



09-05-2022

# Undervisning i konspirationsteorier

Elevernes vej til kildekritisk metode og  
kritisk tænkning

Bachelorprojekt i historie

Vejleder: Rune Christiansen

Læreruddannelsen VIA University college – Aarhus C

Anslag: 89.102

Thomas Grønvall (279673) og Morten Christiansen  
(279246)

VIA UNIVERSITY COLLEGE

## Indhold

<b>1. Indledning</b> .....	2
<b>2. Teori</b> .....	3
<b>2.1. Hvad er en konspirationsteori?</b> .....	3
<b>2.2. Videnskabsteori</b> .....	4
<b>2.3. Hvem tror på konspirationsteorier?</b> .....	5
<b>2.4. Konsekvenser af konspirationsteorier</b> .....	6
<b>2.5. Sociale mediers rolle</b> .....	7
<b>2.6. Konspirationsteorier som narrativ</b> .....	7
<b>2.7. Fællesfaglige mål (FFM) for historiefaget</b> .....	8
<b>2.8. Kildearbejde</b> .....	9
<b>2.9. Historiemisbrug</b> .....	9
<b>2.10. Det problemorienterede fagsyn</b> .....	10
<b>3. Metode</b> .....	12
<b>4. Empiri</b> .....	13
<b>5. Analyse</b> .....	15
<b>5.1. Kildekritisk kompetence og metode</b> .....	15
<b>5.1.1. Kildekritik i et problemorienteret perspektiv</b> .....	15
<b>5.1.2. Videnskabsteori på skemaet</b> .....	19
<b>5.1.3. Aktualisering og kildekritisk kompetence</b> .....	22
<b>5.2. Konspirationsteorier som et kontroversielt undervisningsemne</b> .....	24
<b>5.2.1. Lærerens rolle</b> .....	25
<b>5.2.2. Den fænomenologiske tilgang og empati</b> .....	27
<b>5.2.3. Historisk kontekst, viden og emnevalg</b> .....	29
<b>5.3. Historiemisbrug i undervisning om konspirationsteorier</b> .....	31
<b>6. Konklusion</b> .....	34
<b>7. Handleperspektiver</b> .....	35
<b>Bibliografi</b> .....	38
<b>Bilag</b> .....	41

## 1. Indledning

*“In the aftermath of shocking events, the spread of conspiracy theories tends to increase. False information, propaganda, hoaxes and fake news are all undeniably on the rise, in part because of the proliferation of digital and social media” (Peters & Johannesen, 2020).*

Under Corona oplevede vi i stigende grad, at vores Facebook-feed blev udsat for diverse grupper og posts der, i vores optik, spredte falsk information og konspiratorisk indhold om vacciner, Bill Gates’ rolle, onde sammensværgelser osv. Det vækkede en interesse for at undersøge mere dybdegående hvad konspirationsteorier er, og hvilke konsekvenser de har for samfund i en verden, der i stort omfang er digitaliseret og globaliseret. Da vi begge er historielærere, satte vi os for at undersøge, hvordan man i historiefaget kan arbejde med konspirationsteorier og hvilken faglig tilgang der bedst egner sig til emnet. Dertil udarbejdede vi en lektionsplan der har til hensigt at styrke elevers kritiske tænkning og kildekritiske kompetencer. Vi satte os for at undersøge, hvordan vi bedst udruster elever til at møde konspirationsteorier, så de har de bedste forudsætninger for at navigere i de enorme mængder af information, de uundgåeligt bliver udsat for. På den baggrund indsamlede vi empirisk data gennem tre interviews. Alle personer der blev interviewet, har erfaring med at undervise i netop konspirationsteorier og blev derfor en del af fundamentet for analysen. Vores interesse og arbejde med emnet udmundede sig til følgende problemformulering:

***Hvorfor og hvordan skal elever i folkeskolen beskæftige sig med emnet konspirationsteorier, med henblik på kildekritisk arbejde og kritisk tænkning?***

## 2. Teori

I de følgende afsnit vil vi kort præsentere, hvilke teorier vi har valgt at anvende til at belyse vores problemstilling. For bedst muligt at svare på problemstillingen om, hvorfor og hvordan man kan undervise i konspirationsteorier, har vi valgt at inddrage teori om det problemorienterede fagsyn, videnskabsteori, kildearbejde, historiemisbrug samt konspirationsteorier som narrativer. Derudover giver vi en kort gennemgang af, hvad en konspirationsteori er, hvem der kan være tilbøjelige til at tro på dem, deres konsekvenser samt sociale mediers indflydelse på spredningen af konspirationsteorier.

### 2.1. Hvad er en konspirationsteori?

For at beskæftige sig med emnet konspirationsteorier i folkeskolen er det først og fremmest vigtigt at få defineret, hvad der menes ved konceptet "konspirationsteori". Rikke Peters definerer begrebet på følgende vis:

*"Konspirationsteori er forestillingen om, at en begivenhed eller et fænomen sker som resultat af en sammensværgelse mellem interesserede grupper, der typisk arbejder uden for lovens rammer; især i form af en skjult, men indflydelsesrig politisk motiveret organisation, der står bag en uopklaret hændelse."* (Peters R. , 2020).

Her er det vigtigt at påpege og understrege, at konspirationsteorier ikke altid er rettet mod en bestemt regering eller autoritet, men altså kan henvende sig til en hvilken som helst gruppe, som opfattes magtfuld eller ondsindet (Bengtsson, et al., 2021).

I forskningen skelner man mellem *konspirationsteorier* og *konspirationer*. Konspirationer forstås som en sammensværgelse, et komplot eller en hemmelig aftale mellem parter (Peters R. , 2020). Konspirationer i forskningssammenhæng findes. De er reelle og kan bevises gennem diverse kilder og evidens. F.eks. udspionerede CIA civile borgere på nettet, tobaksindustrien løj i en lang årrække omkring sundhedsfaren ved rygning og Amerikanerne havde med Danmarks tilladelse, hemmeligt oplagret atomvåben på Thulebasen uden befolkningen vidste det. Konspirationer kommer ofte til at se dagens lys gennem interne dokumenter, undersøgelser, whistleblowers og andre kilder (Lewandowsky & Cook, 2020).

Konspirationsteorier kan som modsætning til konspirationer, typisk ikke modstå en systematisk og videnskabelig kontrol af deres beviser. På trods af dette opblomstrer de og eksisterer i vores samfund. F.eks. er teorier omkring mordet på JFK eksempler på, hvordan relativt gamle konspirationsteorier kan blive ved med at eksistere, udvikle sig og få nye tilhængere (Lewandowsky & Cook, 2020).

## 2.2. Videnskabsteori

For at kunne forstå konspirationsteorier mener vi, at man er nødsaget til at kigge på de videnskabsteoretiske tanker der ligger til grund for, hvad vi i dag vil kalde for "rigtig" videnskab. Derfor vil vi kort redegøre for, hvilke videnskabsteoretiske redskaber og huskeregler man kan have i mente, når man støder på konspirationsteorier. Disse perspektiver er her gengivet i en forsimplet form, men kan forhåbentligt give et udvidet blik på forståelsen af konspirationsteorier.

Den skotske filosof David Hume fremskrev i 1700-tallet, i sit værk "*A Treatise of Human Nature*", hvad man kalder for *induktionsproblemet*. Induktion er en metode, hvor man ved observation af enkelttilfælde konkluderer noget generelt. Induktion er dog alligevel essentiel for vores dagligdag, f.eks. i statistik og meningsmålinger. Her undersøger man sandsynligvis kun en promille af befolkningen, for derved at lave en generel slutning omkring det overordnede billede (Koch, 2020).

David Hume satte spørgsmål ved induktion som metode og mente, at man ikke kunne antage noget generelt om verden på baggrund af fortidens erfaringer (Kjørup, 2014). Et klassisk eksempel på dette er "Svane-eksemplet". Her observerer man gentagne gange at svaner er hvide. Derfra laver man den slutning, at alle svaner er hvide. Problemet består i, at dette selvfølgelig ikke altid er sandt. Der findes sorte svaner. Derfor må hypotesen om at alle svaner er hvide naturligvis afkræftes. På samme måde kan man sige, at blot fordi vi har observeret solen stå op alle dage i vores liv, er dette ikke en garanti for at den også vil gøre det i morgen. David Hume beskrev dette som induktionsproblemet. Han bidrog dermed til en filosofisk anskuelse omkring verden, hvor man aldrig kan vide noget med sikkerhed (Kjørup, 2014).

Humes induktionsproblem og skeptiske tilgang til at man aldrig kan vide noget med sikkerhed, var et videnskabsteoretisk problem i mange år. Den østrigsk-britiske filosof, Karl Popper, som var tilhænger af den kritiske rationalisme, tog problemet op igennem 1900-tallet. Her fremlagde Popper, hvad han kaldte for falsifikationskriteriet (Bengt-Pedersen, 2022).

Popper mente at man i bund og grund ikke kan bevise videnskabelige teorier. En teori kan bevise sit "værd" når man efterprøver den, men den kan dog aldrig i sig selv bevises. Der findes ifølge Popper kun videnskabelige teorier der ikke er blevet modbevist, eller hvad Popper vil kalde for falsificeret. Sagt med andre ord, er det altså videnskabens opgave at forsøge at modbevise påstande. Hver gang man forsøger at afprøve en hypotese og den holder stand, står den stærkere. På denne måde kan en hypotese ifølge Popper blive til det han kalder for en *foreløbig sandhed*. Dette falsifikationskrav for at drive videnskab er essentiel for Popper. Dette er i sin essens, hvad han mente var at drive god videnskab (Peters, Brockhoff, & Thorup, 2018).

Til sidst mener vi, at det i forbindelse med konspirationsteorier, er værd at nævne den engelske filosof og munk fra 1200-tallet, William af Ockham og hvad der i hans eftertid er blevet kendt som "Ockhams ragekniv". Ockham beskæftigede sig i høj grad med viden og logisk tænkning. Ifølge Ockham er logikken i sig selv en grundlæggende kunnen som forudsætter videnskab (Jacobsen, 2007). Ockhams ragekniv skal forstås som en filosofisk huskeregel til at forstå verden. Konceptet handler i sin enkelthed om at foretrække hypoteser der fremstår mere simple end andre. Altså skal man med andre ord, vælge den forklaring eller påstand om verden der lyder mindst kompliceret. Jo flere assisterende forklaringer man anvender til at forklare en hypotese, jo mindre sandsynlig er den (Wille, 2021). Et klassisk citat fra den medicinske verden lyder som følger, "*Hvis du hører hovslag bag dig, så regn med at det er en hest. Ikke en zebra.*" (Wille, 2021). I modsætning til Poppers falsifikationsprincip er Ockhams ragekniv i højere grad udtryk for et koncept til at forstå verden, men som ikke altid er gældende (Wille, 2021).

### **2.3. Hvem tror på konspirationsteorier?**

I bogen, "*The Conspiracy Theory Handbook*", beskriver forfatterne, Stephan Lewandowski og John Cook, nogle faktorer der går igen hos folk der tror på og deler konspirationsteorier.

Folk der føler sig magtesløse, eller udsatte er mere tilbøjelige til at købe sig ind på og sprede konspirationsteoriene (Lewandowsky & Cook, 2020). Det ses ofte i online forums, hvor folks opfattelse af en trussel er kædet sammen med udbredelsen af konspirationsteorier. Af den samme grund har folk en tendens til at foreslå konspirationsteoretiske forklaringer for begivenheder der er højst usandsynlige. Konspirationsteorier bliver i sådanne tilfælde en måde for folk til at håndtere usikkerhed (Lewandowsky & Cook, 2020).

Konspirationsteorier bliver et redskab til at håndtere truende begivenheder ved at rette skylden mod nogle konspiratorer. Folk har svært ved at acceptere at "store" begivenheder (f.eks. prinsesse Dianas død) kan have naturlige forklaringer. En konspirationsteori opfylder behovet for, at en "stor" begivenhed har en "stor" forklaring. Konspirationsteorier bliver også brugt til at modsige mainstream politiske fortolkninger, og konspirationsteoretiske grupper bruger det ofte som et narrativ til at udråbe sig som en minoritetsgruppe (Lewandowsky & Cook, 2020).

#### **2.4. Konsekvenser af konspirationsteorier**

Konspirationsteorier kan have et væld af konsekvenser på både samfunds-, gruppe- og individniveau. Teorierne opstår ikke altid på grund af en fejlagtig overbevisning, men kan opstå med politisk eller strategisk henseende. Et eksempel på dette er, hvordan den Russiske regering indirekte påvirkede demokratier i vesten ved at sprede politiske konspirationsteorier (Lewandowsky & Cook, 2020).

Derudover viser undersøgelser, hvordan at mennesker selektivt vælger at tro på konspirationsteorier der kan understøtte deres egen politiske agenda, på trods af en videnskabelig konsensus. Et resultat af dette kan ses hos mennesker der afviser global opvarmning, hvor hoveddelen af benægterne mener at der findes en underlæggende skjult konspiration (Lewandowsky & Cook, 2020).

Konsekvenserne af at tro på konspirationsteorier er vidtgående (Lewandowsky & Cook, 2020). De resonerer i en tid af bekymring ved at simplificere komplekse realiteter og bidrager muligvis til at destabilisere vores samfund. Dette gør de ved at tale til følelser bestående af frygt, hjælpeløshed, mistro og mistænksomhed (Hobbs, 2017).

## 2.5. Sociale mediers rolle

Sociale medier har skabt en verden, hvor ethvert individ potentielt kan nå ud til lige så mange folk som mainstreammedier kan. Manglen på traditionelle journalistiske normer for nyheder er en af grundene til at misinformation spredes længere og hurtigere på internettet end "ægte" information (Lewandowsky & Cook, 2020). Ligeledes har forbrugere af konspirationsteorier en tendens til at være mere tilbøjelige at "like" og dele konspirationsteoretiske opslag på f.eks. Facebook (Lewandowsky & Cook, 2020). Mennesker sætter i nutidens samfund i højere grad spørgsmål ved officielle forklaringer, vedtagne sandheder og epistemiske institutioner (Bengtsson, et al., 2021). Sociale medier er i nyere tid blevet udklækningssted for misinformation og konspirationsteoretisk argumentation. Dette har dog også betydet, at medieplatforme har følt sig nødsaget til at regulere i selve indholdet på deres platforme. På trods af denne regulering eksisterer konspirationsteorier og misinformation dog stadigvæk. Samtidig har det genoplivet diskussionen om, hvorvidt reguleringen kan føre til øget polarisering (Bengtsson, et al., 2021).

## 2.6. Konspirationsteorier som narrativ

Konspirationsteorier er en måde at fortælle historier om verden på. Den trækker på nogle narrative grundformer der er effektive, når en historie skal hænge sammen (Peters, Brockhoff, & Thorup, 2018). I klassiske konspirationsteorier optræder der typisk nogle forholdsvis faste karakterer, temaer og figurer og er typisk bygget over en konflikt, eller intrige (Peters, Brockhoff, & Thorup, 2018). I sin grundform er den relativt enkel, hvorimod indholdet kan være ekstremt komplekst og munde ud i uendelige variationer og transformationer (Peters, Brockhoff, & Thorup, 2018).

Konspirationsteorien udfolder sig i et lukket univers og det til trods for, at dens indhold ofte fusionere med andre fortællinger, der er præget af stor rigiditet. Der er ikke tale om at de forskellige aktører skifter overbevisning eller roller, og 'karaktererne' udvikler sig sjældent. Ud fra denne form er strukturen i en konspirationsteori ikke så forskellige fra strukturen i andre fortællinger (Peters, Brockhoff, & Thorup, 2018).



## 2.7. Fællesfaglige mål (FFM) for historiefaget

I dette afsnit vil vi kort redegøre for fællesmålene for historiefaget. Vi vil redegøre for historiefagets formål og efterfølgende kompetencemålene. Bemærk at vi har valgt kun at inddrage de fællesmål der har relevans for vores opgave.

Historiefagets formål er beskrevet således:

*“Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

*“Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

Kompetencemålene for historie er inddelt i forskellige kategorier efter, hvad eleverne skal opnå af kompetencer efter indskoling, mellemtrin og udskoling. Da vi i vores opgave fokuserer på udskoling, inddrager vi kompetencemål efter 9. klasses trin. Efter 9.klasse trin forventes det at eleverne indenfor kronologi og sammenhæng kan: *“Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger.”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Meget relevant for vores opgave er også hvad eleverne forventes at kunne indenfor kildearbejde efter 9.klasse trin, det formuleres således: *“Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger.”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

Til slut er der kompetencemålet for historiebrug, som igen har stor relevans for vores opgave. Her står: *“Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

Efterfølgende er der i de fællesfaglige mål en mere detaljeret kategorisering af hvad eleverne skal kunne efter 9. klassetrin. De står under overskriften færdigheds- og vidensområder og mål. I analysen inddrager vi løbene nogle af disse mål.

## 2.8. Kildearbejde

Med læreplanerne udarbejdet i 00'erne har kildearbejde fået en større plads og mere central rolle i undervisningen. Specielt i fællesmål for historiefaget har kildearbejde fået en selvstændig plads som kompetenceområde. Kilder forstås som alt der bærer informationer, der kan bruges til at besvare en problemstilling eller spørgsmål man har udvalgt. Kilder bruges til at stille sig kritisk overfor "en sandhed", spørgsmål, eller historisk information.

Kilder kan altså være med til at bekræfte eller afkræfte. Udover tekst er kilder også artefakter, grafik, billeder, skulpturer, museumsgenstande, mindesmærker osv. (Pietras & Poulsen, Historie-didaktik, 2016).

Historie som videnskab eller faghistorie, har modsat populærhistorien, nogle krav den skal følge. I bogen "*Fra fortid til historie. Historiefagets identitet og metoder*" har Christian Vollmond og Anders Hassing udformet en liste med kendetegn for faghistorie (Hassing & Vollmond, 2017).

- Formålet er at finde svar på historisk problemstilling
- Der benyttes faghistoriske metoder
- Der er systematisk dokumentation (Kildehenvisninger og litteraturliste)
- Kritisk historiesyn (Ikke regressivt eller progressivt)
- Bevidsthed om fortidens forskelligheder, den historiske kontekst og forandringsprocesser

## 2.9. Historiemisbrug

Den svenske historiker Klas-Göran Karlsson har inddelt historiebrug i en typologi der forsøger at kategorisere forskellig anvendelse af historiebrug. *Behov* er baggrunden for den pågældende historiebrug. *Brug* er den måde det bliver anvendt på og *brugere* er betegnelsen for de forskellige mennesker der anvender historien på en pågældende måde.

Til sidst er der *funktion* der forklarer os sigtet og målet med anvendelsen (Pietras & Poulsen, Historie-didaktik, 2016). Den forskellige brug klassificeres af Karlsson som videnskabelig, eksistentiel, moralsk, ideologisk, ikke-brug, politisk-pædagogisk og politisk-ideologisk.

Begrebet historiemisbrug bliver ikke inddraget i Karlssons typologier. Ikke desto mindre har Karlsson har forsøgt at give en definition på det i *”Europeiska möten med historien”*. Her betegner han historiemisbrug som en brug af historie der medvirker til at skade andre gennem diskrimination, stigmatisering, had eller vold (Karlsson, 2010). I lektionsplanen har vi valgt at arbejde med begreberne pseudohistorie og historiemanipulation i stedet for at anvende begrebet historiemisbrug. Pseudohistorie defineres, som det der også gør sig gældende i konspirationsteorier og alternative historiske forklaringer og kan siges at være beslægtet med det meget populære begreb *fake news*. Det er kendetegnet ved at lyve om kilderne, sortere og udvælge fagligt uforsvarligt i kilder og ændre eller forfalske dem. Det er gjort med formålet om at omfortolke den officielle forklaring eller historie, der er accepteret af et fagligt fællesskab (Brunbech & Peters, Historiemisbrug – giver det mening? En diskussionsartikel, 2018). Historiemanipulation henviser til et forsøg på at ændre opfattelsen af hvad der er sket i historien i forhold til den accepterede og gængse fortælling. Det ses ofte som led i udbredelsen af en ideologi (Brunbech & Peters, Historiemisbrug – giver det mening? , 2018)

### **2.10. Det problemorienterede fagsyn**

Det traditionelle fagsyn er præget af en absolut kronologisk tænkning, hvor undervisningen og emnerne er klassetrinssikret. Det vil sige at fortidens kronologi følger klassetrinnet (Pietras, En undersøgende og problemorienteret historieundervisning, 2018).

Vidensområderne der bliver behandlet, er overvejende centreret om danske forhold og historie. Der er stort fokus på første-ordens viden og eleverne forventes derfor i dette fagsyn at kunne gengive paratviden om væsentlige historiske personer, årstal og begivenheder (Pietras, En undersøgende og problemorienteret historieundervisning, 2018).

En landsdækkende undersøgelse fra 2016, udarbejdet af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen, viser at det traditionelle fagsyn stadig gør sig gældende i historiefaget og at historie i folkeskolen handler om at etablere historisk viden hos eleverne. I rapporten er

eleverne blevet spurgt: *“Hvad handler historieundervisning om?”* Hvortil svarene bekræfter ovenstående udsagn da eleverne bl.a. svarer *at* (Knudsen & Poulsen, 2016);

- *“(.) historie er faget, hvor man lærer om, hvad der skete i fortiden, hvor man kommer fra, og hvordan ”tingene” har udviklet sig over tid”*
- *“(.) undervisningen koncentrerer sig om dansk og Danmarkshistorien”*
- *“(.) undervisningen primært omhandler fortidige store og afgørende begivenheder”*

Eleverne giver udtryk for, at meget af undervisningen er lærerstyret og det opfattes som kedeligt og trivielt. Der er en opfattelse hos eleverne om at historiefaget ikke er et vigtigt fag i skolen på lige fod med dansk, engelsk og matematik (Knudsen & Poulsen, 2016).

I opposition til det traditionelle fagsyn findes det mere brugerorienterede og problemorienterede fagdidaktisk fagsyn. Det er et fagsyn der er meget mere fokuseret omkring fagets brugere. Det mest essentielle er, at udbyttet består i nytte- og brugsværdi hos eleverne. Udgangspunktet i det problemorienterede fagsyn er det undersøgende element, hvor eleverne hengiver sig til videbegærlighed og nysgerrighed. Her er elevernes egne spørgsmål den væsentligste udløsende og gennemgående faktor i læringen (Pietras, En undersøgende og problemorienteret historieundervisning, 2018).

Der undervises i eksemplariske temaer med dertil udvalgte problemstillinger. Det går kort sagt i dybden, frem for at fokusere på bredden. Dette giver læreren en vis frihed, da man forsøger at bevæge sig væk fra at undervisningen skal følge den kronologiske udvikling i kanonpunkterne for derimod, at arbejde i dybden med eksemplariske stofområder og udvikle elevernes historiske tænkning (Pietras, En undersøgende og problemorienteret historieundervisning, 2018).

### 3. Metode

I det følgende afsnit giver vi et indblik i, hvilken metode vi har valgt at bruge mht. indsamling af empiri. Der er i denne forbindelse tale om tre semistrukturerede interviews med tre personer der har erfaring indenfor området, undervisning i konspirationsteorier.

For nærmere at undersøge læreres erfaring med undervisning i konspirationsteorier, valgte vi det semistrukturerede interview som vores grundlæggende metode. Det gjorde vi bl.a. for at åbne op omkring spørgsmålet hvorfor og hvordan man kan undervise i emnet. Vi udarbejdede på forhånd en interviewguide for at komme ind på de dilemmaer og vanskeligheder der tilhører emnet. Mary Brekke og Tom Tiller beskriver formålet ved interviewguiden som følger, *“En interviewguide vil indeholde spørgsmål, som for eksempel drejer sig om interviewpersonernes erfaringer, adfærd, meninger, og følelser, og for at få denne type data frem, bruger vi forskellige måder at spørge i løbet af interviewet.”* (Brekke & Tiller, 2014). Dette valgte vi at gøre, da vi både søgte at komme ind på bestemte tematikker i løbet af interviewet, men også var åbne for at føre samtalen ad nye veje. Formålet var at skabe et rum til interviewpersonernes refleksioner omkring emnet. Ydermere bidrog denne form for interviewstruktur til at opnå en bredere forståelse for interviewpersonernes livsverden, oplevelser og tanker omkring undersøgelsesfeltet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Som perspektivering til metode og indsamling af empiri kunne det have været interessant at få perspektiver fra elever. Vi overvejede at lave et kvantitativt spørgeskema omkring konspirationsteorier til et par udskolingsklasser, men valgte at droppe idéen pga. mangel på tid. Derudover kunne vi blot bruge det til at vurdere elevernes viden omkring emnet og dermed vise et behov. Ydermere kunne det have været interessant at observere nogle lærere undervise i emnet. Dette kunne give et bedre billede på, hvilke udfordringer læreren og eleverne ville have ved emnet og forhåbentligt give et blik på udbyttet for en almindelig folkeskoleklasse.

## 4. Empiri

I dette afsnit vil vi præsentere vores empiri og data, der ligger til grund for vores analyse. Som nævnt tidligere har vi foretaget tre interviews med undervisere der har erfaring med undervisning i konspirationsteorier, dette er vores primære empiri for opgaven. Som sekundær empiri har vi primært anvendt en kvalitativ undersøgelse foretaget af Rikke Alberg Peters og Hildegunn Juulsgaard Johannesen. Undersøgelsen viser, perspektiver for, hvordan man kan undervise i konspirationsteorier og alternative narrativer (Peters & Johannesen, 2020).

Personerne vi har interviewet, består af en folkeskolelærer med historie som linjefag (A), en gymnasielærer med kandidat i historie (B), og til sidst en forhenværende gymnasielærer med kandidat i historie/samfundsfag, senere hen uddannet folkeskolelærer med merit (C).

De tre interviews kom til livs ved, at vi lavede opslag på diverse Facebook-sider tilknyttet undervisere i historiefaget. Vi havde på forhånd en idé om, at mængden af folkeskolelærere der har erfaring med at undervise i konspirationsteorier ville være forholdsvis lille. Vores hypotese var, at emnet i sig selv kan være for udfordrende for en normal folkeskoleklasse samtidig med, at mange undervisere muligvis føler sig afskrækket. Derfor valgte vi at interviewe undervisere tilknyttet både folkeskolen og gymnasiet grundet den simple årsag, at vi desværre ikke var i stand til at finde flere folkeskolelærere der ville stille op til interview. Dette er naturligvis centralt at nævne da det betyder, at vores empiri er en blanding af perspektiver fra både folkeskole- og gymnasieverdenen. En af de centrale forskelle der er værd at nævne i denne sammenhæng, er naturligvis den, at eleverne befinder sig et andet sted i deres liv, og dermed også på et andet kognitivt niveau. En anden er, at underviserens faglige baggrund, erfaring og uddannelse inden for historiefaget er forskellig. Derfor er kompleksiteten af undervisningen og dets udbytte også anderledes. Vi har derfor forsøgt at fokusere på de pædagogiske og faglige pointer man kan tage med fra gymnasieverdenen og anvende i en folkeskolesammenhæng.

Vores interviewpersoner havde allesammen det til fælles, at de i en eller anden forstand har en tilknytning til undervisning i historiefaget. Dette var et bevidst valg og samtidig også et

kriterie fra vores side. Vi ønskede fagpersoner der kunne dele deres refleksioner og tanker omkring historiefaget og undervisning i konspirationsteorier. To af vores interviews foregik elektronisk over "zoom" og ét enkelt foregik ved fysisk fremmøde. De er alle foretaget, som nævnt tidligere, med en semistrukturerede interviewguide med spørgsmål som bl.a. "Hvorfor er historieundervisning vigtigt?", "Hvad er det vigtigste dine elever skal have ud af at have historiefaget?", "Hvad fik dine elever ud af arbejdet med konspirationsteorier?" og "Hvilke konsekvenser har konspirationsteorier for samfundet ifølge dig?". Vi valgte bevidst at stille åbne spørgsmål for at skabe en flydende samtalestruktur for derved at få deres holdninger og erfaringer i spil. Dette havde den konsekvens, at der i alle interviews opstod nye uddybende spørgsmål til fordybelse for begge parter.

Et andet perspektiv der kunne have været interessant for undersøgelsen, ville være interview med en lærer, der bevidst har gjort et valg om *ikke* at undervise i konspirationsteorier. Vores interviewpersoner har det til fælles at de i en eller anden forstand føler en stor passion for emnet, konspirationsteorier. Derfor kunne det bidrage som en modpart og en mulig holdning til, hvorfor man ikke skal undervise folkeskoleelever i konspirationsteorier. Det samme gør sig gældende for den sekundære empiri vi har anvendt i opgaven. I og med at emnet om, hvordan og hvorfor man kan undervise i konspirationsteorier ikke er bredt udforsket, har det været svært at finde både teoretiske og empiriske argumenter for, at man ikke skal undervise i emnet.

## 5. Analyse

I de følgende afsnit forsøger vi at besvare vores problemformulering. Dette gør vi med udgangspunkt i vores empiriske data samt vores ovenstående teoretiske grundlag. Samtidig vil vi i løbet af analysen inddrage en lektionsplan som vi har tilrettelagt i løbet af vores undersøgelse af problemstillingen (Bilag 2).

### 5.1. Kildekritisk kompetence og metode

#### 5.1.1. Kildekritik i et problemorienteret perspektiv

Den problemorienterede tilgang stemmer stærkt overens med ideen om undervisning i emnet konspirationsteori, hvilket også ses i undersøgelsen af Peters og Johannesen:

*“One class showed additional signs of intellectual curiosity. In this case, the teacher had adapted a problem- and enquiry-based approach that encouraged the students to explore their own ideas, gave them extra credit for engaging in the discussion, and offered them opportunities to pose their own questions.” (Peters & Johannesen, 2020).*

I undersøgelsen viste en af klasserne flere tegn på intellektuel nysgerrighed. I dette tilfælde havde læreren adapteret et problem og undersøgende tilgang der motiverer eleverne til at udforske deres egne ideer og de fik ekstra kredit for at deltage i diskussioner der hjalp dem til at stille deres egne spørgsmål. På baggrund af deres resultater om, hvordan man kan undervise i konspirationsteorier, valgte vi også i vores egen lektionsplan at anvende denne tilgang. Formålet med lektionsplanen er blandt andet at styrke elevernes kildekritiske egenskaber, i den digitale tidsalder, hvor sociale medier og internettet generelt er blevet en af de største kilder til information og nyheder. At sociale medier spiller en kæmpe rolle i udbredelsen af konspirationsteorier bliver også bekræftet af Cook og Lewandowsky: *“Social media has created a world in which any individual can potentially reach as many people as mainstream media” (Lewandowsky & Cook, 2020).* Sociale medier har altså skabt en verden, hvori ethvert individ potentielt kan række ud til lige så mange folk som mainstream medier kan. Også i fælles mål for historiefaget anerkendes vigtigheden af kildearbejde. Under



kildeanalyse i færdighedsmål efter 9.klassetrin står følgende: *“Eleven kan forklare valget af kildekritiske begreber til analyse af historiske spor, medier og udtryksformer.”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Kort sagt har eleverne enorm gavn af at tilegne sig nogle kildekritiske kompetencer allerede i begyndelsen af deres skolegang, da de også tidligere end nogensinde bliver udsat for enorme mængder af information som de er nødt til at forholde sig til. Det er vores opgave som lærer at give eleverne kompetencerne til at kunne identificere og tage kritiske forbehold i mødet med konspirationsteorier og andre menneskers fremlæggelse af virkeligheden, der i stigende grad fylder mere og mere, specielt på nogle af de sociale platforme eleverne bevæger sig rundt på. I vores interview med folkeskolelæreren (A) blev det også understreget, at evnen til erkendelse af, at mennesker har forskellige perspektiver på virkeligheden, er essentiel for eleverne. Da vi spurgte, hvad eleverne havde fået ud af en undervisning i konspirationsteorier, sagde læreren bl.a. at, *“ (...) man har forskellige opfattelser af hvad virkeligheden er og at virkeligheden for mig ikke er virkeligheden for dig. Det fik de en bedre forståelse for”* (Bilag 1, A). Altså fik eleverne i lærerens undervisning styrket deres empati og evne til at sætte sig ind i andres forståelse af virkeligheden.

Peters og Johannesen mener, at historieundervisningen i folkeskolen er for ensopret i forhold til at anvende en kronologisk tilgang, hvor det kun handler om at tilegne sig historisk viden, frem for også at have fokus på tolkning og at historiske narrativer ikke er en endegyldig og absolut sandhed om historiske begivenheder (Peters & Johannesen, 2020). Hvis eleverne på kritisk vis skal indgå i diskussioner om forskellige fortællinger og udvikle deres kritiske tænkning må de tilgå stoffet med en problemorienteret og undersøgende tilgang, men samtidigt have en vis grundlæggende viden om det historiske område, eller narrativ som de undersøger. På den måde undgår man at læreren bruger alt tiden på at afklare overfor eleverne om konspirationsteorierne er “sande” eller “falske”. Eleverne skal i stedet opfordres til at diskutere spørgsmål som (Peters & Johannesen, 2020):

- Hvorfor tror folk på konspirationsteorier og alternative forklaringer og hvorfor bliver folk tiltrukket af dem?

- Hvad fortæller konspirationsteorier os om samfund, kultur og os selv og hvordan har de udviklet sig over tid?
- Hvilke negative/positive implikationer har konspirationsteorier på samfundet?
- Hvilke former for argumenter bruges der i konspirationsteorier?

Ovenstående spørgsmål er også noget eleverne kommer til at arbejde med i vores lektionsplan. Spørgsmålene er nemlig også en del af den analysemodel eleverne skal anvende når de analyserer kendte konspirationsteorier (Bilag 2, lektion 5). Spørgsmålene er netop en måde at arbejde problemorienteret på da de også kan åbne op for at eleverne aktivt kan indgå i nye diskussioner der opstår på baggrund af spørgsmålene. At vores fokus ikke ligger i at bruge tid på lange diskussioner med eleverne om hvad der er "sandt" eller "falsk", betyder dog ikke at det ikke skal adresseres overfor eleven at nogle konspirationsteorier kan være vigtige at afkræfte, da de kan have ufatteligt skadelige konsekvenser for mange mennesker. Et eksempel er Anders Breiviks tro på Eurabia-myten som resulterede i mange norske unge menneskers død i 2011. Dette er et ekstremt tilfælde som kalder på en etisk diskussion om skadelige og moralske uønskede konsekvenser af nogle specifikke konspirationsteorier. Det bliver som sagt essentielt at hjælpe eleverne med at kende forskel på troværdigt og utroværdigt indhold, mellem sandsynlige og usandsynlige fortællinger, men også diskutere *os mod dem* tankegangen der ligger til grund for mange af de mere radikale konspirationsteorier (Peters & Johannesen, 2020).

I denne opgave kan vi ikke komme udenom at kildekritisk metode og viden hos eleverne er et nøgleværktøj når emnet er konspirationsteorier. En af farerne ved at arbejde med konspirationsteorier i folkeskolen er, at det hurtigt kan blive en diskussion mellem læreren og eleverne om, hvorvidt en konspirationsteori er sand eller falsk. Derfor er det vigtigt at læreren har fokus på målet om at udvikle elevernes kildekritiske kompetencer, så de selv får evnerne til at opstille problemstillinger og analyserer kilderne indenfor området. På den måde vil de i vores informationssamfund selv have mulighed for at gennemskue konspirationsteoriernes ofte mangelfulde kildefundament.

I en undersøgende og problemorienteret historieundervisning vil eleverne udvikle, kvalificere og styrke deres historiefaglige kompetencer. Dette er også historiefagets indhold og mål, og også målet for den afsluttende prøve.

Fælles Mål for historiefaget formulerer således om kildearbejde: *“Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden.”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Sådan ser målet ud for kildearbejde allerede efter 6 klasse. Det er her værd at bemærke at eleverne allerede efter 4 klasse forventes at kunne arbejde med kilder. Efter 4 klasse er målet for kildearbejde: *“Eleven kan anvende kilder til at opnå viden om fortiden.”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Dette er nogle af de kompetencer det forventes at eleverne kan anvende. Det skal anvendes både i deres egen livsverden, hverdagsliv og samfundsliv. Det er kompetencer der kan siges både at indeholde færdigheder og viden, men også værdier og holdninger der er tæt knyttet til elevernes dannelsesprocess. Altså evnen til hensigtsmæssigt og reflekteret at anvende viden og færdigheder til at håndtere og reflektere over problemer i forskellige sammenhænge (Pietras & Poulsen, Historie-didaktik, 2016). Det gør sig også gældende i andre sammenhænge end i historieundervisningen. Dette må også siges at knytte sig stærkt sammen med elevernes evne til at gennemskue den uendelige informationsstrøm de møder i vores samfund i dag. Et samfund hvor eleverne forventes at kunne navigere på sociale medier og nyhedsplatforme. Et samfund hvor man angivelig er ekspert efter at have læst en artikel om eksempelvis Corona vaccins hjernevaskende kvaliteter. Kildekritisk metode og evnen til at navigere i de store mængder af information vi alle udsættes for, har efter vores mening derfor aldrig haft en større betydning end nu. Denne påstand bliver understøttet på EMU med følgende citat om kritisk tænkning: *“Evnen til at tænke kritisk i forhold til for eksempelvis nyhedsartikler, videoer på digitale medier med mere er en vigtig del af undervisningen.”* (EMU, 2022). Ligesom det forholder sig i vores egen optik, understreger EMU vigtigheden af kritisk tænkning i forhold til forskellige medieformer. Hensigten med vores lektionsplan er også at få eleverne til at arbejde ligesom historikeren. I bogen *historiedidaktik* af Jens Aage Poulsen og Jens Pietras beskrives historieforskningen således: *“Historieforskning i dag er nemlig en problemstyret aktivitet, dvs. at det er historikerens spørgsmål og undersøgelse der alene afgør, om, hvordan og til hvad en kilde*

*bruges* (Pietras & Poulsen, Historie-didaktik, 2016). Og dette er som sagt netop forventningen med vores lektionsplan, at eleverne i arbejdet med konspirationsteorier får en problemorienteret og undersøgende tilgang til stoffet. I færdighedsmålene bakkes denne tilgang også op da det forventes at eleverne efter 9. klassetrin kan: *“Eleven kan forklare valget af kildekritiske begreber til analyse af historiske spor, medier og udtryksformer.”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

### 5.1.2. Videnskabsteori på skemaet

Arbejdet med konspirationsteorier er en ideel anledning til at introducere elever til basal videnskabsteori. For at forstå konspirationsteorier og, hvorfor man ikke kan betragte fænomenet som værende videnskabelig historie, bliver man nødt til at inddrage nogle fundamentale tanker om, hvordan videnskab kan bedrives. Selvom dette umiddelbart kan virke som en uoverskuelig opgave, er dette et læringsmål man ikke må se bort fra. Peters og Johannesen nævner i forhold til videnskabsteori i undervisningen, at *“The students were introduced to the principle of verification/falsification in science, as developed by Karl Popper, and some of them appeared to understand that principle to some extent (...).”* (Peters & Johannesen, 2020). I deres undersøgelse arbejdede eleverne altså med Poppers falsifikationsprincip og mange af dem forstod konceptet til en vis grad. I forlængelse af arbejdet med Karl Popper og falsifikation skriver de, hvordan mange af eleverne forstod, hvordan konspirationsteorier er svære at falsificere og på mange måder forbundet til politiske ideologier (Peters & Johannesen, What is actually true? Approaches to teaching conspiracy theories and alternative narratives in history lessons, 2020). Altså kan den videnskabsteoretiske undervisningstilgang siges at have et stort læringspotentiale, hvis man ønsker at de skal styrke deres kritiske sans.

Den videnskabsteoretiske tilgang, dets behov og virkning i undervisningen blev også understreget i løbet af vores interviews:

*“Jeg bliver nødt til at give dem (eleverne) noget alment om, hvordan man forholder sig til viden og hvordan man forholder sig til påstande. Vi er nødt til at få nogle værktøjer først og så må vi eksemplificere brugen af de værktøjer undervejs.”* (Bilag 1, B)

*“Hvis de møder en konspirationsteori, har man givet dem redskaberne til at stoppe op og spørge - kan det være rigtigt?” (Bilag 1, A)*

Citaterne viser tydeligt, hvordan kildekritiske redskaber er essentielle for at udarbejde elevernes kritiske tænkning. Interviewperson B nævner helt konkret, at man skal give dem metoden til at kunne forholde sig til viden og påstande. Der er altså god grund til at undervise eleverne i videnskabsteori som basis for et forløb omhandlende konspirationsteorier. En introduktion til basal videnskabsteori kan bidrage til, at eleverne udvikler deres kritiske tænkning og anvender dem til at forstå den verden de lever i. Man giver dem med andre ord redskaberne til at forstå, hvordan alternative narrativer lever sammen, kolliderer og påvirker den gængse opfattelse af vores verdensbillede. Historiefaget i folkeskolen henter, ifølge Rune Christiansen og Heidi Eskelund Knudsen, sin fagforståelse og metode fra historie som universitetsfag (Christiansen & Knudsen, 2015). Vigtigheden i denne henseende bliver da som følger, *“(…) når historiefaget bevæger sig fra universitetsfag til skolefag og dermed mødes med pædagogik, træder vigtigheden af en konkret og fagligt specifik didaktik frem.”* (Christiansen & Knudsen, 2015). I samme forbindelse argumenterer Christiansen og Knudsen for, at det bliver en opgave for læreren at skabe relevans mellem fagets metode og deres egen livsverden (Christiansen & Knudsen, 2015). Denne opfattelse af historiefaget er vi i det store hele enige i, spørgsmålet bliver i høj grad, hvordan man inddrager videnskabsteori i sin historieundervisning omkring konspirationsteorier på en relevant og meningsfuld måde.

I FFM for historie skal eleverne blot efter 6. klasse være i stand til at vurdere brugbarheden af forskellige kilder: *“Eleven kan vurdere brugbarheden af historiske spor, medier og andre udtryksformer til at belyse historiske problemstillinger.”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Hvis man tager udgangspunkt i, at eleverne opfylder kravene til dette mål, vil vi dermed også argumentere for at de har en forhåndsviden der vil hjælpe dem til at forstå og anvende simple videnskabsteoretiske regler. Niveauet er selvfølgelig anderledes, men i princippet er det nogenlunde det samme læringsudbytte vi ønsker at eleverne skal tage med sig fra arbejdet med videnskabsteori. Netop det, at kunne vide, hvornår og hvorfor noget er en god videnskabelig forklaring på et fænomen.

I vores lektionsplan har vi derfor valgt at lægge fokus på, Karl Poppers falsifikationskriterie. Et af læringsmålene for lektionsplanen handler derfor om, at eleverne har kendskab til Poppers idé om, at god videnskab skal være falsificerbar: *“Jeg ved hvordan man kan anvende Poppers falsifikationskriterie til at forstå, hvordan videnskab kan bedrives.”* (Bilag 2, lektion 2). En konspirationsteori kan aldrig modbevises indenfor sin egen logik. Den vil i sin natur ikke kunne testes og på den måde kan man hverken be- eller afkræfte den. Derfor kan man ifølge Poppers princip om falsifikation også konkludere at konspirationsteorier ikke er videnskabelig forankret pga. deres natur (Peters, Brockhoff, & Thorup, 2018). Et forsøg på at modbevise en konspirationsteori vil altid kunne ende ud i, at konspirationsteoretikeren vil kunne producere flere argumenter for, at teorien netop må være sand. Det er netop nogle af disse pointer der er vigtige for elevernes videre arbejde i et forløb omkring konspirationsteorier.

Peters og Johannessen argumenterer da også for, at en introduktion til videnskabsteori kan være frugtbar, *“(...) many students became aware of how certain conspiracy theories are difficult to falsify (...)”* (Peters & Johannesen, 2020) Eleverne blev opmærksomme på, hvordan konspirationsteorier ofte er svære at falsificere. Når man forsøger at modbevise en konspirationsteori, vil konspirationsteoretikeren altid være i stand til at påpege at selve beviserne er manipulerede, eller at der findes skjult data. På samme vis er konspirationsteoretikeren overbevist om, at alle observationer og data peger hen til sandheden om, hvordan begivenheder hænger sammen (Peters, Brockhoff, & Thorup, 2018). Netop denne, relativt simple erkendelse, er en ekstremt vigtig pointe for eleverne at tilegne sig. Når de indser, ved hjælp af videnskabsteori, hvordan konspirationsteorier for det meste er umulige at falsificere, kan de derved også se forskel på f.eks. pseudovidenskab og reel videnskabelig metode. Dette er ikke blot en vigtig erkendelse at give dem for historiefaget, men videnskab som helhed.

Ydermere er Ockhams ragekniv er et oplagt princip at tale om, når man beskæftiger sig med konspirationsteorier. Konspirationsteorier vil i deres natur altid søge alternative forklaringer på begivenheder. Dette resulterer ofte i, at konspirationsteorier anvender indviklede og snørklede forklaringer på, hvorfor deres hypotese må være rigtig. Disse konspirationsteorier indeholder alle ekstremt indviklede og tvetydige forklaringer på, hvorfor deres hypotese må være sand. I den forbindelse mener vi, at Ockhams ragekniv er oplagt at anvende som

huskeregel når man støder på konspirationsteorier i virkeligheden. Jo mere udviklede en forklaring på en begivenhed, jo mere usandsynlig må den i sagens natur være (Wille, 2021). Dette videnskabsteoretiske princip er vigtigt at formidle videre til eleverne. Af samme grund lyder ét af læringsmålene for undervisningen, at *“Jeg kan bruge princippet om Ockhams rasekniv til at skelne mellem komplicerede og enkle forklaringer på en begivenhed.”* (Bilag 2, lektion 2). Når eleverne i vores undervisningsplan skal arbejde med princippet, bliver det gjort ved, at de i grupper skal gendrive en vilkårlig konspirationsteori samt den gængse opfattelse af samme begivenhed. F.eks. månelandingen. Herefter har de til opgave at undersøge, hvilken en af forklaringerne der lyder mest simpel (Bilag 2, lektion 2). Forhåbentligt kommer de, med assistance fra læreren, til den indsigt, at konspirationsteorier ofte bruger lange og udviklede assisterende forklaringer på, at “bevise” deres oprindelige hypotese.

### **5.1.3. Aktualisering og kildekritisk kompetence**

I vores lektionsplan med emnet konspirationsteorier er hensigten at eleverne, i mødet med indhold og aktiviteter, får en klar forståelse af hvordan de kan anvende kildekritik til at orientere sig i et informationssamfund. Et af de overordnede mål for undervisningen bliver altså at eleverne skal opdage hvordan kildekritisk metode har relevans, ikke blot i historiefaget, men også i deres egen livsverden. Den tilgang vi har valgt at bruge er, som det kan ses i ovenstående analyse og teoriafsnit, en problemorienteret og undersøgende tilgang til emnet. Ifølge Pietras og Poulsen faciliteres læreprocesser i historie bedst, hvis det er eleverne der er aktive, der i den forbindelse vil styrke og udfordre deres evner indenfor problemløsning (Pietras & Poulsen, Historie-didaktik, 2016).

I vores undervisningsplan har vi også forsøgt at arbejde ud fra en ide om at kildekritiske færdigheder bedst tilegnes funktionelt. Det vil sige at det er en integreret del af undervisningsplanen hvor eleverne i mødet med forskellige konspirationsteorier, løbende undersøger kilderne hertil. Et eksempel på dette kan bl.a. ses i lektion 5 (Bilag 2, lektion 5). Her skal eleverne selv prøve kræfter med at analysere nogle af de mest kendte konspirationsteorier. Efter at eleverne i grupper selv har udvalgt en konspirationsteori, skal de med hjælp af Peters analysemodel arbejde kildekritisk, men også forklare hvordan de arbejder kildekritisk, da de løbende skal nedfælde stikord om de mest centrale begreber de

møder i deres analyse. I bogen *fagdidaktik i historie* skrevet af Rune Christiansen og Heidi Eskelund Knudsen bekræftes det ligeledes, hvad kildearbejde og historisk tænkning har til formål at give eleverne. De skriver følgende: *“I praksis betyder det at udvikle elevernes historiske tænkning ofte, at historielæreren forsøger at udruste eleverne med specifikke historiefaglige metodiske redskaber, der kan kvalificere elevernes forståelse af sig selv og deres omverden”* (Christiansen & Knudsen, 2015). De påpeger altså de identitetsmæssige fordele som metode og kildekritisk tænkning kan fordre. På trods af dette mener Christiansen og Knudsen at kildekritik ofte af lærer i folkeskolen, ses som et begreb der er meget vanskeligt at arbejde med.

Denne påstand bliver også bekræftet i vores interview. Da vi spurgte interviewperson (B) om hans nye elever der ankommer, i gymnasiet havde en forståelse for kildekritik som begreb samt dets anvendelsesmuligheder, svarede han: *“På ingen måde, desværre, og ja det er forresten ikke nogen kritik af mine kollegaer i folkeskolen, men jeg mener at vi taler for lidt om det. Altså der står nogle ting i læreplanen i historie fra folkeskolen som jeg grundlæggende synes er fuldstændig sindssyge at eleverne skal forholde sig til.”* (Bilag 1, B). Det vi kan udlede af interviewpersonens svar er, at folkeskoleeleverne ikke har nok kildekritisk metode i bagagen når vedkommende møder dem i undervisningen i gymnasiet. Interviewpersonen mener samtidig at de kildekritiske krav er for høje i forhold til aldersniveau. Ikke desto mindre fylder det rigtig meget og er noget man som folkeskolelærere ikke kan undgå at forholde sig til, da det jo også er et af de overordnede kompetencemål for historiefaget. Om det forholder sig som gymnasielæreren påstår i alle tilfælde, kan vi ud fra et enkeltstående interview med en folkeskolelærer, ikke bekræfte. I undersøgelsen af vores empiri tyder det dog på at kildekritik kan være vanskeligt i folkeskolen.

Da vi adspurgte interviewperson A (folkeskolelæreren) om, hvordan hun konkret arbejdede kildekritisk i emnet konspirationsteorier, svarede læreren: *“Jeg snakker meget om kildekritik ja, det tænker jeg, ja meget om kildekritik og det her med at det ikke kan bevises at der er anerkendte beviser på at 9/11 ikke var George Bush som stod bag”* (Bilag 1, A). Præcis hvor meget kildekritik fylder i A's undervisning i konspirationsteorier kan vi ikke sige meget om ud fra citatet, men det må påpeges at læreren ikke kunne give et større indblik undervisningens tilgang til kildekritik end det der bliver beskrevet i det ovenstående citat.



Det skal dog også påpeges at målet i A's undervisning i emnet også lå et andet sted. Da vi spurgte A om, hvad målet med undervisningen var svarede A: *"Målet var at få en bred viden om, hvad er en konspirationsteori og hvordan påvirker den et samfund og hvordan påvirker den befolkningen"* (Bilag 1, A). Udover at fokus lå mere på dette må der også forelægges en vis kritik af interviewerens, da vi i interviewet ikke vælger at stille mere indgående spørgsmål til lærerens konkrete brug af kildekritiske metoder i undervisningen. I vores tredje interview med interviewperson C lå problemet i lærerens faglighed. Interviewperson C sagde følgende: *"Jeg mener som udgangspunkt at vi kan lære eleverne langt mere end læreren er i stand til i folkeskolen, hvis det giver mening. Altså det er lærerens viden og faglighed der sætter grænserne. Eleverne kan tage imod meget mere, hvis vi præsenterer det rigtigt."* (Bilag 1, C)

Spørgsmålet om hvorvidt kildekritik negligeres i folkeskolen på trods af det store fokus det tillægges, kan vi med denne opgave ikke svare definitivt på, men ud fra de udsagn vi fik i vores interviews, kan noget tyde på at kildekritik kan virke uoverskueligt både for læreren og eleverne. Hvis man vælger at udarbejde en lektionsplan med emnet konspirationsteorier, må man som lærer også først og fremmest have en grundlæggende viden om kildearbejde og kritisk tænkning, derudover tyder meget på at eleverne skal have en klar fornemmelse af, hvordan de kan bruge de faglige metoder til at udvikle en bedre forståelse af dem selv og deres omverden. Ifølge Christiansen og Eskelund er problemet med kildekritik imidlertid også at *"Udfordringen for historie som skolefag er i denne sammenhæng - når begrebet betragtes ud fra sit akademiske ophav - ikke i sig selv kan opfylde fagets dannelsesmæssige formål."* (Christiansen & Knudsen, 2015). Historiefaget må have en tilgang, hvor det forsøger at aktualiserer sig for eleverne, som møder faget og at arbejdet med kompetenceområderne, i denne sammenhæng kildekritik, bliver vedkommende og relevant for dem.

## 5.2. Konspirationsteorier som et kontroversielt undervisningsemne

### 5.2.1. Lærerens rolle

Når man beskæftiger sig med et kontroversielt undervisningsemne, som konspirationsteorier må siges at være, kræver det ifølge Peters og Johannesen at læreren påtager sig rollen som facilitator for diskussion. Dette er fundamentalt for at eleverne kan udvikle deres kritiske tænkning og metodiske tilgange (Peters & Johannesen, 2020). Et essentielt dilemma i forbindelse med undervisning i konspirationsteorier er, hvordan man skal forholde sig til elever der argumenterer *for* teorierne. Peters og Johansen beskriver dilemmaet på følgende vis, *“Skal læreren forsøge at skjule deres eget bias, eller er læreren forpligtet til at påpege problematikkerne vedrørende potentielt set harmfulde konspirationsteorier?”* (Peters & Johannesen, 2020). Hvis man som Peters og Johansen implicerer, skal påtage sig rollen som facilitator, må dette også betyde, at man giver plads til at konspirationsteoretiske argumenter potentielt set kan udfolde sig. Dette kan i værste fald medføre, at bestemte elever misforstår arbejdet med konspirationsteorier og selv begynder at tro på dem (hvilket er komplet i strid med selve hensigten af undervisningen).

Denne problematik adspurgte vi vores undervisere om i løbet af vores interviews og fik forskellige perspektiver på, hvordan de mente at man som lærer skal forholde sig. Folkeskolelæreren (A) nævnte i den forbindelse at, *“Det er ikke mit job som lærer at overbevise personen om, hvad der er rigtigt og hvad der er forkert. Vi må gerne være forskellige og vi må gerne tænke anderledes ”* (Bilag 1, A). Her skal det nævnes, at folkeskolelæreren i sin undervisning ville argumentere mod konspirationsteorier, men samtidig acceptere, alternative holdninger i sin klasse. Gymnasielæreren (B), havde den opfattelse af, at *“I mit klasselokale tager vi udgangspunkt i en videnskabelig tilgang. Om man så, personligt vil acceptere en konspirationsteori, det kan jeg ikke blande mig i.”* (Bilag 1, B).

Citaterne viser to forskellige syn på, hvordan man som underviser kan forholde sig til dilemmaet. Begge synspunkter er i og for sig enige om, at man ikke kan eller skal blande sig i, hvad eleverne reelt set tænker om konspirationsteorier. Forskellen ligger i, hvilken tilgang man som lærer kan have i selve undervisningen. Lærerens rolle som facilitator for diskussion og oplæring af kritisk tænkning er ekstremt vigtig i et undervisningsemne som konspirationsteorier. Eleverne skal lære at kunne argumentere, være kildekritiske og

samtidig udvise empati over for folk med andre holdninger (Krull, 2017). Derfor er det også centralt at man som underviser giver plads til forskellighed og anderledes måder at tænke, som folkeskolelæreren påpegede det. Det problematiske ved at man som historielærer ikke griber ind overfor konspirationsteoretiske tanker, er at man giver eleverne en idé om, at konspirationsteorier udelukkende handler om tro. På denne måde kan man give eleverne den falske opfattelse af, at konspirationsteorier er lige så videnskabelig som reel historie. For at komme dette til livs må det vel være historielærerens opgave, at forklare eleverne, hvordan historie er den bedst mulige forklaring på begivenheder ud fra de tilstedeværende kilder. Ikke en absolut sandhed (Børne- og undervisningsministeriet, 2021). Hvis man i et forløb omhandlende konspirationsteorier ikke formår at lære dem omkring videnskabsteori, lærer man dem heller ikke omkring det videnskabelige fundament der ligger til grund for faget. Hvis dette er tilfældet, er spørgsmålet om man ikke samtidig kommer til at negligere fagets videnskabelige metode. Vælger man derfor at undervise i konspirationsteorier må det være en forudsætning, at man som underviser har styr på det videnskabsteoretiske grundlag for faget i sin helhed. Dette mener vi ikke udelukker lærerens rolle som facilitator for kritisk tænkning som Peters og Johannesen argumenterer for (Peters & Johannesen, 2020).

EMU konkretiserer det også yderligere ved at sætte fokus på vigtigheden af inddragelsen af kontroversielle emner i historieundervisningen. De skriver således:

*“I skolen og i livet vil børn og unge blive udfordret af holdninger og værdier, som de ikke kender fra deres egen baggrund, eller som de er uenige i. Det kan af og til vække stærke følelser og skabe konflikter i både klasserummet og i samfundet. Det er derfor vigtigt at inddrage kontroversielle emner i undervisningen, for at eleverne lærer at håndtere uenighed. Skolen kan netop skabe det trygge rum, hvor eleverne kan afprøve forskellige holdninger, få nuanceret deres perspektiver og blive i stand til at opnå kritiske færdigheder.” (EMU, 2022).*

Et forløb i historie om konspirationsteorier må netop siges at arbejde med kontroversielle emner og holdninger og kan blive springbræt for en bredere forståelse af kritisk tænkning i trygge rammer. Samtidig skaber det en forståelse hos eleverne for vigtigheden af at arbejde

med kildekritisk metode i historieundervisningen. At skolen kan fungere som et trygt rum til at møde kontroversielle emner er også noget vi oplevede i vores interview med folkeskolelæreren (A). Da vi spurgte, hvad personen ville stille op med en elev der under forløbet tilsluttede sig en af konspirationsteoriene sagde hun: *“Beskytte eleven så eleven ikke bliver udsat for at de andre går og tænker hvad fanden tænker han på, og for at vise at det er okay at tro på noget andet. Vi skal ikke alle sammen nødvendigvis tro på det samme, vi må gerne være forskellige og må gerne tænke anderledes”* (Interview med A) Det kunne altså tyde på at når vi introducerer kontroversielle emner for eleverne, så er det vigtigt at vi har in mente at provokerende og forskellige holdninger kommer i spil. For at eleverne skal føle sig komfortable med at udtrykke meninger og holdninger, bliver det samtidig lærerens opgave at skabe trygge rammer.

### 5.2.2. Den fænomenologiske tilgang og empati

Selve læringsudbyttet for den enkelte elev vil naturligvis variere i et undervisningsforløb om konspirationsteorier. På trods af dette viser undersøgelsen foretaget af Peters og Johannesen, at læringsudbyttet er enormt og repræsenterer en unik mulighed for, at elever kan udvide deres kompetencer inden for kildekritik, kritisk tænkning samt det sociologiske aspekt i, at forstå hvorfor konspirationsteoretikere tænker som de gør (Peters & Johannesen, 2020). De konkluderer deres undersøgelse på følgende vis: *“The teaching of conspiracy theories represents an ideal opportunity for history teachers to let their students explore how alternative narratives touch upon important aspects of the existential conditions of society (...)”* (Peters & Johannesen, 2020). I arbejdet med konspirationsteorier mener Peters og Johannesen altså, at eleverne udforsker og undersøger de narrativer der lever i samspil med vores egen livsverden.

Det samme viste sig, da vi adspurgte underviserne i vores interview, om hvad deres respektive elever havde fået ud af forløbet omkring konspirationsteorier. Folkeskolelæreren (A) nævnte bl.a., at *“Eleverne havde efterfølgende en bedre forståelse for, hvorfor de tænker som de gør. En dybere forståelse af fænomenet.”* (Bilag 1, A). Denne tilgang støttes op af Rikke Peters i hendes artikel *“Konspirationsteorier i historieundervisningen, sådan!”*. Her argumenterer hun for, at man i undervisningen skal fokusere på at motivere eleverne til at undersøge, hvorfor og hvordan konspirationsteorier opstår, hvem der tror på dem og

hvordan de har forandret sig gennem tiden. Hun skriver at konspirationsteorier i denne optik er, “ (...) mere interessant set fra et undervisersynspunkt, end hvorvidt en konspirationsteori kan bevises som forkert” (Peters R. A., Konspirationsteorier i historieundervisningen, sådan!, 2017).

Derudover nævnte læreren (A), hvordan arbejdet med konspirationsteorier gav dem kompetencer til at kunne begå sig i samfundet, “Hvis de møder en konspirationsteori, har man givet dem redskaberne til at stoppe op og spørge - kan det være rigtigt?” (Bilag 1, A). Den fænomenologiske tilgang til at forstå konspirationsteorier kan bidrage til at udvikle elevernes kritiske sans (Peters & Johannesen, 2020). Selvom man i undervisningen ikke fokuserer på at aflive konspirationsteorier, kan man stadigvæk give eleverne værktøjerne til, hvordan de skal forholde sig når de møder dem i virkeligheden.

Ydermere nævnte vores interviewpersoner også vigtigheden i at lære elever, hvordan man rent empatisk, skal forholde sig når man møder konspirationsteorier i virkeligheden. I løbet af vores interview med den forhenværende gymnasielærer (C), fortalte læreren, hvordan personen i undervisningsregi havde oplevet en elev fastlåst i et konspirationsteoretisk tankegods. Her argumenterede underviseren for vigtigheden i lærerens rolle og tilgang. “Man skal passe på med at møde hårdt mod hårdt, så bliver du deres fjende.” (Bilag 1, C). Dette anser vi for en central pointe i arbejdet med konspirationsteorier. I og med at konspirationsteorier er et kontroversielt emne og at der ofte kan være store følelser forbundet, skal man som lærer være også være opmærksom på dette og finde en passende tilgang. I rapporten omkring konspirationsteorier under COVID-19-pandemien i Danmark påpeger de således også vigtigheden i, at man ikke udskammer eller latterliggøre mennesker der tror på konspirationsteorier (Bengtsson, et al., 2021).

Ifølge Pietras og Poulsen, er empati da også et element der må indgå i historisk viden og tænkning. Evnen til at forstå andres behov, motiver, intentioner og handlinger er centrale for historisk viden (Pietras & Poulsen, Historie-didaktik, 2016). Dette er vigtigt i undervisningen om konspirationsteorier. Både hvordan elever skal forsøge at se tingene ud fra en konspirationsteoretikers perspektiv, samtidig med at de skal danne en erkendelse af de samfundsmæssige konsekvenser konspirationsteorier i værste fald kan føre til. Den

samme empatiske tilgang til mennesker der tror på konspirationsteorier fremlægges af Europa-kommissionen, hvor de har udarbejdet en guide til, hvordan man skal forholde sig til konspirationsteorier (Europa-kommissionen, 2022). Her skriver de bl.a. råd som, at man skal fokusere på simple kendsgerninger og logik, tilskynde en åben debat og være reflektiv omkring teorien. Altså bliver en central pointe i arbejdet med konspirationsteorier at man som underviser udviser empati overfor fænomenet samtidig med at man lærer eleverne at gøre det samme.

### 5.2.3. Historisk kontekst, viden og emnevalg

Undervisning i konspirationsteorier er udfordrende og tidskrævende. Dette er der til gengæld kommet større fokus på, måske i takt med Covid-19-pandemien, og flere undervisningsportaler har tilføjet forløb i konspirationsteorier. I Peters og Johannesen's undersøgelse af undervisningsforløb i konspirationsteorier, udført i tre danske udskolingsklasser, bliver en af lærerens udfordringer beskrevet i et interview: *"If i teach a topic such as the Great War, I know 90% of the time which questions and answers the students will come up with. In this topic, I have no idea at all what is going to happen"* (Peters & Johannesen, 2020). Det er altså vigtigt at læreren har en fleksibel indstilling til lektionsplanlægningen. Som lærer må man være forberedt på at skulle træde et skridt tilbage, eller sænke farten, hvis eleverne fejler i at etablere historisk kontekst, misforstår implikationerne, eller kontroversen af en bestemt teori. Det betyder også at enhver lektion kan være uforudsigelig, da læreren ikke kan forudsige, hvilke spørgsmål der vil opstå, eller hvordan eleverne reagerer på indholdet.

I vores interview med gymnasielæreren (B) beskrives det tidskrævende element i at undervise i konspirationsteorier, da vi spurgte ind til, hvilke råd personen ville give til undervisere der kaster sig ud i et forløb om konspirationsteorier: *"Hvis man ender med at tage en case, så skal man sørge for at bruge den forholdsvis store mængde tid det nogle gange kræver at sætte sig ind i forholdene omkring en bestemt konspirationsteori"* (Bilag 1, B). Altså bliver det centralt for læreren at nøje udvælge, hvilke konspirationsteorier man beslutter sig for at udfolde med eleverne. I samme forbindelse gav han udtryk for, at

eleverne fandt det mere overskueligt at arbejde med en konspirationsteori i et emne, hvor de i forvejen har etableret en historisk viden og kontekst. Hvis man f.eks. tager udgangspunkt i konspirationsteorier om 9/11 må forudsætningen være, at man i forvejen har arbejdet dybdegående med emner som "Krigen mod terror". Det bliver med andre ord lærerens opgave og ansvar at udvælge, hvilke cases der arbejdes med som tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger og viden.

En undervisning der udelukkende bygger på kildekritisk og historisk metode, har en bagside. Det bliver gjort klart i et af vores interview: *"Et af problemerne det er i virkeligheden at man begynder at beskæftige sig med kildekritik som noget der er løsrevet fra grundlæggende viden og så bliver det sådan noget med at jamen man skal være kritisk jamen, hvad betyder det? (...) derfor så kan man ikke løsrive viden fra kildekritik og det er det jeg synes sker nogle gange"* (Bilag 1, B). Det er derfor vigtigt at eleverne har en form for vidensgrundlag om den historiske periode konspirationsteorien stammer fra. For er det muligt at gå kildekritisk til en konspirationsteori uden at have en vis forståelse for det samfund, eller den historiske kontekst den udspringer fra.

En løsning på denne problemstilling kunne ligge i udarbejdelsen af sin lektionsplan. Hvis vi eksempelvis arbejder med emnet: "Hitlers vej til magten" og konspirationsteorien om den store jødiske sammensværgelse. Her ville det være oplagt at fusionere den grundlæggende viden om emnet og bruge konspirationsteorien om den store jødiske sammensværgelse som udgangspunkt til at give eleverne kompetencer i kildekritisk metode. På den måde får de altså både vidensgrundlag og kildekritisk metode ind under huden. Påstanden om, at kildekritik er for løsrevet fra grundlæggende viden i folkeskolen bliver også bemærket af Peters og Johannesen: *"In addition, the historical method of source criticism is considered to be important, although it is dealt with separately and not necessarily with any connection to the content."* (Peters & Johannesen, 2020). En mulig løsning på, hvordan man kan forbinde kildekritik til deres eksisterende viden kan ligge i at vælge konspirationsteorier der stammer fra nogle af de historiske perioder som eleverne allerede har arbejdet med. Læreren kan spørge eleverne, hvilke historiske perioder de har arbejdet med i starten af forløbet, så vi

sikrer os at vidensgrundlag og kildekritisk metode ikke kommer til udtryk i løsrivelse af hinanden.

### 5.3. Historiemisbrug i undervisning om konspirationsteorier

Historie er som sådan ikke en eksakt videnskab fordi der er mulighed for adskillelige tolkninger af stoffet. Det gælder både for faghistorikeren og lægfolks tolkninger, men også brug af historien. Det er altså vigtigt at understrege, at der i historie ikke gives et punkt, hvorfra man kan sige at have fundet den absolutte sandhed (Pietras & Poulsen, Historie-didaktik, 2016). At konspirationsteorier er en omfortolkning af den officielle forklaring og at konspirationsteoretikere ofte bruger historien til at legitimere deres påstande igennem, er for konspirationsteoretikeren en måde at afdække ondsindede sammensværgelser der udfolder sig for øjnene af os alle. Dette er i vores optik også historiemisbrug. Altså at man bruger en falsk fortælling til at retfærdiggøre handlinger, eller fremsætte nye påstande på baggrund af den falske forklaring. Et klassisk eksempel er dolkestødslegenden. En konspirationsteori omhandlende at tyskerne tabte 1. verdenskrig, da de blev forrådt af en sammensværgelse mellem, jøder, kapitalister og socialdemokrater. Hitler brugte fortællingen i et politisk-ideologisk øjemed til at rekruttere folk til NSDAP og give tyskerne et klart billede af, hvem fjenden var. Et sådant perspektiv vil naturligt afføde en følelse, hos dem der tilslutter sig fortællingen, at de er ofre eller følelsen af et *os mod dem*.

Lewandowsky og Cook beskriver ligeledes: *“Conspiracy theorists perceive and present themselves as the victim of organized persecution. At the same time, they see themselves as brave antagonists taking on the villainous conspirators.”* (Lewandowsky & Cook, 2020).

Konspirationsteoretikere opfatter og præsenterer sig selv som ofre for en organiseret forfølgelse. På samme tid ser de sig selv som modige modstandere. Det må siges også at ligge op til en diskussion i klasselokalet om de vidt strækkende konsekvenser visse konspirationsteorier har haft, og i fremtiden kan have, for millioner af mennesker, også for folk der ikke tilslutter sig fortællingen.

Et spørgsmål der dog rejste sig i denne forbindelse, er om det ville give mening at snakke om “historiemisbrug” som en naturlig forlængelse både i forståelsen af historiebrug som begreb, men mest af alt når vi underviser i konspirationsteorier. Ifølge Peters er der grund til



at beskæftige sig med historiemisbrug i historieundervisningen som følgende citat indikerer, men hun opfordrer også til varsomhed i den måde vi definerer historiemisbrug på overfor eleverne. Hun argumenterer således for, *“(...) det er en væsentlig opgave for historieundervisningen at være på vagt over for mytedannelser og manipulationer, undersøge dem ved hjælp af kilder og afsløre dem om nødvendigt.”* (Brunbech & Peters, *Historiemisbrug – giver det mening?*, 2018). Eleverne skal altså i tolkningen af kilder kunne afsløre myter og manipulationer. Peters giver udtryk for at det måske giver mere mening at starte en dialog med eleverne om begreber som *pseudohistorie* eller *historiemaniulation*. Hun fremlægger at pseudohistorie er kendetegnet ved, at den anvender faghistoriske teorier og metoder som jo netop er de samme metoder vi i vores undervisningsplan ønsker, at eleverne skal anvende. Målet er at eleverne skal forstå begrebet pseudohistorie og samtidigt nå til en erkendelse af, at selvom pseudohistorien arbejder ud fra samme metoder som faghistorikeren, så kan påstande og teser der fremsættes, ikke efterprøves eller falsificeres af et fagligt fællesskab og vil derfor falde til jorden (Brunbech & Peters, *Historiemisbrug – giver det mening? En diskussionsartikel*, 2018). En af fordelene ved at undervise i et begreb som pseudohistorie frem for historiemisbrug er ifølge Peters at man med pseudohistorie godt kan arbejde historiefagligt selvom det kræver træning i kildekritik. Vigtigheden af kildekritik som metode til at gennemskue forskellig historiebrug bliver også understreget af Pietras og Poulsen: *“Kildekritik er vigtigt i skolefaget, men endnu vigtigere er det at kildekritik er en nyttig kompetence til at kunne håndtere og orientere sig i de umådelige mængder af informationer om - og brug af - historie, eleverne udsættes for i diverse medier”* (Pietras & Poulsen, *Historie-didaktik*, 2016). Det kan tyde på at der er klare fordele ved at undersøge sammenhængen mellem historiemisbrug og konspirationsteorier.

I opposition til ideen om at historiemisbrug er noget der bør undervises i, så kan et begreb som historiemisbrug blive et moralsk spørgsmål og give en følelse af 'falsk' objektivitet. I en diskussionsartikel skrevet af Peter Yding Brunbech og Rikke Alberg Peters påpeger Brunbech problemet med at undervise i begrebet historiemisbrug:

*“Problemet med at inddrage historiemisbrug i en undervisningssammenhæng er imidlertid ikke, at det kan være vanskeligt at definere, hvornår der er tale om misbrug. Efter min mening er det snarere, at både vores daglige italesættelse af historiemisbrug og den måde, det nogle gange bruges på i undervisningen, repræsenterer en idé om, at rent moralske*

*spørgsmål kan besvares med historiefaglige redskaber.”* (Brunbech & Peters, Historiemisbrug – giver det mening? En diskussionsartikel, 2018).

Brunbech fortsætter med at det ifølge ham vil denne tilgang modarbejde elevernes forståelse af, at nogle spørgsmål er af mere moralsk frem for videnskabelig karakter. Dette vil også bidrage til at eleverne skaber en ide om at historievidenskaben giver endegyldige svar på hvad eleverne skal synes om moralske og politiske spørgsmål (Brunbech & Peters, Historiemisbrug – giver det mening? En diskussionsartikel, 2018). Problemet i det ligger ifølge ham i, at definitionen på om noget er umoralsk, i det her tilfælde historiemisbrug, altså er en subjektiv opfattelse som varierer alt efter det individuelle perspektiv. Om noget er umoralsk, er altså ikke noget historiefaget eller historievidenskaben kan afgøre. Ser vi meget firkantet på det så er misbrug ifølge Brunbech i sin definition ikke optaget af sandhedsværdien i en given brug af historie. Misbrug defineres mere som når historiebrugen fører til vold, skade, stigmatisering og diskrimination og had (Brunbech & Peters, Historiemisbrug – giver det mening? , 2018).

I diskussionen anerkender Peters dog også det moralske og subjektive dilemma i definitionen af om noget er historiemisbrug. Netop derfor argumenterer hun for, at det giver mere mening i undervisningssammenhæng at arbejde med begreber som det allerede nævnte pseudovidenskab, men også begrebet historiemaniplulation. *Historiemaniplulation* er ifølge Peters et andet eksempel på en konkretisering af, hvad vi taler om når vi bruger ordet misbrug. Både pseudohistorie og historiemaniplulation omskriver historiske begivenheder. Typisk kendetegnende for historiemaniplulation er at det er en strategisk omfortolkning for at fremme et bestemt regimes politiske interesser, så historien tjener ideologien (Brunbech & Peters, Historiemisbrug – giver det mening? , 2018). Netop dette strategiske og politisk-ideologiske formål er også blevet defineret i relation til konspirationsteorier. Lewndowsky og Cook beskriver, hvordan konspirationsteorier kan bruges som et taktisk og politisk redskab: *“Conspiracy theories aren’t always the result of genuinely held false beliefs. They can be intentionally constructed or amplified for strategic, political reasons.”* (Lewandowsky & Cook, 2020). Konspirationsteorier er altså ikke altid et resultat af en ægte tro på falske overbevisninger. De kan i nogle tilfælde være intentionelt konstrueret af strategiske og politiske årsager.

I vores undervisningsplan har vi tilsluttet os synspunktet, at der potentielt kan være stort læringsudbytte i at arbejde med begreber som historiemanipulation og pseudohistorie. Derfor har vi også udarbejdet en lektion, hvor eleverne vil møde disse begreber. Her skal eleverne i fjerde lektion (Bilag 2) først introduceres til begreberne pseudohistorie og historiemanipulation som læreren faciliterer og efterfølgende læse to tekster omhandlende "Zions vise protokoller" og "holocaustbenægtelse". De bliver efterfølgende stillet en række spørgsmål hvorigennem de får en forståelse af begreberne pseudo- og historiemanipulation. Vi anerkender det subjektive og moralske dilemma der ligger i at definere om noget er historiemisbrug eller ej, men som vi pointerer flere steder i opgaven så er vi i forløbet ikke optaget af at starte diskussioner med vores elever om, hvorvidt en konspirationsteori er sand eller falsk. Undervisningens historiefaglige tilgang er problemorienteret og undersøgende og søger hen imod at eleverne tilegner sig kildekritiske kompetencer samt en forståelse af, at historien bliver brugt overalt omkring dem med forskellige formål. Denne tilgang bakkes også op i fællesmål for historiefaget efter 9.klassetrin. Her står, under historiebrug at: *"Eleven kan analysere konstruktion og brug af historiske fortællinger med samtids og fremtidsrettet sigte."* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Vi mener derfor, at der er åbenlyse historiefaglige fordele ved at arbejde med begreber som historiemanipulation og pseudohistorie som en del af lektionen om historiemisbrug som ydermere er en del af det overordnede emne, nemlig konspirationsteorier.

## 6. Konklusion

Undervisning i konspirationsteorier indeholder et stort læringspotentiale for elever i folkeskolen. Ved at arbejde og undersøge konspirationer som fænomen giver man eleverne en mulig forståelse for, hvorfor konspirationsteorier opstår, hvilken historisk kontekst de udspringer fra samt hvordan man skal forholde sig til konceptet. Vores undersøgelse fremhæver bl.a. vigtigheden i at inddrage videnskabsteoretiske tommelfingerregler tidligt i forløbet. Dette gøres for at give eleverne essentielle redskaber til at kunne forstå viden og påstande omkring begivenheder og den verden de lever i. I et nutidigt samfund, hvor fake news, misinformation og sociale medier fylder mere og mere i den offentlige debat, bliver

kritisk tænkning en central kompetence for at kunne begå sig som individ. Et forløb omkring konspirationsteorier repræsenterer en unik mulighed for at eleverne kan arbejde analytisk omkring et kontroversielt emne der har relevans for deres egen livsverden. Hvis man ønsker at eleverne skal opnå et dybere niveau af kritisk sans, konkluderer vi samtidig at læreren spiller en central rolle som facilitator. Det bliver i høj grad lærerens opgave, at assistere og støtte eleverne til at anvende den nødvendige metode, herunder kildekritik, for at undersøge konspirationsteorier som fænomen gennem en problemorienteret undervisning. Dette kræver både at læreren er tryk i sin faglighed samtidig med, at man er fleksibel og omstillingsparat i sin planlægning og udførelse af undervisningen. Derudover kan vi konkludere at inddragelse af begreber som pseudohistorie og historiemanipulation i undervisningen hjælper eleverne til at forstå sammenhængen mellem hvordan konspirationsteorier som narrativ kan bruges af forskellige aktører til forskellige formål, samt en dybere forståelse af hvordan eleverne hele tiden møder historien i alle aspekter af deres liv, og særligt i mødet med konspirationsteorier som de uundgåeligt vil støde på. Arbejdet med konspirationsteorier repræsenterer en unik mulighed for at arbejde dybdegående med kildekritik og kritisk dannelse. Konspirationsteorier simplificerer komplekse realiteter og bidrager derved til at destabilisere vores samfund. De resonerer i en tid kendetegnet af bekymring, frygt og mistro. Kildekritisk kompetence og kritisk tænkning bliver derfor essentielle værktøjer for eleverne til at kunne begå sig i en fragmenteret verden.

## 7. Handleperspektiver

Vi har i vores egen undervisningsplan valgt at lægge et fokus på videnskabsteori som basis for, at forstå konspirationsteorier inden de arbejder med dem i dybden. Vi har bevidst valgt, at eleverne skal introduceres for videnskabsteori tidligt i forløbet. Dette har vi gjort med henblik på, at eleverne skal kunne anvende de videnskabsteoretiske principper gennem hele forløbet. For ikke at kaste dem blindt ud i et læreroplæg omhandlende videnskabsteorier om Hume, Popper og Ockham skal eleverne først og fremmest lytte til tre afsnit af podcasten, "En lang historie kort", produceret af Asger Wille (Wille, 2021). Podcasten gennemgår disse videnskabsteorier på et fundamentalt niveau samtidig med, at den viser

anvendelsesmuligheder i mødet med konspirationsteorier på en humoristisk manér. Efterfølgende skal eleverne i grupper arbejde med, hvornår og hvordan, simple videnskabsteoretiske huskereglere kan anvendes. Det er her værd at nævne, at man som underviser skal være omstillingsparat og fleksibel ift. elevernes behov. Undervisningen af videnskabsteorier kræver muligvis at man gennemgår det flere gange, eller at man repeterer centrale pointer igennem forløbet.

I en tilrettelagt undervisning i konspirationsteorier er det på baggrund af analysens resultater oplagt at arbejde med en undersøgende og problemorienteret tilgang til emnet, der har fokus på kildekritisk metode og historisk tænkning. Derudover er det også oplagt at kigge på, hvordan konspirationsteorier er narrativer som giver mulighed for at arbejde med begrebet historiemisbrug, som kan lede over i sammenhængen mellem konspirationsteorier og historiemisbrug. Når eleverne arbejder med begrebet historiemisbrug, vælger vi at undervise i begreberne pseudovidenskab og historiemanipulation. Eleverne skal i arbejdet med ovenstående begreber motiveres gennem en dybere forståelse af, hvordan historien bliver brugt overalt omkring dem med forskellige formål og aktører, og også hvordan de selv er med skabere af den. I mødet med kildearbejde skal eleverne ligeledes motiveres af sammenhængen mellem metoderne og anvendelsen af dem i deres eget liv, og også som konkret redskab i et udpræget demokratisk informationssamfund. Det kildekritiske arbejde skal integreres som en del af emnet og vi vurderer at man opnår det største læringspotentiale, hvis kildekritisk arbejde ikke bliver undervist som en separat del af indholdet.

Ydermere tager vi i vores undervisningsplan højde for emnets aktualitet samt hvordan man rent empatisk, skal forholde sig i mødet med konspirationsteorier i den virkelige verden (Bilag 2, lektion 2). I denne lektion kommer eleverne til at læse om, hvilken effekt konspirationsteoretiske tanker har på de sociale medier (Wille, 2021). Denne lektion har til formål at understrege, hvordan misinformation spredes med lynets hast, samtidig med at træne eleverne i, hvordan man anvender kildekritisk metode til at analysere påstande om verden. Dette har forhåbentlig den effekt, at eleverne stopper op og tænker kritisk, når de møder misinformation ude i den virkelige verden. Samtidig indeholder lektionen også et

budskab om, hvordan man skal forholde sig til konspirationsteoretiske argumenter. De vil nemlig hurtigt finde ud af, hvordan grænsen mellem argumentative, anti-systematiske og konspirationsteoretiske udsagn ofte er svær at få øje på og nemt kan forveksles (Bengtsson, et al., 2021).

For at give læreren nogle konkrete råd til, hvordan man kan undervise i konspirationsteorier, har vi valgt at inddrage nogle af de hovedpointer vi fandt gennem vores undersøgelse af problemstillingen:

- Giv eleverne en videnskabsteoretisk baggrund for, hvordan man kan forstå viden og hvordan man forholder sig til påstande tidligt i forløbet.
- Undersøg konspirationsteorier som et fænomen og narrativ. Det er ikke en nødvendighed at 'debunke' konspirationsteorier i undervisningen.
- Udvis empati og forståelse overfor konspirationsteoretiske narrativer/argumenter. Lær eleverne at gøre det samme.
- Overvej grundigt, hvilke konspirationsteorier I vælger at arbejde med. Tag udgangspunkt i elevernes eksisterende viden.
- Overvej lærerens rolle som facilitator samt din egen bias.
- Forsøg at arbejde problemorienteret. Eleverne er nødsaget til at komme i arbejdstøjet for at kunne udvikle deres kritiske tænkning som er essentiel i mødet med konspirationsteorier.
- Skab dialog og lad eleverne udforske argumenter bag teorierne.
- Hvis tingene skulle køre i ring om, hvad der er 'sandt' eller 'falsk' - mind dem om eller introducer dem til videnskabsteori.
- Undersøg sammenhængen mellem historiemisbrug og konspirationsteorier som fortælling.

Afslutningsvis har vi sammenfattet nogle brugbare kilder og læremidler omkring konspirationsteorier til inspiration i undervisningen. Disse kilder og læremidler kan findes under vores litteraturliste.

## Bibliografi

- Bengt-Pedersen, C. (29. December 2022). *denstoredanske.lex.dk/Karl\_R.\_Popper*. Hentet fra [denstoredanske.lex.dk/](https://denstoredanske.lex.dk/): [denstoredanske.lex.dk/Karl\\_R.\\_Popper](https://denstoredanske.lex.dk/Karl_R._Popper)
- Bengtsson, M., Hansen, A. S., Hartley, J. M., Kristensen, J. B., Mayerhöffer, E., & Ramsland, T. (2021). *Konspirationsteorier under COVID-19-pandemien i Danmark*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2014). *Læreren som forsker*. Klim.
- Brunbech, P. Y., & Peters, R. A. (8. Marts 2018). Historiemisbrug – giver det mening? . *Radar*.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *emu.dk*. Hentet fra [emu.dk](https://emu.dk): [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_F%C3%A6llesM%C3%A5I\\_Historie.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5I_Historie.pdf)
- Børne- og undervisningsministeriet. (16. September 2021). *aldrigmere.dk*. Hentet fra [aldrigmere.dk](https://aldrigmere.dk): [aldrigmere.dk/materialer/grundmaterialer/kilder-og-kildekritik-i-historiefaget](https://aldrigmere.dk/materialer/grundmaterialer/kilder-og-kildekritik-i-historiefaget)
- Christiansen, R., & Knudsen, H. E. (2015). *Fagdidaktik i historie*. Frederiksberg: Frydenlund.
- EMU. (16. februar 2022). *EMU Danmarks læringsportal*. Hentet fra EMU Danmarks læringsportal: <https://emu.dk/grundskole/historie/kritisk-taenkning?b=t5-t12>
- EMU-redaktionen. (11. Februar 2022). *EMU Danmarks læringsportal*. Hentet fra EMU Danmarks læringsportal: <https://emu.dk/grundskole/samfundsfag/kritisk-taenkning/inspiration-til-arbejdet-med-kontroversielle-emner-og?b=t5-t12-t3565>
- Europa-kommissionen. (2022). <https://ec.europa.eu/>. Hentet fra [https://ec.europa.eu/i:https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/fighting-disinformation/identifying-conspiracy-theories\\_da](https://ec.europa.eu/i:https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/fighting-disinformation/identifying-conspiracy-theories_da)
- Hassing, A., & Vollmond, C. (2017). *Fra fotid til historie - Historiefagets identitet og faghistorie*. København: Forlaget Columbus.
- Hobbs, R. (September/Oktober 2017). Teaching the conspiracies. *Knowledge Quest - Beyond the Horizon*, s. 17-24.
- Jacobsen, M. C. (December. 1 2007). *leksikon.org/*. Hentet fra [leksikon.org/](https://leksikon.org/): [leksikon.org/art.php=5121](https://leksikon.org/art.php=5121)
- Karlsson, K.-G. (2010). *Europeiska möten med historien*. Bokförlaget Atlantis.
- Kjørup, S. (2014). *Menneskevidenskaberne*. Roskilde: Roskilde Universitets forlag.
- Knudsen, H. E., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Historielab .
- Koch, C. H. (17. December 2020). *denstoredanske.lex.dk/David\_Hume*. Hentet fra [denstoredanske.lex.dk/](https://denstoredanske.lex.dk/): [denstoredanske.lex.dk/David\\_Hume](https://denstoredanske.lex.dk/David_Hume)
- Krull, P. (Februar 2017). *perkrull.dk/laereren-som-facilitator/*. Hentet fra [perkrull.dk](https://perkrull.dk): [perkrull.dk/laereren-som-facilitator/](https://perkrull.dk/laereren-som-facilitator/)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview - Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lewandowsky, S., & Cook, J. (2020). *The Conspiracy Theory Handbook*. Bristol: University of Bristol.

- Peters, R. (9. Oktober 2020). <https://denstoredanske.lex.dk/>. Hentet fra <https://denstoredanske.lex.dk/>: <https://denstoredanske.lex.dk/konspirationsteori>
- Peters, R. A. (2017). Konspirationsteorier i historieundervisningen, sådan! *RADAR - Historiedidaktisk Tidsskrift*, s. 1-7.
- Peters, R. A., & Johannesen, H. J. (12. November 2020). *What is actually true? Approaches to teaching conspiracy theories and alternative narratives in history lessons*. Acta Didactica Norden. Hentet fra [journals.uio.no](https://journals.uio.no): <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/8377/7355?fbclid=IwAR3NoTRzFQXFnsnVSaVqHuOsWkk2lZpulOHpdz4rSUqm5b0wT5IR3feLecs>
- Peters, R. A., Brockhoff, M., & Thorup, M. (2018). *Den skjulte sandhed - Konspirationsteorier, magt og konflikt*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Pietras, J. (21. Marts 2018). En undersøgende og problemorienteret historieundervisning. *Radar*.
- Pietras, J. (21. Marts 2018). En undersøgende og problemorienteret historieundervisning. *Radar*, s. Forside. Hentet fra <https://historielab.dk/>: <https://historielab.dk/undersoegende-problemorienteret-historieundervisning/>
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). *Historie-didaktik*. Hans Reitzels forlag.
- Poulsen, J. A. (2012). *Kildelæsning*. København: Gyldendal.
- Wille, A. (2021). En lang historie kort [Registreret af A. Wille]. Køge, Sjælland, Danmark.



## Reference til undervisningsmaterialer/inspiration

- <https://historielab.dk/?s=konspirations&selected=172>
- <https://www.sdu.dk/da/nyheder/forskningsnyheder/konspirationsteorier-er-udtryk-for-et-land-i-politisk-krise>
- <https://www.allsides.com/media-bias> - Nyhedsmediers bias
- <https://open.spotify.com/show/0Vi7CoRpUMoHrCYilCnI6z> - Podcast af Asger Wille
- <https://denstoredanske.lex.dk/konspirationsteori>
- <https://portals.clio.me/dk/historie/7-9/emner/historiske-temaer/konspirationsteorier-i-historien/>
- [https://www.youtube.com/watch?v=tMgoDw8Logo&ab\\_channel=P3Essensen](https://www.youtube.com/watch?v=tMgoDw8Logo&ab_channel=P3Essensen) - Video DR, explainer
- <https://www.dr.dk/nyheder/webfeature/infokrigerne>
- [https://www.frydenlund.dk/temasider-og-diverse/hvem-stod-bag-\(opgaver-til-bogen\).aspx](https://www.frydenlund.dk/temasider-og-diverse/hvem-stod-bag-(opgaver-til-bogen).aspx)
- [PODCAST: En hemmelig aftale om Danmarks besættelse? - Forløb - Koncentrat \(alinea.dk\)](https://www.podcastlinea.dk/PODCAST:En-hemmelig-aftale-om-Danmarks-besattelse-Forlob-Koncentrat)
- <https://www.tjekdet.dk/forskning/hvor-meget-har-konspirationsteorier-fyldt-i-danmark-under-coronakrisen-det-kaster-nyt>
- [https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/fighting-disinformation/identifying-conspiracy-theories\\_da](https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/fighting-disinformation/identifying-conspiracy-theories_da) - Europa-kommissionen, gode råd når man møder konspirationsteorier
- <https://tidsskrift.dk/radar/article/view/107439>
- <https://videnskab.dk/kultur-samfund/har-konspirationsteorier-nogensinde-haft-ret>

## Bilag

### Bilag 1:

Transkription og lydfil med interviewperson (A):

[https://docs.google.com/document/d/1o22OnkHiiBU-oq64Fw\\_OdaaOLLituH3MLLFyZiMhXi0/edit?fbclid=IwAR3CAvWsWzy3nZ0NwOr7fwN6FPg12duCBe5tI79OOy4fpR9oHj9LKfBiJ1Q](https://docs.google.com/document/d/1o22OnkHiiBU-oq64Fw_OdaaOLLituH3MLLFyZiMhXi0/edit?fbclid=IwAR3CAvWsWzy3nZ0NwOr7fwN6FPg12duCBe5tI79OOy4fpR9oHj9LKfBiJ1Q)

Transkription og lydfil med interviewperson (B):

[https://docs.google.com/document/d/11epC5VyGxOdQb1fO9JQIFns1\\_8fSOax1aEO9\\_RJCrPI/edit?fbclid=IwAR3gQwwWTz25PTgKRRkWEji\\_L7RR5IcCsf5gpzxFIEJjDnhWpml4xJxYEPIA](https://docs.google.com/document/d/11epC5VyGxOdQb1fO9JQIFns1_8fSOax1aEO9_RJCrPI/edit?fbclid=IwAR3gQwwWTz25PTgKRRkWEji_L7RR5IcCsf5gpzxFIEJjDnhWpml4xJxYEPIA)

Transkription og lydfil med interviewperson (C):

<https://docs.google.com/document/d/1rOYB-zah9oiy1M8hVqxIQitI7vOzpCEDTody4M1y84U/edit?fbclid=IwAR1NiSJGDxDx45-hCgPS-a2CfhzfReM0yBqJ4XN0fEnPpRRcleaTPO3F1R4>


### Bilag 2:

Lektionsplan:

Kan findes på

[https://docs.google.com/document/d/1U\\_y1Tfvn9s1CR4WDZGJju8Z33\\_VQnKifmvc9NUEUIBc/edit](https://docs.google.com/document/d/1U_y1Tfvn9s1CR4WDZGJju8Z33_VQnKifmvc9NUEUIBc/edit)

Varighed pr. lektion ca. 2 x 45 min	Aktivitet	Materiale	Videns- og læringsmål
1	<p><b>Hvad er en konspirationsteori?</b></p> <p><i>Brainstorm</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvad forventer vi emnet kommer til at handle om?</li> <li>- Hvad er en konspirationsteori?</li> <li>- Hvilke konspirationsteorier kender i?</li> <li>- Hvorfor er det vigtigt at arbejde med?</li> <li>- Hvad skal vi have fokus på?</li> </ul> <p>Læs de 2 artikler, se video og besvar arbejdsspørgsmål. Eleverne arbejder parvis med artiklerne. Efter ca. 20-30 min. kobles to par sammen. Svar på opgaverne udveksles og rettes til.</p> <p>Læs</p> <p><a href="https://denstoredanske.lex.dk/konspirationsteori">https://denstoredanske.lex.dk/konspirationsteori</a></p> <p><a href="https://videnskab.dk/kultur-samfund/derfor-opstar-konspirationsteorier">https://videnskab.dk/kultur-samfund/derfor-opstar-konspirationsteorier</a></p> <p>Video</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=tMgoDw8Logo&amp;ab_channel=P3Essensen">https://www.youtube.com/watch?v=tMgoDw8Logo&amp;ab_channel=P3Essensen</a></p> <p>Arbejdsspørgsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvad er forskellen på en konspiration og en konspirationsteori?</li> <li>- Hvad kendetegner en konspirationsteori?</li> <li>- Hvordan opstår en konspirationsteori?</li> <li>- Hvilke konsekvenser kan konspirationsteorier have for samfundet?</li> </ul> <p><i>Opsamling og diskussion af spørgsmål.</i></p>	<p>Lektie:</p> <p>Lyt til afsnit 1 af "En lang historie kort"  <a href="https://open.spotify.com/show/0Vi7CqRpUMoHrCYilCnl6z">https://open.spotify.com/show/0Vi7CqRpUMoHrCYilCnl6z</a>)</p> <p>Spørgsmål til forståelse:</p> <p>Hvad er en konspirationsteori?</p> <p>Hvad er en konspiration?</p> <p>Hvilke konsekvenser kan konspirationsteorier have for vores samfund?</p> <p><a href="https://denstoredanske.lex.dk/konspirationsteori">https://denstoredanske.lex.dk/konspirationsteori</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=tMgoDw8Logo&amp;ab_channel=P3Essensen">https://www.youtube.com/watch?v=tMgoDw8Logo&amp;ab_channel=P3Essensen</a></p> <p>Hvad er en konspirationsteori i</p> <p><a href="https://denstoredanske.lex.dk/konspirationsteori">https://denstoredanske.lex.dk/konspirationsteori</a></p> <p>Hvordan opstår konspirationsteorier</p> <p><a href="https://videnskab.dk/kultur-samfund/derfor-opstar-konspirationsteorier">https://videnskab.dk/kultur-samfund/derfor-opstar-konspirationsteorier</a></p>	<p>Jeg ved hvad en konspirationsteori er, samt hvordan den adskiller sig fra en konspiration.</p> <p>Jeg kan give bud på, hvorfor konspirationsteorier opstår, og hvordan de forandrer sig gennem tid.</p>

		<a href="#">onspirationsteori</a> <a href="#">er</a>	
2	<p>*** Overvej at bruge en ekstra lektion eller gentag/repitér i løbet af de kommende lektioner ***</p> <p><b>Videnskabsteori - Hvordan kan man vide, hvad der er sandt?</b></p> <p>Læreroplæg (evt. powerpoint):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduktion til induktion problematikken, falsifikationskriteriet og Ockhams ragekniv.</li> </ul> <p>Gruppearbejde</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Find ét eksempl på en konspirationsteorier.</li> <li>2. Gendriv <b>kort</b> deres forklaringer samt, hvad de mener er "den skjulte sandhed"</li> </ol> <p>Eksempel: "Flatearthers tror på at jorden er flad, da de mener at der findes en global sammensværgelse/magtelite, bl.a. NASA der skjuler den rigtige sandhed"</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Sammenlign konspirationsteorien med den gængse forklaring. Hvilken forklaring er den mest kompliceret af de to?</li> <li>4. Diskutér nu på baggrund af Popper's falsifikationsprincip, hvorvidt der er tale om reel videnskab (kan deres påstand om verden falsificeres?)</li> </ol> <p>Opsamling/diskussion</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvornår kan noget siges at være videnskab?</li> <li>- Er konspirationsteorier reel videnskab eller, hvad man vil kalde en "pseudo videnskab"?</li> <li>- Kan man i princippet modbevise en konspirationsteori?</li> <li>- Hvilke videnskabsteoretiske huskeregler kan man anvende når man støder på konspirationsteorier?</li> </ul>	<p>Lektie:</p> <p>Lyt til afsnit 2+3 af "En lang historie kort" (<a href="https://open.spotify.com/show/0Vi7C0RpUMoHrCYilCnl6z">https://open.spotify.com/show/0Vi7C0RpUMoHrCYilCnl6z</a>)</p> <p>Spørgsmål til forståelse:</p> <p>Hvad er induktionproblemet ?</p> <p>Hvad er falsifikation og hvordan kan det anvendes til at forstå videnskab?</p> <p>Hvad er Ockham's ragekniv og hvordan kan man bruge princippet til at forklare konspirationsteorier?</p>	<p>Jeg ved hvordan man kan bruge Popper's falsifikationsprincip til at forstå, hvordan videnskab kan bedrives.</p> <p>Jeg kan bruge princippet om Ockham's ragekniv til at skelne mellem komplicerede og enkle forklaringer på en begivenhed.</p>
3	<p><b>Covid-19-pandemien, konspirationsteorier og kildekritik</b></p> <p>Starter:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Find et vilkårligt nyhedsmedie inde på <a href="#">Media Bias   AllSides</a></li> <li>2) Undersøg, hvordan den samme nyhed ser ud fra tre forskellige nyhedskilder</li> </ol>	 <p>Eksempler på forskellige typer af udsagn og skema</p>	<p>Jeg kan vurdere/kategorisere forskellige typer af udsagn/postulater der flourer på nettet.</p> <p>Jeg kan diskutere, hvordan man skal forholde sig når man</p>

	<p>3) Fremlæg kildernes forskellige bias for sidemakker</p> <p><i>Læs artikel fra tjekdet.dk</i></p> <p><a href="https://www.tjekdet.dk/forskning/hvor-meget-har-konspirationsteorier-fyldt-i-danmark-under-coronakrisen-det-kaster-nyt?fbclid=IwAR0X9IVRnvD_-1Rh94d4NM24rbYPtey6bPaohliFifclPnYAXKoZJFMWCwU">https://www.tjekdet.dk/forskning/hvor-meget-har-konspirationsteorier-fyldt-i-danmark-under-coronakrisen-det-kaster-nyt?fbclid=IwAR0X9IVRnvD_-1Rh94d4NM24rbYPtey6bPaohliFifclPnYAXKoZJFMWCwU</a></p> <p><i>Gennemgå de fire typer af kritiske udsagn og hvad der kendetegner dem.</i></p> <p>Find sammen i par og find 2-4 postulater omkring coronavirus.</p> <p><i>Analysér og kategorisér</i> postulaterne vha. skemaet samt kildeanalyse (afsender, tendens, 1./2. håndsberetning).</p> <p><i>Præsenter</i> efterfølgende postulater i klassen. Forklar hvordan de kan kategoriseres på baggrund af jeres analyse.</p> <p><i>Opsamling/diskussion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvor mange af de postulater i kunne finde var rent faktisk konspirationsteoretiske i deres retorik?</li> <li>- Hvordan ville i forholde jer, hvis i så konspirationsteorier på sociale medier?</li> <li>- Hvordan skal man tale til en konspirationsteoretiker?</li> </ul>	<p>kan findes på (<a href="https://www.tjekdet.dk/files/2021-11/DP_White_Paper_Conspiracy_theories_A4_DK_Opslag%5B1%5D.pdf">https://www.tjekdet.dk/files/2021-11/DP_White_Paper_Conspiracy_theories_A4_DK_Opslag%5B1%5D.pdf</a>)</p> <p><b>Artikel</b> (<a href="https://www.tjekdet.dk/forskning/hvor-meget-har-konspirationsteorier-fyldt-i-danmark-under-coronakrisen-det-kaster-nyt?fbclid=IwAR0X9IVRnvD_-1Rh94d4NM24rbYPtey6bPaohliFifclPnYAXKoZJFMWCwU">https://www.tjekdet.dk/forskning/hvor-meget-har-konspirationsteorier-fyldt-i-danmark-under-coronakrisen-det-kaster-nyt?fbclid=IwAR0X9IVRnvD_-1Rh94d4NM24rbYPtey6bPaohliFifclPnYAXKoZJFMWCwU</a>)</p> <p>Nyhedsmedier og bias: <a href="#">Media Bias   AllSides</a></p>	<p>møder konspirationsteorier på nettet.</p>
4	<p><b>“Historiemisbrug” - Pseudohistorie og historie manipulation.</b></p> <p><i>Brainstorm</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvad er pseudohistorie/historiemaniplation?</li> <li>- Eleverne kommer med eksempler efter læreren har forklaret begreberne</li> </ul> <p><i>Læs om zions vise protokoller og besvar arbejdsspørgsmål:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor er protokollerne historiemaniplation/pseudohistorie?</li> <li>- Hvem skrev egentlig protokollerne?</li> <li>- Hvad var formålet med at lave protokollerne?</li> <li>- Hvordan brugte nazisterne protokollerne?</li> </ul> <p><i>Læs derefter om holocaust benægtelse og svar på følgende:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvad er de tre overordnede påstande?</li> </ul>	<p><a href="https://folkedrab.dk/kilder/kilde-zions-vise-protokoller">https://folkedrab.dk/kilder/kilde-zions-vise-protokoller</a></p> <p><a href="https://folkedrab.dk/artikler/holocaust-benaegtelses-grundelementer">https://folkedrab.dk/artikler/holocaust-benaegtelses-grundelementer</a></p>	<p>Jeg ved hvordan aktører i historien “misbruger” eller forsøger at manipulere med fortiden.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor mener benægterne at man ikke kan have tiltro til vidneudsagene om holocaust?</li> <li>- Hvad skete der ifølge benægterne så med jøderne?</li> <li>- Hvad mener benægterne at gaskammerne blev brugt til?</li> </ul> <p><i>Opsamling/diskussion</i></p>		
5	<p><b>Projektarbejde - Analyser og fremlæg kendte konspirationsteorier</b></p> <p>Eleverne introduceres til analysemodel(se link) og inddeles i arbejdsgrupper</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupperne vælger en konspirationsteori(se link til konspirationsteorier)</li> </ul> <p><i>Grupperne arbejder med deres valgte konspirationsteori:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elverne finder relevant materiale med vejledning fra læreren og analyserer det på baggrund af analysemodellen af Rikke Peters</li> </ul> <p>Til slut planlægger og forbereder eleverne en kort fremlæggelse på 5-10 min.</p> <p>Eleverne giver hinanden feedback.</p> <p>Feedbackkriterier:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inkluderede gruppen typiske tegn ved konspirationsteorier? Hvordan?</li> <li>- Hvordan analyserede gruppen konspirationsteoriens motiver, troværdighed osv.?</li> <li>- Kunne konspirationsteorien modbevises? Hvorfor? Hvorfor ikke?</li> </ul>	<p><b>Analysemodel</b>  <a href="https://docs.google.com/document/d/1NQtUxKaspyhcJg5QgP8Wmy1h-g3lsAM7Eyts7rOVZqA/edit">https://docs.google.com/document/d/1NQtUxKaspyhcJg5QgP8Wmy1h-g3lsAM7Eyts7rOVZqA/edit</a></p> <p><b>Link til konspirationsteorier:</b>  <a href="https://docs.google.com/document/d/1Sz9shliGsdtxcKL81VcmQMRaXm7rkDLLAY41CfpmKGw/edit">https://docs.google.com/document/d/1Sz9shliGsdtxcKL81VcmQMRaXm7rkDLLAY41CfpmKGw/edit</a></p>	<p>Jeg kan analysere og fortolke en vilkårlig konspirationsteori.</p> <p>Jeg kan give bud på, hvorfor konspirationsteorier opstår, og hvordan de forandrer sig gennem tid.</p> <p>Jeg kan redegøre for væsentlige træk i en konspirationsteori, herunder afsender, motiv og troværdighed.</p>
6	<p>Lav jeres egen konspirationsteori inde på clio:</p> <p><a href="https://clio.me">En ny konspirationsteori (clio.me)</a></p> <p>Ekstra:</p> <p><i>Diskussion/opsamling</i></p> <p>Kunne jeres konspirationsteorier modbevises? (Popper)</p> <p>Hvis i sammenholder jeres forklaring med den gængse forklaring, hvilken én er så mest sandsynlig? (Ockhams rasekniv)</p> <p>Hvilke mulige konsekvenser ville jeres konspirationsteori have, hvis den blev udbredt?</p>	<p><a href="https://clio.me">En ny konspirationsteori (clio.me)</a></p>	<p>Jeg kan analysere konspirationsteorier om historiske begivenheder.</p> <p>Jeg kender til typiske konspirationsteoretiske træk.</p>