

Kritisk tenkning og kildekritikk som vern mot radikaliserings

En studie av hvordan kritisk tenkning og kildekritikk i samfunnsfag kan bidra til å forebygge radikaliserings

TORA EMILIE FRANSPLASS

VEILEDER

Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg
Irene Trysnes

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for sosiologi og sosialt arbeid
Masteroppgave i samfunnsfag, GLU 5-10

Sammendrag

Oppgaven har som formål å undersøke temaet kritisk tenkning som vern mot radikaliserings. Temaet er både dags- og samfunnsaktuelt, da vi befinner oss i en tid som preges av polariserte meninger som deles i sosiale medier. Dette gjør at elevene må rustes opp til å møte informasjonslandskapet på en kritisk måte. For å undersøke temaet, har jeg valgt en todelt problemstilling: «*Hva sier forskning om sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging av radikaliserings, og hvordan erfarer elever et undervisningsopplegg om kritisk tenkning?*».

For å besvare del én av problemstillingen har jeg gjennomført en forskningsgjennomgang. Gjennomgangen viser at det er lite forskning som sier noe om hvordan kritisk tenkning i skolen kan bidra til å forebygge radikaliserings. Likevel kommer det frem i den eksisterende forskningen at kritisk tenkning anses som en beskyttende faktor mot radikaliserings. Ideologi og budskap spiller en stor rolle i rekruttering til ekstremisme, og det er derfor viktig at elevene tilegner seg ferdigheter som utrunder dem til å kunne være kritiske til all informasjon og innhold som de får gjennom internett og sosiale medier.

Videre har jeg gjennomført et undervisningsopplegg om TikTok og algoritmer i to ungdomsskoleklasser for å undersøke del to av problemstillingen. Algoritmene bidrar til at man gjerne bare får se én side av en sak, noe som ikke fremmer kritisk tenkning og perspektivmangfold. Undervisningsopplegget kan dermed ses i sammenheng med et samfunnsmessig problem som er både relevant og viktig for dagens elever – nettopp algoritmer i sosiale medier.

Det kan tenkes at det gjennomførte undervisningsopplegget kan bidra til å forebygge radikaliserings. Undervisning om, til og for kritisk tenkning er avhengig av å skape en forståelse av hvordan mediene og sosiale medier fremstiller ulike saker. Jeg har valgt å kalle TikToks ForYou-side for et ekkokammer hvor man får bekreftet egne tanker og ideer gang på gang – kun basert på hva du ser på, liker og følger. Opplegget får frem at man ikke alltid får se ulike sider av saker i algoritmestyrte sosiale medier, og at man derfor må være kritisk og selv sørge for å få en fremstilling av andre synspunkter og meninger.

Abstract

The purpose of the thesis is to investigate the topic of critical thinking as protection against radicalization. This topic is relevant, as we live in an era characterized by polarized opinions that are shared on social media. This means that students must be equipped to meet the landscape of information in a critical way. To investigate the topic, I have chosen a two-part thesis statement: *“What does research say about the connections between critical thinking and the prevention of radicalization, and how do students experience a lesson on critical thinking?”*.

To answer part one of the thesis statement, I have conducted a research review. The review shows that there is little research that says something about how critical thinking in schools can contribute to preventing radicalization. Nevertheless, existing research shows that critical thinking is considered a protective factor against radicalization. Ideology and message play a major part in recruiting to extremism, and it is therefore important that students acquire skills that equip them to be able to be critical to the information and content that they may receive through the internet and social media.

Furthermore, I have carried out a lesson about TikTok and algorithms in two middle school classes to investigate part two of the thesis statement. The algorithms contribute to the fact that you only get to see one side of an issue, which does not promote critical thinking and diversity of perspective. The lesson can thus be seen in connection to a societal problem that is both relevant and important for today’s students – precisely algorithms in social media.

It is conceivable that the completed lesson can help prevent radicalization. Teaching about critical thinking depends on creating an understanding of how the media presents different issues. I have chosen to call TikTok’s ForYou page an echo chamber where you get your own thoughts and ideas confirmed again and again – only based on what you watch, like and follow. The lesson shows that you do not always get to see different sides of an issue in algorithm-controlled social media. Therefore, you need to be critical and make sure to find views and opinions that present conflicting opinions.

Forord

Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven min, var jeg klar på at det måtte være et samfunnsaktuelt og spennende tema. Jeg gikk for tema radikaliserings, som etter hvert gikk over til å handle om kritisk tenkning som vern mot radikaliserings. Tematikken er både aktuell, viktig og spennende, og jeg håper at jeg kan gi noen gode innspill til andre lærere.

Først og fremst vil jeg takke mine veiledere Katja og Irene. Takk til Irene for inspirerende samtaler og ideer i oppstartsfasen, og takk til Katja for alle gode innspill, samtaler og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele denne prosessen.

Jeg vil også takke lærerne som bidro til at jeg fikk gjennomføre undersøkelsen i deres klasser. Uten dem ville jeg ikke hatt mulighet til å samle inn datamaterialet som trengtes for å besvare oppgavens problemstilling.

Takk til Mia for all hjelp og innspill når jeg har stått fast underveis. Takk til mamma og pappa for at dere har tatt dere tid til å lese gjennom ikke bare denne oppgaven, men alle oppgaver som jeg har levert i løpet av studietiden. Takk til Bendik for at du har motivert meg og vært en god støttespiller gjennom hele studiet.

Tora Emilie Fransplass

Kristiansand, 22. mai 2022

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Problemstilling og avgrensning	10
1.3 Sentrale begrepsavklaringer	11
1.3.1 Kritisk tenkning og kildekritikk	11
1.3.2 Radikalisering og ekstremisme	12
1.3.3 Forebygging	13
1.4 Oppgavens oppbygning	14
2 Samfunnsfagdidaktisk relevans	16
2.1 Kritisk tenkning i norsk skole - utvikling	16
2.2 Kritisk tenkning i læreplanen for samfunnsfag	16
2.3 Forebygging gjennom kritisk tenkning og demokratiopplæring i samfunnsfag	17
3 Metode	19
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt for problemstillingen	19
3.2 Valg av forskningsdesign – Mixed methods	19
3.2.1 Kvalitativ metode	21
3.2.1.1 Forskningsgjennomgang	21
3.2.1.2 Observasjon og gjennomføring av undervisningsopplegg	24
3.2.2 Kvantitativ metode - Spørreundersøkelse	25
3.2.3 Studiens utvalg	26
3.3 Studiens kvalitet	27
3.3.1 Gyldighet og pålitelighet	27
3.3.2 Forskningseffekt	28
3.4 Etisk vurdering	29
3.5 Refleksjoner i etterkant	30
4 Kritisk tenkning som vern mot radikalisering – en forskningsgjennomgang	32
4.1 Teoretiske perspektiver på kritisk tenkning og kildekritikk	32
4.1.1 Kritisk tenkning	32
4.1.2 Falsifisering – Hva er egentlig sannhet?	34
4.1.3 Hvor kritisk skal man være? – Toleransens paradoks	35
4.1.4 Ulike forskningstilnæringer til kritisk tenkning i samfunnsfag	36
4.1.4.1 Kritisk tenkning som selvrefleksjon og selvregulering	36
4.1.4.2 Uenighetsfellesskap og deliberasjon	37
4.1.4.3 Kritisk tenkning i et dannings- og medborgerskapsperspektiv	39
4.1.4.4 Kritisk tenkning som samfunnskritikk – Normkritisk pedagogikk	40
4.1.4.5 Kritisk tenkning som kildekritikk og argumentasjon	41
4.2 Forskning på forebygging av radikalisering – Skolens oppgave og ansvar	43
4.3 Hva sier forskning om sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging av radikalisering? – En forskningsgjennomgang	45
4.3.1 Fra overføring av faktakunnskap til undervisning som legger opp til kritisk tenkning	45
4.3.2 Digital motstandskraft	46
4.3.3 Kritisk tenkning som analytisk tenkning og som vern mot deskriptiv ekstremisme	48
4.3.4 Kritisk tenkning som motvekt mot fordommer	49
5 Empiri og drøfting	51

5.1 ForYou på TikTok – gjennomføring og observasjon av undervisningsopplegget.....	51
5.2 Resultater fra spørreundersøkelsene.....	54
5.2.1 Spørreundersøkelse 1.....	54
5.2.2 Spørreundersøkelse 2.....	59
5.3 Hvordan kan undervisningsopplegget tenkes å bidra til forebygging av radikaliserings? – Oppsummerende refleksjoner.....	62
5.3.1 Fra overføring av faktakunnskap til undervisning som legger opp til kritisk tenkning	62
5.3.2 Digital motstandskraft.....	63
5.3.3 Kritisk tenkning som analytisk tenkning og som vern mot deskriptiv ekstremisme.....	65
5.3.4 Kritisk tenkning som motvekt mot fordommer	66
6 Avslutning	68
6.1 Oppsummering av sentrale funn	68
6.2 Didaktiske implikasjoner.....	71
6.4 Forslag til videre forskning og veien videre.....	72
7 Litteraturliste.....	73
Vedlegg 1: Samtykkeerklæring	79
Vedlegg 2: Spørreundersøkelse før gjennomføring av undervisningsopplegg	80
Vedlegg 3: Spørreundersøkelse etter gjennomføring av undervisningsopplegg	85
Vedlegg 4: Plakat undervisningsopplegg.....	87

Tabelloversikt

Tabell 1: Hvordan oppdaterer du deg på nyheter?	54
Tabell 2: Synes du stort sett det er lett eller vanskelig å skille mellom ekte og falske nyheter?	55
Tabell 3: Hvordan arbeider dere med kildekritikk i samfunnsfag?	57
Tabell 4: I samfunnsfag har vi lært mye om... ..	58
Tabell 5: Undervisningsøkta har gjort at... ..	59
Tabell 6: Undervisningsopplegget har gjort meg mer bevisst over.....	60

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

«Hvor har du dette fra?» spurte moren til Leon, da han fortalte at hvite menn er utryddingstruede (Kjendlie & Biehl, 2021). Som 15-åring ble Leo radikalisert over nett, og tilbrakte måneder i et digitalt ekkokammer hvor tanken om at hvite menn gradvis skulle fjernes fra samfunnet rådet (Barlaup & Nerøberg, 2021; Kjendlie & Biehl, 2021). Da hans radikale og ytterliggående tanker ikke ble utfordret, trodde Leon mer og mer blindt på det han ble gitt av informasjon. Moren til Leon valgte åpenhet og debatt i møte med sønnens ekstreme holdninger, og stilte han hele tiden kritiske og konstruktive spørsmål rundt tankesettet hans. Samtalene med moren fikk Leon til å innse at ting ikke alltid er som de fremstilles på nettforum, og dette var ifølge Leon viktig for å snu radikaliseringsprosessen (Barlaup & Nerøberg, 2021; Kjendlie & Biehl, 2021). Selv påpeker Leon at man ikke kan legge all skyld på internett og gaming. Han sier at det snarere er utenforskapet som radikaliserer, samt de folkene du møter på nett, og de du ikke møter i mer normale omgangskretser (Knudsen, 2021).

Leon kom seg ut av den onde sirkelen før han fikk voldelige tanker. Han ble altså radikalisert, men ikke en ekstremist. To norske menn som har vært gjennom en lignende radikaliseringsprosess, og som også har blitt ekstremister, er Anders Behring Breivik og Philip Manshaus. Begge disse ble radikalisert over nett, og brukte mye tid i ideologiske ekkokamre hvor man kan dele meninger og tanker. Ekkokamre er digitale rom hvor de samme meningene, oppfatningene og ideene forsterkes og gjentas. Ekkokamre er problematiske, da de som befinner seg her ofte har det samme tankegodset og virkelighetsoppfatning i utgangspunktet. Dette fører til at deres tanker ikke blir utfordret med motargumenter. Breiviks flittige besøk på kontrajihadistiske nettstedet og høyreekstreme fora fungerte som ekkokamre for ekstreme synspunkter (Ferreira, 2020). Manshaus sier selv at nettet har spilt en stor rolle for de holdningene han tilegnet seg for å gå fra ord til handling, og politiet bekrefter også mange internettsøk etter nynazistisk propaganda (Hammer, 2021).

I PSTs trusselvurdering fremkommer det at radikalisering til høyreekstreme miljøer primært vil skje på digitale plattformer (PST, 2022, s. 16). Den samme tendensen fremheves av en rekke andre organisasjoner og etterretningstjenester, som slår fast at grupper med ekstreme

holdninger aktivt bruker sosiale medier for å tiltrekke seg nye medlemmer (PST, 2022, OSCE, 2021; UNESCO, 2017; Khader, 2016, s. 1).

Populære sosiale medier blant ungdom, som TikTok, YouTube og Snapchat, brukes aktivt for å spre falske nyheter, konspirasjonsteorier og propaganda. Rapporter viser at den viktigste nyhetskilden for unge i dag er sosiale medier (Medietilsynet, 2020). Med andre ord må de unge forholde seg til en strøm av informasjon, hvor de eksponeres for en blanding av ekte og falske nyheter, og må foreta seg fortløpende vurderinger for hva de velger å tro på eller ikke. I et slikt informasjonslandskap er det derfor avgjørende å mestre kritisk tenkning og kildekritikk (Nøra, 2019; Ferrer & Wetlesen, 2019; Gule, 2012; Regjeringen, 2016). Å lære hvordan man kritisk vurderer og forstår hvor informasjonen kommer fra, er svært viktig i forebyggingen av radikaliseringsprosess. En analyse om leseferdigheter som blant annet baserer seg på PISA-undersøkelsen, viser imidlertid at mange norske elever sliter med kildekritikk (Frønes, 2017).

Videre rapporteres det fra PST om at stadig yngre personer deltar i anonyme brukerstyrte nettsamfunn, som de mener har en sammenheng med at mye ekstremistisk propaganda utformes for å appellere nettopp til unge som er sårbare og lettpåvirkelige (PST, 2022, s. 20). Dette gjelder blant annet kanaler som 4chan, 8kun og endchan, hvor det ikke finnes regler for hva som er lov til å si og skrive. Her søker mennesker kontakt med hverandre og deler ekstreme synspunkter og høyreekstremt materiale. Disse sidene fungerer som ekkokamre hvor man ikke får tankegangen sin utfordret. Personer som søker til slike ekstreme digitale nettverk havner der av nysgjerrighet og spenningssøken, eller fordi de søker tilhørighet (PST, 2022, s. 16). Algoritmer, som jeg vil komme nærmere inn på senere, leder i tillegg brukerne til stadig mer ekstremt innhold, og er blitt en viktig radikaliseringsfaktor (PST, 2022, s. 16-17).

I regjeringens handlingsplan mot radikaliseringsprosess og voldelig ekstremisme, knyttes også forebygging til kildekritikk (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014). Tiltakene fra 2014 nevner blant annet bevisstgjøring av barn og unge om kildekritikk, samt økt kunnskap om hvordan man kan motvirke uønskede opplevelser på internett og forebygge hatretorikk og diskriminerende holdninger på nett (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 24). I regjeringens reviderte versjon av handlingsplanen, er forebygging av radikaliseringsprosess og rekruttering gjennom internett fortsatt ett av fem prioriteringsområder (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 9).

Regjeringen lister også opp aktuelle forebyggende tiltak i skolen. Her nevnes bedre læringsmiljø, som blant annet innebærer god klasseledelse og elevrelasjoner, men også opplæring i demokratisk kompetanse, medborgerskap og nettvett (Regjeringen, 2016). Alle disse temaene har en viktig rolle i samfunnsfaget, og bidrar til oppgavens samfunnsfagdidaktiske relevans. Elevene skal i faget tenke kritisk, innta ulike perspektiver, håndtere meningsbryting og vise aktivt medborgerskap. Faget skal også bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet, samt forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

Man kan finne mye forskning om kritisk tenkning og om forebygging av radikaliserings hver for seg, men det finnes relativt lite forskning som ser på sammenhengene mellom disse to. Selv om forskere, PST, Medietilsynet og Justis- og beredskapsdepartementet etterspør kritisk tenkning og kildekritikk som primærforebyggende faktorer i skolene, så finnes det lite forskning som sier noe om hvordan dette skal gjøres, og hva som faktisk virker. I denne oppgaven ønsker jeg derfor å bidra med et innblikk i hvordan kritisk tenkning i samfunnsfag kan tenkes å bidra til å forebygge radikaliserings

1.2 Problemstilling og avgrensning

Det er mange grunner til at mennesker radikaliseres, og skolen har flere ulike oppgaver som kan bidra til å forebygge ekstreme holdninger og handlinger. I denne oppgaven velger jeg å fokusere på samfunnsfagets arbeid med kritisk tenkning og kildekritikk som primærforebyggende faktor. For å undersøke dette fenomenet, vil jeg først se på hva tidligere forskning sier om sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging av radikaliserings. Jeg vil her benytte meg av metoden forskningsgjennomgang.

Videre vil jeg undersøke hvordan elever på ungdomstrinnet erfarer et undervisningsopplegg om kritisk tenkning og kildekritikk i samfunnsfag med utgangspunkt i sosiale medier. Jeg har gjennomført et undervisningsopplegg om algoritmer på TikTok i to ungdomsskoleklasser i Agder, hvor elevene har besvart to spørreundersøkelser - én før undervisningsopplegget, og én etter. Her ønsket jeg å finne ut av hva elevene kunne fra før om tematikken, hva de lærte av opplegget, og til slutt om de hadde blitt mer bevisste rundt egen bruk av sosiale medier etter undervisningen. Undervisningsopplegget kan knyttes til radikaliserings som foregår

gjennom sosiale medier selv om dette ikke er hovedpoenget med opplegget. Hovedmålet er at elevene skal reflektere over og diskutere konsekvenser ved at TikTok og andre sosiale medier tilpasser innholdet til sine brukere. Det trenger ikke bare å være negativt, men er du i en sårbar fase, og kun får informasjon og nyheter som støtter et forvrengt syn på verden, kan det bli bekymringsverdig og alvorlig.

Oppgavens problemstilling er altså todelt: *Hva sier forskning om sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging av radikaliserings, og hvordan erfarer elever et undervisningsopplegg om kritisk tenkning?* I tillegg har jeg valgt å stille fire forskningsspørsmål:

- *Hva kan elevene fra før om kritisk tenkning og kildekritikk?*
- *Hva har elevene lært om kildekritikk på sosiale medier av undervisningsopplegget?*
- *Har elevene blitt mer bevisste rundt falske nyheter, algoritmer og egen bruk av sosiale medier?*
- *Hvordan kan undervisningsopplegget tenkes å bidra til forebygging av radikaliserings?*

1.3 Sentrale begrepsavklaringer

Kritisk tenkning og kildekritikk er viktige ferdigheter å ha i møte med all informasjon som deles på nett og i sosiale medier. Ved å opparbeide disse ferdighetene og redskapene som hører med, vil man forhåpentligvis være i større stand til å vurdere og kritisere det man kommer over på en måte som gjør at man har en større motstandskraft mot radikaliserings og rekruttering til ekstremistiske grupper. Jeg vil her kort definere noen begreper som er sentrale for denne oppgaven: «kritisk tenkning», «kildekritikk», «radikaliserings», «ekstremisme» og «forebygging». Dette er vide begreper med ulike definisjoner, og jeg vil her vise til hvordan jeg selv tolker og benytter meg av begrepene i denne oppgaven. I teoridelen vil begrepene ses i lys av ulike perspektiver ved at jeg viser til diskusjoner omkring begrepene.

1.3.1 Kritisk tenkning og kildekritikk

Kritisk tenkning er et bredt og komplekst begrep med mange definisjoner. Ferrer et al. (2019, s. 11) skriver at det gjennomgående handler om reflekterende tenkning, hvor en aktivt vurderer antakelser og vedtatte sannheter. Dette innebærer falsifisering av sannheter, altså å eliminere feilaktige teorier. Vi kan nærme oss sannhet gjennom falsifisering og ved å motbevise sannheter (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 51).

Ett begrep som er en viktig del av det å tenke kritisk, og som spiller en stor rolle i denne oppgaven, er kildekritikk. Kildekritikk handler om å skille sann informasjon fra falsk informasjon, og er en viktig ferdighet for å kunne vurdere og analysere all informasjon man kommer over (Andersen, 2019). Begrepet kritisk medie- og informasjonsforståelse omhandler blant annet kildekritikk, og tar for seg mye av det som oppgaven dreier seg om. Ifølge Medietilsynet er kritisk medieforståelse «den kompetansen vi alle bør ha for å sikre en tilstrekkelig kritisk tilnærming til det medieinnholdet vi både konsumerer, produserer og deler» (Medietilsynet, 2019, s. 1). De påpeker at ulikt bruksmønster kan gi forskjellige utfordringer (Medietilsynet, 2019, s. 5). For eksempel kan en person som tror på alt den leser på nett uten å være kritisk til informasjonen hen kommer over, kanskje være mer sårbar med tanke på radikaliserings enn andre.

1.3.2 Radikalisering og ekstremisme

Kort forklart kan radikaliserings prosess forklares som en prosess der en person i økende grad utvikler aksept for eller vilje til aktiv støtte for bruk av vold for å nå politiske, religiøse eller ideologiske mål (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 7; PST, 2022, s. 5; Alzaghari & Reiss, 2014, s. 12; Sunde, 2013, s. 82). Det som kjennetegner en radikaliseringsprosess som leder frem til voldelig ekstremisme er at individet utvikler en stadig mer ensidig virkelighetsoppfatning uten rom for alternative perspektiver. Virkelighetsoppfatningen vil etter hvert oppleves så akutt og alvorlig at voldshandlinger oppleves som nødvendige og rettfærdige (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 7). Personer som befinner seg i en radikaliseringsprosess ender imidlertid ikke alltid opp som ekstremister (Alzaghari & Reiss, 2014, s. 12).

Også ekstremisme har ulike definisjoner, og det kan være problematisk å definere begrepet. Noen ganger brukes begrepet om eksplisitt voldelige aktører, eller de som har vilje til å bruke vold som virkemiddel for å nå sine politiske, religiøse eller ideologiske mål. Andre ganger brukes det om meninger som avviker fra det «normale», eller fra samfunnets kjerneverdier og demokratiske prinsipper eller universelle menneskerettigheter (Sunde, 2013, s. 83; Bjørge & Gjelsvik, 2015, s. 14). UNESCO (2017, s. 19) skiller mellom begrepene ekstremisme og voldelig ekstremisme. Ekstremisme forstås her som «troen på og støtten til ideer som er veldig langt fra det folk flest anser som riktig eller rimelig». Det er altså holdninger eller atferd som anses utenfor normen, som også Sunde og Bjørge og Gjelsvik viser til som én måte å definere ekstremisme på. Voldelig ekstremisme definerer UNESCO som «troen og

handlingene til mennesker som støtter eller bruker vold for å oppnå ideologiske, religiøse eller politiske mål. Dette inkluderer terrorisme og andre former for politisk motivert og sekterisk vold» (UNESCO, 2017, s. 19). Bjørgo og Gjelsvik (2015, s. 14-15) påpeker at ekstremismebegrepet i stor grad er overlappende med terrorisme, men at det kan omfatte et videre spekter av voldelige fenomener og virkemidler enn terrorisme.

Begrepet nettekstremisme brukes ifølge Sunde (2013, s. 9) som uttrykk for radikalisering og voldelig ekstremisme på internett. Det består i å fremme ekstremistiske ideologier og ta i bruk ekstreme ytringsformer. Vi finner nettekstremisme på ekstremistiske nettsteder og på andre nettsteder som tillater publisering av ekstremistisk innhold, men nettekstremisme er også utbredt på sosiale medier utenfor ekstremistiske fora (Sunde, 2013, s. 9). Nettekstremisme tar altså plass på det som vi anser som «normale» sosiale medier, som Facebook, TikTok, YouTube og Instagram, og ikke bare på det som vi kjenner til som «the dark web».

1.3.3 Forebygging

Begrepet forebygging handler om å bygge opp en form for barriere eller hindring mot noe som er forventet negativt (Lid & Heierstad, 2019, s. 27). I denne sammenhengen har forebyggingen som mål å forhindre radikalisering og rekruttering av unge mennesker til voldelige ekstremistgrupper. Forebygging av ekstremisme handler om å legge et grunnlag for å bygge motstandskraft mot ekstremisme på tvers av et bredt spekter av mennesker (Davies, 2018, s. 4). Det gjelder altså ikke bare enkeltmennesker som er i ferd med å radikaliseres, men alle. Det kan sees på som den «mykere» siden av terrorbekjempelse, og involverer blant annet lærere og elever (Davies, 2016, s. 4).

Forebyggingen kan deles inn i tre typer: primær-, sekundær- og tertiærforebygging. Skolen har først og fremst en rolle som en primærforebyggende innsats. Primærforebygging er den forebyggingen som skjer *før* et problem oppstår. Det er disse langsiktige og byggende strategiene som gir gode forutsetninger for utvikling, som er viktigst for å forhindre at ekstremistiske miljøer får grobunn, og at voldelig ekstremisme forekommer (Lid & Heierstad, 2019, s. 43). Sekundær- og tertiærforebyggingen tar for seg elever som allerede anses å være i fare for å radikaliseres, og innebærer spesialiserte og skreddersydde tiltak rettet mot enkeltelever eller enkeltgrupper (Sjøen & Jore, 2019, s. 275-277). Tiltakene gjelder altså *etter* at problemet har oppstått og blitt oppdaget. I denne oppgaven fokuserer jeg på primærforebyggingen, da det er denne typen som innebærer blant annet kritisk tenkning og

demokrati- og medborgerskapsopplæring. Jeg vil dermed ikke gå nærmere inn på sekundær- og tertiærforebygging.

1.4 Oppgavens oppbygning

I det første kapittelet har jeg gjort rede for bakgrunn for valg av tema, samt gjort rede for oppgavens problemstilling og hvilke avgrensninger jeg har gjort med tanke på oppgavens omfang. Jeg har også definert oppgavens mest sentrale begreper: kritisk tenkning, kildekritikk, radikaliserings, ekstremisme og forebygging.

I kapittel 2 vil jeg vise til oppgavens samfunnsfagdidaktiske relevans. Her presenterer jeg kort utviklingen av kritisk tenkning i norsk skole. Videre viser jeg til skolens styringsdokumenter for å få frem oppgavens samfunnsfagdidaktiske relevans.

Kapittel 3 handler om metode. Siden forskningsgjennomgang er en del av min metode for å besvare hva tidligere forskning sier om sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging av radikaliserings, har jeg valgt å ha metodekapittelet foran teorien. Her vil jeg først gjøre rede for og vurdere metoden og fremgangsmåten som jeg har valgt, som er en blanding av kvantitativ og kvalitativ metode, altså mixed methods. Videre vil jeg vurdere og reflektere omkring studiens kvalitet og etiske vurdering. Avslutningsvis viser jeg til hvilke refleksjoner jeg sitter med i etterkant og hva som kunne vært gjort annerledes med tanke på valg av metode og forskningsdesign.

I kapittel 4 undersøkes teori og forskning om kritisk tenkning, kildekritikk, forebygging, radikaliserings og ekstremisme. Da dette er en samfunnsfagdidaktisk oppgave, vil jeg i hovedsak benytte meg av teori og forskning som undersøker disse temaene i skole- og samfunnsfagssammenheng. Teori som omhandler forebygging av radikaliserings vil avgrenses til skolens rolle innen forebyggingen, da det er skolen og samfunnsfaget som er relevant for min oppgave. I siste del av dette kapittelet vil jeg presentere forskning som knytter kritisk tenkning og kildekritikk til forebygging av radikaliserings og ekstremisme.

I kapittel 5 vil jeg presentere og drøfte studiens empiri i lys av forskningen. Her vil oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål besvares. Først presenteres det valgte undervisningsopplegget, inkludert mine observasjoner fra gjennomføringen. Videre presenterer jeg

resultatene fra spørreundersøkelsen og knytter dette til teori om kritisk tenkning og kildekritikk. Til slutt drøfter jeg hvordan det gjennomførte undervisningsopplegget kan tenkes å bidra i forebyggingen av radikaliserings, sett i lys av forskningen. Det er spesielt her at sammenhengen mellom kritisk tenkning og forebygging vil belyses.

Kapittel 6 oppsummerer oppgavens sentrale funn. Her vil jeg også kort gjøre rede for oppgavens didaktiske implikasjoner i tillegg til å presentere forslag til videre forskning på området.

2 Samfunnsfagdidaktisk relevans

2.1 Kritisk tenkning i norsk skole - utvikling

Samfunnsfagforskere har lenge anerkjent kritisk tenkning som en grunnleggende del av læreplanen for samfunnsfag. I læreplanen for samfunnsfag står det at faget *skal* bidra til kritisk tenkning. Elevene skal i faget tenke kritisk, ta ulike perspektiver, håndtere meningsbryting og vise aktivt medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-4). Likevel har det i praksis sjelden vært en sentral del av undervisningen (Karabulut, 2012, s. 198).

Fokuset på kritisk tenkning har i løpet av de siste årene utviklet seg i norsk skole, og det har vært oppe til debatt og diskusjon hvor viktig kritisk tenkning egentlig er i de ulike fagene. I 2015 vurderte Ludvigsenutvalget hvilke kompetanser som ville være viktige for elevene fremover, og hvilke endringer som måtte gjøres i de ulike fagene for at elevene skal utvikle disse kompetansene. Blant de fire kompetanseområdene som utvalget mente burde vektlegges, var kritisk tenkning og problemløsning (NOU 2015:8). Ifølge utvalget vil kritisk tenkning i stor grad handle om vurdering av informasjon som er tilgjengelig digitalt. Med stor tilgang til informasjon, vil den enkelte få større behov for å kunne gjøre kritiske vurderinger og håndtere ulike problemstillinger og problemer som en møter på, både gjennom arbeid, samfunn og privatliv (NOU 2015:8, s. 26).

I tillegg hevdet utvalget at digitalisering og den økende tilgangen på informasjon gjør at kritisk tenkning og kildekritikk vil få et endret innhold. Samtidig vil disse kompetansene anses som enda viktigere enn tidligere, da det å kunne forholde seg kritisk til informasjon er viktig i et demokratisk perspektiv (NOU 2015:8, s. 33). Kildekritikk handler ikke lenger bare om de teknologiske ferdighetene som skal til for å navigere seg på internett. Det handler derimot om å være kritisk til det man kommer over på internett.

2.2 Kritisk tenkning i læreplanen for samfunnsfag

I samfunnsfag handler kritisk tenkning om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å kunne være en aktiv medborger (Ferrer et al., 2019, s. 15). Kritisk tenkning har nå fått en større plass i læreplanene, og samfunnsfaget er sentralt for at elevene skal bli kritisk tenkende medborgere. Selv om kritisk tenkning og kildekritikk ikke er en av de grunnleggende ferdighetene, kommer kompetansene frem i ferdighetene *å kunne lese og digitale ferdigheter*. Å kunne lese i samfunnsfag innebærer blant annet kritisk refleksjon over

ulike kilder. Det kommer også frem at samfunnsfaget har et særlig ansvar for elevenes utvikling av digitalt medborgerskap – som innebærer kildekritikk og kritisk vurdering av kilder og informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5-6).

Kritisk tenkning og kildekritikk belyses også i enkelte kompetansemål. Et kompetansemål som er spesielt relevant for denne oppgaven og undervisningsopplegget som er en del av metoden, er det som sier at elevene skal kunne «vurdere hvordan ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10). Dette kompetansemålet belyser at algoritmer er en stor del av kritisk tenkning og kildekritikk, og at algoritmene bidrar til å styre hva vi får av informasjon. Det er nettopp dette det gjennomførte undervisningsopplegget handler om.

2.3 Forebygging gjennom kritisk tenkning og demokratiopplæring i samfunnsfag

Et av skolens forebyggende tiltak er som nevnt opplæring i demokratisk kompetanse, medborgerskap og nettvett (Regjeringen, 2016). I samfunnsfag innebærer denne opplæringen at elevene skal tenke kritisk, innta ulike perspektiver, håndtere meningsbryting og vise aktivt medborgerskap. Faget skal også bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

Skolen skal lære elevene opp til demokratisk kompetanse. Denne kompetansen innebærer å bruke stemmen sin og delta på måter som ikke innebærer vold eller andre udemokratiske måter å fremme stemmen sin på. Ifølge Lenz (2020a, s. 59) er kritisk og selvstendig tenkning grunnleggende i utviklingen av demokratisk resiliens som forebygging, og ved å øve på kritisk tenkning, kan man bekjempe forenklete ideologiske fortellinger og svar. Det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* er spesielt viktig i samfunnsfag, da tematikken allerede er en stor del av det samfunnsfaglige innholdet. Samfunnsfaget skal bidra til at elevene utvikler et aktivt medborgerskap bygget på bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold gjennom samfunnsmessige tankemåter og metoder (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Dette innebærer at elevene skal få kunnskap om blant annet demokrati og menneskerettigheter, men de skal også få mulighet til å delta, vite hvordan de kan delta samt få kunnskap om deres eget ansvar og plikter. Dette

blir spesifisert i et av fagets kjerneelementer, som sier at elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av metode og hvilke valg jeg har tatt når det gjelder prosjektets design, utvalg og innsamling av data. Siden jeg har tre forskjellige metoder i denne oppgaven, vil jeg først skrive om mixed methods og hvordan jeg har brukt dette i denne oppgaven. Deretter vil jeg redegjøre for de ulike valgte metodene hver for seg, inkludert beskrivelse av metoden og hvordan jeg har gått frem. Videre vil jeg drøfte prosjektets troverdighet, etiske betraktninger og refleksjoner rundt egen rolle i prosjektet. Til slutt vil jeg reflektere over hva som kunne vært gjort annerledes basert på de erfaringene jeg har fått ved å arbeide på denne måten.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt for problemstillingen

Oppgaven har et samfunnsfagdidaktisk utgangspunkt, og jeg vil benytte meg av teoriperspektiver innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme. Tankegangen her er at mennesker skaper og blir skapt av samfunnet. Virkeligheten vår skapes altså gjennom en gjensidig påvirkning mellom individ og samfunn (Berger & Luckman, 1966/2000). Berger og Luckman (1966/2000, s. 24) definerer *virkelighet* i sosiologisk forstand som en kvalitet knyttet til noe som vi har erkjent at har eksistert uavhengig av vår egen vilje. Virkelighet er altså noe vi ikke kan ønske bort. Videre definerer de *kunnskap* i sosiologisk forstand som vissheten om at fenomener er virkelige og at de er i besittelse av visse karakteristika. Det som er *virkelighet* og *kunnskap* for en lærer, er kanskje ikke det samme som for elevene. Man må derfor se på sammenhengene mellom tankeformer og den sosiologiske konteksten tankene har sitt utspring i.

I sosialkonstruktivismen står det sterkt at den sosiale virkeligheten stadig er i endring. Når mennesker handler og samhandler, vil de med tiden skape en dynamikk som gjør at fenomener endrer seg over tid (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 49). Jeg kan ikke si noe om hvordan kildekritikk og kritisk tenkning vil påvirke oss om 20 år, men jeg *kan* si noe om hvordan det tenkes å påvirke oss nå.

3.2 Valg av forskningsdesign – Mixed methods

Temaet for undersøkelsen er kritisk tenkning som vern mot radikaliserings. Både kritisk tenkning og forebygging er store temaer som kunne tatt flere år å utforske. Derfor har jeg måttet begrense problemstillingen slik at den passer til oppgavens tidsramme. Første del av

problemstillingen går ut på å undersøke og kategorisere tidligere forskningsfunn når det gjelder sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging. Den andre delen tar for seg et utvalg ungdomsskoleelevers erfaringer med et undervisningsopplegg om kritisk tenkning og kildekritikk i samfunnsfag. Her ønsker jeg å undersøke hva de utvalgte elevene kan fra før om kildekritikk og kritisk tenkning, hva de har lært av undervisningsopplegget og om de har blitt mer bevisste rundt egen bruk av sosiale medier etter gjennomføring av undervisningsopplegget.

For å kunne besvare den todelte problemstillingen, har jeg valgt å bruke mixed methods, som er en blanding av både kvalitativ og kvantitativ studie. Oppgaven har en pragmatisk tilnærming som baserer seg på abduksjon. Abduksjon er en blanding av induksjon og deduksjon, og utgangspunktet her er at all vitenskapelig tenkning starter med observasjon. Som forsker stiller jeg spørsmål til det jeg observerer, og for å kunne se om disse observasjonene stemmer, vil jeg bringe frem deltakerperspektivet ved å fremstille deltakernes perspektiv gjennom spørreundersøkelser (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 102). For som Postholm og Jacobsen (2021, s. 102) påpeker, må man undersøke om egne antakelser og observasjoner stemmer ved å konfrontere dem med empiri. Fordelen med å blande kvantitativ og kvalitativ metode er at jeg får frem både egne tanker og observasjoner rundt undervisningsopplegget, men også elevenes egne tanker og syn på det. Kvalitativ forskning kan bidra til å utvide og utdype forståelsen av data eller oppnådde resultater fra kvantitativ forskning (Tenny et al., 2021).

Mixed methods innebærer forskning som samler, analyserer og tolker kvantitative og kvalitative data i én enkelt studie eller i en serie studier som undersøker det samme underliggende fenomenet (Leech & Onwuegbuzie, 2009, s. 265). Som nevnt har oppgaven en pragmatisk tilnærming, og det er dette som er den primære filosofien til mixed methods (Johnson et al., 2007, s. 113). Mixed methods er generelt sett en tilnærming til kunnskap som forsøker å vurdere flere synspunkter, perspektiver, posisjoner og standpunkter (Johnson et al., 2007, s. 113). Gjennom de valgte metodene, får jeg frem eget perspektiv i tillegg til elevenes og andre forskeres perspektiver.

Det finnes mange ulike måter å gjennomføre en mixed methods-studie på. Enten brukes begge metodene samtidig, eller så brukes de sekvensielt (Leech & Onwuegbuzie, 2009, s. 267). De metodene som besvarer samme del av problemstillingen, og som har med

undervisningsopplegget å gjøre, vil gjennomføres samtidig. Den kvalitative metoden som brukes for å se på tidligere forskning er adskilt fra de andre metodene, men vil i analysen brukes til å belyse viktigheten av slike opplegg, og knytte opplegget til temaet forebygging av radikaliserings.

3.2.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder samler inn informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 89). Hovedmålet med kvalitativ forskning er å beskrive og forstå «den andre», altså at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 95; Thagaard, 2018, s. 11). Tematikken *kritisk tenkning som vern mot radikaliserings* er lite forsket på i skole- og samfunnsfagssammenheng. Dermed passer kvalitativ metode godt til å undersøke tematikken, da kvalitative studier krever åpenhet og fleksibilitet, noe som er viktig når man forsker på temaer som er lite forsket på fra før (Thagaard, 2018, s. 12). Videre kan kvalitative metoder ifølge Thagaard (2018, s. 12) deles inn i kategoriene observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, analyse av audio- og videoopptak og internett. I denne oppgaven vil jeg ta i bruk deltakende observasjon og analyse av foreliggende tekster.

3.2.1.1 Forskningsgjennomgang

Den kvalitative delen innebærer først en forskningsgjennomgang av tidligere forskning som ser på sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging av radikaliserings. Hensikten her er å skape en oversikt over tidligere teori og forskning på temaene sett i sammenheng. Denne delen av metoden skal besvare første del av problemstillingen: «*Hva sier tidligere forskning om sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging av radikaliserings?*». Videre skal denne forskningen brukes til å besvare forskningsspørsmålet «*Hvordan kan undervisningsopplegget tenkes å bidra til forebygging av radikaliserings?*». I neste kapittel presenteres først temaene kritisk tenkning og forebygging i skolen hver for seg. Etter det vil jeg presentere forskning som viser sammenhenger mellom disse temaene.

Snyder (2019, s. 334) påpeker at forskningsgjennomgang kan være det beste metodiske verktøyet for å gi oss svar på det vi lurer på. Forskningsgjennomgang er nyttig når målet er å gi en oversikt over en bestemt problemstilling (Snyder, 2019, s. 334). For meg er det nyttig for å kunne undersøke hva forskning sier om sammenhenger mellom kritisk tenkning og

forebygging. Hensikten er å identifisere, oppsummere og kategorisere forskning av god kvalitet innenfor det valgte temaet.

Ifølge Snyder (2019, s. 334) brukes også forskningsgjennomgang vanligvis for å evaluere kunnskapsstatusen om et bestemt emne, og som nevnt innledningsvis, finnes det lite forskning som ser på sammenhenger mellom kritisk tenkning i undervisningssammenheng og forebygging av radikaliserings. For at dette skal være en forskningsmetode, og ikke bare teori, må man følge ulike trinn og tiltak for å sikre at det gjennomføres nøyaktig, presist og pålitelig (Snyder, 2019, s. 334).

Grant og Booth (2009) har laget en oversikt over ulike måter å gjennomføre en forskningsgjennomgang på. De nevner at forskningsgjennomgang kan brukes i mixed methods til å utfylle de andre metodene, slik som jeg gjør i denne oppgaven. Her blir altså forskningsgjennomgangen en vesentlig komponent i forskningen. Videre bærer min forskningsgjennomgang også preg av både det de kaller «rapid review» og «umbrella review». «Rapid review», eller hurtigoversikt, kjennetegnes ved at man systematisk søker etter og kritisk vurderer eksisterende forskning. Slike gjennomganger brukes ofte når en har en kort tidsbegrensning (Grant & Booth, 2009, s. 95). Store og omfattende forskningsgjennomganger tar lang tid, og med tanke på oppgavens omfang og tidsramme, vil jeg ikke ha mulighet til å gi en vid og bred analyse av all forskning som sier noe om tematikken. «Umbrella review» kjennetegnes ved at man samler konklusjoner fra flere forskere til ett tilgjengelig og brukbart dokument. Slike gjennomganger fokuserer på et bredt problem som det finnes konkurrerende tilnæringer til, og fremhever kilder som tar for seg disse tilnærmingene og deres resultater (Grant & Booth, 2009, s. 95). I denne oppgaven vil jeg bruke tidligere forskning til å samle ulike tilnæringer til problemstillingen – altså forskning som sier noe om sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging av radikaliserings.

Litteratursøket er gjennomført i blant annet Oria og Google Scholar, med søk på ord som *radikaliserings*, *ekstremisme*, *kritisk tenkning* og *forebygging*. Søkene gir mange treff, men flere av artiklene og dokumentene som kommer opp nevner bare kritisk tenkning i bisetninger, og handler ikke konkret om kritisk tenkning som vern mot radikaliserings. Jeg har gjort ordsøk i dokumentene for å enklere finne frem til det jeg leter etter. Den valgte problemstillingen bidrar til å avgrense hva slags forskning jeg kan undersøke, og gjør det enklere å avgjøre hva som skal, og ikke skal, tas med i forskningsgjennomgangen. I tillegg

har jeg også undersøkt andre forskeres henvisninger der det har vært relevant til å finne mer forskning på temaet.

Forskningen og teorien som det vises til er enten skrevet på norsk eller engelsk, og studiene er gjennomført i ulike land. Jeg har prioritert nyere forskning da tematikken knyttet til sosiale medier er nokså ny. Den eldste artikkelen er fra 2008, og den siste fra 2021.

Ved å gjennomføre en kvalitativ forskningsgjennomgang kan jeg bruke resultater fra tidligere forskning til å belyse egen problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har oppdaget flere likheter i forskningen, og har derfor brukt innholdet fra tidligere forskning til å lage egne kategorier under forskning som ser på sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging av radikaliserings. Målet er å kunne samle det som jeg har trukket ut av forskningen inn i meningsfulle kategorier som jeg senere i oppgaven kan bruke til å drøfte hvordan undervisningsopplegget kan tenkes å forebygge radikaliserings.

Tabellen under viser til hvilke kategorier jeg kom frem til, samt hvilke kilder jeg henviser til under hver kategori. Flere av forskerne sier gjerne noe om hvert tema, men det er dette som jeg har valgt å bruke i oppgavens kategorier og som jeg har trukket ut som relevant for denne oppgaven.

Tema/kategori	Kilde
Fra overføring av faktakunnskap til undervisning som legger opp til kritisk tenkning	Davies (2008) Davies (2009) Davies (2014) Davies (2018) Gereluk (2012) Jøsok & Elvebakk (2019) Sjøen & Jore (2019)
Digital motstandskraft	Davies (2009) Davies (2018) Reeves & Crowther (2019) Reynolds & Parker (2018) UNESCO (2017)
Kritisk tenkning som analytisk tenkning og som vern mot deskriptiv ekstremisme	Alzaghari & Reiss (2014) Gule (2012) Lenz (2020b) Stephens et al. (2021)

Kritisk tenkning som motvekt mot fordommer	Davies (2018) Gereluk (2012) Stephens et al. (2021)
--	---

3.2.1.2 Observasjon og gjennomføring av undervisningsopplegg

Målet med denne delen er å undersøke hvordan elever erfarer et undervisningsopplegg om kritisk tenkning og kildekritikk. I denne kvalitative delen har jeg valgt å prøve ut et undervisningsopplegg hentet fra www.tenk.faktisk.no (Tenk, 2022). Da jeg skulle velge undervisningsopplegg, var det viktig at opplegget faktisk legger opp til kritisk tenkning, og at det ikke skulle være et opplegg som krever mye forkunnskaper og overføring av fakta. Nærmere beskrivelse av det valgte opplegget er å finne i kapittel 5.

Beskrivelser av virkeligheten i kvalitative studier fremstilles blant annet i en form der forskeren selv skriver ned hva han eller hun observerer (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 89). En liten del av denne kvalitative delstudien var observasjon. Observasjon er ikke en tilstrekkelig måte å samle inn datamateriale på dersom den benyttes alene, og ved observasjon er det kun forskerens egne antakelser og synspunkter som kommer frem. Dermed er ikke observasjon tilstrekkelig innenfor et konstruktivistisk perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 114). Derfor skal mine observasjoner kun benyttes til å utfylle andre deler av studien. Observasjonene bidrar med å samle deltakernes erfaringer, oppfatninger, holdninger og atferd. Disse fenomenene kan være vanskelig å fange i spørreundersøkelsene (Tenny et al., 2021).

Underveis i klasserommet skrev jeg ned enkelte kommentarer som elevene uttalte. Jeg hadde også med en medstudent som tok notater underveis for å sikre at jeg fikk med meg så mye som mulig. Jeg lette spesielt etter kommentarer som kan knytte undervisningsopplegget til forebygging og radikaliserings – slik som konspirasjonsteorier og falske nyheter, altså uttalelser som er relevante for oppgavens tematikk. Jeg var bevisst på å ikke nevne slike begreper før elevene eventuelt gjorde det, da det er viktig at man som observatør stiller åpne spørsmål og ikke «legger svar i munnen» på deltakerne. I forskning som denne opprettes det et nært samarbeidsforhold mellom forskeren og deltakerne, og kunnskap produseres i samspill mellom begge aktører (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 91).

Observatørene kan deles inn i ulike roller ut ifra hvor stor deltakelse og avstand forskeren har. Studenten som var med for å observere og notere hadde rollen som «observatør-som-deltaker». Hun var mest observatør, men kunne svare på spørsmål og gå rundt i klasserommet for å samle inn informasjon og lytte til elevene under arbeidet med ulike oppgaver. Selv var jeg ikke en fullstendig deltaker da det ikke var jeg som skulle observeres, men siden jeg styrte opplegget og inntok lærerrollen, vil jeg si at jeg hadde rollen «deltaker-som-observatør». Med denne rollen inntar forskeren en tydeligere observatørrolle enn når man er fullstendig deltaker (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 115-116).

I tillegg noterte jeg egne tanker og refleksjoner rundt gjennomføringen av undervisningsopplegget underveis. Disse notatene vil også brukes til å drøfte hvordan gjennomføringen gikk samt hvordan undervisningsopplegget kan tenkes å bidra i forebyggingen.

3.2.2 Kvantitativ metode - Spørreundersøkelse

Hovedformålet med kvantitativ forskning er at informasjon om virkeligheten formidles ved hjelp av tall (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 95). Den kvantitative delen av studien innebærer to spørreundersøkelser som henger sammen med gjennomføringen av undervisningsopplegget. Én spørreundersøkelse *før* gjennomføring av undervisningsopplegget for å svare på hva elevene kan fra før om tematikken, samt én spørreundersøkelse *etter* gjennomføring for å kunne svare på hva elevene har lært og om de har blitt mer bevisste rundt tematikken og bruk av sosiale medier etter undervisningen. Spørreundersøkelsene bidrar til å gi innsikt i elevenes forkunnskaper, samt deres tanker og opplevelser rundt opplegget. Dette er svar de har gitt selv, og ikke mine egne observasjoner og antagelser.

Kvantitative metoder er relativt lukket, da informasjonen som skal samles inn er predefinert av forskeren. Fordelen er at det er enklere å undersøke flere enheter, og man får mer bredde i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 165). Spørreskjema med faste svaralternativer er den vanligste måten å tallfeste sosiale fenomener og menneskelig atferd på (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 89), nettopp fordi det er enklere å samle inn flere svar på denne måten. De fleste spørsmålene i spørreundersøkelsene hadde lukkede svar, som gjør det lettere for meg som forsker å analysere større mengder respondenter i etterkant.

Spørreskjema kan også inneholde åpne svaralternativer, altså at deltakerne svarer med tekst. Det vi får her er rene kvalitative data (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 178). Med et utvalg som bare inneholder to klasser fungerer dette, men det ville blitt mye jobb dersom hundrevis av mennesker skulle besvare undersøkelsene. Åpne spørsmål bør kun brukes dersom det er helt nødvendig. Likevel kan man i enkelte situasjoner, når man ikke har oversikt over alle tenkelige svaralternativer, eller når det finnes alt for mange svaralternativer, bruke åpne spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 178). Begge spørreundersøkelsene mine inneholdt åpne spørsmål. Elevene skulle blant annet begrunne hvorfor de trodde at noen konkrete nyheter var sanne eller ikke. Det var enklere å få besvart med elevenes egne ord. I tillegg skulle elevene skrive med egne ord hva de har lært, da det er vanskelig for meg som forsker å forutse hva elevene faktisk lærer, og sette dette inn i svaralternativer på forhånd. Åpne svaralternativer ble også brukt for å la elevene komme med forslag til forbedring av opplegget.

Enkelte ganger bruker man ikke alle spørsmålene i sluttresultatet, da det i etterkant viser seg at ikke alle spørsmål og svar er like relevante for forskningen. Dette gjelder også for denne oppgaven, og jeg har i etterkant måttet velge hvilke data som er relevante for forskningen og drøftingen. De fullstendige spørreundersøkelsene er å finne i vedlegg 2 og 3. I etterkant ser jeg at det jeg har fått bruk for fra den første spørreundersøkelsen dreier seg om hvordan elevene arbeider med kildekritikk og kritisk tenkning i samfunnsfag, deres forhold til sosiale medier og hva de kan om nyheter i sosiale medier. Fra den siste spørreundersøkelsen har jeg brukt spørsmål knyttet til hva elevene har lært og om de har blitt mer bevisste i tillegg til et åpent spørsmål hvor elevene kunne dele erfaringer fra opplegget med egne ord. Besvarelsene som endte opp som relevante for oppgaven vil ligge ved som tabeller underveis i empirigjennomgangen og drøftingen i kapittel 5.

3.2.3 Studiens utvalg

Utvalget for forskningsgjennomgangen ble beskrevet i delkapittelet om forskningsgjennomgang. Siden spørreundersøkelsene og undervisningsopplegget er gjennomført i de samme klassene, har de samme utvalg. Utvalget er den gruppen som forskeren bruker for å få informasjon i sin undersøkelse, og i denne undersøkelsen er det altså elevene som er utvalget. Siden det er mer krevende å samle inn større mengder kvalitative data sammenlignet med kvantitative, er det vanlig å ha et relativt lite utvalg i kvalitative studier (Grønmo, 2021).

Siden undervisningsopplegget fra Tenk er ment for ungdomstrinnet, var et av kriteriene for utvalget at klassene skulle være på ungdomstrinnet. Jeg kontaktet to lærere i hver sin kommune i Agder. Den ene klassen var på 9. trinn, og den andre på 10. trinn. Begge skolene samarbeider med lærerutdanningen ved UiA. Elevene skulle bidra ved å besvare to spørreundersøkelser og ved å delta i undervisningen. Forundersøkelsen har 44 respondenter, hvorav 19 er jenter og 25 er gutter. Etterundersøkelsen har 38 respondenter (36 som gjennomførte hele), hvorav 17 er jenter, og 21 er gutter. Frafallet av respondenter på etterundersøkelsen begrunnes av at noen elever måtte delta gjennom Teams på grunn av koronasmitte- og karantene. Disse elevene falt ut da det ikke hadde blitt lagt godt nok til rette for undervisning gjennom Teams samtidig som fysisk undervisning.

3.3 Studiens kvalitet

Johnson et al. (2007, s. 115) lister flere fordeler med å bruke både kvalitativ og kvantitativ metode. Først og fremst lar det forskere bli mer sikre på resultatene sine. Dersom jeg kun hadde gjennomført et undervisningsopplegg uten å undersøke hva elevene faktisk synes selv, ville jeg ikke kunne ha sagt noe om elevenes erfaringer rundt opplegget. I tillegg kan blanding av metoder føre til tykkere og rikere data og det kan avdekke motsetninger som man ellers ikke hadde kommet over. Blanding av metoder bidrar til at virkeligheten kan beskrives fra ulike vinkler slik at man får et mer helhetlig bilde av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 237). Mixed methods bidrar dermed til å øke sannsynligheten for å få et mer pålitelig og nøyaktig resultat (Tenny et al., 2021). Blandingen kan øke forskningens gyldighet og pålitelighet, som er begreper som brukes for å vurdere studiens kvalitet.

3.3.1 Gyldighet og pålitelighet

Gyldighet handler om hvilke konklusjoner man kan trekke ut fra den dataen som er samlet inn, og om dataen gir svar på de spørsmålene som er stilt. Det handler om hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 222). «Indre gyldighet (troverdighet) går på om det vi har kommet frem til – de konklusjonene vi trekker – er gyldige for de eller det vi har studert» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223). Ved å la elevenes stemme bli hørt gjennom spørreundersøkelse, økes samsvaret mellom egne og elevenes erfaringer. Blandingen av metoder bidrar dermed til å øke troverdigheten. For å

styrke troverdigheten vil jeg også vise til resultater fra spørreundersøkelsene ved å legge ved elevsitater og tabeller som viser hva elevene har svart.

Pålitelighet viser til i hvor stor grad vi kan stole på funnene som et forskningsprosjekt har produsert (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 222). Det handler blant annet om i hvilken grad en annen forskergruppe kan få de samme resultatene ved å gjennomføre studien på nytt. Å måle pålitelighet er mer vanlig i tradisjonelle perspektiver på forskning, men «i atferds- og samfunnsvitenskap er det få som støtter en slik tilnærming til den sosiale og menneskeskapte virkeligheten» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223). Sett fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, er virkeligheten foranderlig og endres over tid (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 49). Dette bidrar til at man ikke kan gjennomføre den samme studien og få de samme resultatene senere. At resultatene ville ha blitt annerledes under andre omstendigheter, som for eksempel i andre klasser eller med en annen forsker, skyldes nødvendigvis ikke lite troverdig måling i denne studien (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223). Alle klasserom har forskjellige elevsammensetninger som bidrar til at en ikke ville fått nøyaktig de samme resultatene ved å gjennomføre i andre klasser.

I tillegg er studien for liten til å overføres til andre kontekster, da den kun er gjennomført i to klasser med til sammen 44 elever. Med mer tid og flere ressurser kunne en lignende studie blitt gjennomført i større omfang, noe som ville ha bidratt til å øke påliteligheten og overførbarheten.

3.3.2 Forskningseffekt

En konstruktivistisk tilnærming innebærer at det er umulig å bli kvitt såkalte forskningseffekter, altså at forskeren påvirker resultatet. Uansett hvordan data samles inn, vil det alltid være en relasjon mellom forsker og deltaker. I tillegg er det uunngåelig for forskeren å unngå sin egen fortolkning av virkeligheten. Avstand mellom forsker og deltaker fører til at forskeren ikke får mulighet til å gå dypere inn i den enkeltes forståelse og fortolkning (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 106). Ved gjennomføring av undervisningsopplegget var det ingen avstand mellom meg og elevene, og både elevene og jeg hadde hele tiden mulighet til å stille hverandre spørsmål knyttet til opplegget. Dette bidro til at jeg fikk mulighet til å få en bedre forståelse av deres utsagn og notater, slik at jeg ble mer sikker på hvordan jeg skulle tolke det elevene sa.

I tillegg må det tas i betraktning at elevene kan opptre annerledes når de vet at de blir observert. Dette kalles Hawthorne-effekten, og handler om endringen i deltakeratferd når de vet at de blir observert (Tenny et al., 2021). Noen deltakere kan også endre atferd eller respons for å tilfredsstille forskerens ønskede effekt (Tenny et al., 2021). Et eksempel på dette fra gjennomføringen var da jeg spurte elevene om positive og negative sider ved TikToks algoritmer. Da en gruppe fortalte at de hadde flere negative enn positive punkter, sa en elev «men det er vel de negative du er ute etter?». Dette viser at elevene kanskje tilpasser seg slik at de gir meg den responsen som de tror at jeg er ute etter. Et annet eksempel på endring av atferd hos elevene når de vet at de blir forsket på er knyttet til spørreundersøkelsene. Elevene vet at de blir målt og at resultatene vil brukes i min masteroppgave – dermed kan de svare uærlig på spørsmålene for å gi meg de svarene som de tror at jeg ønsker. De fleste vet for eksempel at det er viktig å være kildekritisk, men det betyr ikke at alle er kildekritiske. Når elevene vet at de blir målt på kildekritikk, så kan de for eksempel svare at de er mer kildekritiske enn hva de faktisk er i hverdagen. Dette kan altså ha påvirket resultatene fra spørreundersøkelsene.

3.4 Etisk vurdering

Etiske prinsipper bør ivaretas under hele forskningsprosessen. Helt fra planlegging og gjennomføring til sluttproduktet er levert. Den mest kjente etiske «loven» fra Immanuel Kant handler om at du aldri skal bruke noe menneske som bare et middel (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 247). I dette prosjektet skulle jeg ut i ulike klasserom med ekte mennesker og elever. Det er dermed viktig å huske på at man har et etisk ansvar, og at det kan oppstå problemer som på den ene siden er positive for oppgaven, men som på den andre siden kan være negative for elevene. I slike situasjoner må gevinstene man kan oppnå gjennom forskningen avveies opp mot de problemene elevene kan oppleve (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 247). Jeg møtte ikke på mange slike problemer, men ett av dem var knyttet til Covid-19 og hjemmeundervisning. Flere elever i den ene klassen måtte delta via chat- og videoundervisning hjemmefra. Dette bidro med flere vanskeligheter knyttet til lyd og bilde, som gjorde at de som satt hjemme ikke fikk den samme erfaringen som de som var i klasserommet. Dette kan ses på som et negativt problem for oppgaven da det tok mye tid vekk fra opplegget, og fordi det kan ha påvirket elevenes erfaringer knyttet til opplegget negativt. Likevel har de hjemme krav på den samme undervisningen som de andre, og jeg måtte derfor gjøre mitt beste for å tilby dem en tilnærmet lik opplevelse av undervisningsopplegget.

I ethvert forskningsprosjekt må forskeren ha deltakerens informerte samtykke (Thagaard, 2018, s. 22). Informert samtykke handler om at det skal være frivillig å delta i forskningen, og respondentene skal vite alt om hvilke farer og gevinster deltakelsen kan medføre. Informert samtykke innebærer kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 247-249). Elevene som deltok i denne forskningen, hadde fått signert samtykke fra foresatte (Vedlegg 1). I tillegg til dette gjorde jeg det klart at det er helt frivillig å besvare spørreundersøkelsene. Selv om foresatte hadde gitt samtykke, må elevene frivillig velge å delta eller ikke. Siden teksten i samtykkeerklæringen må tilpasses leseren, hadde selve spørreundersøkelsen en kortere samtykkeerklæring som skulle være enklere for elevene å lese og forstå.

Krav til privatliv handler om følsom og sensitiv informasjon. Det handler om graden av privat informasjon og i hvilken grad det er mulig å identifisere enkeltpersoner ut fra data (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 249-250). Verken spørreundersøkelsene eller undervisningsopplegget krever at elevene oppgir følsom eller privat informasjon. Det at jeg ikke skriver hvilke skoler studien er gjennomført på bidrar også til å sikre at elevene holdes anonyme. I tillegg har jeg brukt SurveyXact, som ikke kan spore besvarelsene til den enkelte elev. Likevel er faren større med få deltakere, noe som gjorde at jeg måtte være ekstra bevisst da jeg formulerte spørsmålene, slik at svarene ikke skulle kunne spores tilbake til den enkelte elev.

Da prosjektet ikke innebærer behandling av personopplysninger, er det ikke meldepliktig til NSD. Jeg har ikke tatt opptak av undervisningen og jeg har brukt nettbaserte spørreskjema som ikke kan spore e-post eller IP-adresse. Dette bidrar til å sikre anonymitet, og jeg trengte av den grunn ikke å søke til NSD.

3.5 Refleksjoner i etterkant

Selv om jeg i etterkant ser at jeg har valgt et forskningsdesign som gjør det mulig å besvare problemstillingen, er det likevel enkelte ting som kunne vært gjort annerledes. Jeg kunne blant annet ha utformet et eget undervisningsopplegg tilpasset oppgavens tematikk og klassende som jeg gjennomførte i. På denne måten kunne jeg kanskje ha trukket en enda tydeligere linje mellom kritisk tenkning og forebygging av radikaliserings. På den andre siden ville dette ha vært utfordrende da jeg gjennomførte opplegget i to klasser som jeg aldri hadde

vært hos tidligere. Derfor var det vanskelig å vite hvordan jeg skulle tilpasse opplegget til elevgruppene. For å løse dette kunne jeg ha valgt å gjennomføre den første spørreundersøkelsen en stund før gjennomføringen av undervisningsopplegget, slik at jeg kunne ha utarbeidet et undervisningsopplegg basert på hva elevene kunne fra før og hva de hadde hatt om tidligere.

I etterkant ser jeg også at det kunne ha vært en fordel å ha flere samsvarende spørsmål på for- og etterundersøkelsen, slik at jeg i større grad kunne ha sammenlignet elevenes svar før og etter undervisningsopplegget. Hvis jeg skulle ha gjennomført prosjektet på nytt, ville jeg ha endret spørreundersøkelsene slik. For å forbedre oppgaven kunne jeg også ha gjennomført prosjektet i flere klasser, men på grunn av tidsrammen ble det ikke tid til det denne gangen. Derfor har jeg ikke et representativt utvalg som gjør at jeg kan generalisere funnene.

4 Kritisk tenkning som vern mot radikaliserings – en forskningsgjennomgang

I denne delen vil jeg først redegjøre for noen teoretiske perspektiver på temaene kritisk tenkning og kildekritikk og forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen hver for seg. Deretter vil jeg gi en utfyllende oversikt over hva forskningen sier om sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging av radikaliserings. Her vil jeg også sette temaet inn i ulike kategorier, da forskningsgjennomgang av forskning som ser på sammenhengene er en del av min metode for å besvare del én av problemstillingen: «Hva sier forskning om sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging av radikaliserings?». Forskningen vil i kapittel 5 bli brukt som utgangspunkt til å diskutere hvorvidt det gjennomførte undervisningsopplegget kan tenkes å bidra til å forebygge radikaliserings. Dette kapitlet bærer preg av perspektiv- og teorimangfold, da temaet er bredt og det kreves at en ser på temaet fra ulike perspektiver.

4.1 Teoretiske perspektiver på kritisk tenkning og kildekritikk

4.1.1 Kritisk tenkning

Kritisk tenkning og kildekritikk er viktige ferdigheter i møte med feilinformasjon, konspirasjonsteorier og propaganda. I skolen kan kritisk tenkning regnes som ett av de viktigste målene med den formelle skolegangen. Dette gjelder ikke bare generelt i fagene, men også med tanke på de sosiale, politiske og etiske utfordringene man møter på i hverdagen (Abrami et al., 2008, s. 1102). Facione (2015, s. 24) peker også på viktigheten av kritisk tenkning for demokratiet: «Imagine an electorate that cared not for the facts, that did not wish to consider the pros and cons of the issues, or if they did, had not the brain power to do so». For hva er egentlig et demokrati uten medborgere som evner å tenke kritisk? Denne problemstillingen viser hvorfor dette er noe elevene må lære på skolen, for det er jo faktisk elevene som etter hvert skal ta over verden.

Peter Facione (2015, s. 24) peker på viktigheten av kritisk tenkning for demokratiet, og påpeker at det er vanskelig å se for seg et styresett som ikke bryr seg om fakta eller fordeler og ulemper ved en sak. Enda verre ville det ha vært hvis man ikke hadde «hjernen» til å bry seg eller veie opp ulike argumenter. Denne «hjernen» kan man få gjennom å lære seg kritiske tenkeferdigheter, som ifølge Facione og Delhipanelet, bestående av 46 eksperter på kritisk tenkning, definerer slik: «purposeful, self-regulatory judgement which results in

interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgement is based» (Facione, 1990, s. 3). Videre lister Delphi-panelet seks kjerneferdigheter som representerer god kritisk tenkning: tolkning, analyse, trekke slutninger, evaluering, forklaring og selvregulering (Facione, 2015, s. 8). Ferdighetene viser at kritisk tenkning er et komplekst begrep som innebærer en rekke faktorer.

I samfunnsfag handler kritisk tenkning om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å kunne være en aktiv medborger (Ferrer et al., 2019, s. 15). Diskusjon om sosiale og politiske spørsmål står sentralt i samfunnsfag, og undervisningen bør støtte utvikling av elevenes evne til å tenke relasjonelt og kontekstuellt for å fremme kritisk tenkning (Ferrer et al., 2019, s. 16). Det innebærer at læreren må legge opp til at elevene setter seg inn i andres posisjoner, perspektiver og roller.

De tre øverste nivåene i Blooms taksonomi (analyse, syntese og evaluering) brukes ofte for å definere kritisk tenkning. Ennis (1993, s. 179) kritiserer dette og hevder at nivåene ikke er hierarkiske slik som taksonomi-modellen indikerer, men snarere gjensidig avhengige av hverandre. Ennis definerer selv kritisk tenkning som rimelig og reflekterende tenkning fokusert på å bestemme hva man skal tro eller gjøre (Ennis, 1993, s. 180). Denne definisjonen innebærer da både måten å tenke på, men også hvordan man skal handle som følge av rimelig og reflektert avveining. Ved rimelig og reflektert bestemmelse av hva man skal tro eller gjøre, må man ifølge Ennis gjøre de fleste av disse tingene:

1. Bedømme kildens troverdighet.
2. Identifisere konklusjoner, årsaker og antakelser.
3. Bedømme kvaliteten på et argument, inkludert aksepten av argumentets grunner, antakelser og bevis.
4. Utvikle og forsvare et standpunkt i en sak.
5. Stille passende oppklarende spørsmål.
6. Planlegge eksperimenter og bedømme eksperimentelle design.
7. Definere begreper og termer på en måte som passer konteksten.
8. Være åpensinnet.
9. Prøve å være velinformert
10. Trekke konklusjoner når det er nødvendig, men med forsiktighet. (Ennis, 1993, s. 180).

Alle disse punktene er viktige og relevante i møte med informasjonsstrømmen i sosiale medier, og er en del av det å være kildekritisk.

4.1.2 Falsifisering – Hva er egentlig sannhet?

Popper (1972/1981) hevder at vitenskap handler om å prøve teorier mot virkelighetens verden. For å kunne si at en teori har vitenskapelig status, må den ifølge Popper være falsifiserbar; den må være gjendrивbar og prøvbar. Enhver ekte prøving av en teori er et forsøk på å falsifisere eller motbevise den. Kritisk tenkning handler som nevnt om å vurdere informasjon blant annet ved å falsifisere, eller motbevise, sannheter. Ved å eliminere feilaktige teorier, nærmer vi oss sannhet. Å bevise sannhet er ingen enkel jobb, og enkelte ganger er det faktisk helt umulig (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 51). Når man prøver å bevise at noe er sant, kan man fort havne i en felle hvor man kun velger ut informasjon om den delen av virkeligheten som støtter det en allerede mener. Et eksempel på dette er individer som prøver å bevise konspirasjonsteorier eller andre mirakler (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 52). Ifølge Popper (1972/1981, s. 23) kan man bekrefte eller verifisere nesten hvilken som helst teori ved å lete etter bekræftelser. Derfor er det viktig å være kritisk i møte med informasjon og kunnskap.

Selv om Poppers teori om falsifisering kan fungere til å for eksempel motbevise konspirasjonsteorier, så er det ikke slik at teorien virker i alle sammenhenger. Mange samfunnsfaglige og sosiologiske spørsmål går ikke an å bevise eller verifisere. «Hvordan er det mulig at subjektive betydninger blir til objektive faktisiteter?» er det sentrale spørsmålet i sosiologisk teori (Berger & Luckman, 1966/2000, s. 39). Ulike samfunn skaper forskjellige forståelser av kunnskap og virkelighet, og en kan ikke si at et samfunn tar feil på bakgrunn av at et annet samfunn mener noe annet (Berger & Luckmann, 1966/2000). Denne forståelsen for ulike meninger er et sentralt mål i samfunnsfaget i det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap*: «Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevane tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbryting og vise aktivt medborgarskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.4).

For Popper handler vitenskap om å søke etter sannheter, altså objektivt sanne og forklarende teorier. Gule (2012, s. 34) understreker at vi må skille mellom sannhet og sikkerhet, for i samfunnsvitenskapen er det slik at vi aldri kan være sikre på at vi ikke har tatt feil. Han bruker skillet mellom sannhet og sikkerhet, samt det faktum at vitenskapen er feilbarlig, til å

belyse at spekulative forestillinger og konspirasjoner tar sin plass i samfunnet. I dette ligger et viktig element i kritisk tenkning, hvor elevene skal lære seg å forstå konteksten for valg, hendelser og meninger. I læreplanen står det at «Dei skal vurdere kunnskap, hendingar og fenomen frå ulike perspektiv og reflektere over kvifor menneska har gjort og gjer ulike val» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

4.1.3 Hvor kritisk skal man være? – Toleransens paradoks

«For å forstå verden og kunne delta aktivt er det vesentlig *hva slags* samfunnsfaglig innhold vi velger å tenke kritisk rundt» (Ferrer et al., 2019, s. 16). Skal man for eksempel være kritisk til ytringsfrihet, eller er det gitt at alle skal få lov til å ytre alt de mener? Det å kunne innta et ståsted basert på rasjonelle og holdbare grunner, kan knyttes til Karl Popper og toleransens paradoks. Vi må ha en grense for hva som kan tolereres, også i skolen. Har du ikke rasjonelle og holdbare grunner til dine argumenter og ståsted, kan det kanskje ikke tolereres (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 51).

Ifølge Popper (2011) kan ikke alle meninger og ytringer tolereres i et samfunn. Derfor mener han at ytringsfriheten bør begrenses noe dersom individene i samfunnet ikke velger å lytte til rasjonelle og holdbare argumenter, da det er disse argumentene som skaper et mest mulig åpent samfunn. Popper mener videre at samfunnet må bestemme seg for hvilke meninger som skal beskyttes, og hvilke meninger samfunnet skal beskyttes mot. I klasserommet skal det være stor takhøyde for ulike meninger, men det er, også ifølge læreplanverket, nulltoleranse for hatefulle ytringer som rasistiske utsagn rettet mot enkeltelever.

Kritisk rasjonalisme har ifølge Popper (1972/1981, s. 269-270) et syn om at alle kan gjøre feil som enten oppdages av en selv, sees av andre eller oppdages selv ved hjelp av andre. Man lærer gjennom å ta andres argumenter på alvor. Rasjonalismen er sterkt knyttet til tanken om at andre har rett til å bli hørt og til å forsvare sine argumenter. Det betyr ikke at alle argumenter og meninger skal godtas, de må som nevnt ha rasjonelle og holdbare grunner. Samfunnsfaget skal bidra med kunnskap for å legge grunnlag for elevers meningsdannelse og holdninger, slik at de lærer å stille seg kritiske til egen tankegang.

4.1.4 Ulike forskningstilnæringer til kritisk tenkning i samfunnsfag

Den ideelle kritiske tenkeren er ifølge Facione og Delphi-panelet blant annet nysgjerrig, velinformert, åpensinnet, rettferdig og villig til å revurdere. Den er flittig i å søke relevant informasjon og klok i å foreta vurderinger (Facione, 1990, s. 3). For å utdanne gode kritiske tenkere må det jobbes mot disse idealene. Det finnes en rekke ulike tilnæringer til kritisk tenkning i samfunnsfag, og ulike lærere velger ulike tilnæringer. Jeg vil her trekke inn teori og forskning som omhandler ulike tilnæringer til undervisning om kritisk tenkning og kildekritikk i samfunnsfag.

4.1.4.1 Kritisk tenkning som selvrefleksjon og selvregulering

Den første tilnærmingen til kritisk tenkning i samfunnsfag som jeg vil belyse, er en tilnærming som handler om å legge til rette for selvstendig meningsdanning blant elevene. Ifølge Sjøen (2019, s. 74) kan ikke elevene påtvinges en rekke bestemte holdninger og meninger. Det bør heller legges til rette for en selvstendig meningsdannelse. For å gjøre dette, må elevene lære hvordan de skal tenke og vurdere egen tenkning på en selvstendig måte.

Av de seks kjerneferdighetene som Delphi-panelet lister som presenterer god kritisk tenkning, hevder Facione (2015) at selvregulering er den mest bemerkelsesverdige ferdigheten. Selvregulering kan brukes til å forbedre sin egen tenkning, og dette kan på en måte kalles kritisk tenkning brukt på seg selv. Du ser tilbake på din egen tolkning, analyse, slutninger, evaluering og forklaringer (som er de fem første ferdighetene), og vurderer din tenkning kritisk (Facione, 2015, s. 7).

Samtidig hevder Matthew Lipman (1988) at kritisk tenkning handler om selvkorreksjon og om å engasjere seg aktivt i søken for å finne feil ved egen tenkning. Mye av vår tenkning bærer lite preg av bekymring for at det vi tenker kan være feil, og dette er en ferdighet som må læres gjennom erfaring. Å gjøre klasserommet til et undersøkelsesfellesskap, bidrar ikke bare til at elevene blir bevisst sin egen tenkning, men også at de begynner å lete etter og korrigere hverandres metoder og prosedyrer for tenkning. På denne måten vil elevene bli i stand til å bli selvkorrigerende i egen tenkning (Lipman, 1988, s. 41).

Ifølge Iversen (2016, s. 34) må vi øve på vårt indre uenighetsfellesskap. Vi lever mye av livet på autopilot, og derfor må vi stoppe opp og reflektere, vurdere og endre kurs underveis. Vi kan øve oss på å sette autopiloten på pause når den tar snarveier som gjør verden mindre, mer

fordomsfull og begrenset. Nettopp derfor ser Facione (2015) og Lipman (1988) på viktigheten av selvregulering og selvkorreksjon.

Kritisk tenkning handler ifølge Lipman (1988) også om sensitivitet for kontekst, som vil si at man forstår at ulike kontekster krever ulik bruk av regler eller prinsipper. Tenkning som er sensitiv for kontekst tar hensyn til:

1. Eksepsjonelle eller uregelmessige omstendigheter og forhold,
2. spesielle begrensninger,
3. overordnede konfigurasjoner,
4. muligheten for at bevis er atypiske, og
5. muligheten for at noen betydninger ikke kan oversettes fra en kontekst til en annen (Lipman, 1988, s. 42).

Ved å være sensitiv for kontekst, vil man etter hvert forstå at verden er mer kompleks enn den kan se ut fra egen synsvinkel. Kritisk tenkning innebærer at man må være ydmyk og innse at eget synsfelt kan være begrenset. Gjennom erfaring i å innta ulike perspektiver, i å åpne seg for at verden kan se annerledes ut fra andres ståsted, kan elevene erfare og erkjenne at deres meninger kan være ufullstendige (Andersen, 2019).

4.1.4.2 Uenighetsfellesskap og deliberasjon

Det finnes flere ulike tilnæringer til å gi elevene erfaring i å innta nye perspektiver og ståsteder. Ideen om å øve elevene i kritisk tenkning gjennom dialogisk undervisning, hvor læreren legger til rette for frie, argumenterende meningsutvekslinger i klasserommet, har vært en av de vanligste tilnærmingene i norsk skole (Kjøstvedt, 2019, s. 154). Denne tilnærmingen skal bidra til å styrke elevenes demokratiske ferdigheter. På denne måten skapes robuste klasserom hvor kontroversielle og ekstremistiske holdninger kan utfordres og bekjempes. På denne måten lærer elevene å forstå og anerkjenne andre oppfatninger og perspektiver enn sine egne (Kjøstvedt, 2019, s. 154).

Iversen (2014) kaller møtet mellom ulike holdninger og verdisyn i klasserommet for et uenighetsfellesskap. Han definerer uenighetsfellesskap som «en gruppe mennesker som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). Det handler om å se ting fra et annet perspektiv, og kan bidra til å utvikle og legge til rette for kritisk tenkning. Det at vi har ulike meninger er en del av demokratiet og ytringsfriheten, og det er

noe man må lære seg å tåle. Iversen (2014, s. 16) hevder at klasserommet er en godt egnet plass å øve på diskusjon og uenigheter da skolen kan sees på som et fristed fra avgjørelser og konsekvensrike beslutninger. Her kan elevene fremme sine meninger uten at de etterpå må stå ansvarlig for konsekvensene av en eventuell gjennomføring. Dette skaper muligheten til å trene på ferdigheter som er gode å ha i samspill med andre.

Ifølge Iversen (2016, s. 23) kan begrepet uenighetsfellesskap være et nyttig tankeverktøy for å bekjempe antisemittisme, rasisme og udemokratiske holdninger. Han mener at ved å erkjenne at medlemmer i grupper kan være uenige seg imellom, vil det bli vanskeligere å etablere det han kaller «enkle, fordomsfulle og skjebnetunge tankeskjema der «vi» og «dem» er iboende grunnleggende ulike når det kommer til viktige, varige og moralsk ladede egenskaper» (Iversen, 2016, s. 23). Undervisning som tar utgangspunkt i uenighetsfellesskap, burde ifølge Iversen (2016, s. 32) fremme evnen til kritisk tenkning og dermed trene opp evnen til å gjenkjenne og motvirke usakligheter og hersketeknikker. At vi skal legge til rette for uenighet og meningsbryting betyr ikke at vi skal godta det som er usaklig og irrasjonelt.

Lenz (2020b, s. 59) viser til Hegel (1770-1831) sitt dialektiske prinsipp som har preget store deler av den moderne kritiske tenkningsorden. Prinsippet går ut på at det kritisk tenkende individet vil oppnå et høyere nivå av innsikt ved å systematisk og reflekterende utforske andre mulige sannheter. I overordnet del står det at elevene skal «øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytinger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Får å lære dette, kan man i klasserommets uenighetsfellesskap ta i bruk deliberasjon. Deliberasjon handler om å utforske ulike sider i en sak og veie dem opp mot hverandre i en grundig, åpen og kritisk drøfting av et tema – og dette er en form for kritisk tenkning. Kun rasjonelle og holdbare argumenter og fakta kan godtas i denne debatten. På denne måten vil argumenter som er illegitime eller udemokratiske ikke passer inn i den demokratiske debatten i klasserommet bli tydelige (Lenz & Andersen, 2019).

Leonel Lim (2015) mener at arbeidet med kritisk tenkning må ses i sammenheng med samfunnsmessige problemer som er relevante for elevene. Et slikt problem kan for eksempel være spredning av falske nyheter eller propaganda i sosiale medier. Ifølge Lim er hensikten med kritisk tenkning at elevene skal oppnå evne til perspektivmangfold, forståelse av sammenhenger og kontekst, samt tydeliggjøring av ulike maktperspektiver.

Lim har utviklet et rammeverk for opplæring til kritisk tenkning i samfunnsfag med seks premisser. Rammeverket viser til hvordan meninger blir til, og disse punktene kan videre knyttes til uenighet, meningsdannelse og meningsbrytning i klasserommet:

- For det første, må undervisningen tydeliggjøre forståelse av sammenheng, og elevene må være i stand til å forholde seg til resten av samfunnet. De må forstå at samfunnet er bygd på en måte hvor individer, grupper og institusjoner henger sammen.
- For det andre, må undervisningen være kontekstuell. Når elevene tenker kritisk, må de sette den gitte problemstillingen i kontekst, da en gitt situasjon eller et problem kan forstås på forskjellige, og til tider motstridende, måter. Dette gjenspeiler de konkurrerende interessene og realitetene til samfunnets ulike grupper.
- Det tredje og fjerde prinsippet tar for seg samfunnets maktforhold, og retter fokus på blant annet klasse, rase og kjønn. Dette handler om å sette seg inn i andres livsverden og å prøve å relatere til disse, selv om man kanskje ikke møter på de gitte problemstillingene i egen hverdag.
- For det femte, eksisterer det flere løsningsmuligheter på et problem, og resonneringen frem til en løsning må ses i sammenheng med de ulike maktforholdene og perspektivene som er til stede.
- Det sjette og siste premisset går utpå at elevene må innse at ulike sosiale grupper vil gå inn i usannsynlige allianser for å fremme og tydeliggjøre deres synspunkter i diskusjoner (Lim, 2015, s. 15-17, min oversettelse).

4.1.4.3 Kritisk tenkning i et dannings- og medborgerskapsperspektiv

«Når kritisk tenkning i utdanningsfeltet løftes frem som noe mer og annet enn en intellektuell fingerøvelse, er det fordi den inngår i en grunnleggende normativ tradisjon – nemlig danning, som i vid forstand betyr personlighetsforming, altså forming i retning av et normativt mål» (Ferrer et al., 2019, s. 17).

Læreren skal altså ikke bare undervise *om* temaer som menneskerettigheter, likestilling, demokrati og mangfold. Hen skal også fremme positive holdninger til disse temaene, samtidig som at elevene skal tenke kritisk rundt temaene og gjøre opp egne meninger som grunnlag for handling (Ferrer et al., 2019, s. 17).

Både Ryen (2019) og Lenz (2020b) knytter kritisk tenkning til danning ved å vise til Klafkis dannelsesteori. Danningsbegrepet handler om både selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Lenz, 2020b, s. 16). Teorien baserer seg på erkjennelsen om at formålet med all utdanning er å støtte utviklingen av elevers evne til å ta selvstendige og informerte valg i sine liv, kunne delta i demokratiske prosesser i samfunnet og kunne oppnå en forståelse og et aktivt engasjement for at denne retten må gjelde alle mennesker (Ryen, 2019, s. 70-71). Danning skjer her i møtet mellom enkelteleven og det bestemte fagstoffet, og dermed får det valgte fagstoffet en viktig rolle i undervisningen.

Motsetningen til denne tilnærmingen til kritisk tenkning er tilnærminger som ser på kritisk tenkning som en ferdighet som kan undervises atskilt fra innholdet. Ryen kritiserer dette da kritisk tenkning ikke bare er en teknisk ferdighet som kan atskilles fra undervisningsinnholdet. Ferdighetslæring skjer alltid i relasjon til et innhold (Ryen, 2019, s. 71).

4.1.4.4 Kritisk tenkning som samfunnskritikk – Normkritisk pedagogikk

En annen tilnærming til kritisk tenkning er en makt- og normkritisk tilnærming. Dette strider litt imot dannelsesperspektivet i forrige delkapittel, og gjør at samfunnsfaget står i en slags strid mellom kritisk tenkning og normdannelse. Selv om opplæringen skal fremme demokratiske verdier, så skal også samfunnets normer og maktstrukturer kritiseres. Det «normale» må altså problematiseres.

Ifølge Lenz (2020b, s. 61) er samfunns- og maktkritikk en viktig del av kritisk tenkning i skolen. Her inngår kritisk tenkning som et element av myndiggjøring, som innebærer tvil og prinsipiell kritisk granskning. Denne kritikken skal også rettes mot de normene og kunnskaps- og vitensformene som anses som relevante og legitime i skolen (Lenz, 2020b, s. 61). Maktkritikk gjelder både eksisterende maktforhold i samfunnet og ujevn maktfordeling, men også hvordan eksisterende normer og aksepterte sannheter opprettholder disse maktforholdene. Ifølge Lenz skal man da også tenke kritisk rundt demokrati, menneskerettigheter og det «typisk norske» som mange i dag ser på som positive idealer. Dette kaller hun normkritisk pedagogikk, noe som innebærer at vi setter spørsmålsteget ved det vi anser som normalt. Normkritisk pedagogikk bidrar også til å avdekke makt- og undertrykkelsesmekanismer som skjuler seg bak det som tilsynelatende er naturlig eller selvfølgelig (Lenz, 2020b, s. 61-62).

Likevel viser samfunnsfagdidaktikerne Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen i boken *Autoriserte Samfunnsbilder* (2012) at det kan virke som at det i samfunnskunnskap finnes et grunnleggende, selvsagt og klart basisstoff som ikke kan diskuteres. Dersom man kun problematiserer teorier og grunnsyn som utfordrer det norske demokratiet, bidrar det til at det bli vanskelig for elevene å opparbeide egne meninger, da de får en slags fasit på hvordan enkelte ting skal være, bare fordi det «alltid har vært sånn, og det er det som fungerer».

Børhaug og Christophersen (2012, s. 14-15) plasserer samfunnskunnskapen inn i en overordnet dimensjon mellom problematisering og kritisk tenkning på den ene siden, og legitimering på den andre. Ved å analysere norske samfunnsfagbøker, fant de ut at visse fremstillinger av samfunnet pekes på som det eneste riktige. Det legges altså ikke opp for å tenke kritisk rundt disse, da de er udiskutable og selvsagte. Dermed foreslår de at elevene kan få oppgaver hvor de stimuleres til å gi uttrykk for egne meninger og vurderinger for å problematisere ulike styreformer. De mener at det politiske systemet og deltakelse egner seg godt å problematisere og vurdere kritisk i undervisningen da det finnes mange ulike politiske systemer rundt i verden, og fordi man kan få frem at disse systemene er valgte, og ikke selvsagte. Kritisk vurdering av disse systemene er også sentralt i utviklingen av kritisk medborgerskap (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 46).

Faget står altså i en spenning mellom videreføring og sikring av verdigrunnlag og felles referanserammer for samfunnet på den ene siden, og å legge til rette for kritisk tenkning i forhold til samfunnsinstitusjonene på den andre (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 191). Læreren må skape rom for problematisering, også av det veletablerte norske demokratiet og det som vi i dag ser på som både normalt og positivt. Problematisering og kritisk tenkning krever kjennskap til ulike og motstridende perspektiver. Derfor skal man altså ikke legge vekk all «om-kunnskap». Men læreren må legge til rette for at elevene tar denne «om-kunnskapen» et steg videre, og vurderer denne kunnskapen kritisk (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 200).

4.1.4.5 Kritisk tenkning som kildekritikk og argumentasjon

Ferguson og Bubikova-Moan (2019) peker på argumentasjon og strategisk kildevurdering som sentrale ferdigheter innen kritisk tenkning. De påpeker blant annet at man må vurdere

påstanders gyldighet og tenke gjennom og imøtekomme eventuelle motargumenter for å kunne velge ståsted i en sak basert på rasjonelle og holdbare grunner.

For å undersøke om informasjonen og informanten er til å stole på, kan man hente informasjon fra ulike kanaler og tolke dette innholdet. Og for å vurdere troverdighet og autoritet, kan en spørre seg selv hvem informanten er, om informanten er kvalifisert til å uttale seg, samt hvorfor informanten uttaler seg (Ferguson & Bubokova-Moan, 2019). Dette kan knyttes til Ennis' første punkt, «bedømme kildens troverdighet» (Ennis, 1993, s. 180), som skal til for å danne et standpunkt basert på rimelige og reflekterte grunner. I tillegg kan det knyttes til Delphi-panelets andre kjerneferdighet, «analyse», hvor man blant annet kan spørre seg selv hvorfor kilden uttaler seg, hvorfor kilden tenker som den gjør og hva som er kildens grunnlag for å uttale seg (Facione, 2015, s. 8). Ulike forskere ser altså på viktigheten av kildevurdering som en del av kritisk tenkning. Noe av det første som bør gjøres er å vurdere den som uttaler seg, enten det er på nett, i klasserommet eller i avisen.

Davies ser på viktigheten av å ta sosiale medier og nettverk med inn i undervisningen. Elevene får da øvd på å analysere meldinger og budskap som deles over nett. Videre påpeker hun at det er spesielt viktig å dekonstruere meldinger som formaner til vold, hevn eller tilslutning til ekstremistiske grupper (Davies, 2014, s. 466). I tillegg er det viktig å jobbe med kildekritikk og argumentasjonsanalyse gjennom å plukke fra hverandre konkrete og aktuelle eksempler. Mange elever leser i dag nyheter gjennom sosiale medier som TikTok (Medietilsynet, 2020), og å lære dem at det de ser nødvendigvis ikke alltid stemmer, blir derfor ekstra kritisk. Andersen (2019) påpeker at «arbeidet med kritisk tenkning skal stimulere en sunn skepsis og evne og vilje til å undersøke lettvinne påstander nærmere», og at «kritisk tenkning vil si å utvikle redskaper for å plukke fra hverandre uholdbar argumentasjon og retorikk som forenkler».

Ryen (2019, s. 70-71) hevder at mange lærere tar i bruk nyheter i samfunnsfag-undervisningen, og at dette kan bidra til å fremme kritisk tenkning i klasserommet. Det at elevene utvikler evnen til å vurdere nyheter på en kritisk måte bidrar til kritisk tenkning. I et demokratisk perspektiv er det avgjørende at borgerne oppnår en autonomi i forhold til media, sånn at de selv kan ta kritiske og selvstendige beslutninger. Det er dette som er kjernen i begrepet «media literacy» (Ryen, 2019, s. 73).

4.2 Forskning på forebygging av radikaliserings – Skolens oppgave og ansvar

Skolens oppgave er først og fremst å forebygge ved hjelp av skolens grunnleggende demokrati- og dannelsesmandat, i tillegg til å bygge demokratisk kompetanse og demokratisk motstandskraft. En slik forebygging er viktig da den bidrar til å styrke eleven på en måte som hindrer at radikaliserings triggere og drivkrefter kan gripe inn (Lenz, 2020a, s. 56). I tillegg har skolen en viktig oppgave når det gjelder å identifisere tidlige tegn på radikaliserings og melde fra om dette til andre instanser (Sjøen, 2019, s. 72). Ifølge Sjøen og Jore (2019, s. 274) vektlegger den pedagogiske forebyggingen det å bygge motstandskraft mot alle former for ekstremisme gjennom ulike læringsaktiviteter som fremmer samfunnsverdier, kritisk tenkning og menneskerettighetsidealer gjennom læring, utvikling, sosialisering og medborgerskap.

Selv om skolens primæroppgave ikke er å oppdage eller stoppe ungdommer som er i ferd med å radikaliseres (Lenz, 2020a), er det ifølge samfunnsfagdidaktiker Martin Sjøen (2019) bred enighet om at skolen er en viktig bidragsyter til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Samtidig hevder Sjøen at det er uklart hvor stor betydning skolens innsats egentlig har i det forebyggende arbeidet. Davies (2018) hevder at vi ikke har nok kunnskap om utdanningens betydning i møte med ekstremisme. Vi har verken en oversikt over hva utdanningsinstitusjoner faktisk gjør for å håndtere voldelig ekstremisme eller bevis på at det som gjøres har en effekt. Sieckelinck et al. (2015) diskuterer det faktum at skoler kanskje ikke har nok av verken tid eller midler til å spille en sentral rolle i forebyggingen. Det gjør det ekstra viktig at lærere deler sitt ansvar med andre instanser.

Ifølge Mattsson (2018, s. 35) beskrives opplæring for demokrati som et generelt forebyggende tiltak mot voldelig ekstremisme innenfor PVE (preventing violent extremism). For å forebygge antidemokratiske og voldsstøttende holdninger, må man først og fremst undervise hva demokrati og medborgerskap innebærer, samt *hvorfor* demokrati i dag blir sett på som «riktig» og «normalt». Kunnskap om demokratiske idealer og medborgerskap skal styrke elevenes motstandskraft, mot ekstremistisk overbevisning (Sjøen, 2019, s. 73).

Demokratisk motstandskraft, også kalt demokratisk resiliens, kan defineres som «evnen til å identifisere og avvise ekstremistiske ideer eller å komme seg fra vanskeligstilte situasjoner» (Sjøen & Jore, 2019, s. 274). Stephens og Sieckelinck (2020, s. 147) foreslår definisjonen «å utvikle motstandskraft mot ekstremistiske narrativer gjennom å fremme demokratiske verdier eller praksis». Resiliens som et forebyggende konsept dukker oftest opp i sammenheng med

utdanning, og har i utdanningssammenheng en tendens til å fokusere på å bygge individuell motstandskraft – altså resiliens hos den enkelte elev (Stephens & Sieckelinck, 2020, s. 147). Skolens rolle innen forebyggingen av radikaliserings dreier seg dermed i stor grad om normdannelse og demokratiopplæring.

Stephens og Sieckelinck viser til UNESCOs veiledning for beslutningstakere, som omhandler hvordan resiliens kan bygges. Her rettes spesiell oppmerksomhet mot å utvikle evnen til å tenke kritisk og å lære å verifisere fakta (Stephens & Sieckelinck, 2020, s. 148; UNESCO, 2017, s. 20). Kritisk tenkning er en demokratisk ferdighet, som kan hjelpe elevene med å forstå og plukke fra hverandre kunnskap og informasjon som de kommer over. Ifølge Gule (2012, s. 71) er konspirasjonsteorier et sentralt moment i blant annet antisemittisme og islamofobi. Disse teoriene representerer en forenkling av virkeligheten, og det er dermed viktig at skolen lærer elevene å se en sak fra flere sider – altså kritisk tenkning.

FN deler hovedårsakene til at mennesker radikaliseres inn i fire kategorier: 1) Søken etter tilhørighet, 2) idealisme og urettferdighet, 3) sosial frustrasjon og 4) søken etter spenning eller mening i livet (FN-sambandet, 2020). Ofte har årsakene sammenheng med psykisk sårbarhet, identitetskonflikt og konspirasjonsteorier (Alzaghari & Reiss, 2014). For å forebygge radikaliserings knyttet til disse årsakene, holder det ikke at skolen kun gir en opplæring til demokrati gjennom kritisk tenkning og kildekritikk. Skolen må blant annet tilby et godt læringsmiljø som bygger på inkludering og mangfold, læreren må sørge for god klasseledelse og elevene må lære å respektere og anerkjenne hverandre (Regjeringen, 2016). Dette er aspekter av skolehverdagen som er viktige for alle parter, og de bidrar til mye mer enn bare forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Likevel vil jeg ikke gå nærmere inn på disse, da oppgaven dreier seg om kritisk tenkning og kildekritikk som vern mot radikaliserings.

Selv om mangel på kritisk tenkning og kildekritikk ikke ses på som hovedårsaker til radikaliserings, betyr det ikke at det å tenke kritisk ikke kan bidra til å motvirke radikaliserings og ekstreme idéer. Gule (2012) hevder at kritisk tenkning spiller en viktig rolle når det gjelder motstandskraft mot radikaliserings. Et ord som ofte går igjen når man leter etter årsaker til radikaliserings, er utenforskap. Flere av de som kjenner på utenforskap søker kanskje tilhørighet på nett, og det blir derfor kritisk at disse individene har opparbeidet visse ferdigheter som skal til for å kritisk vurdere alt og alle de møter på nett. Dette er ferdigheter som kan utvikles gjennom arbeid på skolen, og er en del av primærforebyggingsinnsatsen.

4.3 Hva sier forskning om sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging av radikaliserings? – En forskningsgjennomgang

I denne delen av oppgaven vil jeg trekke inn forskning som ser på sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging av radikaliserings. Det finnes ikke mye forskning på feltet som undersøker kritisk tenkning spesifikt som forebygging, men det er en del som undersøker hvordan demokratiutdanning og dannings av demokratisk resiliens kan forebygges, og disse trekker inn kritisk tenkning som et viktig aspekt (Davies, 2009; Gereluk, 2012; Reynolds & Parker, 2018; Stephens & Sieckelinck, 2020). Ifølge Reynolds og Parker (2018, s. 4) vil mange tidligere rekrutterere til ekstremistiske grupper hevde at unge individer som ikke har fått tilstrekkelig med undervisning innen kritisk tenkning eller mediekunnskap være det perfekte målet. Ifølge Davies bygger ekstremisme på en tanke om at det kun finnes ett riktig svar, og ingen alternativer til denne tankegangen. Kritisk tenkning derimot, bygger på prinsippet om å akseptere flere sannheter (Davies, 2009, s. 192). En utdanning til og for kritisk tenkning vil derfor være motsatsen til ekstremisme, og kritisk tenkning anses som en beskyttende faktor når det gjelder forebygging.

4.3.1 Fra overføring av faktakunnskap til undervisning som legger opp til kritisk tenkning

Innsatsen for å styrke motstandskraften gjennom kritisk tenkning er overveiende tilbøyelig til instruktivistiske utdanningskulturer (Davies, 2018; Sjøen & Jore, 2019, s. 275). Det som kjennetegner instruktivistiske utdanningskulturer er at de vektlegger overføring av «rett» form for kunnskap og verdier. Dette kritiseres da elevene heller bør få hjelp til å ta informerte beslutninger på egen hånd (Sjøen & Jore, 2019, s. 275). Overføring av faktakunnskap gir lite plass til kritisk tenkning, refleksjon og diskusjon (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 50). Overføring av rett og galt bidrar heller ikke til å kritisk ta egne beslutninger og valg, og det er viktig å huske at kritisk tenkning handler om å lære elevene *hvordan* de skal tenke, ikke *hva* de skal tenke.

Den britiske utdanningsforskeren Lynn Davies undersøker blant annet hvordan undervisning kan påvirke standpunkter og politiske bevegelser som truer fred, demokrati og sosialt samhold (Davies, 2014, s. 451). Hun påpeker at undervisningen i seg selv kanskje ikke motvirker ekstremisme, men den kan i alle fall ikke gjøre ting verre. Det elevene lærer på skolen kan være både langsiktig og bærekraftig (Davies, 2008, s. 620). Den enkelte elevs sosiale fremgang er avhengig av å lære om demokrati og fred, men også av å avlære fiendskap og

vold (Davies, 2014, s. 450). Lærerens oppgave blir i møte med elever som har slike holdninger som må avlæres å fremme alternativer, gi mangesidige synspunkter og sikre komfort med tvetydighet og fleksibilitet i tenkningen. Frykt, hat og misoppfatninger som tar plass i klasserommet må behandles, og ikke bare avvises blankt. Videre må elevene utfordres til å forstå at det de selv anser som normalt eller riktig, er sosialt konstruert, og dermed ustabil og foranderlig (Davies, 2008, s. 620-621).

Davies (2009) lister ulike typer kritikk som skal hjelpe elevene til å kunne ta informerte beslutninger på egen hånd. Hun mener at bruken av disse skal bidra til at idealisme ikke kan bli ekstremistisk. Her nevnes blant annet kritisk tenkning, som ifølge Davies er de ferdighetene som skal til for å kunne veie opp alternative idealer ved å sette de opp mot hverandre og vurdere dem. Kritisk tvil handler om å akseptere at idealer er midlertidige og foranderlige, og man kan alltid endre mening og oppfatning. I tillegg påpeker Davies at man må skape en god forståelse av universelle rettigheter og ansvar (Davies, 2009, s. 200).

Den britiske utdanningsforskeren Dianne Gereluk har utarbeidet ti anbefalinger til lærere som skal undervise om ekstremisme og terrorisme i skolen. Flere av disse anbefalingene knyttes til kritisk tenking. Det går blant annet ut på at elevene kritisk skal reflektere og lære seg å begrunne ulike vurderinger ved å reflektere over måten media fremstiller tematikken gjennom bruk av retoriske virkemidler. Videre kan elevene kritisk utforske og undersøke hvordan kunnskap konstrueres i ulike samfunn, samt hvordan samfunnene ofte skaper en falsk distinksjon mellom «oss» og «dem» som fører til stereotypier og misforståelser. I tillegg må læreren skape rom for diskusjon og dialog i klasserommet, hvor viktige hendelser kan diskuteres, samtidig som man skaper rom for at elevene kan skifte synspunkt. Det betyr imidlertid ikke at alle ytringer kan aksepteres (Gereluk, 2012, s. 123).

4.3.2 Digital motstandskraft

Skolens tilnærming til digitalt medborgerskap sies å være et effektivt verktøy for å øke unges digitale motstandskraft mot rekrutteringen til ekstremisme (Reeves & Crowther, 2019). Digital motstandskraft dreier seg om ansvarlig, trygg og aktiv deltakelse i nettsamfunn. Dette innebærer evnen til kritisk tenkning, medie- og informasjonskompetanse og sosial atferd på nett (Reynolds & Parker, 2018). Reynolds og Parker (2018, s. 10) påpeker at den digitale motstandskraften har en spesiell betydning for problemer som angår ekstremisme. Ved å øke den digitale motstandskraften til unge, kan sannsynligheten for at de ukritisk konsumerer

ekstremistisk innhold, slutter seg til ekstremistiske grupper eller at de selv begår voldelige ekstremistiske handlinger reduseres.

Kildekritikk og medie- og informasjonskompetanse er viktige kompetanser å ha i møte med all informasjon og innhold på nett. Her *skal* skolen bidra, og det gjelder også samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Undervisning innen medie- og informasjonskompetanse er et ansvar for å avverge ekstremisme som vi kan komme over på nett (UNESCO, 2017, s. 33). Som UNESCO (2017, s. 33) skriver, kan ikke skoler stoppe massiv kommunikasjonsinnsats rettet mot elever fra karismatiske voldelige ledere. Det er noen andres ansvar. Men, skolen kan hjelpe elever med å engasjere seg til å utvikle kildekritiske ferdigheter i møte med ulike informasjonskilder.

Davies (2009, s. 198) påpeker at internett kan være demokratisk og fredsframmende, men det kan også bidra til økt polarisering og fremme fordommer gjennom hat og konspirasjoner. Demokratisk mediebruk uten polarisering og fordommer innebærer blant annet at både mediene og leserne evner å dekonstruere medienes budskap ved å tenke kritisk (Davies, 2009, s. 196). Mediene bidrar til å spre hat verden over, noe som i verste fall kan føre til krig eller konflikt. Derfor er undervisning om kildekritikk og det å tenke kritisk rundt media avgjørende – både for å analysere propaganda og konspirasjoner, men også for å forstå viktigheten av medias rolle når det gjelder ytringsfrihet og kritikk. For å forstå årsakene til ekstremisme, må vi se hva som er sant og hva som er myter og konspirasjoner, da rykter og falsk informasjon har en stor kraft (Davies, 2009, s. 197).

Reynolds og Parker (2018) fant i sin studie ut at det nederlandske prosjektet *Digital Resilience* hadde en positiv innvirkning, og økte elevenes følelse av ansvar for egne handlinger på nettet. Prosjektet gikk ut på å teste og utvikle ulike måter å undervise kritisk tenkning og kildebevissthet på, og målet var å utvikle modeller som på sikt skal forebygge rekruttering av unge til ekstremistiske grupper og hatbevegelser. Intervensjonen var ferdighetsbasert, ikke kunnskapsbasert, og er ment å utvikle elevenes mediekunnskap, kritisk tenkning og digitale medborgerskapsferdigheter. Andre mål med intervensjonen er at elevene skal få en økt forståelse av falske nyheter og propaganda, samt om argumenter og teknikker som informasjonsskaperne bruker for å få frem sine budskap.

Davies (2018) har også undersøkt ulike metoder og opplegg som brukes for å forebygge radikaliserings i skoler i ulike land. Her nevnes sosiale medier og digital kompetanse som en egen kategori, som har radikaliserings på nett som mål. Prosjektet som nevnes som det største innen kategorien i Storbritannia, heter Digital Disruption, og går ut på å forberede og utstyre unge med ferdigheter til som kan hjelpe dem med å stille spørsmål ved innholdet de møter på nett. I tillegg skal prosjektet hjelpe elevene med å gjenkjenne teknikker som påvirker deres ideer, meninger og atferd i det virkelige liv (Davies, 2018, s. 36).

4.3.3 Kritisk tenkning som analytisk tenkning og som vern mot deskriptiv ekstremisme

Kritisk tenkning er vitenskapelig tenkning, og Ludvigsenutvalget mener at dersom elevene lærer seg sentrale vitenskapelige metoder og tenkemåter, kan det bidra til at elevene forstår hvordan kunnskap endres (NOU 2015:8, s. 25).

Filosof og samfunnsdebattant Lars Gule (2012), påpeker i boken *Ekstremismens kjennetegn* at det er den vitenskapelige tenkemåten som er kriteriet på en rasjonell virkelighetstilnærming. Kritisk tenkning er en viktig del av vitenskapelig tenkemåte. Gule hevder at man må vite noe om vitenskapelig tenkemåte, metode og resultater for å kunne avsløre og konfrontere deskriptiv ekstremisme. Deskriptiv ekstremisme handler om ekstreme virkelighetsoppfatninger som avviker sterkt fra vitenskapelige sannheter og den empiriske observerbare og analyserbare virkeligheten. Deskriptiv ekstremisme er også ofte ideologisk forankret (Gule, 2012).

Ekstremisme kommer blant annet til uttrykk gjennom at de med ekstreme virkelighetsoppfatninger gjerne avviser det andre regner som godt begrunnede innvendinger mot deres oppfatninger av virkeligheten (Gule, 2012). Dette kan knyttes til Popper og toleransens paradoks: det er viktig å være kritisk, også til det normative, men man kan faktisk ikke være kritisk til alt. Konspirasjonsteorier, myter og andre ekstreme virkelighetsoppfatninger bygger ikke på rasjonelle og holdbare argumenter. Med kritisk tenkning som analytisk tenkemåte kan man ifølge Gule (2012, s. 183-184) lære seg å avsløre svakheter i både egne og andres argumenter. Dette er viktige ferdigheter å ha, spesielt i møte med polariserte meninger på sosiale medier. Vi vil alltid kunne argumentere for eller imot en sak, og derfor er det viktig å kunne vurdere disse argumentene og veie dem opp mot hverandre for å undersøke hvilke argumenter som er mest holdbare.

Som nevnt bruker Gule skillet mellom sannhet og sikkerhet for å belyse at konspirasjonsteorier tar plass i samfunnet. Jeg kan ha mine meninger, og naboen kan ha sine – og noen ganger kan det være umulig å bevise hvem som har rett eller feil. Dette fordi det ikke alltid finnes en objektivt sann teori. Konspirasjonsteorier forsøker å forklare politiske, sosiale eller historiske hendelser (Alzaghari & Reiss, 2014, s. 22). Grunnen til at mange velger å tro på disse konspirasjonene, er fordi de er psykologisk tilfredsstillende, og skaper orden i kaos (Alzaghari & Reiss, 2014, s. 23). Covid-19-pandemien har ført til spredning av feilinformasjon, myter og konspirasjonsteorier selv om det finnes årsaksforklaringer og objektive sannheter knyttet til pandemien. På bakgrunn av dette, påpeker Lenz (2020b, s. 10) at det har blitt tydeligere enn noen gang hvor viktig evnen til kritisk tenkning er for å verne om demokratiet i en krisetid. Konspirasjonsteoretikere har gjerne mangel på rasjonell virkelighetstilnærming og vitenskapelig tenkemåte. Ved å lære seg kritisk tenkning som analytisk tenkemåte, kan man som nevnt lære seg å avsløre svakheter i egne og andres argumenter – på denne måten blir man også mer motstandsdyktig mot konspirasjonsteorier og falske nyheter.

Stephens et al. (2021) har gjennomgått 73 artikler som tar for seg forebygging av voldelig ekstremisme eller radikalisering. Etter gjennomgangen fant de fire temaer som var gjentakende: 1) Det motstandsdyktige individet, 2) identitet, 3) dialog og handling og 4) sammensatte eller motstandsdyktige samfunn. *Det motstandsdyktige individet* er en tilnærming som fokuserer på forebygging blant annet ved å utvikle visse kognitive evner for å gi individer ressurser til å kritisk vurdere og stille spørsmål ved budskap, ideer og propaganda. Stephens et al. (2021) hevder at logikken bak denne tilnærmingen er antakelsen om at ideologi og budskap spiller en stor rolle når det gjelder å rekruttere individer mot voldelig ekstremisme. Dersom man utvikler bestemte måter å tenke kritisk på, vil tiltrekningen av det ekstreme undergraves.

4.3.4 Kritisk tenkning som motvekt mot fordommer

I overordnet del av LK20 står det at «skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Et fellestrekk ved ekstremistiske ideologier er «svart/hvitt»-tenkning, der det gjøres forenklete forskjeller mellom «oss» og «dem» (Stephens et al., 2021). Refleksjon rundt egne og andres fordommer, samt hvordan fordommene henger sammen med ens samfunn og kultur, kan bidra til kritisk tenkning hos elevene. En av Gereluks (2012) anbefalinger for undervisning om ekstremisme og terrorisme går som nevnt ut på dette. Siden mediene og samfunnet bidrar til å konstruere forestillinger om «oss» og «de andre», må slike narrativer dekonstrueres i klasserommet. Dette kan gjøres blant annet ved å utvikle visse kognitive kapasiteter, som kritisk tenkning, som lærer elevene å vurdere og stille spørsmål ved meldinger, ideer og propaganda som de kommer over på nett (Stephens et al., 2021). Logikken bak denne forebyggingsstrategien er ifølge Stephens et al. (2021) antakelsen om at ideologi og ekstremistiske meldinger spiller en sentral rolle i rekrutteringen til ekstremistiske grupper, og at tiltrekningen av slike ideologier kan undergraves gjennom utvikling av bestemte måter å tenke på.

Ifølge Børhaug og Christophersen (2012) og Lim (2015) er det å få presentert ulike perspektiver på en sak avgjørende for å kunne forstå og sette seg inn i andres synspunkter, tanker og handlinger, og for å videre stille kritiske spørsmål rundt egne og andres synspunkt. Stephens et al. (2021, s. 350-351) knytter dette til identitet, da ungdomstiden preges av søken etter tilhørighet og spørsmål rundt hvem en er som person. Dette skaper en åpning for ekstreme grupper eller ideologier, da de ekstreme ideene kan gi en følelse av sikkerhet rundt hva en tror på, i tillegg til en følelse av tilhørighet gjennom en tydelig gruppeidentitet. Ut fra denne ideen foreslås det å gi rom for å utforske temaene menneske, identitet, fellesskap og mangfold. På denne måten kan man se at det finnes mange man kan relatere til på tvers av ulike identiteter, og at ekstremistiske grupper ikke er det riktige svaret på spørsmål knyttet til hvem man er (Stephens et al., 2021, s. 350-351).

Davies studie fra 2018 viser også at det finnes initiativer i skoler som ønsker å forebygge gjennom å skape en endring i elevenes tankegang og ved å øke deres «IC». «IC» står for «integrative complexity», og innebærer kjennskap til eget sinn, verdier og tro. Videre innebærer det aktiv lytting til andre synspunkter som utfordrer egen tenkning i tillegg til at en vever sammen det beste fra ulike synspunkter angående komplekse spørsmål (Davies, 2018, s. 24). På denne måten lærer man å ta informerte valg som ikke baserer seg på svart-hvitt-tenkning. En vil også kunne se verdien i at vi alle har ulike meninger om ting (Davies, 2018, s. 24).

5 Empiri og drøfting

Jeg vil her begynne med å presentere det gjennomførte undervisningsopplegget og resultatene fra spørreundersøkelsen. Empirien fra dette vil jeg i hovedsak drøfte opp mot teori om kritisk tenkning og kildekritikk i samfunnsfag. Til slutt i kapittelet vil jeg drøfte disse funnene opp mot forskningsgjennomgangen fra kapittel 4 som ser på sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging av radikaliserings. Dette for å undersøke hvordan undervisningsopplegget kan tenkes å bidra til forebygging av radikaliserings.

5.1 ForYou på TikTok – gjennomføring og observasjon av undervisningsopplegget

For å undersøke hvordan elever erfarer et opplegg om kritisk tenkning og kildekritikk, har jeg som nevnt valgt å gjennomføre et undervisningsopplegg hentet fra www.tenk.faktisk.no (Tenk, 2022). Opplegget handler om algoritmer og TikTok. TikTok er en app som mange unge bruker i dag, og mye av innholdet man får er algoritmestyrte. På grunn av dette, er det viktig at man selv er kritisk til sosiale medier, og at man reflekterer rundt hvorfor man får det innholdet man får. Videre kan opplegget knyttes til radikaliserings som skjer gjennom internett og sosiale medier, men det står ikke som et av målene med opplegget. Dette vil jeg drøfte i slutten av dette kapittelet.

Målene med opplegget er at elevene etter undervisningsøkta skal ha lært:

- *Hvordan TikTok tilpasser informasjon fra person til person.*
- *Hvor viktig algoritmene er for hvilken informasjon du får.*
- *Reflektere over og diskutere konsekvenser ved at TikTok og andre sosiale medier tilpasser innholdet til sine brukere.*

Gjennomføringen begynte med en kort samtale om hva TikTok faktisk er. I den første oppgaven skulle elevene gå inn på sine egne TikTok-brukere og bla gjennom ForYou-siden deres. Denne siden er unik for hver bruker, da innholdet du får er basert på algoritmene. Algoritmene baserer seg blant annet på hvor lenge du ser på en video, hvilke videoer du liker og hvem du følger. Mens elevene bladde gjennom TikTok, skulle de tenke over hva slags innhold de fikk opp, og om det var noe som gjentok seg. Deretter skulle elevene i par presentere hva de fant for hverandre i tillegg til å diskutere hvorfor de får opp ulikt innhold. Elevene hadde noen tanker rundt dette, men det var få som visste hvordan algoritmene styrer «For You-siden» på forhånd. Etter at elevene hadde diskutert ulike grunner til hvorfor de får

opp ulikt innhold, viste jeg et kort klipp som forklarer hva algoritmer i sosiale medier er, samt hvorfor det brukes. På denne måten fikk elevene en bedre forståelse av algoritme-begrepet før vi gikk videre til neste oppgave.

I neste oppgave skulle elevene parvis lage en liste med positive og negative sider ved at TikToks algoritmer tilpasser hver brukers innhold. Blant de positive sidene nevnte de at man får se nyheter fra andre land og at man holder seg oppdatert på hva som skjer i verden. Den negative siden ved dette er ifølge elevene at man kan få opp falske nyheter, og at man dermed kan bli lurt. En gruppe svarer også at TikTok og andre sosiale medier viser et uriktig bilde av verden. Positive sider ved TikToks algoritmer som elevene trekker frem, er at man kan finne interesser uten å søke på det, at man får opp mer av det man vil se på og at det er underholdende og gøy. På den andre siden er appen ifølge elevene avhengighetsskapende. De sier at mange bruker flere timer på appen daglig, noe som går utover søvn, lekser og annet. Blant de negative sidene nevnes det også at kjente personer/influensere kan spre misinformasjon. De nevner også at upassende innhold spres fort, og viser til en video på TikTok av en mann som tok selvmord, noe som flere elever fikk se før videoen ble fjernet fra appen. I tillegg nevner elevene mobbing og spredning av hat. De nevner også at TikTok samler mye informasjon om brukerne, og de synes det er skummelt at en app vet så mye om dem.

Overføring av faktakunnskap bidrar ikke til kritisk tenkning, refleksjon og diskusjon (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 50). Undervisningsopplegget har en dialogisk tilnærming, som legger til rette for frie, argumenterende meningsutvekslinger. Det er denne tilnærmingen som skal bidra til demokratisk danning (Kjøstvedt, 2019, s. 154). Det valgte undervisningsopplegget krever at elevene selv bruker de kunnskapene de har fra før, som de har tilegnet seg gjennom å bruke sosiale medier, til å reflektere over positive og negative sider ved algoritmene. Opplegget legger ikke opp til at jeg som lærer skal overføre «rett og gal» bruk av TikTok og sosiale medier, men at elevene selv må komme frem til slutninger som er relevante for dem.

Basert på det elevene hadde lært, skulle de lage fem råd til bruk av TikTok til noen som aldri har brukt TikTok før. Her fikk de også presentert en plakat utarbeidet av tenk.faktisk.no med en liste over ting man burde tenke på når man leser nyheter i sosiale medier:

- Vekker saken sterke følelser?
- Har du fått med deg hele budskapet?

- Hvem er avsender og hvor er det publisert?
- Stemmer nettadressen, bildene og tidslinjene?
- Stemmer informasjonen overens med det du finner andre steder? (Vedlegg 4).

Rådene som elevene selv utarbeidet, gikk for det meste ut på at man må trå varsomt og være kildekritisk. «Bruk kildekritikk!», «Sjekk kilder!», «Vær kildekritisk, ikke tro på alt du ser» og «Tenk kritisk» er råd som går igjen blant de ulike gruppene. Noen tipser også om at «Man blir avhengig, vær klar over det» og «Begrens tiden». De påpeker at TikTok vil at du skal være inne på appen så lenge som mulig, og at du av den grunn må være observant på hvordan TikTok påvirker deg ved bruk av deres algoritmer.

Kritisk tenkning er en ferdighet som ifølge Ryen (2019) må undervises i relasjon til et innhold. I denne sammenhengen undervises kritisk tenkning og kildekritikk i relasjon til kunnskap om algoritmer, TikTok og sosiale medier. Elevene lærer hvilke fordeler og ulemper som følger med algoritmestyrte sosiale medier, samt hvordan sosiale medier tilpasser innholdet fra person til person. Det de selv kritisk må drøfte og reflektere over, er hvilke konsekvenser dette medbringer. Videre kan kunnskapen de tilegner seg bidra til at de kritisk vurderer det de kommer over på sosiale medier, og kan i den forstand ses på som en del av den demokratiske danningen ved at elevene tilegner seg ferdighetene kritisk tenkning og kildekritikk.

Som Postholm og Jacobsen (2021, s. 51) og Popper (1972/1981) skriver, kan man fort havne i en felle hvor man kun velger ut informasjon om den delen av virkeligheten som støtter det en allerede mener. Dermed kan nesten hvilken som helst teori bekrefte eller verifiseres. Algoritmene i sosiale medier bidrar til at innholdet en får gjerne samsvarer med det en allerede tror på, både politisk og religiøst – dermed kan innholdet øke sannsynligheten for at en tror på noe. Gjennom opplegget skal elevene lære noe om hvordan algoritmene påvirker dem på denne måten.

Det kan også sies at undervisningsopplegget passer godt til Lims (2015, s. 15-17) beskrivelse av hvordan en burde arbeide med kritisk tenkning i skolen. Undervisningsopplegget kan ses i sammenheng med et samfunnsmessig problem som er relevant for elevene – nettopp TikTok og algoritmer. Undervisningsopplegget er også kontekstuel, da elevene må sette den gitte problemstillingen i kontekst. Går man dypere inn i opplegget, kan man også si at elevene kan

få et innblikk i hvordan ulike allianser formes på TikTok – dette kan knyttes til Lims sjette punkt, som handler om at elevene må innse at ulike sosiale grupper vil inngå i allianser for å fremme og tydeliggjøre sine synspunkter i diskusjoner. Disse alliansene blir mer tydelige når du etter hvert kun får opp videoer fra de som kan sies å være i samme «allianse» som deg, da algoritmene etter hvert bidrar til at du kun får innhold og informasjon fra én side av en sak.

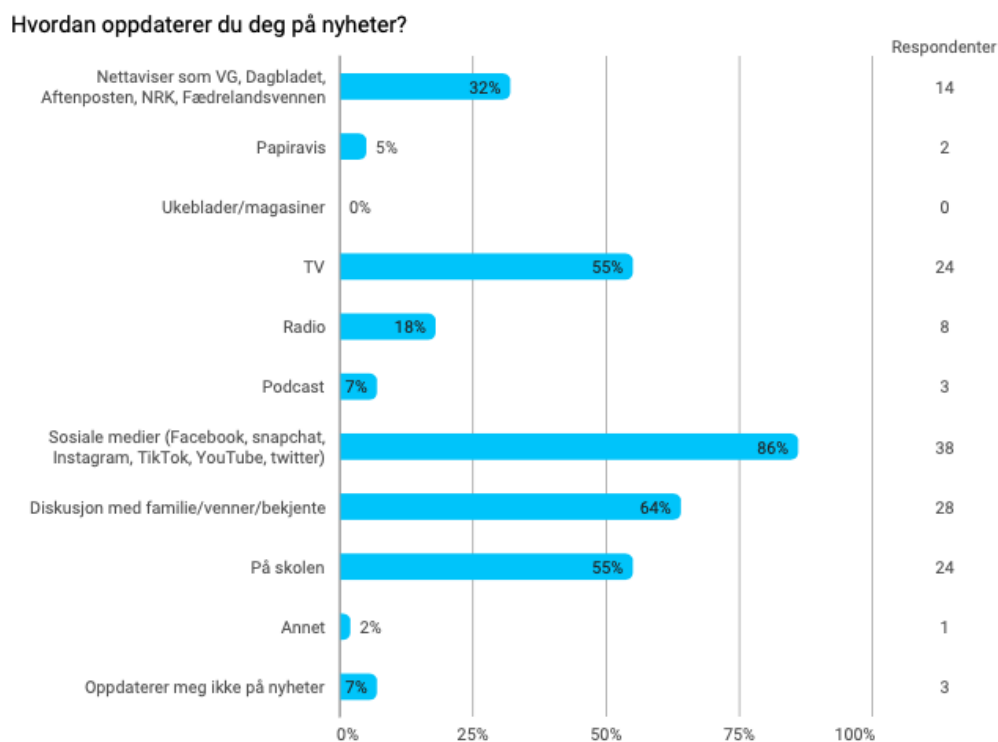
5.2 Resultater fra spørreundersøkelsene

Før og etter undervisningsopplegget besvarte elevene til sammen to spørreundersøkelser. Den første hadde som formål å undersøke hva elevene kunne fra før om kritisk tenkning og kildekritikk. Den andre hadde som formål å undersøke hva elevene lærte av undervisningsopplegget og om hvorvidt de endret mening eller oppfatning rundt kildekritikk og egen bruk av sosiale medier.

5.2.1 Spørreundersøkelse 1

Spørreundersøkelsen som elevene gjennomførte før undervisningsopplegget, hadde 44 respondenter fordelt på to skoler. En klasse på 9. trinn og en på 10. trinn. Denne spørreundersøkelsen bidrar til å undersøke hva elevene kunne fra før om nyheter, kildekritikk og kritisk tenkning, og med et innblikk i hvordan de har arbeidet med temaet i samfunnsfag.

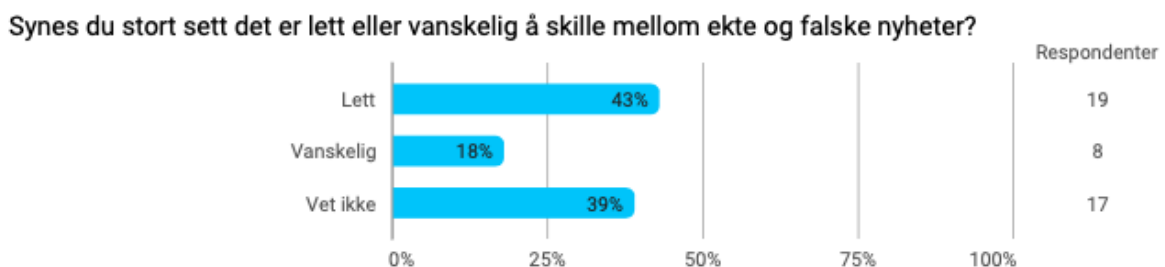
Tabell 1: Hvordan oppdaterer du deg på nyheter?



Hele 86% av elevene svarer at de oppdaterer seg på nyheter gjennom sosiale medier som TikTok, Snapchat og YouTube og andre. Dette stemmer overens med Medietilsynets (2020) undersøkelse, som viser at mange elever leser nyheter gjennom sosiale medier. Videre svarer hele 61% av elevene at nyheter er viktige og relevante for dem, og resten svarer at nyheter er viktige, men ikke for dem. Ingen av elevene mener at nyheter ikke er viktige.

På det åpne spørsmålet «*Har du noen gang kommet over informasjon/lest en nyhet som du har vært i tvil om er sann?*», svarer tre elever at de har kommet over videoer på TikTok som de enten har vært skeptiske til eller som har vist seg å være falsk informasjon. Én elev svarer at hen har kommet over masse som hen har vært i tvil om, og at «siden jeg alltid får med meg nyheter gjennom sosiale medier og venner og familie er jeg alltid i tvil om det er sant, og tar det med en klype salt». Nyheter rundt valget i USA, Trump og koronapandemien blir også nevnt her. Som Lim (2015) skriver, må arbeidet med kritisk tenkning ses i sammenheng med samfunnsmessige problemer som er relevante for elevene. Spredning av falske nyheter er et slikt problem. Også Ryen (2019) hevder at bruk av nyheter i samfunnsfagundervisningen kan bidra til å fremme kritisk tenkning hos elevene. Siden mange elever leser nyheter gjennom sosiale medier, er det viktig å lære hvordan man skal være kritisk til det man ser. Sosiale medier stiller ikke like høye krav til hva som deles av informasjon, slik som store nyhetskanaler som TV2, NRK, VG og Aftenposten gjør. Dette gjør det enda viktigere at elevene opparbeider god kildekritikk. Ved å arbeide med kritisk tenkning i skolen, kan elevene tilegne seg de redskapene som de vil trenge for å plukke fra hverandre det de ser i sosiale medier (Andersen, 2019).

Tabell 2: Synes du stort sett det er lett eller vanskelig å skille mellom ekte og falske nyheter?



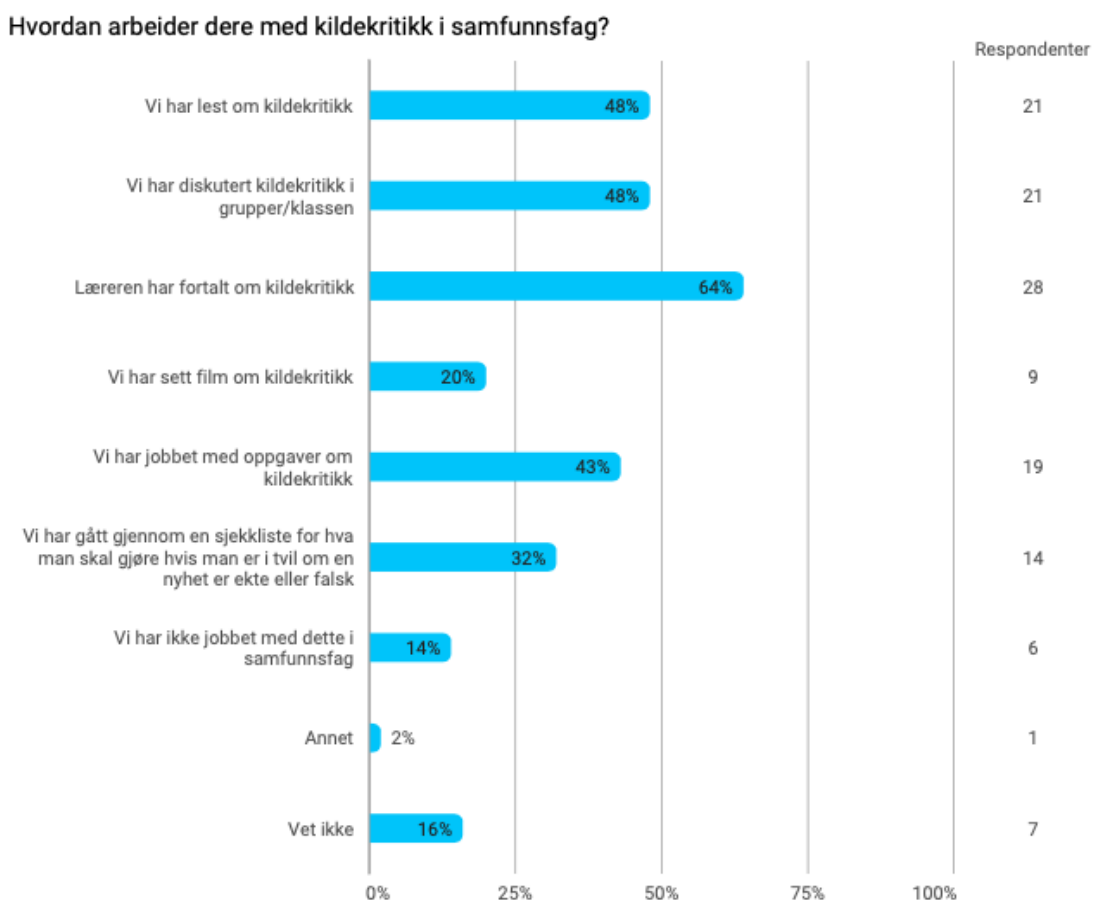
43% synes stort sett at det er lett å skille mellom ekte og falske nyheter. 18% synes det er vanskelig, og 39% av svart «vet ikke». Når elevene blir spurt om hvor de har kommet over nyheter/informasjon som de mistenker var falsk/usann, svarer 64% sosiale medier. 41% svarer YouTube, og 30% nettside.

Forskningen viser at undervisning om kritisk tenkning er avhengig av å skape en forståelse av hvordan mediene og sosiale medier fremstiller ulike saker (Ryen, 2019; Davies, 2014; Andersen, 2019; Facione, 2015). Man kan da si at opplegget, som går ut på å skape en forståelse av hvordan TikToks algoritmer påvirker det inneholde du får, kan bidra til kritisk tenkning og kildekritikk. TikToks algoritmer bidrar til at man ofte bare får se én side av en sak, noe som igjen fører til at man ikke får det perspektivmangfoldet som skal til for å kunne tenke kritisk og forstå sammenhenger og kontekst (Lim, 2015).

Elevene fikk også presentert fem nyhetssaker som de skulle vurdere om de stolte på eller ikke. Kun én av disse sakene var sann, og de resterende var falske. Elevene skulle svare med åpne svar om de trodde at saken var sann eller ikke, og det resulterte i flere ulike begrunnelser. Svarene viser at elevene er kritiske, og at de kan en del om kildekritikk og hva det å være kildekritisk innebærer. De leter blant annet etter forfatter og de ser om det er en kjent nyhetsside eller ikke. På den sanne nyheten, som kommer fra Stavanger Aftenblad, svarer 36% at de stoler på nyheten, mens 45% svarer nei, og 18% er usikre. Her svarer en elev at «Jeg hadde trodd på det hvis det var dagbladet eller VG, men stavangeraftenposten tror jeg ikke på, for har aldri hørt om den aftenposten».

Én av sakene er et skjerm bilde fra en sak på TikTok. Kun 2% svarer at de stoler på nyheten, 84% stoler ikke på nyheten, og 14% vet ikke. Begrunnelsene til at de ikke stoler på denne nyheten bunner i at man ikke kan stole på TikTok, da det ikke er en sikker kilde. Likevel er det en som svarer at hen hadde nok trodd på det hvis hen hadde sett mange like videoer. En elev svarer «mange legger ut tiktoks for å få oppmerksomhet, så de velger et interessant innlegg og lurer folk», en annen svarer at saken «spiller veldig på følelser».

Tabell 3: Hvordan arbeider dere med kildekritikk i samfunnsfag?

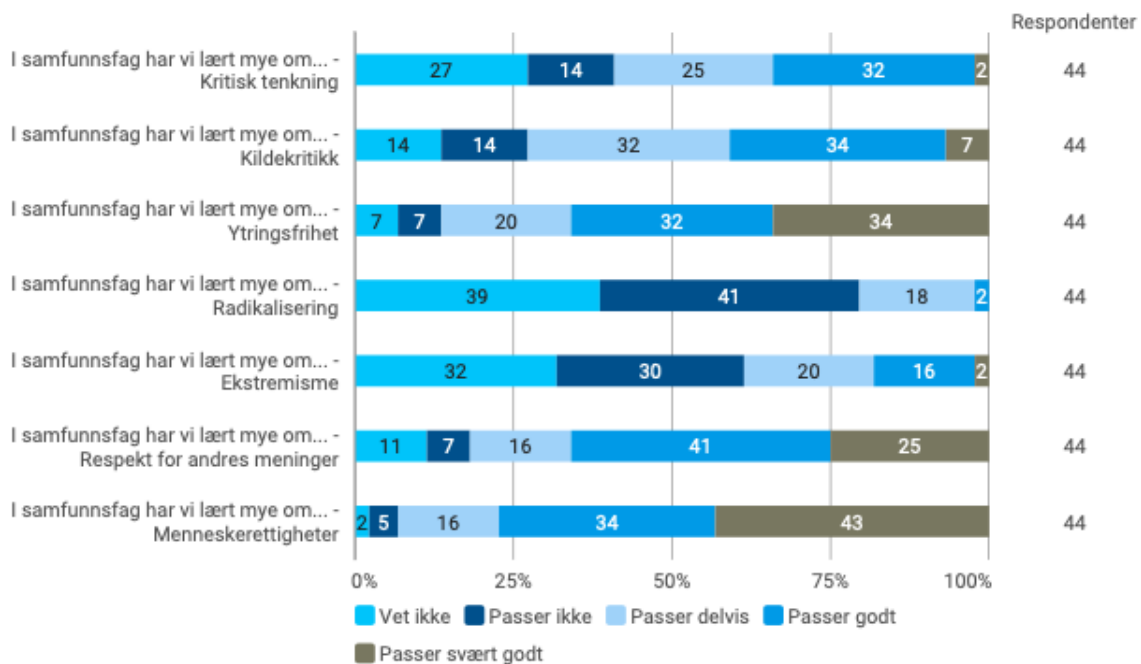


På spørsmål om hvordan elevene arbeider med kildekritikk i samfunnsfag, er svarene nokså spredt. De fleste svarer at læreren har fortalt om kildekritikk, mens nærmere halvparten svarer at de har lest om kildekritikk og diskutert temaet i klassen. Det er vanskelig å undersøke dette nærmere uten intervjuer, men det kan hende at de har hatt om kildekritikk uten at læreren eksplisitt har sagt at «nå jobber vi med kildekritikk» - det kan føre til at flere svarer at de ikke har jobbet med kildekritikk i samfunnsfag, eller at de ikke vet. Opplegget som jeg gjennomførte om TikTok og algoritmer handler jo nettopp om kildekritikk, men det er ikke sikkert at elevene ser sammenhengen uten at de blir fortalt det. Som en kan se på tabell 4 nedenfor, svarer 41% at påstanden «*I samfunnsfag har vi lært mye om kildekritikk*» passer godt eller svært godt.

Kildekritikk er en viktig ferdighet innen kritisk tenkning. I forskningsgjennomgangen så vi at flere forskere påpeker viktigheten av at læreren legger opp til kritisk undersøkelse av informasjon, nyheter og sosiale medier, samt vurdering av informantens troverdighet (Ferguson & Bubikova-Moan, 2019; Ennis, 1993; Facione, 2015; Ryen, 2019; Davies, 2014).

I tabell 3 ovenfor ser vi at et fåtall av elevene (14%) sier at de ikke har lært noe om kildekritikk i samfunnsfag. Mange av elevene svarer imidlertid at læreren har fortalt om kildekritikk, at de har lest om og diskutert kildekritikk, og flere sier også at de har arbeidet med oppgaver om kildekritikk. Likevel er ikke dette nødvendigvis tilstrekkelig for at elevene selv skal utvikle sine kildekritiske ferdigheter på en måte som er relevant for dem. Det er imidlertid vanskelig å si nøyaktig hva læreren har gjort i undervisningen og hvordan elevene har arbeidet med kildekritikk i samfunnsfag kun ut fra disse besvarelsene. Når elevene har arbeidet med kildekritikk, så kan det være at læreren har lagt opp til undersøkelse av informasjon og informanternes troverdighet – noe som er en viktig del av kildekritikk (Ferguson & Bubokova-Moan, 2019; Ennis, 1993; Facione, 2015). De kan også ha hatt om nyheter og sosiale medier i undervisningen om kildekritikk, noe som også flere av forskerne hevder er viktig (Ryen, 2019; Davies, 2014).

Tabell 4: I samfunnsfag har vi lært mye om...



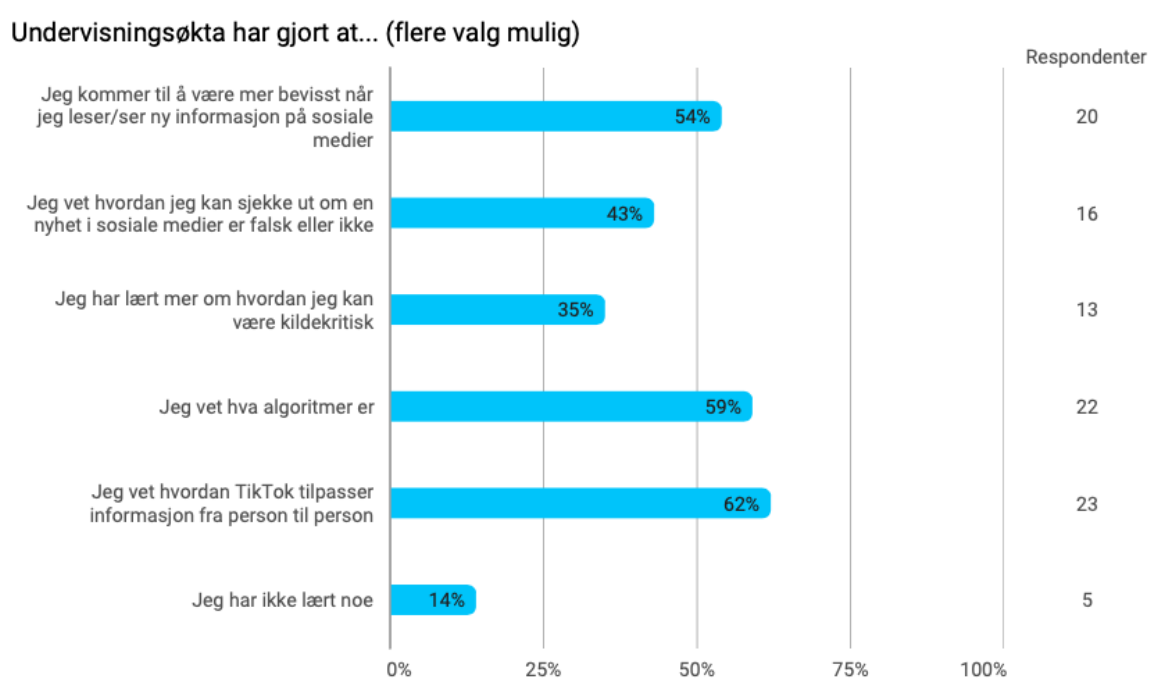
34% av elevene mener at påstanden «I samfunnsfag har vi lært mye om kritisk tenkning» passer godt eller svært godt. Hele 14% mener at det ikke passer, og 27% er usikre. Ifølge læreplanen for samfunnsfag, så skal kritisk tenkning være en del av faget. Det står til og med at faget er sentralt for at elevene skal bli kritisk tenkende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2) og dermed er det avgjørende at det faktisk får en plass i undervisningen. At få elever mener at påstanden passer godt eller svært godt kan problematiseres ved at lærere og elever gjerne jobber med opplegg som bidrar til kritisk

tenkning, uten at læreren faktisk nevner kritisk tenkning eksplisitt for elevene. Dermed kan elevene ha hatt mer om kritisk tenkning uten at de selv har tenkt over det.

5.2.2 Spørreundersøkelse 2

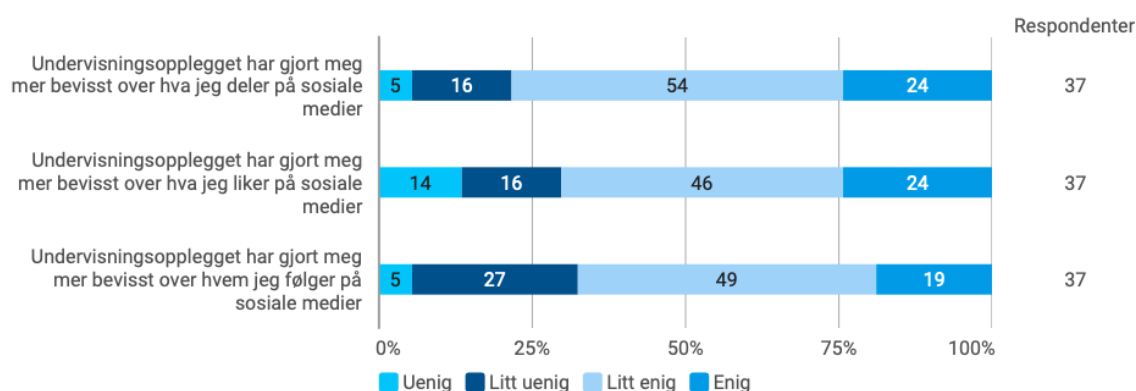
Spørreundersøkelsen som ble gjennomført etter undervisningsopplegget har 38 respondenter fordelt på to klasser på to forskjellige skoler. 45% av respondentene er jenter og 55% gutter. Denne spørreundersøkelsen hadde som formål å undersøke hva elevene har lært av undervisningsopplegget, og om de har blitt mer bevisste rundt egen bruk av sosiale medier.

Tabell 5: Undervisningsøkta har gjort at...



På den første spørreundersøkelsen kom det frem at 68% av elevene hadde hørt om begrepet «algoritmer» før. Likevel virket det ikke som at mange visste hva det har å si for sosiale medier da jeg spurte elevene om dette i oppstarten av opplegget. Den siste spørreundersøkelsen viste at de har lært mer om hva algoritmer er, da 59% svarer at undervisningsopplegget har gjort at de nå vet hva algoritmer er. Videre svarer 62% at undervisningsopplegget har gjort at de vet hvordan TikTok tilpasser informasjon fra person til person – og dette gjør de jo ved hjelp av algoritmene. Algoritmer gjør det spesielt viktig å være kildekritisk i vår tid, da det er algoritmene som styrer mye av informasjon og innhold som vi får gjennom sosiale medier.

Tabell 6: Undervisningsopplegget har gjort meg mer bevisst over...



Svarene her viser at flere har blitt mer bevisste etter undervisningsopplegget. Hele 78% svarer at de er enig eller litt enig i at opplegget har gjort dem mer bevisst over hva de deler på sosiale medier. 70% er enig eller litt enig i at opplegget har gjort dem mer bevisst over hva de liker på sosiale medier. 68% er enig eller litt enig i at opplegget har gjort dem mer bevisst over hvem de følger på sosiale medier. Hvem de følger og hva de liker er i stor grad med på å styre hva de vil få mer av – altså en del av algoritmene.

59% av elevene svarer at de nå vet hva algoritmer er. Elevene ble spurt om de hadde hørt om begrepet tidligere på den første spørreundersøkelsen, og da svarte 68% ja. Da jeg begynte å snakke om algoritmer, merket jeg at flere av elevene hadde hørt om det, men at de var usikre på hva det innebærer. Begrepet blir også brukt innen matematikkfaget, og det kan bidra til forvirring rundt hva begrepet betyr for sosiale medier. 62% av elevene svarer at de som følge av undervisningsopplegget vet hvordan TikTok tilpasser informasjon fra person til person. Tilpasningen av informasjon dreier seg nettopp om bruk av algoritmer. I tillegg kommer elevenes forståelse av algoritmer frem i svarene deres på det åpne spørsmålet «Hva har du lært? Har opplegget gjort deg mer bevisst på din bruk av sosiale medier? Kommer du til å være mer kritisk fremover? Skriv en tekst om dine tanker og refleksjoner rundt opplegget». Her svarer elevene blant annet at de har blitt mer bevisst på hva de liker og kommenterer, samt hvor lenge de ser på en video. Noen svarer at de var ganske kritiske fra før, at de ikke har lært så mye, men at opplegget likevel var bra og relevant. Her er noen elevsitater som viser til hva de har lært om algoritmer, men også om de har blitt mer bevisste:

- «Jeg har lært hva algoritmer er og hvordan TikTok sine algoritmer fungerer».
- «Jeg har lært masse om algoritmer. Jeg er mer bevisst på bruken av sosiale medier. Jeg kommer til å være mer kritisk fremover».

- «Jeg har lært hva algoritmer er og hvordan det påvirker min fyp. Jeg tror jeg kommer til å tenke litt mer over det fremover. Visste en del av det vi snakka om fra før av, men det er fint med en påminnelse fordi det er lett å glemme seg». (Fyp=ForYou-side).
- «Jeg har lært hva algoritmer er og hvordan sosiale medier legger frem hva som vises».
- «Jeg skjønner hvordan algoritmer betyr»
- «Jeg er nå bevisst over hva jeg liker».

På det samme åpne spørsmålet nevner flere av elevene at de har lært og blitt mer bevisste rundt falsk informasjon, «fake news» og hvordan man kan sjekke om nyheter er sanne eller ikke. Her er noen av elevenes sitater knyttet til dette:

- «Jeg har lært hvordan man finner bra informasjon som ikke er fake news»
- «Vet hvordan man kan se om noe på TikTok er sant».
- «Det har gjort meg mer bevisst på at man ikke skal tro på alt man ser med mindre det er en sikker kilde».
- «Jeg har lært at ikke alt på TikTok er sant».
- «Har lært om faktisk.no».
- «Jeg har lært at man skal ikke tro på alt man ser, men sjekke om det stemmer».
- Jeg kommer til å være mer smartere på TikTok. Jeg vet hvordan jeg skylder fake news fra ekte nyheter. Hva som er viktig å gjøre og ikke gjøre på sosiale medier. Til slutt lærte jeg at jeg må ikke stole på alt på internett og sosiale medier».
- «Det er lett å lage fake news og deepfakes i denne tiden, og er derfor viktig at vi bruker kildekritikk».
- «Jeg har ikke lært så mye fordi jeg har bare sagt til meg selv at på TikTok er det nesten bare alltid fake news».

Falske nyheter og spredning av feilinformasjon i sosiale medier, samt kildekritikk i møte med dette, spiller en viktig rolle innen forebyggingen. Derfor vil jeg blant annet bruke disse elevsitatene i delkapittelet nedenfor til å drøfte oppgavens forskningsspørsmål om hvordan undervisningsopplegget kan tenkes å bidra til forebygging av radikaliserings.

5.3 Hvordan kan undervisningsopplegget tenkes å bidra til forebygging av radikaliserings? – Oppsummerende refleksjoner

Det valgte undervisningsopplegget handler verken om radikaliserings eller ekstremisme, og det har ikke som hovedmål å forebygge radikaliserings. Likevel viser forskningen at evnen til å tenke kritisk rundt det man møter på nett anses som en beskyttende faktor mot radikaliserings og ekstremisme (Davies, 2009; UNESCO, 2017; Gereluk, 2012; Reynolds & Parker, 2018; Stephens & Sieckelinck, 2020). Og som PST påpeker, har algoritmene blitt en viktig radikaliseringsfaktor da disse stadig leder brukerne til mer ekstremistisk innhold (PST, 2022, s. 16-17). Derfor vil jeg her, med utgangspunkt i forsknings-gjennomgangen, diskutere hvorvidt det gjennomførte undervisningsopplegget kan tenkes å bidra til forebygging av radikaliserings – som er ett av oppgavens forskningssspørsmål. Jeg har delt kapittelet inn i følgende kategorier:

- *Fra overføring av faktakunnskap til undervisning som legger opp til kritisk tenkning*
- *Digital motstandskraft*
- *Kritisk tenkning som analytisk tenkning og som vern mot deskriptiv ekstremisme*
- *Kritisk tenkning som motvekt mot fordommer*

Dette er de samme kategoriene som i forskningskapittelet, og de vil her drøftes i sammenheng med resultatene fra undervisningsopplegget. Kategoriene utelukker ikke hverandre, og flere forskere skriver om mye av det samme.

5.3.1 Fra overføring av faktakunnskap til undervisning som legger opp til kritisk tenkning

Som Sjøen og Jore (2019, s. 275) påpeker, må elevene få hjelp til å ta informerte beslutninger på egenhånd fremfor å rette fokus mot overføring av «rett» form for kunnskap og verdier. Undervisningsopplegget bidrar til at elevene selv trekker ut det som er relevant for dem og deres bruk av sosiale medier, samtidig som de lærer hva som er viktig å tenke over når man bruker algoritmestyrte sosiale medier. De lærer altså noen konkrete fakta om disse mediene, men opplegget legger mer opp til kritisk tenkning enn kunnskapsoverføring. Noen elever svarer blant annet at de har lært at det er viktig å være kildekritisk i sosiale medier og at de har lært hvordan man kan sjekke om informasjonen er sann eller falsk.

Ifølge Davies (2009) handler kritisk tenkning om de ferdighetene som skal til for å veie opp alternative idealer. Kritisk tenkning skal ifølge henne hjelpe elevene til å ta informerte beslutninger på egenhånd, og elevene må utfordres til å forstå at det de selv anser som

normalt eller riktig, er sosialt konstruert, og dermed ustabil og foranderlig (Davies, 2008, s. 620-621). Videre må elevene lære å akseptere at idealer er midlertidige og foranderlige, og at man alltid kan endre mening og oppfatning (Davies, 2009). Dette gjelder i stor grad også i det digitale samfunnet som elevene tar del i. Algoritmene bidrar til å konstruere hva vi får av innhold, og elevene må bevisstgjøres dette og hva det har å si for dem selv. Som vi kan se fra spørreundersøkelsen, svarer flere elever at de har lært om hva algoritmer er og hvordan det påvirker deres bruk av TikTok.

Gereluk (2012, s. 123) knytter som man kan se i forskningsgjennomgangen også kritisk tenkning til forebygging av radikaliserings. Elevene må blant annet lære seg å kritisk vurdere hvordan media fremstiller tematikken gjennom bruk av retoriske virkemidler. Dette gjelder ikke bare store medieaktører, men også hver enkelt person som man kommer over på nett. På den første spørreundersøkelsen svarer 20% at de alltid sjekker bakgrunnen til dem de følger eller blir venn med på sosiale medier. 61% gjør det noen ganger. Mange mennesker på sosiale medier tar i bruk retoriske virkemidler for å tiltrekke følgere, likes og seere. De kan lage falske nyheter og de kan få enkelte saker til å virke større enn de egentlig er – nettopp fordi det vekker sterke følelser hos seerne. Retoriske virkemidler brukes for å overbevise mottakeren. Også konspirasjonsteoretikere og rekrutterere til ekstremistiske grupper tar i bruk retoriske virkemidler for å tiltrekke flere medlemmer eller for å overbevise flere om deres idealer. Siden mange unge interesserer seg i konspirasjonsteorier (Myklebost & Bakken, 2019), må de lære hvordan de kritisk skal vurdere det de kommer over i sosiale medier. Dette kan gjøres som en blanding av overføring av faktakunnskap og kritisk tenkning, men det er viktig å ikke bare servere elevene ulike fakta om *hva* retoriske virkemidler er, og *hvordan* man sjekker bakgrunnen til de som gir deg informasjon osv. Elevene må også se viktigheten i *hvorfor* dette er viktig, slik at de ser relevans og egenverdi for egen hverdag og bruk av sosiale medier.

5.3.2 Digital motstandskraft

Ifølge Reeves og Crowther (2019) kan skolens tilnærming til digitalt medborgerskap sies å være et effektivt verktøy for å øke unges digitale motstandskraft mot rekrutteringen til ekstremisme. Gjennom undervisningsopplegget kan elevene bygge opp sin digitale motstandskraft, som innebærer evnen til kritisk tenkning, medie- og informasjonskompetanse og sosial atferd på nett (Reynolds & Parker, 2018). Det er ifølge Reynolds og Parker (2018, s. 10) viktig å bygge den digitale motstandskraften hos unge, da man kanskje kan redusere

sannsynligheten for at de ukritisk konsumerer ekstremistisk innhold, slutter seg til ekstremistiske grupper eller at de selv begår voldelige ekstremistiske handlinger.

En kan si at undervisningsopplegget bidrar til å bygge elevenes digitale resiliens ved å få elevene til å kritisk vurdere egen bruk av sosiale medier. Funn fra undersøkelsen viser at elevene ser viktigheten i det å være kritisk til sosiale medier. «*Jeg er nå bevisst over hva jeg liker*», «*det er viktig at vi bruker kildekritikk*», «*jeg kommer til å være mer kritisk fremover*» og «*jeg er mer bevisst på bruken av sosiale medier*» er eksempler på elevsitater som viser til at elevene kritisk vurderer egen bruk av sosiale medier. Havner du på en ideologisk «side av TikTok», kan det være vanskelig å komme seg ut. Spesielt dersom man ikke har forståelse av at ulike «sider av TikTok» fremstiller hver sine sider av ulike saker. I spørreundersøkelsen kommer det frem at 62% av elevene nå vet hvordan TikTok tilpasser informasjon fra person til person. Ved å lære om algoritmene og algoritmenes fordeler og ulemper, kan man øke elevenes digitale motstandskraft.

Som UNESCO (2017, s. 33) skriver, må elevene lære å forstå hvordan mindre pålitelige informasjonskilder bidrar til feilinformasjon og konspirasjonsteorier. Disse kunnskapene kan bidra til å styrke elevenes motstandsdyktighet i møte med ekstremisme på nett og i digitale fora. Dermed kan undervisningsopplegget sies å styrke elevenes motstandskraft, da opplegget legger opp til å skape en forståelse av hvordan informasjon, både ekte og falsk, spres i sosiale medier. Det er skolens ansvar å hjelpe elevene til å utvikle de kildekritiske ferdighetene som skal til for å kunne analysere og vurdere ulike kilder. Rykter, myter, konspirasjoner og falsk informasjon er blant årsakene til radikaliserings og rekruttering til ekstreme miljøer (Davies, 2009). Nettopp derfor er det avgjørende at elever lærer å dekonstruere hva som er sant og usant gjennom kritisk tenkning og kildekritikk (Davies, 2009; Gereluk, 2012). Etter gjennomføring av det valgte undervisningsopplegget, svarer elevene blant annet at de har lært at alt man ser i sosiale medier ikke er sant. De har også lært hvordan man kan sjekke det innholdet man får nærmere og at det er lett å lage og spre falsk informasjon i sosiale medier. Ved å lære dette, kan de dekonstruere de ryktene, mytene og konspirasjonsteoriene som de vil komme til å møte i sosiale medier. På denne måten kan man kanskje bidra til å forebygge fremtidig rekruttering til ekstremisme.

Man kan si at opplegget kan bidra i primærforebyggingen, da det legger opp til kritisk tenkning og kildekritikk som videre kan gjøre at elevene utvikler sin demokratiske og digitale

motstandskraft. Kritisk tenkning er ifølge Stephens og Sieckelinck (2020) en demokratisk verdi som bidrar til å utvikle motstandskraft mot ekstremistiske narrativer. Evnen til å tenke kritisk og å lære og verifisere fakta bidrar også til bygging av resiliens (UNESCO, 2017, s. 20). Det kommer tydelig frem i resultatene av spørreundersøkelsen at elevene vil være mer bevisste rundt egen bruk av TikTok og andre sosiale medier, og at de har fått en større forståelse rundt sosiale mediers bruk av algoritmer og hvordan algoritmene påvirker dem.

5.3.3 Kritisk tenkning som analytisk tenkning og som vern mot deskriptiv ekstremisme

Før undervisningsopplegget svarte 20% av elevene at de alltid sjekker bakgrunnen til de som de følger eller blir venn med på sosiale medier. 61% svarte at de gjør det noen ganger, og 18% gjør det aldri. På spørreundersøkelsen som de gjennomførte etter undervisningsopplegget, kommer det frem at opplegget har gjort elevene mer bevisst over hvem de følger i sosiale medier. Hele 68% er enig eller litt enig i at de nå vil være mer bevisst rundt dette. Det å være bevisst rundt hvem man følger, er venn med og har kontakt med i sosiale medier er en viktig del av det å tenke kritisk rundt egen bruk av sosiale medier. Mennesker du møter over nett kan påvirke deg både positivt og negativt. Både Breivik, Manshaus og Leon, som jeg nevnte i innledningen, ble påvirket av mennesker som de møtte over nett.

Ifølge Gule (2012), må man vite noe om vitenskapelig tenkemåte for å kunne avsløre og konfrontere deskriptiv ekstremisme, som ofte er ideologisk forankret. Kritisk tenkning som analytisk tenkemåte kan lære elevene å avsløre svakheter i argumenter de kommer over på TikTok og andre sosiale medier. Dette innebærer å vurdere argumentene og veie dem opp mot hverandre for å undersøke argumentenes holdbarhet (Gule, 2012). Undervisningsopplegget bidrar til at elevene får en forståelse av at de ofte kanskje bare får én side av saken, og at de derfor må undersøke saken nærmere på ulike måter for å kunne avsløre hva som ikke stemmer.

Unge mennesker som ikke evner å være kritiske til sosiale medier kan som nevnt sies å være det perfekte målet for de som rekrutterer mennesker til ekstremistiske grupper (Reynolds & Parker, 2018, s. 4). Og ifølge Stephens et al. (2021) spiller ideologi og budskap en stor rolle når det gjelder å rekruttere individer til voldelig ekstremisme. Derfor må man utvikle bestemte måter å tenke kritisk på, slik at man blir mer motstandsdyktig i møte med det ekstreme. I denne studien var det flere elever som ikke visste hvorfor de får opp det innholdet som de får i sosiale medier, og mange tenker nok ikke over at dette styres av algoritmer. Man

kan lære elevene at algoritmer finnes og hvordan de fungerer, men så må elevene selv velge hva de vil gjøre med denne informasjonen senere. Gjennom min undersøkelse vil jeg ikke kunne si at elevene har blitt mer motstandsdyktige eller at de har utviklet bestemte måter å tenke kritisk på, men som man ser fra spørreundersøkelsen, så svarer over halvparten at de har blitt mer bevisste rundt bruk av sosiale medier.

Ifølge Davies (2009) bygger kritisk tenkning på prinsippet om å akseptere flere sannheter. TikToks algoritmer bidrar ikke til at man får se flere «sannheter», eller flere sider av en sak. Det algoritmene gjør er å gi deg informasjon og innhold som de vet at du mest sannsynlig vil støtte eller tro på basert på din bruk av TikTok. Ekstremisme bygger på tanken om at det kun finnes ett riktig svar, og ingen alternativer til denne tankegangen (Davies, 2009, s. 192). TikToks algoritmer finner fort ut av dine interesser, men også hvor du står politisk dersom du er politisk interessert. Liker du Trump, så får du opp mer konservativt innhold. Er du motstander av Trump, så får du mer liberalt innhold. Under undervisningsopplegget var det en elev som nevnte at hen kun får opp informasjon fra én politisk side. En annen elev nevner at hen aldri får noe nytt innhold, og at det er den samme tematikken som går igjen. Dette bidrar til at man ikke får vurdert ulike og motstridende argumenter. Kanskje kan dette kalles for et ekkokammer? 70% av elevene svarte at de er enig eller litt enig i påstanden «Undervisningsopplegget har gjort meg mer bevisst over hva jeg liker på sosiale medier». Hva du liker bidrar også til å gjøre ForYou-siden din mer ensidig, og det kan man i spørreundersøkelsens resultater se at mange av elevene har forstått.

5.3.4 Kritisk tenkning som motvekt mot fordommer

Algoritmene bidrar som nevnt til at du ofte kun får opp én side av en sak. Dette kan videre bidra til at individer får bekreftet sine fordommer, som igjen fører til mer «svart/hvitt»-tenking, som er typisk for flere ekstremistiske ideologier (Stephens et al., 2021). Mediene, inkludert sosiale medier, bidrar til å konstruere forestillinger om «oss» og «dem», og derfor må disse narrative ifølge Gereluk (2012) dekonstrueres i klasserommet. Gjennom undervisningsopplegget kan elevene lære å vurdere og stille spørsmål ved det innholdet de kommer over på nett. Blant annet kan elevene spørre seg selv hvorfor de får opp så mye likt, og hva de kan gjøre for å også få en innsikt i motstridende argumenter og meninger.

Algoritmene gjør det vanskelig å forstå og sette seg inn i andres synspunkter, som ifølge Børhaug (2012) og Lim (2015) er viktig innen kritisk tenkning. Vi får ikke utfordret egne

tanker og synspunkter dersom vi havner i digitale ekkokamre basert på hva vi allerede tror på. I ungdomstiden er man på leting etter hvem man er som person og hvilken plass man har i samfunnet. I denne perioden skapes det en åpning for ekstreme grupper eller ideologier (Stephens et al., 2021) – noe som man kan se ved at mange unge er interessert i konspirasjonsteorier (Myklebost & Bakken, 2019).

Ved å være sensitiv for kontekst, kan man etter hvert forstå hvor kompleks verden faktisk er (Lipman, 1988; Andersen, 2019). Algoritmene bidrar ikke til at man enkelt kan innta ulike perspektiver, da man gjerne får opp de som allerede har de samme meningene og verdensoppfatningene som en selv. Iversen (2016) hevder at det å innta andre perspektiver er en viktig del av kritisk tenkning, og at uenighetsfellesskap kan bidra til å bekjempe ekstreme og udemokratiske holdninger. TikToks algoritmer vil jeg heller kalle et enighetsfellesskap, da de fort finner ut av hvem du er enig med, noe som igjen bidrar til at du bruker mer tid inne på appen. Selve undervisningsopplegget legger ikke akkurat opp til å skape et uenighetsfellesskap i klasserommet, men det kan bidra til øving på vårt indre uenighetsfellesskap, som ifølge Iversen gjør oss i stand til å stoppe opp og reflektere rundt det vi selv kommer over på nett. Det indre uenighetsfellesskapet kan knyttes til selvregulering, som ifølge Facione (2015), er den mest bemerkelsesverdige kjerneferdigheten innen kritisk tenkning. Selvregulering brukes til å forbedre egen tenkning, og kan kalles kritisk tenkning brukt på seg selv. Undervisningsopplegget skal vise elevene det at man får opp mye likt innhold er av en grunn. Det gjør at man må tenke seg nøye gjennom, spesielt når dette innholdet ikke bare er klipp av mennesker som danser, synger eller lager mat.

6 Avslutning

Leon var bare 15 år da han ble radikalisert over nett. Heldigvis hadde han mennesker i livet sitt som utfordret han til å tenke kritisk rundt det innholdet og den informasjonen som han fikk i ekkokammeret som han befant seg i. Det store informasjonslandskapet vi i dag lever i som følge av sosiale medier, krever at de unge lærer hvordan de selv kan vurdere det de kommer over. De må lære seg hva falske nyheter, desinformasjon, misinformasjon og konspirasjonsteorier er, i tillegg til hvordan disse begrepene påvirker demokrati, politikk, ytringsfrihet og samfunn – og ikke minst hvordan det påvirker dem selv.

For å møte denne viktige tematikken, har jeg i oppgaven undersøkt den todelte problemstillingen: «*Hva sier forskning om sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging av radikalisering, og hvordan erfarer elever et undervisningsopplegg om kritisk tenkning?*». Jeg har også stilt fire forskningsspørsmål:

- *Hva kan elevene fra før om kritisk tenkning og kildekritikk?*
- *Hva har elevene lært om kildekritikk på sosiale medier av undervisningsopplegget?*
- *Har elevene blitt mer bevisste rundt falske nyheter, algoritmer og egen bruk av sosiale medier?*

For å besvare problemstillingen har jeg brukt mixed methods: en kvalitativ forskningsgjennomgang for å besvare del én, og gjennomføring av et undervisningsopplegg om algoritmer på TikTok, observasjon og spørreundersøkelser for å besvare del to.

6.1 Oppsummering av sentrale funn

Det kommer frem i forundersøkelsen at de fleste elevene oppdaterer seg på nyheter gjennom sosiale medier. I en verden preget av falske nyheter, konspirasjonsteorier og polariserte meninger i sosiale medier, er det viktig at man lærer seg hvordan man kan være kritisk til det man kommer over. Resultatene fra etterundersøkelsen viser at elevene sitter igjen med positive erfaringer fra undervisningsopplegget om algoritmer og TikTok, og at omtrent 70% er enig eller litt enig i at undervisningsopplegget har gjort dem mer bevisst over hva de deler, liker og følger på sosiale medier. Det gjennomførte undervisningsopplegget er relevant for elevene, deres hverdag og deres bruk av sosiale medier, noe som Lim (2015) er en viktig del av arbeidet med kritisk tenkning i undervisningen.

Funnene fra forskningsgjennomgangen viser at det trengs mer forskning som ser på sammenhenger mellom kritisk tenkning og forebygging av radikaliserings i skolen. Samtidig trenger vi mer forskning på hva som faktisk har en virkning i skolesammenheng. Likevel kan man si, utfra den forskningen som finnes, at kritisk tenkning ses på som en viktig ferdighet i møte med spesielt ekstremismen man møter på nett. Det kommer frem i forskningen at kildekritikk og digitalt medborgerskap er effektivt i byggingen av elevenes resiliens mot rekruttering til ekstremisme (Reeves & Crowther, 2019). Dette innebærer at man er kritisk til det innholdet man får i sosiale medier, og at man er bevisst over at mye av innholdet man får kanskje ikke er helt som man tror med første øyekast. Skolens ansvar er å hjelpe elevene med å utvikle kildekritiske ferdigheter i møte med informasjonen som de får gjennom blant annet sosiale medier (UNESCO, 2017, s. 33). Undervisningsopplegget bidrar til at elevene kan tilegne seg viktige kildekritiske ferdigheter om hvordan innholdet man får tilpasses fra person til person. Man kan si at ForYou-siden på TikTok er et slags ekkokammer som gjør at du kun får én side av en sak, og gjerne den siden som du allerede støtter eller tror på. Når elevene bevisstgjøres dette, kan de bli mer kritiske til det innholdet de får, og vurdere *hvorfor* de får opp de samme meningene gang på gang.

Kritisk tenkning er ifølge Davies (2009) det motsatte av ekstremisme, da ekstremisme bygger på tanken om at det kun finnes ett riktig svar. Ved å lære seg å tenke kritisk, kan man etter hvert se at det ikke alltid bare finnes ett riktig svar, og at man må åpne blikket og være åpen for flere mulige sannheter. Forskningen viser også at overføring av faktakunnskap gir lite plass til kritisk tenkning, og det holder dermed ikke å bare lære elevene om hva som er rett og galt – de må lære *hvordan* de skal tenke, ikke *hva* de skal tenke. Dersom elevene lærer hvordan de skal tenke, vil tiltrekningen av det ekstreme som de kan møte på gjennom sosiale medier undergraves (Stephens et al., 2021). At elevene lærer å tenke kritisk på skolen kan bidra til at de danner en demokratisk resiliens, eller motstandskraft, som de vil ta med seg videre i livet (Davies, 2008).

Som lærer vil man møte elever med mange ulike meninger og ideer om hvordan de ønsker at samfunnet og verden skal være. Enkelte ganger vil man kanskje møte udemokratiske, rasistiske eller kontroversielle ideer som strider imot det som opplæringslovens verdier bygger på. Da er det viktig å huske på at alle ytringer ikke kan aksepteres, og lærerens jobb blir å fremme alternativer, gi mangesidige synspunkter og behandle det som elevene ytrer på

en måte som forhåpentligvis utfordrer deres tankegods (Davies, 2008). Videre må elevene lære å stille spørsmål ved det de kommer over, sette seg inn i andres synspunkter, tanker og handlinger, slik at de selv kan vurdere egen tankegang og synspunkter (Børhaug & Christophersen, 2012; Lim, 2015).

Til slutt har jeg drøftet forskningsspørsmålet «*Hvordan kan undervisningsopplegget tenkes å bidra til å forebygge radikaliserings*» for å knytte tematikken sterkere sammen. Evnen til å tenke kritisk rundt det man møter på nett anses som en beskyttende faktor mot radikaliserings og ekstremisme (Davies, 2009), og det er derfor viktig at kritisk tenkning får ta plass i undervisningen som del av den primærforebyggende innsatsen. Undervisning om, til og for kritisk tenkning er avhengig av å skape en forståelse av hvordan mediene og sosiale medier fremstiller ulike saker (Ryen, 2019; Davies, 2014; Andersen, 2019; Facione, 2015), og gjennom dette undervisningsopplegget lærer elevene hvordan TikTok og andre sosiale mediers algoritmer bidrar til å styre hva slags innhold de får. I tillegg lærer de konsekvensene av dette, både på godt og vondt, noe som er en viktig del av kildekritikk og medie- og informasjonskompetanse.

Jeg argumenterer derfor for at det gjennomførte undervisningsopplegget kan bidra til å øke elevens kunnskap og bevissthet rundt kildekritikk. Som Reynolds og Parker (2018, s. 10) påpeker, kan det å øke elevenes digitale motstandskraft bidra til å redusere sannsynligheten for at de ukritisk konsumerer ekstremistisk innhold. Dermed kan det tenkes at opplegget har en primærforebyggende innvirkning. Opplegget kan bidra til å redusere sannsynligheten for at elevene ukritisk konsumerer ekstremistisk innhold på nett ved at de lærer hvordan sosiale medier styres av algoritmer. De lærer blant annet at dersom de er interessert i konspirasjonsteorier, så vil de mest sannsynlig få opp mer av lignende innhold. Det kan føre til at man tror mer på det. Ved å bevisstgjøre elevene om dette, vil de forhåpentligvis være mer kritiske når de blar gjennom algoritmestyrte sosiale medier.

Undervisningsopplegget krever at elevene selv tenker kritisk og kommer frem til ulike svar, og det er ikke et opplegg med mange fasitsvar og overføring av rett og galt. På denne måten vil elevene selv trekke ut det som de mener er viktig og relevant for dem, slik at de kan ta med seg kunnskapen og erfaringene som de har fått videre. En slik didaktisk tilnærming kan også føre til danning (Ryen, 2019).

Algoritmene bidrar ikke til at man får utforsket flere sannheter. Man får heller ikke utfordret eget tankegodt. Jeg kaller dette for et enighetsfellesskap – det motsatte av Iversens (2016) uenighetsfellesskap. Undervisningsopplegget kan bidra til øving på elevenes indre uenighetsfellesskap, som går ut på å stoppe opp og reflektere og tenke kritisk rundt det vi kommer over på nett. For ifølge Facione er selvregulering den viktigste ferdigheten innen kritisk tenkning; vi må tenke kritisk rundt egen tolkning, analyse, slutninger, evaluering og forklaringer (Facione, 2015, s. 7). På denne måten vil vi bli mer motstandsdyktige mot ekstreme ideer og holdninger.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Oppgavens tematikk er i stor grad relevant for skolen som primærforebyggende arena, men også for samfunnsfaget spesielt. Det finnes mange ulike måter å forebygge radikaliserings på, og ulike lærere vil velge ulike retninger. Resultatene fra min undersøkelse indikerer at også undervisningsopplegg som ikke primært har som formål å forebygge radikaliserings, likevel kan bidra i forebyggingsprosessen som del av primærforebyggingen. Oppgaven kan bidra til å vise andre lærere at man kan forebygge uten å faktisk ha forebygging av radikaliserings i tankene når man planlegger undervisningen. Gjennom dette opplegget spesifikt, kan elevene opparbeide kritiske tenkeferdigheter som kan bidra til å øke deres demokratiske og digitale motstandskraft.

Det vies stor plass til kritisk tenkning i skolens styringsdokumenter, og det viser at temaet er viktig og relevant. Det står ikke i styringsdokumentene at elevene skal utvikle kritiske ferdigheter *fordi* det kan forebygge radikaliserings, men det betyr ikke at det ikke er en del av skolens primærforebygging. Det står heller ikke konkret hvordan lærerne skal arbeide med kritisk tenkning. Hvilke arbeidsmetoder og undervisningsopplegg man velger er med på å styre hvorvidt undervisningen om kritisk tenkning kan bidra til å forebygge radikaliserings og ekstremisme.

Sosiale medier, algoritmer, falske nyheter, konspirasjonsteorier og mis- og desinformasjon utfordrer skolens og samfunnsfagets innhold og arbeidsområder. Det er derfor viktig at vi gir disse begrepene og temaene en plass i undervisningen. Mine erfaringer fra gjennomføringen av undervisningsopplegget, samt diskusjonen av opplegget i lys av forsknings-

gjennomgangen, gir et bidrag til videreutvikling, didaktisk planlegging og undervisning knyttet til tematikken.

6.4 Forslag til videre forskning og veien videre

Mine funn viser at vi trenger mer forskning om skolens rolle innen forebygging av radikaliserings. Siden vi allerede vet at skolen spiller en stor rolle i unges liv, trenger vi å vite mer om hva som faktisk forebygger, samt hva vi som lærere kan gjøre for å bidra i danningen av motstandsdyktige elever. Spesielt trengs det mer forskning som ser på sammenhengene mellom kritisk tenkning og forebygging. Likevel kan man i forskningen se at demokratiopplæring ofte nevnes som en primærforebyggende faktor, og kritisk tenkning er også en viktig del av det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap. Jeg ser flere ulike forslag til videre forskning knyttet til oppgavens tematikk:

1. Selv om kritisk tenkning og forebygging av radikaliserings er viktige temaer for alle lærere, så er det ikke slik at tematikken får en stor plass i lærerutdanningen. Et forslag til videre forskning kan dermed være å undersøke hvordan tematikken kan implementeres i lærerutdanningen på en hensiktsmessig måte.
2. Det ville også ha vært interessant å undersøke hva samfunnsfaglærere tenker om kritisk tenkning i undervisningen, og om de har noen tanker om hvordan undervisning om kritisk tenkning og kildekritikk kan bidra til å forebygge radikaliserings.
3. Opplegget jeg gjennomførte handler om TikTok og algoritmer, og jeg bruker den tidligere forskningen til å undersøke hvordan opplegget kan tenkes å bidra i forebyggingen. Det ville vært interessant å undersøke flere lignende opplegg på samme måte.

7 Litteraturliste

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A. Surkes, M. A., Tamim, R. & Zhang, D. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. DOI: 10.3102/0034654308326084
- Alzaghari, L. & Reiss, E. (2014). *Radikalisering blant unge muslimer i Norge – en antologi*. Minotenk.
- Andersen, I. S. (2019). *Kritisk tenkning*. Dembra.
<https://dembra.no/no/utema/demokrati-medborgerskap-kritisk-tenkning/?fane=om-temaet&trekk=6>
- Barlaup, V. & Nerbøberg, S. (2021, 24. juli). *Uten å vite det selv, ble Leon radikalisert som 15-åring*. TV2. <https://www.tv2.no/a/14128021/>
- Berger, P. L. & Luckman, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet* (F. Wiik, Overs.). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 1966).
- Bjørge, T. & Gjelsvik, I. M. (2015). Forskning på forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme. En kunnskapsstatus. *PHS forskning*, 2015:2.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Fagbokforlaget.
- Davies, L. (2008). Gender, education, extremism and security, *Compare*, 38:5, 611-625, DOI: <https://doi.org/10.1080/03057920802351432>
- Davies, L. (2009). Educating against extremism: Towards a Critical Politicisation of Young People. *Int Rev Educ* 55, 183-203. <https://doi.org/10.1007/s11159-008-9126-8>
- Davies, L. (2014). Interrupting Extremism by Creating Educative Turbulence. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 450-468. <https://doi.org/10.1111/curi.12061>
- Davies, L. (2018). Review of educational initiatives in counter-extremism internationally. What works? *The Segerstedt Institute Report*. <http://hdl.handle.net/2077/66726>
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32, nr.3 (1993): 179-186. <https://www.jstor.org/stable/1476699>
- Facione, P. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report).
<https://www.researchgate.net/publication/242279575>
- Facione, P. (2015). Critical Thinking: What Is It and Why It Counts. *Researchgate*.

<https://www.researchgate.net/publication/251303244> *Critical Thinking What It Is and Why It Counts*

- Ferreira, A. R. (2020, juni). Breiviks radikaliseringsprosess: Noen vanlige forklaringer. 22. juli-senteret. <https://22julisenteret.no/ressurs/breiviks-radikaliseringsprosess-noen-vanlige-forklaringer/>
- Ferrer, M., Jøsok, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11-29). Universitetsforlaget.
- Ferguson, L. & Bubikova-Moan, J. (2019, 15. september). *Kunsten å tenke kritisk*. <https://forskersonen.no/meninger-pedagogiske-fag-populaerivitenskap/kunsten-a-tenke-kritisk/1609145>
- FN-sambandet. (2020, 14. september). *Ekstremisme og terrorisme*. <https://www.fn.no/tema/konflikt-og-fred/ekstremisme-og-terrorisme>
- Frønes, T. S. (2017). *Å lese og navigere på nettet. En studie av elevers navigasjonsstrategier*. Avhandling for graden phd. Universitet i Oslo.
- Gereluk, D. (2012). *Education, Extremism and Terrorism: What should be taught in citizenship education and why*. Continuum International Publishing Corporation.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grønmo, S. (2021, 1. mars). *Utvalg*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/utvalg>
- Gule, L. (2012). *Ekstremistens kjennetegn. Ansvar og motsvar*. Spartacus.
- Hammer, A. (2021, 24. juni). Terroristen Philip Manshaus' stemor advarer: - Ikke vent med å slå alarm. NRK. <https://www.nrk.no/dokumentar/xl/terroristen-philip-manshaus-stemor-advarer--ikke-vent-med-a-sla-alarm-1.15538323>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2016). Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. *Dembrahefte*, 22-35. http://dembra.no/wp-content/uploads/2016/09/Dembrahefte_2016_1.pdf
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133. DOI: 10.1177/1558689806298224
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2014). *Handlingsplan mot radikalisering og voldelig*

- ekstremisme*. Regjeringen.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2020). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Regjeringen.
- Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 50-68). Universitetsforlaget.
- Karabulut, Ü. S. (2012). How to teach critical-thinking in social studies education: an examination of three NCSS journals. *Egitim Arastirmalari – Eurasian Journal of Education Research*, 49, 197-214. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1059837>
- Khader, M. (2016). *Combating Violent Extremism and Radicalization in the Digital Era*. IGI Global.
- Kjendlie, E. & Biehl, K. (2021, 26. august). Leon (23) ble radikalisert på gutterommet. *NRK*. <https://www.nrk.no/norge/leon-23-ble-radikalisert-pa-gutterommet-1.15589142>
- Kjøstvedt, A. G. (2019). Å tenke kritisk i møte med det uforståelige. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 131-152). Universitetsforlaget.
- Knudsen, L. S. M. (2021, 23. juli). Gaming radikaliserer ikke – utenforskap gjør. *VG*. <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/bzd865/gaming-radikaliserer-ikke-utenforskap-gjoer>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research design. *Qual-Quant*, 43, 265-275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Lenz, C. (2020a). Skolens bidrag til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. *BedreSkole*, 32(4), 55-62. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/03/16/BedreSkole-0420-WEB.pdf?fbclid=IwAR1QhRiJ2albx5pCpyHeHutCMdrozCPgBatf-8uHUNrVII9WHZbjiv6wFKI>
- Lenz, C. (2020b). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Pedlex.
- Lenz, C. & Andersen, I. S. (2019). *Demokratiforståelser og demokrati læring*. Dembra. <https://dembra.no/no/utema/demokrati-medborgerskap-kritisk-tenkning/?fane=omtemaet&trekk=3>
- Lid, S. & Heierstad, G. Norske handlemåter i møte med terror. I S. Lid & G. Heierstad (Red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme* (s. 15-48). Gyldendal.

- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*, 26(1), 4-23.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Mattsson, C. (2018). *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtidens terrorism*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Medietilsynet. (2019). *Kritisk medieforståelse i den norske befolkningen. En undersøkelse fra Medietilsynet*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/2020/kritisk-medieforstaelse-samlerapport-og-delrapporter/delrapport-1-kmf-falske-nyheter.pdf>
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020: Nyhetsvaser*. Delrapport 9.
<https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200930-delrapport-9-nyhetsvaner-barn-og-medier-2020.pdf>
- Myklebost, I. T. & Bakken, B. V. (2019, 2. februar). Konspirasjonsteorier på YouTube: - Veldig mange ser på disse videoane. NRK. <https://www.nrk.no/norge/vil-ha-konspirasjonsteoriar-inn-i-laereplanen-1.14407209>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nøra, S. (2019, 27. september). *Fire tiltak for å forebygge radikaliserings*. Forskning.no.
<https://forskning.no/oslomet-partner-terrorisme/fire-tiltak-for-a-forebygge-radikaliserings/1564377>
- Organization for Security and Co-operation in Europe. (2021, 8. januar). Critical thinking as a tool against violent extremism. <https://www.osce.org/secretariat/475496>
- Popper, K. (1981). *Fornuft og rimelighet som tankemåte* (J. M. Døderlein, Overs.). Dreyers forlag. (Opprinnelig utgitt 1972).
- Popper, K. (2011). *The open society and its enemies* (5. utg.). Routledge Classics.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- PST. (2022). Nasjonal trusselvurdering 2022.
<https://pst.no/globalassets/ntv/2022/nasjonal-trusselvurdering-2022-pa-norsk.pdf>
- Reeves, J. & Crowther, T. (2019). Teacher feedback on the use of innovative social media simulations to enhance critical thinking in young people on radicalization, extremism, sexual exploitation and grooming. *Pastoral Care in Education*, 37:4, 280-296. DOI: [10.1080/02643944.2019.1618377](https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1618377)
- Regjeringen. (2016, 3. mars). *Aktuelle tiltak mot radikaliserings*. Regjeringen.no.

- <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/aktuelle-tiltak-mot-radikalisering/id2398412/>
- Reynolds, L. & Parker, L. (2018). *Digital Resilience: Stronger Citizens Online*. Institute for Strategic Dialogue. https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2018/05/Digital_Resilience_Project_Report.pdf
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 69-87). Universitetsforlaget.
- Sieckelinck, S., Kaulingfreks, F. & De Winter, M. (2015). Neithet Villains Nor Victims: Towards an Educational Perspective on Radicalisation. *British Journal of Educational Studies*, 63(3), 329-343. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1076566>
- Sjøen, M. (2019). Skolen i forebyggingens tid. I S. Lid & G. Heierstad (Red.), *Forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme* (s. 69-88). Gyldendal.
- Sjøen, M. M. & Jore, S. H. (2019). Preventing extremism through education: exploring impacts and implications of counter-radicalisation efforts. *Journal of Beliefs & Values*, (40)3, 269-283. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1600134>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Stephens, W. & Sieckelinck, S. (2020). Being resilient to radicalization, PVE policy: A Critical Examination, *Critical Studies on Terrorism* 13(1), 142-165 <https://doi.org/10.1080/17539153.2019.1658415>
- Stephens, W., Sieckelinck, S. & Boutellier, H. (2021). Preventing Violent Extremism: A Review of the Literature. *Studies in Conflict & Terrorism*, (44)4, 346-361. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2018.1543144>
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2019, 25. mars). *Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/hva-slags-medborger-en-undersokelse-av-lareres-ideer-om-opplaring-til-demokrati-og-medborgerskap-i-skolen/>
- Sunde, I. M. (Red.). (2013). Forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme på internett. *Politihøgskolen. PHS Forskning 2013:1*. https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/bitstream/handle/11250/175110/forebygging_av_radikalisering.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tenk. (2022). *Hva er ForYou på TikTok?* Tenk.faktisk. <https://tenk.faktisk.no/undervisningsopplegg/Tiktok-foryou>

- Tenny, S., Brannan, G.D., Brannan, J.M. & Sharts-Hopko, N.C. (2021, 30. mai). *Qualitative Study*. StatPearls Publishing. <https://europepmc.org/article/NBK/nbk470395>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- UNESCO. (2017). *Preventing violent extremism through education: a guide for policy makers*.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? *The politics of educating for democracy*. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

SAMTYKKEERKLÆRING

Vi er to masterstudenter ved grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Agder som dette semesteret skal skrive masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk. I forbindelse med vår forskning ønsker vi å gjennomføre to forskjellige undervisningsopplegg i klassen til ditt barn, og sender derfor ut denne samtykkeerklæringen.

Det ene undervisningsopplegget er hentet fra Dembra (demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme), og omhandler radikaliserings og ekstremisme. Det andre undervisningsopplegget er hentet fra Faktisk.no, og handler om kildekritikk på sosiale medier. Undervisningsoppleggene bygger på kompetansemål hentet fra læreplanen for samfunnsfag etter 10. trinn, og begge oppleggene handler om temaer som elevene skal lære om i løpet av ungdomsskolen. Vi ønsker å gjennomføre disse undervisningsoppleggene for å utforske hvordan man kan jobbe med slik tematikk i samfunnsfag på ungdomsskolen. Det er to ulike prosjekter som gjennomføres på to ulike dager.

I forbindelse med undervisningsoppleggene vil det også gjennomføres spørreundersøkelser. Disse vil være helt anonyme, og kan ikke spores tilbake til den enkelte elev. Derfor vil det ikke innhentes noen sensitive personopplysninger i forbindelse med våre prosjekter. I tillegg vil det være frivillig for elevene å besvare disse.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Universitetet i Agder har et samarbeid med skolen til ditt barn og barnets klasse har blitt valgt ut til å prøve denne metoden.

Hvis du har spørsmål til prosjektene, ta kontakt med:

Tora Emilie Fransplass
+47 974 80 935
Toraef17@student.uia.no

Johanne Nygaard Golf
+47 481 93 121
johang16@student.uia.no

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og samtykker til at mitt barn kan gjennomføre en anonym spørreundersøkelse i forbindelse med undervisningsoppleggene.

Signatur, dato

Vedlegg 2: Spørreundersøkelse før gjennomføring av undervisningsopplegg

Informasjon om prosjektet og samtykkeerklæring

Ønsker du å delta i spørreundersøkelsen og undervisningsopplegget som jeg skal bruke til min masteroppgave?

Allt du svarer er **helt anonymt**, og kan *ikke* spores tilbake til deg. Jeg vil heller ikke be om noen sensitive opplysninger om deg eller din familie. Det er frivillig og delta, og du kan når som helst velge å avslutte spørreundersøkelsen.

Svarene i spørreundersøkelsen vil bli brukt i min masteroppgave som skal leveres i mai 2022.

Tusen takk for at du tar deg tid!

Jeg har lest og forstått informert samtykke. Kryss av om du ønsker å delta i undersøkelsen. Dersom du trykker "nei", avslutt undersøkelsen (lukk fanen).

- Ja, jeg samtykker
- Nei, jeg samtykker ikke

Kjønn

- Jente
- Gutt
- Annet
- Ønsker ikke å oppgi

Nå kommer noen spørsmål om ditt forhold til nyheter og falske/usanne nyheter og informasjon

Hvordan oppdaterer du deg på nyheter?

- Nettaviser som VG, Dagbladet, Aftenposten, NRK, Fædrelandsvennen
- Papiravis
- Ukeblader/magasiner
- TV
- Radio
- Podcast
- Sosiale medier (Facebook, snapchat, Instagram, TikTok, YouTube, twitter)
- Diskusjon med familie/venner/bekjente
- På skolen
- Annet
- Oppdaterer meg ikke på nyheter

Synes du nyheter er viktig?

- Nyheter er viktige og relevante for meg
- Nyheter er viktige, men ikke for meg
- Nyheter er ikke viktige

Har du noen gang kommet over informasjon/lest en nyhet som du har vært i tvil om er sann?

Hvis ja, beskriv kort hva det dreide seg om.

Hvis ja, har du gjort noe for å finne ut om en sak er sann eller ikke? Skriv kort hva du gjorde.

Hva tenker du kan være lurt å gjøre for å finne ut om en nyhet eller informasjon er falsk/usann? (Flere valg mulig)

- Trenger ikke å gjøre noe
- Sjekke opp gjennom nettsøk (f.eks. Google)
- Sjekke kjente nyhetskilder om samme sak (f.eks. VG, NRK, Dagbladet, Aftenposten)
- Snakke med en venn eller en voksen om nyheten
- Sjekke sosiale medier
- Sjekke ved hjelp av faktasjekkjenester (f.eks. Faktisk.no)
- Dele saken på sosiale medier
- Annet
- Vet ikke

Synes du stort sett det er lett eller vanskelig å skille mellom ekte og falske nyheter?

- Lett
- Vanskelig
- Vet ikke

Hvis du har kommet over en nyhet eller informasjon du mistenkte var falsk/usann, hvor så du denne nyheten/informasjonen? (Flere valg mulig).

- Sosiale medier (TikTok, Snapchat, Instagram, Twitter, Facebook og lignende)
- Nettside
- YouTube
- Google eller andre søkemotorer
- Nettavis
- På en blogg
- Noen sendte det til meg/tagget meg i et innlegg
- Et annet sted
- Vet ikke/husker ikke
- Har ikke sett falske nyheter

Nå kommer noen spørsmål om ulike begreper og bruk av internett

Ta stilling til påstanden: Jeg sjekker alltid bakgrunnen til de som jeg følger eller blir venn med på sosiale medier

- Ja, alltid
- Noen ganger
- Nei, aldri

Ta stilling til påstandene

	Ja	Nei	Vet ikke
Har du hørt om begrepet "ekkokammer" før?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har du hørt om begrepet "algoritmer" før?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har du hørt om begrepet "konspirasjonsteori" før?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har du hørt om begrepet "deepfakes" før?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nå kommer noen spørsmål om kildekritikk og kritisk tenkning i undervisningen på skolen

Hvordan arbeider dere med kildekritikk i samfunnsfag?

- Vi har lest om kildekritikk
- Vi har diskutert kildekritikk i grupper/klassen
- Læreren har fortalt om kildekritikk
- Vi har sett film om kildekritikk
- Vi har jobbet med oppgaver om kildekritikk
- Vi har gått gjennom en sjekkliste for hva man skal gjøre hvis man er i tvil om en nyhet er ekte eller falsk
- Vi har ikke jobbet med dette i samfunnsfag
- Annet
- Vet ikke

I samfunnsfag har vi lært mye om...

	Vet ikke	Passer ikke	Passer delvis	Passer godt	Passer svært godt
Kritisk tenkning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kildekritikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ytringsfrihet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radikalisering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ekstremisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respekt for andres meninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menneskerettigheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nå vil jeg presentere noen forskjellige nyhetssaker. Ta stilling til om du tror at nyheten er sann eller usann/falsk. Gjerne begrunn hvorfor du tenker som du gjør.

Nyhet 1

Stavanger Aftenblad | Meninger | Sport | Kultur | Nyheter | 19.05.2020 | NYHET

Norske barn er dårligst i Norden til å svømme

Omkring halvparten av norske feriebarninger kan svømme sikkert, ifølge NRK-undersøkelse.

Det står dårlig til i Rogaland også, mener regionleder i Redningsselskapet. Han skylder på dårlig svømmeundervisning i skolen.

Publisert: 11. juni 2019

Les hele saken med abonnement | Abonnement? | Logg inn

Stoler du på denne nyheten?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Hvorfor?

Hvis ja, hvorfor?

Hvis nei, hvorfor ikke?

Nyhet 2



Stoler du på denne nyheten?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

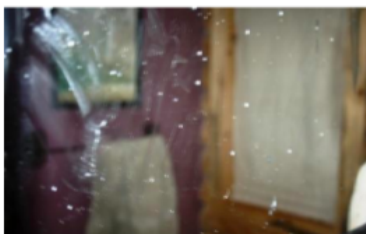
Hvorfor?

Hvis ja, hvorfor?	<input type="text"/>
Hvis nei, hvorfor ikke?	<input type="text"/>

Nyhet 3



SISTE NYTT: Mann drept av kona med tannbørste etter å ha etterlatt spytt på speil



Stoler du på denne nyheten?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Hvorfor?

Hvis ja, hvorfor?	<input type="text"/>
Hvis nei, hvorfor ikke?	<input type="text"/>

Nyhet 4:



Stuler du på denne nyheten?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Hvorfor?

Hvis ja, hvorfor?	<input type="text"/>
Hvis nei, hvorfor ikke?	<input type="text"/>

Nyhet 5:



Stuler du på denne nyheten?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Hvorfor?

Hvis ja, hvorfor?	<input type="text"/>
Hvis nei, hvorfor ikke?	<input type="text"/>

Vedlegg 3: Spørreundersøkelse etter gjennomføring av undervisningsopplegg

Informasjon om prosjektet og samtykkeerklæring

Ønsker du å delta i spørreundersøkelsen og undervisningsopplegget som jeg skal bruke til min masteroppgave?
Alt du svarer er **helt anonymt**, og kan *ikke* spores tilbake til deg. Jeg vil heller ikke be om noen sensitive opplysninger om deg eller din familie.
Det er frivillig og delta, og du kan når som helst velge å avslutte spørreundersøkelsen.

Svarene i spørreundersøkelsen vil bli brukt i min masteroppgave som skal leveres i mai 2022.

Tusen takk for at du tar deg tid!

Jeg har lest og forstått informert samtykke. Kryss av om du ønsker å delta i undersøkelsen. Dersom du trykker "nei", avslutt undersøkelsen (lukk fanen).

- Ja, jeg samtykker
- Nei, jeg samtykker ikke

Kjønn

- Jente
- Gutt
- Annet
- Ønsker ikke å oppgi

Undervisningsøkta har gjort at... (flere valg mulig)

- Jeg kommer til å være mer bevisst når jeg leser/ser ny informasjon på sosiale medier
- Jeg vet hvordan jeg kan sjekke ut om en nyhet i sosiale medier er falsk eller ikke
- Jeg har lært mer om hvordan jeg kan være kildekritisk
- Jeg vet hva algoritmer er
- Jeg vet hvordan TikTok tilpasser informasjon fra person til person
- Jeg har ikke lært noe

Ta stilling til påstandene:

Undervisningsopplegget har gjort meg mer bevisst over hva jeg deler på sosiale medier



Undervisningsopplegget har gjort meg mer bevisst over hva jeg liker på sosiale medier



Undervisningsopplegget har gjort meg mer bevisst over hvem jeg følger på sosiale medier



Hva har du lært? Har opplegget gjort deg mer bevisst på din bruk av sosiale medier? Kommer du til å være mer kritisk fremover? Skriv en tekst om dine tanker og refleksjoner rundt opplegget (4-8 setninger).

Er det noe du lurer på etter undervisningsopplegget? Noe du har lyst til å lære mer om?

Hvordan kunne undervisningsopplegget ha blitt forbedret? Skriv gjerne ned noen forslag

Vedlegg 4: Plakat undervisningsopplegg

**Dette bør du
tenkje på når
du les nyheiter i
sosiale
medium**

- 1. Vekkjer saka sterke kjensler hos deg?**
- 2. Har du fått med deg heile budskapet?**
- 3. Kven er avsendar og kvar er det publisert?**
- 4. Stemmer nettadressa, bilda og tidslinjene?**
- 5. Stemmer informasjonen overeins med det du finn andre stader?**

- 1.** Saker som vekkjer sterke kjensler blir meir delt i sosiale medium. Dette nyttar nettstader seg av for å få mange klikk på sidene sine. Vekkjer saka sterke kjensler, bør du vere ekstra kritisk før du deler ho vidare.
- 2.** Sørg for å få med deg heile budskapet – ikkje gjer deg opp ei mening etter berre å ha sett overskrifta eller bildet. Den utdjupande teksten er også ein del av heilskapen.
- 3.** Kva står avsendar for? Kva er budskapet i innhaldet, og kva er det avsendar forsøker å oppnå med informasjonen? Er nyheita publisert på ei nettside du kjenner til? Kva tillit har du til nettstaden og avsendar? Kjenner du ikkje til nettstaden, kan du gjere eit nettsøk og sjå kva avsendar har gjeve ut tidlegare og kva andre kjelder seier om avsendar.
- 4.** Sjå nøye på nettadressa. Falske nyheiter kan forsøke å etterlikne kjende nettstader. Viss bilde er manipulerte eller teke ut av kontekst, kan det vere eit teikn på at kjelda ikkje er til å stole på. Eit omvend biledesøk kan bli brukt til å avdekkje dette. Er det nokre datoar oppgitt i informasjonen? Gir tidsaspektet meining? Er informasjonen oppdatert?
- 5.** Finn du tilsvarande informasjon andre stader? Viss det er informasjon som er for god til å vere sann, er den gjerne det. Sjekk med andre kjelder du stoler på om dei skriv om det same. Eventuelt kan du sjekke med ei faktasjekkteneste, slik som faktisk.no eller fullfact.org.

tenk.faktisk.no