

Monsen, L. (2022). Dialog i møte med konspirasjonsteorier, «fake news» og alternative fakta. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 131–144). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010308>

Kapittel 8

Dialog i møte med konspirasjonsteorier, «fake news» og alternative fakta

Lars Monsen

Sammendrag: *Kapittelet diskuterer hva konspirasjonsteorier og «fake news» medfører av utfordringer for samfunnets demokratiske institusjoner, i første rekke skolen. I første del søker kapittelet å avklare hva vi mener med «fake news» og konspirasjonsteorier. Kapittelet viser hvordan fenomenet på forskjellig vis blir forstått i dag, og peker på nødvendigheten av å komme fram til en felles forståelse av fenomenet som grunnlag for å møte konspirasjonsteoriernes forkledninger og utfordringer i skolen. Det er nettopp fenomenets mange forkledninger som gjør det vanskelig for utdanningsinstitusjonene å vise hvorfor barn og ungdom får problemer med å forstå kompleksiteten i «fake news» og konspirasjonsteoriene. I de seneste årene har det skjedd en bevisstgjøring om hva som må til i skolen for å avkle konspirasjonsteoriene og «fake news» deres legitimitet. Det finnes flere gode eksempler på en mer offensiv holdning. Utdanningsinstitusjonene har vist at de både metodisk og holdningsmessig er rustet for å møte konspirasjonsteoriene. Kapittelet løfter fram dialogen som*

kanskje det beste pedagogiske verktøy utdanningsinstitusjonene har i kampen mot «fake news» og konspirasjonsteoriene.

Nøkkelord: *konspirasjonsteorier, «fake news», dialog*

Abstract: *The chapter discusses what conspiracy theories and «fake news» entail in terms of challenges for society's democratic institutions, primarily schools. In the first part, the chapter seeks to clarify what we mean by «fake news» and conspiracy theories. The chapter shows how the phenomenon is understood in different ways today, and points to the necessity of arriving at a common understanding of the phenomenon as a basis for meeting the disguises of conspiracy theories and challenges in school. It is precisely the phenomenon's many disguises that make it difficult for educational institutions to show why children and young people have difficulty in understanding the complexity of «fake news» and conspiracy theories. Furthermore, the article discusses the challenges educational institutions face in the face of «fake news» and conspiracy theories. In recent years, there has been an awareness of what is needed in educational institutions to uncover conspiracy theories and «fake news». There are several good examples of a more offensive attitude. Educational institutions have shown that they are both methodically and attitudinally equipped to face the phenomenon. The chapter highlights dialogue as perhaps the best pedagogical tool that educational institutions have in the fight against «fake news» and conspiracy theories.*

Keywords: *conspiracy theories, fake news, dialogue*

Innledning

Kan utdanning bidra til en sannferdig dialog mellom mennesker med ulik sosial bakgrunn, forskjellig religion og etnisitet? Disse ulikhetene er ofte kombinert med vesensforskjellige forestillinger om hvordan verden er innrettet. Over hele kloden foregår det en intens debatt om et knippe av spørsmål knyttet til alt det som skiller og skaper avstand mellom mennesker. Gjennom mer enn 2000 år har svaret vært «gi rom for dialogen». De fleste vil forbinde dette med Sokrates og hans bruk av dialogen som metode for

å skape et felles grunnlag for en bedre forståelse for noe samtalepartnere(n)e hadde/har en feilaktig oppfatning av. Dialogene var nedskrevet av Platon som selv mente at dialogen kunne være nyttig, men ikke en tilstrekkelig betingelse for et levedyktig styresett. Kan begge påstander om dialogens nødvendighet/begrensninger ha veldokumenterte belegg for sine påstander? I dette kapittelet vil jeg forsøke å argumentere for at avhengig av perspektiv og analyseståsted, bør vi lytte til hva de argumenterer for og imot. Særlig viktig blir det at unge mennesker involveres i og blir aktive deltakere i disse meningsutvekslingene. Jeg vil se nærmere på hva vi vet om barn og unges forhold til og opplevelse av denne store samfunnsdebatten. Platon mente at demokrati som styreform uvegerlig ville føre til at demagoger ville forføre folkeflertallet og dermed ende i tyranni. Dette er grundig analysert i et av Platons hovedverk *Staten*. Skeptikere og kritikere av dialogens muligheter har fått nok av tilfang til «kjetterbålene» de senere år. I nesten alle debatter om aktuelle spørsmål kommer det påstander om «fake news», at en eller flere av innleggene, de framførte synspunkter er preget av konspirasjonsteorier (Krogstad, 2019). Innledningsvis kan det være nødvendig å avklare hva som er grunnlaget for slike påstander om konspiratorisk tenkning (Tandoc mfl., 2018; Sunstein & Vermulen, 2009).

Det er en omfattende litteratur om konspirasjonsteorier og «fake news». I denne artikkelen viser jeg til en utvalgt del av denne litteraturen. Utvalget er basert på at det er enten fremtredende forskere og/eller er anerkjente populærvitenskapelige forfattere som har kommet med viktige bidrag i debatten. Jeg har i liten grad gått inn i den delen av debatten som omhandler de som hevder at konspirasjonsteorier enten er et oppkonstruert problem, eller har liten aktuell relevans. Med hensyn til «fake news» har jeg derfor ikke tatt opp påstander om «fake news» som en retorisk øvelse eller en skinndebatt, ut over det som er tatt opp om disse ordenes betydning og relevans i dagens debattklima. Jeg kunne valgt flere norske kilder, men ser det som viktig at den internasjonale forskningen/debatten om disse fenomenene kommer fram i en viss bredde.

Konspirasjonsteorier – mye kampgny, men ingen avklaring?

Hva er en konspirasjonsteori? Ved nærmere undersøkelser viser det seg at svaret på spørsmålet langt fra er like klart og innlysende som debattantene gir inntrykk av. Jeg vil gjennom noen få utvalgte eksempler vise at det krever innsikt og kunnskap om forskningen på området for å si noe meningsfullt om hva en konspirasjonsteori er. I det første eksempelet beskrives en konspirasjonsteori som høyrevridd ideologi med kjennetegn som 1) en fortelling som levendegjør en historisk erfaring, hendelse, 2) en fortelling om svik, 3) og den skal mobilisere til etnisk-nasjonalistisk motstand mot offisielle fortellinger om det flerkulturelle samfunn.

Konspirasjonssnakk har en form som levendegjør sentrale elementer i den høyre-radikale ideologien. Politiske påstander blir gjennom «snakket» gjort nære og personlige og inkorporert i en fortelling om svik, trusler og håp om nytt samhold. Slik virker det både appellerende og samlende, samtidig som det formidler frykt. Konspirasjonsforestillinger før og nå spiller en sentral rolle i å mobilisere rundt en etnisk-nasjonalistisk og fremmedfiendtlig ideologi. Konspirasjonssnakkets demoniserende og apokalyptiske retorikk styrker denne fellesskapsfølelsen ved å understreke at det ikke bare dreier seg om et meningsfellesskap, men også et fellesskap forent i en pågående eksistensiell kamp. Konspirasjonssnakk på sosiale medier er en folkeligjøring og hverdagsliggjøring av sentrale påstander fra en høyreekstrem ideologi som i sitt innhold samsvarer med sentrale trekk i fascistisk tankegodt. Spesielt tydelig er altså den etniske nasjonalismen og den fremmedfiendtlige ideologien. (Døving, 2018, s. 327)

I dette sitatet dukker et stadig tilbakevendende spørsmål opp: Hva er sant; mer eller mindre krig i verden; mer eller mindre vold mellom grupper og enkeltpersoner? Slike spørsmål kan (og bør) diskuteres med grunnlag i fakta, men vi ser at det er like vanlig at det framsettes påstander om krig vs. fred som er lite etterrettelige og som ofte inngår i mer omfattende teoribygging. En tilsvarende konspirasjonsteori finnes blant klimaskeptikere om en allianse mellom klimaforskere og politiske eliter om å bruke «grønn politikk» til å konsolidere egen makt. I slike konspirasjonsteorier finnes det en overveldende samling av fakta som kan tilbakevises med lett tilgjengelig forsk-

ning uten at det gjør synderlig inntrykk på dem som hevder at deres «fakta» er bygget på «forskning». Det er m.a.o. vanskelig å overbevise tilhengere av slike konspirasjonsteorier om at de «fakta» de bygger sin teori på, ikke er understøttet av seriøs forskning, men er «fake news». De senere år er noen områder særlig gjenstand for interessen fra «trollfabrikker» som produserer «fake news», som valget i USA i 2016 (Harari, 2019), klimaforskning og FNs klimarapporter og i de to siste årene, covid-19 og den påfølgende vaksinerings (EEAS special report, 2020).

Sannhet ser ut til å være et knapt gode i vår tid. Falske påstander, manipulert medieinnhold, faktaresistens og bisarre konspirasjonsteorier er begreper som preger nyhetsbildet. Løgn er likevel ikke noe nytt. Vi har alltid hatt sjarlataner, drøye skrøner, bisarre vandrehistorier og juks. Nye teknologiske plattformer har riktignok gitt fiksjonen episke dimensjoner, med store regimer som iverksettere, men også tidligere regimer har vært store, konsekvensrike og omtrentlige med sannhet. (Krogstad, 2019, s. 21)

For alle som underviser, er dette en stor utfordring. Elever plukker opp en strøm av «fake news» fra mange kilder uten at de hverken kan (eller i noen tilfeller ikke vil) finne ut av om påstandene er ekte nyheter, eller om dette er et forsøk på å påvirke mottagerens oppfatninger og forståelse med bruk av villedende eller falsk informasjon. Særlig blant klimaforskere og kommunikasjonsforskere er det gjort mye de senere årene for å finne ut hvordan en best kan vise og overbevise om at konspirasjonsteorier bygger på misvisende, villedende og direkte usanne fakta (Marchi, 2012). Marchi mener å vise at tenåringer flest er mindre opptatt av journalistisk objektivitet. De er mer opptatt av nyheter som har underholdningsverdi, som er utfordrende og treffer dem med en sak de er opptatt av. Hvor lettpåvirkelige ungdom er i forhold til denne strømmen av «fake news», er en pågående debatt mellom forskere der det er mulig å komme fram til sprikende konklusjoner avhengig av analyseperspektiv og teoretisk ståsted. Det de fleste kan være enige om, er at mange unge blir villedet og fanget inn i denne «alternative» virkeligheten (Orosz mfl., 2016).

I disse pandemitider er det særlig en metode som ser lovende ut når det gjelder om å «omvende» klimaskeptikere, vaksinemotstandere og innvandringsmotstandere; og den heter treffende nok «vaksinemetoden» (Cook mfl.,

2017). Forskningen så langt tyder på at metoden kan være effektiv i forhold til elever, studenter og andre som er i tvil, er påvirket av venner som tror på konspirasjonsteoriene, men bare i unntakstilfeller endrer oppfatninger hos sterkt troende klimaskeptikere. De senere års erfaringer med konspirasjonsteorier og alternative fakta føre til at stadig flere kan som Platon se at «folkeforførere av ulike kalibre inntar en økende del av det offentlige rom. Det kan lede til tvil om demokratiets framtid. Sitatet nedenfor tar opp den diskusjonen.

Det er en utbredt antagelse at det i et demokrati er en borgerplikt å bruke sin stemmerett, og at flest mulig borgere bør delta i demokratiske valg. Flere stater, som Australia og Belgia, har til og med innført en eller annen form for juridisk stemmeplikt. Samtidig viser en rekke empiriske undersøkelser at en overraskende høy andel av voksne velgere er inkompetente på det politiske området – de kan ingenting eller forsvinnende lite om politikk. (Skagen Ekeli, 2019, s. 152)

Dette er en annen type demokratidebatt enn den som har pågått over lang tid, om det demokratiske «underskuddet»; i mange tilfeller relatert til at vi i stadig flere spørsmål overlater både styringsretten og ansvaret til overnasjonale organ som EU. Den debatten er en del av en mer grunnleggende og omfattende debatt om «globalisme», dvs. at i en verden som blir mer knyttet sammen gjennom utbygging av et verdensomspennende kommunikasjonsnettverk, får den enkelte borger små muligheter til å melde «pass» og melde seg ut av en komplisert virkelighet. Men spørsmålet om politisk uvitenhet og synkende innflytelse og deltakelse henger sammen. Hvis du mister troen på at din stemme teller, at din innflytelse er minimal, er grunnlaget lagt for å konkludere med at hva jeg vet og ikke vet om politikk, gir ikke grunnlag for aktiv deltakelse i et demokrati som da framstår som et «skinn demokrati». Da er det også lettere å la seg forføre og villedes av inspirerende retorikere som gjør livet mer spennende og utfordrende enn det trauste hverdagslivet. Veien til konspirasjonsteoriens verden blir kort (Ugwu, 2021).

De senere års erfaringer med utbredelsen av konspirasjonsteorier fører ikke bare til at det stilles spørsmål om demokratiets framtid, men om det vokser fram grunnleggende forskjeller i hva en oppfatter som «virkelighet» med alternative fakta som grunnlag. Det leder fram til den filosofiske diskusjonen om postmodernisme der det hevdes at dette åpner døren for en

relativisering all alle former for fakta. Det er mange eksempler på at klimaskeptikere aktivt bruker denne relativiseringen i sin kamp for å så tvil om klimaforskningen. Hvis vi skulle dømme etter medieoppslag, kan en få inntrykk av at denne «villedningskampen» har oppnådd mye. Vi ser også at vitenskapssamfunnet har lagt ned mye energi og personlig motivasjon i å imøtegå denne strømmen av «fake news». At dette strevet ikke er forgyldes, kan de senere års undersøkelser om folks tro på vitenskapelige fakta, gi et inntrykk av.

Vi kan altså konkludere så langt at «fake news» og tilhørende konspirasjonsteorier ikke er enerådende i sosiale medier, at engasjerte forskere bruker mye tid og energi på å imøtegå falske nyheter. Det er flere eksempler på vellykkede motoffensiver der «trollfabrikkene» blir blottlagt og avkledd sine vitenskapelige pretensjoner, som i denne håndboken skrevet av Stephan Lewandowsky og et helt team av medarbeidere i *The Debunking Handbook 2020* (Lewandowsky mfl., 2020). Her gis det tips og råd til klimaforskere om hvordan de kan ta for seg mange av de mytene som er utviklet i diverse konspirasjonsteorier om klimaforskning. Denne håndboken kan være nyttig for alle forskere (og lærere) som møter villedende og falsk informasjon.

Er konspirasjonsteorier en utfordring for utdanningssystemet?

Hvis det er slik at konspirasjonsteorier er vanlig og får stadig flere tilhengere, er dette noe som bør bekymre lærere på alle nivåer? Utfordringen kan uttrykkes slik: Dersom en økende gruppe av barn og unge blir fanget inn av en teori om et aktuelt fenomen/hendelse som beviselig ikke stemmer med vitenskapelige fakta, er det utdanningens oppgave å imøtegå konspirasjonsteoriene og kanskje også få de «villedede» til å innse hvorfor de tar feil? Dette er en gammel problemstilling i utdanningsdebatten. Her er vi ved et av kjernepunktene om å trekke konspirasjonsteorier inn i undervisningssammenheng: De kan virke splittende og kanskje også sårende overfor de av elevene (og også deres foreldre) som tror på teoriernes sannhetsverdi. Det er i de senere år blitt aktualisert rundt debatten om klimaendringer som menneskeskapte. Spørsmålet blir da: Hvordan skal du møte en gruppe elever som har avvikende tanker om noe flertallet mener er innlysende og avklart? Det

er minst to spørsmål lærere bør tenke over før de gir seg i kast med undervisningen om tema som kan skape kontroverser. 1) Hvordan er dette temaet dekket i læreplanen? Det impliserer en forutsetning om at bak læreplanen ligger det en politisk avklaring av det kompromisset en ville måtte komme fram til i de fleste kontroversielle spørsmål. Dilemmaet oppstår når læreplanen på mange punkter ikke inneholder avklarte avveininger mellom ulike hensyn (Monsen, 1995). Det innebærer at det blir læreren som må tolke læreplanens anbefalinger og mer overordnede formuleringer opp mot egne vurderinger. Det vil forutsette at læreren både har den nødvendige faglige bakgrunn og tillit blant elevene til å ta opp temaer som noen av elevene kan oppleve som ubehagelige. Bør læreren ha et ansvar for å bringe inn temaer som elevene er opptatt av, men som i liten grad er dekket av læreplanen. De fleste pedagoger vil nok mene at aktualisering gjennom eksempler fra stridstemaer i samtiden kan og kanskje bør være et metodisk grep for å fange elevenes interesse, selv om det kan skape negative følelser hos noen av elevene. Det kan her vises til en sterkt følelsesladet debatt fra amerikanske universiteter der kjente høyreradikale talere ikke var velkomne med argument om at deres synspunkter var så avvikende at de ikke fortjente å få en talerstol («no platforming»). Dette kan forstås som en underkjenning av mulighet for dialog med personer du var/er sterkt uenig med. På lavere nivå i utdanningssystemet kan dette bli en debatt mellom en lærer som f.eks. tar opp klimaspørsmål og foreldre som mener dette er et for betent spørsmål å ta opp. I et multikulturelt Norge er det nok av spørsmål som kan føre til tilsvarende debatter mellom en lærer og en gruppe foreldre. Det er nok å nevne Muhammed-karikaturene og hvordan skolen skulle forholde seg til dem. Hvor ille dette kan gå, så vi i Frankrike for over snart to år siden da en lærer ble drept for å undervise om dette kontroversielle temaet. Finnes det noen avklarende synspunkter på et dilemma som dette? Noen gode forslag finnes, men som så ofte ellers i disse spørsmålene er det avhengig av eget ståsted om du har sans for ett eller flere av disse forslagene. Personlig har jeg sans for Skjervheims forslag om å skille mellom «å overtale» og «å overbevise», der eleven først må forstå hvorfor et synspunkt kan forstås på ulike måter og deretter veie de ulike argumenter opp mot hverandre og til slutt trekke sine egne konklusjoner. Det er m.a.o. ikke læreren som skal overbevise elevene, langt mindre overtale dem, men håpe at argumentenes logikk og sannhetsverdi er det som fører fram til en felles konklusjon. Mange vil hevde at dette er for

ideelt i dagens verden med «trollfabrikker» på internett og sosiale medier der løgnaktige påstander sprer seg raskere og mer effektivt enn mer edruelige saklige synspunkter (Legg & Kerwin, 2018; Report of the Scholars at Risk, 2020).

Utdanning i demokratisk medborgerskap er trukket frem som et middel for å styrke demokratiet og bekjempe vold, fremmedfrykt, rasisme og aggressiv nasjonalisme. Demokratisk medborgerskap er en aktiv rolle. Denne rollen må læres. Gjennom utdanning i demokratisk medborgerskap skal elevene få mulighet til å oppøve demokratiske ferdigheter ved å diskutere temaer som engasjerer dem. Dette gjelder også kontroversielle og sensitive temaer. Internasjonale studier viser at et trygt klasserommiljø og kompetente lærere er avgjørende for at dette skal lykkes. Demokratiske ferdigheter er likevel et underordnede temaer i kompetansemål, lærebøker og tester. I alle samfunn ser det ut til at interne splittelser øker i omfang, mens voldsforskere hevder det fra kloden som helhet ned til flertallet av lokalsamfunn er mindre voldelige episoder og mindre krig (von der Lippe & Anker, 2015).

Har skolen noe å stille opp mot et meningsmarked der de mest høyrøstede og mest underholdende får flest klikk og overtar stadig flere områder av samfunnsdebatten? Vi kan ta utgangspunkt i det mandat utdanningssystemet er blitt tildelt av lovgiver. Der heter det bl.a. at skolen har i oppgave å utdanne medborgere med en evne til kritisk refleksjon både i forhold til seg selv og andres påstander, til å utdanne aktive samfunnsborgere med respekt for demokratiske spilleregler. Det kritiske spørsmålet blir da: Ser skolen som samfunnsinstitusjon denne oppgaven som en av sine mest vesentlige oppgaver? Og like viktig: Vet vi noe om hvordan skolen lykkes i å gjennomføre dette oppdraget? (Sandoval-Hernández mfl., 2018).

Det er en krevende oppgave for en lærer å ta på seg denne oppgaven på vegne av en diffus størrelse som «samfunnet» og bidra til at hver enkelt elev opplever og tar til seg demokratiske verdier i egen skolegang. I de senere år er det gjort mye forskning på å finne ut om de store ord i læreplanen blir til levende praksis i skolerommet (og i barnehagen). Det er nok å nevne de årlige elevundersøkelsene der elevenes læringsmiljø står i fokus, der også elevenes medbestemmelse blir undersøkt. Videre deltar Norge sammen med mange andre europeiske nasjoner i en bredt anlagt survey om elevenes kunnskaper om og holdninger til demokrati og medborgerskap, International Civics Comparative Study (ICCS). Disse gjennomføres hvert tredje år,

den siste i 2019 (Schultz mfl., 2018). Disse undersøkelsene og mindre norske studier blir drøftet i *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen* med Trond Solhaug som redaktør (Universitetsforlaget, 2021). Her finner vi mye empirisk informasjon om at demokratiet i Europa og Norge ligger på «sotteseng».

Hvorfor er dialogen en så sentral del av et demokratisk styresett?

De oppsummerte erfaringene forteller oss at uten en virksom dialog blir det vanskelig å utvikle et fungerende demokrati, uansett hvilket nivå vi ser for oss. Det kan utdypes av de senere års forskning på skolens rolle i demokratiutviklingen. «Elevundersøkelsen» som startet i 2001, kan si oss noe om utvikling over de siste 20 årene. Her er det stilt spørsmål som sier noe om hvordan elevene oppfatter sin rolle i skoledemokratiet. De mange elevundersøkelsene gjennom 20 år har en påfallende konstant; på spørsmål om ulike sider ved elevdeltakelse er gjennomsnittskåren for disse spørsmålene nærmest de samme i dag som de var for 20 år siden, og de er under gjennomsnitt i forhold til andre sider ved elevenes læringsmiljø. Det har foregått en forbedring i forhold til elevtrivsel, positiv opplevelse av skolemiljøet og av læringsmiljøet. Tar vi for oss CIVICS-undersøkelsene, finner vi det samme mønsteret internasjonalt. En ikke ubetydelig andel av elevene har en skeptisk til avvisende oppfatning om sin egen og medelevers deltakelse i et levende skoledemokrati. Det skyldes ikke at de er avvisende til ideen om elevenes aktive deltakelse, men at deres personlige erfaringer ikke tilsier at ideen så lett lar seg omsette i praksis. Det bør understrekes at nordisk forskning påpeker en betydelig påvirkning fra reformpedagogikken de siste 20 år, men fortsatt med store utfordringer for elevdeltakelsen (Fjeldstad mfl., 2010; Ødegård & Svagård, 2018). Denne erfaringen motsies av hva et stort antall forsøk med samarbeidslæring har kommet fram til. Her er konklusjonene mer positive enn i hva forskningen om elevdeltakelse har kommet fram til. Elever kan lære å samarbeide og de gir klart uttrykk for at dette er en positiv erfaring. Poenget med samarbeidslæring er at elever må få en gradvis innføring i metoden og de må bl.a. lære å bli aktive lyttere (Itzchakov mfl., 2018).

En dialog kan ikke fungere før begge parter har utviklet en metodisk tilnærming til aktiv lytting. Det ser ut til at det som avsløres i disse undersøkel-

sene, er at flertallet av lærerne ikke mener de har den tiden som kreves for en nødvendig opplæring (bl.a. på grunn av eksamenskravene). En speilvendning av disse oppfatningene finner vi hos elevene. Det lignet på resultatene fra Reform 94- evalueringen noen år tidligere. Der ga både lærere og elever uttrykk for at elevmedvirkning ikke måtte gå på bekostning av mange andre viktige hensyn i undervisningen, som tidsbruk, læringsutbytte og læringsmiljøet (Monsen, 1998, s. 50). Det kan være flere grunner til at elever utvikler slike negative holdninger til elevmedvirkning og dermed til et dialogisk klasserommiljø. De kan ha med seg lite erfaring med et inkluderende og åpent nærmiljø, og i noen tilfeller autoritære foreldreholdninger og møte med mobbing. Det kan m.a.o. være en lang vei å gå fra de mange og velformulerte formuleringene i Kunnskapsløftet og hva mange elever og lærere erfarer i den daglige undervisning. Gir det grunnlag for å hevde at ambisjonene i læreplanen er for idealistiske? (Monsen, 2013). Det er en for rask konklusjon. Ser vi demokratiutviklingen i norsk skole over en lengre tidsperiode, er det ikke vanskelig å peke på store og dramatiske endringer i retning av en skoleorganisasjon preget av demokratiske verdier og både vilje og evne til å trekke elevene mer aktivt inn i undervisningen. Her kan vi vise til CIVICS-undersøkelsene. Norsk skole kommer i toppen (sammen med de øvrige nordiske land) både i kunnskaper om demokrati og erfaringer med demokrati i praksis. Det siste kan gjelde både ordninger for elevdeltakelse i skoledemokratiet og lærernes evne til å trekke elevene inn i praktisk samarbeid om undervisningen. Selv om det er lett å peke på mangler og uforløste muligheter, er det mulig å hevde at i det lange tidsperspektivet og i en internasjonal sammenligning har Norge kommet en lang vei fra et autoritært og undertrykkende skolesystem til dagens åpne og elevorienterte system.

På system- og organisasjonsnivå har det skjedd en stor utvikling mot et fungerende demokrati (Telhaug mfl., 2006). Det som gjenstår, er på det sosio-psykologiske nivå der lærere og elever møtes som individer og grupper. Der kan nok noen av de gamle og etablerte oppfatningene henge igjen. Som jeg pekte på ovenfor når det gjelder samarbeidslæring, krever det systematisk og praktisk erfaring knyttet til utprøvde øvelser. Da er det mulig å utvikle en samarbeidskultur der dialogen inngår som et sentralt og nødvendig ledd. Men som det også ble pekt på, alle metoder har sin begrensning, og for mye av det gode kan slå over i kjedsomhet og for mange gjentakelser. Dialo-

gen hører hjemme i et skoledemokrati, men skolen som institusjon har også andre oppgaver som kan sette begrensninger på hvor mye samtale og dialog det er mulig å få til innenfor knappe tidsrammer.

Jeg avslutter dette kapitlet med noen ord om demokratiets utfordringer i årene framover, slik Jürgen Habermas har beskrevet det i artikkelen «Et transnasjonalt demokrati» (2014): De europeiske velferdsstatene demontres. Klasseskillene og høyrepopulismen øker. Vi må ta de nødvendige skrittene mot et transnasjonalt demokrati, skriver Habermas og peker på fire presserende politiske utfordringer som europeisk politikk må respondere på med en dypere demokratisk integrasjon: «De har å gjøre med (a) ubalansen som har utviklet seg når det gjelder fordelingen av makt innenfor unionen, (b) trusselen mot den politiske kulturen i mange land i vårt postimperialistiske Europa, (c) demonteringen av det velferdsstaten har oppnådd, og (d) Europas fiasko når det gjelder å møte forventningen om dets rolle i verdenspolitikken» (Habermas, 2014, s. 109).

Referanser

- Cook, J., Lewandowsky, S. & Ecker, U. K. H. (2017). Neutralizing misinformation through inoculation: Exposing misleading argumentation techniques reduces their influence. *PLOS One*, 12(5), e0175799. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175799>
- Døving, C. A. (2018). Folkefellesskapets fiender – fascismens arv? *Kirke og Kultur*, 122(4), 322–331. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2018-04-03>
- EEAS. (2020, 22. april). *Short assessment of narratives and disinformation around COVID-19*. Special report.
- Fjeldstad, D., Lauglo, D. & Mikkelsen, R. (2010). *Demokratisk beredskap: Kortrapport om norske skoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen*. International Civic and Citizenship Education Study, ICCS 2009, ILS.
- Habermas, J. (2014.). Et transnasjonalt demokrati. *Samtiden*, 14(4), 108–125. <https://doi.org/10.18261/issn1890-0690-2014-04-11>
- Harari, Y. N. (2019, 24. mai). Why fiction trumps truth. *New York Times*.
- Imsen, G. (2011). Fra progressivisme til nyliberalisme: Kvalitetsvurdering i norsk skole i et historisk perspektiv. I: L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i norsk skole*. Cappelen Damm.
- Itzhakov, G., DeMarree, K. G., Kluger, A. N. & Turjeman-Levi, Y. (2018). The listener sets the tone: High-quality listening increases attitude clarity and behavior-intention

- consequences. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 44(5). <https://doi.org/10.1177/0146167217747874>
- Krogstad, A. (2019). Fakta, fiksjon og politisk autentisitet. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 30(1), 20–40. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898-2019-01-03>
- Legg, H. & Kerwin, J. (2018, 1. november). The fight against misinformation in the U.S. *Shorenstein Center on Media Politics and Public Policy*.
- Lewandowsky, S., Cook, J., Ecker, U., Albarracin, D., Amazeen, M. A., Kendeou, P., Lombardi, D., Newman, E. J., Pennycook, G., Porter, E., Rand, D. G., Rapp, D. N., Reifler, J., Roozenbeek, J., Schmid, P., Seifert, C. M., Sinatra, G. M., ... Zaragoza, M. S. (2020). *The debunking handbook 2020*. Newstex.
- Marchi, R. (2012). With facebook, blogs and fake news, teens reject journalistic «objectivity». *Journal of Communication Inquiry*, 36(3), 246–262. <https://doi.org/10.1177/0196859912458700>
- Monsen, L. (1995). *Evaluating individual curricula in Oppland County. Report nr. 1: Teacher teams' working on individual curricula*. Working paper, no. 1, Lillehammer College.
- Monsen, L. (1998). *Evaluering av Reform-94*. Sluttrapport. Forskningsrapport nr. 42/98, Høgskolen i Lillehammer.
- Monsen, L. (2013). Kommunal skoledrift – med en hand på rattet i norsk skoleutvikling, eller som passasjer i baksetet? I: K. Ringholm, H. Teigen & N. Aarsæther (Red.), *Innovative kommuner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Orosz, G., Krekó, P., Paskuj, B., Tóth-Király, I., Bóthe, B. & Roland-Lévy, C. (2016). Changing conspiracy beliefs through rationality and ridiculing. *Frontiers in Psychology*, 7, 1525. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01525>
- Reports of the Scholars at Risk. (2020). *Free to think*. Academic Freedom Monitoring Project.
- Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M. & Miranda, D. (Red.) (2018). *Teaching tolerance in a globalized world*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6>
- Schultz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *Becoming citizen in a changing world*. IEA/ICCS. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Skagen Ekeli, F. (2019). Politisk uvitenhet, stemmeretten og velgeres moralske ansvar. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 54(3), 151–166. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2019-03-04>
- Solhaug, T. (2021). *Skolen i demokratiet: Demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Sunstein, C. R. & Vermulen, A. (2009). Conspiracy theories: Causes and cures. *The Journal of Political Philosophy*, 17(2), 202–227. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2008.00325.x>
- Tandoc, E. C., Jr., Lim, Z. W. & Ling, R. (2018). Defining «Fake News». *Digital Journalism*, 6(2), 137–153. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
- Telhaug, O. A., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Education*, 50(3), 245–283. <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>

- Ugwu, R. (2021, 26. mars). On Google podcasts, a buffet of hate. *The New York Times*, s. A1.
- von Der Lippe, M. & Anker, T. (2015). Når terror ties ihjel: En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 85–96.
- Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1).