

Konspirasjonsteorier i religion og etikk: opplevd utbredelse, utfordringer og relevans

Markus Lilleskare

Masteroppgave i religionsvitenskap

Vår 2021

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

Universitetet i Bergen



Abstract

In recent times more and more research emanating from different academic disciplines has been arguing that belief in conspiracy theories poses many dangers to society. Chief among these arguments is conspiracy believers' tendency to consider violence a legitimate political intervention, and the fact that conspiracy beliefs are associated with religious- and right-wing extremism. However, very little research has been done on this topic in schools. At the same time, many conspiracy theorists point towards religious outgroups as the source of their perceived ills in society – which in turn might contribute to further alienation of religious minorities. This calls for more knowledge on the prevalence of conspiracy theories in schools and religious education classrooms. It also begs the question of whether teachers of the subject themselves feel like this is a topic that needs to be addressed in religious education, and which didactic arguments they use to argue for their perspectives.

This masters' thesis provides preliminary insights into these matters, with a primary focus on the subject of "religion and ethics" in high schools. I have used qualitative interviews with teachers to research the topic. The thesis shows that while some of the teachers certainly feel like there is a bit of interest in conspiracy theories circulating among high school students, it is a relatively rare occasion for students to bring this topic to the fore in the religion and ethics classroom. However, the thesis also illustrates that the question of whether conspiracy theories should be taught in the subject brings to the fore some fundamental questions about the purpose of religious education in school. The most important of these questions is whether the religion-side of "religion and ethics" ought to be considered primarily a subject to give students knowledge about religion and the dimensions of society it affects, or whether it should also be intentionally used as an instrument to help students understand our democracy and the pillars on which this political system depends.

Forord

Etter syv år ved universitetet i Bergen markerer dette prosjektet min avslutning som student. Å skrive masteroppgave har vært intet annet enn en berg-og-dalbane. Dette gjør meg intet mindre stolt over å nå levere et ferdig produkt. Jeg hadde imidlertid aldri fått det til om det ikke var for alle de flotte menneskene jeg har hatt rundt meg:

Først og fremst vil jeg rette en stor, stor takk til min veileder Marie von der Lippe, som med sitt smittende smil, gode humør, og faglige kunnskap har hjulpet meg å holde hodet høyt når jeg selv følte jeg stod helt fast. Du har virkelig vært helt avgjørende for at jeg har klart å fullføre dette prosjektet og nå kan tre ut i hverdagen som lektor. Tusen takk.

Jeg vil også rette en stor takk til min samboer Juni, som har gjort hverdagen både enklere og lysere for meg når masteroppgaven har vært det eneste jeg har hatt på netthinnen. I tillegg vil jeg både takke og beklage til familie og venner som har vært nødt til å være klagemurer i prosessens mest utfordrende øyeblikk. Mor, far og gjengen fra Åsane – dere vet hvem dere er. Jeg vil også takke min medstudent Maja (som i praksis har vært min biveileder gjennom hele prosjektet) og resten av gjengen på masterlesesalen. Jeg kommer ikke til å glemme dere.

Innhold

Kapittel 1 Innledning og problemstilling	1
1.1 Struktur.....	3
Kapittel 2 Bakgrunn og tidligere forskning	5
2.1 Begrepsavklaringer.....	5
2.1.1 Konspirasjonsteorier	5
2.1.2 Konspirasjonstenkning	8
2.1.3 Konspirasjonssnakk	9
2.2 Religion og konspirasjonsteorier	10
2.3 Et psykologisk perspektiv på konspirasjonsteoriens relevans i utdanning og skolen.....	14
2.4 Tidligere forskning: konspirasjonsteorier i skolen.....	16
2.5 Oppsummering.....	20
Kapittel 3 Religion i skolen: historie og formål	21
3.1 Oversikt over sentrale endringer i religionsfaget i videregående skole.....	21
3.1.1 Kunnskapsløftets læreplan i religion og etikk	23
3.1.2 Religion og etikk i fagfornyelsen	24
3.2 Teoretiske perspektiver.....	25
3.2.1 Grunnpremisser for en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk.....	26
3.2.2 Religionsdidaktiske perspektiver på formålet med religionsfaget i skolen.....	27
Kapittel 4 Metode	35
4.1 Kvalitativt, semi-strukturert intervju.....	35
4.2 Ontologiske og epistemologiske premisser for kvalitative intervjuer.....	36
4.3 Intervjuguide: utforming og refleksjoner	38
4.4 Sampling	39
4.5 Presentasjon av forskningssubjektene.....	42
4.6 Gjennomføring av intervjuene	43
4.7 Analyse	47
4.7.1 Transkribering.....	47
4.7.2 Grounded theory	48
4.8 Forskningsetiske betraktninger	50
4.9 Validitet og reliabilitet.....	52
Kapittel 5 "Alle lærere møter konspirasjonsteorier!" – Eller? Lærernes erfaringer med konspirasjonsteorier og konspirasjonssnakk i skolen	54
5.1 Konspirasjonsteorier og konspirasjonssnakk om muslimer i RE-faget.....	54
5.2 Jødene, katolikkene og konspirasjonsteorier som religion	59

5.3 9/11, månelandingen og “me too”. Konspirasjonsteorier og konspirasjonssnakk i historie, engelsk og samfunnsfag	62
5.4 Konspirasjon som provokasjon.....	63
5.5 Det er i kildekritikken det ligger	65
5.6 En logisk brist.....	68
Kapittel 6 ... Men er dette det riktige faget? Lærernes fagdidaktiske refleksjoner rundt konspirasjonsteoriens mulige plass i religion og etikk.....	70
6.1 Tid og kompetanse	70
6.2 Konspirasjonsteorier: en trussel?.....	74
6.3 Kunnskap om religion som RE-fagets mål	76
6.4 Konspirasjonsteorier og RE-fagets demokratiske mandat	78
Kapittel 7 Oppsummering og diskusjon	86
7.1 Møter lærerne noen gang konspirasjonsteorier i skolen, og hvordan håndterer de det?	86
7.2 Bruker lærerne noen gang konspirasjonsteorier i sin egen undervisning?.....	87
7.3 Hvilke utfordringer ser lærerne ved å innlemme konspirasjonsteorier i RE-faget?	88
7.4 Oppfatter lærerne konspirasjonsteorier som en trussel i samfunnet, og hvordan påvirker dette deres tanker om teoriens mulige plass i RE-faget?	89
7.5 Hvordan påvirker lærernes tanker om RE-fagets formål deres vurderinger av om konspirasjonsteorier burde ha en plass i faget?	89
Litteraturliste	93
Vedlegg.....	100

Kapittel 1 Innledning og problemstilling

I 2019 publiserte NRK en artikkel hvor flere lærere i videregående skole gjorde det tydelig at de er bekymret for det de vurderer som en voksende interesse for konspirasjonsteorier blant elevene (Myklebost og Bakken, 2019). En av lærerne som ble intervjuet, Sjur Aaserud, fortalte at han flere ganger har vært nødt til å føre samtaler med elever om konspirasjonsteoriene de har funnet på internett, og at han er bekymret for at veien til alvorlige (eksempelvis antisemittiske) konspirasjonsteorier kan være kortere enn man tror. Den samme læreren skrev også i 2018 en artikkel i tidsskriftet religion og livssyn (Aaserud, 2018, s. 39-42). Her påpekte han at spesielt historie- og religion og etikk-faget burde ha en rolle i å løfte frem og diskutere konspirasjonsteorier i undervisningen. Årsakene til dette er at han frykter at tro på konspirasjonsteorier kan lede til voldelige handlinger, og at begge disse fagene allerede diskuterer "mørke" historier som kan kobles til konspirasjonsteorier. Eksempler han løfter frem på dette er de antisemittiske teoriene som ledet mot holocaust, og Anders Behring Breiviks islamofobiske Eurabia-teori. En annen lærer igjen, påpeker at han er redd for at konspirasjonsteoriens utbredelse blant unge mennesker kan true tilliten som vårt demokratiske system er avhengig av (Myklebost og Bakken, 2019). Ettersom jeg selv skal inn i læreryrket, og hadde besluttet at jeg ønsket å skrive en religionsdidaktisk oppgave, ble dermed den første interessen for feltet "konspirasjonsteorier i religion og etikk" tent.

Samtidig forelå det i 2019/2020 lite forskning på konspirasjonsteoriens utbredelse og rolle i skolen, og nesten ingen forskning på temaet i kontekst av religionsfaget spesifikt. Annen forskning gjør det imidlertid tydelig at vi er nødt til å ta lærernes bekymringer seriøst og produsere mer innsikt i temaet. Konspirasjonsteorier er nemlig assosiert med en rekke uønskede trender i samfunnet som kan få konsekvenser for det demokratiet som det norske skolesystemet har som overordnet mandat å ivareta (UDIR, 2020b). For det første er tro på konspirasjonsteorier assosiert med både høyreekstremisme, religiøs ekstremisme og tendensen til å vurdere vold som et legitimt politisk virkemiddel (Døving & Emberland, 2018; Berridge, 2018; Bretfeld, 2018; Frydenlund, 2018 mfl.). I tillegg peker sosialpsykologisk forskning på at konspirasjonstro kan redusere tilbøyeligheten for å anerkjenne vitenskapelige funn om temaer som klimaendringer og vaksiner, mindre vilje til å delta i

demokratiet, og at tro på én konspirasjonsteori gjør det mer sannsynlig at man også begynner å tro på flere (Lewandowsky mfl. 2013; Jolley & Douglas, 2014; Proojien & Douglas, 2018; Dyrendal & Emberland, 2019, s. 26).

På den andre siden er det viktig å ikke fullstendig sykeliggjøre konspirasjonsteorier som fenomen i samfunnet. Dyrendal & Emberland (2019, s. 41-46) gjør det nemlig tydelig at alle mennesker "konspirerer", delvis på grunn av våre innebygde overlevelsesmekanismer (som hjelper oss med å identifisere farer). Å mistenke "fare" er nemlig bedre enn å være naiv i et evolusjonistisk perspektiv (Dyrendal og Emberland, 2019, s. 41-42). Videre er det også viktig å understreke at konspirasjonsteorier for de aller fleste mennesker bare virker som et underholdningstilskudd. Dette illustreres ved at teoriene ofte benyttes og fanger interesse i populærkulturelle uttrykk som filmer og krimromaner (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 80-85). Samtidig vil jeg argumentere for at dette ikke nøytraliserer de mulige farene ved om tro på konspirasjonsteorier faktisk er utbredt i skolen.

Samlet sett ledet denne lesningen til at jeg ble interessert i å finne ut mer om konspirasjonsteorier i religion og etikk-faget i den videregående skolen.¹ En viktig motivasjon for å se på dette i kontekst av dette religion og etikk, var at flere av de konspirasjonsteoriene som har ledet til terror og ekstremisme nettopp har vært rettet mot religiøse minoriteter, og at konspirasjonsteorier ofte handler om slike grupper.

Dette gjorde at jeg gikk i gang med å utarbeide en problemstilling. Etter råd fra Bryman (2016, s. 79), og i tråd med oppgavens kvalitative natur, besluttet jeg at det ville være en fordel om problemstillingen var relativt åpen, og jeg formulerte den som følger:

Hvilke erfaringer har religionslærere med konspirasjonsteorier i skolen, og hvilke fagdidaktiske perspektiver bruker de i sine vurderinger av om konspirasjonsteorier burde ha en plass i religion og etikk-faget?

Som illustrert består problemstillingen av to deler. Den første delen setter søkelys på om lærerne har erfaringer med konspirasjonsteorier i *skolen*. Årsaken til at jeg har spesifisert

¹ I dag, nesten ett år etter at jeg begynte med prosjektet, tilbyr også NTNU et kurs i hvordan lærere i (blant annet samfunnsfagene og religionsfagene) fra 8. til 13. trinn kan jobbe med å forebygge tro på konspirasjonsteorier i klasserommet (NTNU, 2021). Jeg vil også bemerke at det har vært både spennende og utfordrende å oppleve at jeg har forsket på et tema som i starten var "nytt", mens det underveis stadig har blitt publisert ny og relevant forskning.

“skolen” i stedet for religion og etikk, er at konspirasjonsteorier som fenomen også kunne tenkes å dukke opp i andre fag som religionslærerne underviser. Jeg har også ønsket å høre disse erfaringene, ettersom det muligens kunne påvirke hvilken rolle lærerne ser for konspirasjonsteorier i RE-faget mer spesifikt. Den andre delen derimot, retter fokuset direkte mot om lærerne ser en rolle for konspirasjonsteorier i religion og etikk-faget, og stiller spørsmål ved hvilke fagdidaktiske perspektiver de begrunner disse meningene med.

For å belyse problemstillingen formulerte jeg også fem forskningsspørsmål. I tråd med oppgavens kvalitative natur ble ikke disse ferdigstilt før materialet var samlet. Dette var for å være sikker på at både problemstillingen og forskningsspørsmålene ville være i stand til å fange det materialet fortalte meg. Etter at jeg hadde fått god oversikt over materialet, formulerte jeg de endelige forskningsspørsmålene som følger:

- 1) Møter lærerne noen gang konspirasjonsteorier i skolen, og hvordan håndterer de det?
- 2) Bruker lærerne noen gang konspirasjonsteorier i sin egen undervisning?
- 3) Hvilke utfordringer ser lærerne ved å innlemme konspirasjonsteorier i RE-faget?
- 4) Oppfatter lærerne konspirasjonsteorier som en trussel i samfunnet, og hvordan påvirker dette deres tanker om teoriens mulige plass i RE-faget?
- 5) Hvordan påvirker lærernes tanker om RE-fagets formål deres vurderinger av om konspirasjonsteorier burde ha en plass i faget?

Disse forskningsspørsmålene vil tillate meg å se på mange ulike sider ved lærernes erfaringer med og refleksjoner rundt konspirasjonsteoriens mulige plass i RE-faget, og besvarelsen av dem vil også bidra til å produsere innledende kunnskaper om hvilken rolle konspirasjonsteorier har i religion og etikk-faget og den videregående skolen i Norge i dag.²

1.1 Struktur

Oppgaven vil videre deles inn i seks kapitler. I kapittel 2 vil jeg gjøre grundigere rede for bakgrunnen til prosjektet, illustrere forholdet mellom religion og konspirasjonsteorier, og

² Fra dette punktet i teksten vil jeg referere til religion og etikk som “RE” eller “RE-faget” forutfor i relevante undertitler.

presentere tidligere forskning som er relevant for temaet "konspirasjonsteorier i skolen". Forskningen som presenteres i dette kapitlet vil ellers primært belyse funnene i det første analysekapitlet. I kapittel 3 vil jeg presentere den videregående skoles religionsfag et historisk perspektiv med utgangspunkt i læreplanene, og legge frem oppgavens religionsdidaktiske teoretiske perspektiver. Disse er spesielt utformet for å belyse det andre analysekapitlet. Kapittel 4 vil videre skinne lys på de metodologiske og forskningsetiske sidene ved prosjektet. Kapittel 5 er det første analysekapitlet, og vil undersøke hvilke erfaringer lærerne har med konspirasjonsteorier i skolen, mens kapittel 6 vil undersøke hvilke religionsdidaktiske perspektiver lærerne benytter i sine vurderinger av om konspirasjonsteorier burde ha en plass i RE-faget. Til slutt vil jeg i kapittel 7 gi en oppsummering som besvarer alle forskningsspørsmålene.

Kapittel 2 Bakgrunn og tidligere forskning

Dette kapitlet vil gi en oversikt over bakgrunnen for prosjektet. Innledningsvis vil jeg presentere en begrepsavklaring for konspirasjonsteorier, konspirasjonstenkning og konspirasjonssnakk. Deretter vil forskning på forholdet mellom konspirasjonsteorier og religion diskuteres, før jeg vil presentere psykologisk forskning som har motivert til en undersøkelse av konspirasjonsteorier i relasjon til skolesystemet, og til slutt det lille av tidligere forskning som er direkte rettet mot konspirasjonsteorier og skolen.

2.1 Begrepsavklaringer

I forskningen skilles det mellom tre ulike manifestasjoner av konspirasjonsteorier som er viktige å vite forskjellen på i kontekst av i denne oppgaven. Disse vil avklares i denne seksjonen. Det første begrepet er «konspirasjonsteorier», det andre er «konspirasjonstenkning» og det tredje er «konspirasjonssnakk» (Dyrendal og Emberland, 2019; Barkun, 2013).

2.1.1 Konspirasjonsteorier

I et overordnet perspektiv kan en si at konspirasjonsteorier dreier seg om ønsket om å forklare tilstedeværelsen av reell eller angivelig ondskap med forestillinger om at sammensvergelses- eller hemmelige og destruktive grupper står bak (Barkun, 2013, s. 17-21).³ Det er karakteristisk at de såkalte teoriene *utgir* seg for å være både sanne og verifiserbare, selv om de oftest ikke er det (Barkun, 2013, s. 22-24). Hvem som beskyldes for å være organisatorene av konspirasjonen kan variere bredt, og omfatte alt fra noen få personer til hele folkegrupper. I tillegg er det også enorm variasjon i omfanget av hendelser som konspirasjonsteorier forsøker å forklare. Barkun (2013, s. 21-22) foreslår derfor at vi kan dele konspirasjonsteorier inn i tre kategorier; hendelses-, system- og superkonspirasjoner.

³ Jeg understreker at dette ikke er en universell definisjon.

Hendelseskonspirasjoner er konspirasjonsteorier som søker å forklare årsaken til at en bestemt hendelse har funnet sted. Konspirasjonen som ligger bak stilles i disse teoriene bare ansvarlige for denne ene hendelsen, hvor det mest klassiske eksemplet vil være drapet på John F. Kennedy.

Systemiske konspirasjonsteorier, derimot, definerer for Barkun (2013, s. 22) teorier som omhandler en konkret organisasjon som har brede og veldefinerte onde hensikter. Et eksempel på disse kan være antisemittiske konspirasjonsteorier om at en gruppe jøder "står bak" muslimsk innvandring som angivelig på sikt vil lede til vestens undergang (Døving & Emberland, 2018).

Til slutt har vi *superkonspirasjonene*, som omfatter flere ulike konspirasjonsteorier sydd sammen i et hierarki hvor noen få "ultimate konspiratoriske manipulatorer" sitter på toppen, og er årsak til en rekke både hendelses- og systemkonspirasjoner under seg. Disse kan eksemplifiseres med David Ickes velkjente teori om at utenomjordiske reptiler er dem som egentlig kontrollerer verden.

Som vi ser er konspirasjonsteorier et sammensatt begrep som kan omfatte alt fra små til enorme fortellinger om hendelser eller verdenssystemer. Kompleksiteten i begrepet gjør at det er vanskelig å gi en universell definisjon av fenomenet. Dyrendal mfl. (2018b, s. 21) argumenterer for at utfordringene med å definere konspirasjonsteorier likner dem vi møter når vi forsøker å definere religion. Han begrunner dette med referanse til Jonathan Z. Smith (1982) sin idé om at religion ikke har en egen objektiv eksistens utenfor forskernes analytiske kategorier, og argumenterer for at tilfellet er det samme med konspirasjonsteorier. Begge fenomenene er kontinuerlig gjenstand for forskning av ulike fagdisipliner. Disse fagdisiplinene igjen, vektlegger ulike aspekter ved fenomenene, som for seg selv begge kan vurderes som kompliserte kulturelle konsepter⁴ hvis mening og innhold vil være ulik i forskjellige sosiale kontekster (Dyrendal mfl., 2018b, s. 23).

En vanlig løsning på definisjonproblemet som oppstår i forskning på konspirasjonsteorier er dermed – som med "religion" i religionsvitenskapelige studier – at man definerer fenomenet ulikt etter hvilket aspekt ved fenomenet man ønsker å undersøke, og hvilken fagdisiplin man

⁴ Fullstendig definisjon av begrepet "kompliserte kulturelle konsepter" som anvendes av Dyrendal og Asprem kan spores til Ann Taves: "Abstract nouns with unstable, overlapping, culturally determined meanings that vary within and across [social] formations" (Asprem, 2016, s. 160; Dyrendal mfl. 2018b, s. 25; Taves, 2015).

har i bunn. Dette skaper utfordringer for å sammenlikne forskningen på tvers av disipliner, men kan samtidig vurderes som nødvendig for å snevre fokuset og holde klarhet i forskningen. Eksempelvis samfunnsvitere og psykologer har imidlertid nærmet seg fenomenet, og jeg vil nå se på noen eksempler på hvordan de har definert det.⁵

I psykologisk forskning vektlegges ofte en definisjon på konspirasjonsteorier som har fokus på at det er en form for *tro* en kan ha, og det understrekes gjerne også at denne troen er *grunnet i usanne påstander* om at en skjult sammensvergelse kan forklare årsaken til én eller flere hendelser. Dette illustreres tydelig ved Swami mfl. (2014) som sier at:

Conspiracy Theories can be described as "a subset of false beliefs in which the ultimate cause of an event is believed to be due to a plot by multiple actors working together with a clear goal in mind, often unlawfully and in secret".⁶

Et slikt definisjonsfokus er naturligvis motivert av at psykologisk forskning setter søkelys på individer i sine studier, og ofte fokuserer på *årsaker* til at mennesker tror på konspirasjonsteorier, konsekvenser av denne troen og hvordan en kan forebygge at skadelig konspirasjonstenkning oppstår.

Samfunnsvitenskapelig forskning derimot, benytter ofte definisjoner som illustrerer at fenomenet påvirker større grupper og institusjoner, eksempelvis uttrykt ved relasjonen mellom konspirasjonsteorier og makt. Dette kan tydeliggjøres med referanse til statsviteren Uscinski som definerer fenomenet slik:

Conspiracy theory refers to an explanation of past, ongoing, or future events or circumstances that cites as a main causal factor a small group of powerful persons, the conspirators, acting in secret for their own benefit and against the common good. The conspirators could be foreign or domestic governments, nongovernmental actors, scientists, religious and fraternal organizations, or any other group perceived as powerful and treacherous. (Uscinski, 2018, s. 48).

Det er tydelig at denne definisjonen sier noe mer om hva konspirasjonsteorier handler om og hvem som står bak enn den psykologiske definisjonen gjør. Noe forblir derimot likt i de to definisjonene: forestillingen om at en bestemt gruppe mennesker jobber sammen i skjul for å oppnå noe. Dette jeg vil argumentere for at er selve kjernen og minimumsdefinisjonen av

⁵ Jeg har ikke lyktes å finne en religionsforskers definisjon av fenomenet, men vil i bakgrunnskapittelet supplere en egen seksjon som ser på relasjonen mellom konspirasjonsteorier og religion.

⁶ En tilsvarende definisjon gis også av Brotherton & French (2014, s. 238).

konspirasjonsteorier, mens alt annet som legges til vil styre definisjonen i retning av fagdisiplin og hva det er ved fenomenet som skal undersøkes. Det er også denne minimumsdefinisjonen jeg har benyttet når jeg har vurdert hva som skal telle som "konspirasjonsteorier" i mitt eget materiale, for å være sikker på å få med så mange empiriske eksempler som mulig.

2.1.2 Konspirasjonstenkning

Det neste viktige begrepet som må forklares er konspirasjonstenkning. Begrepet overlapper ofte i forskningen med begrepet "konspirasjonsmentalitet", og betegner måter å tenke på som er karakteristiske for dem som har produsert eller tror på konspirasjonsteorier. Barkun (2013, s. 19-20) forklarer fenomenet ved å vise til tre sentrale idéer som står sentralt i konspirasjonstenkernes univers: 1) at ingenting skjer tilfeldig, 2) at ingenting er det det utgir seg for å være, og 3) at alt henger sammen med alt. Førstnevnte innebærer at konspirasjonsteoretikere har en overdreven tilbøyelighet til å forstå alt som skjer som et resultat av noens intensjonelle handlinger. En mulig forklaring på dette er ifølge psykologisk forskning at mennesker som tror på konspirasjonsteorier regelmessig er mer paranoide⁷ enn andre (Darwin mfl., 2011, s. 1292). Det neste punktet viser til ideen om at konspiratører skjuler sine handlinger, og at man må være åpen for at ting ikke er det de ser ut til å være ved første øyekast. Dette illustrerer også at mistillit står sentralt i konspirasjonstenkning (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 26). Det siste punktet som sier at alt henger sammen, peker på konspirasjonsteoretikers regelmessig manglende evne til å gi mening til hendelser som noe som skjer tilfeldig (eller ved uhell). Dette medfølger igjen en tendens til overdrivende og illusorisk leting etter mønstre som vil avdekke en angivelig intensjon som ligger bak hendelsen(e) det settes søkelys på (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 51).

⁷ Paranoia betyr i denne konteksten frykt for utgrupper versus sin egne definerte inngruppe, og medfører tendens til etnisk-baserte konspirasjonsteorier mot (blant annet) jøder, arabere, tyskere og russere (Darwin mfl., 2011, s. 1290-1292). Jeg tar forbehold om at dette kan virke som "sykeliggjøring" av mennesker som er konspirasjonstroende, samtidig som jeg vil gjøre det tydelig at dette er den siterte forskningens ord – ikke mine egne – og at jeg følte at poenget fortjente å bli understreket.

2.1.3 Konspirasjonssnakk

Når vi snakker om konspirasjonsteorier, så refererer vi til de store og omfattende fortellingene om ondskap og sammensvergelses. Det må derimot presiseres at når mennesker snakker om konspirasjonsteorier til hverdags, forekommer dette regelmessig i mer fragmentert form. Det er her det tredje og siste begrepet *konspirasjonssnakk* kommer inn. Asbjørn Dyrendal og Terje Emberland (2019, s. 62) definerer det slik:

Konspirasjonssnakk betegner menings- og fellesskapssøkende samtaler der konspirasjonstematikk er involvert, som regel i fragmentarisk, komprimert og i stor grad underforstått form. Samtalen er ofte springende, episodisk og anekdotisk. Den er preget av en generell mistillit til samfunnets eliter og informasjonskanaler og ofte ladet med følelsen av overhengende fare, selv om denne oftest ikke blir klart identifisert.

Her ser vi at konspirasjonssnakk er hintende samtaler som fungerer som en måte å få utspill for konspirasjonstematiske bekymringer på. Samtalene kan finne sted både på internett, arbeidsplassen, skolen eller i andre hverdagslige arenaer og situasjoner, og bidrar både til å definere egen identitet, samt skille seg fra andre utgrupper. Det må også presiseres at det er flere ting som peker mot at konspirasjonssnakk er forbundet med uønskede trender i samfunnet. Eksempelvis peker forskningen på at å bli utsatt for mye konspirasjonssnakk både vil øke risikoen for at man ender opp med å tro på konspirasjonsteorier (som igjen er forbundet med høyreekstremisme) og sannsynligheten for at man aksepterer vold som politisk virkemiddel (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 76; Døving & Emberland, 2018). For å gjøre det tydeligere hvordan konspirasjonssnakk kan manifestere seg, kan man dele fenomenet inn i en hegemonisk og en ikke-hegemonisk form (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 67-69).

Hegemonisk konspirasjonssnakk definerer konspirasjonssnakk som finner sted i arenaer hvor det er en høy grad av enighet om temaet som diskuteres, og følgelig mindre usikkerhet rundt faren for å bli utstøtt som følge av kontroversielle ytringer. Dyrendal og Emberland (2019, s. 67-69) viser at et eksempel på slike arenaer kan være kommentarfeltene på anti-islamske grupper nettsider i Norge. De viser at det her er fullt mulig at en enkelt kommentar om at "kristendomshøytider snart vil bli forbudt" (i lys av julegudstjenesten som ble avlyst på Voss skole i 2016) her kan lede videre til konspirasjonssnakk om at muslimer er Norges nye herrefolk som man må underkaste seg for ikke å defineres som rasist (Dyrendal &

Emberland, 2019, s. 64). Akselereringen av alvorlighetsgraden⁸ i konspirasjonssnakket som illustreres er også karakteristisk for situasjoner med hegemonisk konspirasjonssnakk, spesielt på internett, og kalles gjerne "semiotisk opphisselse" (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 64).

Ikke-hegemonisk konspirasjonssnakk derimot, definerer konspirasjonssnakk som løftes frem i arenaer hvor det ikke foreligger enighet om temaet som tas opp (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 68-69). Risikoen for å bli utstøtt av dem rundt seg er dermed vesentlig større, og det er derfor karakteristisk at konspirasjonssnakken her er mer hintende, utprøvende og rettfærdiggjort av at man "bare stiller spørsmål" om konspirasjonsrelevante hendelser og mistenkte samfunnsinstitusjoner eller religiøse minoriteter. Siden skoler er en arena for utdanning og stort sett vil bestå av mennesker med svært forskjellige bakgrunner, vil det etter all sannsynlighet være denne sistnevnte formen for konspirasjonssnakk som vil komme til uttrykk i klasserommet.

Til slutt vil jeg bemerke at jeg i denne masteroppgaven regner og har regnet konspirasjonssnakk som en måte konspirasjonsteorier kan *komme til uttrykk* på i klasserommet. For å identifisere konspirasjonssnakk har jeg hatt utgangspunkt i skissen av fenomenet som er gitt i denne delseksjonen.

2.2 Religion og konspirasjonsteorier

Filosof og vitenskapsteoretiker Karl Popper⁹ argumenterte i sin tid for at konspirasjonsteoriene han så i samfunnet kun var en "sekulær fortsettelse av religiøs mytologi" (Robertson & Dyrendal, 2018, s. 418). Hovedforskjellen var ifølge Popper at konspirasjonsteoretikerne ikke lenger anså guder som de mektigste vesenene som styrer og planlegger verdens gang, men heller skjulte og mektige mennesker som har en tilsvarende evne til å gjennomføre store planer for verden som guder (Robertson & Dyrendal, 2018, s. 418).

⁸ Definert av at "trusselen" man snakker om virker mer nærliggende for hver kommentar som suppleres i en pågående diskusjon.

⁹ Født 1902, død 1994.

Å se forbindelser mellom de to fenomenene religion og konspirasjonsteorier er med andre ord ikke noe nytt – det har blitt gjort siden de tidligste akademiske undersøkelser av fenomenet “konspirasjonsteorier” (Robertson & Dyrendal, 2018, s. 411). Det er i dag ingen tvil om at både religion og konspirasjonsteorier er tett bundet til fenomener som makt, kunnskap, ønsket om å forstå, gruppeidentitet, idéer om fremtiden og det å “tro” (Dyrendal mfl. 2018a). Eksempelvis vil de som definerer hva som skal telle som “konspirasjonsteori” og hva som skal telle som “religion” også være med på å avgjøre hva som er riktig og feil kunnskap. Selve definisjonsprosessen vil dermed kunne innebære en utøvelse av sosial makt som inkluderer noens og ekskluderer andres mening om hva disse fenomenene er og betyr (Dyrendal mfl. 2018a, s. 3; Dyrendal mfl. 2018b, s. 22).

Et spørsmål som dermed dukker opp, er hvordan vi kan kategorisere relasjonen mellom de to fenomenene. Her har religionsviterne Asbjørn Dyrendal, Egil Aspren og David G. Robertson nylig kommet med et forslag som jeg vil ha som utgangspunkt i videre i denne seksjonen (Dyrendal mfl. 2018a). De foreslår at vi burde skille mellom konspirasjonsteorier *i, om og som* religion (Dyrendal mfl. 2018a, s. 4-8). Jeg vil presentere disse kategoriene hver for seg. Underveis vil jeg gi empiriske eksempler for å illustrere bredden i relasjonen mellom konspirasjonsteorier og religion, slik at vi har en oversikt over ulike kontekster hvor fenomenene møtes før vi undersøker hva lærerne faktisk opplever i skolen.

Den første kategorien dreier seg om konspirasjonsteorier som eksisterer *innad* i religiøse grupper. Den handler også om hvordan konspirasjonsteorier brukes av de religiøse aktører, årsakene til at de bruker dem, hvilke mål de har og hvilke resultater det får (Dyrendal mfl. 2018a, s. 5). Et empirisk eksempel på en slik type og bruk av konspirasjonsteorier kan gis ved Sri Lankas buddhistiske høyre-radikale munkeorganisasjon “Bodu Bala Sena”, også kjent som “Buddhist Power Army”. Gruppen er kjent for å hevde at singalesisk buddhistisk kultur er iboende overlegen andre kulturer på Sri Lanka, og er spesielt kritisk til islam og muslimer. Haniffa (2016) har i en samfunnsvitenskapelig studie av Bodu Bala Senas antiislamske propaganda vist at konspirasjonsforestillingene gruppen bruker er grunnet i idéen om at muslimer vil gjøre Sri Lanka til et muslimsk land innen år 2040 (Bretfeld, 2018, s. 258). Metodene muslimene angivelig benytter for å realisere dette målet er 1) å drive intensjonell demokrafisk overtakelse gjennom å bevisst få mange barn, 2) å danne en muslimsk hær i Midtøsten som angivelig avventer riktig tidspunkt på å invadere Sri Lanka på og 3) ved

tvangskonvertering av landets buddhister til islam. Bodu Bala Sena jobber også for å forhindre ekteskap mellom buddhister og muslimer, promotere sin versjon av buddhistiske interesser i landets utdanningsystem og å etablere et organ for å sikre ivaretagelse av buddhistiske ortodoksi i landets bøker og medier (Frydenlund, 2018, s. 283-285). Ifølge Frydenlund (2018, s. 283-287) er det tydelig at konspirasjonsteoriene gruppen anvender (blant annet) er del i arbeidet med å sikre egen etniske og religiøse gruppes dominans i Sri Lanka.

Den neste kategorien er konspirasjonsteorier *om* religion (Dyrendal mfl., 2018b, s. 7-8). En viktig bemerkning angående denne kategorien er at det er flytende overgang mellom den og konspirasjonsteorier *i* religion som jeg diskuterte overfor. Hovedforskjellen er at denne andre kategorien av konspirasjonsteorier ikke brukes *av* en religiøs gruppe, men fremdeles handler *om* religion, og stort sett spesifikke religiøse grupper (Dyrendal mfl., 2018b, s. 7). Slike konspirasjonsteorier kan imidlertid opprinnelig ha oppstått innad i en religiøs organisasjon, men siden blitt interessant for andre aktører eller grupper som så har kommet til å støtte den, og vice versa. Ifølge Dyrendal mfl. (2018b, s. 7) er det mest populære eksempelet på denne typen konspirasjonsteorier den antisemittiske som skisseres i Sions vises protokoller (1903), hvor det hevdes at det foreligger en jødisk sammensvergelse som har som mål om å ta over verden. Konspirasjonsteorien har vært en viktig politisk legitimerende teori for Nazi-Tysklands voldelige handlinger. Det er også velkjent at teorien fremdeles i dag får oppmerksomhet av høyre-radikale grupper i vesten.

Det må videre understrekes at konspirasjonsteorier om religion også kan omfatte konspirasjonsteorier om fiktive religiøse grupper. Dette illustreres godt ved medieforskeren Nicky Falkof (2018) sin studie av "satanismen" som angivelig herjet i Sør-Afrika mellom 1980- og 90-tallet. Falkof (2018, s. 133) illustrerer at denne satanismen var en fiktiv bevegelse som angivelig drev med rituelt misbruk av barn, og at den av mange hvite sør-afrikanere¹⁰ ble forstått som en organisert, økonomisk rik, global og "blødtørstig" kult – hvor de tre første punktene konstituerer klassiske trekk ved systemkonspirasjonsteoretiske sammensvergelse. Det angivelige målet for satanistene var å styrte det "siviliserte samfunnet" og kristendommen.

¹⁰ Dem som kjempet for ivaretagelsen av Apartheid-systemet som eksisterte i Sør-Afrika på denne tiden.

Et siste eksempel på en konspirasjonsteori *om* religion – som også er velkjent i Norge siden Anders Behring Breivik var sterkt påvirket av den – er teorien som er kjent som “Eurabia”. Hovedforestillingen i denne konspirasjonsteorien er at det foregår en intensjonell muslimsk demografisk overtakelse av Europa som vil gjøre verdensdelen til et islamsk kalifat (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 25; Døving & Emberland, 2018, s. 200). Prosessen har angivelig pågått siden 1970-tallet gjennom en sammensvergelse mellom ledere i EU og Nord-Afrikanske stater, fasilitert av den Euro-arabiske dialogen. Prosessen vurderes også ofte som intensjonell av *alle* muslimer (Døving & Emberland, 2018, s. 201) og likner på mange måter den vi så i Sri Lanka gjennom Bodu Bala Sena – med hovedforskjell at det ikke fortrinnsvis er en spesifikk religiøs gruppe som støtter seg på den, men snarere høyre-radikale politiske aktører og organisasjoner.

Den siste kategorien Dyrendal mfl. (2018a) presenterer er den som ser på konspirasjonsteorier *som* religion. Dette er et perspektiv som ser på teoretiske, konseptuelle og kognitive likheter mellom de to fenomenene (Dyrendal mfl., 2018a, s. 4-5). Klassiske spørsmål i forskningen inkluderer om religion og konspirasjonsteorier har samme funksjoner, eksempelvis i forhold til produksjon av gruppeidentitet og forklaringer på ondskap og eksistensielle spørsmål, og om tilsvarende kognitive mekanismer leder til tro på religion og konspirasjonsteorier (Dyrendal mfl., 2018a, s. 4). Blant annet har Wood og Douglas (2018) gjort en sosialpsykologisk studie av om konspirasjonsteorier kan regnes som en erstatning for gud(er). Her finner de at konspirasjonsteorier og religion overlapper i en rekke psykologiske disposisjoner, eksempelvis den de kaller “agency”. Dette betegner tendensen til å forstå uforklarlige hendelser med at menneskeliknende intensjon står bak. For religiøse mennesker omfatter dette henvisninger til transempiriske makter som forklaring, og for konspirasjonsteoretikere til at en sammensvergelse står bak (Wood & Douglas, 2018, s. 88-90). Videre viser de at superkonspirasjoner har en tendens til å spå apokalyptiske utfall dersom den aktuelle sammensvergelsen ikke blir stanset. Dette mener de konstituerer en strukturell overlapp med religiøse eskatologiske forestillinger.

På den andre siden viser de også at religion ofte er forbundet med et grunnleggende rettfærdig syn på verden, ved blant annet forestillinger om karma eller idéer om straff etter døden. Konspirasjonsteorier derimot, er helt motsatt, da mektige organisasjoner i denne sfærens idéunivers stort sett får eksistere uten at det foreligger forventninger om at de onde

konspiratørene vil få straff for sine handlinger (Wood & Douglas, 2018, s. 94-95). Dermed er det en stor forskjell mellom de to fenomenene når det gjelder spørsmålet om hvorvidt universet er rettferdig. De trekker også frem at mens den psykologiske forskningen indikerer at religiøsitet fasiliterer prososial adferd, gjør konspirasjonsteorier ofte det motsatte (Wood & Douglas, 2018, s. 100). De konkluderer dermed med at selv om liknende psykologiske motivasjoner ligger bak konspirasjonsteorier og religion, er de ikke å vurdere som helt like fenomener. Følgelig er det heller ikke mulig å si sikkert at konspirasjonsteorier fungerer som en erstatning for religion (Wood & Douglas, 2018, s. 100).

I et oppsummerende perspektiv er det tydelig at konspirasjonsteorier og religion ofte møtes i ulike kontekster på globalt plan – og ikke minst at konspirasjonsteorier ofte *handler om* religiøse grupper. Dette har blitt tydelig ved eksempler på konspirasjonsteorier både *i og om* religion i både Afrika, Asia og Vesten. Dette tjener som en viktig motivasjon for å undersøke konspirasjonsteorier i kontekst av RE-faget i skolesystemet. I tillegg har vi sett at det å se på konspirasjonsteorier *som* religion også åpner for undersøkelser av religion og konspirasjonsteorier i teoretisk kontekst av hverandre.

2.3 Et psykologisk perspektiv på konspirasjonsteoriens relevans i utdanning og skolen

Som jeg presiserte i begrepsavklaringen retter psykologisk forskning på konspirasjonsteorier ofte fokuset mot *årsaker* til at mennesker tror på konspirasjonsteorier, konsekvenser av denne troen og hvordan man kan forhindre at konspirasjonstenkning- og tro oppstår. Noe av forskningen i dette feltet gjør det tydelig at det eksisterer relasjoner mellom utdanning og konspirasjonsteorier, som har bidratt til å motivere meg for å forske på konspirasjonsteorier i skolesammenheng.

Proojien (2017) har gjennomført en studie som heter "Why education predicts decreased belief in conspiracy theories". Studien bygger videre på den allerede etablerte kunnskapen om at høyere utdanning viser seg å være negativt korrelert med konspirasjonsteorier, og prøver å finne årsakene til denne sammenhengen ved å undersøke fire psykologiske faktorer som det ifølge Proojien er kjent at vokser i individer som tar høyere utdanning (Proojien, 2017, s. 50). Disse fire faktorene er kognitiv kompleksitet, subjektiv følelse av kontroll over egne omstendigheter, høyere selvtillit og høyere subjektiv sosial klasse (Proojien, 2017, s.

50-52). Gjennom en nettbasert spørreundersøkelse og en supplerende studie for å kontrollere utvalget av deltakere i førstnevnte¹¹ fant han at høy grad av kognitiv kompleksitet¹² og følelse av kontroll¹³ gjorde det vesentlig mindre sannsynlig at deltakerne trodde på konspirasjonsteorier (Proojien, 2017, s. 56-57). Lav selvtillit og høyere subjektiv klasse var svakere korrelert, men førstnevnte var signifikant i studie 1, og sistnevnte i studie 2, som antyder at også disse faktorene spiller en rolle i å redusere tro på konspirasjonsteorier. Artikkelen i sin helhet viser at utdanning i seg selv er en viktig måte å motarbeide utvikling av konspirasjonstenkning- og teorier på i lys av de generelle ferdighetene og psykologiske trekkene det bringer frem i individer.

Videre har Swami mfl. (2014) undersøkt forholdet mellom analytisk tenkning, intuitiv tenkning og tro på konspirasjonsteorier. Å skille mellom disse to systemene for informasjonsprosessering refereres til som en "dual-process model of mind", og er ifølge Swami og hans kollegaer en av de mest anvendelige psykologiske teoriene å ta utgangspunkt i når man studerer konspirasjonsteorier (Swami mfl., 2014, s. 574). Analytisk tenkning definerer han som tenkning karakterisert av at man bevisst, intensjonelt og sakte analyserer informasjon i et regelbasert mønster uten at man lar følelser påvirke prosessen (Swami mfl. 2014, s. 574; 577).¹⁴ Han finner at mennesker som i større grad behersker og anvender denne typen informasjonsprosessering er mindre tilbøyelig til å falle for konspirasjonsteorier (Swami mfl., 2014, s. 576). På den andre siden viser han at intuitiv tenkning, som i denne artikkelen defineres som raske, automatiske, vanestyrte og følelsesbaserte tankeprosesser er korrelert med en økt tro på konspirasjonsteorier (Swami mfl., 2014, s. 576). Han viser i

¹¹ Det var ca. 4000 deltakerne, og de var lesere av et populærvitenskapelig tidsskrift som er bredt lest i landet undersøkelsen ble gjennomført (Nederland).

¹² Kognitiv kompleksitet defineres i artikkelen som "People's ability to detect nuances and subtle differences across judgment domains, along with a tendency to consciously reflect on these nuances (Proojien, 2017, s. 50). Tanken er at utdanning vil føre til mindre tilbøyelighet for å godta *enkle forklaringer på kompliserte hendelser*, som er karakteristisk for konspirasjonsteoretikere.

¹³ Evne til selvstendig problemløsning og sosiale ferdigheter som tillater en å påvirke sine sosiale omstendigheter (Proojien, 2017, s. 51).

¹⁴ Definisjonen hans av analytisk tenkning minner også om fagfornyelsens definisjon av *kritisk* tenkning i læreplanens overordnede del. Her heter det at "Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer" og "Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte idéer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis" (UDIR, 2020a). Sidetall er ikke oppgitt ettersom sitatet er hentet fra en nettside – se litteraturlisten.

tillegg at andre tanke-predisposisjoner som åpenhet¹⁵ og behovet for oppgjørelse¹⁶ ved behandling av informasjon påvirket graden av tro på konspirasjonsteorier, hvor førstnevnte korrelerte med mindre tro på konspirasjonsteorier, og sistnevnte vesentlig mer.

Disse slutningene drar han basert på flere studier som illustreres i artikkelen. Blant annet gjorde de en studie hvor de først ba deltakerne løse en spørreundersøkelse som kartla tro på konspirasjonsteorier, og flere uker etterpå gjennomførte et eksperiment hvor de først eksponerte mennesker for oppgaver som krever analytisk tenkning og umiddelbart etter dette ba dem ta en ny spørreundersøkelse som kartla konspirasjonstro (Swami mfl. 2014, s. 577-579). Selv om artikkelen utvilsomt er viktig i den forstand at den viser oss hvordan analytisk tenkning og konspirasjonstro er negativt korrelert med hverandre, må det samtidig bemerkes at utvalget i hans respektive studier var av forskjellige aldre – de yngste i universitetsalder, men også mange eldre. Det kan derfor stilles spørsmål ved overføringsevnen til funnene hans på elever i videregående sektor, men jeg vil samtidig argumentere for at studien peker oss i en viktig retning i forståelsen av hva som legger grobunn for konspirasjonstro. Når vi kombinerer dette med at *kritisk* tenkning er blitt en sentral ferdighet i fagfornyelsens læreplaner, vurderte (og vurderer) jeg også denne forskningen som en invitasjon til å arbeide nærmere med konspirasjonsteorier i skolen.

2.4 Tidligere forskning: konspirasjonsteorier i skolen

De siste par årene har de første artiklene som ser konkret på konspirasjonsteorier i skolesystemet blitt publisert.¹⁷ Disse studiene er også rettet mot det norske utdanningssystemet. I denne forskningen får vi tilgang til innledende informasjon om hvilken rolle konspirasjonsteorier ser ut til å ha i den norske skolen i dag, både i forhold til hvilke konspirasjonsteorier som er relevante, hvordan de dukker opp og hvordan lærere møter

¹⁵ Åpenhet defineres i artikkelen som kontemplerende adferd hvor en stiller spørsmål ved egne, og samtidig er åpen for andres meninger (Swami mfl., 2014, s. 574).

¹⁶ Min oversettelse av "Need for closure"; behovet for å finne løsning på problemer raskt (Swami mfl., 2014, s. 574-576).

¹⁷ Bjørnar Ø. Dahle og Espen Helgesen (2021) har også skrevet en artikkel om konspirasjonsteorier i skolen. Denne ble derimot publisert like ved innspurten av mitt prosjekt. Derfor har den ikke blitt diskutert her.

dem. Forskningen gir også en første innføring i hva de (teoretisk sett) mest aktuelle virkemidlene vi kan benytte for å motvirke vekst av konspirasjonstro i unge er.

I artikkelen "Conspiracy Theories in the Classroom"¹⁸ presenterer Dyrendal og Jolley (2020) data fra intervjuer med både lærere og elever i 2. og 3. videregående trinn. I tillegg har de også benyttet åpne spørreskjemaer om konspirasjonsteorier i skolen som har blitt tildelt lærere mellom 2017 og 2019.¹⁹ Det er imidlertid viktig å bemerke at disse spørreskjemaene ble gitt etter at lærerne hadde deltatt på et kurs om konspirasjonsteorier i skolen, som sannsynligvis i høy grad påvirket både motivasjonen til lærerne og hvor detaljerte eksempler de var i stand til å til å gi (Dyrendal & Jolley, 2020, s. 3-4). Dette gjøres ekstra tydelig når Dyrendal og Jolley understreker at lærere som var del av materialet, men som ikke hadde vært med på kursene, fant det like utfordrende som elever å definere konspirasjonsteorier (Dyrendal & Jolley, 2020, s. 4). En annen ting som må påpekes er at studien ikke var snevret inn til å omfatte spesifikke fag i skolen, slik denne masteroppgaven i høyere grad er. Med det sagt, skal vi nå se på noen sentrale funn fra både elev- og lærersiden om konspirasjonsteorier i den norske skolen.

Når det gjelder å måle forekomst av og ulike typer av konspirasjonsteorier som dukker opp i den videregående skolen har studien den fordel at den får undersøkt begge disse perspektivene på saken. Interessant nok fant den at beskrivelsene fra de to konvergente – det vil si at det var generell enighet mellom lærere og elever både om hvilke konspirasjonsteorier som florerer, hvor ofte de dukker opp og på hvilke måter de kommer til uttrykk i skolen (Dyrendal & Jolley, 2020, s. 4). På generell basis fant de at elever hadde relativt liten kjennskap til dagsaktuelle konspirasjonsteorier med det unntak at noen få elever hadde kjennskap til "Eurabia" som *begrep* forbundet med Anders Behring Breivik. Flertallet av denne minoriteten igjen kunne derimot ikke gjengi hva begrepet viste til (Dyrendal & Jolley, 2020, s. 4). De fant videre at de konspirasjonsteoriene elever kjente best til var dem som er populære i media, eller som er rettet mot deres aldersgruppe – eksempelvis konspirasjonsteorien om at populærmusikk blir produsert av Illuminati for å

¹⁸ Tidsskriftet for denne artikkelen bruker artikkelnummer i stedet for sidetall per artikkel. Derfor er sidetall av artikkelen ikke satt i kontekst av de andre artiklene i volumet, og den refereres her til som s. 1-11 (omfanget av artikkelen). Jeg vil også presisere at denne artikkelen ble publisert da jeg allerede var i gang med mitt prosjekt, som illustrerer hvordan verdifull forskning har dukket opp underveis.

¹⁹ I en e-post-utveksling med Asbjørn Dyrendal ble det avklart at all dataen som presenteres stammer fra Oslo (og omland), Trondheim og Bergen.

gjøre unge mennesker mindre intelligent, flat-jord teorien, teorier om at månelandingen er falsk, 9/11 teorier og konspirasjonsteorier om klimasaken (Dyrendal & Jolley, 2020, s. 4). Et kritisk punkt å bemerke er imidlertid at de fant at interessen i konspirasjonsteorier for de fleste elevene var av forbigående art, og at de stort sett kom til uttrykk på en spøkefull, kritisk eller provoserende måte (Dyrendal & Jolley, 2020, s. 4-5). Dette var det også enighet om blant både elever og lærere. Lærerne på sin egen side, opplevde derimot gruppepolariserende konspirasjonsteorier med stigmatiserende perspektiver på utgrupper i samfunnet som ekstra problematiske, heriblant dem som omtaler islamisering (som i Eurabia-teorien) og holocaust.

Når det gjelder hvordan konspirasjonsteoriene kom til uttrykk i klasserommet, understrekes det først og fremst at det var relativt sjeldent,²⁰ men når det skjedde var det stort sett som spontane ytringer fra elevene, og lærerne hadde i varierende grad problemer med hvordan de skulle håndtere dette. Spesielt problematisk fant lærerne det når dem som kom med disse ytringene var blant de mindre "populære" elevene i klasserommet, da slike situasjoner gjorde det vanskeligere å skape en lærende situasjon av ytringene, siden elevene "ikke var like lett å nå, og stemningen i klasserommet etter slik en ytring ikke var ideell for å skape en lærende situasjon" (Dyrendal & Jolley, 2020, s. 5. Min oversettelse). Spørsmålet blir videre da hvilke tiltak lærerne faktisk hevdet å anvende når konspirasjonsteorier dukket opp i klasserommet. Ifølge artikkelen var det to hovedreaksjoner; den første var å ikke gjøre noe i det heletatt, og å la situasjonen passere grunnet manglende subjektiv kompetanse på det som ble tatt opp eller skepsis til å ta opp og følgelig gi oppmerksomhet til bestemte konspirasjonsteorier. Den andre var å ta konspirasjonsteorien som ble lagt frem opp og forsøke å angripe det på den beste måten de følte de hadde tilgjengelig, oftest ved å finne kildene til teorien og anvende kildekritikk og konvensjonell kritisk tenkning i et forsøk på å avverge den (Dyrendal & Jolley, 2020, s. 5).

Dyrendal og Jolley (2020) sin studie gir oppsummert sett god innledende kunnskap om til hvilken grad elever er opptatt av og diskuterer konspirasjonsteorier i klasserommet, og gir også en grov oversikt over hvilke tiltak som ser ut til å bli benyttet av lærere når de møter konspirasjonsteorier i skolen. Men Dyrendal (2018) har også skrevet en artikkel hvor han

²⁰ Det suppleres i denne artikkelen ingen konkrete tall på hvor ofte konspirasjonsteorier dukket opp i klasserommet.

gjennomgår ulike metoder man kan benytte for å diskutere konspirasjonsteorier i skolen. Disse er dog teoretisk begrunnede, og ikke utprøvd i skolevesenet i forskningsbasert kontekst. Tiltakene han presenterer bygger på funn fra psykologisk forskning hvor man har undersøkt hva som gjør at folk tror på konspirasjonsteorier og hvordan en kan forebygge at konspirasjonstro oppstår. Et viktig argument *for* slike tiltak, påpeker Dyrendal, er at forskningen indikerer at om man først tror på konspirasjonsteorier så er man vanskelig å omvende, og at det dermed kan tenkes å være mer effektivt å forebygge enn å rette opp i tro på konspirasjonsteorier. Metodene er best egnet for bruk som del av et planlagt undervisningsforløp om temaet hvis hensikt er å (forhåpentligvis) forhindre at destruktiv konspirasjonstenkning oppstår hos noen elever. Vi skal se kort på hva hver av disse tiltakene innebærer.

Det første tiltaket Dyrendal foreslår for å motarbeide konspirasjonsteorier i skolen, kaller han for vaksinasjonsstrategien (Dyrendal, 2018, s. 43-44). Denne går ut på å, i undervisningssammenheng, ha en forhåndsbestemt rekkefølge på hvordan man introduserer elever for konspirasjonsteorier. Han argumenterer for at man først skal si at man vil bli presentert for falsk og mulig ødeleggende informasjon, eksempelvis om at Holocaust ikke fant sted etter det narrative som man blir eksponert for i undervisningen i skolen. Deretter presenterer man den informasjonen som faktisk er riktig om hendelsen, før man til slutt viser konspirasjonsteoretikernes argumenter for sin alternative forklaring, med vekt på hva som er problematisk med argumentasjonen den benytter. At konspirasjonsteorier blir presentert til slutt viser seg ifølge Dyrendal å ha en bedre forebyggende effekt enn å begynne med den (Dyrendal, 2018, s. 44).

Videre viser Dyrendal i artikkelen til en studie som påpeker at trinnvis illustrasjon av argumentasjonen som leder frem til konspirasjonsteorier om jøder, og sammenlikning av denne med argumentasjonen som leder til et korrekt perspektiv på denne gruppen, er en bedre måte å motarbeide denne konspirasjonstroen på enn å latterliggjøre konspirasjonsteorien eller empatisere med jødene som teorien går utover (Dyrendal, 2018; s. 44-45; Orosz mfl., 2016). Hovedårsaken til dette er ifølge Dyrendal at konspirasjonsteorier er knyttet til intuitiv, symbolsk og magisk tenkning, mens analytisk tenkning forstrer det motsatte (Dyrendal, 2018, s. 45), på liknende måte som vi så at Swami mfl. (2014) argumentere for i forrige seksjon.

Til slutt supplerer Dyrendal (2018, s. 46) et forslag om å undervise om fenomenet ved å la elevene selv lage konspirasjonsteorier med utgangspunkt i Barkuns tre punkter om konspirasjonstenkning som ble presentert i begrepsavklaringsseksjonen om konspirasjonstenkning²¹. Idéen er at elevene, ved å ta utgangspunkt i disse "reglene" vil lære hvordan konspirasjonsteorier er oppbygde, og lære å se de logiske fallgruvene som ofte følger med dem. De fagdidaktiske utfordringene er imidlertid mange, som eksempelvis at elevene i stedet utformer stigmatiserende konspirasjonsteorier og tar undervisningen for "gøy" heller enn alvor. Dyrendal anerkjenner dette, men foreslår at en også kan arbeide med forhåndsbestemte konspirasjonstemaer slik at det blir mindre fritt frem for elevene, mens prinsippene for argumentasjonslæring ivaretas.

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å gjøre det tydelig at konspirasjonsteorier er et mangesidet fenomen som det er umulig å gi en universell definisjon av på samme måte som religionsbegrepet. Vi har også sett at det finnes tankemønstre som er karakteristiske for dem som tror på konspirasjonsteorier, og at konspirasjonsteorier i dagligdagse situasjoner oftest kommer til uttrykk i en fragmentarisk, komprimert og underforstått form. Dette gjør det nødvendig å også ta høyde for begrepet "konspirasjonssnakk" når jeg skal snakke med lærere om hvilke erfaringer de har med konspirasjonsteorier i skolen.

I tillegg har jeg gjort det tydelig at konspirasjonsteorier ofte handler om religiøse grupper, og at psykologisk forskning ser flere forbindelsespunkter mellom utdanning og konspirasjonsteorier. Begge disse punktene har tjent som motivasjoner for å se på konspirasjonsteoriens utbredelse og relevans i RE-faget. Jeg har også illustrert at forskning på konspirasjonsteorier i skolen er et relativt nytt felt, men at Asbjørn Dyrendal og Daniel Jolley har gitt oss innledende innsikt i utbredelsen av konspirasjonsteorier i den norske skolen. Til slutt har jeg gjort det tydelig at Dyrendal har produsert forslag til hvordan man kan undervise om fenomenet, ettersom det er lettere å *forebygge* at konspirasjonstro oppstår enn å omvende konspirasjonstroende mennesker.

²¹ At ingenting er tilfeldig, ingenting er det det utgir seg for å være, og at alt henger sammen.

Kapittel 3 Religion i skolen: historie og formål

I dette kapitlet vil jeg gi en oversikt over historien til religionsfaget i den videregående skolen, før jeg vil presentere religionsdidaktiske perspektiver på RE-fagets formål som jeg vil bruke for å analysere og diskutere materialet i oppgaven.

3.1 Oversikt over sentrale endringer i religionsfaget i videregående skole

Utformingen av religionsfaget i Norge har vært vesentlig mindre omdiskutert i den videregående sektoren av utdanningssystemet enn i grunnskolen (Andreassen & Olsen, 2015 s. 67; Andreassen, 2016, s. 74). Det er ikke helt tydelig hva som er årsaken til dette, men ifølge Andreassen (2016, s. 74-75) kan det spekuleres i om det skyldes at faget helt siden 1976 har vært innholdsmessig bredt. Et annet punkt han løfter frem som en mulig forklaring er at de oppdragelsesperspektivene som har lagt grobunn for mange av uenighetene om innholdet i faget i grunnskolen kan ha blitt opplevd som mindre relevante i den videregående sektoren.

Dette betyr imidlertid ikke at faget ikke har gjennomgått store endringer. Opphavet til religionsfaget i den videregående skolen spores tilbake til middelalderens katedralskoler hvis hensikt var å utdanne prester (Andreassen & Olsen, 2015, s. 75).²² Da gymnaset²³ ble innført i skoleloven i 1869, fikk religionsfaget navnet *religion*. Med kontemporære briller kan dette virke oppsiktsvekkende, men det er ikke overraskende tatt i betraktning at religion og kristendom i samtiden var synonyme størrelser (Andreassen, 2016, s. 75). Formålet med faget var på denne tiden å lære elevene om den evangelisk-lutherske kristendommen samt å medvirke til en kristen og moralsk oppdragelse av elevene. Dette formålsperspektivet fortsatte stort sett i 1935, da religionsfaget fikk ny læreplan og byttet navn fra "religion" til "kristendomskunnskap". En av de viktigste endringene i faget nå var at det ble lagt til et nytt kompetansemål som understrekte at elevene skulle få en forståelse for "det religiøse liv i

²² Institusjonen ble etter reformasjonen også en arena for å lære Latin (Andreassen, 2016, s. 75).

²³ Gymnaset var en betegnelse på den videregående sektor av utdanningssystemet fra 1869 – 1974, da sektoren offisielt skiftet navn til videregående skole (Andreassen, 2016, s. 75).

dets mangfoldige ytrings-former”, noe som åpnet dørene for å dra inn andre religioner i undervisningen.²⁴

På 1950- og 60 tallet var skolesystemet i Norge bredt diskutert, og diskusjonene kulminerte i innføringen av den niårige enhetsskolen i 1969. Underveis kom det nye læreplaner for religionsfaget i gymnaset både i 1950 og 1964, men disse forandret det ikke i nevneverdig grad (Andreassen, 2016, s. 76). Når lov om videregående opplæring kom i 1974 skjedde det derimot noen viktige endringer. Faget byttet navn til “Religion” igjen, og i læreplanen for faget som stod ferdig i 1976 ble det introdusert tre hovedtemaer: kristendom, levende religioner, og etikk og livssyn (Andreassen & Olsen, 2015, s. 65).²⁵ De to sistnevnte temaene fikk en stor plass, som betydde en utfordring av kristendommens dominans i religionsfaget og en større åpning for å undervise om andre religioner.²⁶ Samtidig må det bemerkes at kristendom forble det eneste obligatoriske emnet, og at temaene ikke fikk like detaljerte kompetansemål som dem vi ser i dagens læreplaner (Andreassen, 2017, s. 50; Andreassen & Olsen, 2015, s. 66). I tillegg forble faget eksistensielt orientert, og skulle bidra til elevenes utvikling innenfor denne sfæren av livet – samtidig som konfesjonskunnskap ble værende som et viktig emne (Andreassen & Olsen, 2015, s. 66). Dermed skulle religionsfaget i videregående skole lære elevene å kjenne religion både på et personlig (implisitt kristent) og et “deskriptivt” nivå.

I 1996 kom det en ny læreplan for religionsfaget,²⁷ som nå byttet navn til “religion og etikk” i videregående sektor. Læreplanen gjenspeilte i høy grad sentraliseringsidealet i samtidens samfunn, representert ved at faget skulle gi alle elever kjennskap til samme innhold og formål (Andreassen & Olsen, 2015, s. 67). Åpenheten som manifesterte seg for å undervise om alle verdens religioner i 1976 forvitret i favør av et obligatorisk fokus på kristendom, jødedom og islam – mens man kunne velge én av de følgende religionene: buddhisme, hinduisme og nyreligiøsitet (Andreassen & Olsen, 2015, s. 67). I tillegg ble andre religioner

²⁴ En må imidlertid understreke at det kan være stor avstand mellom slik læreplaner ønsker at religionsfaget være og slik religionsfaget faktisk blir (Andreassen & Olsen, 2016, s. 64–65). Dette er spesielt viktig å bemerke i denne konteksten, da det ikke ble spesifisert hva “det religiøse mangfoldets ytringsformer” omfattet. Dermed kan det ikke dras konklusjoner om i hvilken grad andre religioner faktisk ble snakket om i undervisningen under denne læreplanen – poenget er å illustrere at det ble *mulig og ønskelig*. Samme prinsipp gjelder også i behandlingen av de andre læreplanene som vil omtales i denne seksjonen.

²⁵ Læreplanen ble ifølge Andreassen og Olsen (2015, s. 65) innført uten store debatter.

²⁶ Hvert tema fikk 1/3 av tiden i faget (Andreassen, 2016, s. 77).

²⁷ Denne læreplanen var en del av Reform 94.

enn kristendommen nå omtalt som “ikke-kristne religioner” i læreplanen, og det manifesterte seg et fokus på Islam som “noe nytt” det var nødvendig å lære om på grunn av økende antall muslimer i Norge (Andreassen & Olsen, 2015, s. 67-68). En siste endring som må påpekes er at kristendommens sentrale plass i faget nå ble legitimert med referanse til dens plass i norsk kultur og tradisjon, og at konfesjonskunnskap fikk en mindre rolle i faget (Andreassen & Olsen, 2015, s. 67).

3.1.1 Kunnskapsløftets læreplan i religion og etikk

Alle de utviklingstrekkene som så langt er skissert la til rette for dagens læreplan for RE-faget, som kom i 2006 sammen med kunnskapsløftet (UDIR, 2006).²⁸ I formålsseksjonen for faget i denne læreplanen understrekes det at religionsfaget nå skal være både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag. Førstnevnte peker fortrinnsvis på kunnskap om religioner, mens sistnevnte knyttes til elevenes evne til å reflektere over egne identitets- og livsvalg og stimulere elever til arbeid med livstolkning- og holdningsspørsmål (UDIR, 2006). Utover dette konkretiseres det ikke hva religionsfagets holdningsdannende mandat innebærer – noe som har skapt diskusjoner i religionsdidaktisk faglitteratur (Anker & von der Lippe, 2016). Det understrekes også at faget skal bidra til toleranse, og at dette er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt- og religiøst samfunn (UDIR, 2006).

Innholdet i religionsfaget ble med denne læreplanen delt i fire hovedområder: 1) kristendom, 2) islam og én valgfri religion, 3) religionskunnskap og religionskritikk og 4) filosofi, etikk og livssynshumanisme. Årsakene til kristendommens dominans blir ikke diskutert i denne læreplanen, som ifølge Andreassen og Olsen (2015, s. 68) gjør det nærliggende å tenke at begrunnelsen for denne religionens dominans er den samme som den var i den forutgående læreplanen. Andre endringer fra planen i 1996 inkluderer at kompetansemålene er blitt åpnere, at andre religioner (eksempelvis de asiatiske og jødedommen)²⁹ nå i praksis kan unnlates helt fra undervisningen dersom de ikke inkluderes

²⁸ Læreplanen vil være aktiv frem til august 2022, da den vil erstattes med ny læreplan som del av fagfornyelsen: En fullstendig revidering av alle læreplaner for det norske skolesystemet, 1. til 13. trinn. Startet i 2020/2021, fullbyrdes i 2022/2023 (UDIR, 2020).

²⁹ Et av kompetansemålene innebærer å lære om en indisk eller kinesisk filosof, men det spesifiseres ikke at denne må knyttes opp til religion. Jødedommen er helt fjernet. Men som det understrekes skal det undervises i en valgfri religion, som kan utgjøre en av disse.

som en “valgfri religion” (som også er et nytt krav i læreplanen), og at islam sin rolle i faget er blitt tydeligere (Andreassen & Olsen, 2015, 67-68). De sistnevnte punktene er blant endringene i faget som gjør at Andreassen og Olsen (2015, s. 73-75) argumenterer for at religionsfaget har utviklet seg i mer instrumentell retning, som her betyr at det ser ut til å formes for å møte bestemte dagsaktuelle samfunnsutfordringer. En sentral konsekvens av dette er at sammenligningsgrunnlaget i faget nå primært er avgrenset til kristendommen, islam og den valgfrie religionen man velger.

3.1.2 Religion og etikk i fagfornyelsen

Læreplanen fra 2006 vil utgå i 2022 i favør av fagfornyelsens nye læreplan for RE-faget. Flere av lærerne i mitt materiale er bevisst denne læreplanen og de endringene den medfører når de diskuterer konspirasjonsteoriers plass i RE. Jeg vil derfor se på noen viktige endringer som kommer med denne læreplanen som er relevant for oppgaven, slik at vi kan sette funn og diskusjon i en større og fremtidsrettet kontekst.

I formålsseksjonen³⁰ av denne læreplanen presiseres det blant annet at elevene skal lære å forstå seg selv, verden og dem rundt seg. Det understrekes også at elevene skal kunne både forstå og møte det kulturelle mangfoldet i samtiden (UDIR, 2020). Videre presiseres det at etisk refleksjon skal “gi rammer for å undersøke hva som er godt og rett for individ og samfunn i dag og i fremtiden”, og at det er dette som konstituerer religionsfaget sitt dannende aspekt, da det blant annet vil gjøre elevene til mer ansvarlige medborgere (UDIR, 2020). *Demokratiforståelse* forventes også å være noe faget fremmer i elevene gjennom at de får kunnskaper om religion på ulike nivåer gjennom ulike metoder.

I tillegg er læreplanen organisert på en annen måte enn de forutgående læreplanene i faget. Blant annet er hovedområdene erstattet med kjerneelementer, som nå ikke lenger omfatter spesifikke religioner, på tross av at islam og kristendom forblir de obligatoriske religionene (UDIR, 2020). Kjerneelementene er: 1) kjennskap til religioner og livssyn, 2) utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder, 3) utforskning av eksistensielle spørsmål og svar, 4) kunne ta andres perspektiv og 5) etisk refleksjon (UDIR, 2020). Det tredje punktet viser at

³⁰ Som nå heter “Fagets relevans og sentrale verdier” (UDIR, 2020).

religionsfaget fremdeles er tiltenkt å være arena for religiøs- og livssynsmessig refleksjon for elevene, som er interessant i et religionsvitenskapelig fagdidaktisk perspektiv, som ikke ser dette som skolefagets mandat. Videre er kompetansemålene blitt færre, mer åpen og er ikke lenger inndelt etter temaer på samme måte som i de forutgående læreplanene. Det presiseres også i ferdighetsseksjonen at elever gjennom religionsfaget skal tilegne seg ferdigheten å "bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte" (UDIR, 2020), noe som ikke konkretiseres i læreplanen fra 2006.

Som en fortsettelse på sistnevnte punkt er det også bemerkelsesverdig at fagfornyelsen innfører de tverrfaglige emnene folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap (UDIR, 2020). Disse emnene gjør det tydelig at ikke bare RE-faget, men også selve skolesystemet ser ut til å utvikle seg i en retning hvor det ønskes en mer definert rolle for skolen i å "danne" sine borgere til deltakelse i diskusjon om og forståelse for store utfordringer i samtiden samt. Å forberede dem på et arbeidsliv som forutsetter mestring av slike diskusjoner (Skeie, 2020).

3.2 Teoretiske perspektiver

Lærernes refleksjoner om hvorvidt konspirasjonsteorier bør gis en plass i RE-faget ser ut til å avhenge av deres oppfatninger om hva faget kan og burde være i skolen, samt hva lærerne tenker at fagets mandat i samfunnet er. Dette legger grobunn for å belyse materialet med religionsdidaktikers perspektiver på formålet med religionsfaget. I dette feltet finnes mange ulike stemmer. De spanner fra at religionsfaget burde sikte mot å være en miniatyrkopi av det religionsvitenskapelige disiplin-faget, som fortrinnsvis skal gi en innføring i religion og ulike perspektiver på det – til at det burde være en arena for å sette seg dypere inn i kontemporære utfordrende spørsmål som angår religion med "extra-academic aims"³¹ (Kjeldsen, 2019, s. 13). Perspektivene gjenspeiler til en viss grad det samfunnsviteren Silje Andresen (2020, s. 151) understreker at er skolens to formål. For det første skal elever

³¹ Dette innebærer flere ting. Men i denne konteksten refererer jeg til idéen om at faget tilegnes sosiale eller politiske mål for samfunnet, som eksempelvis å virke medborgerskapsfremmende eller demokratifremmende.

tilegne seg fagspesifikk kompetanse, men på den andre siden skal skolen også fremme demokrati, kritisk tenkning og likestilling.

Et kritisk punkt som imidlertid må bemerkes, er at det er vanskelig å skape faste skiller mellom ulike posisjoner i den religionsdidaktiske litteraturen (Anker, 2017, s. 33-34). Selv om det overfor kan se ut som disse perspektivene er fullstendig adskilt, er det snarere snakk om en akse, hvor hvert av perspektivene representerer en ytterkant. Ingen religionsdidaktikere (som jeg kjenner til) etablerer seg imidlertid fullstendig på den ene eller andre siden. Samtidig er det tydelig at ulike religionsdidaktikere har forskjellige idéer om hva religionsfagets formål og mandat burde være – og et utvalg av disse didaktikernes perspektiver vil diskuteres i denne seksjonen.

Det må samtidig understrekes at hensikten ikke er å dekke *alle* pågående diskusjoner innen det religionsdidaktiske feltet, men snarere å vise frem noen sentrale diskusjoner om formålet og mandatet til religionsfaget i skolen, som også er relevante i diskusjonen av materialet i oppgaven. Tim Jensen vil være styrende for det første perspektivet, da hans refleksjoner om fagets formål gir svært verdifulle innsikter som kan sette materialet i teoretisk lys. Han vil imidlertid også bli belyst av andre religionsdidaktikere som Bengt-Ove Andreassen, Wanda Alberts, Karna Kjeldsen og Audun Toft. Det siste perspektivet vil ha utgangspunkt i Trine Anker og Marie von der Lippe. Før jeg presenterer disse vil jeg imidlertid gjøre rede for noen elementære trekk ved en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk, som alle de nevnte didaktikerne har som utgangspunkt for sine tanker om faget.

3.2.1 Grunnpremiser for en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk

En religionsvitenskapelig fagdidaktikk har noen felles idéer om hvordan religionsfaget burde se ut i skolen. Til å begynne med er det bred enighet blant religionsdidaktikere som skriver fra et religionsvitenskapelig perspektiv om at religionsfaget ikke burde være *konfesjonelt*, og at det burde være grunnnet i en *integrerende modell* for religionsundervisning.³² Førstnevnte

³² Tim Jensen bruker betegnelsen "Secular Religion Education" i stedet for "Integrerende religionsundervisning" for å betegne samme type religionsundervisning (Kjeldsen, 2019, s. 15).

peker mot at det ikke er religionsfagets mandat å beskrive religion på en forkynnende måte, men at man må forholde seg objektiv til religion som et menneskelig-sosialt, kulturelt konstruert fenomen i stadig forandring (Kjeldsen, 2019, s. 15; Alberts, 2008, s. 316; Andreassen, 2016, s. 48; Jensen, 2011, s. 141).³³ Sistnevnte peker på at religionsundervisningen må være organisert slik at alle elevene får samme type religionsundervisning, uavhengig av egen religiøs bakgrunn (Alberts, 2008, s. 303-308; Andreassen, 2016, s. 17-18). En kontrast til en slik struktur i religionsundervisningen er en segregerende religionsundervisning, hvor elevene får religionsundervisning i "egen religion", som ofte defineres som den religionen foreldrene tilhører (Alberts, 2008, s. 303). Utover dette er det derimot en del uenigheter mellom didaktikere om hvilke diskusjoner og hvilket innhold som bør og ikke bør vektlegges i religionsfaget.

3.2.2 Religionsdidaktiske perspektiver på formålet med religionsfaget i skolen

Den danske religionsviteren Tim Jensen har særlig forsket på religionsfaget i en dansk kontekst. Hans forståelse av hvordan skolefaget burde se ut er sterkt religionsvitenskapelig orientert, som i første omgang illustreres ved hans argument om at skolens religionsfag burde være som en miniatyrgave av religionsvitenskap på tvers av alle skoletrinn (Jensen, 2019, s. 42). Han er tydelig på at religionsfaget burde være både obligatorisk samt kritisk og analytisk orientert mot fenomenet på samme vis som disiplinfaget – et perspektiv han deler med andre religionsdidaktikere som Bengt-Ove Andreassen og Wanda Alberts (Kjeldsen, 2019, s. 16). Et sentralt argument for et obligatorisk religionsfag i skolen er ifølge Jensen (2011, s. 131-132) at det er *nødvendig* for et hvert åpent, demokratisk, pluralistisk og sekulært samfunn³⁴ (Jensen, 2011, s. 131-132; Jensen, 2019, s. 34; 41-42).³⁵ Hovedpoenget

³³ Det må understrekes at selv et ikke-konfesjonelt religionsfag ifølge noen religionsdidaktikere kan bære et konfesjonelt preg ved at det legger mer vekt på noen enn andre religioner – i den norske konteksten er dette relevant ettersom kristendommen får mer plass enn andre religioner (Kjeldsen, 2019; Andreassen, 2019). I den videregående konteksten er det noe mindre problematisk, da det ikke eksisterer en formulering om at kristendommen skal dekke om lag halvparten av timene i faget. Men, som illustrert i seksjonen over hvor vi så på kunnskapsløftet, er kristendommen fremdeles en av tre obligatoriske religioner i faget, og har slik sett også her en viss forrang over andre (spesielt østlige og nyreligiøse) tradisjoner.

³⁴ Med et sekulært samfunn mener Jensen et samfunn der religionsfrihet er et faktum, hvor staten ikke skiller mellom borgere basert på religiøs tilhørighet og heller ikke blander seg i menneskers religiøse eller ikke-religiøse (eks ateistiske og agnostiske) affærer (Jensen, 2011, s. 132-135).

³⁵ Han understreker også at et objektivt, kritisk og pluralistisk religionsfag best vil sikres ved å utdanne religionslærere i religionsvitenskap (Jensen, 2011, s. 142).

hans er at et samfunn som karakteriseres av disse kjennetegnene behøver en offentlighet hvor mennesker kan diskutere ting av felles interesse på en kritisk, analytisk og begrunnet måte. Ifølge Jensen er religion et viktig tema herunder, så lenge kunnskapen om den er fremstilt på vitenskapelig vis.³⁶ Også sentralt for hans perspektiv på religionsfaget er hans omtale av religion som *fakta*.³⁷ Med dette mener han at religion unektelig har påvirket både kultur, historie og politikk; og at kunnskap om religion(er) i seg selv er verdifull kunnskap i den grad den kan bidra til å skape dypere forståelse for disse ulike dimensjonene og følgelig også for menneskeheten (Jensen, 2011, s. 133-134; Jensen, 2019, s. 33).

Han viser videre hva hans hypotetiske religionsfag på et innholds nivå ville vektlagt. Her peker han ut tradisjonelle kategorier som riter, myter og overnaturlige makter i ulike religiøse tradisjoner – men han gjør det også tydelig at andre kategorier³⁸ som ikke typisk assosieres med verdensreligionsparadigmet må diskuteres. Ellers understreker han at det sistnevnte paradigmet burde bestå, men drøftes med et kritisk blikk (Jensen, 2011, s. 141-143). Samtidig har Jensen argumentert for at den religionen som i historisk og kulturelt perspektiv har hatt mest å si for den aktuelle nasjonen “naturligvis” burde vies mer oppmerksomhet i faget, fordi det vil være av stor betydning for elevene å få et nytt og vitenskapelig blikk på samfunnets majoritetsreligion (Jensen, 2019, s. 46).³⁹ Andre ting elevene ifølge Jensen burde få kjennskap til er religionsvitenskapelig analytisk terminologi – som han hevder vil kunne bidra til at elevene kan imøtegå religion i media og populærkultur senere i livet – og at majoritets- og minoritetsutfordringer i religiøse sammenhenger må gis oppmerksomhet.

Videre må det bemerkes at Jensen (2011, s. 137; 140) mener at det analytiske og kritiske blikket som medfølger en religionsvitenskapelig tilnærming til religion, til en viss grad burde tilfredsstillende den delen av skolesystemet som søker å forme fremtidens borgere. Den

³⁶ Et samfunn av den typen han skisserer argumenterer han nemlig for at er avhengig av åpen dialog om religion og religiøse affærer (Jensen, 2011, s. 131-132).

³⁷ Han understreker også at guder eksisterer i den grad mennesker *tror på dem*, og at dette også bidrar til å understreke religion som fakta (Jensen, 2011, s. 134; Jensen, 2019, s. 34).

³⁸ Han spesifiserer ikke hva disse kategoriene kan være (Jensen, 2011, s. 143).

³⁹ Det må samtidig legges til at Kjeldsen (2019, s. 18) understreker at Jensen og Kjeldsen har vært svært kritisk til et religionsfag hvor kristendommen undervises med vekt på “den ekte verden”, eksistensielle spørsmål og nasjonale kulturarv, mens andre religioner presenteres med et tydeligere utsideperspektiv med fokus på (religiøs) praksis. Dette kan ifølge disse to forskerne lede til et “snik-konfesjonelt” religionsfag (Jensen & Kjeldsen, 2013).

“dannende funksjonen” av religionsfaget ligger med andre ord i kultivering av ferdighetene analytisk- og kritisk tenkning i arbeid med ulike aspekter ved religion. Utover dette er Jensen skeptisk til at religionsfaget burde ha noe øvrige sosial-politiske mål, som å (intensjonelt) fremme demokrati eller medborgerskap. Dette er ikke noe han er alene om. Tvert imot er prinsippet også støttet av andre sentrale religionsdidaktikere som Bengt-Ove Andreassen og Wanda Alberts, som begge mener at faget ikke burde ilegges sosialpolitiske målsetninger utover det å lære om religion på vitenskapelig vis (Kjeldsen, 2019, s. 13-14; Andreassen, 2016, s. 231; Andreassen, 2019). Én av årsakene til dette er blant annet at slik “kompetanse” er vanskelig å måle og innlemme i vurderingsaspektet ved religionsfaget (Kjeldsen, 2019, s. 16). Jensen illustrerer imidlertid poenget veldig godt når han påpeker at, selv om han *tror* og *håper* at hans idealtypiske religionsvitenskapelige religionsfag kan bidra til “love, peace, understanding, tolerance and the implementation of human rights” (Jensen, 2011, s. 138),⁴⁰ så er han kritisk både til at hans hypotetiske religionsfag vil kunne bidra til formingen av slike holdninger hos elevene,⁴¹ og til at dette burde være et mål med faget⁴² (Jensen, 2011, s. 138).

Det sistnevnte punktet påvirker igjen Jensens syn på hvorvidt religionsfaget burde ha et problemløsende formål overfor kontemporære konflikter og utfordringer – som han mener ikke har en viktig plass i faget. Han begrunner dette perspektivet på tre måter (Jensen, 2011, s. 139-141): For det første påpeker han at kontekster og utfordringer er i stadig forandring. Undervisning om konflikter og utfordringer som angår religion i dag, argumenterer han dermed for at ikke nødvendigvis vil gjøre elevene bedre rustet til å møte de konfliktene som religion(er) vil være involvert med i fremtiden. Det andre punktet han løfter frem er et argument for at den vanligste formen for problemløsende religionsfag, er et fag hvor lærerne både tenkes å skulle være objektiv, men samtidig skal fremstille religion på en respektfull måte i et positivt lys for å motarbeide konfliktperspektiver på fenomenet. Dette

⁴⁰ Hvorav nummer tre og fire er eksplisitt vektlagt i dagens læreplan for religion og etikk-faget i Norge.

⁴¹ Jensen viser også til at det ikke foreligger noen forskning som indikerer at kunnskaper om religion (som er det sentrale innholdet i hans religionsfag) leder til utvikling av slike holdninger i elevene (Jensen, 2011, s. 138). I 2019 publiserte imidlertid Bengt-Ove Andreassen (2019) en artikkel som med referanse til blant annet Marie von der Lippe og Sissel Undheim (2017) argumenterte for at kunnskaper om religion ikke ser ut til å ha en dannende funksjon. Dermed har nyere forskning til en viss grad “bekreftet” Jensens bekymring.

⁴² Han hevder det er mer fruktbart å se på dette som en eventuell gunstig “bivirkning” av religionsfaget, men argumenterer for at bevisene er svake for at faget i langtidsperspektiv vil kunne endre negative holdninger til religion og religiøse grupper (Jensen, 2011, s. 138).

argumenterer han for at ikke konstituerer et objektivt og nøytralt religionsfag som den religionsvitenskapelige fagdidaktikken ønsker å produsere. Til slutt understreker han at rollen religion har i kontemporære utfordringer og konflikter,⁴³ muligens er overvurdert. Økonomi, utdanningsnivå og politiske faktorer kan ifølge Jensen spille en enda større rolle, og hvis religionsfaget også bruker mye tid på å diskutere rollen fenomenet har i konflikter, kan det bidra til å blåse oppfatningen av korrelasjon mellom religion og konflikt ufortjent mye opp. Alle disse tre punktene fortjener å bli ytterligere kommentert, da de gir utgangspunkter for videre religionsdidaktisk diskusjon.

Det førstnevnte argumentet, som går på at religioners roller i konflikter er i forandring og at det dermed ikke er verdifullt å sette søkelys på, tolker jeg som at Jensen anser de ferdigheter som muligens kan fostres ved å undersøke kontemporære konflikter (som religion er involvert i) som forgjengelige: de vil sannsynligvis ikke være tilstrekkelige til at elever blir bedre rustet til å møte nye kontekster hvor religion og konflikter møtes i fremtiden. Han ser snarere ut til å mene at verdien av å ta opp slike temaer ligger i de spesifikke situasjonene i seg selv, og at dersom innholdet i slike temaer endres i fremtiden, så endres også verdien av å ta dem opp.

Den andre kritikken, om at religion og konflikter stort sett presenteres i positivt lys og dermed ikke hører hjemme i et religionsvitenskapelig religionsfag, gjenspeiler Bengt-Ove Andreassen tidligere innvendinger. I 2008 hevdet Andreassen at den vanligste måten å tematisere konflikt og religion på i religionsfaget var å diskutere konfliktsituasjoner hvor religion eller religiøse aktører har hatt en sosialt konsoliderende rolle – illustrert ved søkelys på Mahatma Gandhi og Martin Luther King (Andreassen, 2008, s. 3). Konfliktperspektiver kan med andre ord se ut til å ha blitt møtt ved å bare representere positive aspekter ved religions påvirkning på denne sfæren i samtiden. Andreassen på sin egen side, mente at en slik måte å diskutere denne relasjonen på gjorde at man gikk glipp av en mulighet til å berike religionsfaget ved å gi det en ekstra og viktig, dagsaktuell dimensjon. Han understrekte i tillegg at perspektivet ville kunne utfordre elevene til å arbeide med religion i et analytisk perspektiv, siden det er en taksonomisk utfordrende oppgave å bruke faglig kunnskap om religioner til å kaste lys på konfliktsituasjoner (Andreassen, 2008, s. 12-16).

⁴³ Eksempelvis fred, integrering, vold og terror.

Jensens tredje kritikk om at religion(er) sin rolle i konflikter muligens kan fremtre som for stor ved å undervise om de to fenomenene sammen, kan derimot gjenspeiles av Audun Tofts (2019) nyere forskning, som gjør det tydelig at konfliktperspektiver i senere år har fått stor plass i det norske RE-fagets undervisning om islam. På tross av at undersøkelsen til Toft er avgrenset til en enkelt (stor) videregående skole i Norge, er den relativt empirisk rik da han observerte over femti undervisningstimer i RE-faget og seks ulike religionslærere (Toft, 2019, s. 327).

Blant Toft sine viktigste funn er at lærerne ofte benytter medias omtaler av islam som utgangspunkt for undervisningen, og at de presenterer "alternative muslimske stemmer" for å vise elevene at ikke alle dagens muslimer er ekstremister (Toft, 2019, s. 331). Motivasjonen for dette er ifølge Toft at lærerne føler at det er deres mandat å nyansere stigmatiserende perspektiver på religionen (Toft, 2019, s. 330).⁴⁴ På tross av at intensjonen bak denne måten å undervise om Islam på altså er god, argumenterer Toft for at den kan virke mot sin hensikt. Negative sider ved Islam blir brukt som utgangspunkt, og denne gruppen presenteres for *hva de er* – eksempelvis salafister eller forsvarere av Hudud-straffer. Toft kaller denne typen presentasjon av en religiøs gruppe for "positiv identifikasjon". Motstemmen derimot, som i denne konteksten er "vanlige muslimer" uten radikale meninger, presenteres ut fra hva de *ikke er*: nemlig ekstremister (Toft, 2019, s. 331-333). Denne formen for undervisning kaller toft for "binær læring",⁴⁵ og han argumenterer for at det man egentlig lærer mest om i en slik kontekst er de radikale stemmene (Toft, 2019, s. 334). Studien peker dermed i retning av at konfliktperspektiver i religionsfaget ikke nødvendigvis bare er gunstig, og at hvis de skal anvendes, så burde dette gjøres i begrenset omfang. Denne innvendingen mot konfliktperspektiver i religionsundervisningen belyser også mulige problemer ved konspirasjonsteoriens plass i religionsfaget, da disse teoriene også er grunnnet i et fundamentalt konfliktbasert perspektiv på religion(er).

Oppsummerende sett ser vi at religionsfaget etter det perspektivet jeg her har skissert med utgangspunkt i Tim Jensen, ønsker at fagets formål skal være å undervise om religiøse tradisjoner i et objektivt perspektiv, og diskutere de sfærene av samfunnet som religion

⁴⁴ Toft understreker at det er konfliktmateriale som selger i medias verden – noe som går på bekostning av blant annet fremstillingen av Islam (Toft, 2019, s. 329-330).

⁴⁵ Min oversettelse av Binary Teaching (Toft, 2019, s. 334).

både har påvirket og fortsetter å påvirke. Ferdighetene som faget skal søke å utvikle hos elevene er fortrinnsvis kritisk- og analytisk tenkning, og disse skal etableres gjennom religionsvitenskapelige måter å tilnærme seg religioner på. Det demokratifremmende mandatet til faget og dets rolle i utvikling av medborgerskap samt forming av toleranse og forståelse for andre religioner blant elevene vurderes som et sekundært mål – eller i Jensens formulering, en “gunstig bivirkning” (Jensen, 2011, s. 138).

Det finnes imidlertid religionsdidaktikere som ser et større eksplisitt mandat for religionsfaget til å kunne fremme demokrati og medborgerskap. Nyere forskning knyttet til undervisning om kontroversielle temaer illustrerer dette tydelig. Før vi ser nærmere på den er det imidlertid nødvendig å presisere at konspirasjonsteorier ikke nødvendigvis tilhører dette temaet. Dyrendal og Jolley (2020) har gitt uttrykk for at konspirasjonsteorier kan regnes som et kontroversielt tema i den grad det vekker sterke følelser og kan splitte både fellesskap og samfunn.⁴⁶ Samtidig er det tydelig at kontroversielle temaer for noen didaktikere er emner som man kan diskutere begge sider av og fremdeles få til en fruktbar diskusjon om – eller at det er temaer som ikke har entydige svar (eks. Toft, 2019, s. 2; Anker & von der Lippe, 2016, s. 262). Sistnevnte er naturligvis ikke dekkende for konspirasjonsteorier, som ved sine iboende trekk både er basert på logiske feilslutninger og direkte- eller indirekte derved har konsekvenser for både kritisk tenkning og demokratiet.

Argumentene som derimot løftes frem for å skape en plass for kontroversielle spørsmål i skolen, likner dem jeg har sett noen av lærerne i materialet mitt anvende for å både rettferdiggjøre (og avfeie) konspirasjonsteoriens plass i faget: begge temaenes plass kan nemlig legitimeres ved et perspektiv på religionsfagets formål som inkluderer at det skal bidra til elevers forståelse for demokrati og medborgerskap – et punkt som for øvrig stilles mer sentralt i Fagfornyelsens læreplaner som illustrert i forrige seksjon. Samtidig er terrorisme ofte regnet som et kontroversielt tema (Anker & von der Lippe, 2016, s. 263; Toft, 2019; Toft, 2020), og konspirasjonsteorier om religion kan i enkelte tilfeller her være et deltema – som i tilfellet med 22. Juli, Anders Behring Breivik og Eurabia-teorien, som jeg

⁴⁶ Dette utgjør en sentral del av definisjonen av kontroversielle spørsmål for flere forfattere som har forsket på temaet (Eks. Bøe, 2020; Toft, 2020). Jeg bemerker også at artikkelen er publisert i en utgave av tidsskriftet “religion” som så på kontroversielle spørsmål i skolen.

omtalte i forrige kapittel. Samlet sett vil jeg argumentere for at disse betraktningene gjør litteraturen teoretisk relevant som et didaktisk perspektiv på religionsfagets formål.

Anker og von der Lippe (2016) har gjort en studie av hvordan lærere i etterkant av 22. Juli 2011 håndterte spørsmål om terroren i RE-faget i klasserommet. De påpeker at en sentral motivasjon i prosjektet var å skrive seg inn i debatten om demokratisk medborgerskap i skolen, hvor forskning på kontroversielle spørsmål og hvordan lærere håndterer disse i undervisningen er sentralt. For å undersøke problemstillingen intervjuet de åtte lærere. De fant at selv om en del lærere tematiserte terrorangrepet på Utøya like etter hendelsen, så ble det på studiens tidspunkt (tre år senere) mindre behandlet. I tillegg fant de at lærerne opplevde det som utfordrende å ta opp temaer som ikke er læreplanfestet, blant annet på grunn av press for å sikre at kompetansemålene dekkes. De fant også at lærerne følte de ikke hadde tid til å ta opp slike temaer, og at de ikke opplevde at de hadde faglig og didaktisk kompetanse til å diskutere det (Anker & von der Lippe, 2016, s. 268-270). Toft (2020) har også gjort tilsvarende funn i en studie av undervisning om Parisangrepene i 2015 i videregående skole. Anker og von der Lippe så imidlertid også i en elevundersøkelse året før at elever *ønsker* å få innsikt i ideologien som ligger bak terror, her avgrenset til konteksten av hendelsene i 2011 (Anker & von der Lippe, 2015; Anker & von der Lippe, 2016, s. 270).

Med bakgrunn i de empiriske funnene, og med referanse til Ducksworth (2015) supplerer Anker og von der Lippe (2016, s. 270) videre en kritikk av den standardiserte kulturen som preger skoler i dag.⁴⁷ Sistnevnte betegnes av sentraliserte læreplaner og et økt press på lærere om å dekke alle kompetansemålene i undervisningen. Resultatet er igjen at kontroversielle spørsmål, som jeg vil argumentere for at det er tydelig at forskerne selv mener at er essensielt å bearbeide dersom vi vil ha et religionsfag som fremmer demokrati og medborgerskap, ikke gis en plass med mindre lærerne selv tar initiativet til å tolke kompetansemålene i en slik retning (Anker & von der Lippe, 2016, s. 271). Dette medfølger at Anker og Von der Lippe (2016, s. 271) argumenterer for at det burde skapes et mandat for å håndtere slike spørsmål i skolens RE-fag.⁴⁸ Dette ser som bemerket både Jensen,

⁴⁷ USA, Storbritannia og Norge er i fokus (Anker & Lippe 2016, s. 270).

⁴⁸ Toft (2020) fører også en liknende argumentasjon. Han understreker også at det å diskutere terrorangrep som kontroversielle spørsmål i religion og etikk-faget kan by på nye perspektiver og en grundigere forståelse for religion som fenomen, og gjør det dermed implisitt tydelig at han ønsker en plass for slike diskusjoner i religion og etikk-faget (Toft, 2020, s. 11). En essensiell forskjell er imidlertid at han ikke setter begrunnelsen for å ta det opp i kontekst av demokratisk medborgerskap, demokratifremming eller andre "extra-academic aims".

Andreassen og Alberts ut til å være uenige med: de vurderer det som *ønskelig* at religionsfaget bidrar til elevers forståelse for demokrati og fremmer toleranse og respekt – men det burde ikke være et eksplisitt mål med faget.

Kapittel 4 Metode

4.1 Kvalitativt, semi-strukturert intervju

I denne oppgaven forsøker jeg å få innsikt i religionslærernes erfaringer med konspirasjonsteorier i klasserommet og hvilke refleksjoner de har om hvorvidt dette fenomenet burde gis innpass i religionsfaget. Prosjektet ønsker dermed tilgang til lærernes subjektive dimensjon, som ifølge Bryman (2016, s. 392-394; 466) er blant de viktigste fokusområdene i kvalitativ forskning, og som også gjør intervju som metode spesielt relevant (Nilssen, 2012, s. 21).⁴⁹ Et slikt metodevalg gjenspeilte også mine antakelser om at lærernes refleksjoner om dette spesifikke temaet sin plass i RE-faget ville være kompliserte og varierte, som et kvalitativt intervju gir god tilgang til (Bremborg, 2011, s. 310).

Det kvalitative intervjuet er imidlertid ikke en metodologisk uniform kategori. En skiller mellom ustrukturert og semi-strukturert kvalitativt intervju. Førstnevnte gjennomføres uten intervjuguide, har et format som kan likner en vanlig samtale, og er gjerne interessert i å få frem flere temaer (Bryman, 2016, s. 468). Som tydeliggjort over er jeg imidlertid i dette prosjektet interessert i mer faste temaer med konspirasjonsteorier i kjernen, som åpner døren mer for det semistrukturerte intervjuet. Med utgangspunkt Dyrendal og Jolley sin tidligere studie (2020, s. 4) som viste at lærere som ikke selv hadde tatt kurs om konspirasjonsteorier ikke hadde bedre oversikt over hva konspirasjonsteorier var enn elevene, antok jeg at lærerne i mitt utvalg også bare ville ha relativt overfladisk kunnskap om fenomenet. Dette forsterket vurderingen av at et semistrukturert intervjuformat ville passe best. Et semi-strukturert intervju forutsetter nemlig en intervjuguide med temaer som en ønsker å belyse, samtidig som disse ikke skal være helt styrende for samtalen (Bremborg, 2011, s. 312). Dette tillater fleksibilitet i intervjuets kurs, som også åpner for en tilpasset samtale om konspirasjonsteorier med de ulike forskningsdeltakerne. Metoden muliggjør også at lærerne kan styre samtalen innom temaer som jeg ikke hadde forventet, og at jeg kan skifte kurs til å diskutere disse temaene. Jeg var rimelig trygg på å kunne lede samtalen

⁴⁹ Kvantitative metoder blir på sin side dårligere egnet i en slik kontekst, da en grunnleggende innfallsvinkel i slike metoder er å teste forhåndsdefinerte antakelser eller teoretiske idéer om et eller flere forskningsspørsmål (Bryman, 2016, s. 466).

på en slik måte, da jeg i forkant hadde lest meg grundig inn på fenomenet konspirasjonsteorier i relasjon til både religion, psykologi og samfunnsvitenskapelige fag.

Videre hadde jeg også innledningsvis planlagt å supplere de kvalitative semi-strukturerte intervjuene med et fokusgruppeintervju med tre til fire lærere. Motivasjonen for dette var at fokusgruppeintervjuer egner seg godt til å skape diskusjoner forskningssubjektene imellom, som igjen kan produsere verdifulle refleksjoner (Bremborg, 2011, s. 313). Jeg vurderte det også som en mulighet at lærerne kunne ha tanker og refleksjoner som de bedre kunne få frem hos hverandre enn det jeg kunne klare i en én-til-én-intervjusituasjon, gitt at jeg selv har relativt lite lærererfaring. Fokusgruppeintervjuene ble imidlertid ikke gjennomført, men i stedet erstattet med ett enkelt intervju med to lærere, med et ønske om å fylle samme funksjon. Hovedårsakene til dette var at flere informanter sa nei til å gå videre med fokusgruppeintervju på grunn av covid-19 pandemien, at jeg delte samme bekymring, og at jeg ikke ønsket å gjennomføre digitale intervjuer.⁵⁰

4.2 Ontologiske og epistemologiske premisser for kvalitative intervjuer

Kvalitative forskningsprosjekter bygger på noen ontologiske og epistemologiske premisser. Gitt at en viktig forutsetning for all forskning er et ønske om å produsere kunnskap, vil jeg derfor her reflektere over hva disse premissene er, og hvilke implikasjoner de har for prosjektet.

Vivi Nilssen (2012, s. 25) illustrerer at kvalitative studier forutsetter et perspektiv på "virkelighet" som noe det finnes mange av og som er komplisert, konstruert og i stadig forandring. I en kvalitativ forskningssituasjon hvor man er nær på forskningssubjektene medfører dette at man må huske på at virkeligheten er ulik for meg (forskeren) som subjekt og lærerne som subjekt. I tillegg er det forskningssubjektene verden som skal beskrives – ikke verden i seg selv – når man driver kvalitative intervjuer (Bremborg, 2011, s. 311). Med disse refleksjonene tatt i betraktning blir det tydelig at kvalitative studier har sine begrensninger. Det er umulig å få tak i eller omtale alle virkelighetene som kvalitativ

⁵⁰ Årsaken til dette er å finne i seksjon 4.1.5: det ville kreve ny forskningsetisk vurdering, og jeg ville gå glipp av ikke-verbal kommunikasjon i intervjuene, som jeg tenkte at muligens kunne bli nyttig.

forskning berører (Nilssen, 2012, s. 25). "Funnene" man kan nå med slik forskning vil dermed alltid være avgrenset – i dette tilfellet til de aktuelle forskningssubjektene virkelighet, min virkelighet, og hvordan de to i samspill produserer kunnskap.⁵¹ Sistnevnte utgjør videre det som er det grunnleggende epistemologiske premisset for kvalitativ forskning:⁵² at kunnskap er noe som *produseres* i møtet mellom forsker og forskningssubjektene (Nilssen, 2012, s. 25-26) – det er ikke noe som ligger der ute og venter på å bli funnet. Nilssen (2012, s. 27) gjør det også tydelig med referanse til Alvesson og Sköldberg (2008) at dette er årsaken til at hun er kritisk til bruk av begrepene "informanter" eller "forskningsobjekter" i kvalitativ forskning, da de nettopp kan implisere at kunnskap foreligger "der ute" og venter på å bli "fanget". Alternativet er å heller snakke om "forskningssubjekter" eller "forskningsdeltakere" for å gjøre det bemerkede epistemologiske premisset mer tydelig. Dette er årsaken til at jeg selv velger å anvende de to sistnevnte begrepene i oppgaven.

De overnevnte refleksjonene er viktige å understreke for å gjøre prosjektets avgrensninger tydelige. Oppgaven forsker ikke *på* konspirasjonsteoriers plass i skolen, men er en undersøkelse av de spesifikke lærernes erfaringer med og refleksjoner rundt konspirasjonsteoriers rolle i RE-faget. Funnene vil være avgrenset i tid, rom og sted, og kan ikke lede til en forståelse av problemstillingen i en større kontekst enn dette. De kan imidlertid motivere til videre forskning, som kan produsere mer kunnskap på dette feltet og etter hvert danne et *noe* mer omfattende bilde av religionslæreres virkelighet i kontekst av temaet. Det forutsetter imidlertid et kortere tidsrom mellom hver studie, ettersom skolen er en arena som stadig forandres.⁵³

⁵¹ Hvordan andre aktører som eksempelvis elever, andre skoleansatte eller andre lærere opplever problematikken som undersøkes, kan følgelig ikke omtales i oppgaven.

⁵² "Informanter" og "forskningsobjekter" er begreper som egner seg bedre i kvantitativ forskning.

⁵³ Dette illustreres eksempelvis ved Andreassen og Tofts ulike oppfatninger av konfliktperspektivers plass i skolens religionsfag som jeg diskuterte i forrige kapittel, hvor førstnevnte illustrerte at konfliktperspektiver så – vidt hadde en plass i religionsfagene i skolen, mens sistnevnte 12 år senere fant at det er en dominerende diskurs i islamundervisningen i RE-faget.

4.3 Intervjuguide: utforming og refleksjoner

Som bemerket forutsetter et kvalitativt semi-strukturert intervju en intervjuguide (Se vedlegg #1). I utgangspunktet bør intervjuguiden inneholde de viktigste temaene eller spørsmålene som man ønsker å belyse for å besvare oppgavens problemstilling (Bremborg, 2011, s. 312; Bryman, 2016, s. 469–470). Bryman (2016, s. 470) gjør det tydelig med referanse til Lofland og Lofland (1995) at et viktig spørsmål å stille seg når man utformer intervjuguiden er “just what about this thing is puzzling me?”. Dette spørsmålet var veldig sentralt for meg, da jeg på dette tidspunktet enda ikke hadde avklart hva problemstillingen skulle være. Jeg visste at jeg ville forske på konspirasjonsteoriers plass i RE-faget, men det var noe uklart for meg nøyaktig hva jeg lurte på i kontekst av temaet. Dette ble tydeligere da jeg tvang meg selv til å lage intervjuguide for det som var et usikkert prosjekt. Utformingen av guiden fikk meg til å skille mellom to viktige ting jeg lurte på: 1) om lærerne faktisk opplever at konspirasjonsteorier tas opp i den videregående skolen og 2) om de tenker at konspirasjonsteorier burde ha en plass i RE-faget. Dette la videre fundamentet for å utvikle forskningsspørsmålene og temaene for intervjuguiden.⁵⁴ Jeg valgte å dele intervjuguiden inn i ulike temaer, som også hadde underspørsmål tilknyttet seg. Temaene ble 1) Samtykke og bakgrunnsinformasjon, 2) forskningsdeltakerens religionsundervisning og tanker om formålet med RE-faget 3) konspirasjonsteorier i klasserommet⁵⁵ og 4) avslutning. Tema nr. 2 ble anvendt da det ville gi en veldig åpen inngang til en diskusjon om religionsfaget og lærernes erfaringer med å undervise faget. Jeg tenkte også at det kunne være en god måte å starte intervjuene på *dersom* det skulle vise seg at konspirasjonsteorier var veldig utbredt, ettersom lærerne da muligens ville komme inn på dette temaet selv – og slik sett ikke være påvirket på noe som helst nivå av meg når det gjelder hvilke erfaringer de eventuelt valgte å løfte frem først.

Noe usikkerhet herjet imidlertid rundt “stilen” på spørsmålene. Jeg opplevde det utfordrende å formulere spørsmål som var åpne nok til at de tillot den fleksibiliteten som er karakteristisk for det kvalitative intervju og lukkede nok til at de kunne bli forstått av forskningsdeltakerne (Bryman, 2016, s. 470; 476). Samtidig var det tydelig for meg at jeg

⁵⁴ Jeg presiserer imidlertid at forskningsspørsmålene ikke ble ferdigstilt før alt materialet var samlet og påbegynt analysert.

⁵⁵ Herunder plasserte jeg spørsmål *både* om erfaringer og fagdidaktiske refleksjoner.

helte mest mot den "lukkede" siden av spørsmålsformulering, som resulterte i at jeg fikk for mange spesifikke spørsmål. Dette utfordret den semi-strukturerte metodikken jeg hadde som utgangspunkt. Jeg åpnet eksempelvis tema nr. 3 i et tidlig utkast til intervjuguiden med spørsmål om både hvorvidt lærerne møtte konspirasjonsteorier i klasserommet, hvilke, hvordan de reagerte, hvordan elevene reagerte på lærerens reaksjon og hva de tenkte de kunne gjort annerledes, noe som ga et strukturert preg på intervjustilen. Det ble etter hvert tydelig at det måtte skapes åpnere inngangsspørsmål til temaet, som også anbefales av Kvale og Brinkmann i kvalitative intervjuer (2015, s. 166). Andre underspørsmål måtte fjernes, og heller bli en del av intervjuets naturlige gang om det skulle passe seg. Dermed pakket jeg alle de tidligere spørsmålene inn i ett: "Snakker elevene noen gang om konspirasjonsteorier i klasserommet?". Andre spørsmål i intervjuguiden ble formulert etter idéen om at de skulle være både åpne, forståelige, og i tillegg invitere til dialog. Et eksempel her er spørsmålet "Kan du se for deg noen plass for konspirasjonsteorier i RE-faget?".

I tråd med Bremborgs (2011, s. 311) anbefaling lot jeg også intervjuguiden inneholde et utvalg oppfølgingsspørsmål som kunne hjelpe med å styre kursen av intervjuene. Disse tok imidlertid svært enkle former, som kan sees i vedlegget med eksempler som "på hvilken måte?" og "kan du utdype?". Jeg fikk lite bruk for disse i praksis, da jeg opplevde at de fleste intervjuene fløt av seg selv.

4.4 Sampling

Sampling eller utvalg dreier seg om prosessen av å samle forskningssubjekter (eller objekter eller deltakere)⁵⁶ til et forskningsprosjekt.⁵⁷ Tidlig i prosessen var det første spørsmålet jeg stilte meg selv hvor mange deltakere som ville være nødvendig for å besvare problemstillingen. Flere underspørsmål kompliserer dette valget. Først og fremst anerkjente jeg med grunn i tidligere intervjuerfaring at gjennomføring, transkribering og analyse av slikt materiale er en prosess som tar mye tid, og forsøkte å tegne meg et bilde av hvor mange kandidater som både er forskningsmessig tilstrekkelig, og i tillegg mulig å gjennomføre i et

⁵⁶ Viser til diskusjon av begrepsbruk: forskningssubjekter i kvantitative studier eller forskningssubjekter i kvalitative studier.

⁵⁷ Siden det på forhånd er etablert at det er lærere som er i fokus for denne studien, fjernes en del av diskusjonen om hvilken bakgrunn deltakerne kan/burde ha – spesielt i forhold til yrke.

prosjekt som varer i ett år. Deretter så jeg på andre masteroppgaver i religionsvitenskap⁵⁸ og religionshistorie⁵⁹ som hadde anvendt kvalitative intervjuer, og hvor mange deltakere de hadde inkludert.

Kort tid etter ble jeg minnet på konseptet om “theoretical saturation” som omtales av både Bryman (2016, s. 416) og Bremborg (2011, s. 313–314). Dette konseptet innebærer at mengden forskningsdeltakere i kvalitative intervjuer (som har en induktiv tilnærming til teori) ikke burde bestemmes på forhånd, men heller reguleres etter når man har nok materiale til å skape teoretiske perspektiver. I tillegg viser Bremborg (2011, s. 314) med referanse til Kvale og Brinkmann (2009) at intervjustudier pleier å ha mellom 5 og 25 deltakere, men at færre kandidater og grundigere analyse av disse ofte er best. Kombinert med råd fra veileder om å forsøke å samle seks til åtte deltakere bestemte jeg meg derfor for å gå videre uten å gi det ytterligere vurdering før etter at jeg hadde intervjuet syv lærere. Jeg besluttet å forsøke å ha en jevn fordeling av kvinner og menn i ulike aldersgrupper. I tillegg vurderte jeg det hensiktsmessig å differensiere materialet så mye jeg kunne ved å se etter forskningssubjekter som jobbet på forskjellige skoler, var av ulik alder og hadde ulikt kompetansenivå innenfor religionsfaget. Intensjonen bak dette var å få tak i forskjellige refleksjoner om problemstillingen. Dette var spesielt nødvendig ettersom jeg kun rekrutterte lærere fra Vestland fylkeskommune.

Å samle forskningssubjekter til et prosjekt kan gjøres på mange ulike måter (Bremborg, 2011, s. 314). Tre metoder har imidlertid vært styrende for måten jeg selv har fått tak i deltakere på. Først og fremst har jeg benyttet mitt og veileders kontaktnettverk. Jeg illustrerer:

Veileder ga meg e-post adressen til seks lærere som hun kjente gjennom eget arbeid. Jeg vurderte det akseptabelt å få tilgang til to eller tre forskningsdeltakere på denne måten, da

⁵⁸ Disse masteroppgavene ble funnet ved BORA (2021): arkiv for Universitetet i Bergen:

<https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/871>

⁵⁹ DUO, database for Universitetet i Oslo:

https://www.duo.uio.no/handle/10852/96/discover?rpp=100&sort_by=dc.date.issued_dt&order=DESC

det kan produsere bias i forskningen om for mange deltakere kommer fra samme kilde (Bremborg, 2011, s. 314).⁶⁰ To av de seks sa ja til å bli med i prosjektet.

En tredje deltaker ble rekruttert ved at jeg fikk e-posten av en bekjent av meg selv. Hun endte også opp med å bli med i prosjektet.⁶¹ Den fjerde var for 6-7 år siden min egen religionslærer. Å inkludere henne som deltaker var et valg jeg var usikker på grunnet tidligere bekjentskap og bias som muligens kunne medfølge. Jeg vurderte det dog som akseptabelt siden vi ikke har hatt kontakt siden denne gang og aldri hatt noe annet enn en faglig klasseromsrelasjon. I tillegg kunne det by på et mer komfortabelt intervju siden hun visste hvem jeg var, som igjen muligens kan skape en mindre pressende intervjusituasjon og dermed gode refleksjoner.

Mer kontroversielt var at jeg i utgangspunktet også avtalte intervju med en tidligere veileder fra lærerutdanning. Årsaken til dette var at denne personen arbeider på en kristen privatskole, som jeg tenkte kunne bidra til å differensiere utvalget. Denne forskningsdeltakeren trakk seg imidlertid like før intervjuet skulle gjennomføres på grunn av overarbeid som følge av pandemien. Dette fjernet bias i studien, men tok samtidig også vekk et potensielt verdifullt perspektiv.

En annen metode jeg anvendte var å sende direkte e-post til en religionslærer utenfor mitt eget kontaktnettverk. E-posten fant jeg på LinkedIn-profilen til vedkomne. Dette resulterte i et femte forskningssubjekt, som også var mann.

Den siste metoden som er anvendt for å rekruttere forskningssubjekter til studien var å spørre deltakere på slutten av intervjuene om de kjente andre religionslærere som kunne være interesserte i å stille til intervju. Jeg gjorde det kjent at jeg fortrinnsvis ønsket menn, men at begge kjønn var aktuelle. En slik samplingprosess omtales gjerne som "snowball sampling" (Bryman, 2016, s. 415), og ble anvendt for å sikre differensiering i rekrutteringen, som igjen bidrar til å unngå bias i studien (Bremborg, 2011, s. 314). Alle fem deltakerne som ble spurt var positive til dette og rapporterte at de forhørte seg med flere andre religionslærere. Bare to av dem fant imidlertid nye forskningssubjekter, og da én hver. De

⁶⁰ Det kunne også tenkes deltakerne veileder foreslo ville være ekstra "reflekterte", da de sannsynligvis kjenner hverandre fra en didaktisk kontekst. Dette ville derfor muligens kunne medført et større bias i forskningsprosjektet, som unngås ved å ikke lokalisere flere forskningsdeltakere fra den kilden.

⁶¹ Den som ga meg E-posten til denne forskningsdeltakeren forble (og forblir) naturligvis uviten om hvorvidt deltakeren han/hun foreslo ble med som forskningssubjekt i prosjektet (av forskningsetiske hensyn).

andre rapporterte at arbeidstrykket i skolen var for stort (i kontekst av pandemien) til at flere var interesserte.

På tross av den innledende intensjonen var en jevn kjønnsfordeling, satt jeg nå igjen med fem kvinner og to menn. Etter intervjuene vurderte jeg imidlertid materialet som både variert og mer enn tilstrekkelig til å danne et teoretisk grunnlag for oppgaven, som gjorde at valgte å ikke søke etter nye, mannlige forskningssubjekter.

4.5 Presentasjon av forskningssubjektene

I denne seksjonen vil jeg gi en kort presentasjon av de ulike forskningssubjektene med deres respektive anonymiserte navn. Informasjonen er hentet fra intervjuene. Først må det imidlertid bemerkes at alle deltakerne har til felles at det er studier av religionsvitenskap som har kvalifisert dem til å undervise i religion. Dette betyr også at det er universitetsutdanning som konstituerer deres faglige bakgrunn. Alle jobber på videregående skole i dag. Jeg understreker også at jeg har valgt å generalisere forskningsdeltakernes alder noe av personvernmessige hensyn. Med dette avklart, skal vi se på hvem de syv ulike lærerne i prosjektet er.

Marthe er i midten av 40-årene og har tatt en candidatus magisterii-grad med religionsvitenskap, historie og statsvitenskap. Utover dette har hun også tatt en mastergrad i religionsvitenskap. Hun har 10 års erfaring som lærer, og har undervist i religionsfag⁶² hele sin karriere, stort sett med to klasser hvert år.

Ragnar er i andre halvdel av 50-årene og har over 20 års erfaring som lærer. Han har studert en rekke av fag som er så stor at jeg av anonymiserende hensikter velger å ikke presentere alle her, da dette kan gjøre han gjenkjennelig for andre. Allikevel vil jeg understreke hans faglige kompetanse som er av særlig relevans. Dette omfatter en mellomfagsgrad med fokus på religionsvitenskap, samt. Studier av både statsvitenskap og historie. Han har undervist i religionsfag i alle sine år som lærer, bortsett fra ett.

⁶² Jeg har ikke skilt mellom erfaring fra ulike skolenivåer (barne- ungdoms- og videregående skole) i spørsmål om hvor lenge forskningsdeltakerne har undervist i religionsfag. Dette ser jeg i retrospekt at er kritikkverdig, men jeg vil samtidig argumentere for at den totale erfaringen som religionslærer er det viktigste.

Regine er i andre halvdel av 30-årene og har to mellomfagsgrader. Den første hadde hovedvekt på engelsk, mens den andre hadde hovedvekt på religionsvitenskap. Hun har også studert sosialantropologi og sosiologi, og har tatt et semester med ekstra studiepoeng på spesialiseringsnivå i religionsvitenskap. Hun har 11 års erfaring som lærer, men er noe usikker på hvor mange av disse årene hun har undervist i religionsfag. Hun gjetter imidlertid mellom 7 og 9 år.

Ida er en nyutdannet lektor med mastergrad i engelsk og et årsstudium i religionsvitenskap. Hun er i andre halvdel av 20-årene og har i underkant av ett års erfaring som lærer. Hun underviser i dag både religion og engelsk.

Julie er en lektor i andre halvdel av 40-årene og har mellomfagsutdannelse med religionsvitenskap som hovedfag, og har også studert både historie og engelsk som hun også underviser i. Hun har mellom 11 og 13 års undervisningserfaring i religionsfag, og i tillegg har hun også et halvt års ekstra studiepoeng i religionsvitenskap utover mellomfagsgraden.

Lars er i midten av 30-årene og har mastergrader i både religionsvitenskap og et samfunnsvitenskapelig fag. Han har jobbet som lærer i 10 år og har hatt undervisningskompetanse i religionsfag i 7 år. Han er noe usikker på hvor mange av disse syv årene han har undervist i faget, men det er tydelig at det er snakk om flertallet.

Til slutt har vi **Emma**, som er i andre halvdel av 40-årene og har en mastergrad i religionsdidaktikk, som jeg her regner som et felt innen religionsvitenskap. Hun har også studert et samfunnsvitenskapelig fag og psykologi. Alle disse er også fag hun veksler mellom å undervise i. Resten av hennes kompetanse velger jeg å ikke bemerke av anonymiserende hensikter. Hun har også over 15 års erfaring som lærer.

4.6 Gjennomføring av intervjuene

De fire første enkeltintervjuene og dobbeltintervjuet ble gjennomført mellom 12. oktober og 2. november 2020. Det siste intervjuet fant sted først 24. november, da det ble utsatt flere ganger på grunn av covid-problematikk. Den globale pandemien skapte også noen utfordringer knyttet til hvor intervjuene kunne gjennomføres. Innledningsvis valgte jeg å gi helt fritt spillerom når det gjaldt sted for intervju, slik at forskningsdeltakerne skulle være

mest mulig komfortable. Dette viste seg imidlertid å være noe problematisk, da første forskningssubjekt foreslo å ta det "i byen", som jeg tolket som en kafé eller tilsvarende. Jeg valgte å avvise dette av hensyn til min egen, lærerens, og andres helse, og foreslo at vi heller kunne ta det på et eget rom på skolen som forskningsdeltakeren jobbet på. Heldigvis hevdet informanten at dette var helt uproblematisk. Som lærdom av tilfellet ga jeg også de resterende forskningsdeltakerne fritt valg av sted for intervju, men jeg foreslo også eksplisitt å avholde det på skolen de jobber på. Alle seks valgte dette alternativet. Jeg anerkjenner at jeg dermed har vært noe ledende i forhold til stedsavgjørelsen med intervjuene, men jeg opplevde dette som den beste måten å gjøre det på, pandemien tatt i betraktning.⁶³ I tillegg tenkte jeg på det som relativt uproblematisk, ettersom de fleste lærere sannsynligvis ville være ekstra komfortabel med intervju på egen arbeidsplass. Digitale intervjuer ønsket jeg ikke å åpne opp for så lenge det kunne unngås, da det ville kreve en ny forskningsetisk vurdering⁶⁴ og kunne resultere i utsatt innsamling av materiale og tap av ikke-verbal kommunikasjon.

Jeg benyttet digital diktafon i intervjuene. Dette gjorde det mulig å transkribere materialet og følgelig analysere det bedre samt unngå at analysen blir sterkt preget av eget bias (Bryman, 2016, s. 479). Diktafonen var fysisk liten, og tok opp med god lyd slik at det aldri ble et problem å høre hva som ble sagt i intervjuene – noe Bryman (2016, s. 471) understreker at er en stor fordel.

I utgangspunktet følte jeg meg trygg på min egen evne til å gjennomføre og lede et semi-strukturert intervju. Jeg ble derimot utfordret når jeg ble møtt med intervjusituasjoner hvor det ikke eksisterte særlig med erfaringer med konspirasjonsteorier, og det i tillegg var vanskelig å få forskningsdeltakerne til å produsere flere refleksjoner om konspirasjonsteoriens mulige plass i RE-faget sammen med meg. Disse situasjonene opplevdes ubehagelige, og det ble tydelig for meg at jeg følte at det var mitt ansvar å sørge for at intervjuene fløt uten problemer. I intervjuet med Ragnar endte jeg med å stoppe opptaket og si at intervjuet var ferdig etter omtrent 25 minutter. Forskningsdeltakeren kom imidlertid først da med flere nye gode refleksjoner, som medførte at jeg startet opptakeren

⁶³ Jeg var smittevernmessig svært nøye når det gjaldt å besøke skolene til forskningsdeltakerne, og passet på å holde stor avstand til både forskningsdeltaker og andre elever og ansatte på skolen.

⁶⁴ Denne gang av NSD. Se seksjonen "forskningsetiske betraktninger".

igjen, og gjorde deltakeren bevisst på dette. 12 minutter til med intervju fulgte deretter. I et annet intervju fikk jeg korte, raske, men også kompakte og innholdsrike svar, som medførte at det ble kortere enn de andre intervjuene (ca. 30 minutter). Jeg vurderte dette til å begynne som problematisk, men etter å ha lest Kvale og Brinkmann (2015, s. 192-194) som sier at intervjuer godt kan være kortere så lenge svarene er gode, og etter å ha lest transkripsjonen flere ganger, innså jeg at dette ikke var noe problem her. To andre intervjuer varte i omtrent 60 minutter, dobbeltintervjuet likeså, og det siste intervjuet varte i omtrent 80 minutter.

Et problematisk aspekt ved noen av intervjuene var imidlertid at jeg oppdaget en tendens til at jeg kom med ledende spørsmål og refleksjoner når intervjuet enten stod fast, eller jeg ble for engasjert i tematikken selv. Jeg illustrerer med et eksempel fra intervjuet med Regine, hvor jeg stod fast i omkring 15 sekunder, og endte med å stille følgende spørsmål:

- 1) Ehm... Okei. La oss si du underviser konspirasjonsteorier for å lære elevene om kritisk tenkning og kildekritikk, som du har vært inne på. Og i det draget så tar du opp fem konspirasjonsteorier da, kanskje. Så to uker senere – så husker de ingenting av det du skulle lære [vekk], men de husker konspirasjonsteoriene ...
- 2) (Ler).
- 1) Tror du det er en fare for det?
- 2) Eh.. Ja altså, jeg tror ikke de ville tenkt at "her lærte Regine oss om disse teoriene for teoriens skyld". Jeg vil jo tro at de er oppegående nok til å vite at det var en annen grunn til det.

Slike ledende fallgruver er noe man absolutt burde unngå i kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194). En del av prosessen har imidlertid vært nettopp å lære å unngå slike (relativt) grove feil, som det ble færre av etter dette intervjuet. Jeg vil også bemerke at jeg naturligvis ikke har benyttet svar på slike ledende spørsmål i analysen, ettersom de reflekterer min egen mer enn lærernes virkelighet.

Strukturelt sett varierte intervjuene mye. Det skjedde eksempelvis flere ganger at forskningsdeltakerne sent i intervjuet hoppet tilbake til temaer som vi hadde diskutert tidligere. Hver gang dette skjedde, gikk jeg over til å diskutere det de nå ønsket, og noterte kort på papir hva vi snakket om før læreren initierte et tema-bytte. Slik kunne jeg enkelt hente tråden inn igjen etterpå, og i tillegg bevare den bemerkede fleksibiliteten som er nødvendig i et semi-strukturert intervju.

Videre vil jeg understreke at jeg opplevde to av forskningsdeltakerne som skuffet over at de ikke klarte å huske flere konkrete eksempler på møter med konspirasjonsteorier i RE-faget. I disse tilfellene forsøkte jeg å gjøre det tydelig at jeg ikke gjennomførte dette prosjektet *for å finne noe*, og at ikke-funn også var funn. Jeg la også i et av tilfellene til at det at de ikke husket konkrete eksempler i seg selv kunne være interessant. Disse bemerkningene opplevde jeg at lettet stemningen litt, og i ett av tilfellene fikk jeg også etter hvert ytterligere informasjon om et møte med konspirasjonssnakk om muslimer i klasserommet. En annen verdifull bemerkning er at jeg i hvert intervju forsøkte å “avdramatisere” spørsmålet som gikk på hva lærerne *selv* tenkte at konspirasjonsteorier er, da dette tydelig var utfordrende å svare på. Jeg sidestilte det eksplisitt med at det kanskje var like vanskelig som å definere religion – og presiserte at vi heller bare skulle fiske litt etter ting vi typisk assosierte med konspirasjonsteorier. Dette ledet i *alle* intervjuene til gode refleksjoner om hva konspirasjonsteorier er.⁶⁵ Begge betraktningene som er bemerket i dette avsnittet peker også tilbake på hvor viktig det er at forskningsdeltakerne er komfortable i intervjusituasjonen.

Til slutt vil jeg bemerke at jeg i bakgrunnskapittelet understreket at jeg hadde en mistanke om at konspirasjonsteorier kunne komme til uttrykk som konspirasjonssnakk i skolens klasserom. Derfor ble dette begrepet diskutert med alle forskningsdeltakerne – selv om det ikke var inkludert i intervjuguiden – da jeg tenkte det kunne hjelpe lærerne å huske flere erfaringer med konspirasjonstematikk i skolen. Jeg forventet at begrepet ville være *helt* fjernt for forskningsdeltakerne,⁶⁶ og brukte derfor litt tid på å forklare det. Innholdsmessig la jeg vekt på det samme som Asbjørn Dyrendal gjør i sin definisjon, og den informasjonen jeg har formidlet om begrepet i bakgrunnskapittelet.⁶⁷ Jeg fikk også inntrykk av at forskningsdeltakerne forstod begrepet godt, da de enten klarte å gi (mer eller mindre konkrete) eksempler på det fra egen undervisning etter det var diskutert, eller viste med egne refleksjoner at de hadde forstått begrepet – eksempelvis som Ragnar i dette utdraget:

⁶⁵ Hensikten med å få lærernes refleksjoner om hva konspirasjonsteorier var, var å få dem til å kunne sortere bedre i sin egen hukommelse, gitt at vi i denne studien snakket retrospektivt om erfaringer med fenomenet i klasserommet – og for å sikre om at vi snakket om de samme fenomenene. Jeg forklarte også det jeg i bakgrunnskapittelet har kalt for “minimumsdefinisjonen” av konspirasjonsteorier for alle forskningssubjektene.

⁶⁶ Gitt at det er et helt nytt begrep i forskningen på konspirasjonsteorier.

⁶⁷ Se seksjonen “konspirasjonssnakk” i bakgrunnskapittelet for Dyrendals definisjon.

”Du kan si det er konspirasjonssnakk hvis det er [mistanke om] en bevisst plan at hele den muslimske verden ønsker dette her [å ta over vesten]. Men hvis det er muslimske grupper som ønsker det ... Det er det jo helt definitivt.”

Her viser Ragnar at han ser forskjell på elever som melder en bekymring for at mindre muslimske grupper søker å ta over verden, og det at de eventuelt tilegner en vesentlig større gruppe muslimer et slikt motiv (som ville medført at jeg hadde definert det som konspirasjonssnakk).

4.7 Analyse

Ifølge Nilssen (2012, s. 104) dreier analyse seg om hele prosessen av å arbeide med, sortere, organisere, kode og se etter mønstre i et datamateriale. På tross av at analyse er et av de viktigste stegene i forskning, og den delen av et prosjekt som leder til *funn*, er det ikke en prosess som har en fast oppskrift.⁶⁸ Nilssen (2012, s. 15) gjør det tydelig at alle forskere utvikler sin egen måte å analysere kvalitativt materiale på, og at siden hver kvalitativ studie er unik, så er denne variasjonen også nødvendig. Hun understreker dog også at det er en fordel å la seg inspirere av andre forskere som har gjort kvalitative analyser før (Nilssen, 2012, s. 15). Senere i denne delen av metodekapitlet vil det bli tydelig at jeg har valgt å gjøre en analyse som har utgangspunkt i grounded theory. Før jeg går dypere inn på hva dette har innebærer, vil jeg imidlertid gjøre rede for prosessen av å transkribere intervjuer, og vise hvordan analyseprosessen allerede her var i gang.

4.7.1 Transkribering

Transkribering omfatter prosessen av å gjøre lydopptak om til tekst som enklere lar seg analysere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I dette prosjektet har jeg valgt å transkribere alle intervjuene selv, selv om jeg på forhånd var bevisst at det er en tidkrevende prosess (Bryman, 2016, s. 481).⁶⁹ Etter råd fra Nilssen (2012, s. 47) valgte jeg videre å transkribere

⁶⁸ Det finnes heller ingen ”riktig” eller ”feil” måte å gjennomføre kvalitativ analyse på (Nilssen, 2012, s. 15).

⁶⁹ Siden materialet mitt ikke var forventet å utgjøre mer enn 360 minutter med intervjuopptak var det intuitivt for meg å ta meg av denne prosessen uten ekstern assistanse. Den totale mengden lydopptak til slutt ble ca. 320 minutter.

intervjuene så fort som mulig etter de var ferdige. Bare i ett tilfelle opplevde jeg at jeg måtte ha et nytt intervju før et forutgående intervju var ferdig transkribert.

I transkripsjonsprosessen forsøkte jeg også å være så nær på det forskningsdeltakerne sa som overhodet mulig (Nilssen, 2012, s. 49). Jeg skrev ned nøyaktig det som ble sagt (inklusive muntlige utsagn som "ehh", og la inn "(...)" dersom det var utydelig tale. Sistnevnte forekom derimot bare *tre* ganger i løpet av alle transkriptene.⁷⁰ Jeg anvendte også tre punktum for å markere pauser, og parentes for å legge inn mine tolkninger og ikke-verbal kommunikasjon som kroppsspråk. I tillegg brukte jeg tegnene "[" og "]" for å utfylle setninger hvor det var helt klart hva vi snakket om, men det ikke ble spesifisert. Et eksempel er å hente fra intervjuet med Ida (og Julie) hvor førstnevnte sier: "Det faller liksom av før vg3, det der [interesse for konspirasjonsteorier]. Eller så bare sier de det ikke høyt lengre".

Å transkribere er imidlertid også ett av de første analytiske stegene man gjør i en kvalitativ intervjubasert forskningsprosess (Nilssen, 2012, s. 47; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206-207).⁷¹ Ifølge Nilssen (2012, s. 47-48) er årsakene til dette er at man ved å høre intervjuene på nytt og gjøre dem om til tekst automatisk vil gjøre seg nye tanker om materialet. Dette var tydelig i min prosess, da transkriberingen førte til mine første idéer til koder. Et eksempel er koden "proaktiv holdning", som omfattet de lærerne som så for seg at konspirasjonsteorier i RE-faget fortrinnsvis burde omtales *når de dukker opp* fra elevenes side, men at det ikke burde gis en egen plass i faget.⁷²

4.7.2 Grounded theory

Metoden jeg har anvendt for å analysere materialet er hovedsakelig inspirert av Vivi Nilssens (2012) formulering av grounded theory, men jeg har også hentet noe inspirasjon fra Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015). Forenklet sett er idéen med grounded theory å gå inn i materialet med et åpent sinn som tillater en å lokalisere teoretiske perspektiver utfra hva

⁷⁰ Privat sted for intervjuene (eget rom på lærernes skole) og god diktafon bidro til dette.

⁷¹ Man er også "i gang" med analysering allerede når man gjennomfører intervjuene, ettersom man danner seg idéer om lærernes erfaringer med og tanker om temaet underveis. Jeg har imidlertid forsøkt så godt jeg kan å legge dette til side, for å unngå å påvirke hva lærerne fokuserte på i intervjuet.

⁷² Jeg kommer tilbake til dette i kapittel seks.

materialet forteller, heller enn å belyse materialet med et forhåndsbestemt teoretisk perspektiv (Nilssen, 2012, s. 78-79). At jeg har anvendt en slik tilnærming har allerede blitt synlig i teorikapitlet hvor jeg presenterte religionsdidaktiske perspektiver på religionsfagets formål, ettersom det var tydelig at dette påvirket lærernes vurderinger av om konspirasjonsteorier burde ha en plass i RE-faget. Grounded theory minner ellers om innholdsanalyse. Den viktigste forskjellen er at man ikke *kvantifiserer* materialet i et kodeskjema på samme måte for å finne trender i det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226-227). Dette er også naturlig, ettersom man i kvalitative studier har et vesentlig mindre utvalg av forskningsdeltakere. Jeg vil nå kort illustrere hvordan jeg har gått frem for å analysere materialet.

Det første steget i analysen var å utvikle *koder* som ville gi oversikt over materialet. Nilssen (2012, s. 78-79; 82-84) forklarer hvordan denne prosessen i grounded theory begynner med *åpen* koding. Her burde man lese nøye gjennom transkriptene flere ganger, og notere koder som sammenfatter ulike ytringer og handlinger som forskningsdeltakerne har kommet med. Før jeg gjorde dette valgte jeg imidlertid å lese transkriptene to ganger uten å foreta meg noe, med den hensikt å friske opp og få bedre generell oversikt over materialet. Deretter leste jeg transkriptene på nytt, og noterte koder for ethvert avsnitt i margen. Dette ble gjort for hånd på papir, og ledet til koder som "KT/KS om muslimer; KT/KS om jøder; smitte; provokasjon; KT i Norge, KT i verden; spontan ytring; kildekritiske løsninger" og mange flere.⁷³ Videre valgte jeg å forkorte og sortere alle uttalelser i alle transkriptene etter intervjuguidens spørsmål og noen nye temaer som var blitt lokalisert i kodeprosessen – blant annet lærernes tanker om hvilken rolle konspirasjonsteorier har i det norske og globale samfunnet.⁷⁴ Dette ble gjort med den hensikt å gjøre det enkelt å navigere i materialet og lokalisere sitater når jeg senere skulle skrive analysekapitlene. Jeg innså dog raskt at denne prosessen også ga meg særdeles god oversikt hva som hadde blitt sagt av lærerne i materialet. Det er viktig å bemerke at dette bare lot seg gjøre fordi jeg ikke hadde så mange forskningsdeltakere, som medførte at jeg har hatt en håndterbar mengde med materiale.

⁷³ KT betydde i denne konteksten konspirasjonsteorier. KS betydde konspirasjonssnakk. KT om muslimer og KS om muslimer (eksempelvis) var ulike koder.

⁷⁴ Denne prosessen endte med å ta ganske lang tid, omtrent 3 uker. I retrospekt ser jeg at det sannsynligvis eksisterte enklere måter å få oversikt over materialet på. Denne delen av analysen ble imidlertid gjort litt på intuisjon, og var vanskelig for meg å legge fra meg når den først var i gang.

Videre begynte jeg prosessen av aksial koding, som i grounded theory innebærer å samle kodene som var blitt synlige ved den "åpne kodingen" i kategorier (Nilssen (2012, s. 79; 85-99)). Jeg samlet sammen kodene jeg hadde skrevet ned, så gjennom dem mange ganger, og forsøkte å dele dem inn i forskjellige kategorier. Det ble imidlertid etter hvert tydelig at den beste måten å fange de alle på, var å ha utgangspunkt i problemstillingen. Dermed identifiserte jeg overordnede kategoriene som 1) erfaringer med konspirasjonsteorier i skolen og 2) fagdidaktiske refleksjoner (rundt konspirasjonsteoriens plass i RE-faget). Den første kategorien utgjør det første analysekapitlet mens den to siste utgjør det andre.

I neste steg tok jeg utgangspunkt i de åpne kodene, som nå var sortert i de to overnevnte kategoriene, og identifiserte fellestrekk som ville tillate meg å omgjøre kodene til underoverskrifter i analysekapitlene. Disse er å finne i innholdsfortegnelsen eller de respektive analysekapitlene. Under kategori nummer én sorterte jeg kodene etter hvilke konspirasjonsteorier og konspirasjonssnakk lærerne hadde møtt, hva som kjennetegnet situasjonene hvor de dukket opp, og hva lærerne gjorde med slike situasjoner. Under kategori to identifiserte jeg deres fagdidaktiske refleksjoner om konspirasjonsteoriens mulige plass i RE-faget. Dette knyttet seg til både tid, kompetanse, om de vurderte konspirasjonsteorier som en trussel, og religionsfaglige formålsdiskusjoner. Når dette arbeidet var gjort, opplevde jeg at jeg hadde god oversikt over materialet, og gikk i gang med å skrive analysen utfra overskriftene og kodene jeg hadde produsert.

4.8 Forskningsetiske betraktninger

Nilssen (2012, s. 144) understreker at enhver kvalitativ studie ber om tilgang til menneskers liv, og rører aspekter ved det private som man er nødt til å behandle på en etisk forsvarlig måte. I Norge er det vanlig å kvalitetssikre forskningsprosjekter ved å utforme et skjema som sendes til og vurderes av NSD.⁷⁵ I nyere tid har det imidlertid kommet andre organer på plass, eksempelvis UiBs eget forskningsetiske vurderingsorgan RETTE. I samråd med min veileder ble det besluttet at jeg ville vurdere de forskningsetiske dimensjonene av prosjektet her. Etter registrering og vurdering ville RETTE ta kontakt med veileder og be om

⁷⁵ Norsk senter for forskningsdata.

videresending til NSD dersom ytterligere forskningsetisk vurdering måtte gjøres. Prosjektet ble imidlertid godkjent, og videre rapportering til NSD dermed ikke nødvendig. Uavhengig av dette vil jeg illustrere hvordan jeg har arbeidet med noen konkrete forskningsetiske spørsmål underveis i prosjektet, for å gjøre det tydelig at refleksjoner rundt dette har vært en viktig del av forskningsprosessen.

I en kvalitativ intervjustudie er essensielle etiske spørsmål knyttet til informert samtykke, konfidensialitet, anonymitet og skade og belastning for forskningsdeltakerne (Nilssen, 2012, s. 144-150; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-110). For å sikre informert samtykke utarbeidet jeg et samtykkeskjema som var grunnet i og inkluderte alle relevante punkter fra NSD sin mal (Se vedlegg #2). Skjemaet gjorde prosjektets formål (kort) tydelig, og avklarte også sentrale personvernspørsmål som hvordan jeg ville anonymisere forskningsdeltakerne og hvilke rettigheter de hadde. I alle intervjuene ble skjemaet gitt i en fysisk form som deltakerne skrev under på like før intervjuet.⁷⁶

Når det gjelder konfidensialitet og anonymitet reises det mange spørsmål. Et av disse er hvordan man burde lagre personopplysninger (Nilssen, 2012, s. 150). Den sentrale motivasjonen er å sikre at ingen av forskningsdeltakerne kan gjenkjennes av noen som leser denne oppgaven i sitt ferdige format. For å oppfylle dette har jeg først og fremst valgt å lagre samtykkeskjemaene (som hadde deltakernes navn) fysisk innelåst i en "safe"⁷⁷ inne i mitt eget hjem. Det er min egen vurdering at slik lagring gir et like høyt sikkerhetsnivå som det en kan forvente ved kryptert digital lagring, da dataangrep på det som ellers vurderes som sikre tjenester oppleves mer og mer vanlig i dag. Når det gjelder lagring av transkripsjonene har valgt jeg to formater. Før intervjuenes start og under transkriberingen av de første intervjuene lagret jeg dokumentene på min egne passordbeskyttede PC i en også passordbeskyttet mappe. Etter hvert ble jeg imidlertid bekymret for at sikkerhetsnivået her ikke var godt nok. Dermed kjøpte jeg en ekstern harddisk med innebygget krypteringsprogramvare og passordbeskyttelse for å lagre transkripsjonene med enda

⁷⁶ I retrospekt ser jeg at dette muligens var en ugunstig måte å gjøre det på, da det kan bidra til å skape en avhørs-situasjon i intervjuet. Men, jeg var aktiv i mitt forsøk på å både avdramatisere skjemaet, samtidig som jeg insisterte på at de leste det godt for å være bevisst sine rettigheter.

⁷⁷ Jeg vil ikke si nøyaktig hvor i hjemmet jeg har lagret dem for å være på den trygge siden – men de har vært låst inne i en beholder i et allerede låst hjem.

høyere sikkerhetsnivå.⁷⁸ Transkriptene på PCen slettet jeg etter de var overført til den nye disken. Når harddisken ikke har vært i bruk, har den blitt (og blir) oppbevart i eget hjem. Lydopptak ble også oppbevart på denne harddisken. De ble imidlertid alle slettet når siste transkript var ferdigstilt.

Et annet sentralt spørsmål om anonymisering gjelder ivaretagelsen av forskningsdeltakernes navn, kontaktinformasjon og arbeidsplass. Jeg har ikke oppbevart deltakernes egentlige navn andre steder enn i samtykkeskjemaene. De har i stedet blitt erstattet med pseudonymer, som har blitt lagret i fysisk format i eget hjem, i en annen beholder enn samtykkeskjemaene. Arbeidsplassen til lærerne lagret jeg aldri. Det var nemlig en enkel oppgave å huske siden jeg intervjuet alle lærerne der.

Til slutt vil jeg understreke at jeg før prosjektets start vurderte (og enda vurderer) risikoen for skade og belastning på lærerne som svært liten. Årsakene til dette er flere. De viktigste er imidlertid at prosjektet ikke omtaler noe annet enn lærernes egne erfaringer og refleksjoner. Det skulle ikke direkte omtale noen elever, og har heller ikke gjort det. Med utgangspunkt i personopplysningsloven (2018, §9.1) er det også tydelig at prosjektet ikke benytter noen sensitive personopplysninger.⁷⁹ Dermed ble det viktigste å sikre lærernes anonymitet – noe jeg har illustrert at jeg har tatt seriøst.

4.9 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er begge sentrale metodologiske begreper som er viktig å ta i betraktning i kvalitetssikringen av forskning (Bryman, 2016, s. 383). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) dreier validitet seg om påstanders "sannhet, riktighet og styrke". Bryman (2016, s. 383-384) deler på sin side validitet i kvalitativ forskning inn i en intern og en ekstern variant. Intern validitet dreier seg om hvorvidt forskerens teoretiske idéer

⁷⁸ Harddisken er av SSD-format og heter Samsung T5. Det er ikke mulig å få tilgang til filene som er lagret på den uten passord. Glemmes passordet, mister man også alle filene. Årsaken er at det ikke eksisterer noen måte å nullstille passordet på etter at det er satt. Det er en viss risiko involvert i et slikt lagringsformat. Først og fremst er det en mulighet for å miste harddisken – men dette har vært en risiko jeg har vært villig til å ta (jeg har tatt *særdeles* godt vare på den under transport). Den andre er at hvis man glemmer passordet, så mister man filene. For å nøytralisere denne risikoen har jeg anvendt en kombinasjon av ulike passord som jeg kjenner godt.

⁷⁹ Eksempler på "sensitive personopplysninger" i personlovens §9.1 (2016) er religiøs tilhørighet, politisk ståsted, helse, og etnisk og rasemessig bakgrunn.

konvergerer med materialet. I denne studien har jeg sikret den interne validitet ved grundig sortering og analysing av materialet, og ved å (så langt det har latt seg gjøre) legge mine forforståelser av konspirasjonsteoriers utbredelse og mulige rolle i skolen til side.

Ekstern validitet, derimot, handler om hvorvidt man kan generalisere funn på tvers av sosiale områder eller arenaer (Bryman, 2016, s. 384). Å sikre denne typen validitet kan være utfordrende i kvalitative studier, ettersom man ofte benytter små utvalg. Det er også mer utfordrende i kontekst av denne studien. Jeg har allerede presisert at de funn jeg gjør ikke vil kunne generaliseres til større trender i befolkningen, men at de kan gi en pekepinn. I tillegg vil videre kvalitative studier med liknende tematikk kunne bidra til at man etter hvert får et noe skarpere bilde av hvor mye konspirasjonsteorier lærerne faktisk møter i skolen, og hvilken plass de tenker at temaet kan ha i RE-faget.

På den andre siden dreier *reliabilitet* seg om "forskningsresultatenes konsistens og troverdighet" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276), og om det ville vært mulig for andre forskere å – med det samme materialet – komme frem til de samme resultatene som meg selv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Også dette begrepet deler Bryman (2016, s. 383-384) inn i en intern og en ekstern variant. Den interne handler imidlertid om hvorvidt *flere observatører* er enige om hva ett eller flere forskningssubjekter sier. Dette er ikke relevant i mitt forskningsprosjekt, ettersom jeg har gjennomført alle intervjuene selv. *Ekstern reliabilitet*, derimot, handler om hvorvidt det er mulig å reprodusere en studie og komme frem til de nøyaktig samme resultatene. Dette argumenterer Bryman (2016, s. 383) for at er tilnærmet umulig i kvalitative studier. Sosiale sammenhenger, som et intervju, er avhengig av så mange variabler som har påvirket det som blir sagt, at det nesten umulig kan tenkes at lærerne i utvalget ville gitt de nøyaktig samme refleksjonene til en annen forsker. I tillegg har den semi-strukturerte stilen på intervjuene naturligvis vært avhengig av at jeg som forsker har plukket opp og bedt lærerne utfylle noen punkter, mens andre ikke har blitt behandlet på tilsvarende måte. Jeg vil samtidig argumentere for at det ville vært umulig å ivareta en naturlig, fleksibel og komfortabel intervjusituasjon dersom jeg skulle følge opp alt lærerne sa.

Kapittel 5 “Alle lærere møter konspirasjonsteorier!” – Eller? Lærernes erfaringer med konspirasjonsteorier og konspirasjonssnakk i skolen

I dette kapitlet vil jeg sette søkelys på og analysere erfaringer som lærerne i materialet har med konspirasjonsteorier og konspirasjonssnakk i skolen. Fokuset er rettet mot RE-faget, men jeg har også valgt å inkludere erfaringer lærerne har fra andre fag som lærerne underviser. Årsaken til dette er som tidligere bemerket at jeg har vurdert det sannsynlig at erfaring fra andre fag også kan påvirke deres tanker om konspirasjonsteoriens mulige plass i RE-faget. I tillegg har også flere av lærerne på eget initiativ løftet erfaringer fra andre fag frem.

I den første delen (5.1–5.3) skal jeg se på *hvilke* konspirasjonsteorier og konspirasjonssnakk lærerne har erfart at kommer til uttrykk i klasserommet, og diskutere dette. Videre vil jeg i den andre delen (5.4) se nærmere på hva lærerne opplever at er *motivasjonen* til elever som løfter konspirasjonsteorier eller driver konspirasjonssnakk i klasserommet, før jeg i den siste delen (5.5–5.6) skal undersøke hva lærerne *har gjort og tenker man burde gjøre* når disse tingene dukker opp.

5.1 Konspirasjonsteorier og konspirasjonssnakk om muslimer i RE-faget

Både Marthe, Regine, Julie og Lars har opplevd konspirasjonssnakk om muslimer blant elever i RE-faget. Disse kommentarene løfter frem et perspektiv på muslimer som en *gruppe* som søker å “ta over Vesten” eller “verden”. En slik forestilling er, som vi så i bakgrunnskapittelet, også et av Eurabia-teoriens viktigste kjennetegn (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 25). Denne konspirasjonsteorien har også blitt relativt godt kjent i Norge som følge av Anders Behring Breiviks terrorhandling den 22. juli 2011, og har siden denne begivenheten også fått enda sterkere fotfeste i høyreekstreme miljøer (Døving & Emberland, 2018). I tillegg har Dyrendal (2020) i en studie av konspirasjonstro i Norge gjort det tydelig at påstanden om at muslimer “ønsker å ta over Europa” er å vurdere som et tydelig uttrykk for konspirasjonstenkning. Derfor velger jeg å omtale denne typen konspirasjonssnakk som “Eurabia-inspirert konspirasjonssnakk”. Dette betyr ikke nødvendigvis at elevene har hørt om Eurabia som konspirasjonsteori, eller at det er nøyaktig denne “teorien” deres

tankegods stammer fra. Tvert imot har jeg ikke hørt noen lærere fortelle at Eurabia som begrep har blitt presentert av elevene – noe som også stemmer overens med Dyrendal & Jolley (2020) sitt funn av at svært få elever kjenner til begrepet og dets innhold. Poenget er heller at sentralt tankegods fra denne teorien går igjen i det lærerne presenterer som elevers konspirasjonssnakk om muslimer.

Flere av lærerne fant det vanskelig å gi konkrete eksempler på tilfeller hvor denne typen konspirasjonssnakk hadde funnet sted. Utfordringen for dem så ut til å være å huske konkrete situasjoner fra en hektisk lærerhverdag som stadig byr på nye kontroversielle ytringer og utfordringer. Underveis i en dialog om konspirasjonsteorier i RE-faget spurte jeg Marthe om hun hadde møtt på konspirasjonsteorier eller konspirasjonssnakk om muslimer. Da fortalte hun at:

Eh.. Jeg har vært borti.. Altså folk har antydnet ... Det er jo på en måte konspirasjonsteoretiske tanker, altså at "islam vil ta over verden".

For å forsøke å grave dypere etter et konkret eksempel på når dette hadde skjedd i klasserommet, spurte jeg Marthe når første gangen hun hørte en elev si dette var. Hun påpekte at det var en gang mellom 2011 og 2012, før hun raskt flyttet fokuset i samtalen til et helt annet eksempel på konspirasjonsteorier i RE-faget. Det var tydelig at det var utfordrende for henne å knytte disse erfaringene til konkrete eksempler. Senere i intervjuet kom det imidlertid frem at disse kommentarene stort sett kom til uttrykk som spontane utsagn fra noen få elever. Marthe gjorde det videre tydelig at når disse eksemplene dukket opp, så oppfattet hun det ikke som personlige ytringer, men heller som et "ekko fra mediene", eller som en idé som elevene ville "teste ut i klasserommet".

Tilleggsinformasjonen hun kom med skaper et inntrykk av at Eurabia-inspirert konspirasjonssnakk absolutt er noe hun hører i RE-klasserommet, selv om hun stusset litt. Samtidig viser eksempelet at det var vanskelig for henne å hente frem konkrete situasjoner utfra retrospektiv hukommelse – noe som ikke er uvanlig i kvalitative studier (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 66).

Regine hevdet på sin side at hun hvert år opplever at det dukker opp Eurabia-inspirert konspirasjonssnakk blant elevene når hun underviser om islam i RE-faget. Hun gjorde det også tydelig at hun ikke trodde at elevene *selv* kjente til "Eurabia" som en konspirasjonsteori, men snarere at noen få elevers syn på muslimer overlapper med denne

teoriens syn på muslimer som en *gruppe* som ved intensjon søker å ta over verden. På likt vis som Marthe var det vanskelig for Regine å huske et konkret eksempel på når dette hadde skjedd. Det hun derimot mente å huske, var at det stort sett dukket opp som spontane "slengkommentarer" i undervisningen, og at et typisk format for slike kommentarer var at elever sa "De [muslimene] skal jo ta over verden – det er jo det de vil!".

I motsetning til Marthe og Regine er Lars sine erfaringer med Eurabia-inspirert konspirasjonssnakk blant elevene enda mer vag, utydelig og sjelden. Da jeg spurte Lars om hvorvidt han møter konspirasjonsteorier- eller snakk om muslimer i klasserommet, dro han selv koblingen til Eurabia-teorien, og fortalte at han *tror* at den har blitt snakket om av noen elever. Samtidig bemerket han at dette er såpass sjeldent at han ikke kan huske sist, og at det at elevbasen på skolen han arbeider ved stort sett er "flinke elever" muligens kan redusere incentivet for å løfte slike temaer i klasserommet. Videre gjorde han det tydelig at *dersom* dette har skjedd, så har det blitt trukket inn svært få ganger i løpet av de siste syv årene, og da på en måte som ikke hadde implisert at eleven stod for dette synet, men heller har hørt om og vært interessert i det. Det er interessant at Lars gjør seg refleksjoner om "stilen" på denne konspirasjonssnakken, selv om jeg oppfattet han som avvisende til at det dukker opp i klasserommet. Lars sine erfaringer kan tolkes i lys av Audun Tofts forskning. Som vi så i teorikapitlet fant Toft (2019) at det er en tydelig tendens i RE-faget til at islam og muslimer knyttes til konfliktperspektiver. I en annen studie (Toft, 2017) undersøkte Toft åtte unge muslimers opplevelse av fordommer i RE-faget. Her fant han at denne gruppen regelmessig opplever fordommer rettet mot dem i klasserommet. Elevene rapporterte at fordommene så ut til å vokse ut fra medias omtaler av terrorhendelser og koblingen til islam som en ofte finner her. Dette gjør at flere av de muslimske elevene han har intervjuet føler seg identifisert som ekstremister av sine medelever, på grunn av sin hudfarge og religion. Samtidig viser også Toft (2017, s. 36) til en kvantitativ undersøkelse som ble gjort av integrerings- og mangfoldsdirektoratet i 2009. Denne studien fant at over halvparten av utvalget tenkte at norske og islamske verdier ikke vil la seg forene. Han viser videre til tall fra ungdomsundersøkelsen "Ung i Oslo", som fant at 58% av ungdom mellom 16 og 19 år i Oslo tenker at det "pågår en krig mellom islam og Vesten" (Toft, 2017, s. 36).

Toft finner altså i flere av sine studier at kritiske perspektiver på islam er svært utbredt både i den norske befolkningen og i RE-fagets undervisning om religionen. Det kan dermed tenkes

at det er en *mulighet* for at konspirasjonssnakk om muslimer ikke registreres som noe som "skiller seg ut" i klasserommet, og at både Lars, Marthe og Regine derfor ikke husker flere konkrete eksempler på det jeg ville vurdert som konspirasjonssnakk om islam eller muslimer.

Julie forteller også om et eksempel på Eurabia-inspirert konspirasjonssnakk. I en løs diskusjon om hva hun og Ida pleier å sette søkelys på i religionstimene presenterte Julie selv et eksempel på dette som hun hadde truffet på i RE-faget:

Også er det noen, selvfølgelig, som henger seg opp i det med ... Når jeg snakker i starten [av undervisningen om Islam] om at Islam er en sånn erobrerreligion, så hører jeg elevene si at "ja du ser jo det, de holder jo på å ta over Vesten, liksom". Hvis du får inn de der ... Virkelige FrP-holdningene. Og de er heldigvis, heldigvis i mindretall. I hvert fall her.

Det påfallende med hennes eksempel er at Julie ser ut til å identifisere denne typen kommentarer som et uttrykk for "FrP-holdninger" heller enn konspirasjonssnakk.⁸⁰ Det kan også forklare hvorfor hun ikke trakk frem dette som et eksempel på konspirasjonsteori- eller snakk når temaet senere ble diskutert direkte med både henne og Ida. En annen mulig årsak til dette kan også være at verken Julie eller Ida selv husket hva "Eurabia"-begrepet pekte mot, og at ingen av dem knyttet det til Anders Behring Breivik. Videre kan det tenkes at konteksten, altså at Julie snakket om Islam som "erobrerreligion", i seg selv kan ha fremprovosert elevens kommentar.

Verken Emma, Ragnar eller Ida har møtt på elever som tar opp konspirasjonsteorier eller konspirasjonssnakk om muslimer i RE-faget eller i andre fag. Dette kan tolkes på forskjellige måter. I Idas tilfelle *kan* manglende kjennskap til Eurabia som begrep ha bidratt, på samme vis som vi bemerket med Julie, til at hun ikke har fanget dette opp i klasserommet. Men i lys av Tofts tidligere forskning kan det også her tenkes at kritiske perspektiver og fordommer mot muslimer er blitt så vanlig i skolen at det som etter mine kriterier kan vurderes som konspirasjonssnakk ikke identifiseres som dette av lærerne. Denne effekten kan også ytterligere forsterkes av at lærerne ikke visste hva konspirasjonssnakk var før jeg diskuterte begrepet med dem.⁸¹

⁸⁰ Dette er påfallende, da Dyrendal & Emberland (2019) i sin egen presentasjon av konspirasjonssnakk også bruker uttalelser fra noen FrP-politikere som eksempler på slik type tale.

⁸¹ Dette gjaldt imidlertid alle lærerne. I tillegg opplevde jeg at de alle forstod begrepet godt i våre diskusjoner, så dette forblir spekulativt.

På den andre siden kan vi ta utgangspunkt i Dyrendal og Emberland (2019) sin idé om at konspirasjonssnakk trives dårligere i ikke-hegemoniske arenaer. En ikke-hegemonisk arena for konspirasjonssnakk er som jeg omtalte i bakgrunnskapittelet en arena hvor det ikke foreligger implisitt enighet om visse konspirasjonsteoretiske idéer, og hvor man ifølge Dyrendal og Emberland (2019, s. 68-69) kan risikere å bli utstøtt av andre dersom man løfter for eksplisitte konspirasjonstematiske idéer frem i lyset. En hegemonisk arena, derimot, kan eksempelvis være kommentarfeltet på SIAN sin facebook-gruppe. Her er det rimelig å forvente at det er konsensus om at muslimer er roten til forskjellige problemer i samfunnet, som igjen kan senke terskelen for tydeligere konspirasjonssnakk. Et klasserom, derimot, kan sjeldent tenkes å være en arena med slik konsensus. Dette skyldes klasserommets iboende pluralistiske natur. Hvis en hegemonisk arena samtidig er nødvendig for at konspirasjonssnakk skal blomstre i sine mer eksplisitte former, og elever risikerer sosial utstøtelse ved å drive konspirasjonssnakk i klasserommet, kan det dermed tenkes elevene opplever at terskelen for å løfte frem slike diskusjoner er rimelig høy, eller at konspirasjonssnakken er så vag at det ikke registreres av lærerne. Dette kan også være en mulig forklaring på mangelen av konkrete erfaringer med konspirasjonssnakk om muslimer blant lærerne i materialet.

Dersom vi ser nærmere på fraværet av konspirasjonssnakk i klasserommet er en av Emmas erfaringer et meget interessant eksempel. Emma fortalte at hun ved flere tilfeller har valgt å dele ut et ark ved starten av temaet "islam" hvor elevene *anonymt* får skrive ned sine fordommer om religionen. Heller ikke her mener hun å ha sett konspirasjonstematisk innhold om muslimer bli tatt opp, på tross av at elevene er anonymisert, og ikke har vært nødt til å dele disse idéene høyt med andre i klasserommet. Dette *kan* tolkes som at forekomsten av Eurabia-inspirerte konspirasjonsteoretiske idéer har vært relativt liten utbredt blant elevene hun har undervist, ettersom frykten for sosial utstøtelse som Dyrendal og Emberland (2019) argumenterer for at regulerer menneskers insentiv til å ta opp mer eksplisitt konspirasjonssnakk her var blitt fjernet.

Regine og Lars meddeler videre at de begge har undervist om Anders Behring Breivik og 22. juli. Førstnevnte lærer tok dette opp i en sosiologitime, hvor de arbeidet med "bakgrunnsfaktorene" til Anders Behring Breiviks terrorhandlinger den 22. juli, og undersøkte hvordan det ble mulig at han endte opp som terrorist. Herunder gjorde Regine

det tydelig at hun omtalte Eurabia-teorien som en bidragsytende faktor, men hun kunne ikke huske nøyaktig hvordan. Hun fortalte også at denne konspirasjonsteorien var sekundær i undervisningsopplegget. Lars understreker på sin side at han har diskutert Breiviks konspirasjonsteoretiske syn på muslimer i starten av undervisningen om Islam i RE-faget for å kartlegge hvilke kunnskaper og holdninger elevene sitter på fra før.⁸² Her har han også knyttet diskusjonen opp mot perspektiver på Islam og norsk innvandringspolitikk. Han forteller videre at han også har snakket om Breivik i andre fag enn RE.

Med utgangspunkt i Toft (2019) er det imidlertid tydelig at Lars sine omtaler av Breiviks konspirasjonsteoretiske syn på muslimer så tidlig i undervisningsforløpet er et eksempel på binær læring om islam i RE-faget. Det samme gjelder Emmas utdeling av et ark som elevene skal skrive fordommer om Islam på. I begge tilfellene er det samtidig tydelig at hensikten til lærerne er god. Både Lars og Emma ønsker å kartlegge hvilke kunnskaper elevene har om Islam, og å motarbeide negative oppfatninger om muslimer. Ifølge Toft kan et slikt utgangspunkt, hvor man forsøker å avverge negative forestillinger (eksempelvis om islam), virke mot sin hensikt og muligens forsterke disse tankene hos elevene. Dette peker igjen mot en sentral utfordring med å innlemme undervisning om konspirasjonsteorier i RE-faget (som i praksis vil innebære mer negativt ladet undervisning om religiøse utgrupper), og at løsninger som kan virke intuitive (som å forhøre seg med elevene om de har hørt om slike idéer) er ikke nødvendigvis de beste. Samtidig er det tydelig i annen nyere forskning at konspirasjonstro om muslimer i Norge er assosiert med en generell xenofobi, som igjen er forbundet voldelig idealisering og handlinger (Dyrendal, 2020, s. 203), som også illustrerer at det kan være gunstig å forebygge at slike tanker oppstår blant elever.

5.2 Jødene, katolikkene og konspirasjonsteorier som religion

Til forskjell fra de andre lærerne i mitt materiale hevder Marthe at det er konspirasjonssnakk om jøder hun møter mest av blant elevene i RE-faget. Som med de Eurabia-inspirerte eksemplene vi så på tidligere, opplever hun det som vanskelig å plassere erfaringene i tid, men gjør det samtidig tydelig at det ikke nødvendigvis dukker opp hvert år, men heller med

⁸² Det må legges til at Lars i disse kontekstene ikke *utelukkende* har diskutert Breiviks Eurabia-teori med elevene. Snarere har det vært en *del* av det han har tatt opp i starten av undervisning om fenomenet.

ujevne mellomrom. Hun nevner blant annet et spørsmål hun en gang fikk av en elev: "Du, sant det stemmer at jødene kontrollerer økonomien i verden?". Marthe gjør det også tydelig at denne interessen i en forbindelse mellom jøder og verdensøkonomien er den formen for konspirasjonssnakk om jøder hun hører mest av. Andre klassiske konspirasjonsteorier om jøder, eksempelvis knyttet til Holocaust-fornektelse, har ingen av lærerne noen gang hørt en elev selv ta opp i RE-faget.⁸³

Ved en annen anledning opplevde Marthe at en liten gruppe elever diskuterte konspirasjonsteoretiske idéer om den katolske kirke seg imellom. Til forskjell fra alle forutgående eksempler på lærernes møter med konspirasjonsteorier og konspirasjonssnakk i RE-faget fant dette ikke sted i en klasseromssituasjon, men under en ekskursion til en katolsk menighet. Marthe var ikke selv involvert i dialogen, men overhørte tilfeldig elevenes konspirasjonssnakk. Hun forteller at elevene diskuterte "de mørke" tingene rundt den katolske kirke, og at en av elevene skal ha sagt at den katolske kirken "bare er en verdensomspennende organisasjon for misbruk av barn".

Marthes erfaringer med konspirasjonssnakk om jøder kan vurderes som forventet i den grad konspirasjonsteorier om jøder har en lang historie som de fleste har hørt om i kontekst av andre verdenskrig, men også som *ikke forventet* siden jødedommen ikke har en eksplisitt plass i RE-faget.⁸⁴ Det er også her interessant å bemerke at Lars mistenker at konspirasjonsteorier ville vært mer utbredt i klasserommet dersom jødedommen hadde hatt en egen plass i læreplanen for faget, mens det for Marthe ser ut til å dukke opp blant elevene uavhengig av dette. Når det derimot kommer til Marthes erfaring med konspirasjonssnakk om den katolske kirke, så rapporterer hun bare å ha møtt dette denne éne gangen.

Det må videre bemerkes at Marthe også er den eneste av lærerne som har opplevd at en elev har tatt opp at han/hun ser strukturelt overlapp mellom kategoriene konspirasjonsteorier og religion. Hun illustrerer dette med eksempelet: "Ja, men religion er

⁸³ Senere i kapitlet vil vi se at en av lærerne selv har løftet dette frem i klasserommet, men da i historiefaget. Poenget her er at materialet ikke viser at lærerne har erfaringer med at elever *selv* har tatt holocaustfornektende konspirasjonsteorier opp – verken i RE-faget eller de andre fagene lærerne underviser. Som med alt annet i studien betyr imidlertid ikke dette at det ikke har skjedd – men at lærerne ikke selv har bemerket noen slike tilfeller.

⁸⁴ Marthe gjør det imidlertid tydelig at hun underviser en del om jødedommen i kontekst av kristendommens historie, men spesifiserer ikke at det er i denne konteksten at konspirasjonssnakk om jøder dukker opp.

jo konspirasjonsteorier! Det er bare noen som har samarbeidet om å få deg til å tro på noe som er feil". Denne erfaringen skiller seg tydelig fra de andre lærernes erfaringer ved at den tilhører konspirasjonsteorier *som* religion-kategorien (Dyrendal mfl. 2018b, s. 4-5). Det er også tydelig at idéen kom til uttrykk som konspirasjonssnakk.

I et oppsummerende perspektiv er det tydelig at Marthe er den av lærerne som har "mest" erfaringer med konspirasjonsteorier og konspirasjonssnakk blant elevene i RE-faget, men samtidig at selv hun har relativt få erfaringer. På den andre siden er Ragnar én av de to lærerne⁸⁵ som ikke har *noe som helst* erfaring med verken konspirasjonsteorier eller konspirasjonssnakk på tvers av *alle* fag. Det er herunder interessant at Ragnar også var negativ til selve idéen om at konspirasjonsteorier er noe som appellerer til elever på videregående trinn:

(Jeg): Ja.. Hva med konspirasjonsteorier om vaksiner? Er det noe som har dukket opp?

(Ragnar): Blant elevene? Nei. Er du galen?!

(Jeg): (Ler).

(Ragnar): Nei fordi det ... Det ligger på et helt annet nivå. De er ikke "'der"! De er ikke der.

(Jeg): Nei. Okei -

(Ragnar): Det kan du si ... Altså det er kanskje både på godt og vondt. Men det er nok ... Jeg tror de er på en annen planet. De er ikke opptatt av sånne ting.

Ragnar påpeker også at han opplever at elevene egentlig bare er opptatte av den "sosiale biten" (som jeg tolker som sosial anerkjennelse fra sine medelever), og at majoriteten er lite faglig interesserte. Han mistenker at det å spekulere i hvordan samfunn og makt fungerer med et konspirasjonsteoretisk blikk er langt utenfor elevenes verden og interesser. I denne sammenheng er det interessant at Marthe og Ragnar har jobbet på samme skole i flere år, og at de begge underviste i RE-faget her. På tross av dette har de forskjellig opplevelse av forekomsten av konspirasjonsteorier i faget.⁸⁶ Ragnar var imidlertid også tydelig på at han ikke selv ser noe særlig til konspirasjonsteorier, verken på internett eller andre steder, og understrekte at han trodde man aktivt måtte lete etter dette selv. Marthe derimot, fortalte at hun flere ganger har sett konspirasjonsteorier på nettet, og at hun opplevde det som

⁸⁵ Emma har heller ingen erfaringer med konspirasjonsteorier eller konspirasjonssnakk.

⁸⁶ På tross av at Marthe har *flest* erfaringer med konspirasjonsteorier og konspirasjonssnakk, er det imidlertid ikke noe hun husker mange eksempler på, gitt hennes 10 års erfaring som lærer. I tillegg vil vi i neste kapittel se at forskjellen mellom Ragnar og Marthe er enda mer uttalt i deres refleksjoner om hvorvidt konspirasjonsteorier burde ha en plass i RE-faget.

ubehagelig. Et interessant spørsmål i denne sammenheng er derved i hvilken grad lærernes bevissthet om konspirasjonsteorier påvirker hvorvidt de fanger opp og huske slike hendelser i retrospekt.⁸⁷

5.3 9/11, månelandingen og “me too”. Konspirasjonsteorier og konspirasjonssnakk i historie, engelsk og samfunnsfag.

Både Marthe, Regine, Julie og Ida rapporterer at de også møter konspirasjonsteorier- og snakk i andre fag enn religion. Førstnevnte påpeker at hun i en historietime en gang omtalte antisemittiske konspirasjonsteorier fra mellomkrigstiden, da det plutselig ble en felles diskusjon om konspirasjonsteorier i klasserommet. Konspirasjonsteorier om månelandingen og 9/11⁸⁸ var høyest på agendaen til elevene,⁸⁹ og Marthe møtte også her på en elev som gjorde en epistemologisk konfrontasjon med utgangspunkt i disse to konspirasjonsteoriene:

Så kom disse opp, og da var det en elev som sa “jeg har jo sett massevis av dokumentarer om månelandingen og 9/11, og de har jo gode argumenter? De har jo på en måte en slags beviser ... Hvordan skal jeg da vite at det er feil, og det du sier nå om at vi har landet på månen er riktig?”.

Eksempelet illustrerer til forskjell fra konspirasjonssnakk om muslimer, jøder og katolikker en omtale av konkrete konspirasjonsteorier – de større og mer sammensatte teoriene. I tillegg kan dette eksempelet brukes til å argumentere for hvor viktig det kan være å arbeide med kritisk og analytisk tenkning i skolen – ettersom det helt tydelig var utfordrende for eleven å vurdere hvilke kilder han/hun skulle stole mest på.

Regine rapporterer videre at konspirasjonsteorier om 9/11 fortrinnsvis tas opp av elever i engelsk og samfunnsfag. Til forskjell fra Marthe har derimot hennes erfaringer med elever som diskuterer konspirasjonstematiske idéer knyttet til 9/11 et tydeligere preg som konspirasjonssnakk, med mer latent hinting til bakenforliggende maktstrukturer. Et eksempel hun drar frem er en elev som sa at “Jaja, men alle vet jo at det er staten som har

⁸⁷ Jeg har valgt å ikke gå videre i en undersøkelse av dette, siden jeg ikke har noen tilsvarende funn blant de andre lærerne i materialet. Samtidig vil jeg understreke at funnet gjør at et prosjekt som ser nærmere på hvorvidt lærernes egne bevissthet om konspirasjonsteorier påvirker om de “fanger det opp” når det manifesterer seg i klasserommet ville vært både en særdeles interessant og relevant videre studie.

⁸⁸ Lærerne omtaler konsekvent 9/11 som “nine-eleven” – ikke som 11. september (på norsk). Dette er årsaken til at også jeg skriver det på denne måten.

⁸⁹ Dyrendal & Jolley (2020) finner også i sitt materiale at konspirasjonsteorier om 9/11 og månelandingen er blant dem elevene kjenner best.

[rigget eksplosjonen av tvillingtårnene]”. Utover dette bemerket hun bare at det skjedde hvert år, men at hun ikke kunne huske flere eksempler. Tilsvarende utfordring gjelder også Ida, som i engelskfaget rapporterte at hun noen uker før intervjuet opplevde at en elev tok opp en konspirasjonsteori om me-too bevegelsen i klasserommet, men ikke kunne huske innholdet i den. Julie gjorde en tilsvarende bemerkning av at hun møter flere konspirasjonsteorier i engelskfaget, men oppga ikke eksempler.⁹⁰

5.4 Konspirasjon som provokasjon.

Mens vi hittil har sett på hvilke typer konspirasjonsteorier og konspirasjonssnakk lærerne opplever at de møter i skolen, skal vi i denne delen se nærmere på hva lærerne opplever at er motivasjonen til elever som løfter frem konspirasjonsteorier eller konspirasjonssnakk i klasserommet. Både Regine og Marthe gjør det tydelig at de sjeldent føler at elevene som løfter disse tingene frem i klasserommet *tror* på det de sier. Lars er også tydelig på dette, både i forbindelse med de få eksemplene han har, og som generell mistanke. Av Marthe og Regine spesifiseres det også at dette gjelder i alle fagene de har møtt konspirasjonsteorier og konspirasjonssnakk. De presiserer også begge at konspirasjonsteorier ser ut til å fylle en underholdningsfunksjon for elevene, og at de av dem som er interessert i og tar opp konspirasjonsteorier er elever som er sosialt trygge i klasserommet, og som får en spontan impuls eller et ønske om å *provosere* frem en reaksjon hos læreren, og dermed skape en diskusjon i klasserommet. Det underholdende aspektet er ikke uventet, og burde heller ikke nedtones. Som presisert innledningsvis fyller nemlig konspirasjonsteorier en slik funksjon for de aller fleste mennesker (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 80-85). Det vil imidlertid alltid være noen som ikke lar interessen stoppe der. Risikoen er da at enkelte kan bli sittende fast i en konspirasjonstroende sirkel som vanskelig lar seg reversere (Dyrendal, 2018; Orosz mfl. 2016).⁹¹ Det provoserende aspektet, på den andre siden, illustreres godt av Marthe når hun sier at:

⁹⁰ På dette punktet i intervjuet forsøkte jeg å spørre om hvilke erfaringer Julie hadde fra engelskfaget, men ble avbrutt i setningen ettersom Ida holdt på å snakke. Siden glemte jeg å følge opp igjen spørsmålet – som for det første illustrerer en utfordring med å intervju to lærere på en og samme gang – og til en viss grad at jeg også sviktet som forsker og gikk glipp av mulig verdifulle erfaringer.

⁹¹ Jeg legger til at konspirasjonstenkning- eller mentalitet også er forbundet med redusert tro på vitenskapelige funn om klima og vaksinerings (Lewandowsky mfl. 2013).

Jeg tror at de [konspirasjonsteorier] er mer utbredte enn det jeg får tak i som lærer (...). Det er bare de mest breiale typene i klasserommet som sier det [noe med konspirasjonstematikk] høyt, fordi de vet at dette er litt kontroversielt! (...) De er tøffe, sant. Ikke redde for å slenge noe ut. Ikke redde for å provosere.

Og Regine, når hun sier at:

“Jeg opplever jo det oftest som en slags ... “Nå skal jeg prøve å provosere frem noe”, sant? (...) Og jeg tror ytterst få av de elevene jeg har hørt snakke om konspirasjonsteorier *mener* det [de sier]. Altså jeg tror det er mest sånn “okei, nå skal vi se om vi klarer å få læreren til å ... (ler)”.

På tross av at Emma ikke selv har opplevd verken konspirasjonsteorier eller konspirasjonssnakk i undervisningen, gjør også hun seg en refleksjon om at hun tror det bare er “biasene” i klasserommet som *ville turt* å ta opp konspirasjonsteorier i undervisningen. Det er også bemerkelsesverdig at hun påpeker at hun ikke tror at det ville vært elevene som faktisk løfter slike teorier i klasserommet som har “internalisert konspirasjonsteorier til det nivå at de faktisk tror på dem” (Emma). Tvert imot mistenker hun, som Regine og Marthe, at disse elevene sannsynligvis bare ville tatt opp konspirasjonsteorier i klasserommet for å provosere enten læreren eller sine medelever. Samtidig har vi sett at mistillit også er et karakteristisk trekk ved både konspirasjonsmentaliteten og konspirasjonssnakk. Døving og Emberland (2018, s. 184) gjør det tydelig at denne mistilliten oftest er rettet mot autoritære og allment aksepterte forklaringer på verden, mens Helgesen og Dahle (2021, s. 63; 68-70) samtidig har argumentert for at den også kan være rettet mot *lærere*. Dette kan igjen tolkes i den retning Emma illustrerer: elever som *faktisk er* konspirasjonstroende vil ikke ha noen motivasjon for å løfte dette i klasserommet, da den som “styrer” denne arenaen (læreren) *selv* kan vurderes som formidler av “falske sannheter” som den konspirasjonstroende ikke mener er gyldige. Hvis vi legger til at konspirasjonstro også er assosiert med det å være sosialt utstøtt (Døving & Emberland, 2018), forsterkes mistanken om at konspirasjonstroende ikke vil være dem som løfter konspirasjonsteorier i klasserommet ytterligere.⁹² Det kan tvert imot tenkes at elever som faktisk tar det opp, ser på konspirasjonsteorier som en gylden mulighet til å provosere og skape “action” i klasserommet, noe Marthe igjen illustrerer godt når hun sier at:

⁹² Samtidig fant Dyrendal og Jolley (2020) at noen få sosialt utstøtte elever faktisk har løftet konspirasjonsteorier frem i klasserommet. Derfor understreker jeg at dette også bare er antakelser – men at de fortjener å bli kommentert.

Jeg opplever det også litt som en sånn ting som man gjør fordi man kjeder seg litt i timen [tar opp konspirasjonsteorier]. Sånn "Åh ... Kjedelig å holde på med trosretninger i kristendommen. La oss heller snakke om konspirasjoner!" sant?

Det må imidlertid poengteres at dette kun er antakelser, gitt studiens kvalitative natur. Samtidig er det påfallende at også Dyrendal og Jolley (2020) i sitt materiale⁹³ fant at det hendte at elever løftet konspirasjonsteorier i klasserommet for å "forstyrre klasserommet".

Ida og Julie har videre også en tilsvarende oppfatning av det er provokasjon som motiverer elever til å ta opp konspirasjonsteorier i klasserommet. De legger derimot også til at de mistenker at nettopp denne provoserende hensikten er årsaken til at de *ikke hører* konspirasjonsteorier- eller snakk i RE-faget i vg3.⁹⁴ Som bemerket over opplever begge at det er mer konspirasjonsteorier blant elever i engelskfaget i vg1. De opplever det også slik at elevene i dette faget er mindre modne og mindre redde for å løfte kontroversielle temaer som konspirasjonsteorier frem i klasserommet. I RE-faget (VG3), derimot, føler de at elevene er *mer* modne, og i tillegg fører både Julie og Ida på starten av hvert år en tydelig samtale med elevene om hva som er greit og ikke greit å si i religionstimene. Eksempelvis gjør de det klart at elevene må forsøke å legge fordommer til side, ha et åpent sinn, og respektere sine medelevers (og andres) religiøse bakgrunn. De mistenker at dette kan redusere incentivet for å ta opp konspirasjonsteorier i RE-faget, da elevene vet at dette er kontroversielt. Ida legger videre til at siden elevene blir fortalt at de vurderes på det de gjør og sier i timene, så kan dette også bidra til å redusere motivasjonen for å komme med provoserende ytringer i klasserommet – inklusive dem av konspirasjonstematisk art.

5.5 Det er i kildekritikken det ligger ...

En av de vanligste måtene lærerne håndterer (og tenker at de ville håndtert) møter med konspirasjonsteorier eller konspirasjonssnakk blant elevene på er å appellere til kildekritikk og stille kildekritiske spørsmål til ytringene. Også Dyrendal og Jolley (2020) fant i sitt materiale at denne måten å møte konspirasjonsteorier på var vanlig. Emma, som vel å merke ikke selv har erfaringer med konspirasjonsteorier, gjør det tydelig at hun ser på

⁹³ Materialet deres omfattet Bergen, Trondheim og Oslo m/ omland.

⁹⁴ Som vi så hadde derimot Julie etter min definisjon én erfaring med konspirasjonssnakk i klasserommet i RE-faget (Eurabia-inspirert), på tross av at den kan ha blitt fremprovosert av undervisningskonteksten.

konspirasjonsteorier og kildekritikk som rake motsetninger. Hun understreker at det er hennes oppfatning at mennesker som tror på konspirasjonsteorier har lett for å være imot etablerte sannheter, samtidig som de uten å stusse er villige til å akseptere en alternativ, konspirasjonsteoretisk forklaring. Dette gjør at hun tenker at kildekritiske spørsmål er viktige å anvende dersom man møter konspirasjonsteorier i klasserommet – det være seg i RE-faget eller i andre fag. Hun gir en lang rekke eksempler på spørsmål som hun tenker at kan anvendes i en slik kontekst:

Hvor kommer dette [konspirasjonsteorien] fra? Hvem er det som har formidlet det? Sant? Altså hvorfor skulle dette ha større "sannhetsgehalt" enn den allmenne tingen som det er en konspirasjonsteori mot, sant! Og hvem er ... hva er agendaen her? *Hvem* kommer dette fra? Hvilke konsekvenser kan det [konspirasjonsteorien] føre til ... [Og] Hva kan ligge bak her? Kan noen tjene på at vi tenker sånn? (Emma).

Spørsmålene uttrykker at Emma har en intuitiv kjennskap til flere ulike kildekritisk problematiske aspekter ved konspirasjonsteorier. Videre understreker også Marthe at det er kildekritisk "nøsting" som er den intuitive responsen når elever løfter frem konspirasjonsteorier i klasserommet. Hun legger til at dette er på grunn av at hun ikke nødvendigvis kjenner til innholdet i konspirasjonsteorien eller konspirasjonssnakken som eleven(e) omtaler, som medfører at hun ikke kan angripe selve innholdet i det som eventuelt løftes frem. Like viktig er at hun også tror at kildekritikk er den *beste* måten å møte konspirasjonsteorier blant elevene på, samtidig som hun tar forbehold og sier at hun ikke kan være sikker på denne vurderingen.

I motsetning til Emma har imidlertid Marthe også anvendt kildekritikk som strategi for å møte konspirasjonsteorier i praksis. Hun forteller eksempelvis at hun i møtet med eleven som spurte om det stemte at jødene kontrollerte økonomien i verden, valgte å gå inn i en kildekritisk diskusjon med eleven. Først og fremst spurte hun eleven hvor han/hun hadde denne idéen fra, til hvilket han/hun responderte at det var lest på internett. Marthe valgte deretter å grave videre i *hvor* på nettet denne informasjonen kom fra, og spurte deretter eleven om hvorfor han/hun trodde det ikke stod på SNLs omtale av jøder.

Regine derimot, understreker at hun velger å se an "settingen" når konspirasjonsteorier eller snakk dukker opp i klasserommet. Hun gjør det tydelig at elevene ofte "arresterer hverandre" i kontekst av kontroversielle utsagn, og at hun, dersom dette skjer, stort sett

velger å se forbi et konspirasjonsteoretisk utsagn. Dersom dette derimot ikke skjer, peker hun også på at kildekritiske spørsmål om konspirasjonsteoriens- eller snakkets opphav er hennes intuitive reaksjon. Hun hevder at denne typen respons vanligvis sender elevene inn i en slags forsvarsmodus hvor de refererer til "nyheter" som kilder – eksempelvis hvor politikere fra FrP har uttalt seg, og at diskusjonene ikke nødvendigvis leder frem til noen gode løsninger.

Både Ida, Lars og Julie ser også en forbindelse mellom kildekritikk og konspirasjonsteorier. Ida gjør det tydelig at hun tror at kildekritiske ferdigheter og spørsmål vil kunne forebygge konspirasjonstro blant elevene, og at det er her hun *ville* begynt. Hun eksemplifiserer ved å si at hun ville stilt spørsmål ved informasjonens opphav, hvordan elevene har funnet den, og å sjekke om den har "rot i virkelighet eller ikke". Lars er på sin side tydelig på at han mistenker at kildekritisk refleksjon er en god måte å møte konspirasjonsteorier- og snakk blant elevene i klasserommet på, men ser ut til å tenke at det finnes en annen, bedre løsning enn dette, som vi kommer tilbake til i neste seksjon.

Julie er imidlertid ekstra tydelig på forbindelsen, og påpeker at hun selv har ført et undervisningsopplegg i *historiefaget* hvor hun får elevene til å arbeide med ulike kilder som de først i etterkant får vite opphavet til. Én av disse kildene er et utdrag fra nettsiden til den høyreekstreme gruppen Vigrid, og inneholder konspirasjonsteorien "holo-cash". Denne konspirasjonsteorien går ut på at Holocaust aldri har funnet sted, men er en rigget hendelse som har blitt til for å samle penger til å stifte staten Israel. Hensikten med undervisningsopplegget er å forsterke elevenes kildekritiske ferdigheter, og kilden til Vigrid benyttes nettopp som et verktøy for å bidra til dette. Samtidig er hun også tydelig på at hvis elever selv tar opp konspirasjonsteorier i klasserommet, så pleier hun å begynne å "nøste" i kildekritiske spørsmål på liknende vis som Marthe og Regine.⁹⁵ Eksempler er å forhøre seg med eleven om konspirasjonsteorien er rimelig, om den kommer overens med andre fortellinger om samme sak og i såfall hvorfor/hvorfor ikke, og til slutt hvorvidt man kan stole på kilden den kommer fra, og hjelpe eleven(e) til å finne ut av dette.

⁹⁵ Og som Emma ser for seg at hun ville gjort.

5.6 En logisk brist

Lars påpeker at han tenker at den beste måten å møte konspirasjonsteorier eller konspirasjonssnakk i klasserommet på, er å vise elevene de logiske bristene han mener at følger med denne typen "teorier". Eksempelvis forteller han at han ville forsøkt å diskutere med eleven(e) hvorvidt dens aktuelle sammensvergelsesforestilling ville latt seg hemmeligholdes over tid i praksis – noe han selv tenker er umulig. Videre ville han lagt vekt på kunnskaper om grupper og konspirasjonsteorier for å gjøre sitt poeng tydelig, og ser ut til å tenke at dette ville hatt en god forebyggende effekt overfor elevenes eventuelle konspirasjonstro.

Marthe har på sin side i praksis forsøkt å anvende en liknende respons som den Lars ser for seg at er den beste. Dette skjedde da det ble en diskusjon i klasserommet rundt konspirasjonsteorier om 9/11 og månelandingen i historiefaget. Da den ene eleven spurte hvordan hun kunne vite at den kunnskapen Marthe formidlet om månelandingen var overlegen konspirasjonsteoretikernes, forteller Marthe at hun ble overrasket og raskt måtte manøvrere. Hun valgte da å stille spørsmål til eleven som berørte konspirasjonsteoriens generelle plausibilitet, hvorav ett av disse var spørsmålet om det vil være mulig for så mange mennesker å holde på en så stor hemmelighet i så mange år. I tillegg valgte hun å sette søkelys på argumentet om at et særtrekk ved konspirasjonsteorier er at de ikke lar seg avkrefte, noe Dyrendal og Emberland (2019, s. 26-29) også har omtalt som karakteristisk for konspirasjonsteorier. Men på tross av sitt forsøk på å reflektere i samspill med eleven, ledet det ingen gunstig vei. Som Marthe selv sier mens hun ler med en oppgitt tone: "hun ble ikke overbevist!".

Marthe trakk også frem den "overraskende" biten av å møte på en elev som løfter frem konspirasjonsteorier som et argument for å etablere konkrete prosedyrer for hvordan man bør møte konspirasjonsteorier i klasserommet. Hun mente disse metodene burde være forskningsbaserte, at de burde formidles til lærere eksempelvis gjennom nettressurser eller kurs, og at hun håpet at dette kunne bidra til å *vaksinere* mot konspirasjonsteorier gjennom fag som RE i den videregående skolen. Bruken av begrepet "vaksinasjon" er påfallende i den grad Dyrendal bruker det samme om sin foreslåtte metode for undervisning om konspirasjonsteorier, som vi så i bakgrunnskapittelet. Refleksjonene hennes kan også tyde

på at det finnes lærere der ute som ville satt pris på om slike metoder ble forsket på og formidlet til dem som jobber i skolen.

Kapittel 6 ... Men er dette det riktige faget? Lærernes fagdidaktiske refleksjoner rundt konspirasjonsteoriers mulige plass i religion og etikk

I det forrige analysekapittelet fant jeg at lærerne i materialet ikke så ut til å ha spesielt mye erfaringer med konspirasjonsteorier i verken RE-faget eller de andre fagene de underviser. I dette analysekapittelet derimot, vil jeg kaste lys på hvilke fagdidaktiske argumenter lærerne i materialet støtter seg på i deres vurderinger av om konspirasjonsteorier burde gis en plass i RE-faget. Den første delen, "tid og kompetanse", vil forholde seg til de formelle didaktiske utfordringene som lærerne ser ved å gi konspirasjonsteorier en plass i RE-faget. I den andre delen vil jeg vise hvorvidt lærerne vurderer konspirasjonsteorier som en trussel for samfunnet, og om dette påvirker deres oppfatninger av om konspirasjonsteorier burde innlemmes i RE-faget. Til slutt skal jeg i del tre og fire illustrere hvordan lærernes tanker om RE-fagets formål også ser ut til å påvirke deres vurdering av om konspirasjonsteorier burde ha en plass i faget, og hvordan de forholder seg til en tverrfaglig plass for konspirasjonsteorier i lys av fagfornyelsen og disse formålsrefleksjonene.

6.1 Tid og kompetanse

Religion og etikk er et av de minste fagene i den videregående skolen, med bare tre undervisningstimer per uke. Dette gjør det lite overraskende at seks av syv lærere⁹⁶ påpeker at et av de mest intuitive problemene de ser med å skape en plass for konspirasjonsteorier i RE-faget er mangel på tid til flere temaer. Denne utfordringen er noe alle de seks lærerne ser *uavhengig* av deres overordnede oppfatning av hvorvidt fenomenet burde undervises om i RE-faget. Dette er imidlertid ikke en ukjent problematikk. Tidligere forskning viser også at lærere vegrer seg for idéen om å ta flere temaer inn i religionsundervisningen. Eksempelvis fant Anker og Von der Lippe i sin studie (2016, s. 266) av kontroversielle spørsmål i RE-faget at lærerne ikke opplevde at de hadde tid til å innlemme nye temaer, mens Silje Andresen

⁹⁶ Alle utenom Lars, som ikke løfter frem tidsdiskusjonen.

også har gjort liknende funn i kontekst av kontroversielle spørsmål i både RE-faget og samfunnsfaget i videregående skole.⁹⁷

Det er også tydelig at enkelte av lærerne opplever tidsproblematikken som en generell utfordring i faget. Emma forteller eksempelvis at hun – slik faget er lagt opp i dag – har problemer med å få tid til å dekke alle kompetansemålene. Hun understreker også at mangel på tid skaper utfordringer i forhold til hvordan man kan representere religionene i undervisningen. Dette kommer til uttrykk ved at både hun og andre lærere ofte føler seg nødt til å presentere “en normativ variant”⁹⁸ av de ulike religionene for å få tid til å gå gjennom alle kompetansemålene. Ragnar deler også denne oppfatningen, og understreker at en slik representasjon kan begrense elevenes kunnskaper om hvor kompliserte størrelser religioner kan være. Emma er videre tydelig på at det ville vært utfordrende å skulle gi en plass for konspirasjonsteorier midt oppi dette, og at hun skulle ønske faget hadde flere timer for å kunne ta opp dagsaktuelle temaer som konspirasjonsteorier. Marthe er også klar på dette, og opplever at tidsklemmen i faget er rimelig stram.

Ragnar og Regine mener på sin side at faget har for få timer til å skulle gape over enda flere temaer generelt. Samtidig påpeker Ragnar at, selv hvis han ble gitt flere timer i faget, ikke ville prioritert å ta opp konspirasjonsteorier som tema. Dette begrunner han i denne anledningen med at det er andre ting som han opplever som viktigere, som eksempelvis religionssociologi og religionspsykologi. Ida og Julie derimot, flytter tidsdiskusjonen over i en større kontekst. I en dialog dem imellom kommer det til uttrykk at spesielt Julie “irriterer seg” over at skolen alltid må ta ansvar for å forebygge problematiske ting som dukker opp i samfunnet. Hun forteller deretter at foreldre også må ta ansvar for å forebygge at uønskede idéer vokser frem i ungdommers bevissthet. Skolen – forteller de – har ikke tid til å dekke alt – og dette inkluderer for dem begge også konspirasjonsteorier i RE-faget.

En annen bekymring noen av lærerne i materialet deler, er at de ikke føler at de har *kompetansen* som er nødvendig for å undervise om konspirasjonsteorier. Også dette er en

⁹⁷ Silje Andresen finner at læreres motivasjon for å løfte frem temaer som kan skape i diskusjon i klasserommet, som eksempelvis kontroversielle spørsmål, reduseres på grunn av begrenset med tid og “stofftrengsel” (Andresen, 2020, s. 160).

⁹⁸ Med “normativ variant” mener både Ragnar og Emma en representasjon av religioner som faste størrelser med faste praksiser. Dette medfører ifølge dem begge at man lærer om en variant av religion som ikke er nær nok det mennesker faktisk praktiserer, og som ikke får dekket det religiøse mangfoldet som en faktisk finner ute i verden.

bekymring Anker og von der Lippe (2016, s. 266) fant at hindret lærerne i deres materiale fra å ta opp kontroversielle spørsmål. Regine gjør bekymringen tydelig når hun sier at:

Så jeg tror nok det er det som gjør at jeg velger å ikke gjøre sånne ting [ta opp konspirasjonsteorier]. Ikke at jeg ikke nødvendigvis tørr, men at jeg ikke føler at jeg har noe å bidra med her – eller [at jeg] mangler *kompetanse* på dette området.

Videre gir hun et eksempel som formidler hennes opplevde kompetansemangel. Hun påpeker nemlig at hun engster seg for stemningen som kunne blitt skapt i klasserommet dersom hun hadde dedikert en time til konspirasjonsteorier i RE-faget. Faren, understreker hun, er at hun kan risikere å bli møtt med mange andre konspirasjonsteorier fra elevbasen på én og samme tid, og dermed raskt miste kontroll over timen.⁹⁹ Siden hun ikke selv er kjent med så mange konspirasjonsteorier, stiller hun spørsmål ved sin evne til å “stikke hull” på alle. Den kildekritiske løsningen vi så i forrige kapittel at hun oftest velger å anvende når hun møter konspirasjonsteorier (med moderat suksess), tror hun ikke vil strekke til for å håndtere en slik situasjon. Tvert imot føler hun at hun må kjenne til mange forskjellige (og spesifikke) konspirasjonsteoriens innhold, slik at hun er rustet til å diskutere (og avkrefte) dem som eventuelt ville dukket opp fra elevenes side i en slik undervisningssituasjon. Det er her verdt å bemerke at Dyrendal og Jolley (2020, s. 5) kaller de øyeblikkene hvor konspirasjonsteorier blir trukket frem i klasserommet av elever for “panic moments”, ettersom lærerne raskt må navigere for å finne gode didaktiske løsninger. For Regine ser det ut som den “didaktiske løsningen” ville vært å møte elevene med kunnskaper som illustrerer at de spesifikke konspirasjonsteoriene elevene eventuelt hadde løftet frem ikke er korrekte, og å vise dem hvorfor.¹⁰⁰ Men, når hun ikke føler at hun har disse kunnskapene, blir hun demotivert fra å gi en plass for konspirasjonsteorier i RE-faget, ettersom hun ikke er trygg på sin kompetanse til å “slå ned” de som eventuelt ville dukket opp.

Ida forteller derimot at hun er bekymret for hva det kan gjøre med relasjonen elevene imellom dersom konspirasjonsteorier tas opp av lærere i RE-faget. Hun gjør det tydelig at

⁹⁹ Dette minner mye om den situasjonen vi så at Marthe havnet i da hun omtalte antisemittiske konspirasjonsteorier i historiefaget, og klasserommet plutselig ble en arena for å diskutere ulike konspirasjonsteorier.

¹⁰⁰ Dette kan minne om Lars sin måte å håndtere konspirasjonsteorier på, som i forrige analysekapittel ble kalt for å spille på konspirasjonsteoriens logiske brister. Men Regines metode skiller seg fra Lars sin ved at hun ville spilt på kunnskaper om de spesifikke teoriene som ble løftet frem heller enn generelle fallgruver ved konspirasjonsteorier.

hun opplever det som en trend at elevene i religionsklassene stiller hverandre "ansvarlig" for den religionen de eventuelt er åpen om at de tilhører. Hvis Ida dermed hadde diskutert eksempelvis Eurabia i kontekst av islamundervisningen, er hun bekymret for at eventuelle muslimske elever i klassen kunne blitt nødt til å "forsvare" seg og den gruppen de tilhører fra denne konspirasjonsteorien. Julie uttrykker også støtte for denne faren, men ingen av dem ser en løsning på dette problemet.

Videre har samtlige av lærerne bemerket at *dersom* man hadde tatt opp konspirasjonsteorier i RE-faget, så måtte man benytte eksempler. Dette kan igjen medføre en risiko for *smitte*¹⁰¹ – her i betydningen at elevene blir interessert i konspirasjonsteorien(e) læreren omtaler. Ragnar og Regine tenker at de kunne motvirket denne risikoen ved å presentere konspirasjonsteorier som angår mange religiøse grupper. Dette er de tydelige på at kunne redusert hver enkelt konspirasjonsteori sin kredibilitet, ettersom elevene ville sett at det finnes slike teorier om alle religiøse grupper. Ida er derimot uenig med idéen om å anvende en slik didaktisk strategi, ettersom hun opplever at elever husker "de ekstreme eksemplene" hun har anvendt i egen undervisning best. Hun påpeker dermed at man kunne risikert at elevene fikk interesse for flere av konspirasjonsteoriene man hadde tatt opp. Ragnar gjør det derimot tydelig at man "er nødt til å ta risikoer i undervisningen", som eksempelvis å bruke sterke eksempler, om man ønsker å få elevene til å huske det som har blitt diskutert i klasserommet. På tross av Idas kritikk av poenget ser hun imidlertid ikke noen løsninger på problemet. Dette gjør heller ikke Marthe, Lars, Emma og Julie, som også bemerker at det er fare for at konspirasjonsteorier kan vekke interesse og smitte elever dersom man løfter dem frem i RE-faget. Dette gjør det tydelig at lærerne ikke opplever at de har den kompetansen som kreves for å undervise om konspirasjonsteorier, og kan illustrere et behov for gode didaktiske verktøy *dersom* konspirasjonsteorier skulle blitt gitt en plass i RE eller andre fag i skolen.

¹⁰¹ Dyrendal (2018) sin omtale av en "vaksinasjonsstrategi" mot konspirasjonsteorier har tjent som motivasjon for å anvende begrepet *smitte* til å betegne mulig spredning av konspirasjonstro dersom man løfter det frem i undervisningen.

6.2 Konspirasjonsteorier: en trussel?

Flere av lærerne i materialet gjør seg refleksjoner om hvorvidt konspirasjonsteorier utgjør en trussel i klasserommet, eller om de opplever dem som utbredt nok til at de er farlig for det norske eller globale samfunnet, når de vurderer om temaet burde gis innpass i RE-faget. Ida og Julie er eksempler på dette. De gjør det begge tydelig at de ikke opplever konspirasjonsteorier som utbredte nok i *skolen* til at de vurderer dem som en trussel for det norske samfunnet, og at de dermed ikke tenker at det burde få en selvstendig plass i RE-faget. Det er imidlertid påfallende at Julie samtidig forteller at hun mistenker at konspirasjonsteorier er blitt mer utbredt internasjonalt sett, noe hun begrunner med at Trump, som en av verdens mektigste menn, driver med konspirasjonssnakk i sosiale medier. Dette ser derimot ikke ut til å påvirke hennes konklusjon om at konspirasjonsteorier ikke burde inn i RE-faget. Dette er spesielt interessant siden Emma på sin side bruker nøyaktig samme informasjon som argument *for* at konspirasjonsteorier burde gis en plass i den videregående skolen. Hun forteller at nettopp det at man har internasjonale mektige figurer som Trump som driver konspirasjonssnakk på internett, burde motivere til å innlemme konspirasjonsteorier som tema i skolen. Landegrensene, hevder hun, har lite å si i internettets tidsalder, og det er i det norske samfunnets beste interesser å *forebygge* at konspirasjonstro blir et problem i befolkningen.¹⁰² Hun er imidlertid skeptisk til at konspirasjonsteorier kun burde innlemmes i RE-faget, ettersom "dette kan danne et bilde av at konspirasjonsteorier bare har med religion å høre" (Emma). Derfor foreslår hun å innlemme temaet i samfunnsfag i tillegg. Også Marthe er tydelig på at konspirasjonsteorier ikke bare burde inn i RE-faget, og understreker at både sosiologi og historie også er aktuelle arenaer for å løfte frem temaet.

Ragnar forteller på sin side at han er klar over sine egne begrensninger når han vurderer om konspirasjonsteorier utgjør en stor nok trussel for samfunnet til at det burde innlemmes i RE-faget (eller andre fag). Han viser først og fremst til at han kun har jobbet ved skoler i a fylkeskommune, og peker deretter på at det godt kan hende at konspirasjonsteorier utgjør en større trussel andre steder i landet, som eksempelvis på Grønland i Oslo. Dette begrunner han med at det i slike områder er en større konsentrasjon av innvandrere, som muligens kan

¹⁰² Dette forebyggingsargumentet løftes også frem av både Emma og Marthe i andre kontekster, som vil illustreres senere i kapitlet.

medføre et økt konfliktpotensial mellom ulike religiøse grupper, og dermed også en større grobunn for konspirasjonsteorier. Hvis dette faktisk hadde vist seg å være tilfellet, forteller han at han ville vært mer åpen for å diskutere konspirasjonsteorier i RE-faget. Samtidig understreker han at hans mangel på egne erfaringer med konspirasjonsteorier og konspirasjonssnakk i skolen gjør at han ikke vil støtte seg på slike hypotetiske forhold, og setter dermed to streker under sitt svar om at konspirasjonsteorier ikke utgjør en stor nok trussel for samfunnet til at det burde ha en plass i RE-faget.

Det er videre en felles tanke blant de fleste lærerne at dersom de hadde opplevd at en større andel av elevbasen trodde på konspirasjonsteorier, så *kunne dette blitt* en trussel for samfunnet. Dette ser ut til å være hovedårsaken til at seks av lærerne i materialet er tydelige på at man burde ha en bevisst og "proaktiv holdning" til konspirasjonsteorier i klasserommet på tvers av alle fag.¹⁰³ Den proaktive holdningen består av å møte elevene på liknende vis som lærerne gjør (eller tenker at man burde gjøre)¹⁰⁴ i dag, med blant annet kildekritiske oppfølgingsspørsmål til elever som kommer med bekymringsverdige ytringer (Marthe, Regine, Ida, Julie, Emma og delvis Lars), eller ved å grave i de logiske feilslutningene ved konspirasjonsteoriene som eventuelt løftes frem i undervisningen (spesielt Lars). Det finnes imidlertid forskning som kan tyde på at en slik strategi ikke nødvendigvis har den ønskede effekten som lærerne er ute etter. Claudia Lenz og Solveig Moldrheim (2019) har eksempelvis gjennomført en studie av "nulltoleranse" med undertittelen "hvordan møte krenkende adferd og fordomsfulle uttrykk i skolen". Her viser de blant annet at dersom lærere responderer på uønskede uttrykk fra elever i klasserommet med "grensesettende" kommentarer, så er det en risiko for at elevene bare unngår å uttale seg neste gang de har en fordomsfull ytring på tungen (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 42-44). Dette skyldes at man setter eleven i dårlig lys ved å få han/henne til å måtte "forsvare" en kommentar i klasserommet. En slik måte å møte fordomsfulle ytringer på kan også tenkes å bare føre til at fordomsfulle uttrykk tar en mer subtil form som lettere går under radaren til lærerne (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 43).

¹⁰³ Også Emma og Marthe (som vi vil se at også er positive til en plass for konspirasjonsteorier i RE-faget), mener at man burde ha en proaktiv holdning til konspirasjonsteorier i klasserommet.

¹⁰⁴ Dette er fortrinnsvis aktuelt i kontekst av Ida, som påpeker at hun *ville* møtt konspirasjonsteorier med kildekritiske spørsmål, men ikke knytter dette til konkrete eksempler.

Det kan dermed tenkes at det å bare ha en proaktiv holdning overfor konspirasjonsteorier i klasserommet (som består av å slå det ned eller stille spørsmål ved det når det dukker opp) kan være problematisk dersom man ønsker å forebygge at elever som løfter frem konspirasjonsteorier i klasserommet ikke skal begynne å tro på dem.

6.3 Kunnskap om religion som RE-fagets mål

I Tim Jensens perspektiv (2011; 2019) burde skolens religionsfag, på tvers av alle klassetrinn, legitimeres ved dets bidrag til å utvikle elevenes kunnskaper om religion. Slik kunnskap vurderer Jensen nemlig som verdifull i seg selv, da det kan føre til en større forståelse for de dimensjonene av samfunnet som religion påvirker¹⁰⁵ og i tillegg til at samfunnets borgere kan føre velbegrunnede diskusjoner om religion.

Et slikt perspektiv, som understreker at RE-fagets viktigste mål er å utvikle elevenes *kunnskap om religioner* ser i mitt materiale ut til å påvirke to av lærernes vurdering av hvorvidt konspirasjonsteorier burde innlemmes i RE-faget eller ei. Dette gjelder særlig Ragnar, men også til dels Lars. Da jeg med førstnevnte førte en dialog rundt hva han tenkte burde være religionsfagets formål, insisterte han på at *kunnskap* burde være religionsfagets hovedfokus. Da jeg spurte han hva han la i begrepet "kunnskap" i denne konteksten, fortalte han følgende:

"Nei, la oss si ... For eksempel, [det handler om] at du må vite hva religion dreier seg om, hva de spesifikke religionene står for, og hva de ulike gruppene innenfor hver religion står for".

Videre gravde jeg dypere i forståelsen hans av "kunnskap om religion". Først fortalte han at det handlet om at elevene skal forstå mer av den verden vi lever i. Etter hvert kom det også til uttrykk at det han mente var at faget skal lære elevene om de aspektene ved religion (og sfærene av samfunnet som religion påvirker) som kan hjelpe dem å forstå det av religion de møter eller kan komme til å møte i sitt eget hverdagsliv:

Nei, altså, det går på forståelse. La oss si, da, hvis vi går til kristendommen. Så handler det om å forstå ting som "hvorfor i alle dager har vi denne syv-dagers rytmen i vårt samfunn? Med seks dagers arbeid og en dag hvile? (...) Ja, og hvorfor er rytmen i islamske samfunn annerledes? Eller jødiske kulturer?"

¹⁰⁵ Som kultur, historie og politikk (Jensen, 2011, s. 133-134; 2019, s. 33).

(...) Eller hvorfor reagerer muslimer på svinekjøtt? Eller hvis du spiller fotball, også har du en muslim på laget, også plutselig så er han vanvittig sliten og trøtt. Ja, hva er det som skjer her? Ja, kanskje det er ramadan!

Lars forteller også om et perspektiv på RE-fagets formål som minner om det Ragnar formidler. Han presiserer nemlig at faget skal gi nok kunnskaper til å møte "den o'store verden der ute" og tenker at disse kunnskapene vil kunne bidra til at elevene kan møte andre mennesker med et "fredelig og informert bakteppe". Da jeg ba han utdype, fortalte han at det han "la i dette" var at RE-faget skal omfatte "religioners plass i hverdagen til folk, hva religion er, hva religion gjør og hvordan man kan forstå religion".

Spesielt interessant er det videre at Ragnar også argumenterte for at kunnskap om religioner er det elever trenger om vi ønsker å unngå at de skal "falle for" konspirasjonsteorier og begynne å tro på dem. Han mistenker at dersom man ikke kjenner til religioner og hvordan de fungerer på både makro- og gruppenivå, så vil man ikke kunne gjenkjenne konspirasjonsteorier om religiøse grupper som falsk informasjon. Dette kan tolkes som at han tenker at elevene er nødt til å ha kunnskaper å kontrastere og sammenlikne konspirasjonsteoriens "hevdede" kunnskap med for å se om de bærer kredibilitet eller ikke.¹⁰⁶ Dette er interessant ettersom religionsdidaktikere som Jensen (2011) og Andreassen (2019) har argumentert for at det ikke er noen automatikk i at kunnskaper om religion fremmer forståelse eller toleranse for religiøse grupper hos elever.

I et oppsummerende perspektiv er det klart at verken Ragnar eller Lars opplever at konspirasjonsteorier er utbredt nok i undervisningen til at det å løfte det i klasserommet vil tilfredsstillere deres formålstanke om et "dagsaktuelt religionsfag" som gir elevene kunnskaper om religion som de vil kunne anvende i sine egne liv. Det må imidlertid gjøres tydelig at Lars også spesifiserte at konspirasjonsteorier allerede kan innlemmes i undervisningen som en del av fagfornyelsens RE-kompetansemål som spesifiserer at elevene skal kunne "diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte er, rasisme og diskriminering" (UDIR, 2020), *dersom* det hadde blitt nødvendig. Samtidig påpekte Lars at

¹⁰⁶ En tilsvarende bemerkning ble gjort av Lars, som håper at kunnskapen han tenker at RE-faget burde formidle vil kunne forebygge "dårlig skjulte løgner [om religion]", og at faget kan hjelpe med å forebygge idéer som at alle muslimer er terrorister eller at "jøder ofrer småbarn". Dette kan tolkes som en referanse til konspirasjonsteorier om jøder, men siden dette ikke ble nøyaktig avklart er det vanskelig å argumentere for at han har samme syn på "kunnskap" sin forebyggende kapasitet overfor konspirasjonstro som Ragnar ser for seg.

han er åpen for at konspirasjonsteorier som handler om de bestemte religionene man underviser om i RE kan diskuteres her – men igjen, dette forutsetter en kontekst som gjør det relevant, som at disse teoriene diskuteres blant elevene. En forebyggende holdning som begrunnelse for å undervise om konspirasjonsteorier i RE-faget er ifølge Lars ikke aktuelt.

6.4 Konspirasjonsteorier og RE-fagets demokratiske mandat

I fagfornyelsens læreplan for RE-faget konkretiseres det at faget har en rolle i utvikling av demokratiforståelse hos elevene. Det heter at "faget bidrar også til å utdype elevenes demokratiforståelse ved å gi dem kunnskap om religion og livssyn i et majoritets- minoritets- og urfolksperspektiv" (UDIR, 2020, s. 5). Samtidig har vi sett at religionsdidaktikerne Tim Jensen, Bengt-Ove Andreassen og Wanda Alberts ikke mener at religionsfaget burde ha som *eksplisitt* mål å bidra til å fremme demokrati og medborgerskap. Dette betyr imidlertid ikke at de ikke mener at RE-faget kan bidra til dette. Jensen er eksempelvis tydelig på at han *håper at* religionsfaget skal bidra til åpenhet og toleranse, men at det burde være en konsekvens av faget heller enn et mål.¹⁰⁷ Trine Anker og Marie von der Lippe har jeg derimot argumentert for at representerer et didaktisk perspektiv på RE-faget som ser det tydeligere inn i en demokratifremmende sammenheng. Dette ser de for seg at kan finne sted gjennom arbeid med kontroversielle spørsmål i skolen.

Denne formålsdiskusjonen er viktig i kontekst av denne masteroppgaven, da det er en tydelig tråd at de av lærerne som opplever et demokratisk mandat for RE-faget, *også* ser en plass for konspirasjonsteorier i både RE-faget og andre fag. I tillegg *begrunner* også de to som ser en plass for konspirasjonsteorier i RE-faget fenomenets hypotetiske plass med referanse til demokratiet. Dem av lærerne som derimot ikke ser en plass for konspirasjonsteorier i RE-faget, ser ut til å mene dette nettopp på grunn av at temaet oppleves som demokratifremmende, og at dette ikke er RE-fagets formål å arbeide med. Noen av de sistnevnte er imidlertid åpen for at det kan innlemmes i andre fag eller som et tverrfaglig emne basert på den demokratiske begrunnelsen, ettersom konspirasjonsteorier

¹⁰⁷ Formuleringen av hvordan RE-faget skal bidra til demokratiforståelse i fagfornyelsens læreplan gjør det også tydelig at demokratiforståelse forventes å skulle være en *konsekvens* av kunnskaper om religion, i liknende ånd som Jensen er tydelig på: "Faget **bidrar også** til å utdype elevenes demokratiforståelse **ved å gi dem kunnskap om religion** i et majoritets- minoritets- og urfolksperspektiv (UDIR, 2020, s. 5 – mine uthevinger).

som tema rører ved flere fag. Jeg vil nå illustrere hvordan disse funnene kommer til uttrykk i materialet.

Først og fremst påpeker flere av lærerne at de ser en negativ sammenheng mellom demokrati og konspirasjonsteorier i den forstand at de er gjensidig utelukkende fenomener. Vi skal se på hvordan lærerne etablerer denne forbindelsen, og begynner med de fire lærerne som påpeker at konspirasjonsteorier og demokrati er negativt korrelert med hverandre, men som *ikke* ser en plass for konspirasjonsteorier spesifikt i RE-faget. Regine sier eksempelvis at:

Så ... Jeg tenker jo at det er viktig å ta tak i de idéene (konspirasjonsteoretiske) som kanskje blomstrer mer og mer. Så, hvis vi vil at de [elevene] skal ta en del i demokratiet på en positiv måte, så må de jo vite at sånt foregår, da.

Det er min tolkning av Regine her at hun mistenker at konspirasjonsteorier blir mer og mer utbredt. Samtidig gjør hun det tydelig at det er bekymringsverdig om elever ikke er bevisst om konspirasjonsteorier og deres konsekvenser. Hun forteller imidlertid kort tid etterpå at det er vanskelig for henne å sette fingeren på nøyaktig hva som er årsaken til den negative forbindelsen.¹⁰⁸ Også Lars mistenker at konspirasjonsteorier kan være skadelig for demokratiet, og at det å undervise om det kan "forsterke den demokratiske tankegangen og gi elevene bedre kjennskap til de demokratiske prosessene" (Lars). Samtidig så han ikke helt denne muligheten som aktuell i RE-faget, noe vi kommer tilbake til senere i dette delkapittelet.

Noen av de andre lærerne er imidlertid tydeligere på hva de mistenker at er årsakene til en negativ forbindelse mellom konspirasjonsteorier og demokratiet. Julie ga blant annet uttrykk for at konspirasjonsteorier vil være en fare for samfunnet dersom de ikke blir utfordret. Da jeg spurte henne om hvorfor, fortalte hun at konspirasjonsteorier kan føre til at:

Man begynner å tvile på de strukturene som vi er avhengig av å ha tillit til. Sant, hvis for mange begynner å tvile på demokratiet, for eksempel, så vil vi jo ha et stort problem (...) Og noen tenker jo akkurat det vi

¹⁰⁸ Jeg mistenker at siden hun også har pekt på at kildekritiske ferdigheter og kritisk tenkning er negativt korrelert med konspirasjonsteorier, så kan dette også være årsaken til at hun ser en negativ korrelasjon mellom konspirasjonsteorier og demokrati. Jeg unnlater imidlertid å bemerke dette her, siden hun ikke selv gjorde dette tydelig i denne konteksten.

snakket om i stedet med at muslimer holder på å ta over Vesten,¹⁰⁹ og at hvis vi lar arbeiderpartiet styre så er det akkurat det som kommer til å skje. Sant. Og det og fyrer jo oppunder en angst for demokratiet, hvis de tenker at "de skulle ikke hatt sin stemme", sant? Altså at venstresiden ikke burde få lov til å stemme.

Utdraget viser at Julie ser en negativ forbindelse mellom konspirasjonsteorier og "helsen" til vårt demokratiske system. Hun bruker Eurabia-eksempelet for å konkretisere farene hun ser: man kan risikere utbredt kritikk av dem som stemmer på partier som konspirasjonsteoretikerne mener at er kilden til problemet – som igjen kan begrense demokratiet. Ida uttrykker underveis i denne dialogen anerkjennelse for det Julie sier, med kontinuerlig nikking og bekreftende ansiktsuttrykk. I tillegg forteller Ida at hun ser for seg at konspirasjonsteorier kan føre til at mennesker mister troen på at deres egen "stemme" på et politisk parti i vårt demokratiske system har en verdi, dersom de tenker at det foreligger skjulte maktstrukturer eller organisasjoner som "motvirker" denne. Spesielt interessant er det at hun i denne konteksten også spekulerer i at slike forestillinger kan gjøre mennesker fremmedgjorte, og at dette strider med hennes idé om at RE-faget skal få elevene til å føle seg som en *del* av samfunnet – noe som ifølge henne forutsetter at de tror på at det fungerer. I første omgang er det intuitivt å tolke dette som at hun føler at RE-faget burde løfte frem diskusjoner som virker demokratifremmende – men dette er imidlertid ikke tilfellet. Felles for de fire lærerne som er omtalt hittil er nemlig at nettopp siden de føler at konspirasjonsteorier fortrinnsvis kan knyttes til demokratiforståelse- og læring, så er det *ikke relevant* i RE-faget. Vi ser nærmere på dette:

Regine fortalte at hun er kjent med at "demokrati og demokratiforståelse skal sterkere inn fagfornyelsens læreplaner". Men, når vi diskuterte hvorvidt konspirasjonsteorier burde gis en plass i RE-faget i kontekst av dette, fortalte hun følgende:

Jeg har litt problemer med å knytte det så veldig til religionsfaget. Det er der jeg ... sliter litt. For jeg tenker litt sånn ... I engelsken igjen, så syns jeg det er veldig viktig, fordi vi ser at det kan påvirke politiske valg –

¹⁰⁹ I det forrige analysekapitlet gjorde jeg det tydelig at Julie ikke løftet frem erfaringen hun hadde med Eurabia-inspirert konspirasjonssnakk som et uttrykk for konspirasjonssnakk i klasserommet. Dette medførte at jeg selv spurte om hun hadde hørt om Eurabia-teorien, og om dette var noe som dukket opp i klasserommet – som både hun og Ida svarte nei til. Siden de heller ikke husket hva Eurabia-teorien innebar, og at den bla. er knyttet til Anders Behring Breivik, utviklet det seg en dialog om dette – som i høy grad bestod av at jeg fortalte om teorien på grunn av faglig interesse. Det er denne delen av intervjuet Julie viser til her. Men, på grunn av dialogens sterkt ledende natur har jeg valgt å ikke belyse denne delen av intervjuet ytterligere.

det at folk har [tror på] konspirasjonsteorier. Så sånn sett så tenker jeg at det der er kjempeviktig for demokratiforståelse.

Utdraget gjør det tydelig at Regine ikke ser en plass for konspirasjonsteorier i RE-faget, fordi temaer som påvirker "politiske valg" ikke er relevante her. I engelskfaget derimot, jobber de eksplisitt med slike spørsmål, og derfor vurderer hun det som mer relevant i denne konteksten. Lars er på den andre siden kort og presis på at konspirasjonsteorier i RE-faget *muligens* kunne blitt brukt med en *fordomsforebyggende* hensikt overfor religiøse grupper, mens å undervise om konspirasjonsteorier med den hensikt å bedre elevenes demokratiforståelse, det fjerner temaets relevans, og gjør at han sier at han "ikke ville puttet det inn i religionsfaget". Julie mener også at konspirasjonsteorier kan kobles til demokratiforståelse, men var i denne sammenheng mer bekymret for ekstremisme:

"Jeg tenker at det er stor forskjell på konspirasjonsteorier og ekstremisme. Ekstremisme er et større problem, og det er et problem vi får sett i praksis veldig ofte, og vi har hatt det i Norge. Det er ikke nødvendigvis noe folk vokser av seg. Det er kanskje et helt annet "mindset" enn det å ... Se litt på konspirasjonsteorier når du er 16 og tenke at det er litt kult. (...) Men jeg tror at konspirasjonsteorier er en større trussel for *demokratiet*, mens ekstremismen – den religiøse – den må vi ta i religion. Det er to forskjellige ting, dette (...) Jeg tror ikke det er religion som er faget for å ta opp konspirasjonsteorier.

På samme måte som Regine sliter altså Julie med å koble konspirasjonsteorier til RE-faget på grunn av at hun tenker at fenomenets plass i skolen fortrinnsvis kunne blitt legitimert med en demokratifremmende idé. Hun fortalte videre at ekstremismen er et mer dagsaktuelt og religionsfaglig relevant tema enn det hun opplever at konspirasjonsteorier er, tilsynelatende fordi dette er tettere koblet til religion. Dette er interessant ettersom studier på dette området har vist en nær sammenheng mellom religiøs ekstremisme og konspirasjonsteorier. Berridge (2018) illustrerer eksempelvis at konspirasjonsteorier og konspirasjonssnakk er så utbredt blant islamistiske grupper¹¹⁰ i Midtøsten at det er "merkelig at det ikke har blitt forsket mer på", mens Frydenlund (2018, s. 283-287) har vist hvordan radikale buddhistiske munkeorganisasjoner som Bodu Bala Sena benytter konspirasjonsteorier for å sikre sin egen

¹¹⁰ Eksempler strekker seg fra sjiittiske grupper fra Khomeini's Iran til andre islamistiske grupper fra Saudi Arabia og Egypt. Felles for dem er et dualistisk verdensbilde som plasserer gruppene i opposisjon til dem som skulle "søke å konspirere mot Islam" (Min oversettelse) (Berridge, 2018, s. 303-304).

religiøse og etniske “overlegenhet” på Sri Lanka.¹¹¹ Ida uttrykte på sin side bekreftelse overfor det Julie sa underveis i diskusjonen, både ved å nikke og uttrykke enighet. Hun fylte også ut hennes refleksjon med å si at konspirasjonsteorier kanskje kunne tenkes å være mer relevant i samfunnsfag, siden undervisning med en demokratifremmende hensikt er mer relevant der.¹¹²

På den andre siden er det tydelig at de to lærerne som er positive til å tematisere konspirasjonsteorier i RE-faget også tenker at faget har en eksplisitt rolle når det gjelder å bidra til det norske skolesystemets demokratifremmende mandat – i tråd med slik Anker og von der Lippe (2016) har sett faget i konteksten av kontroversielle spørsmål og demokrati og medborgerskap. Marthe er et eksempel på dette. Først og fremst påpeker hun at konspirasjonsteorier er viktig å ta opp fordi de dukker opp blant elevene. Hun forteller herunder at man burde “ta tyren ved hornene” og løfte det frem som noe man jobber aktivt med i undervisningen, og da “spesielt i sånne fag som *religion*”:

For å leve i et demokrati – og det vil vi jo ... Så må du jo ta avgjørelser heletiden egentlig, sant? Og for å gjøre dette så må du jo ha evnen til å prosessere informasjon ... Finne ut hva som er sant, hva som ikke er sant ... Det er jo helt avgjørende, tenker jeg, for å kunne leve i et demokrati. Og for, på en måte å, eh ... *Faren* ... Noe av det som er med på å underminere demokratiet, slik som vi [eksempelvis] ser i USA i dag, er jo det at man slutter å tenke at noen ting er sannere enn andre, og på en måte kaster vekk alt det vi har lært om hvordan vi kommer frem til kunnskap.

I dette utdraget setter Marthe konspirasjonsteoriens plass i RE-faget og i en større sammenheng. Først og fremst er det klart at hun vurderer diskusjoner som er aktuelle for demokratiet som også relevante for RE – siden hun henviser til dette for å begrunne hvorfor konspirasjonsteorier burde få en plass i faget. Men hun knytter også konspirasjonsteorier til demokratiet *gjennom* kildekritikk og kritisk tenkning. Dette blir tydelig ved at hun 1) påpeker at et demokrati forutsetter at vi gjør valg som er begrunnet av gode kilder, og 2) at hun også

¹¹¹ Samtidig har Døving og Emberland (2018, s. 199–223; 225) funnet at høyreekstreme miljøer i Norge ofte benytter konspirasjonssnakk om muslimer, jøder, homofile, “eliter” og media på internett, og at konspirasjonsteorier blant annet bidrar til å forsterke gruppenes etniske nasjonalisme og fiendebilder.

¹¹² Det er vanskelig for meg å si med sikkerhet om Ida faktisk var enig med alt Julie sa, ettersom hun ikke slengte seg på diskusjonen, men heller bare valgte å utfylle den. Det kan spekuleres i om det at hun selv har under ett års erfaring som lærer, mens Julie har over 10 år, kan ha påvirket svarene hennes i dette dobbeltintervjuet. Dette blir imidlertid veldig spekulativt, som er årsaken til at jeg ikke bemerker dette i selve teksten.

knytter dette til evnen til å prosessere informasjon – og til at vi må kjenne til prosesser som leder til rett kunnskap.

Emma mener også at konspirasjonsteorier vil være relevant i faget, dette på tross av at hun ikke selv har noen erfaringer med dette. Hun understreker nemlig at hennes mangel på erfaringer ikke betyr at skolen ikke burde forebygge at konspirasjonstro oppstår – spesielt ikke når vi tar i betraktning at konspirasjonsteorier “åpenbart er en trussel for demokratiet”, ettersom det kan medføre at vi mister troen på at “dem som faktisk styrer landet vil oss vel”. Dette punktet låner også støtte av forskning som illustrerer at mistillit er et karakteristisk kjennetegn ved mennesker som tror på konspirasjonsteorier (Eks. Dyrendal & Emberland, 2019, s. 26; Døving og Emberland, 2018, s. 184; Moore, 2018). Videre knytter også Emma diskusjonen opp mot kildekritikk og kritisk tenkning. Hun føler nemlig at et åpenbart problem med konspirasjonsteoretikere er at de har en tendens til å være kritisk til etablerte sannheter, mens de samtidig lett kan *ukritisk* akseptere en alternativ konspirasjonsteoretisk forklaring. Disse argumentene kulminerer i at hun forteller at vi absolutt burde skape en plass for konspirasjonsteorier i *skolen* for å forebygge at konspirasjonstro oppstår – slik at vi kan ivareta demokratiet – og at RE-faget vil være en av de viktigste arenaene for dette.

Det at både Emma og Marthe begge påpeker at undervisning om konspirasjonsteorier kan bidra til demokratiforståelse, og samtidig understreker at dette vil kunne skje gjennom at arbeid med dem vil bidra til kildekritiske ferdigheter og kritisk tenkning, er interessant å belyse med en refleksjon fra Lars om konspirasjonsteoriens plass i RE-faget. Han forteller nemlig at:

“Dersom konspirasjonsteorier skal være relevant i faget, så handler det fortrinnsvis om å gi elevene verktøyene de trenger for å identifisere konspirasjonsteorier som misinformasjon, heller enn at det hører hjemme i faget som et eget tema”.

På tross av at han ikke her spesifiserer hva disse “verktøyene” kan være, er han senere i intervjuet tydelig på at å undervise om konspirasjonsteorier ville kunne bidra til å forsterke

elevenes kildekritiske ferdigheter – og igjen – dette argumenterer han for at er *samfunnsfagets* mandat.¹¹³

I et oppsummerende perspektiv har vi så langt sett at lærernes tanker om hvorvidt RE-faget har et demokratisk formål og mandat ser ut til å påvirke om de ser en plass for konspirasjonsteorier i dette spesifikke faget. Men, det er også flere lærere i materialet som er åpen for en tverrfaglig plass for temaet, og da spesielt i forhold til det tverrfaglige temaet “demokrati og medborgerskap” (UDIR, 2020).¹¹⁴ Regine forteller eksempelvis at man i denne sammenhengen kunne tatt utgangspunkt i temaer som antisemittiske konspirasjonsteorier om holocaust, ettersom dette er et tema med tverrfaglig relevans mellom religion og historie. Julie presiserer derimot at konspirasjonsteorier kunne vært relevant under dette tverrfaglige temaet på grunn av at slike “teorier” ville egnet seg godt til å belyse spørsmål som “hvordan vi forholder oss til demokratiet og hva som truer demokratiet”. I tillegg benytter hun denne tverrfaglige relevansen som ytterligere et argument for å ikke innlemme konspirasjonsteorier spesifikt RE: “[Det burde ikke innlemmes] spesifikt i religion. For det er jo like relevant i fag som historie og engelsk”. Ida uttrykte enighet med denne refleksjonen, og la også til at norsk kunne vært et relevant fag for et tverrfaglig samarbeidsprosjekt om konspirasjonsteorier.

Marthe og Emma mener også at konspirasjonsteorier kan ha en tverrfaglig relevans under temaet demokrati og medborgerskap. Begge understreker at temaet burde blitt brukt til å forsterke elevenes kildekritiske ferdigheter og kritiske tenkning, i tråd med slik de omtalte konspirasjonsteoriens demokratifremmende plass i RE-faget over. Emma konkretiserer dette imidlertid enda tydeligere enn Marthe, og poengterer at:

Det som jeg syns hadde vært spennende, da, er hvis man hadde hatt en problemstilling som går på noe med konspirasjonsteorier, også kunne man da prøvd å dybdebelyse den fra ulike faglige synspunkter, sant? Hva betyr det [konspirasjonsteorier] i psykologien, hva betyr det i engelsken, hva betyr det i religion? Altså, det er jo – syns jeg – noe av det beste med fagfornyelsen. Den muligheten til å ha et overordnet tema, også se på det fra ulike fagperspektiver. Og det gir jo en helhetskunnskap

¹¹³ Dette er interessant ettersom fagfornyelsens læreplan for RE presiserer at RE-faget også skal bidra til å utvikle elevenes kildekritiske ferdigheter (UDIR, 2020, s. 4), og at jeg opplevde Lars som meget belest på fagfornyelsens læreplaner generelt.

¹¹⁴ Dette illustrerer at disse lærerne er godt bevisst om de endringene som skal bli gjort i læreplanen.

som er vanvittig verdifull, tenker jeg, for elevene. (...) Og ikke minst så stimulerer det til kritisk tenkning, kildekritikk og refleksjon!

Utdraget gjør det tydelig at Emma ser noen positive sider ved fagfornyelsen, og viser hvordan hun som lærer opplever at de nye læreplanene vil åpne mer for å undervise om temaer som for eksempel konspirasjonsteorier med et tverrfaglig perspektiv. Dette må imidlertid ikke tolkes som at hun utelukkende positiv til de nye, mer åpne kompetansemålene. Hun forteller nemlig også at hun er redd for at de kan gjøre det enda vanskeligere å nå frem til konsensus om RE-fagets innhold, og at det dermed vil bli vanskeligere å vurdere elevene. Følgelig er hun redd for at åpne kompetansemål tvert imot vil føre til sterkere lærebokavhengighet, ettersom man er nødt til å bli "enige" om hva faget skal handle om – som også kan tenkes å medføre *mindre* valgfrihet i faget.

Kapittel 7 Oppsummering og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg trinnvis oppsummere funnene som besvarer prosjektets forskningsspørsmål og gi noen drøftende perspektiver og forslag til videre forskning.

7.1 Møter lærerne noen gang konspirasjonsteorier i skolen, og hvordan håndterer de det?

I motsetning til de lærernes bekymringer jeg presenterte innledningsvis, har jeg i denne studien ikke funnet at lærerne opplever at konspirasjonsteorier er spesielt utbredt i verken RE-faget eller de andre fagene de underviser i den videregående skolen.¹¹⁵ Det som imidlertid er tydelig, er at de få funn som er gjort oftest tar form som konspirasjonssnakk som handler om religion(er). Herunder er det det jeg har kalt for "Eurabia-inspirert konspirasjonssnakk" lærerne ser ut til å ha "flest" erfaringer med – men også her er omfanget marginalt. Det er bare Regine som er tydelig på at hun opplever at dette dukker opp i klasserommet hvert år. Møter med andre konspirasjonsteorier og annet konspirasjonssnakk som handler om jøder og verdensøkonomien, månelandingen, den katolske kirken, religion som fenomen og 9/11 har også blitt løftet frem av noen av lærerne – men i mindre grad. Regine forteller imidlertid at sistnevnte også dukker opp hvert år – men da i andre fag enn RE.

Jeg har imidlertid argumentert for at det kan være mange grunner til at lærerne hører så lite om konspirasjonsteorier i skolen. I kontekst av studiene til Toft (2017, 2019) kan det eksempelvis tenkes at lærerne ikke "registrerer" konspirasjonssnakk om muslimer dersom negativt prat om denne religiøse minoriteten er så vanlig som hans forskning peker mot. Det er videre interessant å løfte frem at Marthe opplevde at flere konspirasjonsteorier dukket opp i klasserommet da hun omtalte anti-semittiske teorier fra mellomkrigstiden. Først da ble nemlig det "kontroversielle aspektet" ved å omtale disse teoriene fjernet, og klasserommet ble en "sosialt akseptert arena" for å snakke om konspirasjonsteorier. Det er dermed en *mulighet* for at en bidragsytende årsak til at lærerne ikke møter så mye konspirasjonsteorier

¹¹⁵ Dette er til en viss grad i tråd med Dyrendal og Jolley (2020), som heller ikke fant at konspirasjonsteorier var spesielt utbredt i skolen.

i klasserommet er at elevene ikke ønsker å diskutere dette temaet her – eksempelvis fordi de frykter hva dette kan ha å si for deres vurdering i faget, eller at de kan bli sosialt utstøtt på grunn av deres utsagn, noe også Dyrendal og Emberland (2019) argumenterte for i kontekst av konspirasjonssnakk. I tillegg kan Helgesen og Dahles (2021) argument for at konspirasjonstroende menneskers mistillit også kan være rettet mot lærere tenkes å redusere elevens motivasjon for å ta opp konspirasjonsteorier eller komme med konspirasjonstematiske ytringer i klasserommet, ettersom de muligens ville forventet å møte “urettmessig” eller “usann” motstand” for sine påstander.

Videre er det påfallende at Emma ikke har sett noen elever skrive om noe som kan minne om verken konspirasjonsteorier eller konspirasjonssnakk på det anonyme arket hun flere ganger har delt ut i starten av islamundervisningen. Dette funnet åpner også opp for muligheten for at årsaken til at lærerne ikke har så mange erfaringer med konspirasjonsteorier eller konspirasjonssnakk i klasserommet er at elevene rett og slett ikke er så opptatt av konspirasjonsteoretisk tematikk. Det er imidlertid umulig for meg å konkludere om dette her, gitt studiens kvalitative natur.

På den andre siden er det tydelig at de lærerne som faktisk har møtt konspirasjonsteorier i skolen, opplever at elevene som løfter disse frem har en provoserende hensikt eller et ønske om å forstyrre undervisningen. Ingen av lærerne har imidlertid opplevd at en elev som løfter frem en konspirasjonsteori eller kommer med konspirasjonssnakk i klasserommet *virkelig tror* på det de sier – noe jeg vil vurdere som et oppløftende funn i prosjektet. Det er også tydelig at majoriteten av lærerne velger å møte (eller tenker at de ville valgt å møte) konspirasjonsteorier med å grave i utsagnene med kildekritiske spørsmål, mens Lars også tenker at å diskutere konspirasjonsteoriens logiske brister kan være en god måte å møte konspirasjonsteorier i klasserommet på.

7.2 Bruker lærerne noen gang konspirasjonsteorier i sin egen undervisning?

Gitt hvor få erfaringer lærerne har med konspirasjonsteorier i skolen, er det ikke overraskende at ingen av lærerne viser seg å ha ført et undervisningsopplegg som primært har handlet om dette temaet. Tre av lærerne fortalte imidlertid at de har *omtalt*

konspirasjonsteorier i sin egen undervisning. Regine gjennomførte eksempelvis i sosiologifaget et undervisningsopplegg om bakgrunnsfaktorene for Breiviks terrorhandlinger, og omtalte da Eurabia-teorien som en bidragsytende faktor. Lars påpeker på sin side at han har løftet Breiviks "tanker om muslimer" frem i starten av undervisningen om Islam – som inkluderer dem som formidles av Eurabia-teorien – med den hensikt å kartlegge hvor elevene ligger i forhold til kunnskaper om og holdninger til Islam. Marthe har på sin side omtalt antisemittiske konspirasjonsteorier i forbindelse med historiefaget. Til slutt har vi derimot Julie, som til forskjell fra de tre andre eksemplene på undervisning om konspirasjonsteorier faktisk intensjonelt har brukt konspirasjonsteorien "holo-cash" i historie-faget, med den hensikt å forbedre elevenes kildekritiske kompetanse.

Totalt sett er dermed svaret på dette forskningsspørsmålet at lærerne i liten grad bruker konspirasjonsteorier i sin egen undervisning.

7.3 Hvilke utfordringer ser lærerne ved å innlemme konspirasjonsteorier i RE-faget?

Når det gjelder lærernes fagdidaktiske refleksjoner rundt konspirasjonsteoriens mulige plass i RE-faget, er det tydelig at tid og opplevd kompetanse på feltet oppleves som sentrale hindre for nesten alle lærerne. Seks av lærerne har fortalt at det ikke er tid til å innlemme flere temaer i faget, mens alle syv er usikre på sin kompetanse til å håndtere utfordringer som eksempelvis risikoen for at man kan "smitte" elevene ved å løfte konspirasjonsteorier frem i klasserommet. Bare Ragnar og Regine opplever at de kunne løst denne didaktiske utfordringen, og da ved å presentere mange konspirasjonsteorier for å få elevene til å innse at det finnes konspirasjonsteorier om alle religiøse grupper. Samtidig var Regine bekymret for at hun ikke kjente til mange nok konspirasjonsteorier til at hun var komfortabel med å løfte frem temaet. Ida var på sin side bekymret for hva undervisning om konspirasjonsteorier kunne gjøre med relasjonen mellom elevene i klasserommet, dersom man eksempelvis benyttet Eurabia som empirisk eksempel og samtidig hadde muslimer i klasserommet. På tross av at jeg tenker at dette problemet kunne blitt løst med å bruke fjernere eller fabrikkerte empiriske eksempler, illustrerer denne opplevde kompetansemangelen at det å gi konspirasjonsteorier en plass i RE-faget i dag muligens kunne virket mot sin hensikt. Årsaken til dette er at lærerne ikke føler at de besitter de didaktiske verktøyene som kreves

for å drive slik undervisning, som kan tenkes å medføre at farene utveier mulighetene ved å gi det en plass i faget. Fraværet av opplevd kompetanse gjør det også naturlig at ingen av lærerne har ført egne undervisningsopplegg om konspirasjonsteorier i noen av sine fag.

7.4 Oppfatter lærerne konspirasjonsteorier som en trussel i samfunnet, og hvordan påvirker dette deres tanker om teoriens mulige plass i RE-faget?

Analysene mine har gjort det tydelig at flere av lærerne ikke opplever konspirasjonsteorier som en stor nok trussel (verken i klasserommet eller det norske eller globale samfunnet) til at det er nødvendig å gi det en plass i faget. Samtidig så vi at seks av lærerne også var tydelige på at konspirasjonsteorier *ville vært* en trussel dersom det faktisk ble utbredt blant elevbasen, og at man derfor burde ha en proaktiv holdning til det i klasserommet. Som vi så kan derimot også dette by på sine utfordringer, ettersom Lenz & Moldrheims forskning (2019) peker mot at å møte elevers fordomsfulle uttrykk og krenkende adferd (som konspirasjonsteorier kan være) med grensesettende kommentarer, i liten grad vil motarbeide disse problematiske holdningene. Dette kan muligens tolkes i den retning at undervisning om konspirasjonsteorier vil være bedre enn å proaktivt møte det i klasserommet dersom man har utgangspunkt i en forebyggende strategi for konspirasjonstro – men igjen – dette forutsetter at lærerne opplever at de har den nødvendige didaktiske kompetansen. I tillegg illustrerer dette et behov for videre forskning på metoder å undervise om konspirasjonsteorier på. Dyrendal (2018) sitt foreslåtte undervisningsopplegg ved navn "vaksinasjonsstrategien" som ble diskutert i bakgrunnskapittelet kunne eksempelvis vært et godt startpunkt for dette.

7.5 Hvordan påvirker lærernes tanker om RE-fagets formål deres vurderinger av om konspirasjonsteorier burde ha en plass i faget?

Blant de viktigste faktorene som påvirket lærernes vurderinger av om konspirasjonsteorier burde innlemmes i RE-faget, var deres perspektiver på religionsfagets formål. Ragnar og Lars var begge tydelige på at RE-faget burde handle om å gi elever grundige dagsrelevante kunnskap om religion(er). Siden ingen av dem opplevde konspirasjonsteorier som bærer av

slik relevans, så de dermed heller ingen plass for temaet i RE-faget. Jeg har argumentert for at dette perspektivet minner om Tim Jensens tanker om religionsfagets formål (2011; 2019). Samtidig har det blitt tydelig at de av lærerne som mente at RE-faget burde ha en rolle i å bidra til utviklingen av demokratiforståelse, også så en rolle for konspirasjonsteorier her. Jeg har argumentert for at et slikt perspektiv på religionsfagets formål minner mer om det Anker og von der Lippe (2016) skisserer i sin forskning på 22. juli og kontroversielle spørsmål i skolen. Både Marthe og Emma koblet undervisning om konspirasjonsteorier til kildekritikk og kritisk tenkning, og dette igjen til demokratifremming i skolen, som de argumenterte for at RE-faget kunne være en utmerket arena for å arbeide med. I tillegg la begge til at å undervise om konspirasjonsteorier også kunne tenkes å *beskytte* demokratiet, ettersom det ville tillate oss å forebygge at konspirasjonstro kan oppstå i utgangspunktet. Andre lærere igjen, var tydelige på at konspirasjonsteoriens relevans for å forstå demokratiet *reduserte* deres motivasjon for å løfte temaet frem i RE-faget, ettersom demokratifremmende undervisning er mer aktuelt i andre fag som historie, engelsk, sosiologi og samfunnsfag.

Videre var også fem av lærerne (Marthe, Emma, Regine, Julie og Ida) positive til en tverrfaglig plass for konspirasjonsteorier i skolen under det tverrfaglige temaet "demokrati og medborgerskap". Dette peker mot at det blant lærerne i materialet var en høy grad av bevissthet om fagfornyelsens læreplaner. I tillegg illustrerer dette at fagfornyelsen kan gi nye muligheter i den videregående skolen. Det vil imidlertid bli interessant å se til hvilken grad slike tverrfaglige samarbeidsprosjekter faktisk vil gjennomføres, hvilke fag som vil samarbeide, og hva disse prosjektene kommer til å handle om. I tillegg er det her interessant å bemerke Lars sin idé om at RE-fagets nye kompetansemål som handler om å diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering åpner for å diskutere konspirasjonsteorier dersom det blir relevant. Spørsmålet blir herunder om slike kompetansemål faktisk vil bli benyttet til å belyse slike temaer. Dette legger også til rette for videre forskning på hvordan lærere tolker de nye kompetansemålene.

På den andre siden vil jeg gjøre det tydelig at det ikke er klart om konspirasjonsteorier vil være den beste måten å arbeide med å forsterke elevenes demokratiforståelse i RE-faget på, selv hvis man har utgangspunkt i et didaktisk perspektiv på som sier at faget burde ha dette som del av sitt formål. Dette prosjektet har nemlig fått frem at det er flere didaktiske utfordringer knyttet til undervisning om temaet, og studiens kvalitative natur medfører

naturligvis også at jeg ikke har fått avdekket mer enn en liten fraksjon av disse. Samtidig vil jeg argumentere for at et demokratifremmende RE-fag uansett vil forutsette at vi våger å diskutere de ubehagelige temaene – dette være seg fordommer, ekstremisme eller konspirasjonsteorier – som alle byr på didaktiske utfordringer. I tillegg er det etter arbeid med dette prosjektet intuitivt for meg at konspirasjonsteorier på mange måter representerer det motsatte av “demokrati”. Teoriene er grunnet i sviktende kritisk tenkning og kildekritikk, har mistillit som grunnleggende kjennetegn, og konspirasjonstro er assosiert med ekstremisme. Hvis videre forskning i tillegg skulle vise at elever vil finne faglig arbeid med konspirasjonsteorier interessant, vil jeg derfor våge å hypotetisere om at undervisning om temaet *kan* bidra til å synliggjøre hva som kjennetegner demokratiet og hvilke krefter og trender man er nødt til å forsvare seg mot for å bevare det.

Til slutt vil jeg igjen understreke at denne studiens kvalitative natur gjør det umulig å si noe sikkert om hva den reelle utbredelsen av interesse for konspirasjonsteorier er blant elever i videregående skolealder i Norge i dag. Det pågår imidlertid annen forskning på dette feltet, blant annet ledet av Asbjørn Dyrendal, som vil gi oss mer oversikt over dette snarlig. Hvis det viser seg å være utbredt, vil jeg argumentere for at det *kunne* vært fruktbart å gi temaet en plass i RE-faget, *dersom* man har utgangspunkt i et religionsdidaktisk perspektiv som ser et demokratifremmende formål for faget (Anker & von der Lippe, 2016). Dette forutsetter imidlertid at kompetanse-utfordringen løses, noe det er iverksatt innledende tiltak for å sikre. Blant annet har NTNU i 2021 etablert et kurs som handler om hvordan man kan undervise om temaet. Det forutsetter imidlertid også at temaet enten diskuteres i andre flere fag (for å unngå at konspirasjonsteorier blir noe som elever fortrinnsvis assosierer med religion) eller at temaet gjøres tverrfaglig heller enn fagspesifikt aktuelt – noe som vil kreve en større bevisstgjøring om konspirasjonsteorier blant lærere, didaktikere, og aktører som utformer læreplaner. Totalt sett gjør dermed denne studien det klart at det fremdeles kan se ut til å være en vei å gå før det vil være gunstig å gi konspirasjonsteorier en plass i RE-faget.

Litteraturliste

- Aaserud, Sjur (2018). Konspiranoia på pensum? *Religion og Livssyn*, vol 30. nr. 3, 39–41.
- Alberts, Wanda (2008). Didactics in the Study of Religions. *Numen*, vol. 55, no. 2, 300–334
- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andresen, Silje (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, vol. 4, no. 3, 151–164.
- Andreassen, Bengt-Ove (2008). Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk – En brede og bedre tilnærming til Religion? *Acta Didactica Norge*, Vol. 2, no. 1, 1–22.
- Andreassen, Bengt-Ove (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring (2. utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, Bengt-Ove (2017). Hvordan kan vi forstå kristendommens sentrale plass i skolens religionsfag? I: von der Lippe, Marie & Sissel Undheim (red.) (2017). *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget, 101–116.
- Andreassen, Bengt-Ove (2019). 'Knowledge about Religions' and Analytical Skills in Religious Education: Reflections from a Norwegian Context. *C.E.P.S Journal*, vol. 9 no. 4, 73–90.
- Andreassen, Bengt-Ove & Olsen, Torjer A. (2015). Religionsfaget i videregående skole. En læreplanhistorisk gjennomgang 1976-2006. *Prismet*, vol. 66, no. 2, 63–77.
- Anker, Trine, von der Lippe, Marie (2015). Når terror ties i hjel – En diskusjon om 22. Juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, vol. 99, no. 2, 85–96.
- Anker, Trine; von der Lippe, Marie (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, vol. 67. no. 4, 261–272.
- Asprem, Egil (2016). Reverse Engineering 'Esotericism': How to Prepare a Complex Cultural Concept for the Cognitive Sciences of Religion. *Religion*, vol. 46, nr. 2, 158–185.

- Barkun, Michael (2013). *A Culture of Conspiracy. Apocalyptic Visions in Contemporary America* (2. utg). University of California Press.
- Berridge, Willow J. (2018). Islamism and the Instrumentalisation of Conspiracism. I: Dyrendal, Asbjørn; Robertson, David G.; Asprem, Egil (red.). *Handbook of Conspiracy Theory and Contemporary Religion*. Leiden: Brill, 303–320.
- BORA (2021). Arkiv for institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap, Universitetet i Bergen. Hentet 02.04.21 fra: <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/871>
- Bremborg, Anna Davidsson (2011). Interviewing. I: Stausberg, Michael & Engler, Steven (red.). *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London: Taylor & Francis group, 310–322.
- Bretfeld, Sven (2018). Buddhism Endangered by Hidden Enemies: Conspiracy Narratives in Sri Lankan Buddhist Present and Past. I: Dyrendal, Asbjørn; Robertson, David G.; Asprem, Egil (red.) (2018). *Handbook of Conspiracy Theory and Contemporary Religion*. Leiden: Brill, 257–278.
- Brotherton, Robert & French, Christopher C. (2014). Belief in Conspiracy Theories and Susceptibility to the Conjunction Fallacy. *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 28, 238–248.
- Bryman, Alan (2016). *Social Research Methods* (5. Utg). Oxford: Oxford University Press.
- Bøe, Marianne (2020). Controversies, Complexities and Contexts: Teaching Islam through Internal Feminist Critique of the Religion. *Religions*, vol. 11, 662.
- Dahle, Bjørnar Ø. & Helgesen, Espen (2021). Konspirasjonsforestillinger i og utenfor klasserommet. I: Faye, Reidun; Lindhart, Eva M; Ravneberg, Bodil; Solbue, Vibeke (red.). *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget, 61–80.
- Darwin, Hannah; Neave, Nick; Holmes, Joni (2011). Belief in Conspiracy Theories: The Role of Paranormal Belief, Paranoid Ideation and Schizotypy. *Personality and Individual Differences*, vol. 50, nr. 2, 1289–1293.
- Ducksworth, Cheryl L. (2015). *9/11 and Collective Memory in US Classrooms: Teaching about Terror*. London: Routledge.

DUO (2021). Arkiv for institutt for Kulturstudier og Orientalske språk, Universitetet i Oslo.

Hentet 02.04.21 fra:

https://www.duo.uio.no/handle/10852/96/discover?rpp=100&sort_by=dc.date.issued_dt&order=DESC

Dyrendal, Asbjørn (2018). Konspirasjonsteori i Undervisningen. *Religion og Livssyn*, nr. 3, 42–49.

Dyrendal, Asbjørn (2020). Conspiracy Beliefs about Jews and Muslims in Norway. I: Hoffman, Christhard & Moe, Vibeke (2020). *The Shifting Boundaries of Prejudice. Antisemitism and Islamophobia in Contemporary Norway*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dyrendal, Asbjørn & Emberland, Terje (2019). *Hva er konspirasjonsteorier?* Oslo: Universitetsforlaget.

Dyrendal, Asbjørn & Jolley Daniel (2020). Conspiracy Theories in the Classroom: Problems and Potential Solutions. *Religions*: Vol. 11, no. 10, 494

Dyrendal, Asbjørn; Robertson, David G.; Asprem, Egil (red.) (2018). *Handbook of Conspiracy Theory and Contemporary Religion*. Leiden: Brill.

Dyrendal, Asbjørn; Robertson, David G.; Asprem, Egil (2018a). Introducing the Field: Conspiracy Theory in, about and as Religion. I: Dyrendal, Asbjørn; Robertson, David G.; Asprem, Egil (red.) (2018a). *Handbook of Conspiracy Theory and Contemporary Religion*. Leiden: Brill, 1–18.

Dyrendal, Asbjørn; Robertson, David G.; Asprem, Egil (2018b). Conspiracy Theories and the Study of Religion(s): What we are Talking about, and Why it is Important. I: Dyrendal, Asbjørn; Robertson, David G.; Asprem, Egil (red.) (2018). *Handbook of Conspiracy Theory and Contemporary Religion*. Leiden: Brill, 21–47.

Døving, Cora A. & Emberland, Terje (2018). Konspirasjonsteorier i det Ytterliggående Høyrelandskapet i Norge. I: Tore Bjørgo (red.) *Høyreekstremisme i Norge. Utviklingstrekk, Konspirasjonsteorier og Forebyggingsstrategier*, 179–234. Oslo: Politihøgskolen.

Falkof, Nicky (2018). The Satanism Scare in Apartheid Africa. I: Dyrendal, Asbjørn; Robertson, David G.; Asprem, Egil (red.) (2018). *Handbook of Conspiracy Theory and Contemporary Religion*. Leiden: Brill, 133–151.

Frydenlund, Iselin (2018). Buddhist Islamophobia: Actors, Tropes, Contexts. I: Dyrendal, Asbjørn; Robertson, David G.; Aspren, Egil (red.) (2018). *Handbook of Conspiracy Theory and Contemporary Religion*. Leiden: Brill, 279–302.

Haniffa, Farzana (2016). Fecund Mullas and Goni Billas: The Gendered Nature of Anti-Muslim Rhetoric in Post War Sri Lanka. *The South Asianist*, vol 4, no. 1, 1–24.

Dahle, Bjørnar Ø. & Helgesen, Espen (2021). Med egne øyne: Konspirasjonsforestillinger i og utenfor klasserommet. I: Faye, Reidun; Lindhardt, Eva Mila; Ravneberg, Bodil & Solbue, Vibeke (red.). *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jensen, Tim (2011). Why Religion Education, as a Matter of Course, ought to be Part of the Public School Curriulum. I: Franken, Leni & Loobuyck (red.). *Religious Education in a Plural, Secularised Society: A Paradigm Shift*. Münster, Waxmann Verlag.

Jensen, Tim (2019). 'Jensen's Scientific Approach to Religion Education'. *C.E.P.S Journal*, vol. 9, no. 4, 31–51.

Jensen, Tim & Kjeldsen, Karna (2013). RE in Denmark – Political and professional discourses and debates, past and present. *Temenos. Nordic Journal of Comparative Religion*, vol. 49, no. 2 185–224.

Jolley, Daniel & Douglas, Karen M. (2014). The Social Consequences of Conspiracism: Exposure to Conspiracy Theories Decreases Intentions to Engage in Politics and to Reduce One's Carbon Footprints. *British Journal of Psychology*, 105, 35–56.

Kjeldsen, Karna (2019). A study-of-Religion(s)-Based Religious Education: Skills, Knowledge and Aims. *C.E.P.S Journal*, vol. 9, no. 4, 11–29.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. Utg). London: Thousand Oaks.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2015). *Det kvalitative forsknings-intervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lenz, Claudia & Moldrheim, Solveig (2019). «Nulltoleranse» - fra lydighet til myndiggjøring. Hvordan møte krenkende adferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. *Dembra*, no. 2, 34–50.

Lewandowski, Stephan; Cignac, Gilles E.; Oberauer, Klaus (2013). The role of Conspiracist Ideation and Worldviews in Predicting Rejection of Science. *PLoS one*.

<https://doi.org/10.5167/uzh-97063>

Lippe, Marie von der & Undheim, Sissel (2017). Hva skal vi med et religionsfag i skolen? I: Lippe, Marie von der & Undheim, Sissel (red.). *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget, 11–24.

Lofland, John & Lofland, Lyn (1995). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis (3. Utg)*. Belmont, CA: Wadsworth.

Moore, Alfred (2018). On the Democratic Problem of Conspiracy Politic. I: Uscinski, Joseph E. (red.) *Conspiracy Theories and the People Who Believe Them*. New York: Oxford University Press, 111–121

Myklebost, Ida Theresa & Bakken, Vågnes Birgitte (2019). Konspirasjonsteorier på Youtube: - Veldig mange ser på disse videoene. Hentet 28.05.21 fra: <https://www.nrk.no/norge/vil-ha-konspirasjonsteorier-inn-i-laereplanen-1.14407209>

Nilssen, Vivi (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

NTNU (2021). Konspirasjonsteorier i skole og på nett. Hentet 28.05.21 fra:

<https://www.ntnu.no/videre/gen/-/courses/nv19466>

Orosz, Gábor; Krekó, Peter; Paskuj, Benedek; Tòth-Király, István; Böthe, Beáta og Roland-Lévy, Christine (2016). Changing Conspiracy Beliefs through Rationality and Ridiculing. *Frontiers in Psychology*, vol. 7, 1525.

Personopplysningsloven. Lov av 15. Juni 2016 om behandling av personopplysninger.

Proojien, Jan-Willem (2017). Why Education Predicts Decreased Belief in Conspiracy Theories. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 31, nr. 1, 50–58.

Proojien, Jan-Willhem & Douglas, Karen M. (2018) Belief in Conspiracy Theories: Basic Principles of an Emerging Research Domain. *European Journal of Social Psychology*, vol. 48, no. 7, 897–908.

- Robertson, David G. & Dyrendal, Asbjørn (2018). Conspiracy Theories and Religion. Superstition, Seekership and Salvation. I: Uscinski, Joseph E. (red.) *Conspiracy Theories and the People Who Believe Them*. New York: Oxford University Press, 411–421.
- Skeie, Geir (2020). Fagfornyelsen i KRLE og Religion og etikk. *Prismet*, vol. 71, no. 4, 421–425.
- Smith, Jonathan (1982). *Imagining Religion: From Babylon to Jonestown*. Chicago: University of Chicago Press.
- Swami, Viren; Voracek, Martin; Stieger, Stephan; Tran; Ulrich S.; Furnham, Adrian (2014). Analytic Thinking Reduces Belief in Conspiracy Theories. *Cognition*, vol. 133, nr. 3, 572–585.
- Taves, Ann (2015). Reverse Engineering Complex Cultural Concepts: Identifying Building Blocks of 'Religion'. *Journal of Cognition and Culture*, vol. 15, no. 1-2, 191–216.
- Toft, Audun (2017). Islam I klasserommet. Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I: Høegh, Ida Marie (Red.). *Ungdom og Religion*. Oslo: Universitetsforlaget, 33–50.
- Toft, Audun (2019). The Extreme as the Normal; Binary Teaching and Negative Identification in Religious Education Lessons about Islam. *British Journal of Religious Education*, vol. 42, no. 3, 325–337.
- Toft, Audun (2020). When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in Norway. *Religions*, vol. 11, no. 4, 208.
- UDIR (2006). Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforbereidende utdanningsprogram. Hentet 28.01.21 fra: <http://data.udir.no/kl06/REL1-01.pdf>
- UDIR (2020). Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforbereidende utdanningsprogram. Hentet 28.01.21 fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/REL01-02.pdf?lang=nob>
- UDIR (2020a). Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Kritisk tenkning og etisk bevissthet. Hentet 02.06.21 fra: <https://www.udir.no/1k20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob>
- UDIR (2020b). Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Demokrati og medvirkning. Hentet 03.06.21 fra: <https://www.udir.no/1k20/overordnet-del/?lang=nob>

Uscinski, Joseph (2018). What is a Conspiracy Theory? I: Uscinski, Joseph (Red.). *Conspiracy Theories and the People who Believe Them*. New York: Oxford University Press.

Wood, Michael & Douglas, Karen (2018). Are Conspiracy Theories a Surrogate for God? I: Dyrendal, Asbjørn; Robertson, David G.; Aspren, Egil (red.) (2018). *Handbook of Conspiracy Theory and Contemporary Religion*. Leiden: Brill, 87–105.

Vedlegg

Vedlegg #1: Intervjuguide

TEMA 1: Samtykke og bakgrunnsinformasjon

1. Samtykke
2. Bakgrunnsinformasjon: din utdannelse, hvor lenge du har undervist (generelt & RE).

TEMA 2: Forskningsdeltakerens religionsundervisning og formål med faget

3. Hva pleier elevene å være opptatt av i religionstimene?
4. Hvilke ideer gir elevene uttrykk for å ha om religion?
5. Kan du fortelle noe om hva *du syns burde være* formålet med religionsfaget?

Tema 3: Konspirasjonsteorier i klasserommet

6. Hva tenker du at en "konspirasjonsteori" er?
7. Snakker elevene noen gang om konspirasjonsteorier i RE-faget?
8. Hva tror du er årsaken til at noen elever er / ikke er opptatt av konspirasjonsteorier?
9. Har du noen gang vært bekymret for elever pga. deres konspiratoriske overbevisninger?
10. Kan du se for deg noen plass for konspirasjonsteorier i RE-faget?
11. Hvilke muligheter og utfordringer ser du med å ta opp (eller ikke ta opp) konspirasjonsteorier i RE-faget?
12. Har du noen gang undervist om konspirasjonsteorier i RE-faget?

TEMA 4: Avslutning

13. Har du noe mer å tilføye om konspirasjonsteorier i RE-faget?

Oppfølgingsspørsmål:

Kan du gi eksempler?

Hvorfor?

Hvorfor ikke?

På hvilken måte?

Hensikt?

Kan du utdype?

Det kan du tolke som du vil

Hvilke situasjoner?

Ser du noen muligheter for ...?

Utfordringer?

Hvis det var aktuelt, hva ville du gjort da?

Vedlegg #2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet " *Konspirasjonsteorier i religionsfaget i videregående skole*"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke dine erfaringer med møter med og tanker om konspirasjonsteorier i RE-faget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave i religionsvitenskap som vil undersøke det nye feltet "konspirasjonsteorier i skolen". Problemstillingen er som følger:

Hvilke erfaringer har religionslærere med konspirasjonsteorier i skolen, og hvilke religionsfaglige og fagdidaktiske perspektiver bruker de i sine vurderinger av om konspirasjonsteorier burde ha en plass i religionsfaget?

Hensikten er å få innsikt i om lærere møter konspirasjonsteorier, hvordan de håndterer disse møtene, og å undersøke deres tanker om hvilken rolle konspirasjonsteorier kan/burde ha i RE-faget i dag.

Konspirasjonsteorier i dette spesifikke faget har ikke blitt forsket på før, og prosjektet vil derfor tilføye verdifull kunnskap til et voksende felt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for Arkeologi, Historie, Kultur- og Religionsvitenskap, Universitetet i Bergen, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har erfaring med undervisning i RE-faget.

Jeg har fått tak i kontaktinformasjonen din gjennom eget eller veileders kontaktnettverk. Du er valgt som del av et utvalg på 6-8 personer med forskjellig utdanning, arbeidserfaring og kjønn.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta, innebærer det at du blir med på et intervju som er forventet å vare i ca. 1 time. I intervjuet vil vi snakke om dine erfaringer med og tanker om konspirasjonsteorier i religionsundervisningen. Dette innebærer både dine møter med elever som har tatt opp konspirasjonsteorier i klasserommet, dine erfaringer med undervisning om konspirasjonsteorier, og dine tanker om hvilken rolle konspirasjonsteorier kan/burde ha i religionsfaget.
- Jeg vil stille deg noen spørsmål om utdannelsen din, men vil *ikke* vite ved hvilke institusjon(er) du har tatt den av anonymiserende hensikter.
- Det vil bli tatt lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Bare jeg (Markus Lilleskare) og min veileder (Marie von der Lippe) vil ha tilgang til data som blir produsert i forbindelse med dette prosjektet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det samme gjelder skolen(e) du tilhører eller har tilhørt. Dette medfører at du vil være fullstendig anonym som deltaker i prosjektet.
- Lydopptak og transkripsjonen av intervjuet vil lagres i passordbeskyttet mappe på min egen datamaskin. Så snart transkripsjonen er ferdigstilt, vil lydopptaket slettes.
- Samtykkeskjemaet vil bli lagret fysisk innelåst.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdigstilte masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 15. Mai 2021.

Når oppgaven er godkjent, vil jeg slette alle personopplysninger.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger, og
- **du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten konsekvenser**

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Prosjektet er registrert i RETTE: Universitetet i Bergens organ for forsvarlig personvernbehandling.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- (Markus Lilleskare). Universitetet i Bergen, Institutt for Arkeologi, Historie, Kultur- og Religionsvitenskap. Tlf. (mitt telefonnummer). E-post: (min e-post).
- Marie von der Lippe. Universitetet i Bergen, Institutt for Arkeologi, Historie, Kultur- og Religionsvitenskap. Tlf. 55582445. E-post: Marie.Lippe@uib.no
- Vårt personvernombud: Janicke Helene Veim, Tlf. 55582029. E-post: Janicke.Veim@uib.no

Med vennlig hilsen

Marie von der Lippe
(Forsker/veileder)

(Markus Lilleskare)
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Hvilke erfaringer har religionslærere med konspirasjonsteorier i skolen?*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, planlagt 15.05.21

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

