



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Falske nyheter i klasserommet

En utdanningssosiologisk undersøkelse av hvordan norske lærere forholder seg til falske nyheter

Hanne Pedersen

Masteroppgave i sosiologi ved lektorutdanningen 8.-13.trinn, SOS-3981, mai 2021

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er falske nyheter, med fokus på hvordan norske lærere forholder seg til falske nyheter. Problemstillingen oppgaven forsøker å besvare er: *Hvordan forholder norske lærere seg til den utfordringen som falske nyheter utgjør?* Problemstillingen er videre konkretisert inn i fire forskningsspørsmål som henholdsvis omhandler hva lærerne vet om falske nyheter, hvordan lærerne vurderer falske nyheter, hvordan de forholder seg til fenomenet i undervisningen og hvilke ressurser de mener de har til rådighet i arbeidet sitt.

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har fem kvalitative dybdeintervju av lærere blitt gjennomført. Det teoretiske rammeverket som benyttes for å analysere de empiriske funnene er delvis basert på begrep fra mikrointeraksjonismen; mening, typifisering, problemløsning, situasjonsdefinisjon og livsverden, og delvis basert på Jürgen Habermas' teori om kommunikativ handling og det demokratiske maktkretsløpet.

Analysen viser at måten lærerne forholder seg til falske nyheter på lar seg rekonstruere som en problemløsningsprosess. Lærerne forholder seg til falske nyheter ved å først tillegge fenomenet mening, deretter vurderer de det ved å trekke på implisitte habermasianske verdier, samt at de utvikler konkrete kortsiktige og langsiktige problemløsningsstrategier. Videre viser også lærerne til hvilke strategiske ressurser de trekker på i arbeidet med falske nyheter.

Hovedfunnene i oppgaven er at lærerne vet mye om falske nyheter og at lærerne også har felles forståelse av begrepet falske nyheter. Lærerne vurderer fenomenet likt, og de legger de samme normative kriteriene til grunn for vurderingen av falske nyheter. Studien viser også at lærerne har tilgang på del hjelpemidler, men de ønsker flere ressurser. Lærerne viser også litt ulike strategier når det gjelder hvordan de forholder seg til ressursmangelen ved at noen avventer, noen bruker de ressursene de har tilgjengelig og noen kommer opp med nye metoder i arbeidet med falske nyheter.

Forord

Nå er endelig dagen kommet for å levere masteroppgaven etter fem lange år som lektorstudent på 8.-13. trinn. Jeg har vokst faglig og lært utrolig mye på disse årene. Det siste året har jeg jobbet med denne masteroppgaven, noe som har vært både lærerikt, utfordrende og gøy, selv om det viste seg å være mer arbeid enn jeg hadde forutsett. I den forbindelse ønsker jeg å takke de som har vært en del av denne prosessen.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Gunnar C. Aakvaag. Jeg setter utrolig stor pris på at du har tatt deg god tid til å gi meg grundige tilbakemeldinger underveis i prosessen. Du har vært svært tålmodig og oppmuntrende, og jeg har lært veldig mye av deg. Tusen takk for samarbeidet!

Jeg ønsker også å rette en stor takk til mine informanter. Dere er grunnen til at jeg har fått gjennomført denne studien og jeg setter stor pris på at dere lot meg stjele noen timer av deres dyrebare lærerhverdag.

En stor takk går også til mine kjære medstudenter, både på sosiologi og på lektorutdanningen. Uten dere hadde ikke studietiden vært den samme og vi har klart å motivere hverandre i en rar tid. En spesiell takk går til Mari. Vi har holdt sammen gjennom tykt og tynt alle studieårene. Deg ville jeg ikke vært foruten!

Jeg vil også takke min kjære samboer, Christopher, som har holdt ut med meg den siste og litt hektiske delen av studielivet.

Til slutt fortjener mamma og pappa en stor takk for å ha hjulpet meg når skriveprosessen har stoppet opp. Dere har alltid stilt opp for meg og motivert meg til å gjøre det beste jeg kan gjennom hele studietiden. Det er jeg utrolig takknemlig for!

Hanne Pedersen

Universitetet i Tromsø, mai 2021.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema, problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2	Begrunnelse for tema og problemstilling	3
1.3	Bakgrunn: Hvordan definerer man falske nyheter?.....	3
1.4	Tidligere forskning	5
1.5	Oppgavens struktur.....	7
2	Teori	8
2.1	Mikrointeraksjonismen.....	8
2.1.1	Mening	9
2.1.2	Typifisering	10
2.1.3	Problemløsning.....	11
2.1.4	Situasjonsdefinisjon	12
2.1.5	Livsverden.....	13
2.2	Jürgen Habermas	14
2.2.1	Mikronivå: Kommunikativ handling.....	14
2.2.2	Makronivå: Det demokratiske maktkretsløpet	15
2.3	Oppsummering	16
3	Metode.....	18
3.1	Valg av metode.....	18
3.2	Utvalg og rekruttering av informanter.....	19
3.3	Gjennomføring av intervjuene.....	20
3.4	Transkribering, koding og analyse	21
3.5	Etiske problemstillinger og forberedelser til intervju.....	22
3.6	Avsluttende diskusjon: Reliabilitet og validitet.....	23
4	Empiriske funn	25
4.1	Presentasjon av informantene	25

4.2	Hva vet lærerne om falske nyheter?	26
4.2.1	Hva legger lærerne i begrepet falske nyheter?	26
4.2.2	Hvor opplever lærerne at falske nyheter er utbredt?	28
4.2.3	Har mediene påvirkningskraft?	29
4.2.4	Hvilke konsekvenser har falske nyheter?	30
4.2.5	Oppsummering	31
4.3	Hvordan vurderer lærerne falske nyheter?	31
4.3.1	Positive sider ved falske nyheter	32
4.3.2	Negative sider ved falske nyheter	33
4.3.3	Verdier som kan bli styrket eller svekket?	35
4.3.4	Oppsummering	36
4.4	Hvordan forholder lærerne seg til falske nyheter i undervisningssituasjonen?	36
4.4.1	Falske nyheter i klasserommet	36
4.4.2	Undervisning i kildebruk og kildekritikk	38
4.4.3	Bruk av falske nyheter i undervisningen	40
4.4.4	Oppsummering	41
4.5	Hvilke ressurser har lærerne?	41
4.5.1	Tilgang på ressurser	42
4.5.2	Manglende ressurser?	43
4.5.3	Samarbeid som ressurs	44
4.5.4	Oppsummering	44
5	Analyse	46
5.1	Å gi mening til fenomenet: Hva vet lærerne om falske nyheter?	47
5.2	Å vurdere fenomenet: Hva er bra og dårlig med falske nyheter?	49
5.3	Selve problemløsningen: Hvordan forholder lærerne seg til falske nyheter i undervisningssituasjonen?	52
5.4	Problemløsningsressurser: Hvilke strategiske ressurser har lærerne?	54

5.5	Avsluttende oppsummering: Tre problemløsningsstrategier.....	56
6	Avslutning	58
6.1	Veien videre.....	60
7	Kilder.....	62

1 Innledning

Det amerikanske presidentvalget i 2016 satte begrepet «fake news» på dagsordenen. Måten amerikanske medier og tidligere president og daværende presidentkandidat Donald Trump brukte begrepet, førte til økt bruk og flere tolkninger av ordet. Donald Trump ble i sin valgkamp beskyldt for å ha spredt falske nyheter, samtidig som han beskyldte amerikanske medier for å være «fake news» (Kalsnes, 2019: 13). Falske nyheter kan påvirke demokratiske prosesser i samfunnet og fenomenet ble blant annet knyttet opp mot folkeavstemningen om Brexit i England i 2016. Da ble det antatt at såkalte falske nyheter bidro til utfallet av den politiske avgjørelsen som ble tatt, gjennom trollkontoer på sosiale medier (Gelfert, 2018). Falske nyheter bringer med seg store utfordringer i samfunnene vi lever i, og i 2018 kom EU med en rapport med tiltak som skulle bidra til å motvirke falske nyheter som blir spredt på nett. Et forebyggende tiltak foreslått i rapporten var at kritisk medie- og litteraturforståelse burde få et større fokus i læreplaner på grunnskolen og i pensum på lærerutdanningene (Europakommisjonen, 2018).

Også i Norge er fenomenet utbredt og mye omdiskutert. Ikke uten grunn ble ordet falske nyheter kåret til årets ord i 2017, der begrunnelsen var at «frasen speiler kampen om sannferdige nyheter i den offentlige debatten på en helt ny måte» (Språkrådet, 2017). Falske nyheter er også relevant i sammenheng med unge mennesker. En undersøkelse gjort av medietilsynet viser at de i aldersgruppen 16-24 år synes det er vanskeligere å håndtere desinformasjon og falske nyheter enn resten av befolkningen. I tillegg til dette svarer 69 % av denne aldersgruppen at de har kommet over informasjon de var i tvil om var sann de siste 12 månedene. 56 % sier de har fått tilsendt eller kommet over falske eller usanne nyheter og 26 % har fått feil inntrykk av en offentlig person på grunn av villedende informasjon (Medietilsynet, 2021). Dette viser at fenomenet er spesielt viktig når det gjelder unge mennesker og derfor også relevant å se på i sammenheng med dagens ungdom i Norge, ikke bare internasjonalt. Falske nyheter setter samfunnet vårt overfor en stor utfordring innenfor mange ulike arenaer. Jan Tore Sanner uttalte seg i Aftenposten 18. august 2019 om viktigheten av at barn og unge må kunne klare å skille mellom løgn og fakta, da falske nyheter og konspirasjonsteorier setter viktige verdier i samfunnet og demokratiet vårt på prøve (Sanner, 2019). Derfor er jeg her interessert i å se på en spesiell arena og institusjon, nemlig utdanningssystemet og lærere.

I den nye overordnede delen av lærerplanen vises det til viktigheten av å lære opp elever i kritisk tenkning og etisk bevissthet i kapittel 1.3 (Kunnskapsdepartementet, 2020: 5). Skolen skal altså bidra til at elevene blant annet stiller spørsmål og utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning. Dette innebærer at elevene skal bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med for eksempel nye fenomener, ytringer og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2020: 5-6). Professor Maria Elisabeth Grabe retter også søkelys på dette da hun ble intervjuet av Aftenposten, der hun sier at en løsning på falske nyheter er mer medietrening inn i skolen på et tidlig stadium og at pensum må utvikle seg etter hvert som falske nyheter utvikler seg (Veberg, 2020).

Jeg er i denne oppgaven interessert i å se nærmere på hvordan norske lærere arbeider med falske nyheter i klasserommet og om de forbereder elevene på dette fenomenet. Lærere er med på å forme virkelighetskonstruksjonene til elevene, noe som gjør det interessant å studere hvordan de jobber med temaet og om de lærer elevene opp til å forholde seg til mediebildet med et kritisk blikk.

1.1 Tema, problemstilling og forskningsspørsmål

Temaet for denne oppgaven er falske nyheter og nærmere bestemt hvordan norske lærere forholder seg til falske nyheter. For å undersøke dette har jeg utarbeidet en problemstilling som vil ta for seg nettopp dette og hvordan lærerne arbeider med falske nyheter i undervisningssituasjonen. Problemstillingen jeg ønsker å besvare er: *Hvordan forholder norske lærere seg til den utfordringen som falske nyheter utgjør?*

Dette er en relativt vid problemstilling. For å gjøre den mer håndterbar og konkret har jeg derfor delt den opp i fire avgrensede forskningsspørsmål. Disse vil også være med på å legge føringer på hvordan jeg går frem i forskningen min og hvordan oppgaven er strukturert.

Forskningsspørsmålene mine er:

1. Hva *vet* lærerne om falske nyheter?
2. Hvordan *vurderer* lærerne falske nyheter?
3. Hvordan *forholder* lærerne seg til falske nyheter i undervisningssituasjonen?
4. Hvilke *ressurser* mener lærerne at de har i arbeidet med å forberede elevene på å leve i et samfunn med falske nyheter?

1.2 Begrunnelse for tema og problemstilling

Hvorfor er dette et relevant tema og problemstilling? For det første har falske nyheter *politisk og samfunnsmessig relevans*. Falske nyheter kan ha en innvirkning på mennesker når det kommer til å ta vel informerte beslutninger og kan påvirke i negativ forstand hvordan vi ser på våre medmennesker. Som Jan Tore Sanner (2019) viser til, vil brukere som leser vinklet eller ensidig informasjon kunne miste muligheten til å ta beslutninger basert på balansert og korrekt informasjonsgrunnlag, noe som igjen kan true demokratiet og de liberale verdiene det er bygget på. Vi trenger derfor kunnskap om hvordan vi som samfunn skal forholde oss til fenomenet. Siden skole og utdanningssystemet kan bli sett på en av de viktigste arenaene når det gjelder å lære opp folk til å håndtere falske nyheter (Veberg, 2020) er det viktig å få kunnskap og forståelse om fenomenet slik at man kan se på hvilke tiltak en kan ty til for å bekjempe utfordringene knyttet til dette.

For det andre så har falske nyheter *faglig relevans*. For det første er falske nyheter et nytt fenomen som vi ikke vet så mye om. For det andre ser jeg på en viktig institusjon, nemlig utdanningssystemet og en viktig gruppe, lærere, i sammenheng med falske nyheter. Den faglige relevansen er altså at jeg ser på noe nytt, samtidig som jeg knytter meg opp mot hvilke konsekvenser falske nyheter har for en viktig institusjon og en viktig gruppe innenfor denne institusjonen. Videre er også fenomenet forsket lite på, noe jeg skal komme tilbake til under tidligere forskning, som gjør det viktig å se nærmere på, da forskningslitteraturen poengterer at dette et viktig fenomen å vie mer ressurser til for å få en ordentlig forståelse av.

Til sist vil jeg trekke frem *personlig relevans*. Jeg er interessert i å skrive om et tema som er relevant for meg og min fremtidige jobb. Både i egenskap av at jeg skal bli lektor og ha skolen som arbeidsplass er det relevant og viktig å forstå fenomenet falske nyheter og hvordan lærere forholder seg til utfordringer knyttet til temaet. Jeg skal en dag stå i klasserommet og undervise elever i samfunnsfag, engelsk og norsk som er fag der falske nyheter kan komme opp som tema.

1.3 Bakgrunn: Hvordan definerer man falske nyheter?

Hva er så falske nyheter? Falske nyheter er et begrep som favner bredt og blir definert på ulike måter. Derfor er det viktig innledningsvis å se på hvordan faglitteraturen definerer begrepet. Selv om ordet falske nyheter er nytt, er ikke fenomenet det; propaganda, konspirasjonsteorier, løgn og rykter er noe vi mennesker alltid har sett. Falske nyheter som vi snakker om i dag, kommer også i flere former og fasonger enn det en gang gjorde (Kalsnes,

2019: 13). Derfor er det viktig at jeg her viser til hva fenomenet falske nyheter innebærer og hvordan man definerer det. Gelfert (2018) viser at det finnes overflod av foreløpige definisjoner av begrepet, noe som kommer av at begrepet har spredd seg raskt siden 2016. Mange av disse definisjonene er flytende, noe som gjør det vanskelig å konkretisere hva falske nyheter faktisk innebærer. Kalsnes (2019: 34) poengterer viktigheten av å ha en konkret definisjon av begrepet, da det ofte blir brukt feil og dermed kan forvirre og forvanske begrepet mer enn det klargjør. Feil bruk kan også gjøre at folk assosierer fenomenet med vanlige nyheter, noe som på sikt kan føre til at tilliten til mediene kan svekkes. På sett og vis kan man kalle falske nyheter et paraplybegrep som hovedsakelig innebærer det å skape og dele falsk informasjon til samfunnet (Mooney, 2018). Jeg vil her gi en kort gjennomgang av noen definisjoner som kan være til hjelp for å forstå hva det innebærer. Til slutt vil jeg presentere en definisjon av begrepet som jeg benytter videre i oppgaven.

Kalsnes (2019: 23) beskriver falske nyheter ved at det innebærer falsk informasjon, rykter, desinformasjon, oppspinn, løgn eller konspirasjonsteorier. Lazer et al. (2018) definerer falske nyheter som fabrikkert informasjon som etterlikner nyhetsmediene i innhold, men ikke i organisasjonsprosess eller intensjon. Dette viser til estetikken og utseendet til de falske nyhetene, der de visuelt gir uttrykk for å være ekte nyheter, men underliggende har budskap som kan være misvisende eller manipulerende. Felles for alle definisjonene er at de beskriver det som kan ligne på nyheter. Falske nyheter er altså forkledd i et nyhetsformat (Kalsnes, 2019: 25). Falske nyheter mangler nyhetsmedienes redaksjonelle normer og prosesser for å sikre nøyaktigheten og troverdigheten til informasjonen som blir spredd. Videre peker Lazer et al. (2018) på at falske nyheter overlapper med feilinformasjon, som vil si falsk eller misvisende informasjon, og desinformasjon, som vil si falsk informasjon som er målrettet spredt for å lure mennesker (Lazer et al. 2018).

Weiss, Alwan, Garcia og Garcia (2020) poengterer at falske nyheter er langt mer enn bare informasjon som er presentert som en nyhetsartikkel som er falsk og designet for å bli mottatt og lest. De trekker frem at falske nyheter også tjener andre formål og at man må komme frem til en definisjon som kombinerer flere viktige elementer som falske nyheter innebærer. Et viktig poeng Weiss et al. (2020) trekker frem er at falske nyheter ofte kan ha en bakenforliggende intensjon, altså en bevisst hensikt bak budskapet sitt. Dette kan ofte grunne i andre intensjoner enn å bare spre falsk informasjon for moroskyld, som for eksempel å skape økonomisk vinning, påvirke politiske meninger, skape forvirring og polarisere debatter. Derfor trekker de frem en definisjon som de mener inkluderer hele aspektet med falske

nyheter ved å si at falske nyheter er fenomenet for informasjonsutveksling mellom aktører som først og fremst forsøker å ugyldiggjøre allment aksepterte sannhetsoppfatninger med det formål å endre etablerte maktstrukturer (Weiss et al., 2020).

Diskusjonen rundt definisjonene av falske nyheter rommer mye, men det er fire kriterier jeg oppfatter at går igjen i faglitteraturen. Disse ligger til grunn for den definisjonen jeg benytter meg av når jeg heretter bruker begrepet og som jeg mener danner et helhetlig bilde på hvordan man kan kjenne igjen falske nyheter. Disse kriteriene er:

1. Falske nyheter presenterer *falsk eller delvis falsk eller misvisende* informasjon
2. Falske nyheter er *ikke redaktørstyrte*
3. Falske nyheter *kopierer nyheter i utseendet*
4. Falske nyheter har en *bakenforliggende intensjon*, som ofte er manipulativ og løgnaktig.

1.4 Tidligere forskning

Selv om jeg allerede har sagt at det er forsket relativt lite på hvordan lærere forholder seg til falske nyheter, vil jeg nå gi en kort gjennomgang av det som omhandler tidligere forskning på feltet. Jeg vil her vise til forskning som er knyttet til falske nyheter og kritisk tenkning.

Bente Kalsnes skriver i sin bok *Falske nyheter – Løgn, desinformasjon og propaganda i den digitale offentligheten* (2019) om hvordan man skal definere desinformasjon og falske nyheter, hvordan disse skapes og deles og hvordan man kan bekjempe falske nyheter. Kalsnes viser til hvordan falske nyheter blir spredt, hvor vanskelig det er å skille ekte nyheter fra falske samt sannhet fra løgn. Hun trekker frem at falske nyheter kan være en alvorlig trussel mot demokratiet da vår evne til å ta velinformerte beslutninger kan bli påvirket på grunn av falske nyheter og desinformasjon, dette knytter hun også til utviklingen til den digitale offentligheten (Kalsnes, 2019: 11-12). Kalsnes (2019: 23-38) poengterer at falske nyheter enda ikke har fått en etablert definisjon i forskningen og hvis man klarer å komme frem til en definisjon vil det bli lettere å sette inn tiltak som bekjemper og motvirker fenomenet. Videre peker hun på et viktig tiltak som kan være med å bekjempe falske nyheter, selv om definisjonen av begrepet ikke er fastsatt, nemlig opplæring i kildekritikk både for unge og godt voksne, slik at man blir bevisst det en leser på nett samt at man stiller kildekritiske spørsmål til det en leser (Kalsnes, 2019: 133). Kalsnes har skrevet en innføringsbok i fenomenet, og jeg har brukt Kalsnes som en kilde for å kunne sette meg inn i falske nyheter.

Palavan (2020) har forsket på den positive siden ved å ha kritisk tenkning inn som et eget emne på universitetet for lærerstudenter. Han gjennomførte et forskningsprosjekt på lærerstudenter, der temaet var å se på hvilken effekt lærerstudentene hadde av å delta på et emne om kritisk tenkning på universitetet. Forskningen ble gjort på 57 lærerstudenter på European University of Lefke i Tyrkia, og ble gjennomført med kvantitativ spørreundersøkelse, samt kvalitative intervju for å gi mer dybde til resultatene (Palavan, 2020). Forskningen gjennomførte spørreundersøkelser blant lærerstudentene før emnet begynte og ble fulgt opp av nye spørreundersøkelser etter emnet var ferdig. Dette var for å sammenligne før- og etterkunnskapene til studentene. Palavan (2020) viser til at det var en signifikant forskjell mellom førtesten og ettertesten på lærerstudentene når det kom til deres evne å tenke kritisk. Lærerstudentene ble flinkere til å hensyn til data som ble presentert, være mer oppmerksomme, undersøke mer detaljert og gjøre ordentlige vurderinger av kilder før de trakk konklusjoner. Resultatene av forskningen indikerer at emnet lærerstudentene deltok på i kritisk tenkning, bidro positivt til deres evne til å tenke kritisk (Palavan, 2020).

I forskningen til Weiss, Alwan, Garcia og Garcia (2020) prøver de å kartlegge falske nyheter ved se på hvordan universitetslærere definerer begrepet falske nyheter og hvordan dette kan ha en innvirkning på studenters læring i kritisk tenkning. Weiss et al. (2020) viser til at det er gjort svært lite forskning på dette temaet, noe som gjør deres studie unik når det gjelder å undersøke læreres kunnskap og forståelse av falske nyheter. Studien ser på resultatene av en undersøkelse gjort på 69 universitetslærere ved California State University om deres forståelse av og kjennskap til falske nyheter. Artikkelen undersøker begrepet falske nyheter og holdninger lærere har til fenomenet samt hvordan de definerer det innenfor hvert sitt fagområde. Metoden som ble brukt for å innhente informasjon var både med kvantitative undersøkelser og kvalitative intervju. Målgruppen var ansatte på universitet som foreleste studenter, da lærere innen høyere utdanning kan fungere som en frontlinje når det gjelder å lære om kritisk tenkning for å kunne avdekke falske nyheter (Weiss et al., 2020). Resultatet til Weiss et al. (2020) viser at de ansatte hadde vidt forskjellige synspunkter og definisjoner av falske nyheter. Det at lærerne hadde et lite sammenfallende syn på falske nyheter forklares som bekymrende da det kan ha en negativ påvirkning på spesielt studenter innenfor pedagogikk som skal opplære fremtidige elever i kritisk tenkning. Undersøkelsen peker på at det er nødvendig å komme frem til en mer konkret definisjon og tilnærming til falske nyheter hvis et formål med utdanning er å skape en ansvarlig og opplyst statsborger. Weiss et al.

(2020) sine funn er interessante, og derfor vil jeg undersøke om jeg får samme funn blant de lærerne jeg undersøker og om jeg finner den samme grunnen til å bekymre seg.

Forskningen jeg har trukket frem viser at opplæring i kritisk tenkning kan ha positiv effekt på individer for å kunne vurdere ulike kilder. Dette er også viktig for lærere å ha en forståelse av når de selv skal ut og undervise i skolen. Forskning viser også sprikende tolkninger og syn på falske nyheter blant universitetslærere. Dette er viktig bakgrunn når jeg ønsker å se på hvordan lærere i ungdomsskole og videregående skole forholder seg til falske nyheter og hvordan de underviser elevene sine i metoder for å avdekke dette fenomenet. Det er lite tilgjengelig forskning både internasjonalt og i Norge på falske nyheter i undervisningssammenheng, og derfor lite stoff å bruke i min studie. Dette viser til viktigheten av å se på dette fenomenet i lys av skolen og lærerne i Norge.

1.5 Oppgavens struktur

Jeg har nå redegjort for tema, problemstilling, forskningsspørsmål og relevans, samt at jeg har gitt en definisjon av falske nyheter og en gjennomgang av tidligere forskning. Dermed er jeg nå klar for å begynne på selve oppgaven. I de neste 5 kapitlene vil jeg gjøre følgende:

I *kapittel 2* presenterer jeg mitt teoretiske rammeverk, som består av begreper innenfor den sosiologiske teoritradisjonen mikrointeraksjonismen og teori fra Jürgen Habermas. *Kapittel 3* består av de metodiske valg og tilnærminger jeg har gjort for å samle inn mitt datamateriale. Jeg vil her forklare hvorfor jeg har valgt intervju, se på styrker og svakheter ved studien samt hvordan jeg har analysert mitt datamateriale. I *kapittel 4* presenterer jeg mine empiriske funn. Disse har jeg presentert i henhold til oppsettet til intervjuguiden min, der jeg deler inn funnene etter forskningsspørsmålene mine. *Kapittel 5* vil være analyse av mine empiriske funn, der jeg benytter meg av mitt teoretiske rammeverk for å belyse funnene. Til slutt vil jeg i *kapittel 6* avslutte og konkludere, ved at jeg oppsummerer oppgaven i helhet og svarer på problemstilling og forskningsspørsmål, samt at jeg sier litt om veien videre.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket for oppgaven min, altså de teorier og begreper jeg gjør bruk av i analyseprosessen. Jeg tar først utgangspunkt i mikrointeraksjonismen, som jeg vil bruke som et generelt teoretisk rammeverk som kan vise hvilken mening lærerne legger til grunn i forståelsen av falske nyheter. Deretter vil jeg benytte meg av Jürgen Habermas' teori om kommunikativ handling og det demokratiske maktkretsløpet for å vise til de verdiene og ressursene lærerne trekker på for å forberede elevene til å leve i et samfunn med falske nyheter.

Grunnen til at jeg har valgt disse teoriene er at studien min baserer seg på en gruppe aktører, lærerne, som har som oppgave å formidle holdninger, kunnskap og verdier til sine elever. De står overfor en ny type utfordring, nemlig falske nyheter. Siden jeg er interessert i å se på hvordan lærere forholder seg til falske nyheter har jeg derfor intervjuet fem representanter for denne gruppen. For å kunne analysere hvordan lærerne jeg intervjuet forholder seg til dette nye fenomenet, trenger jeg derfor teori som forklarer hvordan mennesker forholder seg til den situasjonen de er i. Her velger jeg derfor å benytte meg av mikrointeraksjonismen. Den andre retningen innenfor teori jeg har valgt er Jürgen Habermas. Hans begrep om kommunikativ handling og det demokratiske maktkretsløpet vil være med på å gi svar på hvilke ressurser lærerne gjør bruk av, altså hvilke verdier og holdninger lærerne jeg har intervjuet trekker på, når de skal løse problemet de står overfor, nemlig det å forholde seg til falske nyheter.

2.1 Mikrointeraksjonismen

Mikrointeraksjonismen er aktørstyrt og har som mål å se på samfunnet nedenfra og opp. Hovedområdet er ansikt-til-ansikt samhandling, der en studerer de teknikker, prosedyrer, redskaper, strategier og metoder aktører bruker for å skape en sosial verden (Aakvaag, 2008: 63-64). Symbolsk interaksjonisme er spesielt relevant for studier av hvordan personer samhandler med hverandre og hvordan samhandlingen foregår. Hovedpoenget til den symbolske interaksjonismen er at vi mennesker forholder oss meningsfullt til situasjoner. Jeg vil undersøke hvordan lærere gir symbolsk mening til falske nyheter. Et viktig formål når jeg benytter meg av symbolsk interaksjonisme, er å prøve å fange opp og forstå omverdenen slik lærerne jeg har intervjuet gjør (Thagaard, 2013: 38).

Jeg vil her gå videre inn på elementene fra teoriene jeg gjør bruk av i analysen min.

Begrepene jeg skal bruke til å analysere er: *Mening*, for å vise til den forståelse lærerne har av

fenomenet falske nyheter, *typifisering*, for å vise til hvordan lærerne gir mening til falske nyheter, *problemløsning*, for å vise til hvordan lærerne løser problemet de nå står overfor; *situasjonsdefinisjon*, for å vise til hvordan lærerne utvikler en situasjonsdefinisjon for å inkorporere sin forståelse og håndtering av falske nyheter; og til sist *livsverden*, for å vise til de ressursene lærerne trekker på når de skal forberede elevene til å leve i et samfunn med falske nyheter.

2.1.1 Mening

Symbolisk interaksjonisme er en teoriretning som gjerne knyttes til Herbert Blumer og hans kodifisering av George Herbert Meads sosialpsykologi (Aakvaag, 2008: 66). Mead mente mennesker er unike ved at de bruker symboler. Symboler blir forklart av Mead (2005: 107) som objekter, handlinger eller språk som representerer et meningsinnhold og som mennesker bruker for å signalisere noe til noen andre. Meningen man legger i symbolene oppstår i interaksjon med andre, altså sosialt, som vil si at det kan variere hvilken mening ulike individer og grupper legger til symboler som et resultat av hvor man kommer fra (Joas & Knöbl, 2009: 128). Eksempel på symboler kan være alt fra begreper og tegn til bilder. Jeg vil her gå mer i dybden på Blumers premisser på hvordan vi mennesker tillegger noe mening og hvordan vi mennesker skaper mening i samspill med andre, for på den måten å utvide forståelsen av meningsbegrepet i symbolisk interaksjonisme og mikrointeraksjonismen.

Blumer (1969: 2) legger frem tre grunnleggende premisser som den symbolske interaksjonismen er bygget på. Det første premisset er at mennesker handler i relasjon til ting på grunnlag av den *meningen* tingen har for dem. Dette vil si at samme ting kan gi ulik mening for ulike aktører og grupper og avhenger av hvem man er og hvem man omgås med. Hva enn vi gjør i livet avhenger av symbolene vi allerede bruker, observerer eller er en del av (Blumer, 1969: 2-3). Et eksempel på dette kan være svastikaen; dette er egentlig et religiøst symbol, men kan også symbolisere hat da dette symbolet ble brukt under andre verdenskrig for å fremme Hitler og hans ideer. Et annet eksempel kan være selve begrepet falske nyheter som kan ha helt forskjellig innhold ut ifra hvem du spør. Det andre premisset er at meningen av slike ting er hentet fra, eller oppstår ut ifra, den *sosiale interaksjonen* man har med sine medmennesker. Mening oppstår altså i interaksjon med andre, delvis fordi vi er sosialisert inn i en konkret kultur. Alle mennesker har ulike oppfatninger og ulike interaksjoner, derfor vil mennesker også ha deres egen mening om objekter og symboler (Blumer, 1969: 3). Det tredje premisset handler om at betydningene som er lagt til grunn til den tingen man forholder seg til

er *foranderlig*. Dette vil si at meningen vi gir til ting, som man kanskje ikke trodde kunne endre seg, kan bli utsatt for endring flere ganger (Blumer, 1969: 3-4). For å forstå symboler må vi også tillegge symbolene mening. Vi mennesker legger mening i situasjoner og handler ut fra denne fortolkningen.

Måten jeg vil bruke meningsbegrepet fra den symbolske interaksjonismen er at jeg vil foreta en meningsanalyse for å finne hvilken mening lærerne gir til falske nyheter og på bakgrunn av dette forholder seg til fenomenet.

2.1.2 Typifisering

En måte man gjennom mikrointeraksjonismen gjør verden meningsfull på, er gjennom *typifisering* (Aakvaag, 2008: 80). Dette begrepet finner man innenfor fenomenologisk sosiologi, som er den andre underkategorien innenfor mikrointeraksjonismen. Denne retningen er opptatt av subjektets konstruksjon av mening og er opptatt av hvordan vi skaper en forståelig verden rundt oss, i motsetning til symbolsk interaksjonisme som er mer orientert mot handling og hvordan vi løser problemer i hverdagen. Det er tilsynelatende mindre forskjeller mellom disse to retningene, likevel er det relevant å poengtere at de har noe ulikt utgangspunkt, selv om begge ser på aktørenes handlingsmønster på mikronivå (Aakvaag, 2008: 76).

Typifisering handler om hvordan vi som mennesker gir mening til de ulike fenomenene vi støter på i hverdagen og er en del av ressursene man trekker på i livsverdenen for å kunne forstå det man møter på. Vi støter på nye situasjoner og nye fenomener hver dag, og for å kunne se på verden som ordnet og meningsfull gir vi nye fenomener mening ved å benytte oss av en mengde allerede bevarte «typer» som vi trekker på for å ordne og strukturere erfaringer vi gjør oss. Typene vi refererer til kan brukes i de fleste situasjoner en befinner seg i, og man kan kalle disse typene for prototyper og klassifiseringsskjemaer som vi har opparbeidet oss gjennom tidligere erfaringer (Aakvaag, 2008: 80-82). Et eksempel kan være at vi kommer inn i et nytt bygg, bygget for oss er ukjent, men likevel klarer vi å gi mening til det vi ser og typifiserer det fordi vi har allerede opparbeidet oss kunnskap innenfor dette feltet først. Man møter kanskje på en typisk resepsjon, en typisk heis, en typisk resepsjonist osv. Altså trekker man på allerede etablerte typer for å gi mening til det man møter på i hverdagen.

Jeg vil bruke typifisering i min studie i sammenheng med hvordan informantene mine gir mening til fenomenet falske nyheter, der de kanskje trekker på allerede etablerte typer og kunnskap for å kunne forklare begrepet.

2.1.3 Problemløsning

Begrepet problemløsning kommer fra den amerikanske og filosofiske retningen pragmatismen, som ligger til grunn for den symbolske interaksjonismen (Joas & Knöbl, 2009: 125). Den grunnleggende tanken i pragmatismen er at mennesker er handlende og problemløsende aktører. Ifølge pragmatismen så består livet av en strøm av situasjoner med utfordringer som må løses. Disse utfordringene gjentar seg ofte, sånn at vi utvikler vaner og rutiner som gjør at vi løser problemer helt vanemessig uten å tenke over det. Et problem innenfor pragmatismen er ikke nødvendigvis noe negativt, men det er noe *nytt* som man må forholde seg til på en ny måte og finne frem til en ny måte å løse problemet på. Når man møter på et nytt problem, trigger dette refleksjon (Joas & Knöbl, 2009: 127). Til vanlig vil man ikke tenke over alle valg man gjør og alle problemer og utfordringer en møter på, fordi det meste går på autopilot og fordi vi tidligere har lært oss å løse disse problemene. Når det da skjer noe nytt, som man må lære seg å forholde seg til, havner vi i en aktiv problemløsningssituasjon. Pragmatismen er opptatt av at vi mennesker bruker tenking, kunnskap, språk og symboler for å håndtere og mestre sine omgivelser og hverdagsproblemer (Aakvaag, 2008: 65).

Av og til stilles vi mennesker overfor nye problemer som vi ikke har møtt før, hvor våre etablerte vaner og rutiner ikke hjelper oss. Slike situasjoner utløser det Hans Joas (2015) kaller *situert kreativitet*. Den grunnleggende ideen innenfor situert kreativitet er at kreativitet dukker opp i forbindelse med problematiske situasjoner der man står overfor noe nytt. I en slik situasjon, der man føler at man ikke klarer å løse problemet, må man omdefinere utfordringen man står overfor på nye og forskjellige måter, for på den måten å bruke kreativitet for komme opp med nye løsninger på nye problemer. Det er nettopp her kreativitet og tenkning oppstår, som et resultat av at man er i en situasjon der man må komme opp med nye løsninger (Joas, 2015).

Måten jeg vil bruke problemløsning i min studie på er at jeg skal se på lærerne som problemløsende aktører som er stilt overfor et nytt problem, falske nyheter, der de ikke lenger kan gjøre som de alltid har gjort, men er nødt til å bruke sin situerte kreativitet for å komme opp med en løsning på problemet de står overfor.

2.1.4 Situasjonsdefinisjon

Erving Goffman er en annen sosiolog som man kan plassere innenfor mikrointeraksjonismen, og da symbolsk interaksjonisme. Goffman hadde som mål å forstå mekanismene vi mennesker bruker når vi konstruerer meningsfulle sosiale situasjoner. Han så altså på de regler, prosedyrer, metoder og strategier vi mennesker bruker når vi er sosiale med andre (Aakvaag, 2008: 71). For å ha en meningsfull sosial handling skjer dette innenfor faste rammer, der en bestemt type aktivitet regelmessig finner sted. For eksempel i et klasserom eller på et legekontor. De sosiale handlingene som finner sted her må, ifølge Goffman (1990: 83), ha en felles definisjon av situasjonen slik at samhandlingen kan foregå på normalt vis.

Goffman var opptatt av samhandling i sosiale situasjoner, og noe av det mest fundamentale innenfor dette er da å finne ut av hva slags type situasjon man er i, der redskapet for å finne ut av dette er situasjonsdefinisjon. En situasjonsdefinisjon er også det Goffman (1974) kalte for frame analysis, altså rammeanalyse. Rammeanalyse er et begrep som han brukte for å studere sosiale konstruksjoner av virkeligheten og for å få et begrep rundt konteksten en befinner seg i. Rammer er altså prinsipper som er med på å definere våre erfaringer. De er antagelser om hva vi ser i den sosiale verden. Goffman (1974) gikk videre i dybden på hverdagssituasjoner for å se etter strukturene som styrer dem. Ved å gjøre hendelser meningsfulle, fungerer rammer på den måten at de organiserer opplevelser og veileder handlinger enten individuelt eller i samhandling med andre. Ved å ha en felles situasjonsdefinisjon vil man kunne få svar på hvem man er i situasjonen, hvilke roller som møtes og hvilke forventninger en kan ha til hverandre (Aakvaag, 2008: 73). Når en aktør er i en situasjon, og for at han skal vite hva han skal gjøre, må aktøren lage en form for ramme rundt situasjonen, der man kan stille seg spørsmål som: Hva slags type situasjon er jeg i? Hva er det som skjer her? Hva slags type utfordring er det jeg står overfor? På den måten skaper man en ramme og da en situasjonsdefinisjon. Uten konkrete rammer og en felles situasjonsdefinisjon, vil ikke handlingen være meningsfull lenger. Det som kan skje da er en rammesammenblanding, der man ikke lenger har en felles situasjonsdefinisjon som kan føre til konflikt mellom partene (Aakvaag, 2008: 73).

Måten jeg bruker Goffman sitt begrep om situasjonsdefinisjon i denne oppgaven er ved å si at den meningsdanning og problemløsningen lærerne står overfor er å gi mening til falske nyheter, gjennom å finne en definisjon av falske nyheter som gjør det håndterbart. Falske

nyheter i seg selv er ikke en situasjonsdefinisjon, men det å være klar over hva fenomenet innebærer gjør det enklere å inkorporere det i en undervisningssituasjon.

2.1.5 Livsverden

Livsverden er et også et begrep innenfor fenomenologisk sosiologi. For å forstå mennesker og hvorfor de handler som de gjør, kan man da se nærmere på livsverdensbegrepet til Alfred Schütz. Han videreutviklet begrepet til Edmund Husserl, slik at det ble mer forståelig til bruk i sosiologien (Joas & Knöbl, 2009:160) Livsverdensbegrepet handler ikke om verden slik man objektivt ser den gjennom vitenskapen, men slik vanlige folk subjektivt oppfatter den. De ressursene man bruker når man skal håndtere en situasjon eller en utfordring i en situasjon man står overfor, finner man i livsverden. På grunn av livsverden har man da en form for reservoar av kunnskaper, holdninger, ferdigheter og forforståelse som man da trekker på for å kunne løse denne situasjonen (Joas & Knöbl, 2009: 160). Et eksempel på dette kan være når man sykler. Vi har masse kunnskap og ferdigheter rundt det å sykle som vi ikke tenker over når vi tar med oss sykkelen på en tur. Vi klarer å håndtere sykkelen, vi kan trafikkreglene, vi holder balansen osv. De ferdighetene vi trekker på her er ikke noe vi tenker over at vi gjør bruk av, det er noe som vi bruker uten å tenke over at det er det som gjør oss i stand til å sykle.

“Everyday life-world is to be understood that province of reality which the wide-awake and normal adult simply takes for granted in the attitude of common sense. By this taken-for-grantedness, we designate everything which we experience as unquestionable; every state of affairs is for us unproblematic until further notice.”
(Schütz & Luckmann, 1973: 3-4).

Schütz trekker frem «everyday knowledge», hverdagskunnskap/allmennkunnskap som et hovedelement i livsverdenen. Dette grunner ut i man er født inn i en verden med strukturer og sosiale relasjoner en tar for gitt og ikke tviler på, man har altså en hverdagskunnskap som man handler ut fra, med bakgrunn i de rammer og forståelser man allerede har fra sin livsverden (Schütz & Luckmann, 1973). I livsverdenen skaper mennesker en sosial virkelighet, men er samtidig begrenset av de eksisterende sosiale og kulturelle strukturer som er skapt av sine forgjengere (Ritzer & Stepinsky, 2013: 219).

Livsverden kan man se i sammenheng med lærernes handlingsmåter. Måten jeg vil bruke livsverdensbegrepet i min studie er ved å se på hvilke livsverdensressurser de trekker på i

håndteringen og forståelsen av falske nyheter og hvilke holdninger og verdier de vurderer fenomenet ut ifra.

2.2 Jürgen Habermas

Hittil har jeg redegjort for teori om hvordan lærerne kan analysere den situasjonen de er i. Spørsmålet er nå hvilke livsverdensressurser trekker lærerne på når de skal skape mening gjennom en situasjonsdefinisjon som gjør det mulig for dem å løse problemet som falske nyheter utgjør? Jeg bruker her Habermas for å sette ord på de kunnskaper, holdninger og verdier som lærerne trekker på, altså de livsverdensressursene de bruker i sin problemløsning. Det Habermas gjør gjennom sitt teoretiske forfatterskap er å sette ord på demokratiet som vi alle er sosialisert inn i og som lærerne jeg har intervjuet også er en del av. Selve kjernen hos Habermas er demokratiforståelse og det er her to aspekter jeg vil trekke frem, mikronivå og makronivå (Aakvaag, 2008: 188). På mikronivå er kjernen kommunikativ handling. Dette vil i denne oppgaven omhandle det som skjer i klasserommet og hvordan lærerne og elevene forholder seg til falske nyheter. På makronivå handler det om det demokratiske maktkretsløpet, og hvordan lærerne bidrar til å opprettholde det liberale demokratiet (det demokratiske maktkretsløpet) gjennom å ruste elevene til å forholde seg til falske nyheter. Det er viktig å poengtere at jeg ikke er opptatt av å bruke Habermas for å få en beskrivelse av hvordan samfunnet er, men for å få en beskrivelse av hvordan lærerne tenker seg at mikrosamhandling i klasserommet og samfunnet i helhet både er og bør være.

2.2.1 Mikronivå: Kommunikativ handling

Habermas sin idé om kommunikativ handling kan tydeliggjøre lærernes implisitte forståelse av det mikrodemokratiet et klasserom består av. Livsverdensressursene man bruker er ofte implisitt og tatt for gitt. Derfor kan det være behov for å tydeliggjøre hva disse ressursene dreier seg om. Derfor bruker jeg Habermas, da han har redegjort for dette gjennom sine teorier. Habermas er mest kjent for det som kalles den språklige vendingen. Han så på hvordan mennesker lever sine liv og løser sine konflikter ved hjelp av språklig kommunikasjon (Aakvaag, 2008: 173). Kommunikativ handling er utgangspunktet for Habermas sin samfunnsstenkning. Han beskriver kommunikativ handling blant annet på denne måten:

“... the actions of the agents involved are coordinated not through egocentric calculations of success but through acts of reaching understanding. In communicative action participants are not primarily oriented to their own success; they pursue their

individual goals under the condition that they can harmonize their plans of action on the basis of common situation definitions.” (Habermas, 1984: 286).

Handlingene til aktørene er altså ikke basert på det Habermas kaller «egosentriske suksessberegninger», men det handler mer om at mennesker befinner seg ofte i situasjoner der man er avhengige av andre aktører for å oppnå sine mål, men for å nå disse målene så må man bruke språket som redskap, fremfor straff, for på den måten snakke seg frem til enighet (Habermas, 1984: 286). Kommunikativ handling er altså en teori om samhandling og hvordan samhandlingen foregår på mikronivå. Teorien innebærer at man som kompetente aktører må samarbeide med hverandre der man bruker språket til å komme til enighet, fremfor straff eller sanksjoner. For å komme frem til enighet trekker Habermas frem det som kalles kraften i det bedre argument, som vil si at vi mennesker overbeviser med argumentasjon fremfor straff eller sanksjoner (Aakvaag, 2008: 174-176). For å knytte dette opp til klasserommet, kan man si at den ideelle klasseromssituasjonen er å bruke kommunikativ handling fremfor straff eller sanksjoner for å komme frem til enighet med elevene, på denne måten oppnår man et mikrodemokrati. Ved at lærerne bruker argumenter fremfor å true med straff, tvinges man til å gjensidig behandle hverandre som *frie, fornuftige og likestilte*. Når man ser på hverandre som frie vil man da anta at den personen man snakker med enten kan velge å akseptere eller ikke akseptere argumentet ditt. Videre forutsetter man at vedkommende er fornuftig, ved at man har tiltro til at personen forstår argumentet og kan forholde seg til det, og likestilt, ved at man ikke bruker sin autoritet eller sosiale posisjon for å overbevise samhandlingspartneren, men kraften i det bedre argument. I et klasserom vil man da oppnå et mikrodemokrati ved å få til samarbeid der man ikke bruker sanksjoner for å komme frem til enighet, men kraften i det bedre argument (Aakvaag, 2008: 174-188).

Måten jeg vil bruke teorien om kommunikativ handling på i min oppgave, er at jeg vil bruke den for å tydeliggjøre den normative standarden lærerne bruker når de skal vurdere hva de synes om falske nyheter i klasseromssamhandlingen.

2.2.2 Makronivå: Det demokratiske maktkretsløpet

Kommunikativ handling handler om demokrati på mikronivå, spørsmålet er så om dette mikrodemokratiet lar seg løfte opp på samfunnsnivå. Dette viser Habermas at er mulig, ved å ha laget teorien om det demokratiske maktkretsløpet. Det demokratiske maktkretsløpet er Habermas' forsøk på å lage en modell av et liberal-demokratisk samfunn, slik som dagens norske. Det demokratiske maktkretsløpet kan bli sett på som en teori om hvordan man kan

institusjonalisere kommunikatív handling på samfunnsnivå, og hvordan samfunnet i helhet klarer å diskutere seg frem til enighet (Aakvaag, 2008: 188-191). I henhold til oppgavens tema kan man her da trekke linjer til det samfunnet forventer av lærerne, nemlig å bidra til å opprettholde det liberale demokratiet som vi lever i, der falske nyheter kan bli sett på som en trussel for dette. Når jeg bruker denne teorien, mener jeg denne gir svar på den implisitte forståelsen lærerne har over det samfunnet de lever i og hvordan de kan ruste elevene til å være kompetente deltakere i samfunnet.

Det er en teori om demokrati og kollektiv demokratisk handling som består av fire stadier med fire ulike funksjoner. Det starter i *sivilsamfunnet*, der frivillige sammenslutninger, som aktivister, sosiale bevegelser og ideelle organisasjoner, fungerer som varsellamper og fanger opp budskap gjennom kommunikatív handling. Dette fanges opp av *offentligheten* som er det andre stadiet. Offentligheten kan i dag kan bli sett på som TV, radio og avis, der man setter temaer på dagsordenen, utarbeider løsninger og prøver å få den offentlige meningen inn i det politiske system. (Aakvaag, 2008: 189-190). Det som blir diskutert i offentligheten kan påvirke diskusjoner til politikere og lovgivere. Slik fungerer offentligheten som et mellomledd mellom det politiske systemet på den ene siden og sivilsamfunnet på den andre (Habermas, 2002). Det tredje stadiet er det *politiske system*, som innebærer politikere som fatter kollektivt bindende beslutninger. Det politiske system gjør det mulig å omdanne kommunikatív enighet til politisk makt og kollektiv handling. Disse beslutningene, som det politiske system vedtar, må også iverksettes eller realiseres, noe som skjer gjennom det siste stadiet, *statsforvaltningen*. Statsforvaltningen fatter lover og vedtak (Aakvaag, 2008: 190). Det demokratiske maktkretsløpet skal fungere som et forsvar og sikre legitimitet (Habermas, 1996).

Jeg bruker teorien om det demokratiske maktkretsløp for å se på hvordan lærerne vurderer falske nyheter i en større sammenheng. Det som er særlig relevant her er at denne teorien legger stor vekt på offentligheten og offentlighetens diskusjon, og falske nyheter er særlig relevant i den offentlige debatten.

2.3 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet presentert de begreper og teorier jeg skal benytte meg av i analysedelen av oppgaven min. Jeg vil i denne oppgaven analysere og finne ut av hvilken mening lærerne jeg har intervjuet legger i falske nyheter og situasjonen de er i. Den meningen de legger i situasjonen de er i gjør de ved å trekke på foregående typer for å løse et problem,

nemlig hvordan forholde seg til falske nyheter. For å gjøre dette må de etablere en situasjonsdefinisjon for å forstå hva problemet er og hvordan de skal løse det på best mulig måte. På denne måten etablerer da lærerne en situasjonsdefinisjon der de trekker på noen livsverdensressurser for å komme frem til en løsning. For å beskrive livsverdensressursene bruker jeg Habermas' teori om kommunikativ handling og det demokratiske maktkretsløpet, der lærerne implisitt trekker på en habermasiansk forståelse av disse teoriene for å løse problemet de står overfor.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvilke metoder jeg har brukt under innsamling av datamaterialet til studien min. Jeg er interessert i å se nærmere på hvilken mening lærerne legger i falske nyheter samt hvordan de møter falske nyheter i undervisningssituasjonen. Jeg har valgt teori ut ifra tema og problemstilling og vil her også redegjøre for metode jeg har valgt for å best belyse min problemstilling og forskningsspørsmål.

Målet med denne oppgaven er å finne ut av hvordan norske lærere forholder seg til fenomenet falske nyheter, få et innblikk i hvordan lærerne vurderer falske nyheter, hvilke ressurser de har i undervisningen og hvilke erfaringer de har fra klasseromssituasjoner der de har stått overfor falske nyheter. Fordi jeg er interessert i å få innblikk i den mening lærerne legger i fenomenet falske nyheter, har jeg valgt kvalitative intervju av fem lærere for å innhente empiri. Jeg vil i dette kapittelet beskrive hvordan jeg gikk frem da jeg skulle velge metode og informanter. Videre vil jeg gi en beskrivelse av hvordan intervjuene ble gjennomført, analyseprosessen av datamaterialet jeg har innsamlet og etiske problemstillinger samt dialog med NSD (Norsk senter for forskningsdata). Til slutt har jeg vurderinger om oppgavens validitet og reliabilitet.

3.1 Valg av metode

For å gjennomføre studien, måtte jeg først velge metode for å klare å samle inn nødvendig datamateriale. Når man skal velge metode legger problemstilling klare føringer, og dette gjelder også i mitt tilfelle der metoden jeg har valgt, er valgt i lys av problemstillingen min. Det finnes alternative metoder en kan bruke når en vil studere mennesker, slik som intervju, dokumentanalyse, felt studier/observasjon og spørreundersøkelser. I mitt tilfelle valgte jeg å bruke kvalitativt intervju, da jeg er spesielt opptatt av meningen og forståelsen mine informanter legger i temaet. Intervju kan fungere til det formål at man kan få fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Et kvalitativt intervju egner seg godt hvis man ønsker innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2019: 13). Det samme resultatet ville blitt vanskelig å få frem hvis jeg hadde sendt ut standardiserte spørreundersøkelser, fordi disse ikke gir muligheten til å gå i dybden. Videre vurderte jeg dokumentanalyse, men det ville være en mer effektiv måte for meg å spørre lærerne om det jeg lurer på, fremfor å gå veien om dokumenter og litteratur. I tillegg er ikke oppgavens tema godt dekket av tilgjengelig litteratur, derfor la jeg dette alternativet fra meg. Observasjon kunne også vært en metode jeg

kunne brukt, men det ville vært en utfordring å få spesifikk nok informasjon om falske nyheter ved å observere et lite utvalg av undervisningstimer. Derfor falt mitt valg på intervju, som i lys av dette er den mest effektive måten å få relevant informasjonen som kan besvare problemstillingen på.

Når en velger intervju som metode, må en også ha det klart for seg hva slags type intervju en skal gjennomføre. Dalen (2019: 26) peker på åpne og strukturerte intervju som eksempel på hvordan ulike typer kvalitative intervju. Dette ser man på hvordan man har lagt opp intervjuguiden sin. I et åpent intervju er målet at informanten forteller fritt og mest mulig om sin livssituasjon, der intervjueren ikke har forberedt spørsmål fordi han er avhengig av at informantene åpner seg opp og forteller mye om temaet som skal snakkes om. Videre finner man mer strukturerte intervjuformer der intervjueren har forberedt tema og spørsmål som skal bli snakket om gjennom intervjuet. I mitt tilfelle har jeg foretatt et semistrukturert intervju, der mine forskningsspørsmål er utgangspunktet for intervjuguiden, som da er temaene jeg ønsker å komme igjennom i intervjuet. Ut ifra disse temaene lagde jeg ulike spørsmål som kunne gi meg innsyn i informantenes meninger og holdninger innenfor hvert tema (se vedlegg 1). Når man har et semistrukturert intervju er det viktig å ha en gjennomarbeidet intervjuguide, som forsikrer at alle temaene en er interessert i blir dekket. En fordel med å bruke semistrukturert intervju er at jeg åpner opp for at informantene kan fortelle rundt temaene, slik at jeg kan innhente mest mulig relevant informasjon om temaet mitt, fremfor å ha et helt åpent intervju, der man ikke alltid kan vite hvilken vei intervjuet tar, og i verste fall får man ikke data på det man ønsker informasjon om (Dalen, 2019: 26). Det samme gjelder strukturert intervju, der intervjuguiden er fastsatt og som ikke åpner opp for at informantene kan snakke mer rundt temaer. Her kan man risikere å miste verdifull informasjon, derfor valgte jeg å bruke en semistrukturert intervjuguide.

3.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Når man skal gjennomføre et kvalitativt intervju er det viktig å tenke på hva en ønsker å oppnå med intervjuet, derfor har informantene en velger en viktig rolle. Utvalg av informanter kan gjøres på ulike måter og som Thagaard (2013: 60) skriver, må man stille seg spørsmålet om hvem man ønsker å få informasjon fra, for eksempel ved å se på yrke, miljø, erfaringer, altså kvaliteter som er relevante for å innhente data en trenger. I min studie benyttet jeg meg av et såkalt strategisk utvalg. Dette innebærer at man som forsker velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og

undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013: 60). I mitt tilfelle er de egenskapene jeg er ute etter hos mine informanter at de er lærere som underviser på ungdomsskole eller videregående skole, samt underviser i fag der denne tematikken, falske nyheter, kan være relevant. Dette gjelder for eksempel samfunnsfag, norsk, historie og religion. Alternative fremgangsmåter er gjennom det som kalles tilgjengelighetsutvalg, der man kontakter en person innenfor det miljøet man ønsker å kartlegge og deretter blir satt i kontakt med mulige informanter, eller kategoribaserte utvalg der man har definert ulike kategorier som skal være representert blant informantene sine (Thagaard, 2013: 61-64).

Utvalget av informanter ved kvalitativ forskning er viktig, da gjennomføring og bearbeiding av intervju er en tidkrevende prosess. Det er derfor ikke et mål i seg selv å ha for mange informanter, men det er likevel viktig å ha et tilstrekkelig utvalg som er relevant for oppgaven og som kan sikre et datamateriale som gir svar på temaene du forsker på (Dalen, 2019: 45). Utvalget mitt består av fem norske lærere. For å finne informanter til mine intervju, startet jeg med å kontakte personer jeg kjente fra før, og antok at dette skulle gjøre prosessen mindre tidkrevende. Jeg fikk raskt svar fra de fleste og flere sa seg villige til å bli intervjuet. Ved planlegging av intervjuet var det også viktig å tenke på at lærere har en jobb som i perioder er veldig hektisk. Prosjektets tidsplan gjorde det nødvendig å gjennomføre intervjuene mine rett før jul, altså i en periode der lærere har mye arbeid i form av retting av elevoppgaver samt karaktersetning og ferdigstilling av prosjekter før jul og nyttår. På grunn av dette hadde enkelte av kandidatene mine ikke tid til å delta i det tidsrommet jeg ønsket. Jeg brukte snøballmetoden for å få kontakt med den siste informanten jeg trengte for å kunne gjennomføre prosjektets mål om fem intervju. Snøballmetoden innebærer at jeg kontaktet en person som hadde kjennskap til personer med de kvalifikasjonene jeg var ute etter (Thagaard, 2013: 62).

3.3 Gjennomføring av intervjuene

Alle informantene fikk informasjonsskriv (se vedlegg 2) i forkant av intervjuet, slik at de kunne lese seg opp på prosjektets målsetning. Alle informantene ga også både muntlig og skriftlig samtykke til meg, slik at jeg kunne bruke dataene som jeg innhentet i intervjusituasjonen. Da noen av intervjuene var over nett, ble informert samtykke gitt digitalt der lærerne signerte samtykkeerklæringen og returnerte denne over nett.

Ved gjennomføring av intervjuene måtte jeg ta hensyn til koronapandemien. Dette satte ulike begrensninger på hvordan og hvor vi skulle gjennomføre intervjuet. Jeg lot informantene

mine bestemme hvordan de ønsket å gjennomføre intervjuet, da dette kunne ha innvirkning på hvor komfortabel de følte seg i intervjusituasjonen. Tre av intervjuene ble derfor gjennomført over Teams på internett, der vi kunne se hverandre på kamera, og to av intervjuene ble gjennomført som fysiske møter. Det å gjennomføre intervjuer over video skaper en viss avstand mellom intervjuer og informant, og det er derfor viktig å på best mulig måte ivareta informantene og vise genuin interesse overfor det de formidler. Dette er alltid viktig å huske på når en skal intervju; å lytte og vise interesse for å kunne anerkjenne den personen som intervjues (Dalen, 2020: 32). Videre viser ikke-verbal kommunikasjon også interesse, dette var noe som kunne forsvinne litt under videointervjuene, da man kun så hverandres ansikter og ikke kunne tyde kroppsspråk på samme måte som hvis man hadde møttes fysisk. I denne situasjonen ble det ekstra viktig for meg å vise interesse overfor det de fortalte meg, samt virke oppmuntrende mot deres uttalelser. På denne måten vil man kanskje skape et tryggere miljø som gjør at informantene ikke holder tilbake relevant informasjon.

3.4 Transkribering, koding og analyse

Det første jeg gjorde etter gjennomført intervju var å transkribere disse, mens intervjuet fortsatt satt friskt i minne. Å transkribere vil si å transformere fra en form til en annen, i denne sammenhengen å endre muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst (Kvaale & Brinkmann, 2020: 205). Allerede under transkriberingen startet jeg anonymisering av informantene ved å transkribere alt til bokmål, slik at eventuelle dialekter ikke kommer til syne. Videre lot jeg være å ta med stedsnavn, skolenavn og andre gjenkjennbare navn og steder som ble nevnt under intervjuet.

Analyse av datamaterialet starter gjerne med en første gjennomlesning av intervjuet etter transkriberingsprosessen, for å få et helhetsinntrykk på hva innholdet i intervjuet er og potensielle funn. Jeg printet ut intervjuene mine og markerte ut viktige funn og sekvenser i nærlesningsfasen (Askerøy & Høie, 2010: 83). Den vanligste formen for å analysere data man har samlet inn er gjennom koding eller kategorisering av intervjuuttalelser (Kvaale & Brinkmann, 2020: 226). Koding vil si å at man systematisk må gå igjennom datamaterialet for å sette merkelapp på hva det egentlig handler om. Deretter må forskeren definere kategorier som kan passe til kodingen, for å gi mulighet for å forstå innholdet i intervjuene på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2019: 62). Eksempler på koding i mitt intervjumateriale kan være: Strategier, redskaper, lærernes forståelse. I min studie har jeg kodet og kategorisert med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål, der jeg på forhånd hadde kategorisert

intervjuguiden i forskningsspørsmålene (Se vedlegg 1). Ved at jeg allerede hadde forberedt kategorier, er dette med på å lette tolkningen av intervjuene fordi jeg som forsker vet hva jeg skal lete etter (Askerøy & Høie, 2010: 82). Det er selvsagt alltid viktig å være bevisst på at kategorier kan endre seg ut ifra hvilken vei intervjuene tar. Under mine intervju lette jeg også etter andre tendenser og funn som kunne passe som nye kategorier, hvis datamaterialet tilsa det. I mitt prosjekt kategoriserte jeg ut ifra disse fire kategoriene: «Hva vet lærerne om falske nyheter», «hvordan vurderer lærerne falske nyheter», «hvordan forholder lærerne seg til falske nyheter i undervisningssituasjonen» og «hvilke ressurser har lærerne i arbeidet med falske nyheter». Disse kategoriene er som nevnt mine forskningsspørsmål og vil også være slik jeg presenterer empirien min i kapittel 4. Dette gjør jeg for å kunne gi et mer oversiktlig bilde av de viktigste funnene innenfor hver kategori.

Når dette var gjort så begynte selve analysen, altså bruke av dataene for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål, dette har jeg redegjort for i kapittel 5.

3.5 Etske problemstillinger og forberedelser til intervju

Kvaale og Brinkmann (2019: 95) sier at det er moralske spørsmål knyttet til intervjuundersøkelsens midler og mål, samt at det menneskelige samspillet i intervjuet påvirker intervjupersonene i tillegg til at kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon. Med dette i bakhodet er altså intervjubasert forskning fylt med etiske spørsmål. Det er viktig med informert samtykke, som betyr at forskningsdeltakerne som skal delta på studien er klar over undersøkelsens formål og hovedtrekkene i designen og eventuelle risikoer og fordeler ved å delta. I tillegg til dette gir informert samtykke meg som forsker en sikkerhet om at informantene har deltatt frivillig og at de kan trekke seg når som helst om de ønsker det (Kvaale & Brinkmann, 2019: 104). Videre er konfidensialitet viktig å være bevisst, som betyr at blant annet data og informasjon som kan avslører eller identifisere informantene mine ikke blir tatt med i undersøkelsen (Kvaale & Brinkmann, 2019: 106). Jeg har i min studie ikke tatt med informasjon som kan være skadelig eller gjøre sånn at informantene mine blir gjenkjent. Jeg har informert informantene mine om at bakgrunn og nåværende yrke vil bli tatt med, men jobbsted holdes anonymt. I tillegg til dette var det også viktig for meg å informere om taushetsplikten lærerne må overholde under intervjuet, slik at ingen eksempler eksponerer elever. For å ivareta elevene har jeg også sørget for at alle eksempler som har blitt gitt under intervjuene har blitt ytterligere anonymisert slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne personen det er snakk om.

Det anbefales å bruke teknisk opptaksutstyr når man skal gjennomføre kvalitative intervjuer, da dette er med på å ta vare på informantens uttalelser (Dalen, 2020: 28). Jeg brukte lydopptak via diktafonapp som lastes opp i Nettskjema. Denne håndteringen er i henhold til den nye personopplysningsloven (GDPR) der en skal ivareta informantens personvern (Regjeringen, 2019). Ved å bruke Nettskjema sikret jeg meg på den måten at ikke opptak kunne komme på avveie og at jeg hadde god kontroll på hvordan jeg skulle håndtere opptaket (Universitetet i Oslo, u.å). Opptaksutstyret jeg benyttet meg av (Nettskjema-Diktafon app) tar vare på lydfilen i 90 dager, deretter slettes opptaket permanent. Jeg vil også ved prosjektslutt slette alle intervju som er lastet opp i Nettskjema. Som en test gjennomførte jeg to prøveintervjuer på medstudenter, for å forsikre meg at intervjuguiden var tilstrekkelig, at jeg fikk øvd meg på rollen som intervjuer og at det tekniske utstyret fungerte som det skulle (Dalen, 2020: 30). For å kunne gjennomføre intervjuene mine måtte jeg søke NSD for godkjenning av prosjektet mitt, da man skal ivareta informantens personvern og sikre at forskningen skjer innenfor riktige retningslinjer. Jeg fikk godkjent mitt prosjekt fra NSD etter samtale rundt hvilke opplysninger som skulle med i prosjektet og med lovnad om at jeg skulle ivareta informantens anonymitet og personvern, samt ta hensyn til eventuelle sensitive opplysninger blir gitt under intervjuet (NSD, 2020).

3.6 Avsluttende diskusjon: Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og i hvilken grad en studie kan etterprøves der det er opp til forskeren å vise til at forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte. Dette kan gjøres ved å vise hvordan datamateriale i studien er innsamlet og behandlet, samt relasjoner til informanter og hvilken relasjon forskeren har til feltet (Thagaard, 2013: 193-194). Det finnes flere måter å styrke en oppgaves reliabilitet på, slik som å beskrive hvilke informanter som er med i forskningen, hvilke metoder for innsamling og analyse av data er benyttet og ved å være flere forskere som deltar i prosjektet (Dalen, 2019: 93).

I min studie har jeg gjennom dette kapittelet prøvd å redegjøre for hvilke informanter jeg har intervjuet og hvorfor, samt min tilknytning til dem. Videre har jeg forklart hvorfor jeg har valgt kvalitativt intervju og hvordan jeg har gått frem for å samle inn datamaterialet mitt og hvordan jeg har arbeidet med stoffet i ettertid. Jeg har også samarbeidet med min veileder, både ved viktige avgjørelser og hvordan man best kan utføre forskningsprosessen. Det at det foregår et samarbeid under prosjektet mellom meg og veileder kan være med på kvalitetssikre valgene jeg tar og styrke reliabiliteten til oppgaven (Thagaard, 2013: 202). En medvirkende

faktor som styrker oppgavens pålitelighet, er at jeg gjennomførte prøveintervju før gjennomføringen av de virkelige intervjuene. Jeg har også lest og øvd meg opp på å håndtere en intervjusituasjon og datamateriale, og til sist har jeg vært nøyaktig med transkriberingen av intervjuene.

I kvalitativ forskning handler validitet om gyldigheten av de tolkninger forskeren gjør, og om de dataene man får gjennom intervjuene gjør det mulig å svare på spørsmålene man har stilt under problemstilling og forskningsspørsmål (Gilham, 2005: 6; Thagaard, 2013: 204). I min studie har jeg intervjuet et lite utvalg informanter på fem deltakere. Jo mindre gruppen er, desto vanskeligere er det å generalisere. Likevel er fortsatt informasjonen som kommer frem reell og beskriver informantenes oppfattelser og meninger og kan på den måten ikke benektes, selv om man har et mindre utvalg i studien. Hovedfokus i denne studien er fenomenet falske nyheter og lærernes erfaring og forståelse av fenomenet, framfor om det er generaliserbart eller ikke. De svarene jeg har fått i intervjusituasjonen har gitt meg data som er svært verdifull på den måten at de inneholder masse informasjon jeg kan bruke for å kunne svare på både problemstilling og forskningsspørsmål. I dette kapittelet har jeg prøvd å beskrive og argumentere for hvordan jeg har gått frem for å samle inn datamateriale, hvordan jeg har arbeidet med dette og analysert innholdet, for på den måten å vekke tillit og at jeg ikke holder noe ved prosessen skjult (Kvernmo, 2010: 69). Dette gir gjennomsiktighet i fremgangsmåten, noe som kan være med på å styrke validiteten til oppgaven. Som forsker viser en gjennomsiktighet ved å være tydelig på hvordan datagrunnlaget er fortolket og hvordan tolkninger i analysen kommer frem. En direkte måte å vise dette på er blant annet ved å bruke sitater i analyseprosessen (Thagaard, 2013: 205).

Gjennomsiktighet er nært knyttet til forskerens forståelse av temaet for oppgaven. Ved å klargjøre hvilken rolle man har og bakgrunn for interessen for temaet vil dette være med på å styrke validiteten (Dalen, 2019: 16). Jeg har gjort meg egne erfaringer fra læreryrket som lektorstudent, noe som gjør at jeg kan komme med mer spissede spørsmål til informantene basert på egne erfaringer med hvordan lærere jobber og hvordan en undervisningssituasjon fungerer. En mulig ulempe med slik forståelse kan være at andre som kanskje har gjort andre erfaringer ville kunne stilt andre spørsmål som igjen kunne gitt et annet perspektiv på temaet. Videre interesserer jeg meg for temaet, noe som gjør det enklere for meg å stille relevante oppfølgingsspørsmål til informantene mine under intervjusituasjonen. Basert på disse betraktningene mener jeg at studiet gir et gyldig bilde av informantenes forhold til oppgavens tema.

4 Empiriske funn

I dette kapittelet vil jeg presentere de empiriske funn jeg har gjort gjennom intervjuene.

Kapittelet er strukturert etter intervjuguiden og forskningsspørsmålene mine, og utdrag fra intervjuene mine vil bli presentert i kursiv. I en intervjuopprosess vil samtalen kunne ta ulike veier, derfor er det viktig å merke at ikke alle informantene besvarte alle spørsmålene.

Uavhengig av dette vil jeg presentere de funnene som er gjort under hvert forskningsspørsmål. Dette vil gi en indikator på hvordan lærerne forholder seg til falske nyheter og hvordan de forbereder elevene på å møte et samfunn med falske nyheter, i tillegg vil dette gi en innføring i funnene før analyseringsprosessen. Jeg vil starte med å gi en kort presentasjon av informantene mine.

4.1 Presentasjon av informantene

Jeg intervjuet fem informanter. Informantene har jeg gitt tilfeldige navn fra A til E: Arne, Bente, Camilla, Dina og Elin, med hensyn til anonymisering og personvern.

Navn:	Arbeidssted:	Bakgrunn:
Arne	Ungdomsskole	Arne underviser på en ungdomsskole i Norge, der han i år underviser på 10. trinn i fagene samfunnsfag, engelsk og valgfag programmering. Han er utdannet lektor innenfor fagene historie og engelsk. Han har jobbet på denne ungdomsskolen i 6 år. Alder: 30+
Bente	Ungdomsskole	Bente er nyutdannet lektor i fagene norsk og engelsk, og jobber nå primært med spesialundervisning og med grunnleggende norskopplæring, som vil si at hun underviser mindre grupper elever. Hun jobber på en ungdomsskole i Norge der hun har mest undervisning på 9. trinn og litt på 10. trinn. Alder: 25+
Camilla	Videregående skole	Camilla har jobbet innenfor ulike grener i utdanningssystemet og med forskning. Hun er utdannet innenfor ingeniørfag, og har tatt videreutdanning innenfor statsvitenskap. Hun har jobbet i skolen i 17 år. Nå jobber hun på en videregående skole i fagene

		samfunnskunnskap, sosiologi og sosialantropologi og politikk og menneskerettigheter. Hun underviser i alle trinn; vg1, vg2 og vg3. Alder: 40+.
Dina	Ungdomsskole	Dina underviser i fagene norsk, samfunnsfag, kroppsøving og KRLE på en ungdomsskole. Dette året underviser hun på 8. trinn. Hun har jobbet på denne skolen i snart 7 år. Hun har gått det hun kaller for den «gamle ordningen» når det gjelder utdanning der man tar fordypning i flere fag. Hun har også etterutdanning i norsk årsstudium. Alder: 30+.
Elin	Videregående skole	Elin har studert lektorutdanning i nordisk og religion, med master i religionsdidaktikk. I tillegg til dette har hun et år filosofi og et år med samisk. Hun har jobbet 5 år på en videregående skole i Norge, før dette har hun jobbet litt på en barneskole og 1 år på en annen videregående skole. Alder: 30 +.

4.2 Hva vet lærerne om falske nyheter?

Jeg vil starte med å legge frem i hovedtrekk hva de ulike lærerne svarte på spørsmål knyttet til første forskningsspørsmål «*hva vet lærerne om falske nyheter?*», der målet er å kartlegge lærernes kunnskap om fenomenet falske nyheter og påvirkningskraften til både falske nyheter og tradisjonelle medier. Jeg vil starte med å presentere hva lærerne vet om falske nyheter.

4.2.1 Hva legger lærerne i begrepet falske nyheter?

Arne knyttet falske nyheter opp mot USA, Donald Trump og hans tilhengere. Videre poengterer han at falske nyheter er feil fremstilling av ting, og at det er et begrep som har gått inn i sjargongen til oss mennesker, noe han blant annet ser hos elevene sine som bruker ordet «fake news». Han legger frem at elevene kanskje ikke helt forstår konseptet de snakker om når de bruker begrepet.

Bente forbinder falske nyheter med Facebook. Hun sier videre at falske nyheter er «*det som popper opp i min nyhetsfeed som jeg egentlig ikke gidder å gå inn på engang fordi det ser og høres ut som at (...) det ikke er riktig*». Hun tenker videre at det forekommer ofte.

Camilla gir en utdypende definisjon på hva hun oppfatter som falske nyheter:

«(...) falske nyheter er jo nyheter som ikke er sanne, og som man tenker seg har elementer av en påvirkningskraft som har en viss hensikt. Og en hensikt som man da tenker er negativ fordi at det her er falskt, og da vil det være negativ påvirkning for de som blir utsatt for det, og det er jo også veldig vanskelig å avsløre. Det er vanskelig å avsløre fordi det blir presentert i en form som virker troverdig og de blir presentert av aktører som gjerne er i, kan være, i posisjon (...) og det treffer mange i betydning av at det treffer mange som kanskje ikke har nok kunnskap, først og fremst. Så kunnskap blir på en måte en viktig parameter for å avdekke hva det innebærer av hva en falsk nyhet er (...) Det som er opplagt er lett å avdekke, men ikke det som kommer i skjulte budskap, gjerne med politisk valør.»

Elin utdyper detaljert hva hun legger i begrepet falske nyheter. Hun, som Arne, trekker linjer til USA og Trump og at det var der det begrepet fikk sitt fotfeste og da hun begynte å høre mer om det. Videre sier hun:

«Jeg har skjønt at det har vært et begrep kanskje lengre, eller det har jo eksistert under mange navn da, men fake news og falske nyheter er vel den nyere måten å snakke om det. Det er veldig Trump måten å snakke om det på da, istedenfor å si propaganda eller noe sånt, så sier man veldig konkret sånn falske nyheter.»

Hun trekker deretter frem to ting som hun tenker på når hun snakker om falske nyheter;

«Hvis de er reelle så tenker jeg på propaganda. Hvis det er reelle falske nyheter, altså nyheter med en agenda eller nyheter som er skapt for å skape en eller annen konflikt eller et resultat. Eller så tenker jeg på det som en konspirasjonsteori om at falske nyheter er falske fordi de har en agenda.»

Videre mener hun at begrepet kanskje er litt tomt for mange, og at mange likevel har veldig lett for å bruke det, til tross for at mange ikke alltid virker å være helt enige i hva begrepet betyr: *«at for noen kan falske nyheter være at tallene er skjevt presentert, og for andre hvis du sier falske nyheter, så er det konspirasjon. At diskusjonen ofte er om noe der begrepet ofte ikke er definert.»*

4.2.2 Hvor opplever lærerne at falske nyheter er utbredt?

Ved spørsmål som omhandler hvor lærerne tror falske nyheter oppstår og sprer seg, fikk jeg også innblikk i hvilke nettsider de mener produserer falske nyheter og om de selv har kommet over falske nyheter i hverdagen.

Arne mener at falske nyheter eksisterer på sosiale medier, som Facebook, Twitter og Youtube, men han trekker også frem ulike nettsteder som kan spre falsk informasjon; dokument.no, Breitbart news i USA, reddit og tumblr. I tillegg til dette retter han fokus på podkaster som kan komme med konspiratoriske budskap.

Bente trekker inn sosiale medier i form av Facebook, at det for hennes del kun er der hun møter på det selv, men at hun også kan møte det en del i jobb i møte med elever. I tillegg trekker hun frem TikTok og Instagram som mulige spredere av falske nyheter i sammenheng med elevene.

Camilla trekker også frem sosiale medier som Twitter, Facebook og sier at det sikkert er på flere slike typer medier som TikTok. I tillegg til dette sier hun at man også kan komme over det i avis, via mail og i ulike reklamer.

Dina trekker frem sladdersider som Se og Hør, der det kan være innlegg som kan være med på å spre falsk informasjon om kjendisene de skriver om. Hun nevner også sosiale medieplattformer som TikTok, Snapchat og Facebook.

Elin bygger videre på tanken rundt hva falske nyheter egentlig er og kommer frem til to alternativ ut ifra hvor man finner såkalte falske nyheter. Hun sier at *«hvis det er definert som 100 % oppspinn, sånn konspiratorisk, så er det vel YouTube (...) som er den største plattformen for å konsumere fake news eller falske narrativer da»*. Her trekker hun videre frem andre sosiale medieplattformer som Snapchat, TikTok og Facebook, der man kan opprette grupper, som kan være med på å spre konspiratorisk innhold. Videre ser hun på en annen måte man kan definere falske nyheter og ut ifra det finne falske nyheter andre steder: *«men igjen så kommer det an på hvordan jeg definerer falske nyheter. Hvis det er sånne vinklede saker, så er jo reset.no et sted der jeg vil påstå at de driver og vrir sannheten litt for å passe sin narrativ»*.

4.2.3 Har mediene påvirkningskraft?

De neste spørsmålene omhandler hva informantene mener om medier, påvirkningskraft og makt.

Arne og Bente synes begge at media har makt, men at det også er veldig viktig at de har denne makten. Arne legger vekt på at media er den fjerde statsmakt og at de skal *«passe på at de andre statsmaktene gjør som de skal. De skal være litt undersøkende og være litt kritisk, og stille spørsmål.»* Bente på sin side mener også at det er viktig å ikke sensurere media, at de fortsatt må kunne publisere det de publiserer, selv om hun gjerne kunne ønsket litt mer fakta. Her trekker hun videre inn elevene og at det er viktig å kunne lære seg å forholde seg til det media skriver, at skolen må tilpasse seg samfunnet og ikke motsatt.

Dina synes også mediene har makt, men trekker det videre til måten mediene bruker makten sin, at de burde være bevisst på hva de skriver. Hun kom blant annet med et eksempel rettet mot dette:

«(...) når Trump gikk ut og sa at koronaviruset ikke er farlig. Tenk da den makten det har, og at da media skynder seg og skriver om det og får det her trykket frem, og hvor mange som tror på det han sier. Så, ja, de har sinnsykt mye makt.»

Elin sier når hun får spørsmål om media har makt at *«(...) som norsklærer så vet man jo på en måte at det her med retorisk makt er reelt, at måten du ordlegger deg på og velger å fremstille en sak på påvirker publikum enten det er bevisst eller ubevisst.»* Hun trekker videre frem problematikk rundt det ulike aviser velger å publisere som kan påvirke mennesker i negativ forstand, som lokalaviser som har satt kronikker på trykk der de skriver om andre folkegrupper med et underliggende budskap som kan påvirke leserne til å tro på det som blir sagt. Her sier hun videre:

«bare sånn som lokalavisen som elsker å sette de kronikkene på trykk, de har jo makt ved at de hele tiden velger å gi en stemme til de kritikerne og at det hele tiden legitimeres å prate om dem på en sånn måte (...) så der føler jeg at jeg ser en helt åpenbar sånn «mediene har makt» (...).»

Videre var jeg interessert i å høre om informantene oppfattet at mediene har makt over lærerne, da de ga tydelig uttrykk om at mediene har makt i samfunnet vårt.

Camilla var veldig tydelig på det at media har makt over oss alle. Begrunnelsen hun gir til at mediene har makt var blant annet at «(...) de velger ut og siler ut informasjon som de synes treffer oss», men hun ser også en endring i mediebildet. Hun har tidligere oppfattet at media forenkler mer og mer informasjon, men at det har blitt mer dybdeartikler og at saker virker mer bearbeidet.

Ved spørsmål om lærerne oppfattet at mediene har makt over elevene var svarene delt. Alle informantene mente at sosiale medier på en eller annen måte har en påvirkningskraft på elevene, men om det var nyheter eller påvirkning i form av mote og konsum varierte. Elin trakk blant annet frem et eksempel fra tidligere elever hun hadde hatt som hadde undersøkt hvor elevene på den videregående skolen de gikk på fikk nyhetene sine fra. Der fant de ut at ingen av elevene benytter seg av de tradisjonelle mediehusene, med mindre de mediehusene eksisterer på sosiale medier, som hun videre sier:

«Jeg ser jo også i klasseromsdiskusjoner at det henvises ofte til YouTube. Ja, og sånne Snapchat nyheter og nyheter på YouYube. Så de mediehusene som har klart å få tak i dem på de plattformene, de tror jeg har makt over dem.»

4.2.4 Hvilke konsekvenser har falske nyheter?

Falske nyheter inngår i mediebildet. Etter å ha snakket om medier og makt var jeg også interessert i å høre om informantene mine tenkte at falske nyheter har makt og om denne type «nyheter» har makt på lik linje som med de tradisjonelle mediene vi nettopp hadde diskutert.

Arne vinkler falske nyheter og makt mot at det blir brukt for å få en reaksjon fra folket. At det kanskje ikke har makt på lik linje med tradisjonelle medier, men det får makt med en gang det setter i gang et reaksjonsmønster.

Bente sier falske nyheter har makt når det ikke blir forstått som falske nyheter, men som fakta og hun sier det er da falske nyheter begynner å bli skummelt, når personer kan oppfatte falske nyheter som vanlige nyheter man får på dagsrevyen.

Camilla fokuserer på at media har et ansvar for å formidle sanne nyheter og vise ulike sider av en sak, akkurat som en har i undervisning. Videre trekker hun frem at man kan bli et offer for falske nyheter om man ikke har nok kompetanse til å forstå hva som ligger bak.

Elin trekker spørsmålet om falske nyheter har makt til en hendelse hun har opplevd på videregående skolen hun jobbet på, der en elev hadde uttalt seg om at feminisme er en kreft i

samfunnet. Hun utdyper videre at «*dette er såpass sterke ord (...) at jeg tenkte at det der har du ikke fra ditt eget hode, det er et retorisk bilde eleven har fått fra et annet sted og det høres veldig ut som YouTube.*». Videre utdyper hun tanker om hvordan denne eleven har latt seg påvirke. Hun sier blant annet at falske nyheter som er helt fullstendig falskt eller skrudd til å passe en viss narrativ, vil kunne passe til personer som har funnet en alternativ virkelighet. Hun avslutter med å si:

«Den eleven vil jo stort sett lete etter bekreftelse på den virkeligheten og jo lengere inn i det du går, jo mer vil du ha det bekreftet. Det er jo selvfølgelig ikke bevisst, at «nå må jeg passe på å ikke ødelegge virkelighetsforståelsen min», men det er jo en tendens man ser hos alle. Jeg oppsøker jo selvfølgelig bare medier som jeg allerede stoler på (...) Sånn sett tror jeg falske nyheter har makt til å vri deg lenger og lenger dit dem vil ha deg.»

4.2.5 Oppsummering

Jeg vil her trekke frem tendenser blant informantenes forståelse av falske nyheter og makt samt hvilke teknologiske plattformer som kan påvirke og er spredere av falske nyheter. Flere informanter mener at sosiale medier dominerer når det gjelder spredning av falske nyheter. Videre forstår informantene falske nyheter som et begrep som innebærer nyheter som ikke er sanne og som er presentert i en form som virker troverdig. Disse er vanskelig å avsløre og har vinklet innhold, ofte med en skjult agenda. Videre blir konspirasjonsteorier trukket inn som et eksempel på falske nyheter og blir ofte assosiert med USA og Donald Trump. Media har makt og kalles gjerne Den fjerde statsmakt. Media har påvirkningskraft i form av hva de skriver om og hvordan de skriver det. Falske nyheter har ikke samme type makt som tradisjonelle medier, men får stor makt med en gang leseren tror på det som blir skrevet.

4.3 Hvordan vurderer lærerne falske nyheter?

Forskningsspørsmål nummer to lyder som følger «*Hvordan vurderer lærerne falske nyheter?*». For å få svar på dette stilte jeg spørsmål om hva lærerne fant positivt eller negativt ved falske nyheter, samtidig som jeg var interessert i å høre om noen normer eller verdier i samfunnet kan bli styrket eller svekket av falske nyheter. Jeg vil her starte med å presentere hva hver enkelt informant svarte på hva de synes er positivt med falske nyheter. Dette kan for enkelte virke merkelig da ordet «falsk» er negativt ladet, likevel gir dette et innblikk i hvordan

de vurderer fenomenet og derfor har jeg valgt å stille spørsmålet. Videre vil jeg presentere hva informantene synes er negativt ved fenomenet og hvilke verdier og normer i samfunnet informantene mener kan bli påvirket av falske nyheter.

4.3.1 Positive sider ved falske nyheter

Arne trekker frem spesielt to ting han finner positivt med falske nyheter. Det handler om det kildekritiske blikket og det andre viser til det interessante aspektet ved det, det å kunne undersøke funksjonene bak fenomenet. Han sier blant annet:

«Så lenge man er klar over at det er fake news, så er det jo positivt for du innstiller jo noen til å være litt mer kritisk, vi går med ett mer kritisk blikk. Jeg har jo begynt å lese de store tabloid avisene litt mer kritisk enn jeg har gjort tidligere kanskje. Da jeg var litt yngre så tok jeg det for god fisk».

Videre når han snakker om hva han synes er interessant ved falske nyheter trekker han frem det som kalles omvendt bildesøk og bildemanipulasjon. Ved omvendt bildesøk forklarer han at det kan være interessant å se hvor bildet som blir brukt i artikler opprinnelig kommer fra, da det ofte ikke er sammenheng med bildet som blir brukt til saken som skrives. Han trekker frem et eksempel på bildemanipulasjon fra koronapandemien:

«(...) om det var Dagbladet eller VG som hadde tatt et bilde av en gate i Oslo, også hadde de brukt telelinse, og når man bruker en annen objektiv så blåses ting ut av proporsjoner, altså objekter og ting ser mye nærmere ut enn det faktisk er. Også skrev de til det bildet «se hvor tett det er i Oslos gater», man kunne jo også ha zoomet ut igjen og da sett at det er avstand mellom folkene.».

Dette synes jeg var et interessant perspektiv på falske nyheter, derfor lurte jeg videre på om dette var noe han hadde lært opp klassen sin i. Ved spørsmål om dette fikk jeg til svar: *«Nei, vi har ikke gått inn i bildemanipulasjon. Det har vi ikke, nei. Det er også litt utenfor mine evner til å forklare.»*

Bente fremmet tidlig at hun ikke syntes at falske nyheter bare er negativt, didaktisk sett. Hun sammenlikner også elevene sine med foreldregenerasjonen, blant annet, der hun synes de allerede er mer kildekritisk enn de eldre hun kjenner.

«Forhåpentligvis så får vi en generasjon med elever som går ut og er kritiske til det de får servert (...) Jeg føler jo allerede at elevene er mer kritiske enn mange av mine

eldre familiemedlemmer og venner (...) og det er jo det som er positivt ved det. Jeg tror jo min foreldregenerasjon er mindre kritisk, de har jo ikke hatt denne her mediebiten på samme måte.»

Her trekker Camilla også frem at man kan bruke falske nyheter i klasserommet som et eksempel på noe negativt. Ved å bruke det som eksempel så vil det kanskje bli klarere og veldig tydelig hvordan man skal identifisere det. Hun sier videre: *«Og det er jo veldig viktig i forhold til ytringsfriheten at man får frem ting som rører seg i en befolkning eller i en gruppe. At man ikke skjuler, så ytringene kommer frem.»*

Dina trekker frem at falske nyheter kan være underholdende og humoristiske så lenge man er trygg på seg selv og trygg på at alt man leser ikke er sant slik at det ikke går inn på en selv.

Elin snakker om at falske nyheter kan være interessant og sier blant annet: *«Hvis man kan kontrollere det og man er bevisst det selv, så er det helt fantastisk interessant å se på og analysere (...) Hva har de gjort her? Hva slags dynamikker er det som er på plass?»* Videre snakker hun om et undervisningsopplegg som har blitt gjennomført på skolen hun jobbet på, der elevene skulle lage sine egne falske nyheter. *«Jeg tror det er en gavepakke til lærere som i mange, mange år har prøvd å få elevene til å forstå at retorikk er gøy. At man kan vinkle det mot dette og at elevene kan forstå det på en annen måte. Så sånn sett er det bra.»*

4.3.2 Negative sider ved falske nyheter

Ved spørsmål om negative sider ved falske nyheter trekker Arne frem at folk kan gjøre handlinger basert på feil informasjonsgrunnlag. Dette veier han opp mot ytringsfriheten da folk kan hetse og rapportere om ting med feil grunnlag. Han sier:

«(...) det er jo at folk får feilinformasjon og gjør handlinger og handler på en annen måte enn hvis de hadde hatt riktig informasjon. Og reagerer veldig fort (...) Så det er jo en fare for at ytringsfriheten forsvinner, rett og slett. Fordi folk rapporterer om feil ting. Men samtidig skal det jo være ytringsfrihet, men det skal ikke være en sannhetsvridning. Og det er jo det som er fake news, de vrir jo på sannheten også unnlater de å se på noen kilder.»

Videre snakker Bente om holdninger og rasisme og ekkokammeret man kan havne inn i av å være inne på nettsteder som gir deg kun den informasjonen du er ute etter. Hun sier videre:

«Det er jo det at du får opp mer og mer av det du er inne på, så hvis du først begynner å lukte litt på lite konstruktive holdninger og tanker så får du bare mer og mer av det. Ja, det er det her ekkokammeret (...) men jeg tror nok det der med holdninger og at veldig mye av det bygger opp under hat eller fordommer. Det er jo det som er negativt. Det at man på en måte finner ting som passer seg selv.»

Camilla trekker frem at falske nyheter fører med seg at mye blir uoversiktlig i forhold til det å fange opp hva som faktisk er rett. Hun trekker linjer til presidentvalget i USA og hvordan republikanerne ikke anerkjente valgresultatet. Dette utdyper hun videre ved å si *«altså når du ikke anerkjenner et valg så betyr det indirekte at du tviler på det institusjonen står for. De grunnlagene institusjonen er valgt for. Og da vil du også undergrave institusjonen.»*

Dina uttrykker bekymring for elevene sine, fordi de kanskje kan ta ting lettere til seg av det de leser på nett i motsetning til hva voksne kanskje gjør, og at falske nyheter kan gjøre noe med selvbildet til elevene. Hun sier:

«Jeg tenker jo at det er jo kanskje med på å påvirke kanskje enkelte grupper, at de tar det veldig innover seg. De her falske nyhetene. Og det kan jo gjøre noe med hverdagen deres; hvordan de ser på seg selv og hvordan de ser på vennene sine.»

Elin fortsetter med det samme temaet der hun trekker linjer til en elev som hadde kommet inn i et nettsamfunn med kontroversielle meninger. Hun sier at eleven:

«(...) veldig tydelig, helt åpenbart, funnet seg et miljø. Eleven er skoleeksempelet på hvordan du blir dratt inn i et sånt miljø og til en viss grad blir radikalisert da. Ikke radikalisert til at du blir terrorist, men radikalisert sånn som de som stod utenfor kongressen i USA.»

Hun fortsetter med å si at falske nyheter *«har en makt som er litt ukontrollerbar. Som det ofte er med de virkelig gode falske nyhetene, de blir jo delt som bare juling»*. Hun trekker videre frem en konspirasjonsteori som har handlet om koronapandemien, der hun snakker om hvor frustrerende og vanskelig det er for alle som er i samme situasjon, der slike konspirasjoner får mye *«vann på mølla»* som gjør at folk kan la seg overbevise og tro at pandemien er oppspinn. Elin tok også frem mulige risikoer av å komme inn i et dårlig miljø:

4.3.3 Verdier som kan bli styrket eller svekket?

Når det gjelder verdier som kan bli styrket eller svekket av falske nyheter, snakker Arne om fordommer og generalisering i samfunnet. Han utdyper:

«Altså mange av de her falske nyhetene er jo, hvert fall de høyreorienterte ekstreme nyhetskildene (...) har jo en slagside ved at de tror at det er en kamp mellom kulturer og sånn, også vil dem jo gjerne styrke fordommene til folk. Den er jo litt skummel. Vi burde være litt mer fordomsfrie og tenke det beste om andre mennesker. Ja, det gode i mennesker skal man alltid se etter. Så den føler jeg at den taper seg alltid fordi man generaliserer så mye med sånne falske nyheter da.»

Bente gir uttrykk for ulike verdier som kan bli svekket ved å trekke frem holdninger og rasisme i samfunnet, der falske nyheter kan påvirke mennesker i ulike retninger.

Camilla snakker om at falske nyheter gjøre saker uoversiktlige og uklare. I tillegg til dette trekker hun frem demokratiske verdier og at dette er noe elevene må kjempe for, noe hun uttrykker bekymring for. Hun sier blant annet *«(...) demokratiske verdier må man kjempe for. Hver generasjon må kjempe for det, fordi at det ikke er noe som er statisk. Det forblir ikke sånn til all verdens tid.»*

Ytringsfriheten blir et tema hos Elin. Hun sier:

«Det første jeg kommer på er den evinnelige diskusjonen om ytringsfrihet og hva det er for noe. Når innskrenkes den og når innskrenkes den ikke. Er det å blokkere falske nyheter å innskrenke ytringsfriheten? Ja, men til hvilket gode? Altså hvor langt strekker ytringsfriheten seg. Det er jo en filosofisk diskusjon som vi ofte har med elevene da. Å ytre drapstrusler? Ja, du har jo ytringsfrihet, men vi hører jo at det er noe man ikke burde få lov til å si (...) Der mener jeg jo at falske nyheter inngår i den diskusjonen.»

Hun trekker videre frem at i dag er det flere momenter som spiller inn når det gjelder falske nyheter. Hun trekker en linje mellom i dag og andre verdenskrig, da et helt statsapparat med en åpenbar agenda ble drevet for å spre falsk informasjon for å holde krigen i gang, men at i dag er det vanskeligere å identifisere:

«Oppfattelsen av hva ytringsfriheten er, utfordres. Og kanskje ikke sånn man har sett før (...) men nå er det så mange aktører på banen at det er litt sånn (...) Det er veldig

lett å si at staten ikke får lyve, men det blir vanskeligere å si at en fyr i en kjellerleilighet ikke får lov til å presentere det han har funnet ut om sin verden.»

4.3.4 Oppsummering

Det som blir synlig gjennom spørsmål om hva som er positivt med falske nyheter er bevissthetsperspektivet. Hvis man er bevisst falske nyheter og hvordan man avdekker dem, kan falske nyheter være underholdene og interessante å se på privat eller i undervisningssituasjoner. Temaet kan blant annet brukes i undervisningsopplegg for kildekritikk. Tendenser som kommer til uttrykk under negative sider ved falske nyheter og hvilke verdier som kan bli svekket, er blant annet demokratiske verdier, ytringer og holdninger i samfunnet. I sammenheng med demokratiske verdier blir det fremhevet at dette er en kamp hver generasjon må kjempe. Det finnes statsaktører som har som funksjon å spre falsk informasjon i dag også. Ytringsfriheten blir trukket frem i forhold til hvor langt den strekker seg og om den er med på å påvirke holdninger i samfunnet og om det er med på å fremme rasistiske meninger.

4.4 Hvordan forholder lærerne seg til falske nyheter i undervisningssituasjonen?

Dette delkapittelet presenterer funn under forskningsspørsmål nummer 3: *Hvordan forholder lærerne seg til falske nyheter i undervisningssituasjonen?* Spørsmålene i denne delen handlet om hvorvidt lærerne har stått overfor en situasjon i klasserommet der elever har brukt falske nyheter, om de selv har opplevd å ha brukt falske nyheter bevisst eller ubevisst og hvordan lærerne ruster elevene til å være kildekritiske. Her følger erfaringer lærerne har gjort seg når det kommer til å møte på falske nyheter i undervisningssituasjonen.

4.4.1 Falske nyheter i klasserommet

Flere av informantene fortalte at de ikke hadde opplevd at elever hadde brukt falske nyheter i klasserommet. Etter hvert ble det klarere at de likevel hadde erfaringer der enkelte elever hadde ytret seg med bakgrunn i informasjonsgrunnlag som ikke stemte overens med fakta og lærerens oppfatninger av virkeligheten.

Bente fortalte at hun kan komme i kontakt med falske nyheter i møte med elever. Hun legger vekt på at det ikke bare omhandler elever som får spesialundervisning, men at dette generelt gjelder ukritiske elever. For hennes del er det lettere å ta opp slik problematikk når hun jobber i

mindre gruppene da det ofte virker som om elevene har lettere for å stille spørsmål her og at de bruker henne for å sjekke opp om de kommer over noe som er litt rart. Hun trekker frem et eksempel på en situasjon der en elev hadde lest på nett at en kjent fotballspiller hadde sluttet å spille for Frankrikes landslag på grunn av oppslag i media. Bente undersøkte saken og fant ut at denne informasjonen var blitt avvist og tok temaet opp med klassen sin, med fokus på hvorfor noen har valgt å skrive dette og hva konsekvensene av å spre slike nyheter kan være: *«Videre snakket vi om hva det kan gjøre med andre og snakket litt rundt media og måten de presenterer nyheter, ikke bare falske nyheter, men måten man presenterer verden gjennom nyhetsbildet er jo ofte for å skape en følelse hos leserne.»*

Et annet eksempel som kom frem under intervjuet med Elin viser en annen side av hvordan falske nyheter kan påvirke og hvordan det kan komme til uttrykk i en klasseromssituasjon. Elin forklarte at hun ofte kan møte på falske nyheter i klasseromdiskusjoner mellom elevene. Hun sier *«(...) jeg har jo også elever som har ganske, sånn som jeg oppfatter det, radikale standpunkt både til høyre og venstre, og det stinker av YouTube-retorikk når de prater.»*. Hun forklarer videre at elevene kan komme med nedsettende begrep om hverandre ut ifra hvilke standpunkt de har i en debatt, noe som ofte grunner i informasjon de har funnet på YouTube som er basert på falsk informasjon og konspirasjonsteorier. På oppfølgingsspørsmål om hva Elin tenkte rundt hvilke type elever som lettere lar seg påvirke av det de leser på nett, trakk hun frem eleven som hadde ytret seg negativt om feminisme og snakket videre rundt hvilke faktorer som kan bidra til at elever finner seg et slikt miljø:

«(...) vanskelig hjemmesituasjon, sosiale problemer, vanskelig med å passe inn, vanskelig med å være sosial, vanskelig å prate med uansett hvem det skulle være, om det var foreldrene eller lærerne eller andre elever. Veldig ensom.

Elin forklarte videre hva hun prøver å gjøre når slike situasjoner oppstår i klasserommet, der elevene kanskje uttaler seg om noe hun ikke har hørt om eller uttaler noe som høres feil ut: *«(...) det jeg ofte prøver å gjøre er jo å spørre hvor de har hørt det eller hvor de har det fra. Også prøver jeg jo å henge med selv (...) altså hvis jeg vet hvor de har det fra, så kan jeg si at det der er «Youtube tullprat».*

Arne trekker frem en hendelse som oppstod i en klasse for mange år siden. Der han hadde hatt en elev som ville teste klassen sin i forhold til kjønn og seksualitet. Eleven spurte da klassen hva de syntes om homoseksuelle. Videre hadde eleven ytret at det var unaturlig og ekkelt.

Arne forklarte videre at denne situasjonen tok han tak i der og da, og sier videre at dette var en elev som ville teste klassen for å se om hen kunne passe inn.

Camilla trekker ikke konkret frem en hendelse der noen elever har uttalt seg med bakgrunn i falske nyheter, men hun forteller om perioden Trump kom til makten, der flere elever hadde Trump klistremerker på pcne sine.

«(...) det var veldig mange elever som syntes han var helt fantastisk og stolte veldig på det han sa. Og det er klart at han formidler jo, altså Trump er et godt eksempel fordi han formidler et veldig enkelt budskap. Han treffer en nerve ved å forenkle det banale.»

Videre forteller hun hvordan utviklingen i klassen var, fra at flere støttet Trump til at flere og flere fjernet klistremerkene de hadde på pcn sin.

«(...) etter hvert forsvant alle klistremerkene fra pcn. De skjønnte gradvis hva han egentlig holdt på med, og de skjønnte hvordan undergravinga pågikk og de skjønnte hva slags verdier de egentlig stod for (...) men det nytter ikke å komme med et bastant motargument. Det går ikke. Man må liksom diskutere seg frem til at en sak har ulike syn og igjennom det håpe på endring.»

Dette kommer også Dina inn på, hun trekker ikke frem et konkret eksempel, men utdyper heller hva hun prøver å gjøre om det kommer opp en situasjon der elever har snakket om ting i timen som høres feil ut:

«Ja, det er det jo gjerne ofte. At elever kommer med påstander om ting de har lest eller hørt om (...) Men jeg prøver aldri å si at de har feil og jeg har rett. Da sier jeg heller at vi sjekker det opp fordi jeg er litt usikker. Jeg synes det gjør noe med situasjonen om du er litt ydmyk og at man ikke sier rett ut til elevene at de har feil. Så kan man heller sjekke det opp og da finner man jo ut av hva som stemmer eller ikke.»

4.4.2 Undervisning i kildebruk og kildekritikk

Alle informantene mine mener at å lære elevene god kildebruk og være kildekritisk er viktig og helt sentralt i skolen, både på videregående skole og på ungdomsskole. Alle lærerne viser til at dette er noe de jobber med både ved oppstart av ulike oppgaver elevene skal gjøre og generell innføring i god kildebruk. Jeg vil her trekke frem noe av det informantene mine kom med når det gjelder å lære bort elevene god kildebruk.

«Jeg kan bli veldig, veldig streng på det fordi jeg kjefter mye på dem generelt for kildebruk. Kildebruk er jo det elevene ser på som det mest ubrukelige, men som jeg ser på som det de vil få aller mest bruk for i alle fag. For alltid. Og jeg tenker det at hvis det er én ting elevene skal lære i norsk og religion, så er det kilder.»

Utdraget over kommer fra Elin som forklarer hvor viktig hun synes kildebruk er. Hun trekker videre frem hvor vanskelig det kan være å få elevene til å skjønne at kildene de noen ganger bruker ikke er pålitelige:

«Altså det tar veldig lang tid å bryte ned en upålitelig kilde. Du må på en måte gå dit med dem (...) Elevene forsvarer det jo til siste stund, fordi det er et valg de har tatt og de føler seg nok sikkert veldig flink og dyktig som selv har funnet en sannhet. De føler seg nok sikkert veldig selvstendig og voksen, som på en måte har oppsøkt kunnskap og funnet den.»

Arne trekker frem viktigheten av kildebruk og opplæring i kildekritikk da han trekker frem at det er store variasjoner i elevgruppen. Han sier blant annet at enkelte elever ikke helt vet hvordan de gjør et søk på google, og trykker inn på det første de ser som ofte kan være en annonse og ofte kan flere lese en overskrift uten å lese selve saken og ta det som god fisk. Han trekker også frem utviklingen på elevene han har fra 8. til 10 trinn, noe Dina også gjør. Hun sier blant annet om kildebruk og kildekritikk at *«det opplever vi at elevene egentlig ikke blir ordentlig god i før 10. trinn.»* Hun sier videre at dette kommer av at de ikke har hatt noe om det før de begynte på ungdomsskolen, så man må starte med små skritt på 8. trinn.

Camilla informerer om at de parallelt i alle fag startet opp med kildebruk og kildekritikk som tema høsten 2020. På denne måten fikk elevene god innføring i kildebruk på ulike måter i ulike fag. Dette er også noe de har fokus på i alle trinn, og særlig i fagene til Camilla. Jeg ble her nysgjerrig på om dette kan ha noe med fagene Camilla underviser i, og fikk da til svar at *«det skal du ikke se bort ifra. De samfunnsvitenskapelige fagene har, eller de burde få en større plass i skolen og en større plass i samfunnet, der det anerkjennes akkurat sånne ting som vi snakker om nå. Det er viktig.»*

Bente sier angående kildekritikk at det er viktig å lære elevene opp i det, og ta seg tid til å kunne stille spørsmål. Hun retter også fokus på at det er mye fokus på det kildekritiske blikket i den nye læreplanen.

4.4.3 Bruk av falske nyheter i undervisningen

Alle at de ikke har brukt falske nyheter i undervisningssituasjonen så vidt de er klar over, når de får spørsmål dette. Camilla sier blant annet «(...) jeg prøver å bruke troverdige kilder hele tiden som har en vitenskapelig faglig bakgrunn. Hvert fall i forhold til jobb og egentlig i forhold til privatlivet også, men det er spesielt viktig i forhold til jobb.» Likevel er det enkelte informanter som har brukt ulike type falske nyheter i undervisningen for å gjøre elevene bevisst hvor viktig det er å sjekke kilder.

«Med en gang du kjøper at alt kan være falskt så gjør du deg veldig tilgjengelig for å kjøpe en god del sannheter som kan skade deg til slutt.» - Elin.

Elin gjennomførte to undervisningsøkter med religionsklassene sine på videregående skole om konspirasjonsteorier for å vise til hvordan de oppstår og hvor viktig det er å sørge for at man dobbeltsjekker kilder man får informasjonen sin fra. I den første timen skulle elevene få lage sine egne konspirasjonsteorier. De tok da for seg en agenda og et merke, som for eksempel et bilmerke, en matprodusent eller liknende, og skulle lage en konspirasjonsteori ut ifra det. I timen etter snakket de om Eurabia konspirasjonen og Anders Behring Breivik (ABB). Det som kom frem i timen her var at Elin erfarte at elevene ikke visste noe om ABB sitt virkelighetssyn og hans motivasjon, noe som grunnet i konspirasjoner med opprinnelse fra Gates of Vienna som er en falsk nyhetsprodusent. Videre forklarte Elin at det ikke var så lett å lese seg opp på ABB og informasjon rundt han, da norske medier var veldig forsiktig med å skrive om trosgrunnlaget hans. Da hun forklarte hvordan hun leste seg opp sa hun:

«Så da jeg skulle undersøke det så måtte jeg til masteroppgaver og lese for å få detaljene helt på plass. Det gjør jo ikke en videregående elev. Så det var interessant å se at de vet lite om av vi i Norge har sett den ytterste konsekvens av å bli fascinert av falske nyheter og kjøpt en alternativ virkelighet.»

Dette sier også Arne når han snakker om konspirasjonsteorier og samholdet det kan skape: «Vi har jo her i Norge det ypperste eksempelet av noen som har blitt foret av fake news og det er Anders Behring Breivik, og hvordan det resulterte i handlinger.» Arne forteller videre at de har sett en dokumentar om Flath Earth Society. Han forteller at elevene koste seg med den og snakker litt rundt hvorfor noen lar seg påvirke av slike konspirasjonsteorier og trekker blant annet frem oss mot dem tankegangen.

«(...) det viser seg jo at de er jo litt sånn at dem bare vil tilhøre en plass (...) hvis du ikke tror på meg, så er du på den andre siden, da skal ikke vi prate lenger. Man føler det er oss mot dem. Og det er en polarisering av samfunnet og meninger.»

Bente forteller blant annet om et undervisningsopplegg der hun har brukt forskning og statistikk for å vise til hvordan tall kan gi et urealistisk bilde på ting. Hun trekker frem et eksempel fra en Grandiosa undersøkelse, der de skrev at 4 av 10 nordmenn spiser Grandiosa på julaften. Dette syntes elevene var veldig mye og de gikk noen runder i klassen der de snakket litt rundt dette.

«(...) Og da begynte vi å snakke litt rundt det og spørre hvor mange man kjente som spiste Grandiosa på julaften, og nei elevene kjente vel egentlig ikke noen og da tok vi det litt videre til hvordan har de kommet frem til dette svaret? (...) men så fant vi ut at den undersøkelsen var bygget på en konkurranse. Der alle som deltok var med på et års forbruk av Grandiosa. Og hvem svarer da på den undersøkelsen? Å få elevene til å tenke litt i den retningen.»

4.4.4 Oppsummering

En tendens som blir tydelig i dette delkapittelet er elevenes virkelighetsoppfatning er ofte forskjellig fra lærernes. Lærerne møter på utsagn som grunner i andre virkelighetsoppfatninger enn de selv har i klasserommet, dette håndterer lærerne ved å snakke med elevene og vise til riktige kilder, da de har erfart at det ikke nytter å komme med et bestemt motargument. Videre viser alle lærerne til at kildebruk og kildekritikk er viktig. Enkelte lærere trekker også frem at de har jobbet med falske nyheter i undervisningssituasjonen gjennom konspirasjonsteorier og misbruk av statistikk.

4.5 Hvilke ressurser har lærerne?

Mitt siste forskningsspørsmål er *«hvilke ressurser mener lærerne at de har i arbeidet med å forberede elevene på å leve i et samfunn med falske nyheter?»*. For å kunne lære opp elevene til å være kritiske til det de leser på nett, er det viktig å se på hva slags ressurser lærerne jeg intervjuet har i forhold til falske nyheter, og om de føler det er noe de mangler. Derfor har jeg under dette forskningsspørsmålet utarbeidet spørsmål om hvilke konkrete ressurser de har for å belyse fenomenet, hva slags type ressurser føler de at de eventuelt mangler og om de samarbeider med kollegiet. Jeg vil starte med å presentere hvilke konkrete ressurser eller

tiltak de gjør for å belyse fenomenet, deretter hva lærerne synes de mangler og til slutt hvorvidt de samarbeider.

4.5.1 Tilgang på ressurser

Arne trekker frem, etter spørsmål om hvilke ressurser de har, at de har gjennomført et undervisningsopplegg fra Medietilsynet. Dette var et par timers opplegg, der de så på overskrifter, hva slags informasjon man faktisk leser og i tillegg til dette så var det en sjekklister med hva man burde gå igjennom før man konkluderer med hvor god eller dårlig en kilde er. Han sier også at det er viktig å ha «*det kritiske blikket når vi holder på med oppgaver og hvor man henter informasjon fra*».

Bente trekker frem at de har brukt filmen Social Dilemma i klassen:

«Det er en dokumentarfilm på Netflix, hvor flere av de som har jobbet innenfor ulike sosiale medier har gått ut og fortalt om hva de gjør, at de selger dere til disse selskapene og hvor intelligent den her teknologien og de her algoritmene er (...) Så vi har hatt litt fokus på det, men vi har på en måte ikke hatt et sånt stort fokus på det».

Hun er videre usikker på flere tiltak eller ressurser som skolen har for å belyse temaet, da hun er nyutdannet lærer.

Camilla føler hun har de ressursene hun selv trenger for å belyse temaet falske nyheter, og begrunner dette i at «*det går vel først og fremst, vil jeg si, i forhold til hvordan man har jobbet med fordypning på hovedfaget*». Kildesøket en blir tvunget til å lære seg og hvor alt en skal gjøre kvalitetssikres sier Camilla bidrar til bevisstheten om at noe er kvalitativt bedre enn andre ting og noe mer sant enn andre ting. Som gjør at hun føler hun sitter igjen med kunnskap om å belyse temaet til sine elever.

Dina forteller at hun gjennomførte et opplegg i samfunnsfag om falske nyheter, der hun tok utgangspunkt i et spørsmål fra samfunnsfagsboken som var rettet mot falske nyheter. Hun startet timen med å spørre elevene hva de trodde falske nyheter var, her fikk hun ikke så mye svar så hun trakk det videre til et falskt rykte. Dette var noe elevene kunne assosiere mer med, og da ble det mer snakk i klasserommet. Hun knyttet deretter opp et falskt rykte mot en falsk nyhet:

«(...) det var litt artig for det virket som det gikk et lite lys opp for dem, sånn at de tenkte at kanskje alt jeg har lest har jeg tatt for gitt før, men etter vi hadde hatt de to

timene så var de mer bevisst over hva det er man leser og hva det er som blir formidlet og hva det er viktig å tenke over.».

Elin sier hun har vært heldig med sin norskdidaktiker når det kommer til om hun har de ressursene hun trenger for å belyse temaet falske nyheter. Dette begrunner hun i at hennes norskdidaktiker har vært spesielt opptatt av retorikk og kildekritikk. *«Jeg tror det er helt tilfeldig, for noen andre hadde en lærer som hadde et helt annet fokus (...) så akkurat der tror jeg at jeg bare har vært heldig, at jeg har hatt så mye om det på universitetet.»*

4.5.2 Manglende ressurser?

Når det kommer til om lærerne føler de har mangel på ressurser var det varierende svar. Elin og Camilla følte de ikke manglet noen ressurser, da de knyttet ressurser opp mot deres egen kunnskap om kildebruk og kildesøk fra utdanningen sin.

Dina føler ikke at hun har de ressursene hun trenger for å belyse temaet i klasserommet. Hun sier videre at *«der tror jeg nok det er mer opp til oss lærere å ta det inn i skolen, fordi vi ser mange produkter elevene leverer inn har direkte avskrift fra nettet eller at det har blitt hentet fra noe som overhodet ikke stemmer»*. Hun forklarer videre at det ikke er noen bøker eller opplegg de kan kjøre igjennom for å få elevene med på det. Hun sier hun gjerne skulle hatt noe fast som kunne gjort elevene enda bedre på kilder og hva hun kan bruke i sin undervisning. Hun kommer med et forslag:

«Jeg tenker jo at det burde vært et felles prosjekt i hele skolen over noen timer i løpet av et skoleår, der man fikk et ferdig opplegg som man gjennomførte og at man da kunne bli sikker på at elevene hadde kommet seg igjennom det her med kildebruk. For det er så viktig, spesielt når de skal på videregående. Så det skulle jeg ønske, at det var noe ferdig.»

Arne trekker frem at undervisningsopplegget de gjennomførte fra Medietilsynet var på eget initiativ. Videre legger han ikke skjul på at det er kun dette opplegget som har spesielt fokus på det med falske nyheter, selv om det er et eget mål i samfunnsfag på ungdomsskolen. Det kildekritiske blikket er også fremmet mye i den nye læreplanen. Men han sier igjen at han ikke har noen andre konkrete verktøy som går på falske nyheter. Om dette er mangelfullt så får jeg svar *«Ja, nå har vi jo endelig byttet ut læreboka fra 2006 (...) Det var jo et ønske fra oss i fagseksjonen også, at vi må få noe oppdatert.»*

4.5.3 Samarbeid som ressurs

Elin har hatt kurs for andre lærere i retorikk på den videregående skolen hun jobbet på, fordi dette er noe de andre lærerne har savnet eller manglet. Slik har de hjulpet hverandre når det kommer til temaer eller problemstillinger de føler de kan lite om. Andre lærere har igjen hatt kurs i andre temaer, som de kan mye om og som kollegaer trenger mer forståelse rundt. På denne måten bruker de hverandre som ressurs.

Dina jobber sammen med 8. trinn når det kommer til planlegging av undervisning og periodeplaner som går over 4 uker, der det viktigste er at de dekker de samme kompetansemålene, men hver lærer bestemmer selv hvordan de legger opp undervisningen. I tillegg til dette sier hun: *«Også er vi veldig flinke til å dele opplegg om det er noe vi synes gikk veldig bra, og det gjorde jeg jo da jeg kjørte opplegget om falske nyheter (...) Så jeg tenkte at det var en viktig ting som de andre 8. klassene også kunne gjøre.»*

Arne samarbeider med andre lærere på 10. trinn. Der prøver de å samkjøre så godt som mulig. Han trekker frem at opplegget fra medietilsynet er noe de sammen på trinnet har gjennomført siden de fant det for 2-3 år siden. Han sier videre at han er usikker på om de andre klassene eller trinnene har gjort det samme, men at i hans fagseksjon og team at de har brukt dette og har et godt samarbeid.

Camilla trekker frem et eksempel på at de har samarbeidet på tvers av kollegiet i alle fag i temaet kildebruk. Der de startet med kildebruk som oppstartstema parallelt i alle fag. *«Sånn at de fikk det bombardert, også har vi selvfølgelig vi lærere ulik vei inn, så summen av det de fikk om kildebruk ble veldig bredt og dypt. Samtidig.»*

Bente forklarer at hun ikke hadde hatt noe problem med å ta opp enkelte problemstillinger med kollegiet når det gjelder temaet falske nyheter, men sier videre at det ikke har vært noe fokus på det temaet og derfor har det ikke blitt relevant. Videre forteller hun at hun deler med lærerne om hun har hatt opplegg som har fungert bra, slik at de kan hjelpe hverandre. Hun poengterer også det at hun er ny og sier *«men som sagt så har jeg bare jobbet her i høst, og det er ikke noe vi har hatt sånn egentlig fokus på»* når det kommer til samarbeid rundt temaet falske nyheter.

4.5.4 Oppsummering

Lærernes oppfatning av om de har gode eller dårlige ressurser i sammenheng med falske nyheter var varierende. Dette grunner i deres egen forståelse i hvordan man skal undervise i

det. Noen ønsker konkrete veiledninger på hvordan man skal gå frem i undervisningssammenheng, og andre mener at de har nok kontroll over temaet da dette er noe de har jobbet mye med tidligere i utdanning, ref. kildebruk og kritisk blikk på kilder. Videre kommer samarbeid frem som et hjelpemiddel alle lærerne bruker. Samarbeid er for å diskutere problemstillinger, dele opplegg, planlegge undervisning og ha kurs for hverandre. På denne måten kan de sikre at lærerne dekker de samme kompetansemålene selv om de velger sine egne undervisningsopplegg.

5 Analyse

Denne studien tar for seg hvordan norske lærere forholder seg til falske nyheter og hvordan de gjennom dette forbereder elevene sine til å leve i et samfunn med falske nyheter. I foregående kapittel presenterte jeg mine empiriske funn og i dette kapittelet skal jeg analysere disse.

For å kunne analysere og finne mønster i empirien, har jeg utarbeidet et teorikapittel som delvis er basert på mikrointeraksjonismen; der jeg har benyttet meg av begrepene mening, typifisering, situasjonsdefinisjon, problemløsning og livsverden, som kan vise til hvordan lærerne tillegger fenomenet mening og hvordan de søker å løse utfordringen de står overfor, og delvis Jürgen Habermas' teori om kommunikativ handling og det demokratiske maktkretsløpet som viser til de grunnleggende verdiene lærerne og den norske skolen har og jobber ut ifra. Utgangspunktet for min analyse blir derfor at jeg ser på lærerne som meningsfortolkende individer som gjennom en felles situasjonsdefinisjon forsøker å løse et problem de står overfor, nemlig falske nyheter. I oppgaven med å løse dette problemet trekker de på noen felles livsverdensressurser som innebærer en Habermasiansk forståelse av mikrodemokrati i klasserommet og makrodemokrati på samfunnsnivå.

Det overordnede grepet i analysen er å se på hvordan lærerne forholder seg til falske nyheter som en sekvensiell problemløsningsprosess. I en lærerhverdag er det mye som ofte går på rutine og tidligere erfaring. Dette fører til at mye av meningsfortolkning og problemløsning som lærerne står overfor skjer uten at de er klar over det. I denne studien er falske nyheter temaet og dette er et nytt fenomen som fører til at lærerne står overfor en ny situasjon og utfordring i klasserommet som de må forholde seg til. De kan ikke lenger bare trekke på tidligere rutiner og erfaringer, men må også jobbe aktivt med problemløsning der de trekker på sine ressurser og sin situerte kreativitet. Hvordan løser lærerne problemet de står overfor? Det er dette jeg vil se nærmere på i de neste delkapitlene. Jeg vil gjøre det på følgende vis ved at jeg ser på lærernes problemløsning som en prosess som består av fire stadier og det er dette som ligger til grunn for min analyse. Først må man definere problemet og gi *mening* til det. For å kunne forholde seg til noe må man også vite hva det er. Dette gjør lærerne gjennom en situasjonsdefinisjon der de reflekterer rundt spørsmålene hva er dette nye fenomenet? Og hvordan skal de *definere* det? Det andre stadiet er at man må *vurdere* fenomenet. For å kunne forholde seg til noe holder det ikke å bare vite hva det er, men man må også vurdere det i sammenheng med hva som er bra og hva som er dårlig. Det tredje stadiet er at man må bestemme seg for hvordan man skal løse det og komme opp med en tydelig

problemløsningsstrategi. Det fjerde stadiet er å se nærmere på hvilke *ressurser* man har til rådighet når man skal løse det. Jeg vil altså analysere lærernes problemløsningsstrategi gjennom alle disse fire stadiene ved å benytte meg av de teoretiske ressursene jeg har redegjort for tidligere. Denne oppdelingen svarer også til mine forskningsspørsmål.

5.1 Å gi mening til fenomenet: Hva vet lærerne om falske nyheter?

Det første man skal gjøre når man skal løse et problem som falske nyheter, er å skaffe seg en oversikt over hva problemet er. Jeg vil begynne denne analysen med å se på hvordan lærerne forstår fenomenet, hva de ved om det og hvordan de definerer fenomenet falske nyheter.

Falske nyheter er et nytt fenomen og begrep som har blitt brukt mye og blitt et populært ord i manges vokabular etter valgkampen i USA i 2016 (Kalsnes, 2019; Språkrådet, 2017). Siden Trump ble president, har begrepet blitt brukt i mange ulike situasjoner og sammenhenger.

Dette gjør det ikke lett å vite hva falske nyheter innebærer og når det er riktig å bruke det. Siden falske nyheter kan bli tolket på forskjellige måter, er det her interessant å se på hvordan lærerne legger mening til fenomenet falske nyheter og hvordan de forklarer det. Det første man må gjøre når en skal forstå og gi mening til et nytt fenomen er, gjennom en situasjonsdefinisjon (Goffman, 1974), å spørre seg selv hva er dette fenomenet? Når jeg som intervjuer stiller dette spørsmålet åpner jeg derfor opp for en samtale der man kan diskutere og snakke rundt fenomenet i det man kaller en felles situasjonsdefinisjon. Dette er det lærerne må skape for å kunne gjøre bruk av erfaringer og ressurser for å gi mening til fenomenet. Det jeg har funnet under intervjuene er for det første hvilke fremgangsmåter og metoder lærerne bruker for å gi mening til fenomenet og for det andre at lærerne legger et bestemt innhold i falske nyheter.

Det første jeg har funnet er *metoden*. Det er tydelig at metoden lærerne bruker, når de skal gi mening til falske nyheter, er å finne ut av hva som er typiske egenskaper ved falske nyheter. Meningsprosessene som lærerne bruker for å gi mening til falske nyheter er derfor en form det fenomenologiske sosiologer kaller for typifisering. Når man møter på noe nytt så, i henhold til fenomenologien, lager man en idealtipe ved å trekke frem det som kan bli sett på som det mest typiske og observerbare ved fenomenet (Aakvaag, 2008). Typifiseringen til lærerne innebærer at de trekker linjer til personer, land og hendelser som er kjent i sammenheng med fenomenet, hvor fenomenet forekommer, altså arenaen som sosiale medier og konsekvensene av det. Videre trekker de også frem konkrete kjennetegn på falske nyheter.

For det andre har jeg funnet at lærerne legger bestemte *egenskaper* i fenomenet falske nyheter. Lærerne beskriver viktige kjennetegn på hva falske nyheter består av og er. Dette er blant annet at falske nyheter består av nyheter som ikke er sanne, de har en negativ påvirkningskraft og det er vanskelig å avsløre denne type nyheter fordi det blir presentert i en form som virker troverdig. Jeg vil her vise til et lite utdrag av hvordan Camilla forklarte falske nyheter: «*falske nyheter (..) er ikke sanne, og (..) har elementer av en påvirkningskraft som har en viss hensikt. (..) Det er vanskelig å avsløre fordi de blir presentert i en form som virker troverdig (..)*» Videre blir også falske nyheter forklart som propaganda og konspirasjonsteorier med en agenda. Ifølge definisjonen av falske nyheter som jeg bruker i denne oppgaven og som baserer seg på forskning på feltet, viser lærerne at de har en reel oppfattelse av falske nyheter som stemmer godt overens med definisjonen.

For det tredje så trekker lærerne frem *personer* og *land* som er typiske for falske nyheter. Dette gjelder særlig de som ikke er like konkrete når det gjelder hva falske nyheter er. Alle lærerne knytter fenomenet opp mot det man kan kalle referansepunkter og på den måten lager de en idealtipe ved å beskrive de mest typiske egenskapene for falske nyheter. Lærerne trekker frem «typer» som Trump, USA og valgkampen i USA som hendelser som kan være i posisjon til å påvirke mennesker i samfunnet. I intervjuene var det flere informanter som automatisk knyttet falske nyheter opp til Donald Trump og USA. Ved å knytte fenomenet opp til disse typene viser det at lærerne, for å forstå noe nytt, knytter dette til allerede etablert kunnskap for å kunne gi fenomenet mening i situasjonen de er i. Hvis de ikke hadde hatt noen situasjon eller referansepunkt å knytte fenomenet til, ville de heller ikke kunne gitt mening til fenomenet.

For det fjerde så er lærerne opptatt av hvilke *arenaer* falske nyheter florerer på. De trekker blant annet frem sosiale medier som et hyppig og vanlig sted man kan møte på slike «nyheter». Dette viser også til en form for typifisering og hvordan man kan knytte fenomenet opp til noe kjent, der de viser at de trekker på sine tidligere ressurser og erfaringer. Det å knytte falske nyheter opp mot sosiale medier kan vise til at dette er konkrete erfaringer lærerne har gjort seg, da de også er brukere av slike medier. Elin sier blant annet at «*hvis det er definert som 100% falske nyheter (...) så er det vel YouTube (...) som er den største plattformen for å konsumere fake news (...)*». Medier spiller en stor rolle i hvordan vi mennesker forstår omverden på og legger mening til nye ting man støter på i hverdagen. Det kommer blant annet frem at flere oppholder seg på medier som bekrefter deres allerede forståelse av verden og at mediene de oppholder seg på ikke utfordrer deres tanker og

meninger grunnet algoritmer. Algoritmer er en sentral spiller når det gjelder å fremme desinformasjon som kan føre til at mennesker havner inn i et såkalt ekkokammer der de kun blir presentert med informasjon de allerede trodde var sann, der ingenting blir utfordret (Kalsnes, 2019). Algoritmer kan her bli sett på som en form for utfordrer når det kommer til den enkeltes meningsdannelse i hverdagssituasjoner.

Videre er lærerne opptatt av hvilke konsekvenser falske nyheter har som da blir knyttet til makt. I denne sammenheng blir det relevant å trekke inn hvordan vi subjektivt oppfatter verden rundt oss og gir mening til ting og situasjoner med bakgrunn i vår subjektive erfaring og forståelse som vi får fra livsverdenen (Joas & Knöbl, 2009; Schütz & Luckmann, 1973). Informantene trekker frem at falske nyheter kan ha stor makt hvis personer lar seg overbevise, her trekker de indirekte inn kunnskapsnivået til de som leser og blir berørt av falske nyheter. Et eksempel på hvordan kunnskapsnivå blir fremmet er gjennom Elins tanker rundt eleven som hadde ytret sterke meninger i klasserommet: *«den eleven vil (...) lete etter bekreftelse på den virkeligheten, og jo lengere inn i det du går, jo mer vil du ha det bekreftet. (...) dette er en tendens man ser hos alle. Jeg oppsøker jo selvfølgelig bare medier som jeg allerede stoler på»*. Hvis man lar seg overbevise kan det skyldes tidligere deltakelse i nettsamfunn eller diskusjonsgrupper, eller at man ikke har den tilstrekkelige kunnskapen til å avdekke slike former for desinformasjon. Livsverdensressursene er noe man trekker på for å forstå verden man lever i, men hvis man ikke har de ressursene som trengs, kan falske nyheter få en stor makt ved å få folk til å handle ut ifra feil informasjonsgrunnlag.

For å oppsummere, på første steg i prosessen så forstår lærerne falske nyheter som nyheter som ikke er sanne, med negativ påvirkningskraft som er vanskelig å avsløre. Det er litt variasjon mellom informantene, når det gjelder å definere falske nyheter, men alle lærerne knytter falske nyheter opp mot Donald Trump og USA, samt sosiale medier som den arenaen som er mest typisk for falske nyheter. Måten de går frem på for å definere fenomenet er ved å typifisere, der de trekker på referansepunkt når de skal gi mening til fenomenet falske nyheter. Videre viser lærerne at de trekker på livsverdensressursene sine når de vurderer mulige negative konsekvenser og påvirkning av falske nyheter.

5.2 Å vurdere fenomenet: Hva er bra og dårlig med falske nyheter?

Neste steg i problemløsningsprosessen er å vurdere fenomenet. For å kunne løse et problem en står overfor er det viktig å ikke bare vite hva problemet er, men også se på hva som er bra

ved det og hva som er dårlig ved det, for å kunne forholde seg til det. Et problem innenfor pragmatismen er ikke nødvendigvis noe negativt. Et problem er noe nytt som oppstår i hverdagssituasjonen som man må løse på nye og andre måter enn det man har gjort tidligere (Joas & Knöbl, 2009). For å kunne løse utfordringen knyttet til falske nyheter, må man også forstå hva fenomenet innebærer i form av hva som er positivt og negativt ved det. På denne måten kan lærerne plassere fenomenet i et praktisk problemløsningsaspekt, der de trekker frem problemene som kan være knyttet til dette fenomenet for så å kunne aktivt gå inn for å løse dem. Ved å peke på positive og negative sider, viser lærerne hvordan de vurderer dette fenomenet.

For å kunne vurdere noe må man også ha en standard og kriterier som man vurderer ut ifra. I denne sammenheng viser lærernes vurderingsevne til en habermasiansk idé om hvordan et demokrati fungerer både på mikronivå og makronivå. Jeg har brukt Habermas sin teori om demokrati for å få frem de vurderingsstandardene som lærerne tydelig legger til grunn når de skal vurdere hva som er bra og hva som er dårlig med falske nyheter, både på mikro og makronivå (Aakvaag, 2008; Habermas, 2002; Habermas, 1996). Jeg vil her ta utgangspunkt i et skille mellom klasserommet på mikronivå og samfunnet på makronivå når jeg trekker frem hvordan lærerne vurderer fenomenet falske nyheter.

På *samfunnsnivå* trekker lærerne frem kun negative konsekvenser. Negative sider som blir trukket frem er først og fremst at mennesker kan handle basert på feil informasjonsgrunnlag. Dette kan føre til at mennesker som ikke er kjent med alle sider av en sak kan ytre seg og ta valg ut ifra det de subjektivt oppfatter som riktig uavhengig om hva som egentlig er riktig i saken. For det andre kan falske nyheter være med på å skape fordommer, generalisere og fremme rasisme. Dette kan komme til uttrykk ved at personer finner bekreftelser på sin egen virkelighetsoppfatning via såkalte falske nyheter og ut ifra dette få bekreftelser på sine egne holdninger og meninger. For det tredje kan dette føre til stigmatisering og rasisme der folk gjør valg og handler ut fra det ekkokammeret de har havnet i, som i deres livsverden ser ut til å være sannheten. Dette peker blant annet Bente på når hun sier:

«det er jo det at du får opp mer og mer av det du er inne på, så hvis du først begynner å lukte på lite konstruktive holdninger og tanker så får du bare mer og mer av det. ja, det her ekkokammeret (...) men jeg tror nok det der med holdninger og at veldig mye av det bygger opp under hat eller fordommer. Det er jo det som er negativt. At man på en måte finner ting som passer seg selv.»

Alle disse poengene er igjen med på å kunne påvirke demokratiske verdier en har i samfunnet, som ytringsfriheten.

Når lærerne er skeptiske til fordommer, rasisme og generalisering, viser dette til en habermasiansk forståelse hos lærerne der man skal behandle hverandre som likeverdige (Aakvaag, 2008). I den grad du sprer fordommer, bidrar man til å undergrave denne habermasianske ideen. Disse vurderingene hviler på en normativ og ganske implisitt habermasiansk standard hos lærerne og som de vurderer ut ifra. Disse problemene som lærerne trekker frem, setter fokus på utfordringer lærerne kan stå overfor om falske nyheter får rotfeste hos elevene. Habermas retter søkelys på viktigheten av å se på hverandre som likestilte, fornuftige og frie (Aakvaag, 2008). For å kunne ivareta demokratiet lærerne og den norske skolen er en del av, er dette også verdier som må komme frem i undervisningen. Demokratiske verdier er helt sentralt i skolen, og for å kunne opprettholde både mikrodemokratiet i klasserommet og makrodemokratiet i samfunnet, er det essensielt at lærerne bevisstgjør problemet, og kommer frem til hvordan de skal løse problemet slik at de danner reflekterte samfunnsborgere som kan delta i demokratiske prosesser og der de ser på sine medborgere som likeverdige.

Ved å trekke vurderingen av falske nyheter til mikronivå i *klasserommet* viser lærerne i all hovedsak frem dårlige sider med falske nyheter, men de trekker også frem positive aspekter. De dårlige sidene ved falske nyheter gjenspeiles også i klasserommet som en utfordring, da falske nyheter kan ha negativ innvirkning på elevenes forståelse av virkeligheten; elevene kan havne i et ekkokammer, falske nyheter kan påvirke elevenes selvbilde, falske nyheter kan føre til stigmatisering og overbevisning på feil grunnlag hos elevene og generelt at de tror på ting som ikke har grobunn i sannferdig informasjon. Dina sier blant annet at falske nyheter kan påvirke elever i større grad enn voksne og at elevene kan ta «... *det veldig innover seg. De her falske nyhetene. Og det kan jo gjøre noe med hverdagen deres; hvordan de ser på seg selv og hvordan de ser på vennene sine.*». Videre trekker Elin indirekte frem polarisering når hun snakker om hvordan falske nyheter kan påvirke elevene. Her snakkes det da om elevgrupper som har tatt radikale standpunkt både på høyre og venstre siden, og at dette kan komme til uttrykk i klasseromsdiskusjoner der elevene tidvis kan snakke nedsettende om hverandre. Dette viser til en utfordring knyttet til falske nyheter der fenomenet påvirker verdiene til elevene, noe som kan være en utfordring for en lærer å påvirke i en annen retning.

En positiv side ved falske nyheter som blir trukket frem på klasseromsnivå er at fenomenet kan bli brukt til å opplære elevene i det, som et metodisk verktøy der de kan bruke falske nyheter ved å bruke negativ eksemplærering der elevene kan trene på å avsløre falske nyheter og kjennetegn ved det. Dette kommer blant annet frem hos Elin som kaller falske nyheter for en «gavepakke til lærere som i mange, mange år har prøvd å få elevene til å forstå at retorikk er gøy», dette kommer også frem hos Bente og Camilla.

For å oppsummere så viser lærerne at de har habermasianske verdier i vurderingen av falske nyheter når med tanke på hvordan et samfunn fungerer og hvordan man skal se på sine medborgere. Ut ifra dette belyser lærerne negative sider ved falske nyheter både på mikro og makronivå der man ser at fenomenet potensielt kan medføre en trussel mot det liberale demokratiet og verdiene lærerne innehar. Lærerne trekker frem at falske nyheter kan skape mer fordommer, rasisme, generalisering og stigmatisering. På den andre siden har falske nyheter også en plass i klasserommet på mikronivå, der det vil kunne være viktig å bruke temaet i undervisning for å belyse forekomst og lære opp elevene i metoder for å avdekke falske nyheter..

5.3 Selve problemløsningen: Hvordan forholder lærerne seg til falske nyheter i undervisningssituasjonen?

Når en skal løse et problem, så holder det ikke bare å definere fenomenet og vurdere hva som er bra og dårlig med det, man må også bestemme seg for hvordan man skal forholde seg til det, som er det tredje stadiet i problemløsningsprosessen altså selve problemløsningen til lærerne. Jeg vil her se nærmere på hvordan lærerne aktivt forholder seg til falske nyheter i undervisningssituasjonen og klasserommet og hvilke konkrete problemløsningsstrategier de fremmer. Måten jeg vil vise til dette er for det første å vise til hvordan lærerne møter på falske nyheter i klasserommet og hva de aktivt gjør for å løse det; altså hvilken kortsiktig strategi de bruker for å løse problemet de står overfor i klasserommet. Videre vil jeg se på den langsiktige strategien lærerne fremmer i intervjuet for å ruste elevene til å håndtere falske nyheter.

Den *kortsiktige* strategien lærerne trekker på i klasserommet er kraften i det bedre argument. Dette grunner i at det oppstår en form for rammesammenblanding som kommer til uttrykk gjennom eksemplene lærerne gir. Goffman bruker begrepet rammesammenblanding når man handler i en situasjon der det ikke er en felles situasjonsdefinisjon, at man har misforstått situasjonen og på den måten blir det en sammenblanding mellom ulike rammer (Aakvaag,

2008). En situasjonsdefinisjon har kanskje et overordnet grep om hva slags type situasjon man er i, men til tross for dette kan det fortsatt være uenighet i hva man kan forvente av hverandre i en slik situasjon og hva slags innhold man skal legge i en situasjon (Goffman, 1974). Jeg ønsker her å trekke inn dette begrepet i litt vid forstand i sammenheng med det lærerne trekker frem som egne erfaringer fra timene som viser hvordan lærerne møter ulike problemstillinger konkret i undervisningen. Eksempler som lærerne kommer med om elever som handler ut ifra en annen situasjonsdefinisjon enn det resten av klassen ser ut til å forstå, kan være eksempel på en form for rammesammenblanding. En elev sier at feminisme er en kreft og en annen at homofili er en synd. Det som skjer videre, er at undervisningen stopper opp og man må løse situasjonen for å komme sammen frem til en felles situasjonsdefinisjon. Elin sier blant annet når hun snakker om elever som har et annet virkelighetsbilde at de *«(...) vil jo stort sett lete etter bekreftelse på den virkeligheten og jo lengere inn i det du går, jo mer vil du ha det bekräftet. Det er jo selvfølgelig ikke bevisst (...)»* Hvis man ikke har en felles definisjon av situasjonen, der andre har en annen oppfatning og forståelse enn det som egentlig blir snakket om, vil man ikke kunne oppnå en vellykket sosial samhandling. Elin sier også ved situasjoner som oppstår i timen der elever uttaler seg med en annen virkelighetsoppfatning at *«(...) det jeg ofte prøver å gjøre er jo å spørre hvor de har hørt det eller hvor de har det fra (...)»*. Ved å diskutere seg frem til enighet prøver da lærerne å gjenopprette en felles situasjonsdefinisjon, for å kunne fortsette sin undervisning og problemløsningsstrategi.

Videre viser eksemplene av hendelser i klasserommet der elevene har uttalt seg med bakgrunn i et annet verdigrunnlag og virkelighetsoppfatning at lærerne implisitt handler ut fra habermasianske verdier. Lærerne viser at de ønsker å ivareta mikrodemokratiet i klasserommet ved å bruke dialog for å komme frem til enighet. Dette passer inn i en habermasiansk forståelse av at klasserommet er et mikrodemokrati og en liten offentlighet hvor mennesker kommer sammen og diskuterer ulike temaer (Aakvaag, 2008). Når lærere må forholde seg til dette kommer det frem at de må argumentere med elevene, altså bruke kraften i det bedre argument (Habermas, 1984). Lærerne truer ikke elevene med straff eller sanksjoner hvis elevene uttaler seg eller gjør noe med bakgrunn i en annen virkelighetsoppfatning enn det lærerne har. Camilla sier blant annet at *«det nytter ikke å komme med et bastant motargument. Det går ikke. Man må diskutere seg frem til at en sak har ulike syn og gjennom det håpe på endring.»* Uttalelsene til lærerne viser nemlig at de er opptatt av å snakke seg frem til enighet med elevene sine og at det ikke nytter å komme med

bastante påstander for å få elevene til å endre mening. Man må altså diskutere seg frem til enighet (Habermas, 1984).

Den *langsiktige* strategien til lærerne for å ruste elevene, der de sikrer at elevene unngår å bli sårbare for falske nyheter, er ved å undervise i kildebruk og kildekritikk.

Undervisningsmetodene lærerne trekker frem ønsker jeg her å knytte opp mot det Joas (2015) kaller situert kreativitet. Som nevnt innebærer det at man av og til møter på problemer som utløser en tankerekke der man må bruke kreativitet som et resultat av at man befinner seg i en situasjon der man må komme opp med en løsning på et nytt problem man står overfor. En fellesnevner blant lærerne er at undervisning i kildebruk og kildekritikk er viktig og helt sentralt for å lære opp elevene i å bevege seg ut på internettet. Dette er et konkret tiltak og en konkret problemløsningsstrategi alle lærerne viser til at de benytter seg av. Videre er det fortsatt noen av informantene som likevel har brukt falske nyheter konkret i en undervisningssituasjon. Dette er konkrete tiltak der lærerne går inn for å finne nye metoder for å belyse elevene om problematikken rundt falske nyheter, der de trekker kildebruk og kildekritikk lenger, og jobber aktivt med elevene for å få dem bevisste på problemet.

For å oppsummere, ser man at måten lærerne forholder seg til falske nyheter i klasserommet er ved å ty til kommunikativ handling, der de bruker dialog og snakker seg frem til enighet med elevene. Dette er den kortsiktige strategien som oppstår ved rammesammenblanding. Videre viser også lærerne til at en langsiktig strategi og løsning for å belyse falske nyheter kommer til syne gjennom undervisning om kildebruk og kildekritikk samt konkrete undervisningsopplegg som er rettet mot falske nyheter.

5.4 Problemløsningsressurser: Hvilke strategiske ressurser har lærerne?

Hittil har lærerne definert falske nyheter, de har vurdert fenomenet og de har vist til hvordan de forholder seg til det i klasserommet og håndterer det. Nå har vi kommet til det siste trinnet, som er hvilke problemløsningsressurser lærerne faktisk har i arbeidet sitt. Jeg bruker her begrepet ressurser i en annen betydning enn tidligere, da jeg hittil har snakket om ressurser som det lærerne trekker på fra livsverden som grunner i habermasianske verdier. Innenfor problemløsning må alltid aktørene ha visse redskaper for å løse problemet de står overfor, jeg vil her derfor se på hvilke *strategiske* ressurser lærerne har til rådighet når de skal forholde seg til fenomenet falske nyheter og om de føler de har de ressursene de trenger. Til sammen ble det trukket frem fem strategiske ressurser.

Innenfor pragmatismen, når man befinner seg i en situasjon der man må løse et problem, er det alltid viktig å se på hvilke ressurser man har til rådighet (Joas & Knöbl, 2009). På denne måten vil man da kunne vurdere hvilke ressurser som gagnar problemløsningen sin, og hva man eventuelt må gjøre annerledes for å komme frem til en ny løsning eller nye muligheter. Altså at man bruker sin situerte kreativitet for å komme frem til en løsning på problemet man står overfor (Joas, 2015).

For det første trekker de frem *samarbeid* i kollegiet som en strategisk ressurs. Samarbeid i kollegiet blir tydelig en ressurs alle informantene mine trekker frem som viktig. Alle samarbeider i kollegiet og kan på denne måten hjelpe hverandre om man står overfor problemer og utfordringer. For det andre trekker de frem *utdanningen* sin som en ressurs. Den kunnskapen og kompetansen de har opparbeidet seg i løpet av studiene blir trukket frem som veldig viktig av blant annet Camilla og Elin. De har fått god opplæring i kildesøk, kildekritikk og retorikk, som gjør at de føler seg rustet til å undervise i falske nyheter. For det tredje trekker de frem *lærebøker* som en ressurs de kan bruke i undervisningen, noe blant annet Elin viste til da hun hadde laget et undervisningsopplegg som omhandlet falske nyheter. Lærebøker er med på å hjelpe både planlegging og gjennomføring av undervisning, da informasjonen som står der ofte er en trygg kilde man kan jobbe ut ifra. For det fjerde trekkes det frem undervisningsopplegg fra medietilsynet som en god ressurs i arbeidet med falske nyheter, og en av informantene hadde god erfaring med et slikt opplegg. Og sist, blir *film* trukket frem som en konkret ressurs som blir brukt i undervisning om temaet. Dette var et eksempel som kom fra Bente, da hun hadde brukt filmen *Social Dilemma* i klassen sin for å vise elevene sine hvordan sosiale medier fungerer og makten disse mediene har til å påvirke.

I tillegg til hvilke ressurser lærerne har, ble det også spørsmål om de følte de hadde de ressursene de trenger i arbeidet med falske nyheter. Her deler informantene seg, der noen føler de har de ressursene de trenger, mens andre føler de trenger noe mer konkret. *For det første* trekker Dina og Arne frem at det ikke er noen konkrete verktøy de kan bruke for å belyse temaet, med mindre det er på eget initiativ. Dina fremmer blant annet et ønske om å få tydelige opplegg eller bøker som kan veilede lærerne. Dina poengterer blant annet at lærebøkene ikke er tilstrekkelige i arbeidet med falske nyheter. Hun kommer også med et forslag for å løse problemet med for få ressurser, det er at skolen kan få et felles opplegg som alle lærerne kan gå igjennom med klassen sin for å sikre at alle elevene får den kompetansen og kunnskapen de trenger innenfor temaet. *For det andre* viser Camilla og Elin at de har de

ressursene de trenger da de føler det arbeidet som ble nedlagt på utdanningen ruster dem godt til å kunne veilede og opplyse elevene i arbeidet med falske nyheter.

For å oppsummere så trekkes fem strategiske ressurser frem som lærerne bruker i arbeidet med falske nyheter. Disse er samarbeid i kollegiet, fokuset utdanningen deres har hatt, lærebøker, ferdige undervisningsopplegg fra medietilsynet og film. Selv om de trekker frem mange strategiske ressurser som de kan bruke i arbeidet med falske nyheter, føler fortsatt noen at de mangler konkrete og håndfaste veiledere eller opplegg på hvordan man skal gjennomføre et godt undervisningsopplegg. Dette argumenteres med at det sikrer elevenes kompetanse og at alle elevene har vært igjennom det samme pensumet.

5.5 Avsluttende oppsummering: Tre problemløsningsstrategier

Det jeg nå ønsker å gjøre er å oppsummere hovedtendensene som har blitt synlige gjennom analysen. Analysen har vist noen klare mønster av likheter og forskjeller ved problemløsningsstrategiene til lærerne. Jeg ønsker her å vise til både likhetene og forskjellene, ved å knytte disse mønstrene opp mot de fire stadiene i problemløsningsprosessene i analysekapittelet. Jeg vil først starte med å se på likhetene mellom informantene, noe som kommer til uttrykk i de to første stadiene, deretter vil jeg trekke frem forskjellene som blir synlige gjennom de to siste stadiene i problemløsningsprosessen.

Først ønsker jeg å trekke frem *likheter* mellom lærerne. Lærerne viser at de har grunnleggende lik forståelse for temaet falske nyheter når de definerer det. I den grad det er variasjon i hvilken mening de tillegger fenomenet falske nyheter så handler ikke dette om at de er uenige i substans, men at noen er litt mer konkrete med sin definisjon, mens andre beskriver ved hjelp av eksempler. Videre viser også lærerne at de er enige når det kommer til vurderingen av fenomenet. De viser blant annet at de alle har en implisitt habermasiansk forståelse av hvilke verdier som er viktige både i klasserommet og i samfunnet som helhet.

Forskjellene kommer til uttrykk ved selve problemløsningen til lærerne og deres tilgang på ressurser. Et funn i analysen og empirien er at lærerne føler de har for få ressurser. Spørsmålet er da om at i en situasjon med litt lite ressurser å trekke på, hvordan forholder den enkelte lærer seg til dette? For å vise til forskjellene vil jeg trekke frem tre idealtyper som blir synlige gjennom analysen, med bakgrunn i hvilke strategier lærerne benytter seg av. For å få frem forskjellene har jeg konstruert tre idealtypiske lærere; *den proaktive*, *den rutinerte* og *den avventende*. Disse idealtypene er delvis basert på at lærerne har valgt ulike strategier i

håndteringen av falske nyheter, der det kommer frem at det ikke bare er én strategi man kan bruke, men flere måter å møte mangelen på ressurser. Den første problemløsningsstrategien er *den avventende* som ikke kommer opp med nye løsninger, men venter på flere og bedre ressurser de kan bruke i undervisningen, da de tilgjengelige ressursene ikke alltid strekker til. Den andre strategien er *den rutinerte læreren* som håndterer problemet på en ganske fleksibel måte ved å trekke på det som allerede finnes av ressurser og synes det fungerer greit. Den tredje problemløsningsstrategien er *den proaktive læreren* som finner løsninger og kommer opp med nye strategier på egenhånd. Disse strategiene er ulike svar på ressursmangelen og det som skiller dem fra hverandre er at noen venter på flere ressurser, andre er fornøyd med det man har og noen prøver å løse det på egen hånd.

For å oppsummere, hovedfunnene i analysen er at lærernes håndtering av falske nyheter kan ses på som en problemløsningssekvens med fire stadier. Det første stadiet er hvordan lærerne gir mening til fenomenet, det andre stadiet er hvordan de vurderer fenomenet, det tredje stadiet er hvilke problemløsningsstrategier de trekker på og det siste og fjerde stadiet er hvilke strategiske ressurser de har i problemløsningen din. Lærerne er i all hovedsak enige om de første to stadiene. De viser altså enighet i hvordan de skal definere falske nyheter og de er enige i vurderingen av fenomenet. Lærerne skiller delvis lag i hvordan de forholder seg til falske nyheter i undervisningssituasjonen og når det gjelder hvilke ressurser de føler de har tilgjengelig. Ut ifra dette kan man derfor trekke frem tre ulike lærerstrategier, der man har en proaktiv, en rutinert og en avventende når det gjelder hvilke strategier som kan benyttes for å forberede elevene på falske nyheter.

6 Avslutning

Temaet for denne oppgaven har vært falske nyheter, mer presist falske nyheter i skolen og hvordan norske lærere forholder seg til falske nyheter. Problemstillingen har vært: *Hvordan forholder norske lærere seg til den utfordringen som falske nyheter utgjør?* Problemstillingen har jeg forsøkt å besvare gjennom fire mer avgrensede forskningsspørsmål. Hva *vet* lærerne om falske nyheter? Hvordan *vurderer* lærerne falske nyheter? Hvordan *forholder* lærerne seg til falske nyheter i undervisningssituasjonen? Hvilke *ressurser* mener lærerne at de har i arbeidet med å forberede elevene på å leve i et samfunn med falske nyheter?

Etter å ha klargjort og gitt en definisjon på hva falske nyheter er og sett på tidligere forskning, har jeg prøvd å besvare problemstilling og forskningsspørsmål på følgende måte: For å samle inn datamateriale har jeg gjort et kvalitativt dybdeintervju av fem norske lærere. Lærerne har i intervjusituasjonen svart på spørsmål som baserer seg på mine forskningsspørsmål. Deretter har jeg transkribert, kodet og kategorisert intervjumaterialet for å kunne trekke ut viktige funn, som jeg senere har analysert i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. Teoriene jeg har brukt for å analysere min empiri er begrep innenfor mikrointeraksjonismen; mening, typifisering, problemløsning, situasjonsdefinisjon og livsverden. I tillegg har jeg brukt Jørgen Habermas' teori om kommunikativ handling og det demokratiske maktkretsløpet. For å analysere empirien i lys av teorien har jeg lagt opp analysekapittelet som en problemløsningssekvens på fire stadier, for bedre å tydeliggjøre hvordan lærerne forholder seg til og jobber med falske nyheter.

De viktigste funnene i studien min er følgende: På det første forskningsspørsmålet om hva lærerne *vet* om falske nyheter kommer det frem at alle lærerne tillegger fenomenet mening gjennom typifisering. Lærerne trekker frem egenskaper som de forbinder med falske nyheter, slik som at det er nyheter eller informasjon som ikke er sann, har negativ påvirkningskraft, er vanskelig å avsløre og det virker troverdige. Videre viser de til personer og land som de assosierer med fenomenet, som Donald Trump og USA. I tillegg trekker de også frem arenaer som de mener falske nyheter befinner seg på, mest typisk sosiale medier. Til slutt trekker de også frem konsekvenser av falske nyheter, nemlig at det kan få makt over en hvis du lar deg overbevise.

Når det gjelder det andre forskningsspørsmålet om hvordan lærerne *vurderer* falske nyheter, finner jeg at lærerne trekker på grunnleggende habermasianske verdier ved sine vurderinger av fenomenet. Dette ser jeg først og fremst på samfunnsnivå; at fenomenet kan fremme rasisme, fordommer og generalisering. Falske nyheter på internett kan videre skape et ekkokammer, der ensidige holdninger får stå uimotsagt og forsterkes, noe som igjen kan påvirke demokratiske verdier negativt ved at individer tar beslutninger basert på mangelfull informasjon. Lærerne viser også til negative sider ved falske nyheter i klasseromssituasjonen der polarisering, fordommer og ekkokammer kommer frem som eksempler. Selv om de trekker frem negative aspekter blir også falske nyheter trukket frem som noe lærerne kan bruke i undervisningen for å lære opp elevene i å kjenne igjen fenomenet.

Under det tredje forskningsspørsmålet om hvordan lærerne *forholder* seg til falske nyheter i undervisningssituasjonen, viser funnene at lærerne både bruker kortsiktige og langsiktige strategier. Den kortsiktige strategien kommer til uttrykk gjennom kommunikativ handling, som grunner i rammesammenblanding som oppstår i klasserommet. Den langsiktige strategien til lærerne er å lære opp elevene i kildebruk og kildekritikk på generell basis, slik at de ruster elevene til å møte informasjon og ulike kilder på nett og lærer dem å vurdere om de er troverdige eller ikke.

Når det gjelder det fjerde og siste forskningsspørsmålet om hvilke *ressurser* lærerne mener at de har i arbeidet, finner jeg at lærerne trekker på fem strategiske ressurser i problemløsningen sin; lærebøker, samarbeid i kollegiet, film, undervisningsopplegg fra medietilsynet og kunnskap opparbeidet i løpet av utdanningen sin. I tillegg til disse ressursene, blir det også tydelig at flere ønsker mer konkrete veiledere og håndfaste opplegg til bruk i undervisning om falske nyheter, da de ressursene de har tilgjengelig i dag ofte ikke strekker til.

Dermed er jeg kommet dit at jeg kan svare på problemstillingen jeg har stilt, og komme med oppgavens hovedkonklusjon. Så, hvordan forholder norske lærere seg til den utfordringen som falske nyheter utgjør? Studien viser at lærerne vet ganske mye om falske nyheter og at lærerne i min undersøkelse stort sett er enige om hva falske nyheter er. Lærerne er også enige i vurderingen av fenomenet og legger langt på vei de samme normative kriteriene til grunn for vurderingen av falske nyheter. Studien viser også at lærerne til tross for tilgang på en del ressurser, ønsker mer konkrete hjelpemidler slik som oppdaterte veiledere. Lærerne viser litt ulike strategier når det gjelder hvordan de forholder seg til ressursmangelen; noen avventer

instruks og veiledere, andre bruker de ressursene de har tilgjengelig og andre igjen kommer opp med egne løsninger på ressursmangelen.

Som vi ser av mine funn, så avviker disse fra Weiss et al. (2020) sin forskning av amerikanske lærere og deres forståelse av fenomenet. Denne studien fant at lærerne er lite sammenfallende i vurdering av falske nyheter. Det jeg har funnet i min studie er at mine informanter på ungdoms- og videregående skole i all hovedsak er enige både når det kommer til å si hva fenomenet er, hvordan de vurderer det og at de har lite ressurser til rådighet. Derfor gir ikke min studie den samme grunn til bekymring, som kom til uttrykk hos Weiss et al. (2020).

6.1 Veien videre

Hva er implikasjonene av denne studien? Funnene i studien min viser at lærerne er sammenfallende i vurderingen og forståelsen av fenomenet. Likevel er funnene mine basert på et begrenset utvalg, 5 personer, og kun en bestemt gruppe, lærere. Det jeg har funnet i løpet av min studie peker i en annen retning enn annen forskning, slik som Weiss et al. (2020) viser til. Det er altså mye forskning som gjenstår og andre fokus som hadde vært interessant å forske videre på innenfor dette feltet.

For det første kunne det vært interessant å vite mer om lærere ved å intervju et større utvalg eller ved å benytte kvantitative metoder for å nå et større og representativt utvalg. Dette er interessant for å kunne se om mine funn er generaliserbare for lærerstanden generelt i landet eller om mine funn kun speiler måten mine fem lærere hovedsakelig arbeider på.

For det andre ville det vært veldig nyttig å også se hvordan andre grupper i samfunnet enn lærerne, slik som for eksempel elever, medier, politikere og byråkrater. Dette kunne vært med på å belyse temaet fra andre perspektiver, noe som kunne gitt mer innsyn i temaet.

Videre kunne andre type studier, som effektstudier som Palavan (2020) har gjort, være nyttig for å se på hvilke virkemidler som faktisk fungerer best i opplæringen om falske nyheter.

Hvis man kunne gjennomført en effektstudie der man kan se på effekten av hvilke type virkemidler, ressurser og undervisning som har best effekt på elevene når det gjelder å lære dem opp i falske nyheter, kunne dette gitt en god indikator på hva som fungerer godt og hva som ikke fungerer godt i sammenheng med opplæring i fenomenet.

Det kunne også vært interessant å løfte perspektivet i en komparativ sammenheng. Som vist til hos Weiss et al. (2020), er deres funn at amerikanske lærere på universitet de undersøkte ikke sammenfallende i vurderingen og forståelsen av falske nyheter. Dette kunne også vist om mine funn var en tilfeldighet, og at det kanskje er mer motstridende oppfatninger og forståelser av fenomenet på landsbasis.

La meg helt til slutt få si at funnene jeg har kommet frem til i dette prosjektet er meget interessante. Jeg synes funnene viser at falske nyheter og dens påvirkningskraft er viktig å opplyse både lærere og elever om, da dette kan ha innvirkning på menneskers virkelighetsoppfatning og potensielt gå utover demokratiske verdier. For min del har jeg også blitt mer bevisst på hvor vanskelig det er å konkretisere begrepet falske nyheter. Dette er noe jeg tar med meg videre, da falske nyheter er et område som burde bli lagt mer vekt på, spesielt i skolen, slik at man i fremtiden kan forhindre at vi lar oss overbevise av informasjon som er laget for å manipulere den enkelte. Vi lærere har her en viktig jobb å gjøre.

7 Kilder

- Aakvaag, G. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Askerøy, E. & Høie, M. (2010). Kategorisering av kvalitative intervjudata. I K. Arntzen & J. Tolsby (Red.). *Studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskapelig tolkning og metodebruk*. (S. 81-93). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. California: University of California Press
- Dalen, M. (2019). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Europakommisjonen (Mars, 2018). *A multi dimensional approach to disinformation*. Brussel: Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology. DOI: <https://doi.org/10.2759/739290>
- Gelfert, A. (2018). Fake news: A definition. *Informal logic*, 38 (1). 84-117. DOI: <https://doi.org/10.22329/il.v38i1.5068>
- Gillham, B. (2005). *Research interviewing: the range of techniques*. Berkshire: Open university Press
- Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press
- Habermas, J. (2002). *Borgerlig offentlighet*. Oslo: Gyldendal
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the Rationalization of Society* (Vol. 1). Boston: Beacon Press

- Joas, H. & Knöbl, W. (2009). *Social Theory: Twenty Introductory Lectures*. Edinburgh: Cambridge University Press
- Joas, H. (2015). Situated Creativity: A way out of the impasse of the Heidegger-Cassier Debate. *History of European Ideas*, 41(1), 565-570. DOI: <https://doi.org/10.1080/01916599.2014.981018>.
- Kalsnes, B. (2019). *Falske nyheter: løgn, desinformasjon og propaganda i den digitale offentligheten*. Oslo: Cappelen Damm
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyndendal
- Kvernmo, G. (2010). Intervju som metode – barn/unge som informanter. I K. Arntzen & J. Tolsby (Red.). *Studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskapelig tolkning og metodebruk*. (S. 66-80). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Lazer, D., Baum, M., Benkler, Y., Berinsky, A., Greenhill, K., Menczer, F., ... Zittran, J. (2018). The science of fake news. *Science*, 359 (6380), 1094-1096. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.aao2998>
- Mooney, H. (2018). “Fake News” and the sociological imagination: Theory informs practice. *Loex Quarterly*, 44, 4-16.
- Mead, G. (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk Forlag
- Medietilsynet. (2021). Undersøkelse om kritisk medieforståelse i den norske befolkningen. Hentet fra: <https://www.medietilsynet.no/globalassets/dokumenter/rapporter/kritisk-medieforstaelse-2021/210218-kmf-delrapport-1-falske-nyheter.pdf>
- Norsk Senter for Forskningsdata. (2020, 07. desember). Samtykke. Hentet fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester>

- Palavan, Ö. (2020). The effect of critical thinking education on the critical thinking skills and the critical thinking dispositions of preservice teachers. *Academic Journals*, 15(10), 606-627. DOI: <https://doi.org/10.5897/ERR2020.4035>
- Regjeringen. (2019, 30. Oktober). Ny personopplysningslov. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/statlig-forvaltning/personvern/ny-personopplysningslov/id2340094/>
- Ritzer, G. & Stepinsky, J. (2013). *Sociological theory* (9. Utg.). New York: McGraw-Hill
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1973). *The structures of the Life-World* (Vol. 1). Evanston: Northwestern University Press
- Språkrådet. (2017, 11. desember). Årets ord 2017: Falske nyheter. Hentet fra: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2017/arets-ord-2017-falske-nyheter/>
- Sanner, J. T. (2019, 18. august). Skolen er en viktig arena i arbeidet mot falske nyheter og konspirasjoner. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/Qo3yQA/skolen-er-en-viktig-arena-i-arbeidet-mot-falske-nyheter-og-konspirasjo>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Universitetet i Oslo. (u.å). Nettskjema. Hentet fra: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>
- Veberg, A. (2020, 29. oktober). Professoren står i spissen mot falske nyheter. Jobben hun gjør, er allerede i ferd med å bli utdatert. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/kultur/i/5040vW/professoren-staar-i-spissen-mot-falske-nyheter-jobben-hun-gjoer-er-all>
- Weiss, A., Alwan, A., Garcia, E. & Garcia, J. (2020). Surveying fake news: Assessing university faculty's fragmented definition of fake news and its impact on teaching critical thinking. *International Journal of Educational Thinking*, 16 (1), 1-30: <https://doi.org/10.1007/s40979-019-0049-x>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunn:

- Har du lyst til å starte med å fortelle litt om deg selv, hvilken bakgrunn du har og hvilken funksjon du har på jobben du har nå?
 - Hvilke fag underviser du i? Hvor lenge har du jobbet i skolen? Hvilken skole? (Kjønn, alder)

Forskningsspørsmål: *Hva vet lærerne om falske nyheter og den nye formen for mediemakt som har vokst frem som et resultat av blant annet sosiale medier og andre medieplattformer?*

- Hva tenker du når jeg sier falske nyheter? Og kan du gi meg noen eksempler (på hva falske nyheter er for deg/ eller falske nyheter du har sett/hørt om?)
 - Hva tenker du om falske nyheter?
- Hvilke plattformer tror du falske nyheter eksisterer og florerer på?
- Hvor mye falske nyheter er det blant elevene tror du?
 - Og hvor tror du de henter falske nyheter fra?
- Har mediene makt?
 - Kommer du på noen eksempler på hvordan mediene har makt over deg?
 - Kommer du på noen eksempler på hvordan mediene har makt over elevene?
- Hva slags type makt har falske nyheter?
 - Hvem er det som utøver denne makten? Er det mediene selv? Og hvem tror disse type nyheten er ment til å treffe?
 - Kan du komme med et konkret eksempel?

Forskningsspørsmål: *Hvordan vurderer lærerne den nye mediemakten med henblikk på skolen, elevene og samfunnet?*

- Hva synes du er negativt/dårlig med falske nyheter?
 - Kan du gi meg noen eksempler?
- Hva synes du er bra/positivt med falske nyheter? På hvilken måte? (Undervisningsmuligheter?) Gi eksempler.

- Tror du det er noen normer/verdier i samfunnet som kan bli styrket/svekket av falske nyheter? På hvilken måte?

Forskningsspørsmål: *Hvordan forholder lærerne seg til falske nyheter i undervisningssituasjonen?*

- Kan du huske et tilfelle der du selv har kommet over en situasjon der du har måtte forholde deg til falske nyheter? (klasserommet eller privat?)
- Har falske nyheter noen gang skapt en uønsket situasjon i klassen?
- På hvilken måte har du selv opplevd å bruke falske nyheter i undervisning eller i en jobbsituasjon?
- Hvordan kan falske nyheter påvirke din lærerhverdag?
- Kan du gi noen eksempler på hvordan elever kan bli påvirket av falske nyheter?
- Synes du at falske nyheter kan bli sett på som et problem for undervisningen og elevenes læring? (Hvis ja – Hvorfor? Hvis nei – Kan du utdype mer rundt det?) gi eksempler.
- Bruker dere internett i undervisningen?
 - På hvilken måte tenker du at tilgang til internett i undervisningen for elevene kan være et problem?
- Hvordan ruster du elevene for at de skal være kildekritiske når de innhenter informasjon på nett?

Forskningsspørsmål: *Hvilke ressurser har lærerne i arbeidet med å forberede elevene på å leve i et samfunn med falske nyheter?*

- Har du noen konkrete tiltak eller ressurser du bruker for å belyse dette temaet, altså falske nyheter, for elevene?
- Hva slags type ressurser tenker du at du trenger/mangler for å kunne belyse temaet falske nyheter?
 - lærebøker? Veiledning fra direktoratet? Læreplanen?
- Samarbeider dere på tvers av kollegiet med utfordringer som kan knyttes til medier? Hvordan?

Avsluttende:

- Er det flere ting du vil ta opp, eller spørre om, før vi avslutter intervjuet?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Falske nyheter i et utdannings sosiologisk perspektiv»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet mitt som jeg gjør i forbindelse med masteroppgaven min i sosiologi på lektorutdanningen ved UiT. Jeg vil undersøke hvordan nye former for sosiale medier, endringer i mediemakt og falske nyheter påvirker den norske skolen i dag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan nye former for mediemakt og falske nyheter kan påvirke den norske skolen. Problemstillingen for prosjektet er: Hva gjør norske lærere for å forberede norske elever til å leve i et samfunn med en ny mediemakt i form av falske nyheter? Denne problemstillingen vil videre følges opp av fire forskningsspørsmål som dekker følgende områder: For det første er jeg interessert i å se nærmere på hva lærerne vet om falske nyheter og den nye formen for mediemakt som har vokst frem som et resultat av bruk av sosiale medier og andre medieplattformer. Videre ønsker jeg å få kunnskap om hvordan lærere vurderer den nye mediemakten med henblikk på skolen, elevene og samfunnet. Hvordan forholder lærere seg til falske nyheter i undervisningssituasjonen? Og til slutt ønsker jeg kunnskap om hvilke ressurser og tiltak lærerne har i arbeidet med å forberede elevene på å leve i et samfunn med falske nyheter.

Opplysningene som blir innhentet vil ikke bli brukt til andre formål enn innhenting av empiri til min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for Samfunnsvitenskap ved Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du får spørsmål om å delta er fordi du er lærer, og jeg er interessert i å vite mer om hvordan din utdanningsinstitusjon jobber med denne problemstillingen. Jeg ønsker et utvalg lærere som jobber med den aldersgruppen som benytter seg av ulike medier og kan være spesielt eksponert for falske nyheter. Totalt fem personer vil bli intervjuet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du vil bli intervjuet. Intervjuet vil bli tatt opp via lydopptak. Opplysningene som blir samlet inn vil anonymiseres. Det vil ta ca. en time. Intervjuet inneholder spørsmål om falske nyheter, hvordan du som lærer stiller deg til fenomenet, om du opplever at falske nyheter har en innvirkning på din lærerhverdag og om undervisningen viser preg av problematikk rettet mot falske nyheter.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Kun prosjektansvarlig og jeg, Hanne Pedersen, vil ha tilgang til opplysningene som blir innhentet under intervjuet.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil alle dokumenter med personlig informasjon oppbevares utilgjengelig for andre, i en safe. Ved prosjektslutt vil dokumentene bli makulert. I tillegg til dette vil intervjuene bli anonymisert mens det transkriberes. Navn, kontaktopplysninger eller andre identifiserende bakgrunnsopplysninger vil ikke bli tatt med i oppgaven.
- Intervjuet vil bli tatt opp gjennom en app som heter Nettskjema. Dette er en app som skal ivareta personvern og er en sikker løsning for datainnsamling via nett.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Kun informasjon rundt temaet vil bli publisert, personlige opplysninger som kan gjenkjenne deltakerne er ikke relevant for oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31. august 2021. Personopplysninger, som samtykkeerklæring, vil bli makulert og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt. Alle opplysninger du har gitt under intervjuet vil bli anonymisert i oppgaven.

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, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for Samfunnsvitenskap ved Universitetet i Tromsø, ved Professor Gunnar C. Aakvaag på epost: gunnar.c.aakvaag@uit.no
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold. Telefonnummer: 776 46 322. På epost: personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Gunnar C. Aakvaag

(Forsker/veileder)

Hanne Pedersen

(Student)

