mer i detalj.

Jeg presenterte temaet jeg ønsket å undersøke, og ut fra dette diskuterte vi hva som kunne være aktuelt å basere et undervisningsopplegg på. Her tok vi hensyn til faktorer som lærernes erfaringer, årsplan, kompetansemål og elevgruppens forutsetninger. Ikke minst vektla vi relevante elementer fra fagfornyelsen. Vi la og vekt på at det skulle være et aktuelt tema som virket engasjerende, spennende og nærliggende for elevene.

Før man setter i gang de tiltakene man har planlagt, argumenterer Roness (2016, s. 61) for at det kan være en fordel å snakke med elevene for å kartlegge deres meninger og tanker på temaet. I vårt tilfelle var dette interessant å gjøre i forkant av undervisningsopplegget. Det kan gjennomføres gjennom gruppeintervju eller elevsamtaler, men jeg valgte å gjøre det ved hjelp av et enkelt kvantitativt spørreskjema. Ifølge Roness (2016, s. 59) er dette hensiktsmessig med tanke på at man når over mange på kort tid. Han argumenterer også for at en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder kan være fruktbart, og er særlig benyttet i aksjonsforskning (Rness, 2016, s. 63). Kvantitativ metode kan blant annet være gunstig å anvende i mindre studier, der man ønsker å lære noe om en mindre gruppe uten at man skal generalisere utenfor gruppen som undersøkes (Rness, 2016, s. 59). Med disse faktorene som utgangspunkt ønsket jeg å anvende spørreskjema med den hensikt å kartlegge elevenes forkunnskaper og dokumentere deres kunnskap og tanker rundt temaene nyheter, forfalskede nyheter og kildekritikk, og deretter ha mulighet til å tilrettelegge undervisningsopplegget med tanke på elevenes behov.

Jeg utformet et prestrukturert spørreskjema med svaralternativer på alle spørsmål med unntak av to, der elevene fikk mulighet til å skrive ned egne stikkord. Spørreskjemaer med forhåndsoppgitte svaralternativer gjør det lettere for respondenten å fylle ut skjemaet og er gunstig når målgruppa er barn (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2009, s. 224). I følge Johannessen et al. (2009, s. 229-230) er det også flere fordeler ved å bruke skalaer med flere verdier i svaralternativene. Slik får de som skal svare mulighet til å nyansere svaret ved å velge det området på skalaen som gjenspeiler deres oppfatning i størst grad. I mange tilfeller anbefales minst fem verdier for å kunne gi respondenten tilstrekkelig med alternativer og for å kunne danne grunnlag for omfattende analyser i etterkant. Til tross for dette valgte jeg fire verdier som utgangspunkt på de fleste av spørsmålene, hvor jeg har gjort et bevisst valg om å ta med «vet ikke» for å unngå at spørsmål forblir ubesvart (Johannessen et al., 2009, s. 229). Tanken bak dette var at det ikke skulle bli for komplisert ettersom respondentene er barn, samt at målet med spørreskjemaet ikke skulle være grunnlag for analyse, men heller fungere som en enkel forstudie.

Jeg hadde en gjennomgang med lærerne i forkant, der vi gjennomgikk begreper og svaralternativer i skjemaet for å sikre at det var forståelig for elevene. I henhold til Johannessen et al. (2009, s. 232) spurte jeg også noen få venner om de kunne være

prøvekaniner og teste spørreskjemaet for å kunne gi eventuelle tilbakemeldinger på ting som burde endres på.

3.2.3 Utforming av undervisningsopplegg

Etter vårt andre møte hadde jeg og lærerne blitt enige om at temaet for perioden skulle dreie seg om forfalskede nyheter, samt hva som innebærer god kildekritikk knyttet til dette. Vi ble enige om at jeg skulle komme med en grov skisse av undervisningsopplegget til vårt neste møte, for at vi da skulle kunne bli enige om detaljene. Lærerne var opptatt av at fokuset skulle ligge på hvilke ferdigheter som kunne få plass i dette prosjektet, fremfor å jobbe mot ett og ett kompetansemål. De er vant med å jobbe i temaer eller «bolker» der de finner alle ferdigheter og mål som kan passe innenfor rammene av prosjektet. Denne måten å jobbe på er i tråd med læreplanfornyelsen, der tverrfaglighet særlig vektlegges. Undervisningsopplegget strakk seg over tre uker, som besto av én dobbel samfunnfagøkt i uka i hver klasse. Vi planla dermed tre økter for hver av klassene. Vi satte oss følgende mål:

Når opplegget er gjennomført bør elevene ha fått innblikk i

- *Hva en nyhet er*
- *Hvorfor det er viktig å lese nyheter*
- *Forskjellen på fakta og meninger*
- *Hva som kjennetegner forfalskede nyheter, og hvorfor noen lager og sprer dem*
- *Hva kritisk tenkning innebærer, og hvordan man kan gjenkjenne en troverdig kilde/avsender*
- *Hvordan man kan utøve god kildekritikk*

Målet med selve aksjonsforskningsprosjektet var følgende:

- *Kartlegge elevenes kunnskaper om nyheter, og ut fra dette øve opp ferdighetene i kildekritikk og kritisk medie- og informasjonsforståelse*
- *Arbeide med kildekritikk på en annen måte enn elevene har gjort før, med mål om å gjøre dem beredt til å anvende kritisk tenkning og kildekritikk i egen hverdag*
- *Gjøre elevene interessert i nyheter*

Målene utformet vi basert på planen for samfunnsfag, der vi i stor grad forsøkte å ta med elementer fra fagfornyelsen. Vi tok utgangspunkt i følgende kompetansemål i samfunnsfag, etter 7.årstrinn:

- *Gjennomføre og presentere ei samfunnsfagleg undersøking og drøfte resultatata*
- *Presentere forskjellige perspektiv i ein dagsaktuell samfunnsdebatt og reflektere over kva som påverkar samfunnsforståinga vår*
- *Samanlikne kva slags informasjon ulike kjelder gir, og utforske korleis ein kan bruke kjelder til å fremje meiningar*
- *Gjere greie for korleis ein kan vere ein aktiv medborgar, og reflektere over kvifor det er viktig å vere det*

(Utdanningsdirektoratet, 2019b)

Opplegget skulle også være relevant i henhold til følgende kjerneelementer:

- *Undring og utforsking*
- *Samfunnskritisk tenking og samanhengar*
- *Demokrati og medborgarskap*

(Utdanningsdirektoratet, 2019a)

Første økt fungerer som en innledende økt der hovedfokus ligger på å introdusere elevene for temaet. Økten består av at lærerne går gjennom en PowerPoint hvor elevene får små diskusjonsoppgaver underveis. Her blir begreper forklart og det blir vist ulike eksempler på forfalskede nyheter og desinformasjon i form av bilder og video. Elevene blir også bedt om å notere underveis, noe de har hatt særlig fokus på i den ene klassen. Timen avsluttes med en test fra Medietilsynets sider der de skal ta stilling til seks «nyhetssaker» og finne ut av hva som gjør at de ikke er troverdige.

Andre økt er en arbeidsøkt der elevene får arbeide i læringspar. Denne la vi opp slik at det er opp til hver lærer å bestemme om oppgavearket skal gjennomgås fra punkt til punkt, om elevene kan velge rekkefølge på oppgavene selv eller om det skal gjennomføres som en stasjonsøkt. Vi utformet fire arbeidsoppgaver, eller stasjoner. Her forsøkte vi å lage oppgaver med ulike temaer, der elevene skulle få arbeide med begrepene som ble gjennomgått i første økt. Oppgavene skulle dekke ulike aspekter ved kildebruk og internettsøk, samt bevisstgjøring av hva som er forskjellen på fakta og påstander er. De fire oppgavene er følgende:

1. Begrepskort med begreper og forklaring på baksiden. Her skal elevene i læringspar teste hverandre. Det er syv begreper til sammen; «kildekritikk», «propaganda», «massemedier», «løgnfabrikk», «falske nyheter», «nyheter» og «pålitelige kilder».
2. Skjema med faktasetninger og påstander. Elevene må ta stilling til hva som er fakta og påstand og deretter lage sine egne eksempler.
3. Tokolonneskjema hvor de skal sammenligne Wikipedia og Store Norske Leksikon. Her sitter læringsparene med en pc og skal søke etter ulike dyr, for eksempel skilpadde. Målet er å finne likheter og forskjeller mellom de to oppslagsverkene.
4. Lage en plakat med en huskeregel for hvordan å være kildekritisk. Her er det ti punkter til sammen, og elevene kan få skrive alle eller velge ut punktene som de synes er viktigst.

Tredje økt består av et gruppearbeid med to læringspar på hver gruppe. Ett av læringsparene skal presentere en ekte nyhet, mens det andre læringsparet skal finne opp en uekte nyhet og presentere så troverdig som mulig. Målet er at de skal få en innsikt i hvor lett det er å fremstille uekte nyheter på en troverdig måte, samt hva som gjør at det ikke alltid er like lett å skille «falske» og «ekte» nyheter.

Uke fire satt vi av til refleksjon. Jeg avtalte tidspunkt med lærerne for å kunne ta ut to grupper på fire elever fra hver klasse. Helt til slutt gjennomførte jeg en evaluering av perioden sammen med lærerne. Dette er en del av refleksjonsfasen som jeg vil komme nærmere inn på litt senere.

3.2.4 Observasjonsfasen

Den tredje fasen består av observasjon av undervisningen. Jeg fikk mulighet til å observere alle tre lærerne i hver sin klasse utføre undervisningsopplegget vi hadde utformet sammen. Jeg har i tillegg skrevet praksislogg og refleksjonsnotater fra perioden for å få med egne følelser og fortolkninger (Riese, 2016, s. 45). Aksjonsforskning vektlegger at forskeren er deltagende i sitt arbeid. Fangen (2004, s. 101) redegjør for deltagende og ikke-deltagende observasjon, og hevder det ikke er et enkelt skille mellom de to. Graden av deltagelse kan variere over tid, og det er dermed sjelden at man velger hvor mye man skal delta og holder seg til det gjennom feltarbeidet. I mitt tilfelle var jeg relativt passiv da undervisningen foregikk, men gikk rundt og pratet med elevene da de jobbet med oppgavene. Ifølge Ulvik

(2016, s. 27) kan det være svært krevende å ha rollen som lærer og forsker samtidig, noe som gjorde det fordelaktig at lærerne kunne konsentrere seg om å undervise, mens jeg fikk observere uten å ha ansvar for selve undervisningen. Fangen (2004, s. 102) argumenterer for at idealet ikke er å oppnå fullstendig deltagelse, men å søke den grad av deltagelse som gir best innsikt med tanke på dataene. Hun hevder at det oftest ikke blir den grad man bestemmer seg for å ha, som man faktisk ender opp med når man går ut i felten.

Det vanligste er å være delvis deltagende observatør, som vil si at deltar i den sosiale samhandlingen, men ikke de miljøspesifikke aktivitetene. En slik deltagende tilnærming, der man studerer et samfunn i samfunnet, fremfor å studere det fra skrivebordet, er som oftest en forutsetning for forståelse (Fangen, 2004, s. 103). I perioden jeg har tilbrakt tid i miljøet, har jeg i størst grad hatt en slik deltagende observatørrolle. Jeg har pratet og samhandlet med elever og lærere og prøvd å tilpasse meg miljøet i klasserommet så godt som mulig. Når elevene har jobbet i grupper har jeg hatt mulighet til å gå rundt og prate med dem dersom det føles naturlig. Ulvik (2016, s. 27) hevder at det å involvere elevene i aksjonsforskningsprosessen faktisk kan ha en positiv innvirkning på lærernes relasjon til elevene. I tillegg kan elevene bidra til at lærerne ser sin egen praksis fra et annet perspektiv (Ulvik, 2016, s. 28). Jeg ser dermed min egen observasjonsrolle som dynamisk, der jeg var passiv mens lærerne underviste, men aktiv og deltagende da elevene fikk tildelt arbeidsoppgaver.

En viktig del av prosjektet er å overvære undervisningsopplegget jeg har vært med å utforme sammen med lærerne. Derfor vil observasjon danne et vesentlig grunnlag for mine data i dette prosjektet. Jeg observerte undervisningsopplegget i praksis, og sammen med både lærerne og et utvalg elever, vurderte og reflekterte jeg i etterkant rundt hva som fungerte med opplegget og hva som kunne vært annerledes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 116). På denne måten fikk vi tilpasset og endret opplegget underveis. Undervisningsopplegget gikk over tre uker, og i denne perioden observerte jeg undervisningen i så mange av samfunnsfagtimene jeg hadde mulighet til i de tre klassene. Jeg fikk på denne måten observere opplegget på tvers av elevgruppene, og sammenligne gjennomførelsen i ulike klassene. Et slikt type feltarbeid er kortvarig, men det førte med seg den fordelen av å kunne bearbeide inntrykk grundigere enn om jeg skulle gjennomført mer omfattende observasjoner. (Fangen, 2004, s. 98-99). Ulempen er at jeg kanskje ikke fikk muligheten til å bli godt nok kjent, og at jeg ikke fikk vært der

lenge nok til å få testet ut alt jeg kunne hatt behov for. Ettersom jeg supplerte med flere metoder anser jeg imidlertid disse ukene som tilstrekkelige.

Noe jeg oppfattet som svært positivt i perioden da jeg observerte, var hvordan lærerne lot meg introdusere meg for elevene og gjorde elevene oppmerksomme på timene jeg var tilstede. De tok seg tid til å forklare min rolle og hvorfor jeg var der. De tok seg også god tid til å forklare elevene at dette prosjektet var noe som skulle tas på alvor, noe som drev prosjektet i en positiv retning.

3.2.5 Refleksjonsfasen

I løpet av de tre ukene hadde vi flere refleksjonssamtaler. I utgangspunktet forsøkte vi alle fire å gjennomføre et møte etter hver økt, selv om vi ikke alltid fikk tid. Om ikke alle hadde tid samtidig, gjennomførte jeg imidlertid korte refleksjonssamtaler med læreren som akkurat hadde undervist, for å gå gjennom hvordan vi opplevde økten. Det kom mye interessant ut fra disse samtalene, og dersom det var ting vi var enige om at ikke fungerte kunne de to andre lærerne endre det i forkant av sine økter. I tillegg tilpasset de tre lærerne opplegget til hver sin klasse og satte sine egne preg på timene. Refleksjonen vi gjorde anså jeg som svært viktig for hvordan øktene ble til slutt. De ble forbedret og tilpasset gjennom hele perioden.

I aksjonsforskning er refleksjon og evaluering viktig for å finne ut hva som fungerte og hva som bør forbedres til neste gang. I refleksjonsfasen kan man anvende flere metoder, og jeg har valgt kvalitative intervju i form av gruppeintervju. Planen var å ha lærerstyrte fagsamtaler, slik at vi på den måten kunne få en vurdering av elevene og hva de hadde lært i løpet av perioden som en avslutning på opplegget. Det ble imidlertid ikke tilstrekkelig med tid for lærerne, og jeg delte elevene derfor inn i fokusgrupper der jeg hadde ansvar for å intervju dem, samt fungere som en ordstyrer. Elevene var nokså trygge på meg så dette gikk helt fint, og ettersom jeg brukte diktafon fikk jeg god kontakt med elevene under samtalene. Alle intervjuene ble gjennomført på skolen slik at både lærere og elever befant seg i «naturlige» omgivelser (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81). Før hvert intervju ble informasjonen på samtykkeskjemaet gjennomgått, og intervjuene ble gjennomført med en diktafon noe jeg forsikret meg om at alle var komfortable med. I etterkant transkriberte jeg intervjuene, ved hjelp av både skreven tekst og lydopptak, før jeg analyserte dem.

Det kvalitative forskningsintervjuet kan karakteriseres som en samtale med struktur og formål. Det har som mål å innhente kvalitativ kunnskap gjennom vanlig språkbruk. Jeg valgte å gjennomføre halvstrukturerte intervju, som verken omfatter åpen samtale, eller lukket spørreskjemasamtale, men utføres i overensstemmelse med en intervjuguide jeg lagde på forhånd med temaer og forslag til spørsmål. Her er det også åpent for oppfølgingsspørsmål og oppklaringsspørsmål underveis. Ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 75-76) egner halvstrukturerte intervjuer seg for at elever kan gi uttrykk for opplevelser og erfaringer, særlig i forbindelse med prosjekter. For eksempel kan det gi god informasjon om prosessen og mulige nødvendige justeringer. Ettersom jeg ikke kun var interessert i konkrete svar fra elevene, men også refleksjoner, tanker og meninger var det halvstrukturerte intervjuet passende. Intervjuene inneholdt både menings- og faktaspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

Halvstrukturerte gruppeintervjuer kalles gjerne fokusgrupper. Her rettes oppmerksomheten mot noe spesifikt, og kan med fordel gjennomføres i løpet av et prosjektarbeid eller i etterkant av endt undervisning. Her kan man stille spørsmål til en og en eller la informantene diskutere seg i mellom (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 80). Med tips fra en av lærerne delte jeg elevene inn i to grupper på fire, slik at det var to par på hver gruppe. Grunnen til dette er at elevene er vant til å jobbe i læringspar i klasserommet, og på denne måten kunne jeg la elevene diskutere to og to i læringspar som de er vant til å gjøre, før vi diskuterte i plenum. Ved å sette dem sammen i grupper ønsket jeg å oppnå mer reflekterte svar, samtidig som det kunne gjøre det mindre «skummelt» for elevene å skulle svare. Gruppeintervju fungerer også godt for å få frem hvordan synspunkter i en gruppe brytes mot hverandre (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 44). Elevene fikk både diskutere ulike temaer og ble testet på begreper de ble introdusert for i perioden.

3.3 Etiske betraktninger

I kvalitative studier er det nødvendig å være bevisst på etiske betraktninger, da enkeltmennesker er berørt i større grad enn i kvantitative undersøkelser. Anker (2020) redegjør for at man i kvalitative prosjekter må behandle opplysningene om deltakerne forsvarlig. I forkant av prosjektet mitt utformet jeg et samtykkeskjema i henhold til retningslinjene hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette skjemaet fikk både lærerne og elever. Ettersom elevene er under 15 år måtte både elev og foresatt undertegne. De elevene

jeg ikke fikk samtykke fra, er ikke deltakere i prosjektet. Dette innebærer at de ikke deltok i intervjusituasjoner og at de ikke er sitert på noen måte, men deltok i undervisningen på lik linje som de ville gjort ellers. Samtykkeskjemaene er vedlagt.

Jeg meldte prosjektet mitt inn til NSD i løpet av august, og jeg fikk godkjent tidlig i september. Prosjektet og intervjuene ble gjennomført i løpet av oktober. Intervjuene ble tatt opp på en diktafon som er av mitt private eie. Lydfilene ble overført til en kryptert harddisk umiddelbart og ble lagret der til jeg fikk transkribert intervjuene. Harddisken oppbevarte jeg trygt i et låst skap. Lydfilene på diktafonen ble slettet umiddelbart etter jeg overførte dem til harddisken. Jeg transkriberte lydfilene og slettet lydfilene fra harddisken fortløpende. I transkripsjonsprosessen valgte jeg å anonymisere alle egennavn slik at transkripsjonene ikke inneholdt noe sensitiv informasjon.

3.4 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

For at et forskningsprosjekt skal være til å stole på, bør pålitelighet og gyldighet være i fokus gjennom hele forskningsprosessen (Anker, 2020, s. 108). Pålitelighet handler om at undersøkelsen er utført på en ordentlig måte, mens gyldighet dreier seg om kvalitet og hvorvidt forskningsresultatene svarer på fenomenet som utforskes. Jeg ønsker å gjøre rede for prosjektets gyldighet og pålitelighet, og si noe om hvilke muligheter det er for overførbarhet. I tillegg ønsker jeg å reflektere over min egen forskerrolle. Refleksivitet kan defineres som at forskeren er bevisst og redegjør for egen subjektivitet, teori, erfaringer og ståsted og hvordan dette påvirker forskningsprosessen. I et aksjonsforskningsprosjekt vil ikke målet nødvendigvis være å redusere subjektiviteten mest mulig, fordi forskerens opplevelser utgjør en del av det som forskes på, og kunnskapen man kommer frem til er forankret i egne erfaringer og forståelser. Det å undersøke hvordan en selv og andre handler, forstår og opplever samme situasjon, samt å se ulike erfaringer i sammenheng, kan skape en utvidet forståelse av fenomenet man forsker på (Riese, 2016, s. 44).

I tillegg til refleksivitet bør jeg som forsker være synlig i rapporteringen. Ifølge (Anker, 2020, s. 88) bør analysene være gjennomsiktige. Gjennomsiktighet eller transparens dreier seg om å skrive analysene på en troverdig måte slik at man viser hva man gjør. I mitt aksjonsforskningsprosjekt innebærer dette at jeg samler inn data også om mine egne opplevelser av undervisningen, planleggingen og refleksjonene. Slik blir også mine egne erfaringer gjenstand for analyse (Riese, 2016, s. 45).

3.4.1 Pålitelighet

Pålitelighet dreier seg om min posisjon og engasjement i prosjektet, og hvordan det kan komme til å påvirke forskningsarbeidet. Forskerens engasjement kan betraktes som støy, men er en helt nødvendig ressurs. Fullstendig nøytralitet kan ikke eksistere, og det er viktig å være bevisst på at man går ut i felten med en viss forforståelse, som kanskje må justeres underveis (Tjora, 2017). Ulvik (2016, s. 30) poengterer at aksjonsforskning ikke er nøytral, men bygger på et sett med verdier. Disse innebærer respekt for mennesker og kunnskap og de erfaringene de bringer med seg inn i forskningsprosessen, troen på en mulighet for at en demokratisk prosess kan lede til positiv sosial utvikling, samt troen på aksjon.

Jeg kjente til lærerne fra før og hadde også hilst på de fleste elevene før. Dette påvirket nok samarbeidet vårt i den forstand at det gjorde det lettere; lærerne var kjent med meg og mine erfaringer, og jeg var kjent med hvordan de jobber som team. Dette gjorde at vi kunne bruke mer tid på å utvikle det faglige samarbeidet. I tillegg ble det en naturlig avslappet tone mellom oss og lærerne virket komfortable med å jobbe med meg. Jeg kjente ikke til alle elevene like godt, men det var noen som husket at jeg hadde vært der tidligere. Dette kan kanskje ha gjort at de følte seg litt tryggere på meg enn de ville gjort ellers. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 116) innebærer aksjonsforskning å gjøre avstanden mellom forsker og deltakere minimal, så det at jeg har kjennskap til elevene og at de kjenner til meg, kan gjøre at begge parter vil få et større læringsutbytte av prosessen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 116).

Da jeg intervjuet elevene i fokusgruppene fikk de muligheten til å diskuterte i læringsparene før de svarte i fellesskap. Jeg fikk med meg mye av dette på lydopptakene, men ikke alt var like lett å oppfatte, særlig ettersom det var to par som diskuterte samtidig. Jeg valgte å gjøre det slik for at de skulle kunne komme frem til et sikrere svar når vi gikk igjennom hva de hadde snakket om i plenum. Slik kunne de få diskutere seg i mellom først, og selv velge å svare det de hadde snakket om og følte seg trygge på. Jeg fikk imidlertid med meg mye av de som ble sagt da de diskuterte, og jeg transkriberte det jeg klarte å oppfatte. Her kom det frem mye interessant som ikke ble tatt opp i plenum.

Når det gjelder utvalget av datamaterialet, særlig intervjuene og refleksjonssamtalene, har jeg forsøkt å velge ut det jeg føler representerer elevmassen på best mulig måte ved bruk av SDI-modellen i arbeidet med analysen. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 4.

3.4.2 Gyldighet

Ulvik (2016, s. 31) peker på en del problemstillinger det kan være lurt å forholde seg til når man driver med aksjonsforskning. Gjennom aksjonsforskning ønsker man nettopp å endre praksis og forbedre noe ved den, og når man skal forbedre noe må man vurdere hvilke verdier og prioriteringer som er bedre enn andre. Dette knytter seg gjerne til ulike moralske og politiske synspunkt, noe som kan være utfordrende å ta stilling til. Her er det viktig å huske på at man som forsker har en moralsk forpliktelse til at endringene blir gode for andre. En annen innvending er at det er en tidkrevende prosess (Ulvik, 2016, s. 31-33). Christoffersen og Johannessen (2012, s. 117) poengterer at det kan være utfordrende å være delaktig og samtidig ha perspektiv utenfra, og at aksjonsforskningsprosjekter av den grunn kan være vanskelig å overføre til andre situasjoner. Det som imidlertid er positivt er at man gjennom en undersøkende tilnærming til egen praksis kan bidra til å hjelpe lærere å løfte blikket og utvide perspektivet. Et viktig mål i et aksjonsforskningsprosjekt vil være å kunne oppmuntre og inspirere andre lærere i lignende kontekster, som igjen kan skape et grunnlag for videre handling og utvikling til det beste for elevene (Ulvik, 2016, s. 33).

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 116) hevder aksjonsforskning ikke er bundet til noen spesielle metoder, men presenterer deltakende observasjon som hyppig brukt i aksjonsforskningsammenheng. Fangen (2004, s. 140) presenterer observasjon som en metode som med fordel kan kombineres med andre metoder, for eksempel med intervju som jeg har valgt å gjøre i mitt prosjekt. Å kombinere flere metoder på denne måten kalles gjerne triangulering. Høie (2010, s. 161) argumenterer for at man bør planlegge forskningsdesignet med tanke på at man skal få gyldige og troverdige resultater og hevder triangulering er en måte å gjøre dette på. Triangulering innebærer flere metoder i samspill der metodene glir i hverandre. I min studie har jeg gjennomført spørreskjema i forkant, observasjon av undervisningen, samt intervju og refleksjon i etterkant av undervisningen. En slik kombinasjon av metoder kan gi et godt grunnlag for gyldighet i tolkningene mine (Fangen, 2004, s. 140).

I aksjonsforskningsprosjekter der man samler inn data i liten skala, slik jeg har gjort, er det viktig å være bevisst på begrensningene som ligger i dette. Spørreskjemaene elevene fylte ut i kartleggingsfasen gir meg opplysninger der enkeltpersoner har stor innflytelse på resultatet. Disse resultatene gir meg ikke grunnlag til å trekke slutninger. I stedet har jeg brukt denne

informasjonen til å kartlegge og utvikle undervisningsopplegget, og kan sammen med resultatene fra de andre metodene finne likheter og brudd i materialet mitt (Roness, 2016, s. 76).

3.4.3 Overførbarhet

I min studie har ikke målet vært å generalisere forskningsresultatene, men overføre kunnskap. Hensikten har vært å undersøke hvordan vi kan forbedre praksis på et aktuelt tema i samfunnsfag, og på den måten legge til rette for kritisk tenkning og dannelse hos elevene, men også hos lærerne og hos meg selv. I et prosjekt som dette har jeg arbeidet tett med lærerne, og sammen med dem kommet frem til det undervisningsopplegget vi synes passer best. Dette er ikke nødvendigvis generaliserbart for andre trinn og andre klasser, men det kan skape idéer og være til inspirasjon for arbeid med aktuelle temaer som forfalskede nyheter og kildekritikk. Digitale ferdigheter og kritisk tenkning er stadig viktig og kommer nok ikke til å bli mindre viktig i årene fremover. Jeg synes derfor det var spennende å jobbe med et opplegg som hadde til hensikt å forbedre praksis på et samfunnsaktuelt tema, på samme tid som en ny læreplan var under utvikling. Jeg tror det har inspirert lærerne jeg jobbet med til å fortsette å arbeide med å øve opp elevers kritiske ferdigheter, og kanskje de igjen kan inspirere andre lærere.

3.5 Analyse

I dette kapittelet ønsker jeg å redegjøre for prosessen av analysearbeidet. Designet på studien har gjort at jeg har fått et stort datamateriale som både består av både spørreskjemaer, observasjonsskjemaer, refleksjonssamtaler samt intervjuer med lærere og elever. Analysen tar i all hovedsak utgangspunkt i intervjuene og refleksjonssamtalene, også vil jeg supplere med relevante data fra henholdsvis spørreskjemaer og observasjon. Jeg har prøvd å holde en logg underveis der jeg har dokumentert tanker og refleksjoner jeg selv har gjort underveis i prosessen. Jeg har hatt regelmessige refleksjonssamtaler med lærerne underveis for å diskutere hva som fungerte eller ikke fungerte med undervisningstimene. Jeg hadde med meg en diktafon som jeg kunne bruke under disse samtalene så jeg kunne få mulighet til å transkribere senere. Det at jeg og lærerne har hatt en lett og avslappet tone med mye humor underveis har gjort min opplevelse av arbeidet lettere og mer fruktbar. Lærerne har imidlertid tatt prosjektet på alvor, en holdning som smittet over på elevenes holdning til prosjektet i positiv forstand.

I transkripsjonsarbeidet skrev jeg rett inn i et Word-dokument, som jeg deretter skrev ut og leste gjennom før jeg startet arbeidet med analysen. Første del av denne prosessen er kodingen. Til tross for at jeg har et relativt stort datamateriale har jeg valgt å ikke bruke dataprogram i analysen, da jeg følte det var lettere å gjøre manuelt. Ifølge Tjora (2017, s. 197) vil det være hensiktsmessig med en induktiv strategi i møte med analysedata. Han hevder at det å rendyrke en induktiv empirinær koding vil gjøre det mulig å begrense påvirkningen av ulike forventninger og teorier som enhver forsker vil ha med seg inn i analysen på en eller annen måte. Jeg har derfor valgt å benytte meg av den såkalte SDI-modellen; den stegvis-deduktive induktive modellen. Den ligger svært tett på empirien og bruker gjerne begreper som allerede finnes i datamaterialet. På denne måten ivaretar jeg det spesifikke i materialet mitt (Tjora, 2017, s. 197).

Målet med SDI-modellen er noe som kalles konseptuell generalisering. Dette innebærer å fremstille funn i form av konsepter, som for eksempel typologier, modeller, begreper eller metaforer som ikke kun er knyttet direkte til del empirien som ligger til grunn. Relevans utover de dataene som er analysert sikres ved at tidligere forskning og teorier som støtter opp under en større gyldighet og generaliserbarhet også benyttes. Et viktig poeng med SDI-modellen er å ikke generalisere direkte ut fra det empiriske materialet, men etter systematisk koding og kodegruppering. Dette sikrer konseptuell generalisering ut fra studien, og sørger for at jeg som forsker unngår premature konklusjoner (Tjora, 2017, s. 245-246).

Anker (2020, s. 77) argumenterer for samme metode som Tjora, og omtaler det som in-vivo-koder; det vil si levende koder. Hun presenterer en enkel fremgangsmåte for å kode på denne måten. Det er fire steg som jeg valgte å ta utgangspunkt i da jeg kodet mine analysedata; Først startet jeg med å identifisere begreper eller utsagn i materialet som er relevante for problemstillingen, og markere disse i ulike farger. Her prøvde jeg særlig å finne ut av hva lærerne og elevene faktisk uttalte og basere kategoriene på dette. Deretter gikk jeg gjennom materialet mitt og fant eksempler som kunne passe under disse begrepene og fenomenene. Dette har vært både ord, fraser, setninger og avsnitt, men jeg tok for det meste utgangspunkt i ord og begreper som *falske nyheter*, *kildekritikk*, *kritisk informasjon*, *fakta*, *påstand*, *internett*, *medier* og *digital*. Deretter samlet jeg kodene i overordnede kategorier jeg laget i tråd med teorien jeg har anvendt. I neste kapittel vil jeg presentere empirien min.

4.0 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg presentere datamaterialet mitt og hvilke funn jeg har gjort. Ettersom alle deltagerne har blitt anonymisert, vil jeg omtale lærerne som Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3.

Elevene ble delt inn i to grupper i hver klasse, med fire i hver gruppe. Jeg vil omtale dem som Elev 1, Elev 2, Elev 3 og Elev 4, henholdsvis i gruppe A1, A2, B1, B2, C1 eller C2. Jeg har delt inn kapitlet i henhold til de ulike kategoriene jeg laget på bakgrunn av empirien.

Kategoriene er laget i tråd med teorien, og speiler tematikken i problemstillingen. Det er to hovedkategorier med henholdsvis tre underkategorier. Den første; *Forfalskede nyheter – et tema som fenger* har de tre underkategoriene *Lages for å påvirke*, «*If it's too good to be true, it's too good to be true*» og *Fakta eller påstand?*. Den andre hovedkategorien *Kildekritikk – å navigere på nett* har følgende underkategorier; *Digitale ferdigheter eller teknisk forståelse?*, *Pålitelige kilder* og *Den spørrende holdningen*.

4.1 Forfalskede nyheter – et tema som fenger

Forfalskede nyheter var det gjennomgående temaet i undervisningsopplegget. Gjennom et tema som i utgangspunktet er både aktuelt og legger opp til en kritisk holdning, ønsket vi å gi elevene verktøy som kan utvikle dem til å bli kritisk tenkende individer, samt legge til rette for danning ved å ta utgangspunkt i et innhold som kan bli meningsbærende for elevene (Ryen, 2019b, s. 72-73).

I følge lærerne var det første gang de tok utgangspunkt i dette som et eget tema på trinnet, men elevene viste allikevel en del forkunnskaper hva gjaldt forfalskede nyheter gjennom forstudien hvor de skulle svare på spørsmålet *Kan du skrive 2-3 stikkord om hva du tror fake news (falske nyheter) handler om?* Her fikk jeg svar som:

- Nyheter som ikke er sanne, men kan trekke oppmerksomhet, tjene penger og skape frykt
- Uekte nyheter, enten funnet på eller overdrevet
- Ting som ikke er sant. Tjene penger. Spre usannheter for å oppnå for eksempel fordel i krig
- Nyheter som er funnet opp for oppmerksomhet og penger
- Propaganda til å påvirke/skremme osv.

Disse svarene viser at mange av elevene allerede har både kunnskap om, og forståelse for flere aspekter ved forfalskede nyheter, og hvilke samfunnsmessige konsekvenser det kan ha.

Å kartlegge elevenes forkunnskaper på denne måten gjorde oss i stand til å tilrettelegge undervisningen bedre etter elevenes behov. Noe av det som er viktig for at elevene skal klare å koble det de lærer til sin egen livsverden, er at læreren kjenner elevene og har den pedagogisk kunnskapen som er nødvendig. Samtidig har læreren et ansvar for å oppdra elevene og føre dem inn i et samfunn de ennå ikke er en del av. Denne dobbeltsidigheten var Klafki opptatt av å formidle (Klafki, 2014). I svarene på hva falske nyheter er, kom det mange gode svar, men mange av dem var relativt fjernt fra elevenes egen hverdag. Store begreper som krig, frykt og propaganda nevnes, noe som kan indikere at elevene knytter forfalskede nyheter til store og utenforliggende prosesser. I den avsluttende refleksjonssamtalen jeg hadde med lærerne, snakket vi om at temaet er aktuelt og at det dermed er mulighet for å gjøre at elevene opplever undervisningsinnholdet som nært og relevant. Lærerne påpekte hvordan det at elevene hadde hørt om forfalskede nyheter fra før kan gjort dem mer engasjerte:

Lærer 2: Ja, jeg tror at det er et tema som fenger, de har hørt om det og kan relatere seg til det, og har lite grunn forkunnskap og jeg tenker at det er et spennende tema. Rett og slett. Mange av dem er jo opptatt av Trump og...

Lærer 3: Sånn i valg av tema så syns jeg vi var spot on.

At elevene opplever temaet som relevant eller spennende gir et mulighetsrom for danning, dersom vi ser det i lys av Klafkis kategoriale danningsteori. Lærerne forteller meg om elevenes interesser for temaet og hvordan de lett lar seg fenge av saker om Trump, for eksempel. Willbergh (2015, s. 342) poengterer at hvordan hver elev oppfatter innholdet som meningsfullt er utenfor lærerens kontroll. Fokuset bør imidlertid rettes mot hvordan læreren klarer å tolke lærestoffet, basert på hva elevene tidligere har uttrykt interesse for og engasjement rundt. Det er dermed viktig at læreren kjenner elevene, både som et fellesskap og individer, for å kunne lykkes i å gjøre innholdet meningsfullt for elevene. Når læreren kjenner sine elever og vet hva som er viktig for dem, er det mulig å tolke lærestoffet på en måte som gjør læreren i stand til å koble innholdet til elevenes livsverden (Willbergh, 2015, s. 343).

Gjennom samarbeidet jeg hadde med lærerne opplevde jeg i stor grad at lærerne hadde gode relasjoner med elevene sine, og at de kjente sine tre respektive klasser godt. Blant annet fikk

jeg ta del i hvordan gjennomføring av samme økt foregikk i de tre ulike klassene. Her tok lærerne utgangspunkt i samme opplegg, men tilpasset det slik at det passet best mulig for de ulike klassene. I aksjonsforskning er det vanlig å teste ut et opplegg flere ganger i samme klasse, men dette var en spennende måte å gjennomføre aksjonsforskning på. I etterkant av undervisningen reflekterte jeg med lærerne og vi snakket om hva som var likt eller forskjellig i de tre øktene.

4.1.1 Lages for å påvirke

Noe av det vi prøvde å tydeliggjøre gjennom undervisningen var hvilke ulike typer forfalskede nyheter og desinformasjon som finnes, og hvilken hensikt avsenderne kan ha. I C-klassen startet lærer 1 første økt med å vise frem en iste-flaske og holde en liten appell om en «ny iste», med et nytt «sunt» sukker. Elevene hadde ikke fått vite noe om temaet for perioden på forhånd, men allikevel var det flere av elevene som satt spørsmålsteget ved det som ble sagt. Én elev poengterte at læreren kun fortalte det som var bra med isteen, og ikke hva som eventuelt var dårlig med den, og at dette ble en ensidig fremstilling. En annen elev hevdet det virket «reklamete». Etter å ha diskutert litt av hva som ble sagt, avslører lærer 2 at det bare var en helt vanlig iste med masse sukker. Han forklarte at denne formen for usanne fremstillinger er noe de blir utsatt for hver dag i form av reklame – alarmer bør gå av. Til tross for at dette ikke var noe vi hadde planlagt som en del av opplegget, fungerte som en fin innledning til temaet. Lærer 1 kjenner klassen sin godt og visste at dette var en effektiv måte å vekke elevenes nysgjerrighet på.

Eriksen (2018) argumenterer for at barn trenger å bevisstgjøres på hva slags påvirkning de utsettes for. Barn og unge utsettes for påvirkning gjennom mange ulike kanaler hver dag, og trenger derfor å rustes til å kunne møte disse med en kritisk holdning. I fokusgruppene spurte jeg elevene om de kunne fortelle noe om hvorfor forfalskede nyheter skapes og deles. Ifølge Kalsnes (2019, s. 30) er intensjonen bak produksjonen sentral for å kunne forså forfalskede nyheter. Blant annet kan det være viktig å skille mellom falsk informasjon som er laget med vilje og som lages ved feiltagelse; det vil si å skille desinformasjon fra feilinformasjon. I undervisningen fokuserte vi blant annet på hvordan nyheter kan fremstilles ulikt og hvilke hensikter produsentene bak forfalskede nyheter kan ha. I fokusgruppene snakket elevene hovedsakelig om hvordan forfalskede nyheter enten lages for å tjene penger, påvirke eller sette folk i et dårlig lys. Mange av elevene nevnte særlig påvirkning som en viktig faktor i spredning av forfalskede nyheter, som i gruppe B1:

Elev 3: Fake news er liksom, ja det er jo en falsk nyhet da, som liksom skal påvirke deg til å gjøre ting annerledes eller tenke dårlige ting om.. ja, kanskje påvirke da.

Elev 1: Det er ofte mange som gjør det for å provosere folk til å tenke annerledes for eksempel

Også i gruppe A2 hadde en av elevene fått med seg hva slags påvirkningskraft forfalskede nyheter kan ha:

Elev 2: Jeg visste ikke at.. Jeg visste at det ble brukt, men ikke i så stor grad. Og jeg visste ikke at man kunne ha så stor gevinst. Altså jeg visste ikke at det kunne ha så stor påvirkningskraft. De kan også bruke det sånn...Politikk, sånn for at man skal få flere velgere, at man kan lage en falsk nyhet om andre kandidater eller partier [...] Hele greia trenger ikke være oppfunnet heller, men at de kan ha endret på små ting så hvis det fortsatt skal være troverdig, eller at man skal tenke at det er sant for man har hørt om saken før, men så ha man overdrevet eller endret på små detaljer.

Elev 2 har fått en ny forståelse av hva forfalskede nyheter innebærer, og da særlig hvordan små overdrivelser kan få alvorlige konsekvenser og ha så stor påvirkningskraft. En av de andre elevene fortalte at han tidligere bare hadde trodd at forfalskede nyheter var noe folk gjorde for å tøyse. Det er også flere av elevene som forteller at de har hørt om *fake news* gjennom valget i USA og Donald Trump. Trump nevnes ofte når elevene skal beskrive hva forfalskede nyheter er for noe, slik som her på gruppe A2:

Elev 4: Jeg visste litt om fake news, pga det med Donald Trump og sånn. Med valget og sånn.

Eller på gruppe C2:

Elev 4: [...] Det er mange som ikke liker Donald Trump. Og, ja. Da kanskje de vil skrive sånn fake news eller et eller annet.

Elev 4 fra C2 viser en forståelse for at forfalskede nyheter kan brukes som et virkemiddel. Politikere rundt om i verden tatt i bruk dette begrepet av ulike grunner. Enten for å sverte andre motstandere eller for å beskytte seg selv. Tilfeller som omhandler Trump har fått særlig stor mediedekning, og tilsynelatende noe flere av elevene har fått med seg (Kalsnes, 2019, s.

89). At temaet er kjent er altså nyttig for at det skal oppleves som relevant for elevene. En av elevene fra gruppe C1 forteller om hvordan temaet oppleves som viktig, nettopp fordi dette angår alle:

Elev 3: Det var liksom litt spennende å på en måte, det er jo et ganske viktig tema at vi lærer om det på skolen og, for man kan jo egentlig bli lurt uten at man vet det, så nå vet vi hvert fall alle sammen bedre om det.

I lys av Klafkis kategoriale dannelsesteori må elevene oppfatte det de lærer som noe som er viktig i seg selv, samtidig som at eksemplene må kunne peke utover seg selv og belyse noe mer overordnet (Klafki, 2014, s. 85-88). Lærer 1 forteller meg at han opplever det som lett å aktualisere lærestoffet for elevene ved å fange elevenes oppmerksomhet på deres eget nivå. I dette ligger det potensiale for å skape en følelse av nærhet slik at elevene opplever det de lærer som relevant og engasjerende, samtidig som det kan gi elevene en forståelse av hvilke utfordringer som finnes i samfunnet (Ryen, 2019b, s. 72-73). Utfordringer knyttet til forfalskede nyheter eller desinformasjon forekommer på ulikt vis. Ifølge Lærer 1 syns noen av elevene at det er utrolig spennende hvordan falsk informasjon kan brukes til å påvirke store politiske prosesser, mens andre lar seg heller fenge av faktafeil på Wikipedia eller SNL. Det å «fange elevene på eget nivå» innebærer for læreren å sette seg inn i elevens livsverden og vite hva de engasjeres av.

Det er viktig at temaet fanger elevene, men også at dette er noe som oppleves som viktig for dem. Det som oppleves relevant for elevene må så kobles på aktuelle samfunnsproblemer, som for eksempel hvordan man kan utsettes for påvirkning gjennom digitale medier. I tillegg kan det være interessant å bevisstgjøre elevene på hvem som har makt til å påvirke. Dette handler om å sette spørsmålstejn ved maktforhold i samfunnet; noe Klafki trekker frem som en viktig del av det å tenke kritisk. Ifølge Klafki ligger mye av begrensningen i både de materiale og formale danningsteoriene at det kritiske aspektet ikke kobles til innholdet i undervisningen. Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk forsøker å forene disse og dermed oppnå denne koblingen. Tidstypiske nøkkelproblemer må integreres i samfunnsfagundervisningen for at elevene skal klare å tenke kritisk rundt sentrale samfunnsforhold. I lys av dette kan det derfor hevdes at Lipmans og kritisk-tenkning-bevegelsens fokus på ferdigheter adskilt fra innholdet ikke er tilstrekkelig, fordi det ikke kobles til disse samfunnsutfordringene. Dermed belyses heller ikke maktforholdene som Klafki var opptatt av at elevene skulle lære å kritisere (Lim, 2015; Ryen, 2019a).

Faktafeil på Wikipedia kan være like viktig å lære om som hvordan forfalskede nyheter påvirker store politiske prosesser, så lenge det kan kobles til ulike samfunnsutfordringer. Læreren må treffe elevene der de er og samtidig koble elevenes engasjementet til det som ligger utenfor. I tillegg er det viktig å være bevisst på at alle elever oppfatter undervisningsopplegg ulikt, og den individuelle meningsskapingen kan gjøre at elevene sitter igjen med ulikt læringsutbytte og ulik kompetanse (Hopmann, 2007, s. 116). Derfor er det ikke nødvendigvis alltid like lett å måle kunnskapen elevene sitter igjen med.

Et aspekt innenfor forfalskede nyheter er det som kalles nyhetsparodi, der det lages underholdning basert på fiktive nyhetssaker, og i følge Kalsnes (2019, s. 31) er det flere nyhetssider som har latt seg lure av overskrifter på slike nettsteder, til tross for at det er oppgitt som underholdning. En av elevene fortalte meg at han hadde besøkt det amerikanske nettstedet *The Onion* som lager slike oppdiktete nyhetssaker for underholdningens skyld. Han hadde vært usikker på hva slags nettside dette var, og hadde søkt den opp på Wikipedia og lest at det var en «satire/fake news-side». Han visste ikke hva satire innebar, men fortalte meg at «de lager fake news bare for å være morsom». Som medietilsynets studie om kritisk medieforståelse i befolkningen viser, har unge som vokser opp i dag god forståelse for hvordan digitale informasjonsstrømmer fungerer. De forstår bedre hvordan algoritmer fungerer, og har dermed en større innsikt som kan være nyttig for å avdekke forfalskede nyheter (Medietilsynet, 2019a, s. 7). Jeg vil argumentere for at dette reflekteres i hvordan eleven forholdt seg til *The Onion*. Det at han valgte å søke opp nettstedet for å finne ut av hva slags type nettsted det var, viser en form for kritisk refleksjon. I stedet for å tro på alt som sto på siden, forholdt han seg vurderende i møte med informasjonen (Ferrer et al., 2019, s. 12).

Til tross for at vi i dag har verktøy som Aftenposten Junior og NRK Super ser vi at elever i stor grad bruker sosiale medier som nyhetskilde. Ett av spørsmålene elevene ble stilt i spørreskjemaet var hvor de får med seg nyheter fra. I to av klassene oppga flertallet sosiale medier, mens i den siste klassen var sosiale medier på andre plass etter Aftenposten junior. Eriksen (2018) poengterer at barn ikke har kontroll over hva de blir påvirket av, og at det faktisk at mange barn leser nyheter i sosiale medier, både bevisst og ubevisst, påvirker deres forståelse av samfunnet. Lærer 3 forteller at han er bekymret for hvordan elevene skal klare å forholde seg kritiske når de konstant blir utsatt for så mange inntrykk gjennom de ulike mediene:

Lærer 3: Så er det også noe med den der underholdningsbiten da. Altså med de generasjonene som vokser opp nå, hvor det er utrolig mye underholdning overalt, altså i alle sånne sosiale medier er det en eller annen form for underholdning, alt som blir lagt ut der, som skal ses på og kikked på, og i utgangspunktet som underholdningsverdi da, så er det jo noe med at du ikke er forberedt på det å kunne være kritisk, eller at du ikke har evnen til å si, eller om L1 sier, evnen til å pause [...] Facebook, Twitter, Snap; nå lar jeg bare det hvile liksom, nå tar jeg en pause fra dette her, for det er så enormt mye man må prosessere og vurdere.

Lærer 3 løfter frem et viktig aspekt ved digitaliseringen, nemlig det at unge som vokser opp i dag nærmest ikke får pause fra alle de ulike digitale kanalene, og hvordan dette påvirker deres evne til å klare å være kritiske. Kommersielle aktører som bloggere og influencere markedsfører seg gjennom blant annet produkt plassering og spons, og målgruppen er hovedsakelig unge mennesker. Makten de utøver er stor, og dersom ikke barn bevisstgjøres på denne typen påvirkning er de sårbare. Å lære opp barn til å trygt kunne møte den digitaliserte hverdagen er noe av kjernen i medie- og informasjonsforståelse (Wilson et al., 2011, s. 16-17). Eriksen (2018) argumenterer for at bloggere og influencere ikke er bevisste på ansvaret de har, nettopp fordi at fokuset ligger på individuell frihet og rettighetene til å kunne ytre seg i gjennom digitale medier. Når de legger ansvaret for påvirkning over på unge følgere, viser de samtidig en mangel på den samfunnsmessige forståelsen av fenomenet, samt mangel på den solidariteten som Klafki er opptatt av å fremme (Klafki, 2014, s. 74-89).

Eriksen (2018) hevder elevene behøver en slags samfunnsfaglig digital kompetanse som handler om forståelse av sammenhenger mellom samfunnsutvikling, verdipørsmål og digitale medier. Som en del av demokratiopplæringen hevder hun at elever bør lære om sosiale medier og hvilken innflytelse disse har på demokratiet. Samtidig argumenterer hun for at sosiale medier kan brukes i undervisningen som nyttige verktøy, og at det kan være en ressurs dersom det knyttes til demokratisk og politisk engasjement.

4.1.2 "If it's too good to be true, it's too good to be true"

Noe av målet med undervisningsopplegget var å gi elevene noen kjennetegn for hvordan forfalskede nyheter kan se ut, og hvordan troverdige nyhetssaker bør se ut. Gjennom ulike oppgaver jobbet elevene med dette, og vi utformet en liste over hvilke kriterier som kan være

lurt å huske på når man skal vurdere om nyhetssak er til å stole på eller ikke. I fokusgruppene var det mange av elevene som husket mange av disse kriteriene, og det kom frem god refleksjon i samtlige av gruppene. Elev 2 fra gruppe A2 poengterte følgende:

Elev 2: Du må se på om overskriften er veldig overdrevet eller skrevet med blokkbokstaver eller masse utropstegn, fordi da er det gjort for å få oppmerksomhet liksom.

Fra gruppe B1 kom det frem et annet viktig poeng:

Elev 2: Ja, fengende overskrifter og utropstegn. Også er det for sykt til å være sant, for eksempel Hitler lever fortsatt.

Fra gruppe C1 poengterte en av elevene hvordan man må bruke fornuften:

Elev 1: If its too good to be true, its too good to be true. Om den kan være sann; «Vi kan kurere kreft», ikke sant, da burde man sjekke flere sider

Svarene viser oss flere interessante aspekter ved elevenes forståelse, og det er interessant å se hva de forskjellige elevene husker og opplever som viktig. Mange elever oppga konkrete kjennetegn for hvordan forfalskede nyheter kan se ut; blokkbokstaver og utropstegn, for eksempel. Dette knytter seg hovedsakelig til tekniske ferdigheter, og ikke så mye til det innholdsmessige. Eksempelene om Hitler og kur for kreft og det som er «for utrolig til å være sant», krever andre typer ferdigheter. Her setter de setter informasjonen de får inn i en kontekst, og ser det i sammenheng med andre historiske eller samfunnsaktuelle hendelser. Dette knytter seg til det innholdsmessige og hermeneutiske, og det understreker hvordan kunnskap og forforståelse også spiller en viktig rolle i skolens dannelsesmandat (Hellesnes, 1992).

På flere av gruppene snakket elevene også om at man bør styre unna sensasjonelle overskrifter som vekker følelser, slik som elev 1 fra gruppe A2 forteller om her:

Elev 1: For eksempel hvis det står noe som de vet kommer til å gjøre mange sinte, og kan skape trøbbel for andre... Så skriver de liksom ting som gjør folk sinte. Fordi da kan de tjene penger, får mange som klikker seg inn på den, fordi kanskje overskriften vekker sinne eller, tristhet eller forskjellige sterke følelser.

Selv om elevene har vært igjennom samme undervisningsopplegg, har de ulikt utbytte av det.

Innholdet oppleves ulikt for elevene, og for noen av dem kjennes følelsesaspektet som særlig betydningsfullt. Elevene som forklarer hvilke konsekvenser overskrifter kan ha dersom de vekker følelser, viser en forståelse for at dette kan være et samfunnsproblem. Klafki legger blant annet denne solidaritetsfølelsen til grunn for at innholdet i undervisningen skal kunne skape potensiale for danning hos eleven (Ferrer et al., 2019, s. 18). Her gis elevene muligheten til selvstendig meningskaping på grunnlag av innholdet om forfalskede nyheter. På denne måten kan de få en dypere forståelse av samfunnet og at dette er noe som er relevant og aktuelt også for dem, og ikke noe som er fjernt og utenfor deres anliggende (Ryen, 2020, s. 252).

At elevene skal dannes innebærer altså at de skal få mulighet til å danne selvstendige meninger. Samtidig befinner elevene seg innenfor et system hvor det formidles ett bestemt innhold, og hvor de skal dannes til å bli demokratiske medborgere. Willbergh (2015, s. 346-349) mener løsningen på dette pedagogiske paradokset finnes i didaktikken. I tråd med Klafkis kategoriale dannelsesteori hevder hun det ikke kan skje læring uten mening, og illustrerer danning som å bygge bro mellom skolen og samfunnet utenfor. Dersom den aktive læreren tilfører noe utenfra, samtidig som eleven får den friheten de trenger, kan opplæringen fremme en selvstendig kritisk holdning hos elevene og gjøre at de blir stimulert til å åpne seg for nye vurderinger og tanker (Tønnessen & Tønnesen, 2007).

Med mål om å fremme elevenes kritiske evne forsøkte vi å legge til rette for undersøkende arbeidsmetoder i opplegget vårt. Lipman var en av dem som var opptatt av å skape nysgjerrighet i klasserommet gjennom et undersøkende fellesskap og på denne måten gi elevene mulighet til å stille spørsmål og reflektere. Ved at lærerne legger til rette for at elevene får utforske, kan kritisk tenkning oppnås i møtet med undervisningsinnholdet (Lipman, 2003, s. 18-19). Lærerne uttrykker at de er fornøyde med hvordan arbeidet i klasserommet ble, og at friheten elevene ble gitt bidro til at de fikk muligheten til å undersøke og være nysgjerrige. Dette kom blant annet frem gjennom gruppeoppgaven der elevene skulle presentere en oppdiktet og en ekte nyhetssak for resten av klassen, hvor de skulle ta stilling til hvilken som var «ekte» og «falsk»:

Lærer 1: Jeg er kjempeglad for at vi lot de liksom utforske [...] vi lar liksom oppgaven være åpen. For det er så sykt lett å snevre inn som lærer for du har lyst at de skal se etter ting. Men det å tørre å la ting være åpent, det er en kunst.
Vanskelig.

Lærer 2: Ja. Også risikerer man jo heller.. det er naturlig å se for seg at et par vil ramle utenfor. Men det er på en måte den risiken det er verdt å ta.

Ettersom elevene fikk nokså stor innholdsmessig frihet, ble fremføringene av varierende kvalitet. Da jeg observerte hvordan elevgruppene jobbet, så jeg at noen opplevde denne friheten som motiverende og engasjerte seg i oppgaven, mens andre trengte mer hjelp. Det er definitivt utfordringer ved at elevene får friheten til å velge innhold. Mange av elevene var kreative og løste oppgaven godt, men vi observerte også at noen av gruppene kun hadde endret på små detaljer i ekte nyhetssaker, slik at de ble «falske». Dette tyder på at noen var mer opptatt av å lure klassen enn de var å løse oppgaven slik den var ment.

Lipman var opptatt av å øve opp elevenes dømmekraft for at de skulle oppnå ferdigheter til å kunne gjøre kritiske vurderinger i andre sammenhenger. Tanken er at det er så mye kunnskap og kunnskapsformidling, at skolen heller bør fokusere på ferdighetstrening for at elever skal kunne tilegne seg redskapene som trengs i møte med samfunnet (Ryen, 2019a). Ser vi det gjennom et slikt perspektiv kan det være utfordrende å motivere elever gjennom innholdet i undervisningen, noe som kan være et argument for å fokusere på ren ferdighetstrening. Det kan imidlertid argumenteres for at det ligger en begrensning i en slik tankegang. Ifølge Willbergh (2015) vil det være vel så vanskelig å motivere elevene ved å kun øve på ferdigheter. Hun setter spørsmålsteget ved hva slags samfunnsforståelse de vil kunne oppnå ved å kun øve opp instrumentelle ferdigheter uavhengig av innhold. Leonel Lim var opptatt av at kritisk tenkning ikke kun skulle forstås som en ren teknisk øvelse. Ifølge Lim er hensikten med å utvikle kritisk tenkning at elevene skal oppnå en evne til sammenhengsforståelse, perspektivmangfold og tydeliggjøring av ulike maktperspektiver, noe man ikke vil oppnå gjennom en instrumentell tilnærming (Lim, 2015, s. 5).

4.1.3 Fakta eller påstand?

Noe som knytter seg til temaet forfalskede nyheter er faktasjekkning, samt definisjonen av faktabegrepet. For at elevene skal kunne lære seg å skille «ekte» og «falske» nyheter, er det viktig å tydeliggjøre at det ikke nødvendigvis alltid ligger et klart skille mellom fakta og ikke-fakta, men at det preges av ulike perspektiver og nyanser. Derfor lagde vi en oppgave der elevene skulle ta stilling til ulike utsagn og avgjøre hva som var fakta og påstand, eller eventuelt begge deler. Underveis var det særlig én av setningene som ble gjenstand for en interessant diskusjon i de tre klassene; «Fotball er en populær sport i Europa». Etter å ha

diskutert det i fellesskap, forklarte lærerne at det er et utsagn som kan være både fakta og påstand avhengig av hvem man spør og hva man tar utgangspunkt i. I diskusjon med lærerne etter økten ble vi enige om at dette dannet et viktig poeng. Fotball ble for øvrig et populært tema da vi diskuterte fakta og påstand i fokusgruppene. Flere av elevene ble svært engasjerte da jeg spurte dem om de kunne komme med egne eksempler. Jeg har tatt med sitater fra tre av gruppene der de forklarer forskjellen på fakta og påstand gjennom eksempler knyttet til fotball. Først på gruppe A1:

Elev 4: En påstand er litt mer sånn som å si «Manchester United er det beste fotballaget i hele verden».

Jeg: Ja, hvorfor er det en påstand?

Elev 3: Det er fordi det er mange mennesker i verden, så for eksempel det er en annen person som sier at Juventus eller Real [Madrid] er det beste fotballaget.

På gruppe C2:

Elev 1: [...] Jeg kan påstå at Barcelona er verdens beste fotballag.

Jeg: Ja, hvorfor er det en påstand?

Elev 1: Fordi, det kan ikke være fakta, fordi man kan ikke fastsette hva som er det beste på en måte.

Og på gruppe B2:

Elev 3: En påstand er for eksempel...

Elev 4: «Liverpool er bedre enn Manchester United». I fotball.

Elev 1: Påstand er noe som *kan* være sant.

Elev 2: Eller noe man mener [...] Det kan være personlig mening. Mens noe som er sant er...

Elev 1: Liksom noe som er forsket på og som garantert..

Elev 2: Som *er* sant

Da de jobbet med denne oppgaven i timen, fikk de muligheten til å lage egne utsagn, hvor det også kom frem mange gode eksempler som tydelig knyttet seg til elevenes subjektive interesser og opplevelser. Dette ble særlig tydelig i fokusgruppene, og det var gøy å se hvordan elevene lot seg engasjere her. Gjennom å få uttrykke personlige meninger som hvilke fotballag de holder med, var det tydelig at elevene fikk en forståelse av at det som er riktig for dem, ikke nødvendigvis er riktig for alle andre. Det er viktig å understreke at det ikke dermed

sagt betyr at elevene har forstått hva som er forskjellen på fakta og meninger kun gjennom disse eksemplene. Grunnen til at det gir mening for dem her, er at de er interessert i det. Disse elevene forstår hva det vil si å være god i fotball og har kjennskap til hvilke lag som gjør det bra, derfor klarer de også å sette seg inn i temaet, engasjere seg, og forstå flere av nyansene.

Utfordringen her ligger altså i å overføre de ferdighetene elevene har tilegnet seg til andre samfunnsfaglige temaer, som for eksempel i forbindelse med politikk eller historie. Når ferdighetene skal overføres til et felt hvor de ikke har så mye kunnskap, kan et tema som fotball fungere som en inngangsport. Poenget blir å ta deres subjektive interesser og knytte det til noe utenfor dem som de synes er interessant. Her ligger det potensiale for danning dersom vi ser det i lys av Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk, der danning foregår i prosessen hvor elevenes subjektive erfaringer møter det objektive faginnholdet (Ryen, 2019b, s. 72-73). For at elevene skal kunne anvende ferdighetene de har vil Klafki argumentere for at de knyttes til et relevant innhold. I samfunnsfag skal elevene lære seg å forstå verden, og de blir dermed avhengig at deres subjektive interesser knyttes til ulike samfunnsutfordringer, som de også synes er interessant (Klafki, 2014, s. 85-88).

Hvilket fotballag som er best har ikke noe med de grunnleggende samfunnsspørsmålene å gjøre, men kan dermed hjelpe elevene til å forstå samfunnet på et dypere plan, ved at forståelsen de har oppnådd rundt temaet knyttes til mer overordnede samfunnsrelaterte spørsmål. At eksemplene som engasjerer elevene også må belyse noe overordnet, omtaler Klafki som det *eksemplariske prinsipp*. Eksemplene som velges ut bør peke utover seg selv og kunne belyse noe grunnleggende og mer overordnet (Straum, 2018, s. 38). Dersom disse eksemplene i tillegg peker innover og knytter seg til elevenes erfaringsgrunnlag, vil eksemplene gi mening til eleven og vi kan snakke om en dobbeltsidig åpning (Klafki, 2014, s. 85-88). I et aksjonsforskningsprosjekt er det viktig å tenke på hva som engasjerer elevene slik at dette kan endres og tilpasses til ulike elevgrupper, samt videreutvikle temaene til mer eksplisitte samfunnsspørsmål.

Da vi diskuterte forskjeller mellom fakta og påstand i fokusgruppene, kom vi inn på det komplekse temaet om hva sannhet egentlig er, og hvordan det finnes forskjellige måter å forstå sannhet på. Elevene skulle forklare hva fakta er, og mange svarte at fakta er noe som er *sant*. Jeg spurte dem hvordan man kan vite om noe er sant, et spørsmål som ledet til mye interessant refleksjon hos elevene. På gruppe A1 påstod de følgende:

Elev 2: Fakta er når en setning er sann.

Elev 1: For eksempel hvis forskere har liksom sett på det og de vet det er sant, så kan det være fakta.

På A2 hevdet de at det er vanskelig å bevise hva som er fakta:

Elev 1: En faktasetning er noe som er bevist

Elev 2: Det trenger ikke være bevist heller, men det kan være fakta at jeg var glad i går. Og det... Da kan man være vitne til det, eller... Men det blir ikke sånn direkte bevis, for det er vanskelig å bevise at noen var glad.

På C1 kom de med eksempler:

Elev 3: At Oslo er hovedstaden i Norge.

Elev 2: Ja, eller at veggen er hvit.

Jeg: Ja, for det kan man ikke diskutere?

Elev 1: Ja, eller man kan diskutere det, men det...

Til tross for at dette er et svært komplekst spørsmål, var det allikevel interessant å utfordre elevene og se hvilke tanker som kom frem. Det ligger en mulighet her for å ta tak i et slikt spørsmål og diskutere det i klasserommet; det at kunnskap er noe som er konstruert av mennesket. Da er det igjen interessant å snakke om hvem som har definisjonsmakt, og hvor skillet egentlig går mellom fakta og meninger. Her går vi inn i en mer utvidet form for kritisk tenkning, som kan skape mye interessant refleksjon hos elevene og som kan bidra til å gi dem en dypere samfunnsforståelse (Klafki, 2014, s. 74-89).

I sammenheng med temaet forfalskede nyheter og desinformasjon er det relevant å stille spørsmålstegn ved hvem som har definisjonsmakt i samfunnet. Ett av kjerneelementene for samfunnsfaget i LK20, «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» retter fokus mot «hvordan makt og maktrelasjoner har virket og virker inn på ulike forhold i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette kan knyttes til Klafkis kritikk av maktstrukturene på et samfunnsmessig plan. Kritikken omfatter en undersøkelse av hvordan forhold som tilsynelatende oppfattes som gitte, henger sammen med historiske og sosiale forhold, samt de maktstrukturene som de har gitt opphav til. Poenget til Klafki er hvordan skolen har et frigjørende potensiale i form av at disse sosiale forholdene ikke bare reproduseres, men også kan endres. Han poengterer derfor at det ikke er tilstrekkelig å kunne forklare samfunnet, vi

må også kunne forstå det. Samfunnet er konstruert, og kan dermed konstrueres på andre måter. Det er en vekselvirkning mellom det å godta samfunnet som det er, men også forståelse for endring gjennom et demokratisk perspektiv (Klafki, 2014, s. 74-89). Det blir dermed opp til læreren å drive en form for klasseledelse som kan legge til rette for denne typen kritiske tenkning. Fremfor å være opptatt av riktige svar, kan det argumenteres for at læreren bør ta tak i disse komplekse spørsmålene for å få frem refleksjon hos elevene.

4.2 Kildekritikk – å navigere på nett

Da jeg spurte lærerne hvordan deres arbeid med kildekritikk på trinnet hadde vært tidligere, fortalte de meg at kildekritikk er noe de generelt fokuserer på, og at det er noe de prøver å minne elevene på så ofte som mulig i forbindelse med oppgavene de får. De fortalte og at de hadde hatt et IKT-kurs i samfunnsfag på hele trinnet, for ett års tid tilbake. Det dreide seg om nettvett og kildekritikk. Kurset innebar blant annet samarbeidsoppgaver mellom elever og foreldre som skulle bevisstgjøre foreldrene på hvilke utfordringer barna blir utsatt for i møte med den digitale verden. Lærerne argumenterte for at det å gjennomgå et tema på denne måten fungerer bra. Her fordypet de seg kun i nettvett og kildekritikk i en uke, og de mente elevene fikk mye igjen for det. Allikevel hevdet de og at kildekritikk var noe de stadig prøvde å minne elevene på:

Lærer 2: Ja. Det er en sånn pågående.. konstant greie, egentlig. Særlig når de skal skrive egne tekster eller søke opp informasjon, at man, det er en sånn... Alltid en påminnelse av; sjekk flere kilder, vær kritisk til den nettsiden og sånn. Første punkt er jo det daglige arbeidet [...] Jeg tror det er lurt å på en måte med jevne mellomrom, å friske opp hukommelsen til elevene, men i utgangspunktet tror jeg det er veldig lurt å kjøre litt intensivt en periode sånn som vi nå gjorde.

Et spørsmål vi altså bør stille i tilknytning til arbeid med kildekritikk og medieforståelse er om det bør arbeides med i form av temadager og intensive perioder, eller om det bør være en kontinuerlig del av undervisningen. Ovenfor argumenterer Lærer 2 for at det kan være hensiktsmessig med en kombinasjon; altså at det bør være en stadig pågående prosess i klasserommet, men at man tidvis kjører intensive perioder med særlig fokus på arbeid med informasjonsforståelse og kildearbeid. Tove Frønes fant gjennom sine studier en tydelig mangel på det hun omtaler som navigasjonsferdigheter hos norske elever. Å navigere på nett er ikke det samme som å kunne anvende en nettleser. Hun hevder at det er noe som krever trening, samt kontinuerlig arbeid i sammenheng med skolefagene (Nielsen et al., 2018)

Sammenlignet med forfalskede nyheter viste kildekritikk seg å være et begrep elevene hadde lite kunnskap om på forhånd. Mange av elevene virket lite opplyst på temaet, og forstudien indikerte misforståelser og forvirring knyttet til kildekritikk-begrepet, som vi kan se i noen av svarene på spørsmålet *Kan du skrive 2-3 stikkord om hva du tror kildekritikk handler om?:*

- Kritikk til nyheter i kildene
- Hvor man får kildene sine fra og at man får kritikk for hvilken kilde man bruker?
- At man ikke scroller helt ned hvis man søker på noe på google
- Kritikk mot seg selv fordi man ikke kildesorterer
- Jeg tror det er at noen kritiserer en kilde hvor det står nyheter
- Kilder er stedet til falske nyheter

For at elever skal kunne klare å knytte egne subjektive opplevelser til overordnede samfunnsfaglige problemstillinger, argumenterer Ryen (2019b, s. 24) for at det er viktig å få på plass et begrepsapparat. I spørreskjemaene svarte flertallet at de hadde hørt om begrepet, men da de skulle skrive hva det innebar kom det varierende svar. Noen svarte riktignok at det dreide seg om å være kritisk til det man hører og leser, og å ikke tro på alt, men det kan tyde på at begrepsforståelsen ikke var helt på plass hos alle. På flere av fokusgruppene i etterkant av opplegget fortalte elevene at det hadde vært et begrep de var usikre på, slik som på gruppe A1:

Elev 1: Altså jeg skjønnte... Jeg liksom visste hva kildekritikk er, men var ikke så veldig sikker på hva det var.

Jeg: Nei, men du hadde hørt om det, kanskje?

Elev 2: Vi har hørt om det, liksom, litt sånn...

Elev 3: Jeg visste ikke helt hva det var, men jeg har hørt om det mange ganger.. Visste *litt* om det, men...

På gruppe C1 kom det også frem at det var noe elevene synes var vanskelig:

Elev 3: [...] For eksempel kildekritikk er litt vanskelig å skjønne hva det er, hvis du bare har hørt kildekritikk og at du ikke har... Og man skjønner jo at det er kritikk liksom mot ett eller annet, eller mot en kilde, men det er på en måte litt vanskelig å på en måte forestille seg, på en måte.

Ut fra disse svarene tolket vi det som at elevene hadde behov for en bedre begrepsforståelse samt evne til å kunne sette det i sammenheng med samfunnsaktuelle spørsmål. Dette la grunnlaget for hvordan vi på best mulig måte kunne utforme opplegget vårt med et mål om å fremme kildekritikk og kritisk medie- og informasjonsforståelse. Som Allern (2018, s. 17) argumenterer for, er kildebruk viktig i all undervisning, og har en sentral plass i informasjonskompetanse. I LK20 står digitale ferdigheter sentralt i samfunnsfag. Gjennom å bruke digitale ressurser, skal elevene utvikle selvstendighet og dømmekraft. Digital dømmekraft og kildevurdering understrekes som særlig viktig i det nye læreplanverket. Det dreier seg om evnen til å tolke, behandle, tilegne seg og vurdere informasjon fra digitale kilder (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2).

4.2.1 Digitale ferdigheter eller teknisk forståelse?

Et viktig poeng hos Frønes, er hvordan det kan være en fallgrube å anta at dagens unge har en innebygd digital forståelse nettopp fordi de har vokst opp i en digital tidsalder (Nielsen et al., 2018). Austvik og Ryes rapport fra 2011 tar opp denne problematikken, og presenterer hvordan både elever og lærere i deres studie setter likhetstegn mellom det de omtaler som «teknisk» og «digital» kompetanse. I dette ligger det en forestilling om at teknologiske dataferdigheter er det samme som den kunnskapen og forståelsen som kreves for å kunne bearbeide informasjon på internett (Austvik & Rye, 2011, s. 33-36). Lærer 2 forteller hva han oppfatter som problematisk med en slik forståelse:

Lærer 2: Jeg tror mange bare tenker sånn intuitivt at den oppvoksende generasjonen nå har liksom tilegna seg digitale ferdigheter automatisk fordi de sitter og spiller på iPaden, og at de er vant til å eksponeres for skjermbruk egentlig, men det er fascinerende hvor lite selvstendig mange av dem er når de faktisk får en oppgave som krever litt av dem, det å kunne navigere på nett, det å kunne sile ut informasjon du ikke har bruk for, det å benytte seg av de mulighetene digitale verktøy gir på en hensiktsmessig og fornuftig måte; *det* er det ikke alle som mestrer på en særlig god måte [...] Jeg tror det foregår veldig lite av den type kritiske refleksjonen overhodet. Det er rett og slett sånn mye underholdningsbasert aktivitet.

Dagens elever er altså teknisk kompetente til å søke opp og finne informasjon på nett, men mangler i stor grad evnen til kritisk vurdering. I tillegg uttrykker Lærer 3 at han opplever elevene som snevre når de søker på nettet. I forbindelse med oppgaven der elevene skulle

presentere en falsk og ekte nyhet for resten av klassen, var det en av gruppene som hevdet at Jeff Besos var verdens rikeste mann, mens en av de andre gruppene hevdet Bill Gates var den rikeste:

Lærer 3: [...] Men da spurte jeg klassen, gruppene, «hvor mange av dere er det som har brukt flere enn én kilde?» Og det var ikke mange. Det var kanskje to av gruppene som hadde gjort det. Så det var litt sånn...Aha-opplevelse.

Elevene er gjerne ute etter et raskt svar når de søker på nett, og i dette tilfellet glemte de helt å ta i bruk den kunnskapen de akkurat hadde tilegnet seg om at det er viktig å sjekke flere kilder. Austvik og Rye (2011, s. 60-63) hevder at årsaken til dette fenomenet ligger i en form for instrumentell oppfatning av oppgavene de får tildelt, der elevene kun er ute etter «riktig» svar fra nettstedene de anser som seriøse. I deres studie kommer det frem at elevene heller fant informasjon som er bearbeidet, videreformidlet og utgitt av norske aktører, fremfor originalkilder. Nettstedene elevene anser som troverdige, representerer gjerne store organisasjoner som elevene kjenner til fra før, som for eksempel VG (Austvik & Rye, 2011, s. 60-63). Det oppstår dermed et språk mellom instrumentelle ferdigheter og den typen digital kompetanse som dreier seg om forståelse av sammenhenger i samfunnet. En slik forståelse knytter seg til Jesús Alcalá artikkel om Faktisk.no, der kritikken retter seg mot hvordan faktasjekkning reduseres til å jakte på petimetersannheter og dele informasjon inn i «ekte» og «falskt» (Alcalá, 2019). Det elevene har behov for, er faglig støtte for å kunne gjennomføre søk hvor de klarer å oppfatte de innholdsmessige, verdimeslige og samfunnsmessige aspektene, i stedet for å lete etter fasitsvar på det læreren spør om (Eriksen, 2018). Ifølge Lærer 3 dreier det seg om evnen til å kunne «sile»; evnen til å vurdere informasjon og å vite om den kan brukes eller ikke. Dette krever en dypere forståelse.

I etterkant av undervisningsopplegget hadde elevene fått en del begreper på plass og kunne fortelle meg en del av hva som er viktig å huske på når man skal søke etter informasjon på internett. På gruppe C2 husket de mange av disse punktene:

Elev 4: [...] Kildekritikk handler om å vurdere informasjonen du får.

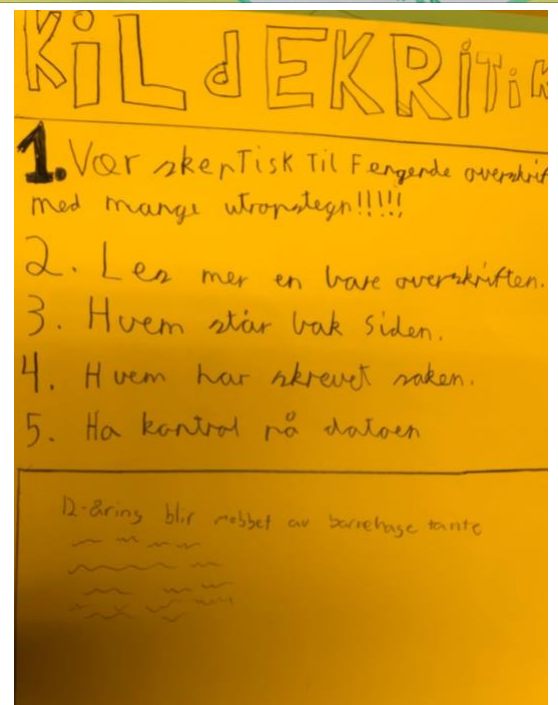
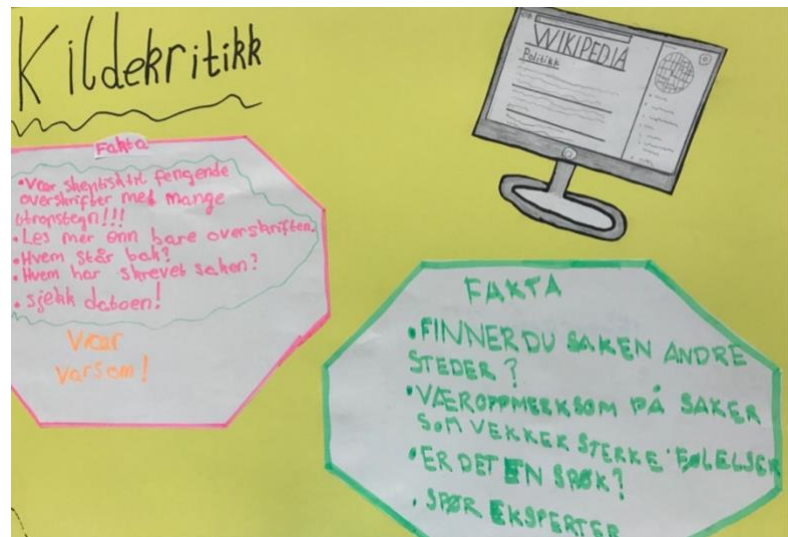
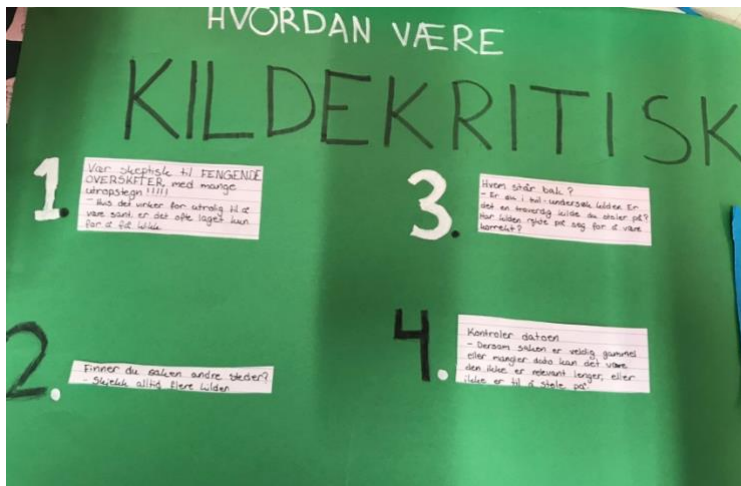
Elev 1: Kildekritikk er å være kritisk til kildene, kritisk til... Ja for hvis man liksom leser en sak, ikke liksom helt tro på alt som sies, man må ta det med litt...en liten klype salt.

Også på B1 kom de med gode poenger:

Elev 3: Man må være kritisk til det man... Til kildene og sånn, og sjekke hvem som har skrevet og når den kom ut og kanskje nettsiden.

Elev 3: Det er at man ikke må stole på alt man leser på internett

Her er noen av kildekritikkplakatene elevene laget:



Flere av elevene fortalte meg om hva de har lært som de ikke kunne fra før. Elev 2 på gruppe B1 fortalte at undervisningen har gjort det lettere å vite hva slags informasjon som er til å stole på, og at han på den måten har blitt mindre skeptisk:

Elev 2: Om vi ikke hadde hatt dette her, så tror jeg at jeg hadde vært litt sånn.. usikker og kunne fort blitt skeptisk til veldig, veldig, veldig mye som kanskje faktisk er sant.

Elev 2 på gruppe A1 reflekterer over hva hun har lært om kildekritikk, og hevder at hun har blitt mer kritisk:

Jeg har lært mer om sånn hva man kan bruke det til, at derfor blir det brukt i mye større grad enn det jeg trodde. Sånn at man må være kritisk til det man leser, fordi jeg tenkte at det bare skjer en gang i blant, og at det er ikke så ofte jeg leser noe som er feil, men nå er jeg litt mer sånn, hm, det kan egentlig hende jeg gjør det ganske ofte, og ikke tenker over det. Eh, sånn at jeg bør tenke mer over det jeg leser og om det egentlig er sant, men også sånn, fått vite at det skjer mye mer, og at de som gjør det også liksom får mer av det enn det jeg trodde.

Mange av elevene viser at de i stor grad har forstått hva kildekritikk handler om, men enten dette innebærer å forstå begreper eller å huske på mekanismer for å avsløre en falsk nettside, er det ikke dermed sagt at de klarer å anvende denne kunnskapen i videre skolearbeid. For at elever skal kunne vurdere informasjonen de får, argumenterer Allern (2018, s. 17) for at de trenger både kunnskap og ferdigheter i informasjonssøk, informasjonshåndtering og kildekritikk. Lærer 2 argumenterer for at denne informasjonsoverfloden vi må forholde oss til også medfører økt tilgang til kildemateriale, noe som gjør det desto viktigere at elever tilegner seg de ferdighetene som er nødvendig for å manøvrere seg og kunne være kritiske i vurdering og utvalg. For at elevene skal opparbeide en slik digital dømmekraft må de få mulighet til å tenke kritisk, hevder han. Han poengterer imidlertid at den kritiske evnen ikke er noe av- og på-knapp, men at det kan være et mål å klare å «holde det varmt». Lærernes daglige arbeid vil i lys av dette ha betydning for hvorvidt elevene klarer å vurdere informasjonen de får, og ta det med «en liten klype salt». Det å veilede elevene slik at de klarer å overføre denne kunnskapen til andre samfunnsaktuelle temaer og ut i livet for øvrig, blir den virkelige utfordringen (Willbergh, 2015, s. 346-349).

4.2.2 Pålitelige kilder

I tillegg til å gi elevene noen kjennetegn på nyhetssaker som ikke er troverdige, fokuserte vi også på kilder og kildesøk. Gjennom undervisningen ønsket vi å gi elevene noen verktøy for å gjøre dem mer bevisste på hvilke kilder som er pålitelige og ikke, og ut fra dette kom det noen interessante problemstillinger fra gruppe C1:

Elev 1: Vi har lært å på en måte forstå hvilke kilder vi kan stole på. Vi kan ikke stole på Wikipedia veldig bra

Elev 2: Noen ganger kan man det, men ikke alltid

Elev 1: Eh, og vi har lært at det er lurt å sjekke flere steder, for det er veldig lett å bare gå på Wikipedia når man skriver om noe. Og er kilden pålitelig; er det Wikipedia burde vi også sjekke SNL, og er det SNL så burde man også sjekke Wikipedia.

Elev 3: Ja, jeg har lært at, eller jeg visste det på en måte fra før og, men for å være helt sikker om en nyhet er sann så må man sjekke egentlig flere enn to også da, men liksom bare se at det er en del som har skrevet om den, og litt sånn store kjeder på en måte, for hvis det bare er en liten oppi Tromsø som har skrevet om det liksom, så er det ikke sikkert det er sant.

På B1 kom det også frem interessante poenger:

Elev 2: Det er liksom noen sånne kriterier for, når du skal søke opp informasjon, for å liksom vite at det er sant.

Elev 4: Sjekke flere nettsider også

Mange av elevene nevnte nettopp dette med å sjekke flere nettsider. Det å sjekke flere nettsider, sammenligne og vurdere informasjon var noe vi fokuserte mye på gjennom opplegget. Relevant til dette, er den stadig pågående debatten om hvorvidt Wikipedia kan anvendes som en pålitelig kilde i skolearbeidet. I en av oppgavene skulle elevene sammenligne fakta om ulike dyr på Store norske leksikon og Wikipedia. Her var poenget å vise elevene at informasjon ikke alltid er lik på ulike nettsteder, og hvorfor det derfor kan være lurt å sjekke flere kilder. I tillegg poengterte lærerne at SNL har fagtekster skrevet av fagfolk, mens Wikipedia i utgangspunktet kan redigeres av hvem som helst, selv om dette i dag er relativt strengt regulert. Som lærerne argumenterer for i avsnittet under, er det imidlertid en fallgrube at kildekritikk på mellomtrinnet reduseres til «ikke bruk Wikipedia»:

Lærer 2: Jeg syns at på faginnhold så var det et stort skritt i riktig retning å faktisk få i gang en sånn utvida forståelse av hva kildekritikk faktisk kan være. For typisk for sånn barneskolepassing er at, det man vet om kildekritikk er: ja vær varsom for Wikipedia, for der kan hvem som helst legge ut, sant. Men nå fikk man på plass en tydeligere forståelse av; okei, men hva om noen har et politisk standpunkt som ønsker en form for påvirkning, eller hva om noen ønsker å selge et budskap eller tjene penger på å vri et budskap i en bestemt retning

Lærer 1: Ja, og hvilke kanaler kan det dukke opp i.

Lærer 2: Yes. Så selv om man ikke gikk sånn virkelig i dybden på det, så fikk man i gang noe form for refleksjon hos mange, tror jeg, og det er et veldig sånn godt steg i riktig retning.

Som jeg var inne på tidligere, vil de fleste elever velge den letteste veien når de søker etter informasjon, og i de fleste tilfeller innebærer det Wikipedia. Lærerne på sin side er skeptiske til Wikipedia som troverdig kilde, selv om Lærer 1 anerkjenner at nettstedet har utviklet seg de siste årene. Ifølge Austvik og Rye (2011, s. 21) kan læreres skepsis til Wikipedia komme av en forestilling om hvilke grunnleggende kvalitetskrav læremidler faktisk bør inneha. I tillegg, som Lærer 1 poengterer, har det lenge vært et nettsted som ikke har vært godt nok utviklet. I en tid der læreren ikke lenger har kunnskapsmonopol i klasserommet, hvordan bestemmer vi hvilke nettsider som er pålitelige og ikke? I fokusgruppene reflekterte elevene rundt hva som gjør en nettside som troverdig. På gruppe A2 poengterte de følgende:

Elev 2: Se hvem som har skrevet det, om det er en troverdig nettside, fra en storavis eller noe, eller om det er en liten blogg. Også er det viktig å se hvor mange som leser den, så hvis det er VG, som vi alle... Som er en stor avis, hvis de gjør noe feil, eller skriver noe feil, så vil de bli tatt i det veldig raskt. Eller om det er en liten avis eller en blogg eller noe sånn, for det behøver man ikke ha samme tilliten til.

På B2 argumenterte de allikevel for at man bør være kritisk, også til større aviser:

Elev 3: Selv om det liksom står på VG eller noe, så må man liksom være kritisk.

På gruppe C1 diskuterte de hvordan feil kan forekomme, også i kilder man stoler på:

Elev 1: [...] Hvis du sjekker en pålitelig kilde, for eksempel som NRK, de er veldig pålitelige for det er riks-TVen. Så da, det er sannsynligvis sant, men samtidig er det en liten sjanse for at reporteren har, kanskje ikke gjort det med meningen, men at det kan være litt...

Jeg: Det kan være noen feil der?

Elev 2: Ja feil, for de kommer jo med nyheter nesten hele tiden så da må de kanskje ikke bruke så utrolig lang tid på hver eneste sak.

Det er interessant å høre hvilke kilder elevene oppfatter som pålitelige. Elevene viser tillit til større medier som VG og NRK. Flere undersøkelser på ungdommers nettbruk viser at unge

har oppsiktsvekkende høy tillit blant annet til NRK (Eriksen, 2018). Et viktig poeng for Klafki er at elever ikke tar den informasjonen de får for gitt, og at de stiller spørsmål ved autoriteter (Klafki, 2014, s. 74-89). Dersom elever stoler blindt på institusjoner som NRK og VG, og anser disse automatisk som troverdige kilder, risikerer vi at de innhenter informasjon uten å stille noen spørsmålstegn ved innholdet, kanskje uten å i det hele tatt registrere hva som faktisk står skrevet. Vi ønsker heller å oppdra barn som klarer å forstå at det er viktig å kunne tenke på egenhånd.

Gjennom refleksjonen i fokusgruppene, kom det frem hvordan flere av elevene hevder at sosiale medier og blogger ikke er troverdige kilder, her fra gruppe A1:

Elev 4: Liksom å sjekke kilden, bare tenke; «det her høres ikke akkurat så ekte ut» - så sjekker du hva kildene til den siden er. Så, for eksempel SNL – da er det ganske stor sjans for at det er ekte. Men er det en eller annen blogg eller en eller annen person på Facebook. [...] Det er størst sjanse for at det bare er en som sier at jorda er flat

Her hevdes det at sannsynligheten er stor for at det man leser på en blogg eller Facebook er «en som sier jorda er flat», noe som kan tyde på at eleven har fått med seg hvordan konspirasjonsteorier ofte får grobunn i sosiale medier. Til tross for dette oppga altså flertallet gjennom forstudien at sosiale medier er der de hovedsakelig får med seg nyheter fra. Ifølge Eriksen (2018) har ikke barn og unge nødvendigvis oversikt over hva de selv blir påvirket av. Det at omtrent alle 13 åringer bruker sosiale medier, viser oss at sosiale medier sannsynligvis har stor påvirkning på hvordan elever generelt forstår samfunnet og hvor de får informasjonen sin fra (Medietilsynet, 2018, s. 4). At konspirasjonsteorier har fått økt popularitet blant unge gjennom podcaster, youtubekanaler og blogger de siste årene, kan også være bekymringsverdig. I forbindelse med fagfornyelsen, uttalte kunnskapsministeren i 2019 at konspirasjonsteorier og forfalskede nyheter gjør det nødvendig å lære opp elever til å kunne vurdere informasjon på nett (Myklebost & Bakken, 2019).

Noe av det vi prøvde å formidle gjennom undervisningen, var hvordan saker i media kan fremstilles ulikt avhengig av avsender. Lærer 2 brukte blant annet et klipp av Petter Northug på vei over målstreken, der han først viste det med norsk og deretter svensk kommentator. Før han viste klippene ba han elevene om å finne en overskrift som kunne passe til klippet. Etterpå ba han elevene om å diskutere forskjellene, og han viste dem henholdsvis svenske og

norske avisoverskrifter som omtalte sportsøyeblikket. Dette var en god måte å vise hvordan det ikke nødvendigvis alltid er én sannhet, og at saker kan fremstilles fra ulike perspektiver. Eriksen (2018) argumenterer for at det i en samfunnsfaglig sammenheng ikke alltid er sentralt å vurdere kildenes pålitelighet, men at det ofte heller dreier seg om å se perspektivmangfold fremfor fasitsvar.

4.2.3 Den spørrende holdningen

Da vi gjennomgikk kildekritikkbegrepet i fokusgruppene, hadde de fleste forstått at det dreier seg om å være kritisk. På gruppe B1 svarte en av elevene følgende:

Elev 3: Man må liksom bare være kritisk til hva man leser og sånn. Uansett hva det står og hva det handler om liksom, så må man bare... Ikke tenke liksom at uansett hva det står på internett, da er det sant liksom.

På gruppe A2 ble det blant annet forklart slik:

Elev 3: Stille seg kritisk til den informasjonen... Eller... Nyheten du leser, da. Er dette sant? Eller er det falskt?

Jeg ønsket å gå nærmere inn på dette begrepet sammen med elevene, og finne ut av om de har oppfattet hva det å være kritisk egentlig dreier seg om. Først kommer et sitat fra gruppe C1:

Elev 1: Det betyr å være... Man kan ikke bare bruke, man må se om liksom det er en ekte kilde, om det er skrevet av noen, om det står navn på en forfatter og sånt.

De diskuterte det samme på B2:

Elev 1: Ikke tro på det med en gang, men gå litt dypere i det?

Og B1:

Elev 2: Det er nesten som et synonym til å være litt sånn skeptisk [...] Det er bare at man må være litt forsiktig

Da jeg spurte om det å være kritisk handler om å være negativ, svarte de følgende på gruppe A2:

Elev 2: Nei, det betyr bare at man, eh, er usikker på om det er sant, og derfor at det er smart å sjekke det [...] Sette spørsmålstegn, eller være... Ja...

På samme måte som da elevene svarte ulikt på spørsmålet om hva forfalskede nyheter innebærer, kom det ulike svar da jeg spurte dem hva det innebærer å være kritisk. Noen koblet det til ferdigheter, og hvordan man kan «sjekke» om en nyhetssak er troverdig. Flere av de andre elevene svarte mer abstrakt; at det å være kritisk dreier seg om å «tenke litt», eller å «gå litt dypere i det». Selv om alt dette kan knyttes til kritisk tenkning er det igjen verdt å merke seg hvordan likt innhold har skapt ulik mening for elevene, og at det å være kritisk heller ikke har et fasitsvar. Hopmann snakker om «matter and meaning», der han vektlegger hvordan læring og meningsskaping skjer individuelt i hver elev. Han hevder det ligger et skille mellom innhold og betydning. Når læreren formidler ett innhold til elevene, kan det ha ulik betydning for elevene, avhengig av hva slags forforståelse og kunnskap de har fra før, samt hvilke interesser de knytter det til (Hopmann, 2007, s. 115-117). Dette kan være viktig å merke seg når man skal vurdere elevens læringsutbytte. Det som kan være interessant er å se hva slags ulik betydning innholdet har skapt hos elevene, og hvordan det kan ha innvirkning på elevenes dannelsesprosess.

Da jeg spurte lærerne om hva de legger i begrepet *kritisk tenkning*, dukket det opp et interessant begrep:

Lærer 2: Det handler vel om å ikke ta absolutt all informasjon du blir presentert for god fisk.

Lærer 1: Tørre å stille spørsmålsteget ved ting. Være... Ikke liksom bare være kritisk. Alltid. Det holder ikke, men det å ha en spørrende holdning da, til ting man møter i livet sitt på de ulike stedene man er.

Lærer 3: Ja...Og nysgjerrighet og, gjør det ikke det?

Lærer 1: Ja, nysgjerrighet

Lærer 1 trekker frem «den spørrende holdningen», noe som er interessant fordi det skiller seg fra tanken om kritisk tenkning som en ferdighet. Det dreier seg mer om å møte informasjon og kunnskap med en kritisk holdning, fremfor å øve opp tekniske ferdigheter. Under fagfornyelsesprosessen ønsket Ludvigsenutvalget at holdning skulle være en del av kompetansebegrepet, noe politikerne avviste, fordi kompetanse er noe som skal måles, og det å måle elevenes holdninger vil ikke være etisk forsvarlig (NOU 2015: 8, 2015). Samtidig knytter holdninger seg til danning, noe som heller ikke vil kunne reduseres til målbar kompetanse eller ferdigheter. Så hva innebærer denne spørrende holdningen?

- Lærer 2: Vi lever i tid der på en måte... Ikke nødvendigvis kritisk tenking har gått for langt, men det er et sånt informasjonskaos, og man kan finne så mye ulik informasjon på egenhånd, at det er noen som på en måte har dratt det altfor langt og, og tror at jorda er falt og at vaksiner ikke funker og... Så det finnes jo på en måte en slags sånn... Hva skal man si... En fornuft inn i kritisk og da.... Det handler vel til syvende og sist at man må, som det ble nevnt her, ha en slags sånn en nysgjerrighet, eller... Et sånn inngangs-modus operandi, der man er litt sånn; okei, hvem dekker opp det her... Den spørrende holdningen.
- Lærer 1: Ja, den spørrende holdningen er kjempeviktig. For den gjør at du leter videre.
- Lærer 3: Ja, at du skaper en interesse da, rundt informasjonen man får.

Lærerne omtaler altså denne kritiske spørrende holdningen som en slags drivkraft eller interesse som gjør at man ikke stopper opp, men at man hele tiden er på leting etter informasjon. Lærer 2 trekker også frem dette «informasjonskaoset» som innebærer konspirasjonsteorier og falsk informasjon. Han argumenterer for at det kreves en en form for kritisk tenking for å navigere i dette kaoset, og trekker frem fornuft og nysgjerrighet som viktig. Den spørrende holdningen knytter seg altså til ferdigheter som å kunne navigere, men og å kunne koble på nysgjerrighet og fornuft i denne prosessen. Barnas nysgjerrighet var noe av det Lipman var opptatt av å ivareta gjennom det undersøkende fellesskapet, for å kunne hjelpe dem til å stille spørsmål og reflektere (Lipman, 2003).

Mye av undervisningsopplegget foregikk i læringspar eller grupper. Lærerne opplevde at det kom frem gode diskusjoner, men at noe av den beste refleksjonen likevel kom frem da elevene fikk arbeide individuelt. Lærer 2 forteller at han fikk en del interessante tekster fra elevene i forbindelse med en av oppgavene de fikk i lekse, der spørsmålet var «hva kan være en utfordring med falske nyheter i et samfunn?»:

- Lærer 2: Da kom det faktisk en del ålreit refleksjon frem. Såå... Av og til kan det være en fordel for dem å sette seg ned litt individuelt eller få noen innspill fra voksne, eller at man faktisk tar bort litt av den dynamikken som ofte etableres i et gruppearbeid som er gøy da. Det er selvfølgelig alltid fint å ha det moro mens man jobber, men å ta bort litt av den dynamikken der, også at man faktisk får satt seg ned og tenkt litt.

Lærer 1: Og å gi tid til refleksjon, altså refleksjon er jo ikke noe som bare *knips* dukker opp, det er noe som man må sette av tid til og øve på.

Lærer 3: Ja. Jeg vil heller være mer fornøyd dersom jeg har...Elever som kan reflektere, vurdere, tolke, analysere, enn om de kan engelsk grammatikk eller skrive en tekst... Perfekt etter vår standard. Så jeg tror det er egenskaper som jeg tror de vil få mye mer bruk for, etter hvert.

Å gi elevene tid til refleksjon, slik alle lærerne trekker frem som viktig, er i tråd med den nye samfunnsfagplanen i LK20. Selv om kompetansemålene beholdes som det strukturerende elementet i planen, har vi fått den nye kompetansedefinisjonen som blant annet inneholder kritisk tenkning. I tillegg er målene utformet på en måte som skal gi større innholdsmessig frihet og redusere «fagtrengselen», samt legge til rette for mer dybdelæring og mindre overflatelæring (Ryen, 2020, s. 253-256). I løpet av dette prosjektet fikk jeg virkelig kjenne på hvor hektisk en lærers hverdag er, og hvor mye innhold og opplegg som skal få plass på én dag. Det å stoppe opp og dvele ved utfordrende temaer i undervisningen kan imidlertid være viktig for at elevene skal oppnå det refleksjonsnivået som lærerne snakker om, noe som krever at man har tid og tar seg tid. Lærer 1 uttrykker hvorfor han mener denne spørrende og reflekterende holdningen er så viktig:

Lærer 1: For ting skal liksom skje så fort i 2019, ting skal skje så forbanna raskt. Men å liksom puste litt ut, ta et skritt tilbake og se på ting i litt større perspektiv... Med liksom alt som kommer nå da.. Bare de få tinga som blir gått igjennom, *deepfake* og sånn? At du kan manipulere en hver video til å bare få hvem som helst til å si hva som helst også skal jeg kunne si om det er ekte eller uekte.. Som betyr igjen da at det der å tørre å trykke på pauseknappen, ta det skrittet tilbake... Og se på ting i større kontekst, og kanskje lete mer enn å bare hoppe rett på [...] At hvis vi lager elever som kan reflektere og være trygge så har vi jaggu gjort en god jobb.

Lærer 1 løfter frem noen viktige poenger her. Ett av målene med undervisningsopplegget var at elevene skulle lære seg å identifisere kjennetegnene for forfalskede nyheter, noe vi har sett flere eksempler på at elevene har lært seg. Å vite at overskrifter med mange utropstegn, store bokstaver og lokkende titler kanskje ikke bør tas seriøst er verdifull kunnskap. Når lærer 1 snakker om å «ta skrittet tilbake» og kunne vurdere, handler det imidlertid om å se hele konteksten. Her er det ikke nok å telle utropstegn, men det dreier seg om evnen til å se

helheten og å kunne vurdere informasjon i lys av den. Han legger vekt på at denne kritiske og reflekterende holdningen dreier seg om å klare å løfte blikket, og ikke hoppe rett på alt man leser. Som eksempel på dagens stadig mer komplekse teknologi, trekker han frem deepfake og argumenterer for hvordan man som lærer er nødt til å forholde seg til stadig ny og mer avansert teknologi. Når informasjonsflyten blir så kompleks, kan det som lærer være utfordrende å skulle veilede elevene.

Jeg var nysgjerrig på hvordan lærerne tror det nye kompetansebegrepet kommer til å endre deres arbeid med kritisk tenking i undervisningen. Lærerne fortalte imidlertid at de ikke trodde det kom til å påvirke dem i praksis overhodet, fordi de allerede fokuserer på kritisk tenkning. De poengterer imidlertid at det kan ha noe for seg å planfeste det, slik at lærere generelt kan ha det «lenger fremme i hjernebarken» og slik at lærere på landsbasis blir flinkere på å innlemme det i undervisningen. I forbindelse med et mål om kritisk tenkning, trakk Lærer 1 frem undervisningsopplegget vårt om kildekritikk og forfalskede nyheter som noe som burde gjennomføres på flere sjuende trinn fremover:

Lærer 1: På faginnhold vil jeg hvert fall si at det er tema som er i dagen, det er aktuelt det er overalt, det vil bare bli mer av det. Det fanger så mange læreplanmål, egentlig både i norsk og samfunnsfag, sånn at det står jo også i tråd med fagfornyelsen som kommer [...] Å sette i sjuende klasse en bolk med fake news og... Et slags opplegg litt basert på dette her, og at hvert sjuende trinn hadde gjort det, hadde vært strålende.

Lærer 3: Jeg tror det er kjempelurt. Jeg er innmari opptatt av det, det er vi alle tre tror jeg, og det er dette med refleksjon og tolkning. At vi prøver hele tiden å få dem til å tenke hvordan og hvorfor -typ. Og dette her er jo et sånt type refleksjonsopplegg. Som er kjempeviktig, og jeg tror at vi forbereder dem på best mulig måte dersom vi får opp refleksjonsnivået. Og jeg tenker i den forstand er det et ypperlig opplegg å bruke.

Lærer 2 poengterte innledningsvis i refleksjonssamtalen vår hvordan han oppfattet temaet for opplegget som noe som fenget elevene i stor grad; både fordi det er aktuelt, men også fordi det kan tilpasses til elevenes nivå og interesser. Der noen engasjeres av faktafeil på Wikipedia, fenges andre av forfalskede nyheter i store politiske prosesser. Disse individuelle forskjellene og interessene hos elevene er noe læreren bør kjenne til, for å på best mulig måte kunne legge til rette for hver elev.

Den refleksjonsevnen som lærerne er opptatt av, dreier seg om å ha en grunnleggende forståelse og en kritisk holdning når du stilles overfor et innhold. De vektlegger evnen til å kunne stoppe opp og stille seg spørsmål om informasjonen er til å stole på eller ikke, og se ting i en større kontekst. I kombinasjon med den spørrende holdningen, kan det argumenteres for at lærerne ser kritisk tenkning både som ferdigheter knyttet til nysgjerrighet og navigering, men og som en reflekterende og vurderende holdning i møte med faginnholdet. Dette er i tråd med Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk, og fremhever hvordan vi må knytte ferdigheter til relevant innhold for at elevene skal ha mulighet til å tenke kritisk rundt de tidstypiske nøkkelpoblemer som er gjeldende for vår tid.

I neste kapittel vil jeg oppsummere gjennomføringen av undervisningsopplegget og aksjonsforskningsprosjektet. Jeg vil drøfte hva som fungerte, men også hva som kunne vært gjort annerledes. I tillegg vil jeg se om vi oppnådde det vi ønsket og om det dukket opp noe vi ikke hadde forutsett.

5.0 Oppsummering og vurdering av prosjektet

Det jeg synes har vært noe av det mest spennende med å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt er å se det ta form mens man holder på. Prosjektet har utviklet seg gjennom hele perioden. Fordi jeg ikke har forsket *på*, men i samarbeid med tre lærere og tre sjuendeklasser, har prosjektet blitt formet av alle deltagerne. I utgangspunktet hadde jeg planlagt å forske på bruk av nyheter i klasserommet, men etter hvert som prosjektet tok form, ønsket vi å fokusere på forfalskede nyheter som et aktuelt tema, og som inngangsport til arbeid med kildekritikk. Temaet ble derfor forfalskede nyheter, ulike former for påvirkning, og hvordan man kan identifisere og forholde seg til falsk informasjon på internett ved å oppøve god kildekritikk og en kritisk informasjons- og medieforståelse.

5.1 Prosjektets mål og gjennomføring

Når det gjelder målene vi satte oss i forkant av gjennomføringen vil jeg argumentere for at vi i stor grad har nådd målene vi satte oss, både for prosjektet og undervisningen. Vinklingen endret seg noe i løpet av prosjektet, og det ble dermed et mindre fokus på nyheter enn først tenkt. I utgangspunktet var tittelen på prosjektet «News literacy og kildekritikk», og tanken var å gjøre elevene mer bevisst på nyheter i kombinasjon med kildekritikk. Etter det første

møtet med lærerne, endret dette seg til forfalskede nyheter. Derfor har ikke nødvendigvis målene om at elevene bør få et innblikk i *hva en nyhet er og hvorfor det er viktig å lese nyheter* vært i fokus. Hva nyheter er, har imidlertid blitt formidlet gjennom hva som gjenkjenner forfalskede nyheter og hvordan en troverdig nyhet skal se ut. Målet om at elevene skal kunne *forskjellen på fakta og meninger* vil jeg argumentere for at vi har nådd i form av at elevene klarer å reflektere rundt det ved hjelp av egne eksempler, samt å diskutere hva som kjennetegner «fakta». Hadde vi skulle tatt dette prosjektet videre, hadde neste mål vært å overføre disse ferdighetene og knytte det tydeligere opp mot samfunnsfaglige temaer.

Elevene skulle få et innblikk i *hva som kjennetegner forfalskede nyheter, og hvorfor noen lager og sprer dem, og hva kritisk tenkning innebærer og hvordan man kan gjenkjenne en troverdig kilde/avsender*. Gjennom fokusgruppene vil jeg argumentere for at elevene evnet å reflektere godt rundt disse temaene. Her viste elevene både ferdigheter knyttet til å identifisere og avsløre forfalskede nyheter, men også en dypere forståelse av hvilke samfunnsmessige konsekvenser og påvirkningskraft forfalskede nyheter kan ha. I tråd med målet om at elevene skulle lære seg å *utøve god kildekritikk*, viste de både ferdigheter og kunnskap knyttet til hva det innebærer å være kritisk. Vi diskuterte også hva sannhet er, som knytter seg til forståelsen om at fakta ikke alltid er ensidig, men avhenger av perspektiver og nyanser.

Blant målene vi satte for prosjektet vil jeg argumentere for at vi ikke nådde å *gjøre elevene interessert i nyheter* fordi prosjektets fokus ikke ble slik jeg så for meg i utgangspunktet. De andre to målene dreide seg om å *kartlegge elevenes kunnskaper om nyheter, og ut fra dette øve opp ferdighetene i kildekritikk og kritisk medie- og informasjonsforståelse*, samt å *arbeide med kildekritikk på en annen måte enn elevene har gjort før, med mål om å gjøre dem beredt til å anvende kritisk tenkning og kildekritikk i egen hverdag*. Gjennom forstudien min kartla jeg elevenes kunnskaper på temaet, og fokuserte mye på nyheter, fordi jeg trodde dette ville bli mer gjeldende. Hvilke kanaler elevene får med seg nyheter gjennom ble allikevel noe relevant, i henhold til elevenes forhold til sosiale medier og hvilke nettsteder de anser som troverdige. Å øve opp ferdigheter i kildekritikk og kritisk medie- og informasjonsforståelse var konstant i fokus gjennom opplegget, og jeg vil argumentere for at dette var vellykket i den grad det går an å måle dette. Det var nyttig å se hvor mye de kunne om kildekritikk og forfalskede nyheter på forhånd. Resultatene av forstudien var et nyttig hjelpemiddel som hjalp oss å kartlegge undervisningen for elevene.

Å kombinere forfalskede nyheter med kildekritikk opplevdes som vellykket. Det er to temaer som passer sammen, og understreker poenget om at dersom elever skal tilegne seg ferdigheter bør det knyttes til et undervisningsinnhold. Dersom elevene skal arbeide med ferdigheter knyttet til kildekritikk, kan det med fordel kobles til et samfunnsaktuelt tema som forfalskede nyheter. Jeg opplevde imidlertid utfordringer i utvelgelsen av oppgaver og temaer innenfor dette. Det er mye viktig og spennende å ta tak i, som konspirasjonsteorier, propaganda og deepfakes. Listen er lang, og vi hadde kun tre uker til å gjennomføre opplegget. I dette prosjektet forsøkte vi derfor å gi elevene en oversikt. Ideelt sett skulle vi hatt mer tid, en ikke ukjent utfordring i lærerhverdagen.

Det strukturelle gikk ikke alltid som planlagt og jeg fikk virkelig oppleve lærernes hektiske hverdag. Tiden strakk ofte ikke helt til og timer måtte ofte flyttes på grunn av elevundersøkelser, matteprøver og strukturell logistikk. Dette er realiteten i skolehverdagen, og jeg syns likevel vi fikk til det meste vi hadde satt oss fore. I loggen min underveis har jeg skrevet at en av de største utfordringene underveis var nettopp tid. Da jeg spurte lærerne om hva vi kunne forbedret til en eventuell neste gang poengterte de dette. Lærer 1 understreket at det er mange måter å måle kunnskap på, og at en måte å gjøre det på her kunne vært å ha én siste økt for å runde av og oppsummere. Det var i utgangspunktet dette fokusgruppene var ment for. Planen var egentlig å gjennomføre lærerstyrte elevsamtaler slik at lærerne kunne fått oppsummere sammen med elevene, men lærerne hadde ikke tid.

Uforutsette ting trenger ikke være negativt i et aksjonsforskningsprosjekt. Til tross for at jeg hadde sett for meg mer struktur både i planlegging og refleksjon med lærerne underveis, var ikke dette noe som svekket resultatene; tvert i mot var det en avslappet tone der vi alle måtte ta ting på sparket når ting ikke gikk helt som planlagt. Klafki (1995) argumenterer for at det ligger muligheter i å ta tak i det uforutsette som oppstår i undervisningen, og at man derfor ikke skal være redd for å bevege seg vekk fra de målene man har satt seg. Klafki ser undervisningsplanlegging som en skisse man tar utgangspunkt i, men understreker at man skal være obs på hva som skjer underveis. Dersom man kun begrenser seg til å jobbe mot målene man har satt seg og ikke er åpen for justering, kan det argumenteres for at det ligger en begrensning i å sette seg for mange læringsmål. Klafki hevder undervisning og læring må forstås som prosesser av interaksjon. Det er viktig å ha rammer, men det er vel så viktig at læreren er åpen for det uforutsette og griper de didaktiske mulighetene som oppstår underveis

(Klafki, 1995). Dette fungerer godt som et argument inn i aksjonsforskningdesign der målet er å utvikle, endre og forbedre opplegget underveis.

Prosjektet har utviklet og endret seg underveis, og til tross for at mye av undervisningen ikke ble som vi hadde sett for oss, har det dukket opp mye underveis som har vært spennende å ta tak i. I lys av dette ser jeg at de målene vi satte oss var litt for konkrete, og det var flere av dem som ikke ble relevante med tanke på hvilken retning vi valgte å ta opplegget. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved i hvilken grad det i det hele tatt er mulig å nå slike mål, og hva det innebærer. Selv om enkelte aspekter ved opplegget ikke gikk som planlagt, er jeg er fornøyd med hvordan opplegget formet seg underveis, og at vi vektla de målene vi anså som viktige og satte til side de målene som vi etter hvert fant ut at ikke var aktuelle. Dersom man utelukkende forholder seg til de målene man har satt seg, så risikerer man å unngå å ta tak i viktige didaktiske muligheter underveis. alt det uforutsette som oppstår (Klafki, 1995). Jeg vil argumentere for at vi tok tak i det som oppsto underveis og grep de mulighetene vi så var relevante og viktige.

5.2 Refleksjon og forbedring

I aksjonsforskningsspiralen skal det vurderes og reflekteres underveis, der fokuset er endring og forbedring til neste økt. I vårt prosjekt foregikk denne stadige refleksjonen parallelt mellom klassene, som ble gjorde at vi fikk evaluert hva som fungerte og testet ut eventuelle endringer underveis. Lærerne uttrykte i stor grad at de følte prosjektet vårt var vellykket. Særlig understreket de hvor viktig et tema som dette er og at alle sjuendeklasser bør gjennomføre et lignende opplegg. Vi var alle tre nokså enige i noen konkrete endringer som burde gjennomføres til en eventuell neste gjennomføring.

Første økt skulle være en introduksjonsøkt der lærerne introduserte sentrale begreper og eksempler knyttet til temaet. Jeg hadde sett for meg flere elevaktiviteter underveis for å aktivisere elevene. Det ble imidlertid knapt med tid, og økten bar preg av litt for lite elevaktivitet. Til tross for dette, klarte de tre lærerne å gjøre økten noe variert, ved hjelp av små videoklipp og et par diskusjonsoppgaver underveis. Medietilsynets *quiz om falske nyheter* som elevene gjennomførte på slutten av økten fungerte bra. Her fikk elevene eksempler på falske overskrifter og bilder, og skulle ta stilling til hva som gjorde at det ikke var til å stole på. Lærerne gikk gjennom svarene etterpå, og de diskuterte svarene i fellesskap.

Ett av eksemplene dreide seg om at forfalskede nyheter ofte appellerer til følelser, og i fokusgruppene var dette et eksempel som mange trakk frem.

Gjennom observasjon og deltagelse i disse tre klassene oppfattet jeg lærerne som svært bevisste på elevenes behov og interesser. Det var forskjeller blant lærerne på hvilke oppgaver de brukte mest tid på, eller hvilke eksempler de tok i bruk, fordi de var bevisste på hva som ville fungere best i sine respektive klasserom. Andre økt var en arbeidsøkt, som alle tre gjennomførte på forskjellig vis. Lærer 3 fortalte meg at A-klassen hadde etterspurt mer valgfrihet blant oppgavene. Derfor la han opp timen så elevene kunne velge rekkefølge på de fire oppgavene. Jeg oppfattet at dette engasjerte elevene, og at de gjennomførte oppgavene med stor interesse fordi de hadde valgt oppgavene selv. Lærer 1 og 2 gjennomførte andre økt som en mer tradisjonell økt der alle gjennomførte hver oppgave samtidig. Det ble likevel forskjeller mellom oppleggene i B- og C-klassen fordi lærerne prioriterte oppgavene ulikt. Disse individuelle forskjellene var interessante å observere, og det var svært nyttig å reflektere rundt dette sammen med lærerne i etterkant. Lærerne kjenner elevene godt nok til å vite hva som fenger og ikke.

Tredje økt ble ikke helt som ønsket. Målet med oppgaven ble ikke tydelig nok, og det var uklare rammer. Vi ønsket en oppgave der elevene både fikk bruke kunnskapen de hadde tilegnet seg i løpet av økt 1 og 2 til å lage og presentere en ekte og en uekte sak, samt at resten av klassen måtte vurdere og ta stilling til presentasjonene. Vi burde i større grad ha knyttet det til et faglig innhold, og ikke gitt elevene fullt så stor frihet.

Lærer 3 uttrykte hvordan dette ble en morsom oppgave, men at det burde vært mer fokus på å bevisstgjøre elevene på hva det vil si å ha den kritiske holdningen og være vurderende i denne prosessen. Vi ønsket å formidle hva det vil si å være kritisk til det man leser, men det ble ikke så tydelig som vi ønsket.

Til tross for at ikke alle oppgavene ble slik vi hadde sett for oss, oppfattet jeg at elevene i klasserommet var engasjerte i temaet. De som var med i fokusgruppene syns jeg dessuten viste god evne til refleksjon, både rundt temaet, undervisningen samt eget læringsutbytte. De viste på ulike måter at de har fått en bedre forståelse av hva forfalskede nyheter innebærer. Ved å komme med ulike perspektiver representerte de hvordan innholdet i undervisningen har engasjert dem på forskjellig vis og skapt ulik betydning for hver enkelt. Jeg ønsker å trekke frem oppgaven om forskjellen mellom fakta- og påstand som noe som genererte uventede

resultater. Oppgaven dannet grunnlaget for spennende diskusjoner i fokusgruppene. Elevene viste evner til refleksjon ved å knytte det til egen livsverden. Det var kjempespennende å diskutere med dem. I tillegg syns jeg elevene var særlig flinke til å sette ord på hva de selv hadde lært i perioden, og hva de oppfattet som positivt eller negativt med undervisningsopplegget.

Tove Frønes fremmet i sin studie sammenhengen mellom elevenes leseferdigheter og evne til å navigere på nett. Undervisning i kritisk medie- og informasjonsforståelse dreier seg nettopp om leseforståelse tilpasset digitaliseringen, så man kan navigere på nett og være i stand til å vurdere informasjonen man får. Det handler rett og slett om å kunne manøvrere seg i et samfunn bestående av tekst og informasjon i digitale medier. Gjennom dette prosjektet har det blitt tydelig hvordan målet vårt om å fremme kritisk tenkning i undervisningen ikke kan nås ved hjelp av kun ferdighetstrening, uten at det knyttes til et relevant innhold. Kritisk tenkning kan ikke reduseres til et rent instrumentelt perspektiv, men elevene er avhengig av en sammensetning av ferdigheter og kunnskap for å kunne kritisk vurdere informasjon de finner.

Til tross for et nytt kompetansebegrep, hevder de tre lærerne at deres arbeid med kritisk tenkning ikke vil endre seg. De har allerede en klar formening om hva kritisk tenkning innebærer. For dem handler det om den spørrende holdningen. De er oppdaterte og bevisste på utfordringene digitaliseringen har brakt med seg. Samtidig uttrykker de en bekymring for hvordan dagens unge skal kunne klare å «trykke på pause» i informasjonsflyten, ta steget tilbake og klare å vurdere informasjonen ved å se den i en større kontekst. Den kritiske tenkningen skal være et *modus operandi*, en spørrende holdning man går inn med i alt man forholder seg til. Evne til vurdering, tolking og analysering er viktigere enn å kunne grammatikk, hevdes det i lærerteamet. Å reflektere er vesentlig i den spørrende holdningen, noe som må øves på og settes av tid til. Lærerne poengterer at det dreier seg om å ta steget tilbake i med møte ny informasjon, og ikke bare «hoppe på» alt man leser.

Noe jeg ønsker å trekke frem var lærernes positive holdning gjennom hele prosjektet. Humor har spilt en viktig rolle, og jeg opplevde å bli tatt på alvor, samt å være en del av teamet. De var engasjerte og ga meg tilbakemelding på at det var forfriskende å jobbe på denne måten, og at det å bli observert og få tilbakemeldinger fra meg gjorde dem mer bevisst på handlingene sine. Lærerne poengterte at de generelt syns de blir observert for lite, og at all refleksjonen vi hadde i etterkant av timene gjorde dem bedre, noe som er et viktig mål i aksjonsforskning.

5.3 Avslutning og veien videre

Avslutningsvis ønsker jeg å sammenfatte ulike mønstre i materialet mitt, samt peke på hva som eventuelt kan overføres til andre forhold i henhold til aksjonsforskningsdesign. Formålet med studien var å utforske følgende problemstilling: *Hvordan kan arbeid med temaet forfalskede nyheter og kildekritikk bidra til å fremme kritisk tenkning og dannelse hos elevene, samt hjelpe dem til å oppnå en kritisk medie- og informasjonsforståelse?*

For å undersøke oppgavens problemstilling valgte jeg et aksjonsforskningsdesign, der mulighetene for å forske sammen med lærere og elever gjør oppgaven mer praksisnær. Jeg ønsket å ta for meg et dagsaktuelt tema, og har belyst en del problemstillinger rettet mot forfalskede nyheter i det postfaktuelle samfunnet. På grunnlag av nye utfordringer knyttet til digitaliseringen, kan det argumenteres for et behov om at et tema som forfalskede nyheter og kildekritikk vektlegges i større grad. Det at elever skal få muligheten til å oppøve kritisk medie- og informasjonsforståelse dreier seg om at de skal klare å navigere på nett. Det stilles dermed også store krav til samfunnsfaglærernes kritiske og digitale kompetanse.

Aksjonsforskning vil ikke være overførbart i seg selv, i den forstand at det er såpass kontekstuellet. Det innebærer at disse resultatene ikke nødvendigvis gjelder for andre klasser eller skoler. I en studie som dette har poenget heller ikke vært å finne konkrete svar, noe jeg selv har oppdaget underveis. Det har vært en kontinuerlig prosess der både jeg, lærerne og elevene har lært av hverandres impulser, og prosjektet har blitt formet deretter.

Aksjonsforskningsstudien belyser hvilke muligheter som ligger i å ta tak i forfalskede nyheter som tema og som grunnlag for kritisk refleksjon. Måten vi har valgt å gjøre det på kan forhåpentligvis gi noen indikasjoner for hva som kan fungere i andre klasserom, eventuelt hva som ikke fungerer. Lærerne uttrykte selv at de har lært mye av å jobbe sammen på denne måten, fordi de blir mer bevisste på sin egen rolle i klasserommet. De hevdet også at det er et behov for at det undervises i slike aktuelle temaer, og at dette var en god måte å gjøre det på. Jeg vil derfor argumentere for at det er nødvendig med flere studier som kan utforske dette videre, samt belyse andre erfaringer på området.

Målet med studien var altså å undersøke hvordan et tema som forfalskede nyheter og kildekritikk kan fremme kritisk tenkning og dannelse hos elever, samt fremme kunnskap og ferdigheter innenfor kritisk medie- og informasjonsforståelse. Å jobbe med forfalskede nyheter som tema på sjuende trinn opplevde både jeg og lærerne som viktig, men det var også

et tema som engasjerte elevene i stor grad. Kombinert med kildekritikk dreide vi det mot hvordan man skal navigere på nett for å unngå å bruke kilder som ikke er til å stole på, både i forbindelse med nettsteder som formidler nyheter, men også digitale oppslagsverk som Wikipedia og SNL. Å formulere det som «hvordan man kan avsløre forfalskede nyheter og upålitelige kilder» gjorde vinklingen litt spennende og jeg tror elevene følte at de drev en form for detektivarbeid. Mange av tilbakemeldingene jeg fikk fra elevene dreide seg om at de synes dette var en annerledes måte å arbeide på, og jeg fikk inntrykk av at det fremmet et engasjement hos elevene.

I første del av teorikapitlet forsøkte jeg å redegjøre for hvordan medievirkeligheten har utviklet seg i nyere tid, samt hvilke faktorer som gjør at vi kan omtale samfunnet som postfaktuelt. Dersom vi mennesker mister tillit til media og politikere, så står demokratiet på vakkende ben. Sosiale medier bidrar til å viske ut skillet mellom den private og offentlige sfæren, og har skapt en helt ny plattform for politisk engasjement. Vi kan stille spørsmålet om dette bidrar til demokratisering eller en fragmentering av nyhetsbildet. I andre del argumenterte jeg for hva slags ferdigheter og kunnskap vi trenger å fremme i samfunnsfagundervisningen for å gjøre elevene i stand til å navigere i det digitale mediesamfunnet.

Som en bro mellom skolen og samfunnet utenfor, tok jeg utgangspunkt i tidstypiske nøkkelproblemer, som er det Klafki omtaler de overordnede samfunnsaktuelle utfordringene vi står overfor i samtiden (Klafki, 2014, s. 74-89). I lys av dette diskuterte jeg hvilke didaktiske muligheter og utfordringer vi står overfor i samfunnsfagundervisningen, og hvordan vi kan fremme kritisk tenkning og dannelse hos elevene. Gjennom ulike perspektiver har jeg diskutert spenningen som ligger i å forstå kritisk tenking som rene instrumentelle ferdigheter, og å knytte disse ferdighetene til et faginnhold som blir meningsfullt for eleven. Mange av dem som arbeider med kritisk tenkning i skolen ser det som ferdighetstrening, som blant annet Lipman. Et argumentet for å ha en slik tilnærming, er at den informasjonsflyten vi må forholde oss til i dag blir for overveldende og at det i stedet for all kunnskapsformidlingen heller bør fokuseres på ferdigheter i skolen. Ifølge Klafki er problemet med et slikt perspektiv at det ikke vil fungere å øve opp slike kritiske ferdigheter uten å knytte det til et spesifikt innhold. Dette samfunnskritiske aspektet er en viktig del av samfunnsfagopplæringen (Lim, 2015; Ryen, 2019a).

På grunnlag av dette har jeg forsøkt å belyse hvordan det kan være fort gjort å anta at dagens sjuendeklassinger har en innebygd digital forståelse, når over 90 prosent av alle gutter på 10 og jenter på 11 år har sin egen smarttelefon med tilgang til internett (Medietilsynet, 2018, s. 4). I lys av dette har jeg argumentert for hvorfor det kan være problematisk å sette likhetstegn mellom elevers tekniske ferdigheter og digitale kompetanse. Dette knytter seg til begrepet *kritisk medie- og informasjonsforståelse*, der kildekritikk forstås som noe mer enn kun tekniske ferdigheter. Det må forstås i lys av den nye medievirkeligheten, hvor det kreves navigasjons- og leseferdigheter, samt en forståelse av samfunnet og de utfordringene vi forholder oss til i samtiden.

I fokusgruppene viste elevene at de hadde tilegnet seg en del ferdigheter knyttet til regler for kildekritikk og kjennetegn for forfalskede nyheter. De viste at de hadde forstått en del av forskjellene mellom fakta og påstander, men at det var begrenset til disse eksemplene, blant annet om de ulike fotballagene. Her kunne vi tydeliggjort det samfunnskritiske aspektet ved å overføre disse ferdighetene til mer relevant tematikk. En viktig del av opplæring i kritisk tenkning i samfunnsfag handler nettopp om at elevene skal lære å ta kritisk stilling til sosiale og samfunnsmessige forhold. Dette er et argument for hvorfor det er viktig å knytte kritiske ferdigheter til faginnhold, slik Klafki tar utgangspunkt i. Hadde vi hatt muligheten til å ta dette opplegget et skritt videre, hadde det vært muligheter for å ta disse subjektive interessene og knytte det til noe utenfor dem, som de også synes er interessant. Dersom eksemplene peker utover seg selv og belyse noe overordnet, samtidig som elevene oppfatter det de lærer som viktig i seg selv, kan det være potensiale for danning (Klafki, 2014, s. 85-88). Jeg vil allikevel argumentere for at vi klarte å knytte elevenes kritiske ferdigheter opp mot temaet forfalskede nyheter på en god måte, og på denne måten fremme kritisk refleksjon hos elevene. De evnet å se ulike konsekvenser av forfalskede nyheter, som ikke bare dreide seg om utenforliggende prosesser, men også som noe som kan påvirke dem. I forbindelse med forskjellene mellom fakta og påstand viste de også evner til å drøfte nokså kompleks tematikk om hvordan sannhet kan forstås på ulike måter.

Lærerne poengterte at kritisk tenkning for dem dreier seg om elevenes evne til refleksjon, selvstendig tenkning og løftet særlig frem «den spørrende holdningen». Denne spørrende holdningen synes jeg elevene viste gjennom prosjektets gang. Særlig fordi de fleste hadde hørt om forfalskede nyheter fra før, var de både nysgjerrige på det, samtidig som det de uttrykte at det var noe litt spennende ved temaet. Dersom vi hadde hatt et opplegg kun om kildekritikk,

tror jeg ikke elevene hadde oppfattet temaet som like spennende. Elevenes engasjement gjorde at de koblet seg på i større grad, og åpnet seg for innholdet. I følge Klafki er det her mye av utfordringen ligger; å velge ut det lærestoffet som både engasjerer eleven, og samtidig at lærestoffet belyser noe allment innenfor et fagfelt (Klafki, 2014, s. 85-88).

Ved å ta utgangspunkt i forfalskede nyheter som et overordnet tidstypisk nøkkeproblem, fikk vi bevisstgjort elevene på hvilke utfordringer de står overfor i deres egen hverdag. Som vi så gjennom forstudien, var forfalskede nyheter noe de fleste hadde et forhold til, men som de knyttet til fjerne og utenomliggende prosesser. Gjennom opplegget tror jeg elevene har blitt mer bevisst på at dette kan gjelde dem, når de ferdes på sosiale medier og søker etter informasjon. Jeg tror vi fikk bevisstgjort dem på en del aspekter ved hva som er viktig når de navigerer på nett, og hva det å ha en kritisk innstilling dreier seg om. Dette noe lærerne må passe på å jobbe med kontinuerlig, så de får muligheten til å holde det ved like. Jeg vil imidlertid argumentere for at vi klarte å knytte elevenes subjektive erfaringer til undervisningsinnholdet i den grad at elevene forsto at det er noe som angår dem, samt at det kan forekomme i tilfeller hvor det kan ha alvorlige samfunnsmessige konsekvenser. Flere av elevene viste også en forståelse for hvordan forfalskede nyheter kan appellere til folks følelser, noe vi kan knytte til den solidaritetsfølelsen som Klafki var opptatt av å fremme (Klafki, 2014, s. 74-89).

Gjennom denne studien har vi forsøkt å fremme en form for kritisk medie- og informasjonsforståelse hos elevene. Det dreier seg om en mer overordnet måte å forstå kildekritikk, leseferdigheter og kritisk tenkning på, tilpasset til den nye medievirkeligheten. Lærerne uttrykte at dette opplegget er noe alle skoler bør implementere i samfunnsfagundervisningen, noe jeg håper er noe vi kan formidle med denne studien. Kritisk medie- og informasjonsforståelse dreier seg om å se kildekritikk som noe mer enn instrumentelle ferdigheter og at vi må forstå digitale ferdigheter som noe mer enn kun tekniske dataferdigheter. Det handler om elevenes evne til å forstå helheten, og å «ta et skritt tilbake» som lærer 1 sa så fint. Ifølge lærerne er det den grunnleggende forståelsen man må trene opp. Det er den grunnleggende forståelsen og «den spørrende holdningen» som gjør elevene i stand til å forholde seg kritisk til ulike utfordringer, som for eksempel konspirasjonsteorier eller deepfakes. Uten en slik forståelse, vil tekniske ferdigheter bare være hensiktsmessig i en begrenset grad.

Litteraturliste

- Alcalá, J. (2019, 24.10). Offentlighetens nye vokter. *Klassekampen*. Hentet fra <https://dagens.klassekampen.no/2019-10-24/offentlighetens-nye-vokter>
- Allcott, H. & Gentzkow, M. (2017). Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>
- Allern, S. (2018). *Journalistikk og kildekritisk analyse* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for master studenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Austvik, J. & Rye, S. A. (2011). *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement* (Mastergradsadsavhandling). Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/135077/154e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bergsaker, T., Karlsen, M. L. & Bakken, J. (2018). Innsikt: Løgnfabrikker laget Norges mest delte saker i mai. Hentet 16.01.20 fra <https://www.faktisk.no/artikler/bA/lognfabrikker-laget-norges-mest-delte-saker-i-mai>
- Bremmer, I. (2018). The Strongmen Era´ is Here. Here´s What it Means for You. Hentet 16.01.20 fra <https://time.com/5264170/the-strongmen-era-is-here-heres-what-it-means-for-you/>
- Bye, T. A. (2017). Postfakta som samfunnsdiagnose. Hentet fra <https://sosiologen.no/essay/essay/postfakta-som-samfunnsdiagnose/>
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(6), 1-18. <https://doi.org/10.5617>
- Børhaug, K. (2018). Demokrati i den nye læreplanen. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/demorati-fagartikkel-pedagogikk/demokrati-i-den-nye-laereplanen/171524>
- Case, R. (2005). Bringing Critical Thinking to the Main Stage. *Education Canada*, 45. Hentet fra https://tc2.ca/uploads/PDFs/Critical%20Discussions/bringing_critical_thinking_mains tage.pdf
- Cawalladr, C. (2019). Facebook´s role in Brexit - and the threat to democracy. Hentet 27.11.19 fra https://www.ted.com/talks/carole_cadwalladr_facebook_s_role_in_brexit_and_the_threat_to_democracy/reading-list#t-396815

- Chan, M.-p. S., Jones, C. R., Jamieson, K. H. & Albarracín, D. (2017). Debunking: A Meta-Analysis of the Psychological Efficacy of Messages Countering Misinformation. *Psychological Science*, 28(11), 1531-1546. <https://doi.org/10.1177/0956797617714579>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Cilizza, C. (2017). Donald Trump just claimed he invented «fake news». Hentet 6.12 fra <https://edition.cnn.com/2017/10/08/politics/trump-huckabee-fake/index.html>
- Darnton, R. (2017, 13.02). The history of fake news. *The New York Review of Books*. Hentet fra <https://www.nybooks.com/daily/2017/02/13/the-true-history-of-fake-news/>
- Derakhshan, H. & Wardle, C. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making* (Council of Europe). Brussels: Council of Europe. Hentet fra <https://rm.coe.int/information-disorder-report-version-august-2018/16808c9c77>
- Enjolras, B. (2010, 20.12.). Den nye idealoffentligheten? *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/41LMq/den-nye-idealoffentligheten>
- Enjolras, B., Karlsen, R., Steen-Johnsen, K. & Wollebæk, D. (2013). *Liker, liker ikke*. Oslo: Cappelen Damm.
- Eriksen, K. G. (2018, 25.10.2018). Digitalt medborgerskap i fremtidens skole. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/digitalt-medborgerskap-i-fremtidens-skole/>
- Faktisk.no. (2017). Om oss. Hentet fra <https://www.faktisk.no/om-oss>
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- FN-Sambandet. (2019). Den arabiske våren. Hentet 27.11.19 fra <https://www.fn.no/Konflikter/Den-arabiske-vaaren>
- Foa, R. S. & Mounk, Y. (2017). The Signs of Deconsolidation. *Journal of Democracy*, 28(1), 5-15.
- Grønnevet, J. (2013, 15.05.). Verdien av det upersonlige. *Morgenbladet*. Hentet fra https://morgenbladet.no/ideer/2013/verdien_av_det_upersonlige
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hegge, P. E. (2016, 1.12). Språket vårt: Postfaktuelt. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/kultur/i/91rPd/spraaket-vaart-postfaktuelt>

- Hellesnes, J. (1992). Ein utdanna mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida danningssomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-104). Norge: Ad Notam Gyldendal AS.
- Hestnes, T. (2018). *Medie- og informasjonskritisk forståelse i undervisningen* (Mastergradsavhandling, OsloMet). Hentet fra <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/handle/10642/6825>
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6, 109-124. <https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.2.109>
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge* (NOVA-rapport nr. 15/17). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Unge-medborgere.-Demokratiforstaelse-kunnskap-og-engasjement-blant-9.-klassinger-i-Norge>
- Høie, M. (2010). Aksjonsforskning. I E. Arntzen & J. Tolsby (Red.), *Studenten som forsker og utdanning og yrke. Vitenskapelig metode og metodebruk* (s. 154-168). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Isaksen, T. R. (2018, 10.08). Farvel, demokrati? Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/vmjz2B/farvel-demokrati-torbjoern-roee-isaksen>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 50-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalsnes, B. (2019). *Falske nyheter : løgn, desinformasjon og propaganda i den digitale offentligheten* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30. <https://doi.org/10.1080/0022027950270103>
- Klafki, W. (2001). Kategorial Dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167-204). Gyldendal akademisk.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (3. utg.). Århus: Forlaget Klim.
- Koritzinsky, T. (2018). *Samfunnskunnskap fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartement, D. K. (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld.St.28). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyelse innholdet i skolen* (132-18). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *26, 1*, 4-23. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Lipman, M. (2003). The Reflective Model of Educational Practice. In *Thinking Education*. Cambridge University Press, 9-27. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272.003>
- Magnus, A. (2018, 17.02.). «Raddis-pissoaret NRK må faen meg kvitte seg med svin som deg». *Norsk Rikskringkasting AS*. Hentet fra https://www.nrk.no/urix/_raddis-pissoaret-nrk-ma-faen-meg-kvitte-seg-med-svin-som-deg_-1.13899529
- Medietilsynet. (2017). Kritisk medieforståelse. Hentet fra https://medietilsynet.no/mediebildet/kritisk_medieforstaelse/
- Medietilsynet. (2018). *Barn og medier-undersøkelsen 2018: 9-18-åringene om medievaner og opplevelser*. Hentet fra <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/barn-og-medier-2018-oppdatert-versjon---oktober-2019.pdf>
- Medietilsynet. (2019a). *Kritisk medieforståelse i den norske befolkningen. En undersøkelse fra Medietilsynet*. Hentet fra <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/2020/kritisk-medieforstaelse-samlerapport-og-delrapporter/delrapport-1-kmf-falske-nyheter.pdf>
- Medietilsynet. (2019b). *Kritisk medieforståelse: Ungdom 16-20 år. En undersøkelse fra Medietilsynet. Delrapport 2*. Hentet fra <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/2020/kritisk-medieforstaelse-samlerapport-og-delrapporter/delrapport-2-kmf-unges-mediebruk-og-forstaelse.pdf>

- Myklebost, I. T. & Bakken, B. V. (2019). Konspirasjonsteorier på Youtube: - Veldig mange ser på disse videoane. Hentet 14.01.20 fra <https://www.nrk.no/norge/vil-ha-konspirasjonsteoriar-inn-i-laereplanen-1.14407209>
- Nielsen, S. R., Smestad, T. & Rødal, A. (2018). Vi skylder elevene å lære dem å lese på nettet. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2018/elever-navigasjon-lesing-kilder-nett.html>
- Nipen, K. (2019, 17.august 2019). Nettbrettet rykker inn i klasserommet. Ingen vet helt hva det gjør med læringen. . *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/a-magasinet/i/OpaaqO/nettbrettene-rykker-inn-i-klasserommet-ingen-vet-helt-hva-det-gjoer-med-laeringen>
- NOU 2013:2. (2013). *Hindre for digital verdiskaping*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e2f0d5676e144305967f21011b715c16/no/pdfs/nou201320130002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec3>
- NTB. (2018). Brasils presidentkandidat anklages for valgfusk av motstanderen. Hentet 22.01.20 fra <https://www.aftenposten.no/verden/i/Xw1oer/brasils-presidentkandidat-anklages-for-valgfusk-av-motstanderen>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (1-1). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Orgeret, K. S. (2018). kildekritikk. Hentet 28.02.20 fra <https://snl.no/kildekritikk>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Riese, H. (2016). Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: Aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis* (s. 36-58). Fagbokforlaget.
- Roness, D. (2016). Aksjonsforskning og kvantitativ metode. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis : aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 59-88). Bergen: Fagbokforl.
- Ryen, E. (2017, 15.08.2017). Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laereryrket-pedagogikk/bruk-av-aktuelle-hendelser-i-undervisningen-har-stor-verdi-for-samfunnsfaglaereren/172100>

- Ryen, E. (2019a). Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.10.80/00220272>
- Ryen, E. (2019b). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 69-87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, E. (2020). Klasseledelse og kritisk tenkning i samfunnsfag. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Sennett, R. (1992). *Intimitetstyranniet*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Shao, G. (2019). What «deepfakes» are and how they may be dangerous. Hentet 16.04.20 fra <https://www.cnbc.com/2019/10/14/what-is-deepfake-and-how-it-might-be-dangerous.html>
- Shear, M. D., Haberman, M., Confessore, N., Yourish, K., Buchanan, L. & Collins, K. (2019, 2.11.). How Trump Reshaped the Presidency in Over 11,000 Tweets. *The New York Times*. Hentet fra <https://www.nytimes.com/interactive/2019/11/02/us/politics/trump-twitter-presidency.html>
- Skirbekk, S. (2018). propaganda. Hentet 22.01.20 fra <https://snl.no/propaganda>
- Straum, K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial Danning og bruk av IKT i Undervisningen*. Oslo: Scandinavian University Press (Universitetsforlaget).
- Svaar, P. (2018). Listhaug har slettet Facebook-innlegg. Hentet 16.04.20 fra <https://www.nrk.no/norge/listhaug-sletter-omstridt-facebook-innlegg-1.13961460>
- Tandoc, E. C., Lim, Z. W. & Ling, R. (2018). Defining "Fake News". *Digital Journalism*, 6(2), 137-153. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative Forskningsmetoder i Praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tromp, C. (2018). Trollene som ikke sprakk. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 35, 178-189. <https://doi.org/10.18261>
- Tømte, C. E., Bugge, M., Wollscheid, S. & Vennerød-Diesen, F. F. (2019, 17.september 2019). Hvorfor skal vi ha nettbrett i skolen? Fire forskere på digital læring. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/P9mPE7/hvorfor-skal-vi-ha-nettbrett-i-skolen-fire-forskere-paa-digital-laering>
- Tønnessen, R. T. & Tønnesen, M. (2007). *Demokratisk dannelse: Fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget

- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning - en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis : aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 17-35). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet 20.02.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Film: Kompetansebegrepet* (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Kjerneelement* (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=749>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Overordna del: Grunnleggjande ferdigheiter* (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Overordna del: Prinsipper for læring, utvikling og danning* (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?kode=saf01-04&lang=nno>
- Vignæs, M. K. & Aardal, E. B. (2019, 18.11). Fjerner karakter i sidemål: - Senker statusen til nynorsk. *NRK*. Hentet fra https://www.nrk.no/norge/fjerner-karakter-i-sidemal_-_senker-statusen-til-nynorsk-1.14786009
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334-354. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akeyempong, K. & Cheung, C.-K. (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. France: the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>

Aanensen, K. & Tvegård, A. (2016). #Pizzagate - konspirasjonsteorien som endte i resturantskyting. Hentet fra https://www.nrk.no/urix/_pizzagate--konspirasjonsteorien-som-endte-i-restaurantskyting-1.13261384

Vedlegg

Vedlegg 1: Kartleggings skjema

Kartleggings skjema

1. Får du med deg nyheter?

Hver dag Av og til Aldri Vet ikke

2. Hvor leser du nyheter? (Her kan du krysse av på flere ruter)

På sosiale medier Jeg ser på/lytter til nyheter med de voksne hjemme

Jeg ser på Supernytt Annet (skriv gjerne hva):

Jeg leser Aftenposten jr. Jeg leser aldri nyheter

3. Snakker de voksne med deg om nyheter hjemme?

Ofte Av og til Aldri Vet ikke

4. Snakker dere om nyheter i samfunnsfag?

Ofte Av og til Aldri Vet ikke

5. Hender det at dere får oppgaver i samfunnsfagtimen som handler om nyheter?

Ofte Av og til Aldri Vet ikke

6. Syns du nyheter kan være interessant/spennende?

Ja Litt Nei Vet ikke

7. Hender det at du har lyst til å lære mer om en nyhet?

Ofte Av og til Aldri Vet ikke

8. Hender det at du hører om eller leser om noe i nyhetene som du ikke tror på?

Ofte Av og til Aldri Vet ikke

9. Vet du hva kildekritikk er?

Ja Jeg har hørt om det Nei Vet ikke

10. Kan du skrive to eller tre stikkord om hva du tror kildekritikk handler om?

11. Vet du hva fake news (falske nyheter) er?

Ja Jeg har hørt om det Nei Vet ikke

12. Kan du skrive to eller tre stikkord om hva du tror falske nyheter handler om?

13. Hvis du skal finne informasjon til en oppgave eller en fremføring, hvor syns du det er lettest å finne det?

I skolebøkene På internett Spørre hjemme Vet ikke

Annet (gjerne skriv hva det er):

Vedlegg 2: Intervjuguide elev og lærer

Elevintervju	
Fokusgrupper	Grupper på fire. Elevene snakker først to og to før de svarer til meg.
Introduksjon	<ul style="list-style-type: none">- Fortelle litt om meg og at jeg skal skrive en oppgave- Repetere hva vi har holdt på med de siste tre/fire ukene, spørre om de husker.- Ufarliggjøre og forklare at dette ikke er en test, men at jeg bare ønsker å høre litt om hva de har lært/ikke lært og hva de syns.
Nyheter/falsk nyhet	<ul style="list-style-type: none">• Kan dere fortelle meg litt om hva en nyhet er?• Kan dere fortelle meg litt om hva fake news/falske nyheter betyr?• Kan dere snakke om hva som er forskjell på en påstand og faktasetning?<ul style="list-style-type: none">- Eksempel?• Har dere lært noen måter å avsløre om en nyhet er til å stole på eller ikke?
Kildekritikk	<ul style="list-style-type: none">• Kan dere fortelle litt om hva kildekritikk er?• Husker dere noen punkter fra listen dere lagde om kildekritikk?
Refleksjon	
Egenvurdering	<ul style="list-style-type: none">• Kan dere fortelle meg om 2-3 ting dere har lært i løpet av denne perioden?• Kan dere fortelle meg om 2-3 ting dere syns var vanskelig?• Kan dere fortelle litt om hva dere tenkte var viktig da dere skulle lage ekte/falsk nyhet/tema?

	<ul style="list-style-type: none"> • Tror dere at dere kommer til å klare å huske noe av det dere har lært når dere for eksempel søker på internett?
Vurdering av undervisningsopplegg	<ul style="list-style-type: none"> • Kan dere fortelle meg om hva dere synes var gøy eller spennende med det dere lærte? • Er det noe lærerne kunne ha gjort annerledes tror dere, for å gjøre det gøyere eller lettere å forstå? <ul style="list-style-type: none"> - I så fall hva? • Er det noe av det dere husker som dere kunne tenke dere å lære mer om? <ul style="list-style-type: none"> - i så fall hva? • Var dette en annerledes måte/annerledes tema å jobbe på/med enn det dere er vant til?
Avsluttende spørsmål	Er det noe mer dere har lyst til å si?

Intervjuguide lærer	
Refleksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Status fra uke 43/44 - Hvordan har det gått?
Introduksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Lærernes forventninger vs. hvordan det ble • Utgangspunktet: Nyheter, falske nyheter, kildekritikk – hvor er vi nå?
Undervisningsopplegget	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan synes dere undervisningsopplegget fungerte? <ul style="list-style-type: none"> - Med tanke på faginnhold - Med tanke på undervisningsmetoder • Hva var nytt med dette undervisningsopplegget? • Hva ville dere gjort annerledes? • Ville dere brukt dette opplegget igjen (med nødvendige justeringer)? <ul style="list-style-type: none"> - hvorfor/hvorfor ikke?
Digitale ferdigheter	<ul style="list-style-type: none"> • Hva legger dere i begrepet digitale ferdigheter i samfunnsfag? • Hvordan har dere arbeidet med kildekritikk tidligere? • Hvordan synes dere det fungerte å jobbe med temaet falske nyheter som en inngangsport til kritisk tenkning og kildekritisk bevissthet hos elevene?
Kritisk tenkning i samfunnsfag og fagfornyelsen	<ul style="list-style-type: none"> • Hva legger dere i begrepet kritisk tenkning? • Kritisk tenkning nevnes eksplisitt i fagfornyelsen som en del av en ny kompetansedefinisjon. Hvordan vil denne endringen påvirke deres arbeid med kritisk tenkning i fagene generelt, og samfunnsfag

	<p>spesielt?/ Hvordan ønsker dere å arbeide for å fremme elevers evne til kritisk tenkning i samfunnsfag og eventuelt andre fag? (tverrfaglig)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vil dere anse dere selv som kritiske i deres eget arbeid og i utvelgelsen av fagstoff?
<p>Elevenes opplevelser (ifølge lærerne)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplever dere elevenes innstilling til temaet fake news og kildekritikk? • Hvordan følte du at elevene responderte på opplegget? <ul style="list-style-type: none"> - Med tanke på faginnhold - Med tanke på metode • Hvordan opplever dere at elevene er kritiske i sin innstilling? • Tror dere elevene klarer å se nytteverdien av det de har lært i sin egen mediehverdag?
<p>Lærernes opplevelser</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Har dere lært noe nytt i løpet av dette prosjektet? <ul style="list-style-type: none"> - Med tanke på denne måten å arbeide sammen på - Med tanke på dere selv og egen praksis - Med tanke på temaene fake news, kildekritikk, digital kompetanse
<p>Avsluttende spørsmål</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Er det noe dere ønsker å legge til angående dette prosjektet? • Dersom jeg har noen oppfølgingsspørsmål i ettertid, kan jeg kontakte dere på mail?

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

UKE:

DATO:

KLASSE:

ØKT: /3

	Observasjon	Tolkning

Samtykkeerklæring til deg som elev:

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Forfalskede nyheter og kildekritikk i samfunnsfag”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforme et undervisningsopplegg som omhandler forfalskede nyheter og kildekritikk. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteravhandlingen ønsker jeg å fokusere på bruk av nyheter i undervisningen, med særlig fokus på bruk av kildekritikk og fenomenet «fake news». Målet er å utforme et undervisningsopplegg i samarbeid med et lærerteam, der vi ønsker å fremme en kritisk medie- og informasjonforståelse ved å arbeide aktivt med forfalskede nyheter og kildekritikk. Gjennom dette arbeidet vil fokuset ligge på kritisk tenkning og refleksjon. Forfalskede nyheter vil fungere som en aktuell inngangsport for å arbeide med kildekritikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultet for Lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker deg til å delta i dette prosjektet fordi din samfunnsfaglærer har sagt seg villig til å delta. Jeg er interessert i å observere/høre hva du som elev lærer i løpet av dette undervisningsopplegget, og jeg er også interessert i dine tanker og refleksjoner om hvordan du opplever undervisningen. Opplysningene som kommer frem vil ikke bli delt med andre enn de deltagende i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i undervisningen, der jeg vil observere og notere. I tillegg kan du bli spurt om å delta i en fagsamtale med din lærer etterpå, der du vil bli stilt noen spørsmål om hva du har lært og hva du synes om undervisningen. Det vil ta deg ca. 10 minutter. Jeg kommer til å observere samtalen, og ta lydopptak og notater. Lydopptaket vil jeg transkribere og slette umiddelbart etterpå. Alle andre opplysninger om deg vil bli anonymisert i oppgaven. Foreldrene dine kan gjerne få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med enten meg eller kontaktlærer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede masterstudent og min veileder, Erik Ryen som vil ha tilgang til

personopplysninger. I det ferdige arbeidet vil alle informanter være anonymisert og opplysningene vil ikke kunne spores tilbake til informantene. All sensitiv data vil lagres på en innelåst harddisk med passordbeskyttelse.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020. Alle opplysninger og datamateriell vil bli slettet ved utgangen av juni 2020.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg,
å utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: OsloMet ved Elise Habostad, og veileder Erik Ryen.

Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Elise Habostad
(veileder Erik Ryen)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Kildekritikk og forfalskede nyheter i samfunnsfag», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020:

(Signert av prosjektdeltaker (elev), dato)

Elevers navn i blokkbokstaver:

Foresattes samtykke:

Samtykkeerklæring til deg som lærer:

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Forfalskede nyheter og kildekritikk i samfunnsfag”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforme et undervisningsopplegg som omhandler forfalskede nyheter og kildekritikk. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteravhandlingen ønsker jeg å fokusere på bruk av nyheter i undervisningen, med særlig fokus på bruk av kildekritikk og fenomenet «fake news». Målet er å utforme et undervisningsopplegg i samarbeid med et lærerteam, der vi ønsker å fremme en kritisk medie- og informasjonforståelse ved å arbeide aktivt med forfalskede nyheter og kildekritikk. Gjennom dette arbeidet vil fokuset ligge på kritisk tenkning og refleksjon. Forfalskede nyheter vil fungere som en aktuell inngangsport for å arbeide med kildekritikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultet for Lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker deg til å delta i dette prosjektet fordi du er samfunnsfaglærer på sjuende trinn, og fordi du er en del av et lærerteam som fremstår som erfarne, engasjerte, og ikke minst åpne for nye impulser og idéer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i flere små gruppeintervjuer/refleksjonssamtaler underveis i prosjektet. Det vil ta deg ca. 45 - 60 minutter til sammen. Intervjuene vil inneholde spørsmål om undervisningen, og hvordan metode/innhold fungerte/ikke fungerte. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet. Jeg vil transkribere intervjuene, og slette opptakene umiddelbart etterpå.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller arbeidsgiveren din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede masterstudent og min veileder, Erik Ryen som vil ha tilgang til personopplysninger. I det ferdige arbeidet vil alle informanter være anonymisert og opplysningene vil ikke kunne spores tilbake til informantene. All sensitiv data vil lagres på en innelåst harddisk med passordbeskyttelse.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020. Alle opplysninger og datamateriell vil bli slettet ved utgangen av juni 2020.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg,
å utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: OsloMet ved Elise Habostad, og veileder Erik Ryen.

Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Elise Habostad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Forfalskede nyheter og kildekritikk i samfunnsfag», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)