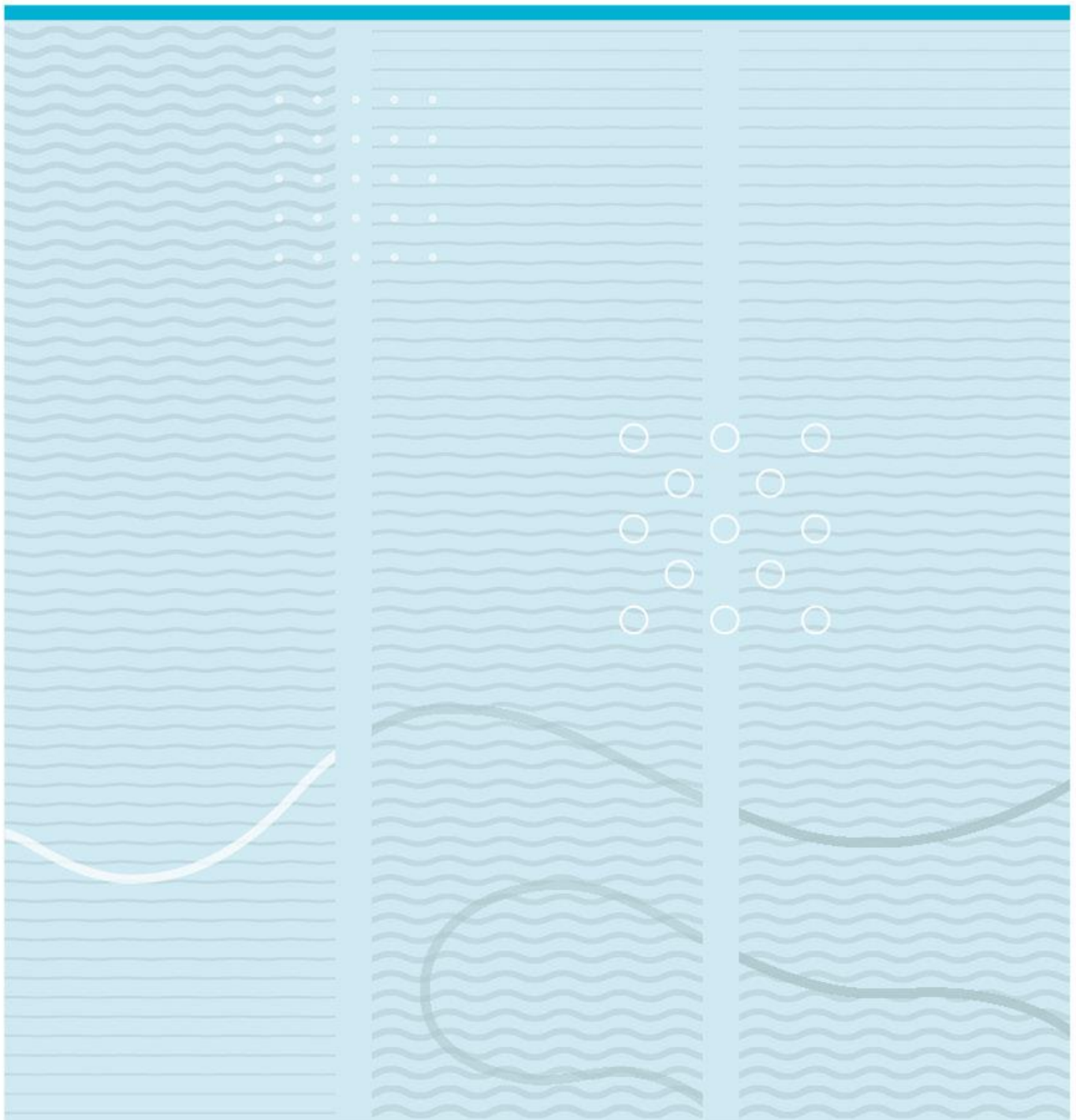


Anders Nilsson Aure

Konspirasjonsteorier i norsk skole

En etisk analyse



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for Pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Anders Nilsson Aure

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Fokuset på konspirasjonsteorier i forskningen har de siste årene blitt bedre. Kunnskap om hvordan læreren skal håndtere konspirasjonsteorier i skolen er derimot en mangel i forskningen.

Hvordan læreren kan handle er noe som er forsket litt på, men det trengs en metode som lærere kan forholde seg til. Hvordan skal læreren handle i øyeblikket noe slikt oppstår og hvordan skal læreren vurdere handlingene sine og situasjonen. Læreren trenger derfor et verktøy til å analysere slike situasjoner.

I oppgaven stiller jeg Forskningsspørsmålet: «*Hvordan skal læreren møte konspirasjonsteorier i klasserommet.*»

I denne oppgaven vil jeg derfor gjøre en etisk analyse for å vurdere om dette kan være en aktuell metode for lærere å benytte i slike krevende situasjoner. Metoden skal vise om handlingsalternativene er korrekte og hvordan vi kan vurdere slike handlingsalternativer. Etter dette vurderer jeg metoden og om den vil kunne virke for lærere i praksis.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	5
Forord	7
1 Innledning	9
2 Teori og tidligere forskning	12
2.1 Teori og definisjoner.....	12
2.1.1 Konspirasjonsteorier.....	12
2.1.2 Panikkøyeblikket.....	14
2.1.3 Eurabia.....	15
2.1.4 Fordommer	16
2.1.5 Mangfold	17
2.1.6 Fake News	18
2.2 Lover og regelverk	19
2.2.1 Opplæringslova.....	20
2.3 Tidligere forskning.....	22
2.3.1 Forskning på konspirasjonsteorier i Norge og internasjonalt.....	22
2.3.2 Hva mangler?.....	24
3 Problemstilling.....	26
4 Skolen og læreren	27
4.1 Overordnet læreplan.....	27
4.2 KRLE faget.....	28
4.3 Konspirasjonsteorier i skolen	29
4.4 Skolen et problem	30
4.5 Religionsdidaktikk.....	32
4.5.1 Kontroversielle temaer.....	32
4.5.2 Kontroversielle temaer i undervisningen	33
4.6 Skolen som holdningsskaper	33
4.7 Lærerens rolle	33
5 Metode.....	35
5.1 Pliktetikk	38
5.2 Konsekvens etikk	38

5.3	Profesjonsetikk	39
5.4	Etisk rammeverk.....	41
6	Hoveddel.....	42
6.1	Problemet.....	42
6.2	Case	43
6.2.1	Rundt casen.....	43
6.3	Aktører	46
6.4	Juridisk.....	47
6.5	Analyse av case.....	48
7	Handlingsalternativer	51
7.1	Ikke handle	51
7.2	Rettslige skritt.....	53
7.3	Forebyggende.....	54
7.4	Møte konspirasjonen.....	57
7.5	Teamsamarbeidet	59
7.6	Hjem samarbeidet	60
7.7	Elevsamtale	63
7.8	Gruppearbeid	64
7.9	Samlet analyse av handlingsalternativer	66
7.10	Drøfting	68
8	Avslutning	71
8.1	Aktuelle handlingsalternativer	71
8.2	Etisk analyse i praksis	74
8.3	Videre forskning	77
8.4	Oppsummering.....	77
	Referanser/litteraturliste	81

Forord

Nå når jeg har studert i 5 år ved USN Drammen er denne masteroppgaven det som markerer slutten på min lærerutdanning. Denne masteroppgaven har fått meg til å føle på følelser jeg ikke hadde forventa i møte med en oppgave. Jeg kan si at det har vært morsomt og frustrerende. Jeg er derfor veldig stolt over å kunne levere denne oppgaven.

Jeg vil takke veilederen min Bjørn Aksel Flatås for å ha gitt meg spillerom til å utvikle denne oppgaven.

Jeg takker også familie og venner som har måttet høre meg lufte tanker og oppleve at jeg til tider har vært stressa over denne oppgaven.

Takk også til gjengen i Pedagogstudentene Drammen lokallagsstyret som er grunnen til at jeg har holdt det sammen gjennom hele prosessen. Dere vet hvem dere er, og Norge blir heldige som får dere ut i yrket.

Drammen, Vår 2023

1 Innledning

Konspirasjoner går ut på at noen med makt prøver å skape en falsk virkelighet som blir hovedtanken. I en konspirasjonsteoretikers tankesett er de den lille gruppen som klarer å se gjennom denne løggen og jobber for å avdekke sannheten. En slik gruppe tror at alle som ikke anerkjenner deres overbevisninger jobber mot dem. Dette kan gjøre det vanskelig i en skole setting om en elev er overbevist av en slik konspirasjonsteori.

Konspirasjoner prøver å forklare negative hendelser og gi skylden til noe eller noen andre. Dette gis gjerne til en institusjon eller gruppe. I nyere tid har konspirasjonsteorier om Covid-19 vært det store på verdensbasis. Her finnes det mange versjoner. Noen baserer seg på at Covid-19 ikke eksisterer og er en måte for myndighetene å kontrollere befolkningen sin på og ta fra de friheten. Andre teorier baserer seg på hvordan Covid-19 startet og hvor det kom fra. I starten kom det rapporter om at det startet på grunn av 5G mobil teknologi. Dette er en ting som har vært gjenstand for utallige konspirasjonsteorier, men ikke i en så aktiv og prekær situasjon som denne. Det resulterte i hærverk og angrep mot 5G master og liknende. (Dyrendal og Jolley, 2020, s 1-2) Disse teoriene er mer problematiske av flere årsaker. Både fordi forskjellige lands myndigheter har forskjellige offisielle narrativ på hva som faktisk var tilfelle og fordi den offisielle versjonen til WHO har endra seg med kunnskapen som man har fått om sykdommen. Dette kan lettere få det til å virke som at noen skjuler noe og gjør konspirasjonsteoriene mer plausible enn i andre tilfeller. Dette gjør det også vanskeligere å håndtere slike alternative verdenssyn.

Konspirasjoner kan skape en problematisk situasjon for læreren. Når falsk kunnskap spres vil det hvis noen tror på det skapes alternative historier om hvorfor ting har gått galt. Slike overbevisninger kan være problematiske i en skole sammenheng. Da en klasse er en heterogen gruppe hvor det er ulike sosioøkonomiske forhold og bakgrunn. Dette gjør at elevene ikke lenger nødvendigvis deler samme forståelse om hva som er den korrekte hendelsen og dermed kan det skapes problematiske situasjoner hvor elever blir beskyldt for å være en del av et problem og dermed skapes det mistro i klassen.

Lærere som kan måtte stå i slike situasjoner trenger kunnskap og verktøy til å håndtere disse situasjonene. Uten forskning og metoder for lærere i dette feltet vil det vanskeligjøre lærerens jobb i klasserommet. Læreren trenger verktøyene for selv å

vurdere hvordan man skal håndtere slike situasjoner. I enkelt fag har man fagdidaktikk som man benytter for å kunne undervise fagene på en engasjerende og effektiv måte. Fagdidaktikken bygger på de pedagogiske prinsippene, men er rettet mot faget og gir læreren et verktøy til å kunne ta gode undervisningsvalg i hvert enkelt fag. Det samme gjelder det å skulle møte konspirasjonsteorier. Situasjonene som oppstår, kan ikke forutsies og dermed har man behov for en metode eller prosess å jobbe med når en slik situasjon oppstår. Dette er målet mitt å kunne få til med denne oppgaven. Slik at man ikke bare har forslag fra tidligere situasjoner, men faktisk har et verktøy til å ta gode avgjørelser i situasjoner som man ikke kan forutse.

I denne masteroppgaven vil jeg fokusere på ungdomsskolen og hvordan man skal håndtere dette i ungdomsskolen. Dette er fordi ungdommer i ungdomsskolealder er i en ekstra sårbar alder hvor de er ekstra lettpåvirkelige. Dette betyr at de også er ekstra utsatt for konspirasjonsteorier spesielt fra personer de ser opp til. Dette kan være en kjendis, et familiemedlem eller noen andre.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg sette opp hvilke definisjoner jeg benytter i oppgaven og det teoretiske rammeverket jeg benytter meg av rundt de forskjellige konseptene i oppgaven. Videre ser jeg på tidligere forskning som er gjort på relevante fagfelt for denne oppgaven. Deretter vil jeg fokusere på forskning som kan være relevant i noen grad for denne oppgaven.

2.1 Teori og definisjoner

2.1.1 Konspirasjonsteorier

Konspirasjonsteorier kan defineres på litt forskjellige måter. Dyrendal forklarer konspirasjonsteori på følgende måte: «Først og fremst er konspirasjonsteorier moderne mytologier om hvordan og hvorfor gale destruktive ting skjer. De er fortellinger som skaper mening og forklarer lidelse ved å gi noen skylden og påstår at disse noen bevisst planla det hele.» (Klausen og Hope, 2012, s269) Denne definisjonen begrenser det til teorier som påpeker at noen eller noe har skylden i det som skjer. Samtidig som denne definisjonen begrenser stort er det viktig å påpeke at definisjonen ikke stopper det en større andel av befolkningen ser på som sannhet fra å defineres som konspirasjonsteori.

Definisjonen som benyttes i denne oppgaven begrenser ikke en konspirasjonsteori fra å vise seg å være korrekt eller inneholde store deler av sannheten. I boken «Conspiracy Theories» beskriver Ramsay et problem hvor konspirasjonsteorier har blitt en negativ terminologi grunnet de store mega teoriene som har skapt et problematisk forhold til alt som stempler teoriene. Dette skyldes ifølge Ramsay i størst grad den jødiske konspirasjonsteorien som bare forbindes med Hitler og dermed vil ingen forbinde seg med konspirasjonsteorier. Dette skaper ifølge han en problematisk situasjon hvor færre tørr å utfordre offisielle versjoner av hendelse. (s7-12) Videre i boka knyttes konspirasjonsteorier og desinformasjon sammen. Slik desinformasjon kan være alt fra mindre konspiratoriske aviser som prater om utenomjordiske UFO med anonyme kilder

til myndighetene som sprer falsk informasjon for å styre narrative. Dette knyttes opp mot den kalde krigen og hvordan etablerte sannheter man kaller historie en dag vil bevises som slik desinformasjon (Ramsay, 2001, s70-75) Det er klart fra denne boka at hva man stempler som konspirasjonsteorier bør være gjennomtenkt, slik at man ikke prøver å kontrollere folks meninger og ytringsfrihet.

En konspirasjonsteoretiker som sprer en konspirasjon kan selv tro på konspirasjonen. Selv om den virker lett å avvise og har relativt lite grunnlag kan enkelte selv ha troen på konspirasjonen som ligger til grunn. I andre tilfeller kan konspirasjonen være fra noen som har en agenda og bruker en slik konspirasjonsteori til å hjelpe dem med å fullføre denne. Dette er en form for uetisk konspirasjonsteori når konspirasjonsteoretikeren bruker denne for egen vinning og ikke fordi hen genuint tror på det man sprer. (Raikka, 2009, s 462-464) Konspirasjonsteorien som er dermed vanskelig å vurdere etisk da enkelte vil mene at de handler ut ifra ytringsfriheten og deres plikt til å opplyse folk. Det som er problematisk, er å skille de som faktisk tror på konspirasjonsteorien og de som sprer den av andre årsaker. Når det er konspirasjonsteorier med genuine konspirasjonsteoretikere er det mer problematisk å motbevise konspirasjonsteorien da disse selv er overbevist av konspirasjonen og i større grad vil leve etter konspirasjonen. Konspirasjonsteorier vekker store følelser siden de ofte baserer seg på frykt. Frykt for noe som kan skje eller allerede har skjedd. De spiller på en frykt som ikke nødvendigvis er til stede hos alle og dermed sørger for at noen er mer utsatte for å bli overbevist av enkelte teorier. Dette fører til situasjoner hvor enkelte blir mer utsatt for slike tanker og teorier om de er utsatt for spesifikke hendelser.

2.1.1.1 Konspirasjonsteorier som motpol til forskning

Tanken om konspirasjoner er en ontologisk debatt. Eksistensen av slike kan som regel ikke bevises da tanken bak er at de er så skjult at ingen i utgangspunktet skal vite om de. Dette betyr at de som mener at slike konspirasjonsteorier er riktig, kan argumentere med at dens eksistens er skjult og at fraværet av motbevis er bevis nok. Problemet med en slik måte å tenke på er at den går imot prinsippet om falsifikasjon. Dette handler om at alle gode teorier kan motbevises, og at ved å motbevise deler av teorien kan man bygge videre på det man bekreftet og dermed bygge en sterkere teori som er mer

plausibel siden den er vanskeligere å motbevise. Når man følger falsifiserings prinsippet er man åpen for at teorien ikke nødvendigvis er korrekt og at hvis den blir motbevist er villig til å frasi seg teorien om dette skulle skje (Chalmers, 2013, s55-57)

Konspirasjonsteorier og forskning er dermed motpoler. Da konspirasjonsteorier bygger på mange av de motsatte prinsippene. Det som hverken kan bevises eller motbevises er ikke plausibelt, siden det er bygget så man ikke kan prøve å bevise det. Det er gjennom at man ikke klarer å motbevise noe at man bygger opp styrken av det, men da gjennom at man kan bevise konseptet uten at det endrer seg ettersom man finner svakheter i forskningen.

2.1.2 Panikkøyeblikket

Forskning på konspirasjonsteorier i norsk skole er det lite av, og på barne og ungdomsskole nivå er dette ikke eksisterende. Derfor har jeg tatt bakgrunn i artikkelen «Conspiracy Theories in the Classroom: Problems and Potential Solutions» skrevet av Dyrendal og Jolley, som baserer seg på videregående skole. Gjennom å observere forskjellige lærerpraksiser og prate med dem i etterkant. Jeg har i denne oppgaven valgt å benytte meg av deres begrep panikk øyeblikket. Øyeblikket når konspirasjonsteorien blir tatt opp og vist støtte til. Dette er øyeblikket hvor man som lærer kan fryse, eller ikke vite hvordan man skal agere. Når man handler ut ifra dette øyeblikket fant de ut at det er vanskeligere å møte temaet pedagogisk og kunne få et læringsøyeblikk ut av det. Dette er spesielt vanskelig når elevene som uttaler seg ikke vanligvis er aktive i klassen. (Dyrendal og Joelle, 2020, s 4-5) Jeg kommer til å benytte meg av dette uttrykket panikkøyeblikket videre i oppgaven, da dette er en måte å beskrive øyeblikket hvor læreren føler at man ikke har kontroll på situasjonen og man ikke helt vet hva man skal gjøre.

Panikkøyeblikket er her knyttet til konspirasjonsteorier. Det er derimot et begrep og et innhold som kan benyttes om andre situasjoner hvor læreren blir overrasket og kan få panikk. I denne oppgaven vil jeg derimot benytte meg av det spesifikke begrepet Dyrendal og Jolley har definert.

2.1.3 Eurabia

Teorien om at muslimer kommer til Europa for å ta over og islamisere Europa. Dette er ikke så mye en teori som en rekke teorier, hvor de har til felles at de mener at Europa ender opp som en arabisk inspirert stat. Teoriene er tett knyttet til partier på ytre høyre siden og disse kunne knyttes til denne typen ideologi lenge før denne typen teorier hadde fått et navn og blitt stemplet som et samfunnsproblem. Dette er en politisk overbevisning knyttet opp mot individer med overbevisninger om at myndighetene og spesielt politiske motstandere prøver å undergrave denne virkeligheten. Ideen bygger på at Europa er med og samarbeider om sin egen undergang. I denne konspirasjonen som andre er det flere retninger. I disse retningene varierer det hvor langt man mener det er kommet. Enkelte påstår at Europa ikke eksisterer lenger, men allerede har falt og at der Europa lå ligger nå Eurabia en Islamsk utpost rent fysisk og et sted hvor den arabiske kulturen kan spres videre fra. I de mest dystopiske retningene mener man at Europa vil bli en utpost i for å gå videre i angrep på Israel og USA. I denne situasjonen vil Europa bli en terror utpost som jihadister kan bruke som base til å bygge opp før de angriper andre vestlige land. (Carr, 2006, s1-5)

I Norge knyttes Eurabia i stor grad til terrorangrepene 22. Juli 2011, hvor Anders Behring Breivik gikk til angrep på regjeringkvartalet og Arbeiderpartiets ungdomsparti sin sommerleir på utøya. I manifestet sitt gjentok Breivik store deler av Eurabia tankesettet. Før dette manglet det fokus på Eurabia konspirasjoner og hvordan disse var Islamofobiske. Dette fokuset er kommet i moderne tid, og konspirasjonene har fått nytt søkelys på seg i Norge. (Bangstad, 2013, s 369-371)

Breivik sitt angrep er knyttet til en tendens hvor voldelige handlinger knyttes opp mot konspirasjonsteorier med fremmedfiendtlighet og myndighets skepsis. Dette knyttes opp mot økte trusselvurderinger (Buuren, 2013, s205-207) Selv om dette er det som i Norge er hoved assosiasjonen med Eurabia betyr ikke dette at alle som tror på Eurabia konspirasjonen tyr til voldelige handlinger og ønsker å gjennomføre slike angrep.

Eurabia anerkjennes i 2011 av Renaud Cammus en fransk filosof, som fokuserer på hvordan Frankrike kommer til å bli et Arabisk land med Islam som religion. Han knytter dette opp mot høye innvandrer tall og lave fødselstall. Selv om fokuset til Cammus er

Frankrike påstår han at det samme tilfellet gjelder Europa som helhet. Europa står for fall. Denne tolkningen er videre tatt med inn i europeisk politikk og tankegangen kan knyttes til en innvandrings og Islam fiendtlig politikk. Denne politikken knyttes oftest ikke direkte til konspirasjonen, men til det ideologiske bak. (Bergmann, 2021, s36-38) Her anerkjennes de konspirasjonsteoretiske holdningene av en filosof og til en grad politisk, ved at det lages politikk på denne frykten.

Eurabia er en konspirasjonsteori som omhandler konspirasjonen om at Europa er i ferd med å bli et Eurabia. Det er slik at begrepet Eurabia ikke trenger å benyttes for at det er denne konspirasjonen. Hva som fokuseres i innholdet er det som definerer om det går under denne paraplyen.

2.1.4 Fordommer

Eurabia og andre konspirasjonsteorier i samme kategori bygger på frykt mot det fremmede og er med å skape fordommer og generalisere enkelt grupper. Fordommer er en del av generaliseringen man gjør av mennesker med fellestrekk. Fordommene er en negativ generalisering.

Skolen skal være et trygt sted for alle. Dette betyr at man skal slippe å utsettes for fordommer og hatefulle kommentarer. Det er derfor viktig at man jobber med å redusere fordommene blant elevene og ansatte i skolen. Elevene skal oppleve at man blir sett og ikke blir forskjellsbehandlet på grunn av fordommer. Det er derfor viktig at lærerne jobber mot å redusere fordommene og dette kan man jobbe mot med de riktige verktøyene.

Fordomsreduksjon handler om hvordan man reduserer fordommer i samfunnet. Her viser det seg at teoretisk ankrede tilnærminger har en større effekt, enn andre tilnærminger. I denne sammenheng er det mest relevant med kontakthypotesen. Dette er et teoretisk rammeverk som bygger på ideen om at interaksjonen mellom ulike grupper vil minske fordommer. Det problematiske med dette rammeverket er at effekten er bevist ved ideelle forhold. Disse ideelle forholdene baserer seg på likhet

mellom gruppene. Allikevel er det antatt å være en effekt uten optimale forhold. (Toft, 2021, s170-172) I skolen er denne teorien relevant da forskjellige grupper med ulik bakgrunn interagerer med hverandre i et fysisk rom. Dette er derfor et viktig verktøy i jobben mot å redusere fordommene i skolen, slik at flere av elevene stiller likt.

2.1.5 Mangfold

Mangfold tolkes forskjellig og har gjennom årene i skolen fått en endret betydning. I enkelte tilfeller snevrer dette inn definisjonen til å bare gjelde språk og opphav. I andre situasjoner gjelder et videre mangfold begrep. Dette gjør det forvirrende for lærerne hva som er den gjeldende tolkningen av mangfold til enhver tid. Det er derfor viktig å benytte en klar og tydelig definisjon av begrepet. I ordets rette forstand handler det om forskjeller som har betydning for det sosiale samspillet. I et slikt samspill har mangfold både positive og negative sider. For læreren er møtet med all ulikheten noe av det vanskeligste å mestre. Ved å skulle tilpasse seg alles forskjeller må læreren være tilpasningsdyktig og ha kunnskap om en rekke forskjellige forutsetninger. (Haug, 2021, s 69-71) Hvordan læreren håndterer dette er opp til læreren, men det er viktig at læreren er bevisst mangfoldet og dets fordeler og ulemper.

Winje peker på at religiøst mangfold ikke alltid er en ressurs. Dette handler om at skolen ikke er satt opp for å håndtere et slikt mangfold. Da enkelte religioner kan gå imot vestlige konsepter som frihet og den individuelle rett til å være seg selv. Dette er konsepter som står sterkt i den norske skole som grunnleggende verdier. Disse verdiene styrer den norske skolen og hindrer skolen i å la slike religioner være fremtredende i skolen. (Winje, 2021, s192-196) Denne typen tolkning av mangfold og hvordan den problematiseres er en viktig del av debatten. Den kan også gjelde meninger og verdier, noe som gjør det relevant i forhold til konspirasjonsteorier. Der hvor man har forskjellig virkelighetsforståelse blir det et mangfold. Dette mangfoldet vil kunne ha positive konsekvenser og være en ressurs inn i debatter og diskusjoner. Det vil derimot ikke alltid være en ressurs, når dette mangfoldet skaper splid i klassen eller gjør at skolen må bruke ekstra ressurser grunnet uenigheter som relateres til dette mangfoldet.

I mangfoldet er det viktig å være oppmerksom på at dagens unge har andre behov enn tidligere. Den teknologiske utviklingen og digitale revolusjonen har ført til at det er andre ferdigheter ungdommen trenger for å kunne være produktive borgere. Grunnet det digitale har man fått et mer globalt samfunn. Dette fører til at ungdommen møter flere typer meninger og kulturer. Dette fenomenet blir kalt digital pluralisme. Dette må skolen og læreren være bevisst, og undervisningen bør speile dette. (Krumsvik, 2021, s245-250) Det er slik digital pluralisme som gjør ungdommen mer utsatt for falske nyheter og konspirasjonsteorier. De leser innlegg og følger folk på sosiale medier som deler det som blir oppfattet som fakta eller til og med forskning. Slikt gjør at det blir vanskeligere å skille fakta fra fiksjon. I mange tilfeller spres slik informasjon i god tro, som kan gjøre det enda vanskeligere å oppdage problemene med det når kilden selv er overbevist av informasjonen.

I et mangfoldig samfunn har man en oversikt over mangfoldet og meningene som kan dukke opp. Man har litt kontroll på hva som finnes i samfunnet og hva man som lærer må ha kunnskap om slik at man kan møte det på en fornuftig måte. Problemet er når samfunnet er blitt så digitalt at innputtene kommer fra andre kulturer og andre land. Samfunn som har helt andre måter å reagere på. Det digitale samfunnet kan komme med mye, både nytt og gammelt. At læreren skal ha oversikt over alt som kan dukke opp fra internett er en umulighet, og det er dermed vanskeligere å kunne svare på ting direkte og møte ting som dukker opp.

2.1.6 Fake News

Begrepet «fake news» er et nyere begrep, men falsk informasjon i media er ikke et nytt konsept. Allerede i 1938 kan man finne at “war of the worlds” på radio ble oppfattet som ekte grunnet at de hadde valgt et format som fikk det til å høres ut som en nyhetssending. I dagens samfunn oppstår slike fenomener oftere grunnet digitaliseringen av media og nyheter. Sosiale medier har i tillegg endret folks vaner. Hvor folk får nyhetene sine fra er i endring. I 2016 fant man ut at 44% av alle amerikanere fikk nyhetene sine fra facebook. Nyheter defineres som en sannferdig og aktuell framstilling av noe som berører folk. «Fake news» blir i så måte noe

problematisk da det blir en falsk sannferdig og aktuell framstilling av noe som berører folk. Dette er en mulig definisjon da det går utpå å framstille noe falskt som ekte. (Edson, 2009)

Falske nyheter spres gjennom ikke tradisjonelle medier. Her er mottakerne oftest skeptiske til tradisjonelle medier, men kan like ofte bli lurt av mediets forsøk på å virke troverdig. I forhold til krigen i Ukraina gjorde mediehuset en undersøkelse om forekomsten av falske nyheter. I denne kommer det fram at:

«Én av tre (32 prosent) sier de har kommet over nyheter, bilder eller videoer om Ukraina-krigen som de senere fant ut var falske eller hadde informasjon som ikke stemte. Det kommer frem i en spørreundersøkelse analyseselskapet Sentio Research Norge har utført for Medietilsynet. 41 prosent oppgir at de ikke har sett denne type falsk informasjon, mens 27 prosent sier de er usikre.» (Medietilsynet, 2022)

Falske nyheter er knyttet direkte til konspirasjonsteorier da de kan være med å framstille konspirasjonsteorier som ekte. De falske nyhetene om krigen i Ukraina er et eksempel på hvordan en større masse kan overbevises om noe som ikke er virkelig. Slike eksempler kommer både fra mindre pålitelige kilder, men også fra store pålitelige mediehus. Dette grunnet uoversiktlige situasjoner som gjør det vanskelig med fakta sjekking har gjort at man har måttet trekke tilbake slike artikler. Man skal her skille på de falske nyhetene som trekkes tilbake grunnet at man har funnet ut at det ikke er sant og de som fremmes som sannhet på tross av at man vet at innholdet ikke er sant. Tallene det refereres til i undersøkelsen er også verdt å merke seg, da noen av de 41 prosentene som ikke har sett slik informasjon, ikke trenger å ha oppfattet informasjonen de har sett som falsk. Dette tallet kan derfor i realiteten vær litt lavere.

Fa

2.2 Lover og regelverk

2.2.1 Opplæringslova

Læreren er underlagt skolens regelverk og opplæringsloven. Opplæringsloven omhandler kravet til undervisningen og elevens rettigheter i møte med skolen som institusjon. Skolen som institusjon står igjen ansvarlig for brudd på opplæringsloven, selv om hver enkelt lærer også har ansvar for brudd på loven, i den grad det kan kontrolleres av læreren.

I skolen er formålsparagrafen den styrende for skolen. Formålsparagrafen er den som styrer opplæringa og setter rammene rundt opplæringa. I § 1-1. står det:

«Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den enskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.» (Opplæringslova, 1998, §1-1)

Denne regulerer dermed verdiene skolen skal fremme og hva læreren har som mandat å fremme i klasserommet. Skolen er dermed en viktig arena for å fremme verdier som respekt og toleranse. Man skal også spre humanistiske og kristne verdier som i utgangspunktet går mot konspirasjonsverdier da disse bryter med det norske samfunnets verdier.

Konspirasjonsteorier er en måte å se verden på. Dette verdenssynet vil gå i mot skolens verdier og i enkelte tilfeller gå imot det som undervises i enkelte fag. I opplæringslovens «§ 2-3 a. Fritak frå aktivitetar m.m. i opplæringa» står det:

«Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande. Det er ikkje nødvendig å grunngi melding om fritak etter første punktum.

Det kan ikkje krevjast fritak frå opplæring om kunnskapsinnhaldet i dei ulike emna i læreplanen. Dersom skolen på eit slikt grunnlag ikkje godtek ei melding om fritak, må skolen behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova.»

(Opplæringslova, 1998, «§ 2-3 a)

Denne paragrafen sikrer elevens rett til fritak fra det de ser på som krenkende mot egen religion og livssyn. I denne konteksten er det konspirasjonsteorier som ansees som livssyn og tro. Her blir problemet at læreren er bundet til læreplanverket som sier at elevene skal gjennom dette, samtidig som denne sier at man kan få unntak. Det påpekes også at det ikke finnes unntak fra kunnskap som gjør at læreren i undervisningen kan undervise om slike vitenskapelige metoder. Det som er vanskeligere er når noe går fra kunnskap til praktisering. Da å undervise i en teori som sann også er forkynnende, mot de som tror på noe som er motbevist av denne teorien.

Paragraf 9 A og alle underparagrafene handler om å sikre elevenes psykososiale og fysiske miljø. I denne loven er det viktig å være bevisst på aktivitetsplikten i §9 A-4 som sier følgende:

«Alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg.

Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeigaren i alvorlege tilfelle.» (Opplæringslova, 1998, §9 A-4)

Aktivitetsplikten er viktig fordi den sier at læreren har et ansvar for å trygge miljøet til elevene og varsle når det ikkje lenger er trygt. Dette betyr at elever som er en del av en gruppering utsatt for hatefulle ytringer vil falle under dette.

Det er ikke bare elevene som har rettigheter i lovverket. Lærerne som yrkesgruppe er regnet som en spesielt utsatt yrkesgruppe og har dermed ekstra beskyttelse i straffeloven. Dette gjennom straffelovens §265. Denne paragrafen er relevant i denne avhandlingen grunnet at læreren kan bli utsatt for hatytringer og trusler gjennom konspirasjonsteorier. Dette er innenfor denne paragrafens rammer. (straffeloven, 2005, §265)

2.3 Tidligere forskning

2.3.1 Forskning på konspirasjonsteorier i Norge og internasjonalt

På norsk finnes det noe forskning om konspirasjonsteorier og lite om disse i en skolesetting. Det som er skrevet tidligere på konspirasjoner i skolen er en master oppgave. På engelsk finnes det en del mer, men også her er det mindre om det i skolen og påvirkningen av ungdom. Det er verdt å merke seg at Dyrendal og Jolley har en artikkel på engelsk om problematikken i en norsk setting. Denne kommer jeg tilbake til

senere. De som kan være verdt å merke seg er at det er skrevet en del om temaet i lys av amerikanske skoler. Spesielt grunnet de forskjellige skolesystemene og at lærerens rolle ikke er helt lik, er det nødvendig med forskning på området i en norsk setting. Det er derimot skrevet en del om fordommer i skolen og undervisning på dette temaet. Dermed kan man si at fagfeltene rundt og begreper man benytter er hentet mye fra dette da det er et nærliggende fagfelt.

Forskning på læreren og konspirasjoner/falsk informasjon er lite. Den nærmeste og mest relevante er "How Do Prospective Elementary and Gifted Education Teachers Perceive Scientists and Distinguish Science from Pseudoscience?" Forskningen i denne artikkelen er gjort på lærerstudenter i Istanbul. På dette grunnlaget kan man si at det er grunnlag for slik forskning. Forskningen har ikke relevans i en norsk kontekst siden tyrkisk skole og offentlighet skiller seg så fra norsk kontekst. Det kan man se på tittelen av artikkelen, hvor det snakkes om framtidige lærere for grunnskole og begavet utdanning. Allikevel er det verdt å merke seg at forskningen eksisterer. Funnet viser at det blant forskningsobjektene er en forskjell på deres oppfatning av vitenskap mot pseudovitenskap. Det er verdt å merke seg at selv om slik forskning ikke er gjort i Norge er det ikke vanskelig å forestille seg at dette kan være tilfellet. (Camci-Erdogan, 2019)

Masteren som finnes på temaet baserer seg på å analysere youtube videoer som prøver å spre konspiratorisk innhold til et yngre publikum. Her er videoene i hovedfokus av forskningen, og det skaper mindre fokus på klasserommet og læreren. Her er det mediumet og metoden for spredning som står i fokus. Hva som skjer i klasserommet blir sekundært, og fokuset her er ikke på lærerens rolle.

Hvordan læreren kan møte konspirasjonsteorier blir sett på i "conspiracy theories in the classroom". Denne forskningsartikkelen av Dyrendal og Jolley ser på lærere og elevers forståelse av konspirasjonsteorier og hvordan møte de. De ser på metoder for å møte konspirasjonsteorier og er spesielt opptatt av hva du kan gjøre når du blir overrasket. De ser også på metoder for hvordan å jobbe mot spesifikke teorier man vet kan bli et problem. Forskningen er gjort på elever og lærere i norsk videregående skole.

De beskriver her kort problemet med konspirasjoner i klasserommet. De ser på tankesettet som oppstår, og de ser på enkle metoder for hvordan å møte det som lærer. (Dyrendal og Jolley, 2020) Denne artikkelen gir grunnlag for at dette er en problematikk som er aktuell i norsk skole. Den sier derimot ikke noe om hvordan en slik situasjon kan se ut på ungdomskolen eller barneskolen.

2.3.2 Hva mangler?

Det som mangler på dette feltet, er alt det andre. Det er snakk om hvordan, men ikke hvorfor. Prosessen læreren burde bruke er heller ikke beskrevet. Det er mer et forslag til metoder. Dette gir læreren måter å møte det på, men skaper ikke en gjennomtenkt prosess, som kan spores og følges av andre. Handlingsalternativene her vil jeg til en stor grad benytte meg av, det som er problemet er at det ikke er beskrevet en metode som skal hjelpe læreren å analysere alternativene og bestemme hvilke som er riktig for den bestemte casen.

Annen forskning på falske nyheter og konspirasjonsteorier baserer seg oftest på metoden for spredning eller det spesifikke innholdet. Det er lite forskning på mottakeren. I en skole sammenheng er det enda mindre og selv på verdensbasis er det lite.

Det finnes noe forskning på konspirasjonsteorier i skolen, og noe på læreren. Det man ikke finner er noe som ser på den norske skolens lærere opp mot hva man kan gjøre i forhold til sitt samfunnsmandat. Man finner en tanke om hvilke metoder som kan være nyttige, men ikke noe mer spesifikt. Forskingen som finnes retter seg mot videregående nivå og høyere. Det er lite som er spesifikt rettet mot lærere for grunnskolen, og da i land og skolekulturer som ligger lengere fra det norske skolesystemet og reglene.

Forskningen gjort på konspirasjonsteorier i skolen er på videregående. Det mangler i ungdomskolen og barneskolen. Det er mindre relevant i barneskolen grunnet elevenes alder og oppfattelse av verden. Det er uavhengig av dette viktig at skolen tar tak i dette tidlig både i det holdningskapende arbeidet og i undervisningen. Dette er

forskningsgrunnlaget som gjør at denne oppgaven er nødvendig, da det i dette skjæringspunktet er et vakuum.

3 Problemstilling

I denne masteravhandlingen skal jeg se på konspirasjonsteorier i klasserommet. Fokuset for denne oppgaven er lærerens rolle i møte med konspirasjonsteorier. Skolen som institusjon vil være relevant siden skolen setter styringer for hva læreren kan gjøre. Jeg har måttet begrense oppgaven og vil derfor ikke kunne fokusere på elev perspektivet. Dette er begrunnet i avhandlingens omfang.

Problemstillingen i denne oppgaven blir: Ved den digitale utviklingen sprer konspirasjonsteorier seg og ungdommen møter disse i større grad enn tidligere. Læreren vil i større grad møte på konspirasjonsteorier i klasserommet og spørsmålet er hva læreren skal gjøre for å kunne møte disse i klasserommet.

Forskningsspørsmål: Hvordan skal læreren møte konspirasjonsteorier i klasserommet. Spørsmålet åpner for å se på prosessen læreren møter disse tankene med. Hvordan denne prosessen kan se ut og hvorfor det er viktig at lærere har en slik prosess. Jeg skal prøve å svare på forskningsspørsmålet ved å se på hvilke handlingsalternativer som eksisterer og hvordan læreren kan analysere de og avgjøre om dette er et godt alternativ i den gitte situasjonen. Metoden jeg blir å benytte til å analysere de ulike handlingsalternativene er den jeg ønsker å foreslå at læreren benytter seg av i en slik situasjon.

I denne oppgaven tar jeg noen valg. Valget av metode vil begrunnes i metode delen. Jeg har valgt å fokusere på en analyse av en type case istedenfor å samle inn en større case samling. Dette er naturlig siden fokuset i denne oppgaven er i like stor grad på metoden og hvordan denne vil virke for en lærer i en lærersetting. Dette er samme grunn til at jeg velger å benytte meg av en heteronom pliktetik. Da læreren ikke operer på vegne av seg selv som individ, men som en ansatt med et mandat satt av staten. Som lærer kan man dermed ikke bare tenke på hva man selv som privat individ mener, men må også ta hensyn til styring utenfra.

Jeg har holdt casen til en tenkt case som ikke har skjedd, men som kunne ha skjedd i et klasserom. Dette valget er tatt både av forskningsetiske hensyn og for å kunne gjøre at metoden kan relateres til flere typer situasjoner enn en bestemt situasjon.

4 Skolen og læreren

I dette kapitlet skal vi se på skolen og lærerens rolle i undervisningen og i møte med konspirasjonsteorier. Her vil vi også se på rammene for KRLE faget og om dette er faget for konspirasjonsteorier.

Læreplaner og liknende som benyttes er for hva elevene skal ha kunnskap for etter 10. klasse. Dette er grunnet at denne oppgaven fokuserer på ungdomsskolen. Elever i ungdomsskolen er i en særdeles sårbar alder hvor påvirkning utenfra kan være vanskelig å motstå.

4.1 Overordnet læreplan

I den overordnede delen av lærerplanen er det føringer for hva som skal være med inn i skolen og alle fag. I delen om skolens verdier kommer det fram at: «Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn.» (Utdanningsdirektoratet 2020) Dette gjør at skolen skal fremme verdier som det offentlige Norge står inne for. Her bestemmer det politiske styret hvilke verdier som skal vektlegges og hva som er viktigst i det norske samfunnet.

Det er videre en paragraf for kritisk tenkning som sier at: «Opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning.» (Utdanningsdirektoratet 2020) Dette punktet bygger opp opplæringen slik at man skal ha fokus på hvordan vitenskapen bygger opp sitt kunnskapsgrunnlag og hvordan kritisk tenkning foregår. Dette er punkter som bygger på at elever skal ha en forståelse for hvordan forskning bygges opp og hvorfor man skal være kritisk også til forskning og vitenskap.

Den overordnede delen av læreplanen setter føringer for hva læreren skal fremme i alle fag, men også gjennom hele skoledagen sett bort ifra fagene. Derfor kan man si at den overordnede delen av læreplanen styrer læreren i større grad enn de enkelte fagplanene og slik er vektet høyere. Det er også slik at denne planen skal styre de forskjellige fagplanene og den overordnede planen skal gjenspeiles i disse.

4.2 KRLE faget

KRLE faget er spesielt i Norge ved at det er det eneste faget som har egen paragraf i opplæringsloven. I § 2-4. står det:

«Undervisninga i faget kristendom, religion, livssyn og etikk

Kristendom, religion, livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.

Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn, kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne.

Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål.

Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna.»

(Opplæringslova, 1998, § 2-4)

KRLE faget er dermed et ordinært skolefag ved å være et så unikt fag at man har valgt å ha en egen paragraf i opplæringslova på hvordan denne undervisninga skal foregå.

Dette viser at religionsfaget oppfattes som spesielt nok til at det trenger en egen paragraf. De andre fagene nevnes i opplæringsloven, men rammene rundt settes ikke i opplæringsloven og de har ikke egne paragrafer. Denne paragrafen viser oss at faget er opptatt av å spre forståelse og respekt om religioner og livssyn. Dette forsvarer å ta for seg konspirasjonsteorier i klasserommet da disse er med på å skape større forskjeller og gjør at enkelte ikke lenger har respekt for hverandre.

Læreplanen i KRLE bygger opp om opplæringsloven, men tar den videre og spesifiserer hva som skal jobbes spesifikt med i faget. KRLE læreplanen for 10. Klasse er det 2 punkter som er relevante for denne tematikken. Punktene er:

- «Sammenligne og vurdere kritisk ulike kilder til kunnskap om religioner og livssyn
- reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn»

(Utdanningsdirektoratet, 2020, RLE01 03)

Disse punktene går direkte på dette med å skape et rom for å være kritisk og reflektert i KRLE undervisningen. Punkt nummer 2 jobber mot et mangfoldig samfunn. I et mangfoldig samfunn er det flere kulturer og oppfatninger. I et slikt samfunn oppstår konspirasjonsteorier, fordi noen er fremmed for hverandre og det derfor kan oppstå frykt for det som er fremmed. Man kan også se at punktene til stor grad gjenspeiler målene i den overordnede planen og dermed gjør at man i faget vil overholde disse.

Religionsfaget i skolen omhandler dermed ikke bare religion, men også filosofi og etikk. Religionsundervisningen skal fortsatt ha et hovedinnhold av religion. Dette er for å både kunne vise hvorfor mennesker ønsker svaret på de store spørsmålene og får å kunne vise hvordan og hvorfor samfunnet har utviklet seg slik det har. I Norge har man en integrerende religionsundervisning. Dette vil si at alle skal være i samme undervisning, om man er religiøs eller ikke religiøs. Dette er derfor vi så tidligere at religionsundervisninga sitt hovedfokus skulle legge i å skape respekt og toleranse slik at elevene er kapable til å leve i et religiøst mangfold. (Andreassen, 2016 s15 -18)

Med et filosofisk fokus vil man som lærer kunne bygge opp elevenes refleksjonsevne. Det å utvikle gode analytiske og refleksjons evner gjør elevene i bedre stand til å vurdere informasjon og skape egne meninger basert på informasjonen.

4.3 Konspirasjonsteorier i skolen

Gjennom erfaring ser flere og flere lærere at man møter på konspirasjonsteorier i klasserommet. John Brooks beskriver en slik erfaring I artikkelen “conspiracy theories in the classroom”. Her er det en lærer med stor bevissthet rundt temaet som er blitt

bevisst på at disse teoriene florerer i klasserommet. At man som regel gjennom mange år møter mange av de samme teoriene, men at dagsaktuelle ting kan gå viralt og påvirke en allerede lettpåvirkelig gruppe. Han oppdaget også at mediet endra seg etter hvert som videodelingstjenester og sosiale medier utvikla seg. Tidligere var det youtube som i størst grad spredte slikt, er det nå i større grad Tik Tok og Snapchat som har tatt over. (Brooks, 2022, s1-3)

Når man ser at lærere erfarne med fenomenet mener at det er viktig at skolen og læreren tar tak, blir det mer reelt at det er et problem. Selv om det amerikanske og norske skolesystemet er ulikt er det slik at elevene utsettes for mange av de samme inntrykkene grunnet internett og sosiale mediers virkemåte. I en globalisert verden er det slik at det er mindre forskjell på informasjonen man har tilgang til, men ikke nødvendigvis slik at man ser den samme informasjonen selv om man har tilgang på den. Dette betyr ikke at alt vil være likt.

Ungdom utsettes for bombardement av falske påstander og konspiratorisk innhold. Dette gjør at bevissthet rundt kilder og forskning er viktig også nedover i skolen. Når unge får tilgang til internett gjennom mobil og pc tidligere enn før, betyr dette at problematikken er flyttet nedover klassetrinna. Der det en gang var tilstrekkelig med videregående er det nå nødvendig å ta tak i det tidligere, slik at man ikke er for seint ute med kunnskapen. Da det er vanskeligere å få noen som allerede tror på dette til å finne manglene og feilene i disse teoriene. Tidligere, når det var trykte kilder som ga kontroversiell og problematisk informasjon kunne man dermed unngå til en viss grad at de yngste var borti disse kildene. Dette har man ikke lenger muligheten til og man må forberedes tidligere på å kunne skille gode kilder fra dårlige.

4.4 Skolen et problem

Læreren vil i mange tilfeller kunne finne seg i en fastlåst situasjon, da man som lærer har et mandat gitt av staten. Dette fører til at læreren av mange sees på som en del av de som prøver å dekke over sannheten og derfor ikke kan stoles på. En slik tankegang

gjør lærerens ord og handlinger til en støtte for at det finnes en konspirasjon og at noen ønsker å skjule noe for andre.

Skolen er med på å bidra inn mot problemet da man underviser i religioner ved å generalisere utøverne av en gitt religion eller livssyn. Dette gjøres gjennom noe som kalles verdensreligion paradigmet. Dette er et paradigme sentrert rundt det vestlige synet på religion, og får religioner til å virke statiske. Ved dette paradigme blir religionene framstilt som om de ikke er i konstant utvikling og varierte. Det er slikt at man lett generaliserer utøverne av religionen og viser fram den maksimale utøvelsen. Dette fører til at man får et bilde av en gitt religion ut ifra den strengeste tolkningen og dermed ikke viser bredden av religionen. (Berglund, 2021, s 184-186) Faren ved en slik generalisering av religioner og livssyn er at man i klasserommet er med å skape grobunn for fordommer. Slike fordommer kan være starten på en konspirasjonsteori. Skolen og læreren må dermed se på egen undervisning. Om man ser på religion som statisk, ser man på religion som om den ikke har utviklet seg. Dette gjør at religionen man ser på blir mer et historisk fenomen enn et nåværende fenomen.

Om man skal holde elevene til en høy standard når det gjelder kildekritikk og vurdering av informasjon, bør man se på undervisningen i skolen. Elevenes evne til å vurdere informasjon er knytta til hva de lærer. I en slik formativ alder er det derfor viktig at skolen er et forbilde. Gjennom å ikke være kritisk til egen praksis vil man jobbe imot det samfunnsoppdraget man har og dermed kunne være med på å skape stereotypier. Ved å ikke portrettere diversiteten fremmer ikke skolen mangfoldet innad i religioner og livssyn. Det mest problematiske med dette er at lærerplanen ikke gir noen instruks om dette. Den er opptatt av å vise en bredde i religioner og livssyn, men ikke innad i religioner og livssyn. Dette fører til at dette blir en del av lærerens profesjonsfaglige skjønn. Svakheterne her er at når retningslinjene ikke sier noe om dette vil det meste av læremidler utvikles med tanke på læreplaner. Og dermed utelukke dette viktige perspektivet. Et slikt perspektiv som kan være med å vise elevene at man ikke nødvendigvis har de eksakt samme synene på livet selv om man har samme religion eller livssyn.

Menneskers handlinger knyttes ofte opp mot deres religiøse identitet. Dette fører til at gode og dårlige handlinger knyttes opp mot deres tro og ikke til deres andre identiteter. Når mennesker i tillegg har lett for å generalisere blir dermed denne egenskapen gitt til alle med samme religion. Dette kan føre til forutinntatte holdninger mot mennesker med en gitt religiøs identitet på bakgrunn av noe et menneske har gjort. Når disse holdningene er negative blir det fordommer mot en gruppe mennesker som deler en religiøs identitet, men ikke nødvendigvis har flere fellestrekk. (Berglund, 2021, s 183-185) Slike generaliserende fordommer mot religiøs identitet er med på å utsette disse gruppene i større grad for konspirasjonsteorier, siden det er denne identiteten som raskest blir knyttet opp mot ens handlinger av en moralsk karakter.

Dette er det man ser i Eurabia. I Eurabia gir man en folkegruppe ansvaret for en endring i samfunnet som man mener skjer og dermed for konsekvensene av denne handlingen. Om slike generaliseringer skjer på bakgrunn av religionen og skolen underviser på en slik generaliserende måte er det problematisk å jobbe mot slik generalisering. Skolen må derfor ta tak i sin egen undervisning før man prøver å jobbe mot den samfunnsystematiske generaliseringen av enkelte religioner og livssyn.

4.5 Religionsdidaktikk

4.5.1 Kontroversielle temaer

Det er et ønske fra elever å diskutere kontroversielle og utfordrende temaer. Elevene mener at skolen og spesielt KRLE undervisning er et bra sted å diskutere slike temaer. Ved slike kontroversielle temaer er det viktig med faglig diskusjon. Det er viktig å ha en faglig vinkling til diskusjonen slik at man ikke roter seg bort i diskusjonene og at disse blir ufaglige. Det er viktig at lærerne er forberedt på slike temaer og dermed kan undervise i disse. Ved å skape bevissthet rundt slike temaer kan læreren inkludere elevenes ønsker og engasjement i undervisningen. (Andreassen, 2016, s 149-150)

4.5.2 Kontroversielle temaer i undervisningen

Skal man undervise om kontroversielle temaer? Kontroversielle temaer vil kunne vekke følelser i klasserommet og uenighet. Enkelte konspirasjonsteorier vil kunne i noen tilfeller være kontroversielle temaer da det er så mange som er overbevist at temaet blir problematisk. Allikevel bør lærere undervise i slike temaer da det både setter et søkelys på vanskelige situasjoner og temaer som det finnes mye usikker informasjon om. Når et tema er kontroversielt betyr det at det finnes minst to sider som ofte føler sterkt for det de mener er den riktige versjonen. Derfor blir det viktig med undervisning om disse temaene og at læreren setter fokus på alle sidene i saken. Dette vil kunne være med på at elevene tar opplyste valg.

4.6 Skolen som holdningsskaper

Skolen og derfor læreren har et ansvar ved å jobbe med holdninger. Skolen skal ikke drive med oppdragelse, men skal sørge for å fremme skolens og statens verdier og holdninger til elevene. Elevene blir dermed utsatt for et press fra en trygghetsperson med makt over dem, som skal vise de hva som er viktige verdier. Dette kan problematiseres siden skolens verdier gjenspeiler den politiske og religiøse retningen det offentlige Norge affilierer seg med. Dette fører til at ikke alle elevene og foresatte vil føle en tilhørighet til den norske skolen. Siden denne fremmer et vestlig verdi syn som ikke nødvendigvis stemmer overens med deres eget. Uten at dette betyr at dette er familier som har verdisyn som går imot det norske, men at de kan føle på en mangel av at skolen ikke anerkjenner deres verdisyn som en del av dette. Slikt vil kunne føre til en mistro mellom hjem og skole, som kan være med på å føre skolen inn i en konflikt med hjemmet.

4.7 Lærerens rolle

Læreren skal være den trygge voksne i klasserommet. Elevene skal vite at læreren ser dem og ikke diskriminerer eller dømmer dem på bakgrunn av deres tro, livssyn eller meninger. Dette kan være vanskelig når konspirasjonsteorier går imot skolens

verdigrunnlag og dermed hva læreren må forholde seg til. Læreren er ikke bare en underviser og dette er spesielt synlig med de yngre barna.

Lærerens oppgave involverer mer enn å undervise for fagkompetanse, men også en utdanner i livet. Læreren har en historie i å bidra til både læring og danning. Dette skjer gjennom å skape relasjon til elevene. Selv om lærerjobben ikke endres, endrer kravene til lærerprofesjonens seg. Lærere må i dag forholde seg til en globalisering som ikke var tilfellet for noen år siden. Dette betyr at lærere må forholde seg til og ha kunnskap om den teknologiske utviklinga og hvordan denne påvirker elevenes hverdag.

(Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s23-26)

Dette betyr at lærerens rolle er utviklende og inneholder danning. Dermed er det å kunne vurdere informasjon og ta egne valg på bakgrunn av egne refleksjoner en del av lærerens rolle. I en digital hverdag betyr dette at digitaldanning er en del av lærerrollen. Sosiale medier er med på å spre falsk informasjon og konspirasjonsteorier. Dette kan derfor være en viktig del av lærerens rolle for å jobbe forebyggende mot konspirasjonsteorier.

Det sier også noe om kompleksiteten til lærerrollen når man for å definere denne rollen må sette ned en ekspertgruppe som lager en omfattende rapport på rollen. Rollen er dermed stor og vanskelig å definere i korte termer da den omfatter mange forskjellige elementer.

5 Metode

Metoden som benyttes i denne oppgaven er en kvalitativ metode. Kvalitative metoder har det til felles at de ikke behandler store mengder data, men derimot går i dybden på noe. Ved å analysere å tenke vil man kunne finne svar som kan være like korrekte som metoder som baserer seg på store datagrunnlag. Da dette også fører til at man må kunne undersøke det man lurer på, ved hjelp av spørreundersøkelser og liknende.

Etisk refleksjons analyse skiller seg fra andre analyser som tekst ved at det er meningen man er ute etter. Metoden benytter ikke subjektive meninger da man kan analysere ut ifra etikk objektiv etikk. Om handlingen er korrekt eller ikke er derimot en avgjørelse tatt på bakgrunn av den etiske analysen. Det er allikevel slik at vektingen av forskjellige prinsipper og verdier er subjektiv og det er derfor ikke mulig å få et resultat som er objektivt. Metodens fordel er at den gjør personen som benytter den i stand til å ta et veloverveid valg på bakgrunn av en gjennomført analyse som i størst mulig grad er objektiv.

Jeg har bygget opp en teoretisk case som er klasseromsrealistisk. Casen er ikke stor og mange av parameterne er ukjent. Dette er for å kunne vise hvordan handlinger som kan benyttes i møte med en slik hendelse i klasserommet. Ved å holde casen liten og mange parametere ukjent gjøres casen mer kompleks og realistisk, slik at den blir likere situasjoner lærere står i daglig. Dette for å gjøre den klasseromsrelevant og vise hvordan denne typen analyser kan være et nyttig verktøy i denne typen arbeid.

Etisk analyse. Dette er en metode som analyserer noe gjennom etikken. De etiske modellene jeg skal benytte meg av til å analysere handlingene er pliktetik, konsekvensetik og profesjonsetikk. Gjennom disse tre vil man kunne finne forskjellige aspekter ved handlingene og se om man mener at handlingen bør gjennomføres eller ikke.

Gjennom pliktetikken og konsekvensetikken kan man analysere handlingsalternativene og se om de holder standarden som er påkrevd for å gjennomføre de. Profesjonsetikken velger en annen måte å se på om en handling er rett eller ikke. Den velger å se på om dette er rett for profesjonen det er snakk om. Derfor er det profesjonsetikken til

lærerprofesjonen jeg vil benytte meg av i denne oppgaven. Disse etiske modellene vil beskrives og defineres i teori delen. Da dette er en sentral del av oppgaven.

Etisk analyse er en metode som ofte følger et skjema. Leer-Salvesen og Leer-Salvesen har laget et slikt skjema:

- « 1. Beskriv problemet
- 2. Hvem er moralsk subjekt og hvem er moralsk part
- 3. Kjenner vi til relevante caser
- 4. Er problemet juridisk behandlet
- 5. Er problemet behandlet i etiske retningslinjer
- 6. En analyse ut ifra pliktetikk og konsekvensetikk
- 7. Handlingsalternativer
- 8. Konklusjon»

(Leer-Salvesen og Leer-Salvesen, 2022, s130)

I denne oppgaven har jeg gjort noen endringer på modellen slik at den passer til det jeg ønsker å undersøke. Modellen jeg derfor bruker er i hovedsak basert på denne modellen, men er annerledes siden jeg baserer meg på handlingsalternativene i større grad.

Modellen jeg benytter meg av blir slik:

- 1. Problemet
- 2. Case
- 3. Aktørene
- 4. Juridiske rammer
- 6. Case analyse ut ifra pliktetikk, konsekvensetikk og profesjonsetikk
- 7. Handlingsalternativer med analyse av hvert handlingsalternativ
- 8. Konklusjon

I denne modellen er profesjonsetikken inkludert. Dette er fordi metoden jeg forslår skal fungere i en praktisk setting. Metoden skal ikke bare være nyttig i en teoretisk setting, men også for lærere som møter på slike situasjoner. Derfor viker denne modellen på enkelte punkter siden den må ta hensyn til lærerens behov.

Kvalitetssikring av en slik oppgave er viktig. Dette blir mer viktig siden forskningen gjøres i egen profesjon. Som lærerstudent er det å forske på læreren og skolen en klar fordel da man har en forståelse for hva skolen er og hva lærerens rolle er. Problemet som kan oppstå i slik forskning er at det blir lite distanse mellom forskeren og forskningen. Jeg som forsker har også egne forutinntagelser om fagfeltet og må være bevisst på at disse ikke farger forskningen. I denne oppgaven baserer jeg meg på erfaringer gjort i klasserommet og i møte med elever. Dette er også problematisk da dette er situasjoner som forskeren står nære og ikke har distanse fra. Det er derfor viktig at forskeren er bevisst på sin egen habilitet og velger å forske på et tema hvor egne erfaringer ikke vil kunne påvirke forskningsresultatet. (Leer-Salvesen og Leer Salvesen, 2022, s 110- 112)

Etisk ansvar i forskning. Denne avhandlingen baserer seg på åpent publiserte tekster og en etisk analyse av en tenkt situasjon. Det er derfor ikke nødvendig å søke om å få lov til å gjennomføre prosjektet. Allikevel er det et noen ting som er verdt å merke seg. Denne oppgaven går inn på ungdom. Skal man ut å undersøke ting i forbindelse med ungdom er dette ekstra strengt fordi personopplysninger rundt barn og unge skal behandles særskilt forsiktig. Personopplysninger som omhandler religion og livssyn er også under denne kategorien da disse regnes som sensitive personopplysninger. Det er derfor viktig å merke seg at et slikt prosjekt som dette bør ta hensyn til at temaet som tas opp er regnet som et sensitivt tema. (Sikt, u.å) Det er derimot ikke nødvendig i denne oppgaven da det i denne avhandlingen ikke benyttes av annet enn åpent publisert forskning.

I møte med slik forskning er det viktig å benytte seg av forskning som følger de samme forskningsetiske rammene. Om man er klar over at forskningen man benytter ikke overholder forskningsetiske standarder vil man også ha brutt forskningsetiske prinsipper. Det er derfor viktig å vite hva man benytter av forskning og hvordan man benytter seg av den.

At casen ikke er en ekte hendelse er grunnet forskningsetiske hensyn. Om man benytter seg av en direkte erfaring som case vil dette utløse en rekke rettigheter for subjektet. Når subjektet i tillegg er et barn/ ungdom, blir det mer problematisk. Da man beveger

seg inn i det tros og livssynsbaserte blir personvernet sterkere. Om subjektet skulle ønske å trekke tilbake tillatelsen vil det umuliggjøre forskningen. Temaet som casen omhandler skaper også en situasjon hvor mange kan føle seg sårbare. Derfor blir det viktig å benytte seg av noe som er realistisk og kunne ha oppstått i et klasserom, men ikke nødvendigvis har oppstått eksakt slik. Dette gjør at elevens rettigheter blir ivaretatt. Forskning som belager seg på store mengder data vil trenger å være noe flere gjør eller som ikke er svært uvanlig. Da det krever at man kan stille folk spørsmål om hvordan de oppfatter slike situasjoner.

5.1 Pliktetikk

Plikt etikk er en måte å vurdere om en handling er korrekt ettersom at den overholder en rekke prinsipper. Man har både autonom og heteronom pliktetikk. Den autonome pliktetikken gir individet egne rettigheter i lys av å være et individ. Den gir individet en rekke rettigheter og plikter i lys av å være moralsk ansvarlig for egne handlinger.

I denne oppgaven vil man følge heteronom pliktetikk. Heteronom pliktetikk går ut på at plikten kommer utenifra. Loven eller staten kan være en slik instans hvor plikten kommer ifra. Man vil derfor vurdere handlinger ut ifra hva denne instansen bestemmer. Staten er den som setter mandatet til læreren og dermed er læreren underlagt dens lover og regelverk. (Sagdahl, 2022) En heteronom pliktetikk har svakheten at den setter ansvaret over på noen andre når det gjelder å bestemme om handlingen er riktig eller ikke. Det er derfor viktig at denne måten å vurdere en handling/ hendelse ikke står alene. En slik pliktetikk passer godt til når man analyserer en yrkesutøvers handlinger, da man i like stor grad er styrt av arbeidsgiver og gitte regelverk.

5.2 Konsekvens etikk

Konsekvensetikken er en måte å vurdere om en handling er korrekt etter hva slags konsekvens den får. I konsekvens etikken er det ikke interessant hva som var intensjonene bak handlingen, eller om man følger gitte plikter man har fra seg selv eller

andre. Om resultatet av handlingen er mer positivt enn negativt regnes det som en korrekt handling. Hvis det er to handlingsalternativer og konsekvensen av begge er mer negativ enn positiv er den korrekte handlingen den som har minst negative konsekvenser. Det er også de som fokuserer på at handlingen skal ha positive konsekvenser, men i størst mulig grad utligne forskjellen. I dette legges det at det er bedre om mange ender med en liten positiv konsekvens, enn at en person får alle de positive konsekvensene. Dette er grunnen til at det er en gruppe konsekvensetikere som tror at disse dimensjonene ikke trenger å stå alene, men at man kan se på de begge samlet og så vurdere handlingen. (Peterson, 2013, s 1-3)

I konsekvensetikk er problemet at man ikke kan forutsi alle mulige konsekvenser og dermed ikke kan forutsi om handlingen er korrekt eller ikke. Dette gjør at et menneske kan handle med de beste intensjoner og med antakelse om at konsekvensene av handlingen er positiv, men fortsatt handle feil da uforutsette negative konsekvenser vipper vekta i at handlingen ikke var korrekt.

Et punkt mot konsekvensetikken er at konsekvensetikken ikke legger moralske føringer på hva man skal handle. Den forteller deg konsekvensene av handlingene dine, men ikke nødvendigvis hva som er rett og galt. Det er samme grunnlag som at flere mener at alle etiske teorier som ikke baserer seg på konsekvens fortsatt kan se på konsekvensene av handlingene. Slik sett har man en teori som kan passe som støtte til flere teorier men ikke har det samme grunnlaget alene. (Peterson, 2013, s165-167) En konsekvens etisk tankegang kan derfor være fin å ha når man jobber med etisk refleksjon. Dette fordi den vil kunne si noe om konsekvensene av hendelsen som oppstår, men også konsekvensene av handlingene læreren kan foreta seg.

5.3 Profesjonsetikk

Læreren styres av profesjonsetikk. Dette er i de fleste yrker en slags yrkeskode noe uskrevet og noe skrevet ned. I lærer yrke manglet man lenge en nedskrevet profesjonsetikk som flertallet kunne enes om. Den profesjonsetiske plattformen skapt av utdanningsforbundet har blitt den offisielle profesjonsetikken for lærere.

Profesjonsetikken til lærere er omtalt i en rekke artikler og forskning. I Norge kommer den best fram gjennom den profesjonsetiske plattformen utdanningsforbundet har utviklet. Gjennom den profesjons etiske plattformen får man fram lærerens ansvar og hvordan læreren skal kunne gjøre jobben innenfor etiske rammer.

Plattformen er bygget ut ifra 4 punkter: Menneskeverd og menneskerettigheter, Respekt og likeverd, Profesjonell integritet, Personvern. Gjennom disse punktene mener utdanningsforbundet at man dekker situasjoner som ikke nødvendigvis kommer fram rammeverket som styrer læreren. Gjennom menneskeverd og menneskerettigheter slå de fast at læreren skal beskytte rettighetene som er nedfelt gjennom FNs menneskerettigheter. Med respekt og likeverd skal læreren gi elevene bestemmelsesrett og gir elevene rett på å være seg selv. Med profesjonell integritet handler om å holde seg oppdatert og ta ansvar gjennom metodefrihet. Personvern er nedfelt i lovverket, men står fortsatt her da man skal gå lenger enn lovverket krever i å holde opplysninger konfidensielle. (Utdanningsforbundet, 2012)

Profesjonsetikkens bruksområder er spesielt i de handlinger og valg som er basert på skjønn. Når situasjoner oppstår hvor flere plikter havner i konflikt vil den profesjonsetikken kunne benyttes til å vekte disse og se hva som er innenfor profesjonens naturlige handlingsrom. Den benyttes også i forbindelse med at lærere ikke kan innfri alle forventningene og kravene satt. (Briseid og Haraldstad, 2019, s240-241)

Gjennom en slik plattform har lærerprofesjonen en måte å forholde seg til problematiske situasjoner og hva man skal prioritere. Gjennom denne kan man teoretisk analysere situasjoner og finne ut om man handlingene er korrekt ut ifra et profesjons etisk synspunkt. Plattformen baserer seg på lærerens plikter til læreren, men går lenger i å sette lærerens ansvar. Den setter ansvar for å holde et faglig høyt nivå og oppdatert på moderne metoder.

Det profesjonsetiske blir en konter part til den heteronome pliktetikken siden den baserer seg på hva noen andre bestemmer at er korrekt. Denne tar en helhetlig avgjørelse basert på gjeldende regelverk, men er mer opptatt av menneskeverdet. Elevens beste er et fundamentalt prinsipp i lærerprofesjonens etiske plattform.

5.4 Etisk rammeverk

Å benytte tre forskjellige etiske teorier er for å ha nok vinklinger under analysen.

Pliktetikken bidrar med hva man er pliktig i situasjonen. Konsekvensetikken ser på hva resultatet av handlingene og situasjonen vil være. Profesjonsetikken ser på det spesifikke som omhandler læreryrket og er opptatt av elevens beste. De tre balanserer hverandre og gir et godt overblikk.

I en rekke situasjoner er det vanskelig å forutsi alle mulige konsekvenser. Det vil derfor være å vurdere konsekvensene man kan forutsi & knytte opp mot situasjonen.

Konsekvensene av situasjonen er ikke alt som er gjeldende og det er spesielt i lærerprofesjonen at man skal sette elevenes beste høyt. Man kan derfor vurdere positive konsekvenser for elevene høyere enn annet når man vurderer sammen med profesjonsetikken.

6 Hoveddel

I denne delen skal jeg analysere handlingsalternativer etisk. Disse handlingsalternativene tar utgangspunkt i en teoretisk case fra klasserommet. Gjennom etisk analyse av disse handlingsalternativene og casen som helhet vil dette være måten jeg skal belyse problemstillingen og svare på forskningsspørsmålet. De etiske rammene jeg benytter er pliktetik, konsekvensetik og profesjonsetik. I denne delen skal vi også se på de forskjellige aktørene som påvirker situasjonen og mer spesifikt lærerens handlinger. Handlingene analyseres etisk fordi dette er metoden jeg ønsker å foreslå at lærere kan benytte i denne typen situasjoner. Slik at læreren har flere verktøy å benytte seg av.

En slik strukturering av hoveddelen gir muligheten til å få et helhetsoverblick før man går inn på de enkelte handlingsalternativene. Det å videre vurdere metoden og hva man får ut av den gir et overblikk ikke bare av hva den gir i enkelt tilfeller, men hva den kan gi i en større lærerprofesjon. Dette er også grunnlaget for valg av type case.

6.1 Problemet

Problemet er at skolen og læreren skal klare å utvikle seg like fort som samfunnet og den teknologiske utviklingen. Hvordan skal læreren holde seg oppdatert på alle konspirasjonsteorier og metodene de sprer seg med. I en verden i konstant utvikling er det eneste sikre at læreren må holde seg oppdatert på den nyeste teknologien og de digitale plattformene.

Læreren skal følge opplæringsloven og bedrive undervisning etter norske verdier. Man skal samtidig respektere og fremme mangfoldet i skolen. Hvordan skal læreren forholde seg til et slikt mangfold når det er grunnen til at slike konspirasjonsteorier oppstår.

Problemet er at læreren både skal drive med danning og respektere overbevisninger som går på tvers av skolens lover og regler.

I tillegg til de generelle rammene er det slik at fagene har egne læreplaner som rammer inn hva de skal omhandle. Dette er med på å ytterligere begrense hva slags temaer man kan prate om i undervisningen.

I gjennom casen og analysen skal vi se hvordan man kan forholde seg til et slikt mangfoldig samfunn og hvordan man skal forholde seg til konspirasjonsteorier. Videre vil det også bli klart hvordan temaet kan knyttes opp mot faget KRLE.

6.2 Case

Dette er en tenkt situasjon, skapt gjennom erfaringer i klasserommet, men ikke hentet fra ekte situasjon.

I en 9. klasse har du en elev som har begynt å vise endret adferd. Eleven er mer fiendtlig innstilt mot deg som lærer, og kommer innimellom med bemerkninger om hvordan myndighetene styrer og har skjulte agendaer. Dette skjer ikke ofte, og kan høres ut som det er ment tullete. Eleven problematiserer Islam i større grad enn andre religioner og er mer aktiv i Islam undervisningen enn resten av KRLE faget. Eleven benytter seg av en mer negativ framstilling av denne religionen. Det er også et klarere skille på hvordan han behandler elever som ligner seg selv kontra elever med østlig og spesielt muslimsk bakgrunn. En dag uttaler eleven at Europa og dermed Norge er i ferd med å bli en arabisk stat.

6.2.1 Rundt casen

Casen er en enkelt hendelse hvor man ikke vet om hendelsene rundt. Dette vanskeliggjør arbeidet rundt analysen når konsekvensene av enkelte av hendelsene er basert på kunnskap rundt casen og ikke direkte av casen. Allikevel er det slik at dette gjør analysen mer aktuell da man sjelden vet alt rundt og med en mer generalisert case kan analysen være aktuell for flere typer situasjoner som kan oppstå.

Eleven har utvist endret atferd over en liten tid. Slik oppførsel kan og bør vekke oppmerksomhet. Når den i en slik situasjon ikke har dette er det ofte fordi endringene er små og subtile. Dessuten er ungdomsskole elever i en alder hvor humørsvingninger og endret atferd er normalt. Vennekretser endres, og hvem eleven definerer som sine nærmeste på skolen. Dermed er det vanskeligere å oppdage slike endringer som meningsfulle før eleven sier noe direkte. Allikevel bør fiendtlighet mot stat og skolesystem adresseres om det er tullete ment eller ikke. Det er i utgangspunktet slik at

man adresserer det ulikt om fiendtligheten er ment seriøst eller ikke. Om den ikke er ment seriøst har man tid til å jobbe forebyggende slik at elever ikke blir overbevist av konspirasjonsteoretiske tankeprosesser. Om dette oppfattes som seriøst bør det tas tak i enten med en gang eller i løpet av et veldig kort tidsrom.

Hva kan læreren gjøre? Læreren er begrenset av sitt samfunnsmandat, som kan finnes gjennom opplæringsloven og til dels læreplanen. Disse er med på å ramme inn skolens og lærernes arbeid. Spesielt i møte med opplæringsloven gis elever og foresatte noen rettigheter som lærere må ta hensyn til. Enkelte av disse rettighetene er spesifisert og rammet inn gjennom opplæringsloven, men kommer fra menneskerettighetene. Slik som §2-3 a som beskriver retten til fritak fra undervisning som kan sees på som praktisering av en annen religion og livssyn. (Opplæringslova, 1998, §2-3)

Gjennom undersøkelser har man funnet ut at ungdommer (12-19) og unge voksne (19-30) har de samme overbevisningene når det gjelder konspirasjonsteorier og annet ikke vitenskapelig. Dette kan lede til slutningen at opplæringen på området ikke er god nok, og derfor ikke er med på å gi noen utvikling i disse tallene. Dyrendal og Jolley konkluderer derimot med at det må være effekten av utdanning som er for dårlig. (Dyrendal og Jolley, 2020, s3-4) Slik sett betyr det at undervisningen må fokusere på tematikken slik at elevene blir klar over problemet med konspirasjonsteorier.

Dette leder til tankene om at det er læreren og undervisningen som må endres.

Panikk øyeblikkene er det ikke mulig å forberede seg til. Det er i disse man ikke kan skaffe tilleggsinformasjon og bedrive fakta sjekk. (Dyrendal og Jolley, 2020, s4-5) Dette gjør at læreren bør ha gjennomtenkt hva man gjør i en slik situasjon og hvordan håndtere den. En slik hendelse vil være krevende for alle også forberedte lærere. Lærere som er forberedte vil derimot kunne unngå den store panikkfølelsen og dermed klar å holde roen gjennom hendelsen. Selv om man da ikke har tiden til å sjekke opp noe vil man kunne ta mer veloverveide valg.

Ramsay sin beskrivelse av konspirasjonsteorier viker fra den denne oppgaven benytter og er derfor en viktig motpol. Med denne i minnet er det et viktig poeng i at de færreste vil knyttes opp mot dette da det for allmenheten bare kommer opp negative assosiasjoner når det er snakk om konspirasjoner. (Ramsay, 2001, s 8) Når det er slik at

konspirasjonsteorier kommer med negative assosiasjoner er det viktig i dette øyeblikket og etterpå å spørre seg selv hvorfor eleven velger å åpent anerkjenne konspirasjonen som noe han synes er interessant. Dette kan være fordi eleven ikke forstår signifikansen av konspirasjonsteoriens negative konsekvenser, eller fordi eleven eksperimenterer og utforsker forskjellige ideer.

Det er slik at om eleven er overbevist av konspirasjonsteorien vil det være ineffektivt å direkte snakke ned konspirasjonsteorien. Dette kan føre til at eleven knytter læreren til gruppen som jobber mot konspirasjonsteorien og prøver å skjule hva som virkelig foregår. Dette er spesielt problematisk siden skolen er en del av det offentlige og styres politisk.

Selv om eleven ikke benytter uttrykket Eurabia blir det klart at eleven har de samme tankene som gjenspeiles i Eurabia konspirasjonsteorien. Dette fører til at elevens tanker kan relateres til noe større enn en elevs meninger. Slike tanker kommer sjelden av seg selv. Den store oppgaven nå er å finne ut hvor de kommer fra. Det vil være forskjell på hvordan man kan jobbe med det fra hvor teoriene kommer fra. Kommer de fra en bestemt kilde eller flere. Er de påvirket av en hendelse eller bare av informasjonen man har kommet over. Det kan også være påvirkning fra noen man ser opp til, som foresatte, annen familie eller en influenser. Hvem som påvirker eleven kan påvirke både hvordan man handler i en slik situasjon, men også om andre har fare for å bli påvirket av samme kilde.

Problemet rundt skolens rolle er at man er en del av det offentlige Norge, det betyr at læreren må være en del av systemet og fremme norske verdier. Dette betyr at konspirasjonsteorier går imot skolens oppgave og vurderes som å gå imot skolens verdigrunnlag. Dette kan være problematisk da en del også i forskningsmiljøet mener at konspirasjonsteorier svartmales, når de kan ha noe for seg. Dette skilles fra konspirasjonsteori til teori, men spesielt tidlig i en situasjon hvor den offisielle versjonen ikke nødvendigvis er bygget opp av et bedre faktagrunnlag enn konspirasjonsteoriene. Dette legitimerer ikke konspirasjonsteoriene på noen som helst måte, men må sees i sammenheng med at også offisielle versjoner kan ha et for svakt faktagrunnlag og dermed kan bli motbevist. Dette skaper derimot en lettere grobunn for

konspirasjonsteorier når de offisielle versjonene endres grunnet at det var svakheter i den offisielle versjonen.

Eleven utviser en tilknytning til det konspirasjonsteoretiske ved å være fiendtlig mot Islam som knytter han opp mot Eurabia. Fiendtligheten mot læreren og forfektelsen av etablerte sannheter vitner om et konspirasjonsteoretisk tankesett. Dette fører til at eleven har en mangel på respekt mot det offentlige. Man ser at eleven prøver å forklare noe ukjent og skummelt ved at noen prøver å styre hendelsene. Dette kan knyttes opp mot konspirasjonsteorier. (Klausen og Hope, 2012, s269)

I en situasjon vil ofte læreren ha mer bakgrunnskunnskap om eleven og de foresatte. Allikevel er det slik at lærere kan stå i situasjoner hvor man ikke har tilgang på mer informasjon enn i denne casen.

6.3 Aktører

Læreren er en aktør i hendelsesforløpet. Læreren holder en offentlig rolle og er styrt av institusjonen man jobber for. Læreren må forholde seg både til politiske dokumenter, arbeidsgiver og egen arbeidskontrakt. Læreren er aktøren som fokuset skal ligge på, men det er flere involverte som påvirker prosessen.

Andre lærere og ansatte på skolen. Spesifikt de som er knyttet til klassen og eleven det gjelder.

Skolen som institusjon påvirker alle prosesser læreren jobber med. I forlengelse av dette er rektor og eventuell annen ledelse på den gitte skolen.

Arbeidsgiver som både kan være kommune, fylke eller private aktører. Disse setter skolens overordnede planer, holdninger osv. innenfor gitte rammer.

Staten vil i norsk skole være en viktig aktør som påvirker lærerens overordnede arbeidsoppgaver, og være en del av den politiske styringen som styrer alle de underordnede leddene. Denne aktøren har mindre påvirkning om arbeidsgiveren er en privat aktør, men har fortsatt styring gjennom en rekke lover og tillatelser som også privatskolene må følge.

Den gitte eleven er en aktør, både som direkte handlende, men også som den læreren har ett ansvar overfor.

Eleven er den det blir agert ovenfor og har i denne sammenhengen en rekke rettigheter. Disse rettighetene gjør eleven til en aktør det må tas hensyn til. Foresatte er en viktig rettighetshaver, men viktigere elevens talsperson i møte med skolen. Det er foresatte som på vegne av eleven kan kreve visse rettigheter når eleven er mindreårig. Denne aktøren er det som i stor grad skiller ungdomsskolen fra videregående, siden foresatte har en mer prominent rolle som elevens talsperson.

6.4 Juridisk

Om eleven videre, skulle gå lenger spesielt mot lærere som blir truffet av Eurabia konspirasjonen eller begynner å vekte at skolen er med som en statlig organisasjon. Da vil det på et tidspunkt være aktuelt å peke på straffelovens § 265 som omhandler vern av utsatte yrkesgrupper. I denne står det følgende:

«Som særskilt utsatt yrkesgruppe forstås

- a. helsepersonell som yter medisinsk begrunnet helsehjelp, og brann- og redningspersonell som yter innsats i oppdrag,
- b. personer som forestår allment tilgjengelig persontransport, som for eksempel jernbane, tunnelbane, trikk, buss, fly, drosje eller ferge, og
- c. personer som har ansvar for opplæring i grunnskole eller videregående skole.

Den som hindrer yrkesutøvelsen til en person som nevnt i annet ledd, straffes med bot eller fengsel inntil 6 måneder.

Med bot straffes den som ved skjellsord eller annen grovt krenkende ordbruk eller atferd forulemper en person som nevnt i annet ledd under dennes yrkesutøvelse.»

(Straffeloven, 2005, §265)

Denne verner læreren i en slik situasjon og er lærerens juridiske beskyttelse.

Formålsparagrafen §1-1 regulerer hvilke verdier skolen og dermed læreren skal fremme. Ifølge denne paragrafen skal skolen fremme vestlige verdier som respekt og toleranse. (Opplæringslova, 1998, §1-1) Dette går direkte imot Eurabia konspirasjonsteorien. Da man kan se i denne casen at eleven fremmer et syn som ikke

er å vise respekt eller toleranse. Det prøver å undergrave disse verdiene ved å skape en tvil om intensjonen til mennesker med en gitt bakgrunn.

Opplæringslova §9 A-4 er relevant i denne casen grunnet konspirasjonsteoriens natur som går spesifikt mot enkeltes religion. Den går på en minoritets bakgrunn og sier at disse er et samfunnsproblem. En slik måte å prate om andre kan være med på å skape et utrygt miljø for disse. Denne paragrafen beskytter elever som får et utrygt skole miljø. For lærere og andre ansatte er det straffelovens beskyttelse av utsatte yrkesgrupper som er gjeldende. (Opplæringslova, 1998, §9 A-4)

6.5 Analyse av case

Casen kan utløse en rekke konsekvenser og plikter for læreren.

Konsekvensen av en slik hendelse kan være at de andre elevene i klassen kan blir engstelige og føle seg utrygge i situasjonen. En slik hendelse kan også skape sinne blant andre elever. Slikt sinne kan ende med en diskusjon i klasserommet eller mer problematisk eskalere til utenfor klasserommet. Læreren vil kunne blir satt ut og havne i et panikkøyeblikk. Om konspirasjonsteorien treffer nært læreren vil dette kunne være med på å gjøre at læreren får vanskeligheter med å respondere saklig på elevens utsagn. Dette kan være en problematisk situasjon, da læreren føler seg utpekt av egen elev.

§265 i straffeloven blir da relevant. Denne fastslår at lærere har krav på ekstra beskyttelse mot krenkende handlinger slik som slike utsagn. (Straffeloven, 2005, §265) Det er allikevel viktig at læreren unngår å reagere på dette i klasserommet da andre elever kan føle seg mer utsatt enn læreren.

Det er litt uklart ut ifra de enkle uttalelsene hvor langt eleven har kommet i å bli overbevist av konspirasjonsteorien. Det er også vanskelig å si hvor problematisk situasjonen er og krever handling for å finne ut av. Det som er klart, er at når man

avdekker skal man være obs på tegn på radikaliserings. Konspirasjonsteorier av størrelsen til Eurabia og spesielt Eurabia har en tilknytning til ekstremistiske handlinger. Dette må ikke blandes med at konspirasjonsteoretikere som tror på denne konspirasjonen er radikaliseret, men den har en fare for det siden hovedteoriene tror det kommer eller er kommet en krig som skal avgjøre Europas skjebne. Derfor vil det i mange tilfeller være lettere for mennesker som er overtalt av denne konspirasjonen til å begå handlinger som vil kunne sees på som fiendtlige og i verste fall kan man finne de som forsvarer drap med at det er en krig og at handlingen var nødvendig for å ikke tape. En slik situasjon er man ikke i med denne casen, men som lærer har man en plikt til å se etter fare tegnene for radikaliserings om eleven er overbevist av en konspirasjonsteori, blitt mer ytterlig gående i meningene sine eller blitt ekstrem i utøvelsen av sin religion. Læreren plikter uansett å se etter slike endringer som kan tolkes som ekstreme og om man tror eleven er til fare for seg selv eller andre er man pliktig å rapportere dette videre. Selv om læreren har taushetsplikt, trumfes denne i helt spesielle tilfeller av en plikt til å gripe inn.

I Norge forbindes denne typen muslim hat med 22. Juli. 2011 og Anders Behring Breivik sine ekstremistiske handlinger som endte i et voldelig terrorangrep. Dette betyr ikke at slike handlinger skal forbindes med konspirasjonsteorier og Eurabia. Det er ikke slik at dette var eneste eller hovedfaktoren som førte til dette angrepet. Denne konspirasjonsteorien var en faktor i denne hendelsen, men det betyr ikke at den skal knyttes til alle med slike tanker. Allikevel har PST valgt å uttale seg om at kombinasjonen av konspirasjonsteorier og hat mot myndighetene øker faren for voldelige handlinger. (Buuren, 2013, s205-207) Denne typen voldelige handlinger knyttes ofte opp mot konspirasjonsteorier og kan være en konsekvens av en slik overbevisning ned på ideologisk nivå. Det blir ekstremt om lærere som hører elever med slike tanker skal begynne å tenke at det er stor fare for at de ender med å gjøre slike ekstreme handlinger. Dette er ikke tilfelle, men man må allikevel være klar over at dette kan være en konsekvens av elevens overbevisninger. Man må derfor være bevisst på disse fare signalene og dermed vite konsekvensen av at slike tanker får utvikle seg.

Elevens mening og konspiratoriske holdning går under et vidt mangfolds begrep. Dette gjør at det åpner opp noen rettigheter og plikter i møte med et mangfold i skolen.

Problemet med det å ha plikter i møte med mangfold er at disse ikke tar hensyn til at mangfold kan være problematisk og utfordrende. I dette tilfellet er denne meningen en del av en menings minoritet i klasserommet, samtidig som den angriper en annen minoritet. Den sosiale interaksjonen i klasserommet blir vanskeligjort grunnet mangfoldet som går på tross av hverandre. Med en slik utfordring i dialogen mellom elevene grunnet mangfoldet, får læreren en utfordring i hvordan man skal håndtere det.

Mangfoldet i denne casen er et element som ikke nødvendigvis er en ressurs. Det skapes en situasjon hvor lærere og andre i skolen må ta å gjøre seg opp en vurdering av en krevende situasjon. En situasjon som kan være problematisk og kan gi uante konsekvenser. (Winje, 2021, s192-196)

Hvordan skal en lærer som er bundet til å gi elever og foresatte trosfrihet handle mot konspirasjoner som krysser grensen inn mot religion. Hvordan skal man sørge for at man som lærer driver med kunnskap, og ikke går over i handlinger som bryter med lovverket. Dette kan spesielt oppstå når elever og foresatte er fortapt ned i konspirasjonen at den blir en sannhet. Dette kan da gå på plikt om læreren trækker over og krenker elevens og foresattes verdensbilde.

7 Handlingsalternativer

Handlingsalternativene som kommer her, tar bakgrunn i casen. Handlingsalternativene analyseres og diskuteres samtidig og det vil løftes fram både positive og negative sider ved handlingene. Etter dette vil de drøftes samlet og jeg vil lage et forslag til tiltak/handlingsalternativer i den gitte casen. Dette fører til at man kan se hvordan man kan benytte denne metoden til å lage et forslag på hvordan man skal handle.

I en slik hendelse vil læreren ha flere handlingsalternativer. Enkelte av disse alternativene vil kunne oppfattes som like korrekte, men være alternativer som kontra dikterer hverandre. Da er det viktig å presisere at lærere har profesjonelt skjønn og skal i kraft av å være lærere ha kunnskapen og forståelsen til å ta et valg basert på den profesjonelle skjønn. (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s34-36)

I lys av dette vil følgende analyse og valg av handlingsalternativer være et forslag til hvordan man kan vurdere det.

7.1 Ikke handle

Et handlingsalternativ vil være å ikke gjøre noe. Ved å velge å ikke gjøre spesifikke tiltak mot enkelt eleven eller klassen som helhet tar man et aktivt valg ved å ikke handle. Her er det viktig å påpeke at det er forskjell på et aktivt valg om ikke å handle, og et passivt valg ved ikke å handle. Det passive valget vil stamme fra å ikke ha kjennskap til situasjonen, mens det aktive valget vil handle om at man tar et valg basert på det man tror er rett.

I konsekvensetikken skilles ikke det passive fra det aktive valget da konsekvensene er de samme. Det konstateres i case analysen at det er en fare for at en som er overbevist av Eurabia kan utvikle mer ekstreme holdninger som kan føre til voldelige handlinger, for eksempel terrorisme og andre ekstremistiske handlinger. (Buuren, 2013, s205-207)

Denne konsekvensen er lite sannsynlig, men svært alvorlig og vil være negativ for svært mange mennesker. Det vil også kunne være ekstreme handlinger rettet mot færre mennesker som en annen elev på skolen. Dette vil også gi negative konsekvenser for mange mennesker.

Det er få positive konsekvenser av hendelsen. En positiv konsekvens av ikke å handle er at læreren ikke blir med på å skape amper stemning i klasserommet. Det kan allikevel være at stemningen i klasserommet blir svært negativ uavhengig av om læreren handler. Det kan derfor tyde på at de totale konsekvensene av å ikke handle er negative både for flertallet og totalt sett.

I denne situasjonen er kjennskapen der og derfor er dette et aktivt valg.

Gjennom det aktive valget å ikke handle, møter man på en rekke plikter som kan motsi dette. Gjennom paragraf 9 A. i opplæringsloven har alle elever rett på et trygt skolemiljø, hvor de ikke krenkes på noen måte av hverken andre elever eller lærere. Det er også denne loven som definerer aktivitetsplikten, plikten til å gjøre noe. Ved å ikke gjøre noe vil man kunne bryte aktivitetsplikten. (Opplæringslova, 1998, §9 A) Dette grunnet at elever som faller inn under gruppene som konspirasjonen angriper, kan oppfatte dette som krenkende atferd.

Plikt trår ikke inn gjennom den passive ikke handlingen. Dette fordi plikten omhandler det man har kunnskap om. Plikten kan allikevel gripe inn om man ikke overholder plikten for å ha kunnskap om hva som skjer i klassen. I utgangspunktet er det man pliktig å ha oversikt, men man er i mindre grad ansvarlig da det ikke er alt man kan vite om.

Ved å ikke handle går man imot den profesjonsetiske plattformen. Denne forteller at læreren skal møte kritikk og dermed må møte slike kritiske røster i klasserommet. Man skal også sørge for at elever ikke føler seg krenket i klasserommet og jobber for likeverd.

Det å ikke å handle som aktivt valg vil være et av de valgene man bør unngå siden det beste hendelsesforløpet er at konsekvensene skjer. Om man gjennomfører tiltak er ofte det man er mest engstelig for at de ikke har noen effekt. Dette vil være samme effekt som ikke handlingen kan ha.

7.2 Rettslige skritt

Grunnet elevens handlinger kan læreren gå til rettslige skritt om man føler at dette var krenkende og siktet mot læreren. Dette er grunnet nevnte §265 som beskytter læreren som yrkesgruppe mot slike ytringer. (Straffeloven, 2005, §265)

Konsekvensene av en slik handling kan være at eleven ser at slike ytringer kan være skremmende og ekle også for voksne mennesker som har ansvaret i situasjonen og ikke er så uskyldig som man skulle tro. For læreren vil en slik handling ha minimalt med negative konsekvenser, men kan hvis trygghetsfølelsen er borte være med å gi læreren kontroll over situasjonen. For eleven vil konsekvensene være mindre siden dette er en elev under 15 år, allikevel kan dette være med å vise eleven at handlinger på skolen som i livet generelt sett har konsekvenser og at man må kunne stå inne for det man gjør.

Plikten som utlyses av handlingen til eleven tar vi siden. Denne typen handling kaller på plikten til eleven om å følge straffeloven. Denne handlingen er ikke påkalt av en lovlig plikt, men kan være av en moralsk plikt. Ved å handle slik vil man ikke bare sikre sitt eget miljø, men forsøke å unngå at andre lærere havner i slike ubehagelige situasjoner. Dette havner derfor i større grad under den profesjonsetiske plikten en lærer måtte føle. Gjennom profesjonsetikken forteller plattformen at man skal jobbe tillitsfullt for elevene og med kollegaer. Deretter at handlingene som lærer skal være til det beste for elevene. (Utdanningsforbundet, 2012) Denne handlingen kan være med å sikre miljøet for elevene rundt og kollegaene til læreren. Den kan også være positiv for eleven som blir handlet mot. Dette siden det kan være med å bevisstgjøre eleven over handlingene og dermed gjøre eleven mer empatisk i det lange løp. I henhold til den profesjonsetikken er det viktig å se på hvorfor man gjør handlingen. Om handlingen er positiv for elever og kollegaer er dette en handling som kan støttes av profesjonsetikken, men i dette rammeverket er det viktig at det er til det beste for elevene og ikke for læreren selv.

Det blir uklart om dette er en handling som er korrekt eller ikke. Det som blir klart, er at det kan være en viktig handling om eleven får lærer og elever til å føle seg utrygge. Om læreren blir utrygg i klasserommet vil det være vanskelig å skape et trygt klasserom for elevene. Elevene oppfatter lærerens stemning og blir lett utrygge om den trygge voksne

bli stressa og utrygg. Det er dermed viktig at man utad ikke viser at dette skaper en utrygghet hos deg som lærer.

7.3 Forebyggende

Som lærer er det viktig at man sprer kunnskapen om kritisk tenkning. Dette kan være en del av undervisningen og knyttes oftest opp mot kildekritikk. Ved å skape holdninger som relateres til det å være kritisk til all informasjon man får, vil man kunne jobbe både mot å unngå slike tanker fra å spre seg i utgangspunktet, men også for å kunne gjøre elevene bevisste på at noe de er sikre på er sant kanskje ikke er like faktabasert som de allerede tror. (Dyrendal og Jolley, 2020, s6-7) Dette er et undervisningstiltak som også forslått som en løsning av Dyrendal og Jolley. Det som er problemet med dette steget er at det vil ha mindre til liten effekt mot holdninger og tankesett som allerede har tatt plass. Det er derfor ikke en del av en aktiv handlingsplan, men mer en del av det å sørge for at det blir færre tilfeller med konspirasjonsteorier som sprer seg blant elevene. Det kan også være effektivt for å hindre elevene fra å være mottakelige for hverandres påvirkning.

Islam undervisning. Undervise i Islam og kunnskap om Islam. Vise muslimer og muslimers tro og hvordan denne er virkeligheten. Spesielt med fokus på Islam i Norge og Europa. Undervisningen her bør bygge på gode eksempler og unngå stereotypiske framvisninger av religionen. Metoden baserer seg på realistiske og varierte eksempler. Vise variasjonen og spredningen i Islam slik at man kan få fram forståelsen av at det er mer enn en måte å være muslim. (Berglund, 2021, s183-185)

Overordnet del setter fokus på kritisk tenkning. Dette gjør at læreren er pålagt å introdusere elevene for det å kunne kritisk evaluere det man hører, og vurdere om det er sannhet i det. Læreren blir dermed pliktig å gjennomføre undervisning om kritisk tenkning og kildekritikk. En slik form for undervisning hører hjemme i alle fag og KRLE faget er en viktig del av denne undervisningen.

Konspirasjonsteorier er på fremmarsj og definisjonen av de er like tvetydig, som hvordan man skal møte den. Lovverk og læreplaner er i mangel på hvordan man skal møte disse holdningene i klasserommet. Man kan se at det mangler spesifikt om denne typen teorier både fra et undervisningsperspektiv og i forhold til det formelle

regelverket. Det mangler en overordnet struktur for å jobbe mot forebygging av holdninger som går mot konspirasjonsteorier og ekstremisme.

Det nærmeste man kommer en slik struktur er Dembra. Et initiativ for skoler og lærerutdanninger som jobber mot fordommer og ekstremisme. På deres nettsted står det:

«Dembra styrker arbeidet mot fordommer og gruppefiendtlighet, som rasisme, antisemittisme, muslimfiendtlighet og ekstremisme. Kjernen i Dembra er å forebygge utenforskap og udemokratiske holdninger gjennom å bygge demokratisk kompetanse, med inkludering og deltakelse, kritisk tenking og mangfoldskompetanse som sentrale prinsipper.» (Senter for Holocaust og livssynsminoriteter, u.å)

Som man kan se er dette et initiativ som jobber preventivt mot holdninger som er negative for samfunnet og skolen. Et slikt initiativ som Dembra er blir viktig i jobben for å veilede lærere i et så viktig arbeid, mot noe som kan være veldig samfunnsskadelig. Det som er verdt å merke at deres beskrivelse ikke inkluderer konspirasjonsteorier, men mange av de aspektene ved konspirasjonsteorier som gjør de problematiske. En slik måte å jobbe på gjør at man unngår å fiendtlig gjøre alle som er overbevist av konspirasjonsteorier. Man jobber mot holdningene og handlingene som lærere må være obs på. Ved at det eksisterer et senter som jobber for å gjøre lærerne mer kapable til å jobbe preventivt. Ved å være oppmerksomme på denne typen adferdsendringer vil læreren kunne forebygge slike holdninger fra å bli problematiske.

Et slikt initiativ som Dembra vil kunne være relevant for å øke lærer kompetansen på temaet slik at lærerne er kapable til å håndtere slike situasjoner. Et slikt arbeid vil kunne virke forebyggende og i den spesifikke situasjonen være med på å hindre at lærere på problematisk vis håndterer situasjoner som gjelder denne eleven. Dette kan være en måte å bedrive et kompetanseløft blant lærerteamet samtidig som det er med på å kunne de eskalerer framtidige situasjoner.

Islam undervisning er en del av plikten til KRLE læreren. I KRLE læreplanen etter 10. trinn står det:

- «utforske og presentere sentrale trekk ved kristendom og andre religions- og livssynstradisjoner og deres utbredelse i dag

- utforske og drøfte hvordan kristendom og andre religioner inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt» (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Det er derfor en del av plikten å gjennomføre variert undervisning i andre religioner enn kristendom. Gjennom å både se på de sentrale delene av religionen og endringsprosessene den har vært igjennom, følger man plikten satt av læreplanen.

Konsekvensene av å fremme kritisk tenkning er at elevene blir kritiske til det de leser og vil være vanskeligere å overtale til å begynne å tro på konspirasjonsteorier eller falske nyheter. Ved å kjenne til denne måten å prosessere informasjon minsker man risikoen for at elevene begynner å tro på dårlig forskning og vil stille spørsmål til hvorfor forskningen er god. Dette vil også si at elevene vil kunne bli mer kritiske til deg som lærer, da konsekvensene av slik undervisning er at elevene ikke lenger tar autoritet som det samme som kunnskapsrik.

Denne handlingen vil også kunne være med å gjøre at eleven i casen blir mer kritisk til kildene hvor han mottar konspirasjonsteoriene sine, og vil minske sannsynligheten for at eleven vil øke antall konspirasjoner han tror på. Denne typen preventive tiltak vil ha liten sannsynlighet for å hindre eleven i å se på konspirasjonen som sann, men vil kunne påvirke eleven fra å falle dypere ned i konspirasjonsteorien.

Undervisning og kunnskap vil kunne være en måte å motbevise konspirasjonen på. Konsekvenser kan være at skolen og stat blir antagonisert grunnet konspirasjonens skepsis til staten. Gjennom denne undervisningen kan resultatet også være at eleven får kunnskap som motsier den allerede skaffede kunnskapen og gjør at eleven prøver å finne flere kilder for informasjon. Her vil eleven finne et overtallig antall av kilder i motstand til konspirasjonen.

Det å holde preventiv kritisk tenkning undervisning handler om å bygge på ens faglige kunnskap. Dette er dermed en del av den etiske profesjonsplattformen.

I øyeblikket eleven begynner å prate om en skjult agenda, vil panikkøyeblikket slå inn. I dette øyeblikket er det viktig å holde hodet kaldt. Er dette noe du kan møte rett på eller må du ha tid. Her kommer det an på bakgrunnskunnskapen din rundt temaet og hvor overrasket du er over uttalelsen fra eleven. Om man har holdt seg faglig oppdatert er

det lettere å møte kommentarene rett på eller til og med bare snakke om det. Dette kommer an på det forebyggende arbeidet man har gjort.

Det at man skal jobbe forebyggende er en viktig handling, men hvordan denne skal foregå er mer uklart. At KRLE faget er korrekt fag er klart etter at man ser på læreplanen og relevante lovparagrafer. Det er slik at definisjonen av religionsfaget tar med filosofi og etikk. Slik at man i dette faget skal lære å tenke og reflektere rundt filosofiske spørsmål. Dette skal være med på å skape elever som kan reflektere kritisk over forskjellige temaer. Dette betyr at man både kan gjøre elevene i stand til å ta egne meningsvalg basert på en reflektert tanke. Slikt filosofisk arbeid bør foregå både i grupper og individuelt, slik at de ekstroverte og de introverte får et større læringsutbytte. (Andreassen 2016, s156-159)

Man kan se at det finnes mange måter å drive forebyggende arbeid på som følger plikten i like stor grad som den prøver å maksimere de positive konsekvensene. Det er derimot vanskelig å finne negative konsekvenser av å jobbe forebyggende slik at man får elever som er mer kritiske og reflekterte.

7.4 Møte konspirasjonen

Møte de konspiratoriske holdningene når de kommer fram rett på. Dette er et handlingsalternativ som krever kunnskap om den spesifikke konspirasjonen som omhandles. I dette tilfellet vil det å kjenne til myndighetsskeptiske og Islam skeptiske konspirasjonsteorier viktig.

Et alternativ til dette alternativet er å møte det rett på i en, en til en setting. Dette er mulig ved å prate med eleven etter timen.

Ved å møte konspirasjonen rett på vil det åpne opp for en rekke mulige konsekvenser. Eleven vil kunne oppdage at man har møtt på svakere kilder og at man skulle vært mer kildekritisk til å begynne med. En annen mulighet er at eleven vil begynne å se på læreren som en del av konspirasjonen, og at disse handlingene er en del av å feie problemene under teppet. Dette kan også gjelde andre elever i klassen som også er på et vippepunkt.

Andre elever vil kunne få reaksjoner på denne handlingen. En mulighet er at de andre elevene ser at kildekritisk tenkning avslører konspirasjonen som falsk og at det ikke er noen meritt i den. Konspirasjonen kan ha fått fotfeste hos flere i klassen og man kan som lærer ende opp i en situasjon hvor man har flere elever som prøver å motsi det læreren prøver på.

Ved å gå rett imot elevens mening vil man kunne oppleve at elevene ikke ønsker å uttrykke sine meninger og dermed trekker seg ut av situasjonen. Slik at eleven ikke lenger blir en aktiv deltaker i undervisningen, når man skal bidra med egne tanker og meninger. (Toft, 2021, s161-162)

Det er her viktig å påpeke at ikke alle konsekvenser er mulige å forutsi og at når dette gjelder en klasse vil dette gjelde alle elevene og kunne være med å påvirke alle elevene positivt og negativt. Denne handlingen har en rekke negative konsekvenser.

Ved å ikke handle både ved aktiv og passiv ikke handling, vil konsekvensene være de samme. Konsekvensene kan være at eleven går dypere ned i konspirasjonsteorien og innen noen begynner å utfordre elevens synspunkt er det for sent slik at eleven blir radikaliseret. Andre elever kan bli påvirket av elevens meninger og begynne å tro på konspirasjonen. Dette kan føre til at en rekke elever begynner å spre konspirasjonen og at ekkokammeret etter hvert også oppstår i vennegjenger og slik får elevene en bekreftelse av at det de tenker er korrekt.

Det kan oppstå en situasjon hvor enkelte elever i klassen blir utpekt spesielt av denne konspirasjonsteorien og derfor blir krenket på skolen. Dette fører med seg nye konsekvenser da eleven som blir krenka og/eller mobba grunnet konspirasjonen vil kunne få psykiske plager og dårligere selvbilde.

Velger man å møte konspirasjonen rett på, men fjerner usikkerheten av å ta dette i timen vil konsekvensene se veldig annerledes ut. Eleven vil fortsatt kunne oppdage svakhetene i konspirasjonen eller bli fiendtlig innstilt mot læreren.

Nytt er det at konsekvensen av å ikke ta det i klassen kan være at andre elever blir overbevist av denne tanken og nå er det større oppslutning til denne konspirasjonen enn tidligere.

Elever som står mot disse tankene, vil nå kunne skape seg et bilde av at læreren og/eller skolen mener at dette er greit. At slike tanker er innenfor normalen.

Når læreren møter denne konspirasjonen rett på med den kritisk tone må man sørge for å balansere dette med ett faglig og åpent tankesett. Dette er en viktig del av det å gripe inn slik at andre elever ikke føler seg krenka, men man må sørge for at eleven som har de konspiratoriske holdningene ikke føler seg krenka av læreren. Læreren har et særskilt ansvar for å sørge for at en elev ikke føler seg utpekt grunnet egne meninger eller synspunkter. Da klasserommet og læreren skal være en trygghet for det er mulig å stå fram med egne synspunkter uten å føle seg angrepet. Lærerrollen er en viktig ting å ta til syn her. Ved å gå imot eleven vil læreren kunne negativt påvirke eleven. Det er derfor viktig at dette er rent faglig, da dette er innenfor den profesjonsetiske plattformens ramme. Det er derimot ikke å begynne med usaklige argumenter hvor man utøver sin makt som lærer.

7.5 Teamsamarbeidet

Teamsamarbeid: Blir man oppmerksom på tanker og holdninger som ikke skolen støtter, kan man se om andre lærere har den samme oppfatningen av at det er et problem. Sammen kan man prøve å finne en måte å jobbe med problemet på. Har noen av de andre lærerne kjennskap til foresatte og om disse tankene stammer hjemmefra? Vet man med sikkerhet vil dette handlingsrommet være innskrenket og mulighetene til å jobbe med hjemmet borte.

Et team samarbeid kan både være for å utrede problemet, men også for å lage en handlingsplan. Kunnskapsutvekslingen er den delen som gjør dette til et viktig tidlig ledd. Både gjennom kjennskap til eleven og hjemmet, men også den teoretiske kunnskapen enkelte har opparbeidet seg gjennom studier eller erfaring gjennom arbeidet. Man står ikke helt alene i arbeidet, og med komplekse situasjoner krever det kompleks kunnskap, opparbeidet fra flere forskjellige kilder.

I et teamsamarbeid kan det være relevant å benytte seg av en etisk analyse. Her kan teamet få delt tankene sine sammen og dermed skape en fellesforståelse av hva slags tiltak man kan og må innsette. Det er gjennom en slik metode at man sammen kan se konsekvenser som kanskje ikke er så lett å finne alene. Det viktigste i en slik fase er å respektere hverandres forståelse av de etiske rammene og hvor mye konsekvensene skal vektes.

Teamsamarbeidet er en måte å benytte seg av kollegaene sine. Konsekvensene av et kollegialt samarbeid vil kunne være at flere av lærerne er forberedt om slike uttalelser skulle komme i deres timer. Lærerne vil også vite hva som kan være grunnen til at andre elever har problemer og føler seg utrygge. Gjennom å øke kunnskapen til kollegiet vil det være flere voksne som kjenner til situasjonen og vet hvordan de skal aggere i en slikt situasjon.

Teamsamarbeidet er en viktig del av den profesjonsetiske plattformen. Og hvordan tilrettelegge for dette på en god måte er en viktig del av å være en del av profesjonen. Gjennom samarbeidet er det viktig å respektere de andre delene av teamet og deres sterke kompetanse inn i arbeidet. Man må dermed også se egne begrensninger og være reflektert nok til å se hvor man kan bidra inn i arbeidet og hvor man skal la andres kunnskap være ledende. Kollegialt samarbeid er en del av det å stå i en utviklende profesjon, hvor nye scenarier oppstår hele tiden. (Utdanningsforbundet, 2012)

7.6 Hjem samarbeidet

Samtale hjem: informere om at man har observert tanker og holdninger som ikke er overens med skolens verdigrunnlag. I denne samtalen ligger det at man skal ha et tett skole hjem samarbeid og ha mulighet til å jobbe mot samme mål. Har man hjemmet med seg er det enklere å jobbe mot samme mål, og man følger plikten til å inkludere hjemmet. Denne samtalen kan også være et viktig ledd, da man lettere kan oppdage om holdningene stammer fra hjemmet og om hjemmet er overrasket over holdningene. Denne delen av prosessen kan få forskjellige konsekvenser og prosessen videre vil være resultatet av dette.

Hvordan: Her vil man være avhengig av bekymringsgrad og alvorlighetsgrad. Det vil være forskjell på å skulle prate om mindre konspirasjonsteorier, og større skadeligere teorier. Eksempelet her er Eurabia. Fanger man det opp tidlig og det er små tegn til støtte til denne teorien er det mulig å ta en bekymringstelefon hjem. Oppdages det derimot at det er en større overbevisning kan det være nødvendig med en fysisk samtale med de foresatte. Dette kan være nødvendig også for å finne ut om teoriene

kommer hjemmefra eller ikke. Da dette er en teori som ofte kan knyttes opp mot politikk, er det en som oftere spres hjemme enn mange andre.

Det er derfor viktig i denne samtalen at man følger de samme prinsippene som med de man vet er overbevist av konspirasjonsteorien. Da det er kontraproduktivt å gjøre at hjemmet oppfatter skolen og læreren som en fiende. Oppdager man ikke indikasjoner på konspirasjonsteoretiske tanker hos foresatte, vil dette lette arbeidet til skolen og gjøre at man kan samarbeide om å skape gode holdninger som skolen står innenfor. Om hjemmet deler lærerens bekymring eller begynner å dele lærerens bekymring kan man sammen jobbe mot et mål. Da vil hjemmet kunne være hoved pådriver siden det er her oppdrageransvar ligger. Om hjemmet anerkjenner problemet, men synes det kan være en vanskelig tematikk å ta tak i, kan skolen og læreren være rådgivende og evt. dele ansvaret om å ta tak i problemet. I en del tilfeller kan det være en voksen, eleven har et mer positivt forhold til, som oftere kan få eleven til å reflektere over egne tanker og meninger. Kanskje dette er en lærere eller et familiemedlem.

Når hjemmet derimot stopper er imot denne prosessen av ulike årsaker, da kan prosessen bli vanskeligere. Både grunnet lærerens plikt til et godt skole hjem samarbeid, men også fordi man ikke har noen oversikt over hva som skjer hjemme og på fritiden. Selv om foresatte ikke anerkjenner dette som et problem trenger ikke det bety at teoriene og tankesett kommer hjemmefra. Det kan alternativt bety at de ikke har sett de samme tendensene hjemme og derfor tenker at det ikke er et problem. I denne variasjonen gjelder det å finne ut hvorfor hjemmet ikke ønsker å sette lys på dette. Er det at eleven ikke har dette tankesettet hjemme, kan det være at dette er noe man gjør i offentligheten for å skille seg ut eller beskytte seg selv. Det kan også være man er redd for foresatte skal dømme seg.

Tidligere nevnte §2-3a er den paragrafen som kan gjøre at lærerens og hjemmets forståelse av opplæringen avviker. Her blir læreren pliktig å ikke tråkke over kunnskapsgrensen i det hjemmet anser tankene som livssyn og/eller religion. Her blir også undervisningsaspektet gjeldende da det er undervisningen man er pliktig i størst grad. Samtaler eller liknende i etterkant kan komme inn på bekymringsfulle punkter, men om eleven og hjemmet ikke motsetter seg det som ansees som kunnskap, begynner man å gå inn mot §2-3a som gir eleven og hjemmet mulighet til å påberope seg fritak. (Opplæringslova, 1998, §2-3a)

I den overordnede delen settes skole hjem samarbeidet fra opplæringsloven inn i en praktisk ramme, og hvordan dette skal fungere i praksis. «Hjemmets holdning til skole er av stor betydning for elevenes engasjement og skoleinnsats. Foresatte møter skolen med ulike behov, forventninger og meninger om skolens mål og praksis. Det kan skape spenninger som kan være krevende for skolen å håndtere.» (utdanningsdirektoratet, 2017, overordnet del) Her viser læreplanen at den forstår at forskjellige hjem har forskjellige erfaringer og forventninger til skolen. Dette gjør lærerens oppgave vanskeligere da man skal prøve på god kommunikasjon med hjemmet, når skolen som institusjon er en del av et større statlig bilde som ofte har stor mistillit i konspirasjonsmiljøene. Kommer konspirasjonsteoriene hjemmefra kan det derfor være vanskeligere å skape dialog med hjemmet.

Samarbeidet med foresatte kan ha en rekke konsekvenser og er avhengig av hvor foresatte står. Ved å informere foresatte vil de kunne inkluderes i skolens plan og konsekvensene er at arbeidet både skjer hjemme og på skolen. Man vil kunne ha en alliert i arbeidet, og læreren vil kunne informeres om endringer i adferd hjemme. Foresatte kan låse seg og si at dette ikke er noe skolen har noe med. At dette er noe som må løses hjemme. Dette kan føre til et negativt samarbeid med foresatte og vanskeliggjøre situasjonen når eleven merker at skole og hjemmet ikke kommuniserer. Om konspirasjonen stammer fra foresatte kan dette være med på å antagonisere de foresatte og skape en bekreftelse for at skolen er med å bygge oppunder konspirasjonen.

Samarbeid med foresatte er ikke direkte omfattet i plattformen, men hvordan man skal møte foresatte er regnet akkurat slik som man skal møte elever. Det er derfor viktig at elevene og foresatte møtes med den samme respekten. Om foresatte deler de samme holdningene som eleven er det et viktig poeng å møte disse med den samme fagligheten og åpenheten samtidig som man skal utfordre deres syn. På et generelt grunnlag skal man etter profesjonsetikken handle i elevens beste. Så lenge man mener at å kontakte hjemmet er i elevens beste går det ikke i konflikt med dette. Om man skulle finne ut at det ikke er i elevens beste vil profesjonsetikken fortelle at man skal prøve å finne en annen løsning. Det er her viktig å påpeke at man profesjons etisk skal strekke seg langt for å følge lovverket og rammene satt rundt læreren, men at elevens beste kommer i første rekke. (Utdanningsforbundet, 2012)

Det å kontakte foresatte blir i utgangspunktet en handling læreren må gjennomføre. Spørsmålet er om det i enkelte tilfeller kan bli store negative konsekvenser av dette. Det er også slik at de positive konsekvensene kan bli store og være med å nedskalere noe som kan bli relativt problematisk.

7.7 Elevsamtale

Elevsamtale er et verktøy som kan brukes for å kartlegge problemet. Det som skiller dette fra å ta en uformell samtale med eleven etter den gitte timen er at man inn denne elevsamtalen har tid til å forberede seg. Ved å forberede seg kan læreren både sørge for å ha tid til å se på konspirasjonsteorien og samle inn informasjon om denne om man ikke allerede hadde dette.

Elevsamtalen er en plikt satt av skolen og opplæringsloven. Siden læreren skal holde seg oppdatert og gi tilbakemeldinger til eleven både på det som er målbart, men også på de tingene som ikke kan måles ved prøver og lignende. Gjennom en slik samtale kan man også komme inn på hvordan eleven har det og om eleven utviser bekymringsfull adferd. Gjennom en slik samtale kan man derfor prøve å komme til bunns i hvorfor eleven har disse tankene.

Konsekvenser av en slik samtale er vanskelige å forutsi. En slik samtale kan få eleven på defensiven. Om eleven trekker seg tilbake blir det vanskeligere å diskutere temaet og jobbe med eleven. Om man ikke mister eleven kan man prøve å finne ut hvor eleven har informasjonen fra. Kjenner man til kildene er det lettere å vite hvilke sider av kilden det er man kan peke på. Om det er avsenderen eller informasjonen som helhet. Om informasjonen på siden ikke kan finnes på andre steder er dette noe man kan prate om på en slik samtale.

Profesjonsetikken er opptatt av at læreren skal følge opp eleven. Dette er hele formålet med elevsamtalen. Den fjør det mulig å kommunisere med eleven uten at neon rundt blander seg inn og dermed stopper eleven fra å komme først. Som lærer er ansvaret ditt først og fremst til eleven og ikke alle andre. Her vil ikke lærerens arbeidsinstruks være enig, men profesjons etisk er dette den korrekte tolkningen siden eleven er det som gjør lærerprofesjonen til lærerprofesjonen.

Elevsamtalen som tiltak er ikke nødvendigvis en korrekt handling eller ikke. Det er i denne samtalen viktig å ta til konsiderasjon hvordan man har vurdert at man skal møte eleven i klasserommet. Dette fordi måten man møter eleven på bør være den samme, om det er flere elever tilstede eller ikke.

7.8 Gruppearbeid

Gruppearbeid/samarbeid med elever med gitte bakgrunn. I dette handlingsalternativet handler det om å skape møter mellom eleven og gruppen han har mistro til. Derfor vil man bevisst sette opp gruppearbeid hvor man setter eleven sammen med elever av arabisk opprinnelse. Her handler det om at dette skal være naturlige grupper, men man hindrer ikke disse elevene fra å havne på gruppe. Slik oppstår det en interaksjon mellom grupperingene. Denne handlingen bygger på kontakthypotesen.

Gruppearbeid er en metode man kan benytte i undervisning. Læreren har metodefrihet og kan derfor benytte seg av dette som en del av metodefriheten. Det er derimot ikke fastsatt at gruppearbeid må være en del av undervisninga og er dermed ikke omfattet av plikten.

Det som er omfattet av plikten er følgende: «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» (Opplæringslova, 1998, §9 A-2) Dette betyr at man ifølge plikten ikke må utsette elever for situasjoner som sannsynligvis vil føre til at de får det utrygt.

Gruppearbeid mellom eleven og elever fra grupperingen han har konspiratoriske tanker mot, vil kunne ha flere forskjellige konsekvenser. Gjennom kontakthypotesen vet vi at interaksjon mellom forskjellige grupper kan være med på å redusere fordommer. Siden konspirasjonen er fordomsbasert, vil dette kunne være med på å redusere grepet konspirasjonsteorien har om eleven. (Toft, 2021, 160-162)

Negative konsekvenser vil også kunne oppstå ved bruk av denne metoden. Eleven vil kunne ytre seg negativt om gruppesammensetningen og la dette gå utover de andre på gruppa. Man kan i verste fall få et resultat hvor elevene på gruppa føler seg trakassert og/eller diskriminert av eleven. Dette er en konsekvens mulig ved alle gruppearbeid,

men her har man en ekstra risikofaktor da man vet at eleven er mistenksom ovenfor en viss gruppe.

Gruppearbeid er en del av metodefriheten og er viktig for å variere undervisningen. I den profesjonsetiske plattformen står det: «Vår metodefrihet og profesjonelle skjønnsutøvelse gir oss et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi gjør» (Utdanningsforbundet, 2012) Her er det klart at man skal være åpne om hvorfor man velger som man gjør. Det er derfor viktig at gruppearbeidet er fagligbettinget og ikke er valgt som metode på grunn av muligheten for å bryte ned fordommer. Derimot vil det ikke være et problem om man velger hvem man plasserer i grupper på bakgrunn av dette. Det er viktig at metoden valgt er den beste for elevenes faglige læringspotensial. Det er også viktig å påpeke at elevene ikke skal være midler for å nå et mål. Det må kunne begrunnes i å være i elevenes og klassens beste interesse. Det å sørge for at alle elever kan samarbeide er viktig og en del av å jobbe for elevenes beste, slik som plattformen sier at man skal.

Som metode er det ingenting galt med gruppearbeid og det å påvirke gruppesammensetninger er helt greit så lenge man er bevisst på hvorfor. Det er her viktig å poengtere at man etter plikt og profesjonsetikk ikke bør bruke elever som midler for å nå et mål. Det er dermed slik at disse kan forsvare å påvirke gruppesammensetningene som et beskyttende tiltak, hvor man hindrer elever å komme på gruppe som kan utsettes for en utrygg situasjon på grunn av konspirasjonsteorien. Det er derimot slik at man ikke skal bruke gruppesammensetningen for å prøve jobbe mot konspirasjonsteorien.

I konsekvensetikken er det derimot greit å bruke mennesker som midler så lenge konsekvensene er positive totalt sett. Dette fører til en situasjon hvor konsekvensetikken ikke ser noe galt i denne handlingen, det gjør derimot plikt og profesjonsetikken. Man kan derfor si at handlingen totalt sett ikke er korrekt om man benytter seg av det totale bildet fra alle tre etiske rammer.

7.9 Samlet analyse av handlingsalternativer

Et av de viktigste skillene i å benytte seg av konsekvens mot plikt er at konsekvens etikken er resultatorientert. Enten i forkant eller av realkonsekvensene. Dette betyr at man ikke skiller på passive og aktive handlinger da det er resultatet som er det viktigste. I plikten er det relevant om du overholdt pliktene dine og forholdt deg til regelverket. Det som man kan se er problematisk her er at pliktetikken ikke tar stilling til om det er svakheter eller problematikk med plikten. Derfor er det viktig å forholde seg til plikten og ta en vurdering av om alle pliktene ikke bryter med hverandre. Dydsetikken er den som går etter et mer balansert standpunkt, men blir mer generell. Derfor er det viktig å ta avgjørelser basert på mer enn en etisk ramme.. Dette fører til at det er mindre sannsynlig at handlingene er problematiske.

Rettslige skritt og spesielt i hensyn til straffelovens §265 er i denne casen sannsynligvis ikke berettiget. Dette kommer an på lærerens oppfattelse av situasjonen og de spesifikke situasjonelle betingelsene som finner sted. (straffeloven, 2005, §265) Dette kan være en relevant handling å diskutere med ledelse på skolen eller andre kollegaer. Hvordan det skal rapporteres og til hvem. Kan være en mulighet å sørge for at det blir skrevet ned men ikke skal tas videre om det ikke er gjentakende. Her finnes flere muligheter, siden analysen viser at det er veldig betinget om handlingen gir positiv effekt eller ikke. Det er derfor dette

En ikke handling behandles litt forskjellig i de forskjellige etiske modellene. Ifølge plikten er man pliktig å gripe inn om uttalelser er med på å gjøre at elever føler seg angrepet. Man kan derimot ikke være pliktig det man ikke kan forventes å vite. I konsekvens etikken er derimot det aktive valget og det passive sidestilt da det er de samme konsekvensene av handlingene uavhengig av om dette er noe man har kjennskap til eller ikke. Også den profesjonsetiske plattformen viser at læreren har et ansvar overfor å handle. Det kan dermed slås fast med sikkerhet at det å ikke gjøre noe ikke har forankring i etikken.

Samarbeidet med foresatte er en komplisert affære og framgangen er avhengig av om konspirasjonsteoriene stammer hjemmefra eller ikke. Allikevel er plikten og den profesjonsetiske modellen klare på at læreren skal samarbeide med hjemmet. Dette er noe læreren må gjøre. Om foresatte ikke har kjennskap til elevens overbevisninger er dette dermed en effektiv måte å kunne jobbe med hjemmet slik at man jobber mot

samme mål. Dette vil være en effektiv handling som skaper mest mulig bevissthet rundt problematikken.

Om man etter å ha informert hjemmet finner ut at de deler elevens overbevisning, vil dette skape nye problemer. Da vil konsekvensetikken fortelle oss at man må minimere foresattes involvering i saken. Den profesjonsetiske plattformen forteller oss at man skal gjøre det beste for eleven og varsle hvis rammene går på akkord med det etiske. Derfor kan man i dette tilfellet si at plikten er en av disse rammene som går på akkord med skolens samfunnsmandat. Dette er derfor en viktig handling, men bør til en viss grad minimeres om det mistenkes at foresatte prøver å undergrave skolens mandat. Undervisning i kritisk tenkning og kildekritikk er en viktig del av forarbeidet. Dette vil også være et fornuftig tiltak å øke mengden av denne typen undervisning om man har elever som tror på konspirasjonsteorier.

Kollegialt samarbeid er en av de tingene hvor man finner klar støtte i alle tre rammeverkene. Det er vanskelig å finne sannsynlige negative konsekvenser med denne handlingen. Man er også pliktig å gjennomføre den og man er profesjons etisk ansvarlig for å gjennomføre den på en fornuftig måte.

Det å gå direkte imot eleven som uttaler seg slik har forskjellige aspekter når de analyseres av de forskjellige etiske rammene. Det er viktig å se på et samlet etisk perspektiv. Gjennom konsekvensetikken kan man se at det er både positive og negative konsekvenser ved denne handlingen og det er uklart om det positive er i overvekt. Ved plikten ser man at det kan gå imot plikten hvis man skaper et utrygt miljø for eleven. Gjennom den etiske plattformen ser man at læreren må være bevisst sin egen rolle, og den makten man har. Så hvis man begynner å gå direkte mot eleven utenom på en godt begrunnet faglig måte vil dette være å misbruke makten til lærerrollen.

Når man ser på de forskjellige rammene samlet ser man at denne handlingen ikke har forankring i det etiske rammeverket.

Gruppearbeid er en fin arbeidsform. Det som er problematisk, er at man benytter seg av de andre elevene som midler for et mål. Konsekvensetikken tillater dette så lenge det har et totalt positivt resultat. I pliktetikken som benyttes i denne oppgaven kommer det an på den heteronome kilden til plikten og om den tillater å bruke mennesker som et middel. Dette er en viktig del av pliktetikken og er tradisjonelt ikke regnet som en korrekt handling. Lærerens plikter krever at man ikke bruker elevene som midler og

dette er dermed ikke en korrekt handling uavhengig av intensjonen for å gjennomføre handlingen. Profesjonsetikken er her enig med pliktetikken da det er for eleven læreren skal handle uten at eleven blir et middel for et mål. En slik handling er derfor bare forsvart av konsekvensetikken siden konsekvensene av handlingen totalt er positive.

7.10 Drøfting

Ut ifra analysen er det tydelig at eleven ikke er radikalisert. Radikaliseringsprosessen er lang og selv om eleven ikke er radikalisert, er det klart at en elev i en slik situasjon er i fare for å bli radikalisert. Dette er noe å ta i betraktning når læreren handler. Ut ifra casen er det ikke tydelig hvilken fase eleven er i, men det kan virke som eleven er i en slags eksperimenteringsfase. I en slik fase eksperimenterer eleven med hvordan andre reagerer på konspirasjonen og prøver å teste grensene for hva man kan si uten at noen reagerer. Slik vil eleven kunne fremme holdninger som er utenfor det som er regnet som innenfor av samfunnet og fortsatt unngå reaksjoner, siden man har funnet grensen for hva man kan uttale og ikke.

Ut ifra analysen kan man trekke noen slutninger. De viktigste handlingsalternativene er de preventive tiltakene som helst bør settes i gang før man har mistanker om at elever er påvirket av konspirasjonsteorier. Dette gjør det til en viktig del av undervisningen både i KRLE faget og skolen som helhet. Kritisk tenkning er en viktig del av den overordnede læreplanen og er dermed et satsningsområde i skolen som helhet.

Lærerens viktigste jobb i møte med slike holdninger og teorier er dermed å skape bevissthet rundt det å være kritisk til informasjon og hvor den kommer fra.

For å fremme kritisk tenkning kan man jobbe på flere måter. Et av de viktigste elementene er å jobbe med kildekritikk. Dette vil være med på å jobbe med problematikken rundt konspirasjonsteorier og hindre elevene fra å tro alt de leser uten at de vurderer det og fakta sjekker informasjonen.

Videre vil det å jobbe med filosofi være relevant. Da man kan se på hvordan ens handlinger og uttalelser påvirker andre. Dette vil også kunne være med å skape en forståelse for hvem eleven er ansvarlig ovenfor.

I denne casen er det ikke korrekt å dra inn straffeloven. Det er derimot verdt å merke seg at dette i enkelte tilfeller vil være riktig da det kan beskytte deg som lærer og andre ansatte på skolen. Et slikt tiltak bør ha grunnlag i at man finner ut at dette er eneste måte å hindre eleven i å skape et utrygt miljø for andre lærere og elever. Det er også viktig at handlingene eleven har utført faktisk går inn under denne paragrafen i straffeloven. En slik situasjon trenger ikke å involvere voldelige hendelser, men eleven må være truende og/ eller forulempe læreren på en slik måte at det blir problematisk. Dette vil gjøre at det kan være relevant å benytte seg av §265 i straffeloven (Straffeloven, 2005, §265) Det som derimot er klart er at konsekvensene eleven står ovenfor kommer an på alderen til eleven. Det er derfor forskjell på brudd på denne paragrafen for en elev i 8. klasse og en i 10. klasse. Dette betyr ikke at man ikke skal forholde seg til denne loven, men at elevens handlinger har forskjellige konsekvenser ut ifra alderen.

Videre vil det å ikke handle være et alternativ som ikke bør benyttes. Dette kan bryte med en rekke plikter slik at læreren ikke følger ansvaret sitt. Man følger heller ikke sitt profesjons etiske ansvar. Handlingens konsekvenser er vanskelig å forutsi, men er i størst mulig grad negative. Det man kan si er at ved å ikke gjøre noe er risikoen for at eleven utvikler mer ekstreme holdninger. Slike holdninger kan utvikle seg og ende med at eleven blir radikalisert. En slik holdningsendring kan ende med at eleven blir en samfunnsbyrde eller en fare for seg selv og andre.

Lærerens oppgave er å handle til det beste for sine elever/ klasse. Derfor er det viktig at alle handlinger tar til hensyn at det skal være til det beste for elevene. Spørsmålet er hvordan man kan forutsi hva som er best for elevene og om det beste for flertallet er det som er det beste for enkelteleven. Det er når disse ikke samsvarer at man trenger å ta en analyse av situasjonen. Denne kan gjøres enklere enn denne, men bør tas for å komme fram til om handlingene man agerer med overholder profesjonens overordnede ansvar.

Handlingsalternativene som man ønsker å gjennomføre vil kunne være effektive og hjelpsomme. Det betyr allikevel ikke at læreren har tid til å gjennomføre dem. Det vil være vanskelig å gjennomføre alle tiltakene da dette krever at man tar tid fra noe annet. Ved å velge og benytte undervisningstimer til preventive tiltak mot tankefeil vil

det kunne skape en situasjon hvor læreren må prioritere hva man skal ta tid til å undervise i. Det er ikke bare undervisningen som må prioriteres. Et kollegialt samarbeid vil kunne være et effektivt tiltak for å skape en handlingsplan. Problemet er om et slikt teammøte skal bruke mye tid på denne saken, eller på mange av de andre tvetydige sakene med elever som kan trenge spesialpedagogisk utredning eller eleven som er utagerende og aggressiv i timen. Læreren settes under press for prioriteringer hele tiden og fokuset er ofte når det kommer til testing og hvor mye man skal undervise i på alt for kort tid. At lærerne også har begrenset samarbeidstid er det ikke like stort fokus på. Foresatte samarbeidet kommer også under prioriteringer. Da det kanskje er sånn at man burde ha pratet med halvparten av foresatte en gitt uke. Dette har man ikke tid til og man må prioritere foresatte til elevene med størst behov. Dette betyr at foresatte i denne casen kan komme nederst i bunken om man kommer fram til at eleven fortsatt eksperimenterer og ikke faktisk er kommet fram til at konspirasjonsteorien er sann. Om man skal prioritere slik vil de fleste situasjonene bli kritiske på et tidspunkt.

Det er klart ut ifra modellene at man bør kombinere de. Da konsekvensetikken gir deg muligheten til å benytte andre som et middel for å oppnå et mål. Dette tillates ikke gjennom plikt og profesjon. Samtidig som konsekvensen viser at det kan ha positive sider. Slike handlinger kan gjøres om de ikke benytter eleven som et middel, men at handlingen har den bieffekt av de positive konsekvensene som oppstår. Gruppearbeid med tilfeldige grupper er lov. Om det fører til at eleven kommer på en gruppe med elever med muslimsk eller arabisk bakgrunn, kan dette være en positiv konsekvens av valget å ha tilfeldige grupper.

Om man skal følge plikt og profesjonsetikken er det man kan gjøre i gruppearbeid å hindre slike gruppekonstellasjoner da man mener at det bryter med elevens rett for trygghet og å ikke blir brukt som middel.

8 Avslutning

I dette kapitlet skal jeg prøve å samle de løse trådene i oppgaven og gjøre noen konklusjoner. Dette gjelder både hva gjelder handlingsalternativene i forhold til casen, og metoden som helhet. Jeg skal også se på hva som vil kunne være veien videre for å forske videre på dette.

Jeg påstår ikke på noen måte at konklusjonene her er fasitsvar på hvordan man skal handle i slike situasjoner. Dette er resultatet av den etiske analysen og slik jeg tolker resultatene man har kommet fram til. Handlingsalternativene er knyttet til den spesifikke casen, mens metoden er knyttet til læreren som helhet.

8.1 Aktuelle handlingsalternativer

Handlingsalternativene som foreslås her er i møte med casen som ble lagt fram tidligere i denne avhandlingen. Handlingsalternativene er de som er vurdert effektive og nødvendige etter den etiske analysen.

Om man starter allerede før eleven kommer med utsagnet som skaper et panikkøyeblikk, vil det være relevant å få inn forebyggende tiltak. Av de forebyggende tiltakene vil det ettersom at eleven har utvist fremmedfiendtlighet og muslimfiendtlighet være et godt tiltak å undervise i Islam. Da er det viktig å undervise på en pluralistisk måte som viser mangfoldet innad i religionen og hvordan denne har utviklet seg og ikke er en statisk religion.

Det vil også være relevant å jobbe med filosofisk tenkning og spørsmål. Da dette vil kunne hjelpe elevene til å være kritiske både til det de leser og hverandre. Slik at man ikke blir overbevist av alt man hører, men i stedet reflekterer rundt temaet og vurderer om det finnes åpenbare hull i forklaringene.

Etter at eleven har kommet med en eksplisitt uttalelse er det for seint med forebyggende tiltak og man må handle både i panikkøyeblikket og etterpå. Man bør

skape en handlingsplan på hvordan man skal takle hendelsen og eventuelle framtidige hendelser.

Når panikkøyeblikket oppstår er det første handlingsalternativet som kan benyttes være å møte de aktuelle konspirasjonsteoriene med kunnskap i øyeblikket. Her er det slik analysen får fram, viktig å benytte kunnskap rundt temaet og prøve å prate på et generelt grunnlag slik at eleven ikke trekker seg for mye tilbake. Da vil det bli vanskelig å jobbe videre med eleven. Derfor blir det viktig å ikke skape en situasjon hvor man går rett opp eleven. En slik handling finner man støtte for i analysen, da den følger plikt og profesjonsetikk. De negative konsekvensene er eksisterende, men ikke verre enn konsekvensene som dukker opp straks eleven uttaler seg. Derfor er dette en viktig første handling. Den er som analysen viser begrenset av lærerens kunnskap og panikkøyeblikket. Dette er derfor et veldig godt handlingsalternativ, men ikke nødvendigvis et som er mulig å gjennomføre i det fulle, ved alle anledninger. Her er det viktig å ikke gå direkte i klinsj med eleven og konspirasjonsteorien. Dette kan man se at det er dårlige erfaringer med. En saklighet og klarhet på hva man diskuterer blir dermed viktig.

Når timen er slutt, vil det være klart for å kunne starte teamsamarbeidet. Dette er et naturlig neste steg. Analysen kommer fram til at dette er en viktig del av plikten og god profesjons etisk praksis. Det kommer ikke fram klare negative konsekvenser av denne handlingen så lenge den gjøres i kombinasjon med flere. Dette er derfor en like viktig del av å møte konspirasjonsteorier som det er i en ellers variert lærerpraksis. Dette samarbeidet vil være en anledning for å benytte seg av etisk analyse. Man kan analysere situasjonen og reflektere rundt hva man er etisk ansvarlig til å gjøre. Dette vil være et verktøy som kan være nyttig i samarbeid, siden man kan finne forskjellige aspekter ved de etiske modellene. Lærere som enkelt individer har også forskjellige oppfatninger av hvordan man skal veie de etiske aspektene ved saken og ved handlingsalternativene man har.

Samarbeid med hjemmet er en del av plikten til læreren. Derfor er dette et nødvendig steg, i denne prosessen. Dette kan være et av de mer kompliserte skrittene da

handlingene her er avhengig av foresattes reaksjoner. Disse reaksjonene vil være med å påvirke hvor involvert foresatte kan være. I situasjonen hvor foresatte ikke er vitende og ikke deler overbevisninger med eleven vil det være naturlig å involvere de i å lage en plan på tiltak som kan gjøres. Her vil samarbeidet med hjemmet kunne være med som en viktig del av løsningen. Foresatte kjenner barna sine bedre enn læreren og kan vite hvordan man skal nå inn til eleven. De kan også ha kjennskap til hva som kan ha fått eleven til å bli overbevist av konspirasjonsteorien. Foresatte vil dermed kunne være lærerens samarbeidspartner.

Det er slik at skolen og hjemmet ikke nødvendigvis har samme forståelse av at det er oppstått et problem. Når hjemmet ikke er samarbeidsvillig er det viktig at skolen ikke stopper arbeidet rundt eleven. I et slikt hjemsamarbeid er det viktig å finne fellesgrunn. Om foresatte deler elevens overbevisninger er det enda viktigere med en fellesforståelse av hva skolen skal gjøre og ikke. Oppdragelsen foregår i hjemmet, men skolen skal i dag drive med en slags dannelses. Det er derfor viktig at skolen presiserer at man i skolen må forholde seg til opplæringsloven. Siden skolen må forholde seg til bestemte verdier bestemt av denne er det viktig at foresatte er klar over at slike holdninger ytret på skolen ikke er innenfor. Det blir derfor viktig å poengtere at man ikke er ute etter å gå imot denne holdningen, men at eleven på skolen må oppføre seg godt mot alle og ikke utsette bestemte grupper for slike mistanker. Dette fordi skolen skal være en trygg plass for alle. Det blir derfor viktig å etablere fellesgrunn om at alle har rett på et trygt klassemiljø. Så må man prøve å skape respekt for at man er uenige og finne et felles mål.

Elevsamtalen vil være en måte å få pratet med eleven som tror på disse konspirasjonsteoriene. Kan man finne ut hvor de kommer fra vil dette være et steg i riktig retning. Kommer det fra internett eller andre upålitelige steder med kunnskap? Eller kanskje man her kan finne ut om eleven egentlig mener at Eurabia konspirasjonsteorien er sann. Kanskje finner man ut etter å ha hatt en mer dybde samtale med eleven at disse teoriene var et forsøk på å tulle eller skremme. Kanskje er ikke eleven selv overbevist, men uten å prate med eleven kan man ikke finne ut om eleven faktisk er seriøs eller ikke. Dette med å ha en samtale, formell eller uformell er

en viktig del av denne prosessen. Den formelle samtalen som elevsamtalen er, kan være et fornuftig og pliktig steg i retningen av å komme til bunns i problemet.

Mindre bevisste valg man tar i klasserommet kan være en del av hvordan man jobber med slike konspirasjonsteorier. Hvordan man setter sammen grupper i gruppearbeid er et slikt valg. Her kan hvilken retning man går i være avhengig av hva man får ut av eleven omkring temaet. Viser det seg at eleven er overbevist handler denne delen om å trygge de andre elevene ved å sette sammen elever som ikke kan være skadelig for de andre elevenes trygghet.

Hvilke temaer man tar for seg i de forskjellige fagene bør være basert på hva som er aktuelt. Om dette gjelder ting som skjer i klassen eller nyhetsbilde er opp til læreren. Så lenge læreren sørger for at man følger læreplanen er dette det som gjør at man kan ta det for seg i undervisninga.

8.2 Etisk analyse i praksis

Oppgaven viser en metode som kan analysere en case som helhet, men også handlingsalternativene hver for seg. Dette skaper en fleksibilitet da noen situasjoner krever at læreren vurderer handlingsalternativene sine og noen krever at læreren får et overblikk over situasjonen før man vurderer hvilke handlingsalternativer som er hensiktsmessige.

Metoden kan som vist her være et nyttig verktøy i møte med denne typen problemstillinger i klasserommet. Man vil ikke kunne benytte seg av den i panikk øyeblikkene, noe som er en klar svakhet ved denne måten å arbeide på. Da læreren er helt klart mest utsatt for å reagere på en lite hensiktsmessig måte i dette øyeblikket. I dette øyeblikket kan det derfor være viktig å allerede ha benyttet seg av en slik metode. Ved å være bevisst rundt at dette er situasjoner som kan oppstå og allerede ha tenkt rundt hva som kan være fornuftige handlingsalternativer. Dette være seg gjennom en komplett analyse eller en mindre variasjon.

Når hendelsen har oppstått og læreren har tatt steget videre vil de neste handlingsalternativene trenge å vurderes ut ifra noe. Dette er grunnen til at det å analysere etisk er en analyse ramme som kan gjøre læreren i stand til å vurdere

handlingsalternativene. Som man kan se i analysen er resultatene av analysen forskjellige ettersom hvilken etisk modell man benytter. I dette tilfellet er det viktig å samle resultatene og benytte seg av sine erfaringer til å ta en avgjørelse. Selv om resultatene vil kunne være tvetydig vil det kunne hjelpe for å ta en avgjørelse. Uten denne typen refleksjon vil man mangle noe som helst grunnlag for å ta en avgjørelse. Dette er dermed en avgjørelse som ikke bør tas i blinde.

Vektingen her er avhengig av hva hvilke av alternativene man ser på, og hvilke deler av den etiske modellen, handlingen bryter med. Den konsekvensetiske utredelsen er viktigst for å ha det klart for seg hva som kan være resultatet av handlingen. Hvordan man vurderer konsekvensene opp mot hverandre kan være vanskeligere. Og det er ikke garantert at man har forutsett alle mulige konsekvenser. Det er derfor viktig at man vurderer dette opp mot plikten og profesjonsetikken. Profesjonsetikken er spesielt viktig i en situasjon hvor 2 plikter havner opp mot hverandre eller resultatet av å ikke gjøre handlingen og det gjennomføre den i begge tilfeller vil ha forskjellige typen negative konsekvenser. Hvem skal man prioritere og hvordan skal man prioritere. I drøftingen kan man se at dette er en viktig del av det å kunne ta en veloverveid avgjørelse.

Metoden kan og vil være like viktig i en etter analyse av hendelsen og handlingene foretatt. Selv om etterpåklokskap er et problem, er det viktig å kunne lære og utvikle ens egen lærerpraksis. Dermed vil man ikke gjøre de samme feilene flere ganger. En del av dette er å analysere egen, men også andres praksis. Dette slik at vi kan benytte oss av lærdom andre har gjort.

Den pliktetiske analysen både av casen som helhet og i møte med hvert handlingsalternativ skaper et overblikk over hva læreren må gjøre for å forholde seg til gledende arbeidsinstruks og regelverk. Dette viser hva man er nødt til å gjøre av tiltak og hva man må vurdere å gjennomføre.

Bruken av profesjonsetikken kan virke nyttig da den skiller seg fra plikten og gir en klar indikasjon på hva læreren bør vekte når plikter står ovenfor hverandre. I denne typen etikk tar man hensyn til hva som er profesjonens vansker og den har en mer spisset oppfatning av hva som gjør handlinger korrekte. Lærerens profesjonsetikk har bare virkning for lærerens handlinger. Derfor kan den bare vurdere hvordan læreren skal handle. Dette er også hvorfor det å inkludere den i en slik metode er et naturlig valg. Da

denne måten å vurdere handlinger er viktige i en profesjon med et så viktig samfunnsmandat. I andre yrker vil også profesjonsetikken kunne inkluderes i metoden, men for privat personer er ikke det profesjonsetiske et element man skal vurdere.

Grunnen til at profesjonsetikken inkluderes som en egen metode og ikke knyttes opp mot plikt er at den i læreryrke i noen tilfeller kan bryte med enkelte plikter.

En helhetlig bruk av flere etiske teorier skaper en helhet i analysen og eliminerer svakhetene ved enkelt teorier når man benytter seg av en helhetlig vurdering. Gjennom en slik analyse kan man dermed ta hensyn til konsekvensene og plikten læreren har samtidig. Da læreren er underlagt en arbeidsgiver, som igjen er pålagt å følge politisk styring. Plikten i et læreryrke kan dermed endre seg når det er politiske skifter, eller det er enighet om at lover og regelverk må endres grunnet utviklingen i samfunnet.

Konsekvens etikken vil dermed kunne vurdere når situasjonen konsekvensene av å følge plikten blir mer negative enn ikke. Og man kan i slike tilfeller benytte seg av profesjonsetikken for å vurdere hvem det gagnar om man gjennomfører handlingen. En handling som følger plikten, men som er negativ mot eleven og foresatte må vurderes da profesjonsetikken forteller oss at man skal handle i elevens beste interesse og deretter hjemmet. Det som er profesjons etisk riktig er ikke alltid pliktetisk riktig. Dette vil spesielt gjelde i en heteronom pliktetik, da denne blant annet følger politiske styringsdokumenter. Noen ganger vil elevens beste settes opp mot disse styringsdokumentene, og dermed gjøre at læreren må ta et valg.

Metoden i sin helhet er en metode som fungerer godt skriftlig, da det blir mye informasjon og punkter og analysere. Det er derimot ikke noe i veien for at læreren benytter seg av en tenkt analyse, som forenkles slik at den er mulig å gjennomføre i praksis og i en hektisk lærerhverdag. Mer tidskrevende metoder krever at læreren har tid til å bruke den typen tid på en slik sak.

Metoden kan også fungere fint til å samarbeide rundt. Da man kan dele forskjellige oppfatninger av konsekvensene som har eller vil kunne oppstå. Den vil derfor kunne være fin å benytte seg av i et lærerteam. En slik måte å jobbe på gjør det lettere å vurdere konsekvenser da det er lettere å komme fram til disse sammen. Selv om man vektet ting forskjellig kan dette være nyttig, da man får andres perspektiver på hvordan man skal vekte forskjellige konsekvenser og plikter. Det å diskutere på denne måten kan være med på å skape grobunn for en større forståelse av situasjonen.

8.3 Videre forskning

Grunnet oppgavens teoretiske ramme er det videre nødvendig at denne metoden testes i praksis i møte med konspirasjonsteorier. Om metoden skal testes i praksis er det viktig at lærerne som benytter seg av dette har kjennskap til metoden og har et ønske om å teste den ut. Dette kan være både for å bevise og validere påstandene i denne avhandlingen, men også for å motbevise effekten av den.

Man kan videre dermed teste ut denne metoden i praksis, eller finne metoder man mener vil ha større effekt og sette denne opp mot dette. Det som er mest prekært å finne ut av er om dette er en metode en lærer har tid til å benytte seg av, i en hektisk lærerhverdag. Slike praktiske konsekvenser er vanskelig å vurdere i denne typen oppgave.

Forskeren som forsker på dette vil måtte ta et valg i om man skal være den som benytter metoden eller om man skal se på metoden utenfra. Dette kommer an på en rekke faktorer og vil kunne gi forskeren forskjellige datagrunnlag å analysere.

8.4 Oppsummering

Konspirasjonsteorier er noe en lærer vil møte på i skolen. Elever i ungdomskolen utfordrer grenser og prøver å skape reaksjoner. Læreren må først finne ut av om det er ment som en spøk eller seriøst fra eleven sin side. Eleven kan være nysgjerrig rundt temaet eller allerede ha lest mye rundt temaet. Læreren må derfor sette seg ned å finne ut av hva eleven mener med slike utsagn.

I oppgaven har jeg kommet fram til at læreren må forholde seg til konspirasjonsteorier, når de går imot skolens verdier. Når slike holdninger går imot skolens mandat, er dette noe læreren er pliktig å jobbe med. Viktigere er det om konspirasjonsteorien skaper et utrygt miljø for de andre elevene og andre på skolen. Om en slik konspirasjonsteori hverken skaper en problematisk situasjon for andre elever eller læreren er det mindre

kritisk. Læreren skal spre kunnskap og dette er det ingen rettigheter som kan hindre. Allikevel kan det oppstå situasjoner hvor kunnskap og livssyn går mot hverandre og derfor blir problematisk. Det vil derfor være slik at man bør prate med eleven og hjemmet om hva man definerer som kunnskap, slik at man har samme forventninger til hva skolen kan gjennomføre i undervisningen.

I gjennom casen kan man se at det i stor grad handler om å møte foreldre og elev på midten. Finne ut hva man kan enes om. For skolen og hjemmet er et samarbeid man som lærere og skole er lovfestet å jobbe for. Derfor bør man finne fellesgrunn og ting man kan bli enige om. Dette betyr ikke at læreren og skolen skal tillate alle typer uttalelser og meninger på skolen, men at man kan finne fellesgrunn for hvordan man kan overholde individets rett til den overbevisning man måtte ha og samtidig ikke bryte opplæringsloven.

I en undervisningssituasjon kan konspirasjonsteorier høre hjemme i alle fag som omhandler en samdynsfaglig eller forsknings orientert kildekritikk. Allikevel er det slik at med konspirasjonsteorier sin bakgrunn er det slik at KRLE faget er et fag det er korrekt å undervise om konspirasjonsteorier og forebygge mot dem.

Faget har ingenting med situasjoner læreren må håndtere og casen er innenfor lærerens mandat, men har ikke noe med faget som oppstår. De forebyggende tiltakene vil i stor grad være knyttet til KRLE undervisninga. Da denne skal bygge opp respekt for andres religioner og livssyn.

En lærer har behov for noen verktøy som man kan benytte til å analysere en slik situasjon. Både om handlingene man har valgt var de riktige, men også i forhold til om det fantes flere gode alternativer. Og motsatt om det ikke fantes gode alternativer kan man prøve å finne det minst dårlige alternativet. Et slikt analyse verktøy kan være den etiske analysen. Den trenger ikke foregå helt likt som i denne oppgaven og om den skrives ned eller tas i hodet er ikke den påvirkende faktoren til om analysen er en suksess. Allikevel kan det være hensiktsmessig å skrive ned da man lettere kan verifisere egen analyse og dele med andre. En slik analyse vil kunne være betryggende for læreren slik at læreren vet at man har vurdert handlingene opp mot et eksisterende rammeverk.

Handlingsalternativene kan komme fra en lignende analyse eller fra tidligere erfaringer som lærer. Det viktige er at det er flere alternativer som vurderes, slik at man ikke bare forsvarer et valg man allerede har tatt, men også vurderer hvordan man skal handle. Dette for at prosessen blir mer ryddig. Handlingen man vurderer opp mot kan være det aktive valget å ikke handle. Når man benytter seg av en slik metode før man handler har man allerede fjernet den passive handlingen.

Metoden har klare fordeler siden læreren har en trygghet i at handlingene blir godt reflektert. Siden ingen caser er like er det derfor godt å ha et verktøy som kan tilpasses forskjellige situasjoner og dermed tar hensyn til dette og tilpasser seg den unike situasjonen som oppstår. Dette er også et verktøy som kan virke godt i etterkant av handlingene da man kan avgjøre om man handlet i samsvar med etiske rammer. Metoden gir læreren et ekstra verktøy i møte med konspirasjonsteorier, men også vanskelige situasjoner. Den kan benyttes alene eller inn i et teamsamarbeid. En slik måte å jobbe på, sikrer læreren fra å ta lite veloverveide valg og gjør at man kan vite om man står inne for handlingsplanen man legger og eventuelle handlinger man har gjort. Det å analysere etisk med flere etiske teorier gir dessuten læreren og skolen trygghet på at læreren(e) har vurdert alle aspekter og ikke blindt fulgt en konsekvens eller plikt. Det er slik at noen ganger må man vurdere om lovverket gjelder den situasjonen du behandler. Dette og mer kan man gjøre med etisk analyse. En av de tingene som gjør denne metoden attraktiv er at den passer til de fleste type situasjoner. Den er tilpasningsdyktig og kan fungere både som en enklere analyse og som en kompleks analyse,

Referanser/litteraturliste

Andreassen, B.-O. (2016), *Religionsdidaktikk: en innføring (2 utg.)*, Universitetsforlaget

Bangstad, S. (2013) Eurabia Comes to Norway, *Islam and Christian–Muslim Relations*, 24:3, 369-391, DOI: 10.1080/09596410.2013.783969

Berglund, J. (2021), Ett fokus på levd islam bortanför maximalistiska representationer, M. V. D. Lippe (red), *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. S 183-197, Universitetsforlaget, <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-08>

Bergmann, E. (2021), THE EURABIA CONSPIRACY THEORY, A. Önnerfors og A. Krouwel (RED), *Europe: Continent of Conspiracies: Conspiracy Theories in and about Europe* (1. Utg, s 36-53), Taylor & Francis Group

Briseid, L. G., & Haraldstad, Åse. (2019). Profesjonsetikk for lærere – i lys avstyring og pedagogisk ledelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(4), 239–251. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-05>

Brooks, J. (2022). Conspiracy Theories in the Classroom. *The National Teaching & Learning Forum*, 31(4), 1–3. <https://doi.org/10.1002/ntlf.30326>

Buuren, J. V. (2013). Spur to Violence?: Anders Behring Breivik and the Eurabia conspiracy. *Nordic Journal of Migration Research*, 3(4), 205–215. <https://doi.org/10.2478/njmr-2013-0013>

Camci-Erdogan, S. (2019). How do prospective elementary and gifted education teachers perceive scientists and distinguish science from pseudoscience? *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 5(1), 119-133. DOI: 10.21891/jeseh.487304

Carr, M. (2006). *You are now entering Eurabia*. *Race & Class*, 48(1), 1–22. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1177/0306396806066636>

Chalmers, A. F. (2013). *What is this thing called science?* (4. Utg). University of Queensland Press

Dyrendal, A., & Jolley, D. (2020). *Conspiracy Theories in the Classroom: Problems and Potential Solutions*. *Religions* (Basel, Switzerland), 11(10), 494. <https://doi.org/10.3390/rel11100494>

Edson C. Tandoc Jr., Zheng Wei Lim & Richard Ling (2018) Defining “Fake News”, *Digital Journalism*, 6:2, 137-153, DOI: [10.1080/21670811.2017.1360143](https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143)

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016), *Om lærerrollen*, fagbokforlaget, <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3010/Om%20lærerrollen.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Haug, P. (2021), Elev mangfoldet i skolen, M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik og E. Munthe (Red) *Elev I skolen5-10: Mangfold og mestring (s 68-89)* Cappelen Damm Akademisk

Klausen, M. H. og Hope, K. (2012), *Skepsis: guide til kritisk tenkning*, Humanist forlag

Krumsvik, R. J. (2021), Digital pluralisme, digital danning og digitale skiller, M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik og E. Munthe (Red) *Elev I skolen5-10: Mangfold og mestring (s 245-265)* Cappelen Damm Akademisk

Leer-Salvesen, P. og Leer Salvesen, T. (2022), *Søke sannhet: etikk og metode for forskere og journalister*, Fagbokforlaget

Medietilsynet (2022, 4. april), Ny undersøkelse fra Medietilsynet: Én av tre har sett falske nyheter om Ukraina, <https://www.medietilsynet.no/nyheter/aktuelt/ny-undersokelse-fra-medietilsynet-en-av-tre-har-sett-falske-nyheter-om-ukraina/>

Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Peterson, M. (2013). *The dimensions of consequentialism : ethics, equality, and risk*. Cambridge University Press.

Raikka, J. (2009), The Ethics of Conspiracy Theorizing, *The Journal of value inquiry*, Vol.43 (4), s 457-468, DOI: 10.1007/s10790-009-9189-1

Ramsay, R. (2001). Conspiracy theories. Pocket Essentials. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy2.usn.no/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=3386003>

Sagdahl, M. S. (2022, 27. oktober) Pliktetikk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/pliktetikk>

Senter for Holocaust og livssynsminoriteter, (u.å) Om Dembra, Hentet fra <https://dembra.no/no/om-dembra/>

Sikt (u.å), *Forskning på sårbare grupper*. Hentet 2. mai 2023 fra <https://sikt.no/personvernhandbok-forskning/forskning-pa-sarbare-grupper>

Straffeloven (2005), Lov om straff LOV-2005-05-20-28, Lovdata
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>

Toft, A. (2021), Fakta-resistente fordommer: Stereotyper og arbeid mot fordommer i skolens religionsundervisning, M. V. D. Lippe, *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. S 155-182, Universitetsforlaget, <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-07>

Utdanningsdirektoratet (2020), Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019) Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv178>

Utdanningsforbundet (2012), *Lærerprofesjonens etiske plattform*, https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/lare_rprof_etiske_plattform_a4.pdf

Winje, G. (2021), Er det uten videre slik at religiøst og livssynsmessig mangfold er en ressurs, M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik og E. Munthe (Red) *Elev i skolen5-10: Mangfold og mestring (s 191-200)* Cappelen Damm Akademisk