

Danningsoppdrag som balansegang
*Lærere om profesjonsutøvelse i arbeid med forebygging
av fordommer*

Tonje Myrebøe

OSLOMET

Avhandling innlevert for graden philosophiae doctor (Ph.d.) i
Utdanningsvitenskap for lærerutdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
OsloMet – storbyuniversitetet

Våren 2022

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Avhandling 2022 nr 11

ISSN 2535-471X (trykket)

ISSN 2535-5414 (online)

ISBN 978-82-8364-389-3 (trykket)

ISBN 978-82-8364-447-0 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

Takk til

Etter en lang ferd og en ferdigstilt doktorgrad, er det endelig tid for å takke alle de som har vært viktige støtter og en del av «laget» mitt på ulike vis.

Først og fremst vil jeg takke Åse Røthing, min evig optimistiske og entusiastiske hovedveileder. Takk for faglige utfordringer og spennende refleksjoner, innspill knyttet til språklig bevissthet i tekstarbeid, og ikke minst din inkluderende og tålmodige tilnærming til veilederrollen med dertil ypperlig servering. Døgnet ditt har flere timer enn de fleste andres! Tusen takk også til mine biveiledere Thor-André Skrefsrud og Trine Anker for deres faglige støtte og innspill. Dere har begge vært oppmuntrende, nysgjerrige og åpne i veilederrollen, og har bidratt til både «akademiske selvtillit» og prosjektets fremgang.

Deretter vil jeg takke de 20 lærerne som var villige til å delta i prosjektet og som delte sine tanker, erfaringer og refleksjoner omkring et utfordrende og til dels vanskelig tema med meg. Prosjektet fikk sin form gjennom lærernes fortellinger, og materialet som jeg har fått diskutere ved hjelp av mitt blikk er i utgangspunktet like mye deres.

Min arbeidsplass gjennom stipendiatperioden, OsloMet – storbyuniversitetet, skal også nevnes. Takk til IST for god tilretteleggelse og for et hyggelig og åpent arbeidsmiljø på instituttet hvor jeg var så heldig å få tilhørighet ved Seksjon for Mangfoldsstudier. Tusen takk til de to seksjonslederne Thorgeir Kolshus og Åse, samt kollegaene Dikke Lindskog, Cato Christensen, Per Inge Båtnes, Lars Gule og Torkel Brekke, for troen på materialet mitt og meg, lesing, kommentarer og diskusjoner både på seksjonen og i forskergruppa. Ikke minst takk for alt det morsomme og sosiale som på grunn av dere ble en stor del av stipendiattilværelsen. Takket være doktorgradsprogrammet har det dessuten vært gode rammer underveis, trygt ledet av den alltid positive Kristin Walseth og hennes medhjelpere.

Jeg har ytterligere fått mange faglige innspill og er blitt kjent med et nettverk av stipendiater ved å være tilknyttet NAFOL (Nasjonalt forskerskole for lærerutdanning). En ekstra takk her til Henning Fjørtoft for tålmodighet, fleksibilitet og gode råd. Uvurderlige har også «milepælene» underveis vært, som via nye blikk, spørsmål og refleksjoner har skjøvet prosjektet fremover. Takk til Marie von der Lippe for innspill knyttet til «fordomsfeltet» på midtveisevalueringen, hvilket var akkurat det jeg trengte for å finne retningen ut av det som kan betegnes som en smule empirikaos. Takk til Geir Afdal som på sluttlesningen fikk meg til å reflektere over og lande på hva som var det mest sentrale i materialet mitt. Og takk til Sølvi

Mausehagen som på prosesseminar var til stor hjelp i refleksjoner omkring prosjektets helhet og særlig knyttet til de teoretiske perspektivene.

Aller beste Elise Vike Johannessen, hva hadde vel denne reisen vært uten deg?! Jeg er evig takknemlig for at vi har hatt muligheten til å dele (og fortsatt deler) latter, frustrasjoner, skråblikk, faglige gleder og utfordringer, reiser og festivitas. Elise, Hilde Salte og Helga Norheim, takk for at dere har vært tidenes støttegruppe, særlig i den siste lange innspurten. Marius Linge og Kristian Skedsmo, takk for at dere tok dere tid på skift til å ta en kopp kaffe i den røde stolen medbrakt litt stipendiatprat, gode historier og en god latter som løftet dagen. Randi Havnen og Gro Mathis, takk for oppmuntring og ulike innspill underveis. Thorild, Vibeke og Oddmund, takk for følget. Takk også til de andre stipendiatene og deres veiledere i Oslo og Bergen som har vært tilknyttet dette prosjektet, det har vært en glede å diskutere fag, tekst og prosess med dere.

Familie og venner har også vært uvurderlige støttespillere som har holdt ut de til tider selvopptatte rundene som følger med en doktorgradprosess. Mamma og pappa, takk for omsorg og servering på møtepunktene våre. Og dere har helt rett: det *er* i motbakker det går oppover. Lene, Camilla og Cathrin, Hege og Petra, Janne Marit, Lin og Hans Peter, Tonje og Terje med alle naboene, takk for spørsmål, interesse og det kontinuerlige drysset av heiarop som gjorde motbakkene mindre bratte.

Min siste takk går til de fire som ikke helt vet hva jeg egentlig holder på med, men som oppmuntrer like fullt og på strak arm lar mitt prosjekt bli en del av vår hverdag. Sofia, Mattis og Jonathan, dere er en påminnelse om hva som er det viktigste. Takk for tålmodigheten! Og Jone, takk for at du aldri sier nei, alltid stiller opp og har plass til nye prosjekter eller eventyr. Da er det meste mulig.

Tonje Myrebøe

Hellerud, februar 2022

Sammendrag

I denne avhandlingen presenterer og drøfter jeg læreres fortellinger om sin praksis knyttet til forebygging av fordommer i skolen. Lærere er sentrale forvaltere av skolens danningsoppdrag, og samtidig juridisk ansvarlige for å verne elever mot krenkelser og sikre elevens rett til trygghet og sosial tilhørighet. I dette arbeidet møter lærerne imidlertid en rekke til dels ulike og motstridende forventninger og krav, og det mangler retningslinjer som favner alle de dilemmaer, etiske problemstillinger og sammensatte utfordringer de må håndtere. Denne kompleksiteten danner bakteppet for analysene i avhandlingen, hvor jeg ut ifra lærernes beskrivelser drøfter hva som former deres praksis, og hvordan vi kan forstå ulike dilemmaer og spenninger i lærernes profesjonsutøvelse knyttet til skolens danningsoppdrag.

Jeg har intervjuet 20 lærere som var ansatt i ungdomsskoler og videregående skoler ulike steder i Norge om deres erfaringer med forebygging av fordommer blant elever. Lærernes fortellinger tar utgangspunkt både i spesifikke hendelser med enkeltelever og elevgrupper og i forebygging av fordommer som en del av det holdningsskapende arbeidet i skolen. Jeg drøfter funnene fra intervjuene gjennom profesjonsteoretiske perspektiver, nærmere bestemt begrepene «profesjonsutøvelse» og «skjønnsvurderinger», samt «etisk praksis», som jeg knytter sammen med normkritiske perspektiver.

Det inngår tre empiriske artikler i avhandlingen. I artikkel 1 undersøker jeg hvordan lærerne forteller at de fortolker elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk. Lærerne beskriver en usikkerhet omkring ytringenes alvorlighetsgrad og elevenes intensjoner, og lærernes refleksjoner synliggjør at de beveger seg mellom ulike posisjoner i disse situasjonene. Et omdreiningspunkt i denne artikkelen er lærernes refleksjoner over det sosiale samspillet mellom elevene, som de oppfatter at veves sammen med stereotypier og fordomsuttrykk. Disse sosiale dynamikkene bidrar til ytterligere å tilsløre for lærerne hva det er som foregår mellom elevene i slike situasjoner.

I artikkel 2 drøfter jeg lærernes fortellinger om selvpresentasjon i deres arbeid med forebygging av fordommer. Artikkelen viser at pedagogiske avveininger, den enkelte situasjon og elevgruppe samt lærernes egne verdier og idealer er sentrale elementer i selvpresentasjonen. Lærernes selvpresentasjon fremstår som knyttet til hvordan de på best mulig måte kan bruke seg selv i møte med elevene, samtidig som deres personlige biografi

kan brukes som et verktøy for å møte ulike forventninger og krav til lærerprofesjonalitet i holdningsskapende arbeid.

I artikkel 3 diskuterer Åse Røthing og jeg lærernes beskrivelser av sin praksis i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper i lys av juridiske og pedagogiske forskrifter. Analysene viser at lærerne peker på et behov for regulering av elevers atferd, men at lærernes praksis må forstås i lys av komplekse omstendigheter og ulike aktørers forventninger til deres profesjonsutøvelse. Lærerne vektlegger gode relasjoner til elevene som en forutsetning for å skape holdningsendringer, og funnene indikerer at det pedagogiske fortsatt har forrang fremfor det juridiske i norsk skole. Skolens styringsdokumenter gjenspeiler imidlertid ikke kompleksiteten lærerne møter på dette feltet, hvor de er gitt et juridisk ansvar for elevers trygghet samtidig som de skal ivareta ulike elever, og hvor etiske vurderinger fremstår som sentrale aspekter ved deres profesjonsutøvelse.

I intervjuene beskrev lærerne at praksisen deres i høy grad tok utgangspunkt i skjønnsvurderinger og autonomi, og at den på mange måter ble formet av deres egne valg og vurderinger knyttet til overveielser av klasserommets sosiale dynamikker, elevgruppe, enkeltelever og kontekst. Gjennom mine analyser synliggjør jeg videre at det er et spenningsforhold mellom tillit, ansvar og makt knyttet til lærernes dannelsesoppdrag, hvor lærerne i kraft av sin posisjon overfor elevene på mange måter kan forstås som portvoktere i arbeidet med forebygging av fordommer. Denne posisjonen forutsetter at lærerne er oppmerksomme på hvem de selv er, samt hva de gestalter og formidler, i undervisningen eller i uforutsette og utfordrende situasjoner. Jeg finner videre at verdivurderinger og praktisk klokskap er fremtredende kunnskaper som lærerne trekker veksler på. Dette kan forstås som en taus form for kunnskap, hvor erfaring står sentralt, og hvor den pedagogiske dømmekraften er et sentralt element. Avhandlingen synliggjør at lærerne er sentrale utøvere i skolens arbeid med forebygging av fordommer, og at lærernes profesjonsutøvelse i dette oppdraget fremstår som en balansegang mellom ulike spenninger, på den ene siden, og forventninger, på den andre siden, både i utdanningssystemet og samfunnet.

Avhandlingen medvirker empirisk til ny kunnskap ved å gi en dypere innsikt i hva som karakteriserer lærernes refleksjoner omkring egen praksis, og etablerer en bredere forståelse for på hvilke måter vi kan forstå læreres etiske dilemmaer og sammensatte utfordringer i holdningsskapende arbeid. Avhandlingen bidrar dessuten teoretisk ved å begrepsfeste artikulert lærerpraksis, og den tilfører kunnskap til teorien om lærerprofesjonen ved å belyse

spørsmålet om hva som kjennetegner læreres vurderinger og resonneringer når kunnskapsgrunnlaget for deres praksis er mer uklart.

Summary

In this dissertation, I research teachers' stories about their practice related to the prevention of prejudice in school. Teachers are both central administrators of the school's educational mission and legally responsible for protecting students from abuse, as well as for ensuring the student's right to security and social belonging. In this work, however, teachers encounter a number of different and conflicting expectations and demands, and there are no comprehensive guidelines for all the dilemmas, ethical considerations and complex challenges that they have to deal with. This complexity forms the background for the analyzes in the dissertation, where I discuss the teachers' descriptions of what shapes their practice and how we can understand various dilemmas and tensions related to the teachers' professional practice in the work to prevent prejudice.

I have interviewed 20 teachers who were employed in secondary and upper secondary schools in various places in Norway about their experiences with the work to prevent prejudice. I use professional theoretical perspectives as a starting point for discussing the empirical data, more specifically the concepts of «professional practice» and «discretionary assessments», as well as «ethical practice», which I associate with norm-critical perspectives.

The dissertation includes three empirical articles. In Article 1, I examine how the teachers describe their interpretation of the use of stereotypes and prejudices among students. The teachers report an uncertainty about the severity of the statements and the intentions of the students, and their reflections show that they move between different positions in these situations. A turning point in this article is the teachers' perceptions of the social interaction between the students, in which stereotypes and prejudices are ingrained. These dynamics further obscure the teachers' understanding of the interactions between the students.

In Article 2, I discuss the teachers' stories of self-presentation in their work on preventing prejudice in schools. The article shows that pedagogical considerations, the individual situation and group of students, as well as the teachers' own values and ideals, are key elements in the teachers' self-presentation. The teachers' self-presentation appears to be related to how they can use themselves in the best possible way while interacting with the students, at the same time as their personal biography can be used as a tool to meet different expectations and requirements for teacher professionalism while working to preventing prejudice.

In Article 3, Åse Røthing and I discuss the teachers' descriptions of their practice in the face of students' derogatory statements about minority groups in the light of legal and pedagogical regulations. The analyzes show that the teachers pointed to a need for regulation of the students' behavior, but that their practice had to be understood in light of complex circumstances and different actors' expectations of the teachers' professional practice. The teachers emphasized good relations with the students as a prerequisite for creating behavioral changes, and the findings indicate that pedagogy still takes precedence over law in Norwegian schools. However, the school's governing documents do not reflect the complexity that teachers face in this field, where they are given legal responsibility for students' safety while managing a diverse group of students, and where ethical assessments appear as central aspects of their professional practice.

In the interviews, the teachers reported that their practice were largely based on discretionary assessments and autonomy, and that in many ways they were shaped by their own choices and assessments related to considerations about classroom social dynamics, the student group, individual students and the context. I further make it clear that there is a tension between trust, responsibility and power related to the teachers' educational mission, where the teachers by virtue of their position in many ways can be understood as gatekeepers in the work of preventing prejudice. This position presupposes that the teachers are aware of who they are, as well as what they convey in the teaching or in unforeseen and challenging situations. I further find that teachers draw knowledge from value judgments and practical experience. In this form of tacit knowledge, experience is central and pedagogical judgment is a key element. The dissertation helps to substantiate the claim that teachers are key practitioners in the school's efforts to prevent prejudice. The teachers' professional practice in this area is a balancing act between different tensions and expectations in both the education system and society.

The dissertation contributes empirically to a larger production of knowledge by providing a deeper insight into what characterizes teachers' reflections on their own practice. In addition, it establishes a broader understanding of teachers' ethical dilemmas and complex challenges in their efforts to prevent prejudice. The dissertation also contributes theoretically by conceptualizing articulated teacher practice in prejudice prevention, and it provides knowledge of theory about the teaching profession and what characterizes teachers' assessments and reasoning when the knowledge base for their practice is more unclear.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	4
1.1	Stereotypier og fordommer.....	7
1.1.1	Perspektiver på fordommer	7
1.1.2	I skolen	9
1.2	Kontekst.....	11
1.2.1	Offentlig debatt og politikk	12
1.2.2	Føringer og lovverk	14
1.2.3	Rapporter om elevers opplevelser av krenkelser i skolen	16
1.3	Kappens disposisjon	17
2	Tidligere relevant forskning	19
2.1	Den norske konteksten.....	19
2.1.1	Å berøre ulikhet og maktposisjoner i en mangfoldig skole.....	20
2.1.2	Studier som belyser læreres strategier i holdningsskapende arbeid.....	23
2.2	Internasjonal forskning	25
2.2.1	Læreres rolle i møte med fordommer og rasisme.....	25
2.2.2	Betydningen av kontekst, elevgruppe og lærers posisjon	28
2.2.3	Læreres kunnskaper.....	29
2.3	Oppsummering og posisjonering av studien	31
3	Profesjonsteoretiske perspektiver.....	33
3.1	Læreres profesjonsutøvelse	33
3.2	Læreres praksis	35
3.2.1	Skjønnsvurderinger	35
3.2.2	Etisk praksis og normkritiske perspektiver	37
4	Metode og forskningsdesign	41
4.1	Intervjustudie	41
4.2	Etablering av empiri	42
4.2.1	Utvalg	42
4.2.2	Intervjuene.....	45
4.3	Analyseprosessen.....	47
4.4	Studiens troverdighet.....	50
4.4.1	Pålitelighet.....	51
4.4.2	Gyldighet.....	53
4.5	Etiske refleksjoner	54
5	Resultater.....	56
5.1	Artikkel 1	56

5.2	Artikkel 2.....	57
5.3	Artikkel 3.....	58
6	Drøfting.....	60
6.1	Lærernes beskrivelser av sin praksis.....	61
6.1.1	Å foreta egne valg og vurderinger.....	61
6.1.2	Betydningen av sosiale dynamikker.....	62
6.2	Spenninger i arbeid med forebygging av fordommer.....	65
6.2.1	Fordommer: kompleksitet, fortolkninger og ambivalens.....	65
6.2.2	Kunnskap, kompetanse og felles strategier?.....	67
6.2.3	Spenningsforhold mellom tillit, normer og makt.....	69
6.3	Kunnskapsgrunnlag i dannelsingsoppgaven.....	71
6.3.1	Epistemiske mekanismer.....	71
6.3.2	Strukturelle mekanismer.....	73
7	Konklusjon.....	75
8	Avhandlingens bidrag.....	78
8.1	Empirisk bidrag.....	78
8.2	Teoretisk bidrag.....	78
9	Veien videre.....	80
9.1	Implikasjoner for utdanningsfeltet.....	80
9.2	Forskning på fordommer i skolen.....	81
	Litteraturliste.....	83
	Vedlegg.....	95

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD

De tre artiklene

Artikkel 1

Myrebøe, T. (2021). Nedsettende – og innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 210–223.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2141>

Artikkel 2

Myrebøe, T. (2021). Å by på seg selv: Læreres selvpresentasjon i arbeid med å forebygge fordommer i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 373–384.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-02>

Artikkel 3

Myrebøe, T. & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen? Læreres fortellinger om praksiser i møte med nedsettende ytringer om minoriteter i klasserommet. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 62–83). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-03>

1 Innledning

Denne avhandlingen handler om læreres beskrivelser av sin praksis i arbeidet med forebygging av fordommer i skolen. «Fordommer» som begrep brukes stadig oftere i den skolepolitiske og offentlige debatten, i et ordskifte som tidvis kan fremstå både normativt, ladet og polarisert. Fordommer skal motarbeides i skolen, og lærere er gitt en sentral rolle når det gjelder å forvalte skolens dannelsesoppdrag knyttet til holdninger og verdier blant elever. Det vil si at forebygging av fordommer forstås som en viktig del av skolens holdningsskapende arbeid, som skal «[f]remme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Fordomsbegrepets meningsinnhold og begrensninger, samt dets bruksmåter, diskuteres imidlertid i liten grad (Faye et al., 2021, s. 10).

Lærere er i tillegg gitt et ansvar for å verne elever mot krenkelser og trakassering, samt sikre elevenes rett til trygghet og sosial tilhørighet. I dette arbeidet er lærere ansvarliggjort overfor regler og lovverk, samtidig som ansvaret er basert på tillit til deres profesjonelle kompetanse og skjønnsutøvelse (Englund & Solbrekke, 2015). Opplæringsloven gir tydelige føringer, blant annet med formuleringen «nulltoleranse mot mobbing og trakassering», som kom inn i 2017 (Opplæringslova, 1998, § 9-A3)¹. I læreplanens overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2017) er det derimot lagt vekt på meningsmangfold og kompleksitet som et gjennomgående tema, og det er få formuleringer som viser til absolutte grensedragninger, i motsetning til i opplæringsloven. Opplæringsloven og læreplanen stiller med andre ord dels motstridende krav og forventninger til lærere som forvaltere av dannelsesoppdraget, og disse retningslinjene favner heller ikke alle dilemmaene, de etiske problemstillingene og de sammensatte utfordringene som lærere står i. Dette kan forstås som et til dels språkløst rom i skolens føringer, hvor lærere selv må velge hvordan de skal handle.

Hva er det som former læreres praksis innenfor rammene av dette til dels språkløse rommet? Hva gjør lærere dersom en elev roper «jævla homo» til en annen elev? Hvordan håndterer de gutten som midt i timen hevder at «alle utlendinger bør bombes»? Hva sier de til eleven som har sendt en skremmende tekstmelding til den jødiske jenta, eller til gjengen som kaller hverandre «neger» og «poteter»? Disse eksemplene er hentet fra noen av de 20 intervjuene jeg har gjennomført med lærere som er ansatt i ungdomsskole eller videregående skole ulike

¹ Kunnskapsdepartementet har sendt inn forslag til ny opplæringslov på høring. Målet er at loven skal være bedre for elevene enn dagens lov, og at den skal være enklere å finne frem i og forstå (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-opplaringslov/id2868810/>).

steder i Norge. Lærernes fortellinger tar utgangspunkt i det de oppfattet som «vanlige» klasserom, med ulike grader av elevmangfold, i skoler som ikke nødvendigvis ble beskrevet som spesielt utfordrende når det gjaldt uttrykk for fordommer blant elevene. Lærerne fortalte om både eksplisitte og uklare situasjoner hvor konteksten og de involverte elevene, samt deres egen fortolkning av det som skjedde mellom elevene, hadde betydning for valget av strategi.

Kunnskapsgrunnlaget om fordommer i den norske skolen er uklart og mangelfullt, og skisserer et bilde av et behov for å bedre ruste lærere til både å begrepsfeste og håndtere ulike former og uttrykk for fordommer blant elever. Min inngang er læreres erfaringer og fortellinger om sin praksis, og mitt bidrag er å belyse og synliggjøre ulike aspekter ved læreres profesjonsutøvelse i arbeidet med forebygging av fordommer som en del av skolens dannelsingsoppdrag og holdningsskapende arbeid. I drøftingen av det empiriske materialet tar jeg i bruk profesjonsteoretiske perspektiver, nærmere bestemt de tre begrepene «profesjonsutøvelse», «skjønnsvurderinger» og «etisk praksis». Etisk praksis knytter jeg også sammen med normkritiske perspektiver. Avhandlingens overordnede problemstilling er todelt og lyder som følger:

Hva former ifølge lærerne deres praksis i arbeid med forebygging av fordommer, og hvordan kan vi forstå dilemmaer og spenninger i dette feltet knyttet til lærernes profesjonsutøvelse?

I den første delen av problemstillingen setter jeg søkelys på lærernes fortellinger om hva det er som former deres praksis i arbeidet med fordomsforebygging. Den andre delen av hovedproblemstillingen gir mulighet for å drøfte hvordan lærernes fortellinger belyser dilemmaer og spenninger knyttet til profesjonsutøvelse i holdningsskapende arbeid, og åpner dermed for å gå dypere inn i denne tematikken i kappen enn det jeg gjør i artiklene.

Diskusjonen i kappen tar videre utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål for å besvare den overordnede problemstillingen:

- 1. Hva kjennetegner lærernes beskrivelser av sin praksis i arbeid med forebygging av fordommer?*
- 2. På hvilke måter kan vi forstå lærernes beskrivelser som uttrykk for spenninger knyttet til arbeid med forebygging av fordommer?*
- 3. Hvilken kunnskap trekker lærerne veksler på i sitt arbeid med forebygging av fordommer?*

Diskusjonen i kappen baserer seg på empiriske data og analyser som er gjennomført ved hjelp av ulike innganger i avhandlingens tre artikler. I tabell 1-1 under gir jeg en oversikt over titler, forskningsspørsmål og empiriske hovedfunn for hver av de tre artiklene:

Tabell 1-1. Artiklene: oversikt over titler, forskningsspørsmål og hovedfunn.

Tittel	Forskningsspørsmål	Hovedfunn
<p>Artikkel 1</p> <p>Nedsettende – og innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk i klasserommet.</p>	<p><i>Hvordan kan vi forstå læreres fortolkninger av elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk?</i></p>	<p>I denne artikkelen undersøker jeg hvordan lærerne forteller at de fortolker elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk. Lærerne beskriver en usikkerhet omkring ytringenes alvorlighetsgrad og elevenes intensjoner, og lærernes refleksjoner synliggjør at de beveger seg mellom ulike posisjoner i disse situasjonene. Et omdreiningspunkt i denne artikkelen er lærernes refleksjoner omkring det sosiale samspillet mellom elevene som veves sammen med stereotypier og fordomsuttrykk, og hvordan disse dynamikkene ytterligere bidrar til å tilsløre for lærerne hva det er som foregår mellom elevene.</p>
<p>Artikkel 2</p> <p>Å by på seg selv: Læreres selvpresentasjon i arbeid med å forebygge fordommer i skolen.</p>	<p><i>Hvordan former og forhandler lærere sin selvpresentasjon i arbeid med å forebygge fordommer i skolen?</i></p>	<p>I artikkelen drøfter jeg lærernes fortellinger om selvpresentasjon i arbeidet med å forebygge fordommer. Artikkelen viser at pedagogiske avveininger, den enkelte situasjon og elevgruppe samt lærernes egne verdier og idealer er sentrale elementer i lærernes selvpresentasjon. Selvpresentasjonen fremstår som knyttet til hvordan de på best mulig måte kan bruke seg selv i møte med elevene, samtidig som deres personlige biografi også kan brukes som et verktøy for å møte ulike forventinger og krav til lærerprofesjonalitet i holdningsskapende arbeid.</p>
<p>Artikkel 3</p> <p>Hvor går grensen? Lærere om praksiser i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper i klasserommet.</p>	<p><i>Hvordan forstår lærerne sitt oppdrag i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper, og på hvilke måter belyser lærernes praksiser styringsdokumenter og elevens rett til et trygt læringsmiljø?</i></p>	<p>Vi diskuterer i denne artikkelen lærernes beskrivelser av sin praksis i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper i lys av juridiske og pedagogiske forskrifter. Analysene viser at lærerne pekte på et behov for regulering av elevers atferd, men at lærernes praksis må forstås i lys av komplekse omstendigheter og ulike aktørers forventninger til lærernes profesjonsutøvelse. Lærerne vektlegger gode relasjoner til elevene som en forutsetning for å skape atferdsendringer, og funnene indikerer at det pedagogiske fortsatt har forrang fremfor det juridiske i norsk skole. Skolens styringsdokumenter gjenspeiler imidlertid ikke den kompleksiteten som lærerne møter på feltet, hvor de er gitt et juridisk ansvar for elevers trygghet samtidig som de skal ivareta ulike elever, og hvor etiske vurderinger fremstår som sentrale aspekter ved deres profesjonsutøvelse.</p>

I artikkel 1 (Myrebøe, 2021a) undersøker jeg hvordan lærerne forteller at de fortolker intensjoner og alvorlighetsgrad knyttet til elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk. I artikkel 2 (Myrebøe, 2021b) diskuterer jeg lærernes fortellinger om selvpresentasjon i arbeidet med forebygging av fordommer. I artikkel 3 (Myrebøe & Røthing, 2021) drøfter vi

lærernes beskrivelser av sin praksis i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper² i lys av juridiske og pedagogiske forskrifter.

Jeg vil presisere at jeg i denne avhandlingen referer til relevant litteratur, hvorav noe tar utgangspunkt i begrepet «fordommer» og annet tar utgangspunkt i tilgrensende fenomener og begreper. Fordomsbegrepet brukes i økende grad, og fordommer trekkes også frem som en faktor i andre komplekse sosiale fenomener, som for eksempel rasisme og antisemittisme og islamofobi, mobbing og krenkende atferd (Faye et al., 2021, s. 10)³. I denne studien forstås derfor «fordommer» gjennomgående i relasjon til relaterte betegnelser og begreper, slik de brukes av kildene og dokumentene jeg refererer til. Jeg vil videre i kapitlet redegjøre for begrepene «stereotyper» og «fordommer», og deretter vil jeg skissere studiens kontekst og presentere hvordan resten av kappen er disponert.

1.1 Stereotyper og fordommer

«Stereotyper» og «fordommer» er begrepene som ligger til grunn for avhandlingens startpunkt, og det var disse begrepene som ble benyttet i intervjuene med lærerne. Jeg vil derfor i dette avsnittet redegjøre for hvordan jeg forstår og bruker de to begrepene, med hovedvekt på «fordommer», som er termen jeg bruker mest. Deretter ser jeg nærmere på noen ulike teoretiske perspektiver på fordommer, og til sist undersøker jeg hvordan fordommer kan fremstå i skolen.

1.1.1 Perspektiver på fordommer

Ifølge Jones et al. (2013, s. 4) spiller fordommer en sentral rolle i et mangfoldig samfunn, og de utfordrer de mulige positive følgene av mangfoldet. «Mangfold» kan vise til forskjellighet, variasjon og kompleksitet, og det knyttes ofte til synlige forskjeller som hudfarge, kjønn, fysisk funksjonalitet eller religiøse klesuttrykk. Men mangfold kan også handle om en rekke andre uttrykk og tegn som på ulike måter signaliserer for eksempel politiske preferanser, seksuell orientering eller tilhørighet til et visst sosialt lag eller en viss kjønnsidentitet (Røthing, 2017, s. 7–8). I dette mangfoldet organiserer og skaper mennesker orden i sin

² Jones, Dovidio og Vietze (2013) påpeker at forskning tar i bruk merkelapper. Det har også jeg gjort, ved å knytte elevers nedsettende ytringer til «minoritetsgrupper». Denne merkelappen er en bred sosial kategori, og slike kategorier forenkler kommunikasjonen av forskningen. De har imidlertid også en tendens til å tilsløre eller skjule mange unike variasjoner og mangfoldet i gruppen (Jones et al., 2013, s. 33), hvilket også er tilfellet i denne studien. Jeg vil derfor understreke at kategorien «minoritetsgrupper» slik den brukes her, referer til etnisitet, religion, hudfarge, seksualitet, eller kjønn.

³ Faye et al. (2021) knytter denne slutningen til flere forfattere: Røthing (2017), Hoffmann & Moe (2020) og Lenz & Moldrheim (2019).

verden ved å knytte andre og seg selv til forskjellige grupper og sosiale kategorier, basert på oppfatninger om hvilke ulikheter som er mest fremtredende. Dette kan være ufarlige merkelapper som skaper oversikt i en kompleks tilværelse. Men sosiale kategorier kan også bidra til forutinntatthet, være negative og referere til ulikheter som berører og forsterker utenforskap, sosiale hierarkier eller maktrelasjoner (Jones et al., 2013, s. 28) og danner grunnlag for stereotypier og fordommer.

Stereotypier skiller grupper av mennesker fra hverandre, de forenkler komplekse omgivelser og innebærer antakelser om gruppe-medlemmers karakteristikk og egenskaper. Slik kan de være nyttige og positive, men de kan også være problematiske, dersom generaliseringene er negative (Jones et al., 2013, s. 34). *Fordommer* kan forstås som negative holdninger til andre basert på overgeneraliseringer, og er et fenomen som har eksistert til alle tider i alle samfunn (Allport, 1958, s. 13). Fiske (2016, s. 123) hevder at de fleste mennesker har ubevisste subtile fordommer som i ulik grad er automatiske, indirekte, uklare og ambivalente. Et mindretall har åpenbare fordommer som er mer bevisste, sterke og direkte, samt knyttet til aggresjon og hat. Denne gruppen kan betegnes som ekstremister. Fiske (2016) mener imidlertid at det er mulig å redusere begge disse formene for fordommer gjennom kunnskap, utdanning og konstruktiv kontakt mellom grupper. Selv om stereotypier og fordommer kan skilles fra hverandre når det gjelder form og prosess, opererer de gjerne i kombinasjon med hverandre når det gjelder å påvirke sosial atferd (Amodio, 2014, s. 670).

Begrepet «fordommer» både brukes og forstås forskjellig i ulike forskningsfelt. Det sosialpsykologiske perspektivet har vært det mest innflytelsesrike, og i dette feltet legger forskere vekt på tre komponenter: den *affektive* (følelser, emosjoner), den *kognitive* (overbevisning, tanker) og *atferd* (unngåelse, ekskludering) (Fiske, 1998; Jones et al., 2013). Innenfor denne tradisjonen fremmet Gordon Allport (1958) ideen om dannelsen av generelle negative holdninger mot utgrupper, det vil si at en følelse av antipati, som kan være uttrykt eller uttrykt, rettes mot en gruppe eller et individ som har tilhørighet til en gruppe. Følelsen av antipati kan også formes eller opprettholdes for å fremme egne interesser (Allport, 1958, s. 10, 13) og dermed bidra til at grupper som oppfattes som bedre enn andre, oppnår privilegier, mens andre grupper behandles dårligere og utsettes for diskriminering (Jones et al., 2013, s. 32). Dette er mekanismer som også kan forstås forbundet med *andregjøring*. Dette begrepet brukes for å beskrive hvordan mindre innflytelsesrike grupper i samfunnet blir sett på som «de andre» (fremmede, usiviliserte, rare, underlegne), og samtidig befester en identitet som «vi» delt mellom individer med tilknytning til mer privilegerte grupper (Jensen, 2010, s. 9).

En av de mest kjente tilnærmingene når det gjelder å redusere fordommer, er Allports (1958) kontakthypotese (*contact hypothesis*), som tar utgangspunkt i at fordommer skyldes manglende kjennskap til medlemmer av andre grupper. Ifølge hypotesen vil kontakt mellom grupper under visse omstendigheter gi ny informasjon om «den andre» og resultere i mer positive holdninger og atferd mot denne gruppen.

Allports teori om fordommer som en kognitiv og naturlig måte for mennesker å organisere sin verden på har senere blitt debattert. I tillegg til sosialpsykologiske mekanismer pekes det på at sosioøkonomiske forhold, maktbalanser, media og diskurser må tas med i betraktningen for å forklare hvorfor fordommer rettes mot noen utgrupper og ikke andre (Meuleman et al., 2019; Tileagã, 2015). Faye et al. (2021, s. 11) peker på at det kan være fruktbart å rette søkelyset mot konteksten for å forstå hvordan fordommer «konstrueres og opprettholdes i komplekse sosiale systemer». I samfunnet har det imidlertid vært en etablert diskurs om fordommer som et trekk ved enkeltindivider (Durrheim, 2012; Faye et al., 2021). Denne diskursen kan bidra til å forklare at det fra politiske hold har vært fremmet måter å bekjempe fordommer på som først og fremst retter seg mot individnivå, med fokus på holdningsendring, økt kunnskap og bevisstgjøring.

Fordommer kan med andre ord knyttes til kollektive verdier, definisjonsmakt og sosiale normer som er tillært og institusjonalisert (Faye et al., 2021, s. 22). Fordommer kommuniseres for eksempel videre både implisitt og indirekte til den yngre generasjonen, gjennom hentydninger, ironi og implisitte assosiasjoner tilknyttet sosiale kategorier. Måter å omtale grupper i samfunnet på avlæres på samme måte som andre fraser eller talemåter i samfunnet (Durrheim, 2012, s. 196). Allerede fra en tidlig alder av blir ord og uttrykk som ekskluderer grupper av mennesker eller forsterker fordommer, innlært og normalisert (Stollznov, 2020). Fordommer kan derfor også forstås som strategiske tilsvær på sosiale normer, samt influert av sosiale dynamikker, og det vil variere hvilke fordomsfulle holdninger den enkelte vil uttrykke i ulike kontekster. Hva som regnes som fordomsfullt, er med andre ord knyttet til hva som defineres som fordommer avhengig av ulike hendelser, aktører og argumenter (Durrheim et al., 2016, s. 19–22).

1.1.2 I skolen

I forrige avsnitt skisserte jeg at fordommer fremstår som et sammensatt fenomen. Denne kompleksiteten kan gjøre det krevende å si noe entydig om hva fordommer «egentlig» er, og som Faye et al. (2021) understreker: Selv om fordomsbegrepet tilsynelatende blir brukt i

stadig større grad innenfor det politiske feltet og i den offentlige debatten, diskuteres det i mindre grad hva begrepet betyr, hvilke begrensninger det har, og hvilken bruk som er meningsfylt. For lærere er det viktig å forstå kompleksiteten knyttet til fordommer og å spørre seg selv hvilke aktiviteter det er som foregår blant elevene i den enkelte situasjon (Lenz & Moldrheim, 2019). Mot denne bakgrunnen vil jeg i dette avsnittet kort belyse hvordan fordommer kan fremstå som et komplekst og situasjonelt fenomen i skolen.

I. M. Eriksen (2013) følger i feltarbeid elever ved en «flerkulturell» norsk videregående skole gjennom et år, og hun beskriver hvordan hun observerte at dannelse av etniske grupper blant elevene foregikk i praksis. Ved å belyse hvordan sosiale kategorier på ulike måter ble dannet mellom ungdommene, viser hun at forholdet mellom majoritets- og minoritetsgrupper i skolen er dynamisk og knyttet til aktører og kontekst. Eriksen synliggjør slik at fordommer kan produseres og formes i den lokale skolekonteksten og bidra til inkludering og ekskludering av elever. Fordommer kan for eksempel også ha betydning når det gjelder hvordan unge former og forhandler religiøse identiteter, hvor de navigerer i et spenningsfelt mellom samhörighet og annerledeshet (Matthiesen, 2017; Moulin, 2015; Moulin-Stožek & Schirr, 2017). I skolesammenheng er det derfor «ikke alltid like enkelt å vite hvilken vei fordommene går, eller hvem som har makt til å definere ‘den andre’» (von der Lippe, s. 16, 2021).

Matthiesen (2017) kaller disse mekanismene for «kategoriseringsdynamikker» og hevder at språk, nasjonalitet, hudfarge, rase og religion er uløselig knyttet sammen. Det å identifisere seg med, eller ta avstand fra, egen erfaringsbakgrunn, egne verdier eller egne overbevisninger, er for ungdommer sterkt knyttet til kontekst, og møter med andres fordommer kan bidra til å forme måtene de velger å fremstille seg selv på (Moulin-Stožek & Schirr, 2017).

«Interseksjonalitet» kan være et nyttig begrep for å belyse hvordan ulike sosiale kategorier kan virke sammen blant elever i skolen (begrepet ble første gang tatt i bruk av Kimberlé Crenshaw, 1989). Konseptet interseksjonalitet belyser hvordan samspill mellom forskjellige sosiale kategorier kan ha betydning for menneskers livsvilkår, og er brukt mye i studier av maktforhold (Røthing, 2020, s. 50). Det er et perspektiv som argumenterer for at for å forstå og forklare ulikhet kreves det åpenhet for at individer kan inngå i ulike maktstrukturer samtidig (Orupabo, 2014, s. 331), slik for eksempel I. M. Eriksen (2013) skisserer i sin studie.

Hva som anses for å være nedsettende bruk av språk, endres dessuten over tid og med kultur og kontekst (Stollznow, 2020), noe som gjenspeiles i elevers utallige måter å justere, tilpasse og utfordre tradisjonelle etniske og sosiale kategorier og språklige ideologier på. Elevers nedsettende ytringer kan for eksempel knyttes til humor og markering av status eller vennskap

(Johannessen, 2021; Moldrheim, 2021b; Slaatten et al., 2015; Warwick & Aggleton, 2014). Ungdommer utfordrer også etniske og sosiale kategorier gjennom for eksempel språk, stil og musikk (se f.eks. Jonsson, 2018; Røthing, 2017; B. A. Svendsen, 2015). Moldrheim (2021b) har undersøkt elevers bruk av «n-ordene»⁴, og hun redegjør for et komplekst sett av regler hos elevene, samt stor variasjon i oppfatningen av meningsinnholdet. Hun finner også at elevene rapporterer om en økt bruk av disse ordene, hvilket kan synes paradoksalt sett i lys av den økte sensitiviteten omkring ordene i norsk offentlighet. Moldrheim hevder at når lærere og skoler skal navigere i dette landskapet, er det viktig å møte denne kompleksiteten: ikke bare for å forstå den undertrykkende funksjonen ordene kan ha, men også fordi det kan ligge mye læring for lærere i å studere hvilke regler som gjelder i ulike ungdomsmiljøer.

Ifølge von der Lippe (2021) er det mye som tyder på at kunnskap kan bidra til større åpenhet og refleksjon, og at utdanning og undervisning om fordommer kan bidra til holdningsskapende og holdningsendrende prosesser, men at det dessverre ikke er noen automatikk i dette. Toft (2021) peker på at fordommer henger sammen med grunnleggende måter vi kategoriserer verden omkring oss på, og dessuten har en sterk følelsesmessig komponent. Fordommer kan derfor være «faktaresistente», det vil si at de kan være resistente mot forandring, og forskning på fordomsreduksjon vektlegger at bruk av både tid og flere ulike metoder er viktig for å lykkes. Å konfrontere elevers fordommer i skolen kan være utfordrende for både elever og lærere. Læreres strategier i dette arbeidet bør derfor søke en balanse mellom det å gjøre elever trygge nok til å delta i dialog omkring eventuell egen rolle i å opprettholde fordommer, samtidig som en viss grad av ubehag og utfordring kan bidra til personlig endring (Crittelle & Maddox, 2017, s. 178). Like fullt, på tross av mulig ubehag og utfordringer kan skoleklasser være et trygt rom for å utforske meninger, prøve og feile og bryne seg på egne og andres meninger (Iversen, 2014, s. 62). Denne prosessen er imidlertid avhengig av lærernes kompetanse i å håndtere mangfold og forskjeller (jf. von der Lippe, 2021).

1.2 Kontekst

Et fellestrekk ved utdanningsvitenskapelige tekster er at forskningen finner sted i grenselandet mellom samfunnsvitenskap og utdanningsvitenskap, og i kontakt med ulike fagdisipliner. Utdanningsvitenskap karakteriseres dessuten gjerne som normativ, og virksomheter som skoler og utdanninger reguleres av policydokumenter som endres med omtrent ti års intervall i

⁴ Moldrheim bruker betegnelsen «n-ordene» i diskusjonen av elevers fortellinger om «neger», «nigger», «nigga» og «niggs» (Moldrheim, 2021b).

Norge (Østern, 2018, s. 252). En slik beskrivelse av utdanningsvitenskapelig forskning er også betegnende for min avhandling. I dette avsnittet, hvor jeg skisserer studiens kontekst, vil jeg derfor vise til både samfunnsmessige og skolerelaterte faktorer og lovverk og føringer som bidrar til å belyse prosjektets relevans og aktualitet.

1.2.1 Offentlig debatt og politikk

Med utgangspunkt i den faste spalten *Si;D*, hvor ungdommer selv kan uttrykke sine meninger eller frustrasjoner og fortelle sine historier, oppsummerer avisen Aftenposten at året 2020 for ungdom har vært særlig preget av to hendelser. Den ene er nedstengingen av samfunnet som følge av koronapandemien. Den andre er samfunnets oppgjør med fordommer og hat. *Black lives matter*-bevegelsen⁵ kom til Norge, og rasisme preget mediebildet og samfunnsdebatten (Aas, 2020). Både ungdom og voksne fortalte om erfaringer med fordommer, diskriminering og rasisme i Norge, og det ble arrangert antirasistiske demonstrasjoner. Felles for mange av historiene som ble fortalt av unge nordmenn, var at de handlet om rasismens *subtile* og *strukturelle* karakter. Det var summen av alle små krenkelser og erfaringer med ikke å bli sett på som norsk nok som ble berørt (Orupabo, 2021). Midtbøen (2021) peker på at det var gjentatte opplevelser av å bli oppfattet som «ikke-norsk» som karakteriserte erfaringene mange med minoritetsbakgrunn delte i denne perioden. Unges erfaringer med at hudfarge eller klesdrakt forhindrer at de blir oppfattet som norsk, kan underbygge en følelse av marginalisering og utenforskap i samfunnet.

Imidlertid utløste disse fortellingene og demonstrasjonene også en opphetet og polarisert debatt blant mange aktører, og det ble uttrykt ulike posisjoner knyttet til forskjellige nivåer i samfunnet. TVNorge besluttet for eksempel å ta julekalenderen *Nissene over skog og hei* fra 2011 av sendeskjemaet fordi det ble påpekt at den ene karakteren var et eksempel på *blackface*, det vil si en karikatur av fargede mennesker. Som en kommentar til denne hendelsen skriver samfunnsdebattant og komiker Shabana Rehman på sin side i en kronikk: «Er du mørk i huden og lett krenket, så er det din tid nå», og peker på at mer alvorlig rasisme og diskriminering tilsløres av det hun omtaler som «rasismeposering» (Rehman, 2020). De mange og gjerne følelsesladde innspillene som kom til uttrykk i det offentlige ordskiftet, illustrerer at dette er en høyaktuell og viktig – men også krevende – debatt i det norske samfunnet. Debatten kan også ha bidratt til at de som ikke selv kjenner rasisme på kroppen, har erkjent at rasisme ikke bare handler om «onde individer med dårlige hensikter». Også i

⁵ Bevegelsen fikk mye oppmerksomhet etter at en farget mann i USA, George Floyd, den 25. mai 2020 ble drept av en hvit politimann. Politimannen ble våren 2021 dømt for drap.

hverdagslige møter mellom folk som vil hverandre vel, kan hudfarge og etnisitet gis betydning og skape ulikhet (Orupabo, 2021).

Fordommer, rasisme og diskriminering har også tidligere blitt aktualisert og debattert i det offentlige ordskiftet. Utdanningssektoren er gitt en sentral rolle når det gjelder å motvirke ulike former for fordommer og hat, og i 2010 oppnevnte Kunnskapsdepartementet en arbeidsgruppe for holdningsskapende arbeid som resulterte i rapporten *Det kan skje igjen* (Kunnskapsdepartementet, 2011). Mandatet til arbeidsgruppen var å komme med forslag til tiltak i skolen mot «rasisme, antisemittisme og diskriminering på bakgrunn av elevers etniske, religiøse eller kulturelle tilhørighet» (s. 12). I 2013 ble det ytterligere opprettet et utvalg som fikk i oppdrag «[å] vurdere de samlede virkemidlene for å skape et godt psykososialt skolemiljø, motvirke og håndtere mobbing og andre uønskede hendelser i skolen» (NOU 2015:2). Utvalget peker på at det i skolen særlig bør rettes søkelys mot forebygging av krenkelser som er knyttet til etnisitet, urfolk (samer), seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, samt nedsatt funksjonsevne, med bakgrunn i elevenes rett til ikke-diskriminering i barnekonvensjonen artikkel 2 og diskrimineringslovgivningen (s. 158).

I 2016 ble det også opprettet handlingsplaner mot antisemittisme (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016) og hatefulle ytringer (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016). I kjølvannet av ungdommers beretninger om erfaringer med fordommer og hat i 2020 ble Kultur- og likestillingsminister Abid Raja i Utdanningsnytt.no bedt om å redegjøre for hva regjeringen vil iverksette av tiltak knyttet til lærere (Ruud, 2020). Raja viste til regjeringens handlingsplan mot rasisme og diskriminering tilknyttet etnisitet og religion (Kulturdepartementet, 2019). Han fremhevet dessuten regjeringens satsing på Dembra⁶, som er et nasjonalt tiltak initiert av Utdanningsdirektoratet. Dembra har som mål å skolere lærere, lærerstudenter og lærerutdannere om rasisme, fordommer og diskriminering, og skal slik bidra til mer kunnskap direkte til dem som møter elevene hver dag.

Ulike utredninger og konkrete tiltak som Dembra antyder at forebygging av fordommer fra statlig hold anses som et felt hvor det er behov for mer kunnskap. Som tidligere nevnt er denne avhandlingen finansiert av Norsk Forskningsråd gjennom regjeringens handlingsplan mot antisemittisme, og den er dermed en del av det som kan betraktes som et politisk bidrag til motvirkningen av fordommer, rasisme og diskriminering i skolen. Det offentlige ordskiftet

⁶ *Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger* ble dannet på bakgrunn av rapporten *Det kan skje igjen* (Kunnskapsdepartementet, 2011) og ledes av HL-senteret (Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter).

og ungdommers fortellinger om hat og fordommer underbygger da også behovet for å utvikle ny kunnskap på dette området.

1.2.2 *Føring og lovverk*

Skolen er en viktig dannelsesarena i samfunnet, hvilket gjenspeiles i føringene og lovene som rammer inn læreres ansvar og oppdrag. I lys av den nevnte samfunnsdebatten og unges fortellinger fremstår skolens dannelsesoppdrag når det gjelder bevissthet om holdninger og verdier blant elever, som både viktig og uunnværlig. Den eksplisitte koblingen mellom forebygging av fordommer og diskriminering og skolens tradisjonelt sentrale rolle i å fremme demokratiske verdier er imidlertid forholdsvis ny i læreplansammenheng (jf. Anker & Lenz, 2021a). Med utgangspunkt i læreplanen og opplæringsloven vil jeg her skissere hvilke forventninger og krav som stilles til skole og lærere i dette arbeidet.

Høsten 2020 ble det innført nye læreplaner kalt Kunnskapsløftet 2020. Mine intervjuer med lærerne ble gjennomført før denne fagfornyelsen var innført, men etter at ny overordnet del ble fastsatt i 2017. Læreplanens overordnede del «[u]tdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). Det legges blant annet til grunn at «[e]n felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser», samt at «skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4–5). I læreplanens nye overordnede del er meningsmangfold og kompleksitet et gjennomgående tema, og ordlyden tar høyde for at det alltid vil være spenninger mellom ulike interesser og syn blant elevene, og at elevens beste alltid skal være et grunnleggende hensyn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3).

Det er ikke tydelige retningslinjer i læreplanen for hvordan diskriminering skal forhindres, men det løftes frem at diskriminering skal motarbeides, og at alle barn skal «behandles likeverdig og ingen elever skal utsettes for diskriminering», samtidig som «alle kan tenke, tro og ytre seg fritt» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). Læreplanen anerkjenner at lærere møter komplekse situasjoner i skolehverdagen, og viser tillit til at lærere kan håndtere uenighet og spenninger blant elevene med utgangspunkt i sin profesjonelle kompetanse og bruk av skjønn (Myrebø & Røthing, 2021). Tidligere kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby (2020) pekte på at fagfornyelsen kan gi nye innganger til det holdningsskapende arbeidet, blant annet

gjennom det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, som legger opp til utforskende og reflekterende arbeidsmåter. I en av formuleringene heter det at «skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som en motvekt mot fordommer og diskriminering» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Et av målene med fagfornyelsen er å koble arbeidet som gjøres med skolemiljøet, tettere sammen med fagene. Slik pålegges skolene å jobbe systematisk med et godt læringsmiljø (Lenz et al., 2020).

I opplæringsloven er elevers individuelle rettighet til et godt psykososialt miljø lovfestet (Opplæringslova, 1998). I 2017 kom det inn en formulering som presiserer at det er *nulltoleranse* mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (§9 A-3), og som understreker at alle former for diskriminering skal motarbeides. Det ble i tillegg innført en tydeligere aktivitetsplikt for skolen dersom elever krenkes (§ 9 A-4), og en skjerpet aktivitetsplikt dersom ansatte på skolen krenker en elev (§9 A-5). Det presiseres at skoler har ansvar for å arbeide aktivt og systematisk med å skape et godt psykososialt miljø samt å forebygge krenkelser. Elevens *subjektive* opplevelse av den enkelte hendelse står sentralt. Disse endringene i opplæringsloven kan knyttes til en *rettsliggjøring* av den norske skolen (Andenæs & Møller, 2016), hvilket gjenspeiler økt oppmerksomhet omkring menneskerettigheter og en forventning om lovfestede individuelle rettigheter (Lindgren et al., 2020; Rosén et al., 2020). I lys av dette er lærere derfor juridisk ansvarlige for at elever ikke utsettes for ulike former for krenkelser.

Det stilles tydelige krav til absolutte grensedragninger når det gjelder å hindre krenkelser av elever, samtidig som det skal tas hensyn til den enkelte elevs beste, også dem som krenker andre elever. Innenfor disse insentivene i de politiske føringene vektlegges det tillit til læreres profesjonelle kompetanse i møte med uenighet og spenninger blant elevene. Samlet fremstår forventningene til læreres arbeid mot fordommer i skolen som sprikende. Med tanke på at det pågår en ladet og aktuell debatt om fordommer og hat i samfunnet, hvor også unge står frem med egne fortellinger om rasisme og diskriminering, kan skjønsmessige vurderinger knyttet til dette arbeidet betegnes som en krevende oppgave for lærere. Ettersom lovverk og føringer eksplisitt peker på elevers rett til vern mot krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering, er det også relevant å se nærmere på hvilke begreper som tas i bruk knyttet til elevers psykososiale læringsmiljø. I det siste avsnittet om avhandlingens kontekst vil jeg se nærmere på begrepsbruken i relevante undersøkelser og rapporter som belyser elevers ulike opplevelser av krenkelser i skolen.

1.2.3 Rapporter om elevers opplevelser av krenkelser i skolen

I den landsdekkende Elevundersøkelsen⁷ fra 2011 oppga 9,7 prosent av elevene på ungdomstrinnet og i videregående opplæring at de hadde vært diskriminert på ett eller flere av følgende områder to til tre ganger i måneden eller oftere: kjønn, etnisitet, funksjonsevne, legning og nasjonal opprinnelse. Etter 2011 har spørsmålet om diskriminering vært frivillig i undersøkelsen, og derved er det kun mobbing som er en definert kategori for elevers opplevelser av krenkelser (Wasvik, 2017, s. 15). Nyere rapporter, hvor diskrimineringsbegrepet er fjernet, kan derfor ikke sammenlignes med tidligere rapporter når det gjelder diskriminering. Wendelborg (2012), som har sammenlignet elevundersøkelsene fra 2007, 2011 og 2012, finner dessuten at det er vanskelig å vite hvordan elevene forstår «diskriminering» – både fordi begrepet ikke er definert i de tidligere undersøkelsene, og fordi det formuleres i sammenheng med «urettferdig behandling».

Rapporten til Antirasistisk senter fra 2017, «*Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun*», er også basert på tallene fra Elevundersøkelsen i 2011 (Wasvik, 2017). I arbeidet med denne rapporten ble det i tillegg gjennomført en spørreundersøkelse med et mindre utvalg ungdommer i Oslo. Her er tallene på diskriminering noe høyere enn i Elevundersøkelsen. 11 prosent av ungdommene oppga å ha opplevd urettferdig eller negativ forskjellsbehandling ukentlig på ungdomsskolen tilknyttet kjønn, etnisitet, funksjonsevne, legning og nasjonal opprinnelse⁸. Det fremgår også i rapporten at skolen er den arenaen hvor flest unge opplever rasisme. Rapporter med utgangspunkt i Elevundersøkelsen antyder med andre ord at noen elever føler seg diskriminert i skolen, men resultatene er uklare og ikke sammenlignbare over tid. Det finnes ytterligere en andel eldre rapporter som undersøker krenkelser av minoritetsgrupper i skolen ved hjelp av ulike perspektiver og innganger (se f.eks. Bendixen & Ottesen, 2014; Roland & Auestad, 2009; Sandbæk & Einarsson, 2008; Seeberg, 2011; Slåtten et al., 2008).

De nyere rapportene *Mobbing og arbeidsro i skolen* (Wendelborg, 2017), som analyserer Elevundersøkelsen 2016/17, og *Ung i Oslo 2018* (Bakken, 2018) tar begge utgangspunkt i mobbebegrepet. Det er viktig å understreke at det er grunn til å problematisere at mobbing er den eneste kategorien som er definert og kan sammenliknes på tvers av elevundersøkelser, fordi mobbing er en annen type krenkelse enn rasisme og diskriminering. Et sentralt skille er

⁷ Utdanningsdirektoratets nettbaserte undersøkelse hvor elevene kan si sin mening om læring og trivsel. Den er obligatorisk for elever på 7. og 10. trinn samt VG1, og frivillig for de øvrige trinnene.

⁸ Respondenter: 502 ungdommer i alderen 15–30 år fra Oslo.

at mobbing rettes mot individer, mens diskriminering og rasisme er krenkelser som peker mot grupper, eller individer som representanter for en gruppe. *Krenkelse* blir derfor både en fellesnevner og et skille fordi uttrykte fordommer kan krenke selv om de ikke er rettet mot et individ (Moldrheim, 2014). Fenomener som antisemittisme og rasisme krever en mer historiebevisst og presis tilnærming enn mobbing (Røthing, 2017, s. 159).

I. M. Eriksen og Lyng (2015, s. 77) peker da også på at krenkelsesbegrepet ble føyd til i opplæringsloven i 2002 (trådte i kraft i 2003) fordi det var behov for et mindre snevert begrep enn mobbebegrepet. Men selv om krenkelser som diskriminering, trakassering og vold er eksplisitt nevnt i opplæringsloven og trekkes frem på lik linje med mobbing som et av fem satsningsområder for statens arbeid i skolen, har det likevel både i skolesektoren, forskningen og media vært rettet fokus spesielt mot mobbing og dens omfang, konsekvenser og mulige tiltak (Eriksen & Lyng, 2015). Dette blir også problematisert i NOU (2015:2, s. 29), som understreker at det er behov for å tydeliggjøre begrepene som brukes for å kategorisere uønskede ord og handlinger.⁹ Uten en slik tydeliggjøring øker risikoen for at skoler ikke har ansvar for å gripe inn når det gjelder fordomsfulle eller diskriminerende krenkelser, dersom elevenes handlinger ikke defineres som krenkelser i henhold til gjeldende definisjoner.

Argumentasjonsrekken i dette delkapittelet viser at selv om det tydeliggjøres fra flere hold at det trengs en presis begrepsbruk når det gjelder hvilke former for krenkelser elever opplever, er likevel terminologien som tas i bruk i elevundersøkelser, ensidig og mangelfull. Dersom skolen skal være en arena for forebygging av fordommer blant elever, er det derfor behov for et bredere fortolkningsrepertoar for å kunne fange opp hva slags krenkelser det er elever erfarer i sin skolehverdag. Kunnskapsgrunnlaget knyttet til fordommer i skolen vil jeg presentere nærmere i kapittel 2, hvor jeg gir en oversikt over forskningen på dette feltet.

1.3 Kappens disposisjon

Videre i kappen redegjør jeg for kunnskapsstatus i forskningen på læreres praksis i arbeidet med forebygging av fordommer i en nasjonal og internasjonal sammenheng. Deretter presenterer jeg kappens teoretiske rammeverk, som er basert på profesjonsteoretiske perspektiver, samt metode og forskningsdesign. I kapittel 5 gir jeg en oversikt over de tre artiklene, før jeg i kapittel 6 drøfter artiklenes funn i lys av den overordnede problemstillingen

⁹ Her trekkes det frem eksempler på slike begreper, som «mobbing», «diskriminering», «trakassering», «krenkelser», «rasisme», «vold», «erting» og «sosial eksklusjon», og det vektlegges at meningsinnholdet som legges i disse begrepene, samt begrunnelsen for kategoriseringen, varierer.

og forskningsspørsmålene. Til sist tydeliggjør jeg hva som er denne avhandlingens bidrag til feltet den er posisjonert i.

2 Tidligere relevant forskning

I dette kapittelet gir jeg en oversikt over tidligere forskning og min posisjon, og skisserer slik ytterligere avhandlingens kontekst. I hver av de tre forskningsartiklene har jeg presentert forskningslitteratur som er relevant for den enkelte problemstilling. Her fokuserer jeg på forskning som kan belyse den overordnede problemstillingen i kappen: *Hva former ifølge lærerne deres praksis i arbeid med forebygging av fordommer, og hvordan kan vi forstå dilemmaer og spenninger i dette feltet knyttet til lærernes profesjonsutøvelse?*

Kunnskap om læreres profesjonsutøvelse er styrende for utvalget og presentasjonen av relevante studier. Jeg har valgt å gi en oversikt over forskning som i likhet med min egen studie, men på ulike måter, knytter sammen temaene læreres profesjonsutøvelse og fordommer i skolen. Gjennom en syklisk prosess som innebærer å lese, systematisere og kritisere andres forskning, samt innta en egen posisjon, oppnås en innsikt i kunnskapsstatusen på eget forskningsfelt (Krumsvik, 2016, s. 54). Jeg har foretatt databasesøk i forbindelse med alle de tre artiklene og i arbeidet med kappen, samt undersøkt relevante referanselister for utfyllende forskningsartikler. Jeg inkluderer ikke såkalt «grey literature», som styringsdokumenter og forskningsrapporter (Krumsvik, 2016), da disse er gjort rede for i delkapittel 1.2 (kontekst). Jeg inkluderer heller ikke litteratur som ikke er publiserte empiriske vitenskapelige studier. Som tidligere nevnt (delkapittel 1.2) legger jeg i denne avhandlingen til grunn at fordommer kan forstås i relasjon til ulike betegnelser og begreper slik de brukes av de forskjellige kildene jeg refererer til. Studiene jeg presenterer, bruker derfor ikke nødvendigvis begrepet «fordommer». Jeg har også valgt å inkludere studier som undersøker læreres profesjonsutøvelse i tilknytning til sensitive og kontroversielle temaer eller ubehag.

For å posisjonere avhandlingen både i den norske og den internasjonale konteksten er forskningsoversikten todelt. I den første delen ser jeg nærmere på forskning i Norge, hvor det særlig er de empiriske funnene som er relevante. I den andre delen presenterer jeg internasjonal forskning gjennom en tematisk tilnærming. Til sist gir jeg en oppsummering over forskningslitteraturen jeg har presentert, og posisjonerer deretter avhandlingen i dette forskningsfeltet.

2.1 Den norske konteksten

Det er relativt få studier i Norge som retter seg mot læreres praksis og fordomsrelaterte temaer. Derfor presenterer jeg i denne delen forskning fra både skole og lærerutdanning. Jeg har valgt å dele de empiriske funnene i to deler. Først ser jeg nærmere på læreres utfordringer

når det gjelder å berøre ulikhet og maktposisjoner i en mangfoldig skole, og deretter på læreres strategier knyttet til det jeg her betegner som «holdningsskapende arbeid». Denne betegnelsen åpner for å favne et bredere forskningsfelt og dermed inkludere studier som undersøker andre, men relaterte temaer (som nevnt over) som kan bidra til å drøfte mine empiriske funn.

2.1.1 Å berøre ulikhet og maktposisjoner i en mangfoldig skole

Begrepet «mangfold» har kommet inn i både utdanningspolitiske dokumenter og academia med tyngde, og har i stor grad erstattet begreper som «multikulturell» og «flerkulturell». Mangfoldsbegrepet kan være en god inngang for å drøfte sentrale temaer og utfordringer i skolen, men det forutsetter «at bevissthet omkring maktforhold må være en helt sentral dimensjon» ved begrepet (jf. Røthing, 2020, s. 18, 23). Westrheim (2014, s. 35) peker på at betegnelsen «mangfold» kan kritiseres for å være uklar og tannløs når innholdet ikke tydeliggjøres i skolen. Hun stiller spørsmål ved om mangfoldsbegrepet er en ny måte å innhulle uenighet, disharmoni og strukturell forskjellighet på. Dette understøttes av Lund (2018), som ved hjelp av intervjuer med lærere finner at mange av dem fortsatt utøver en «fargeblind» praksis. Dersom det skal gi mening å beskrive norsk skole som en mangfoldsskole, mener hun at mangfoldsbegrepet må diskuteres blant lærere slik at de får økt bevissthet om hva det faktisk innebærer. Det kan med andre ord se ut til at med økt fokus på mangfoldet i skolen følger det noen utfordringer for lærere når det gjelder å berøre ulikhet og maktposisjoner blant elever. Jeg vil videre i denne seksjonen presentere studier som ved hjelp av forskjellige innganger bidrar til å belyse aspekter ved de nevnte utfordringene.

I sitt doktorgradsprosjekt basert på klasseromsobservasjoner og intervjuer med lærere undersøker Andresen (2020a) hvordan lærere berører temaer knyttet til mangfold og inkludering overfor elevene. Hun finner at lærerne navigerer mellom ulike og overlappende diskurser med utgangspunkt i medborgerskap, kulturelle tradisjoner, verdier, etniske skillelinjer eller hvithet når de berører «norskhet» i klasserommet. Elevsammensetningen og graden av mangfold, samt klasserommets sosiale dynamikker og egne skjønnsvurderinger, har innvirkning på hvordan lærerne vektlegger ulike kategorier og på hvilke strategier de tar i bruk for å navigere i klasserommet. I tråd med inkludering som en av utdanningens kjerneverdier er medborgerskap den mest fremtredende kategorien lærerne tar utgangspunkt i når de skal ta hensyn til minoritets elever i klassen.

Ved å studere lærerstudenters dialoger med lærerutdannere finner Riese og Harlap (2021) at studentenes forestillinger om norskhet og hvem som skal inkluderes i det nasjonale «vi», er smale. Studentene får dessuten i liten grad utfordret sine kategorier for tilhørighet. Riese og Harlap (2021) peker på at studentene trolig har liten trening i å tenke kritisk eller bli utfordret rundt temaer som rasisme og identitetskategorier som «norsk», når de begynner på høyere utdanning. De hevder at en slik manglende kunnskap kan forstås i sammenheng med studier av læreverk på lavere nivå. Røthing (2015) argumenterer for eksempel for at lærebøker i samfunnsfag i for liten grad inviterer til relevant og maktkritisk undervisning om rasisme som utfordring (se også Midtbøen et al., 2014). I en annen studie utført med lærerstudenter, knyttet til profesjonsetisk forståelse og rasisme og diskriminering i skolen, peker Anker og Lenz (2021b) på at selv om studentene viser en nyansert forståelse av maktmekanismer, bruker få denne forståelsen til å utvikle strategier utover lærerens muligheter i møte med den enkelte elev i klasserommet. Forfatterne indikerer at studentenes profesjonsetiske handlingsorientering kan beskrives «[s]om tynn og individualisert»¹⁰ (s. 224), uten å inkludere verdier og normer i skolekulturen som deler av problemet og løsningen.

Røthing (2017) har intervjuet studenter og lærere ved fire yrkesfaglige utdanningsprogram om utvalgte mangfoldstemaer¹¹ og synliggjør blant annet at forenklete oppfatninger om rasisme kan prege undervisningen, samt at lærerne synes usikre på skillet mellom mobbing og rasisme. I likhet med Røthing argumenterer Osler og Lindquist (2018) for at lærere må styrkes med hjelpemidler og et språk som hjelper dem med å håndtere mangfoldet blant elever og å utfordre rasisme og andre former for kompleks ulikhet i skolen. Osler og Lindquist hevder at lærere ofte behandler gruppefiendtlige skjellsord, andre skjellsord og elevkonflikter som likestilte, hvilket bidrar til å tilsløre hvilke krenkelser elever utsettes for og til å legitimere hatretorikk.

I den senere tid har flere nye begreper og teoretiske innganger knyttet til hudfarge og andre ytre trekk blitt tatt i bruk i den norske forskerkonteksten. I likhet med flere andre studier (f.eks. Flintoff & Dowling, 2019; Svendsen, 2014) peker Haugen (2021) på at det er en manglende konseptualisering av begrepet «rase» i den norske skolen, og et sentralt argument i disse studiene er at rasebegrepet kan bidra til å diskutere ulikheter og maktposisjoner som handler om ytre kjennetegn som hudfarge. Haugen (2021) finner også at lærerne i hennes

¹⁰ Jeg gir en mer inngående beskrivelse av hvordan jeg bruker og forstår «tynn» og «tykk» profesjonsetisk forståelse i delkapittel 3.2.2.

¹¹ I denne boken tar Røthing (2017) opp temaene urfolk og nasjonale minoriteter, innvandring og nyere minoriteter, rasisme og antisemittisme.

intervjustudie unngår å bruke betegnelsen «etnisitet». Når lærerne referer til mangfold i elevgruppa, handler det i stor grad om læring og individuelt læringsutbytte, og i liten grad om privilegier og strukturelle ulikheter som kan knyttes til minoritets- og majoritetstilhørighet. For å benevne ulikheter blant elevene tyr lærerne gjerne til kategorier som er mindre problematiske og ladde, for eksempel med utgangspunkt i språk og geografi/nasjonalitet.

«Hvithetsstudier» er en annen forholdsvis ny term i norsk forskningsammenheng (se f.eks. Dowling, 2017; Flintoff & Dowling, 2019). Fylkesnes (2019) undersøker i sitt doktorgradsprosjekt hvordan forestillinger om hvithet som det «normale» kommer til uttrykk gjennom bruk og forståelse av «kulturelt mangfold» blant lærerutdannere. Fylkesnes argumenterer for at termer som «kulturelt mangfold» kan produsere tilsynelatende skjulte rasialiserte diskursive mønstre som bidrar til å opprettholde andregjøring og ekskludering. Videre hevder hun at det er behov for mer kunnskap om den (norske) historiske koloniale arven og imperialistiske forståelsesmåter blant lærerutdannere. Postkolonial teori kan bidra til nye innsikter både om historiske forhold og nåtiden, og to andre doktorgradsprosjekter har tatt i bruk postkoloniale perspektiver: Jore (2018, 2019) benytter seg av begrepet «nordisk eksepsjonalisme» for å belyse hvordan framstillinger av det eksepsjonelle, nasjonale demokrati ble formidlet i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Hun peker på at en slik historisk fremstilling kan være et hinder for kritisk refleksjon med elever om den norske koloniale historien. K. G. Eriksen (2021b) finner at nasjonal eksepsjonalisme fremstår som vevd inn i demokratiundervisning i barneskolen, noe som til tross for gode intensjoner kan bidra til å underbygge ulikhet og andregjøring i klasserommet.

Felles for studiene som benytter rase- eller hvithetsbegrepet i sine analyser, er en oppfatning av at det i norsk skole og utdanningssystem mangler gode begreper for å belyse og drøfte aspekter ved det som kan betegnes som «strukturell rasisme» (jf. BonillaSilva, 1997). Det vil litt forenklet si at rasisme kan knyttes til «usynlige maktstrukturer i samfunnet» (jf. Birkelund, 2021, s. 85). I denne avhandlingen kan strukturell rasisme forstås i lys av fortellingene til ungdommer i Norge som jeg viste til innledningsvis (del 1.2.1), hvor det ble beskrevet utallige små krenkelser og erfaringer med å ikke bli sett på som norsk nok. Orupabo (2021, s. 117) mener at søkelyset på strukturell rasisme har gitt oss en mulighet til å «forlate en snever rasimeforståelse som gjør rasismen til et marginalt fenomen som ikke angår oss i det egalitære Norge». Samtidig understreker hun at maktstrukturer er variable og relasjonelle, ikke absolutte, og at det derfor kan være fruktbart i forskning å også spørre om når, hvor og hvordan mennesker tolker sosial erfaring i studier av etnisitet og rase. I likhet med Midtbøen

(2021) peker hun på at begreper som utvikles i en bestemt kontekst, som for eksempel «strukturell rasisme», bør anvendes med varsomhet i andre kontekster. Birkelund (2021, s. 81, 85) argumenterer for at det er et behov for mer presise begreper rettet mot variasjon både mellom og innad i grupper for å kunne utvikle relevant innsikt som kan motvirke urimelig forskjellsbehandling. Hun hevder at blant annet rasebegrepet kan fremstå som en typologi av mennesker som kanskje egentlig ikke passer så godt sammen, og dermed kan et slikt perspektiv bidra til å sementere allerede etablerte stereotypier. Jeg trekker frem denne diskusjonen når det gjelder bruk av perspektiver i forskning fordi den synliggjør at måten fordommer og rasisme både omtales i samfunnet og studeres i forskningen på, er i endring.

Samlet, og ved hjelp av ulike teoretiske innganger, bidrar forskningen jeg her har presentert, til å belyse ulike sider ved læreres utfordringer når det gjelder å berøre og benevne elevmangfold. Studiene avdekker at mangel på relevante begreper og kunnskaper hos lærerne, samt kontekst, elevsammensetning og et mål om å inkludere alle elever, påvirker hvordan lærere forstår og omtaler ulikhet, «norskhet» og maktposisjoner mellom elever. Studiene peker samtidig mot et behov for å ruste lærerne bedre for å håndtere mangfold i skolen.

2.1.2 Studier som belyser læreres strategier i holdningsskapende arbeid

I innledningen la jeg til grunn at lærere har en sentral rolle når det gjelder å forvalte skolens dannelsingsoppdrag. Det er flere tilnærminger til forskning på læreres strategier i dette arbeidet, og jeg har som nevnt valgt å presentere et utvalg studier som undersøker forskjellige, men relaterte, temaer som kan bidra til å drøfte avhandlingens empiri.

Gjennom intervjuene fra yrkesfag viser Røthing (2017) at lærerne var opptatt av elevenes holdninger. Hun peker på at dette kom til uttrykk ved at lærerne var opptatt av å følge opp elevene, vise omsorg, gjennomføre uformelle samtaler og konfrontere det de forsto som stereotype eller gruppefiendtlige holdninger hos elevene ved hjelp av statistikk og kunnskap. Sjøen og Mattsson (2019), som har intervjuet lærere om hvordan de oppfatter at det er best å møte radikaliserings blant elever, finner lignende strategier. Lærerne uttrykte at de hadde et profesjonelt ansvar når det gjaldt å beskytte studenter mot radikaliserings og voldelig ekstremisme – de var med andre ord også opptatt av elevenes holdninger. Dette ansvaret knyttet lærerne hovedsakelig til hva som var elevenes beste, og i mindre grad til «landets og samfunnets sikkerhet». Flertallet av lærerne mente at det var viktig å minimere sårbare faktorer hos elevene, som personlig motgang, marginalisering, fattigdom, sosial ekskludering og dårlig mental helse. Lærerne i Røthings (2017) studie fortalte også at de kunne oppleve

ubehag og føle seg ukomfortable i undervisning om stereotypier, rasisme og innvandring. Dette gjaldt særlig i møte med et meningsmangfold blant elevene eller dersom elever som selv hadde minoritetsbakgrunn, var til stede (se også Faye, 2021). En rød tråd i Røthings drøfting av intervjuene er betydningen av det komplekse i de situasjonene som lærerne og elevene forteller om, og behovet for refleksjon i møte med ulike elever og i undervisningssituasjonen.

Andresen (2020b) peker på det kontekstuelle relatert til læreres skjønnsvurderinger i undervisning om kontroversielle temaer. Hun finner at faktorer som støy og uro, samt mangel på tid og relasjonen til forskjellige elevgrupper, kan føre til at lærerne velger bort undervisning som skaper debatt og diskusjoner. De prioriterer dessuten temaer som er læreplanfestet og anses for å være viktige for elevenes eksamener og resultater (Andresen, 2020b; Anker & von der Lippe, 2017). Anker og von der Lippe (2017) antyder at lærere har liten kompetanse når det gjelder å undervise om sensitive og kontroversielle temaer, og at debatter med elever i denne sammenhengen derfor kan føles utrygge. Læreres personlige og teoretiske kompetanse synes av den grunn avgjørende for hvordan og om vanskelige temaer inkluderes i undervisningen. Kompetanse har hertil betydning for hvordan lærere omtaler og håndterer homofobe ytringer blant elever (Poteat et al., 2019).

Toft (2020) har observert undervisning på videregående skole om mediepresentasjonen av islam, og argumenterer for at utfordrende og sensitive temaer gjerne forenkles og relateres til sterke stemmer i den offentlige mediedebatten i undervisningen. På denne måten bidrar undervisningen til å sementere og bygge opp under tendensiøse mediefremstillinger i stedet for å nyansere. Sætra (2021) har gjennomført en studie med elever og lærere på videregående skole, og begge parter understreket betydningen av godt planlagte og regelstyrte diskusjoner omkring kontroversielle temaer. Deltakerne trakk frem følgende tre kjerneelementer: gode sosiale relasjoner, hensiktsmessige felles regler for sosial samhandling og, ikke minst, respekt og toleranse. Dette er elementer som er i tråd med begrepet «uenighetsfellesskap». I feltarbeid på ungdomsskole observerte Iversen (2014) læreres forsøk på å skape et enighetsfellesskap. Han utviklet *uenighetsfellesskap* som en alternativ tilnærming, hvor fellesskapet i skoleklasser ikke forstås som betinget av enighet, men snarere knyttet til en felles prosess for å løse felles utfordringer.

Oppsummert skisserer de omtalte studiene et bilde som består av en rekke kontekstuelle faktorer som har innvirkning på læreres strategier i holdningsskapende arbeid. Studiene peker på at den enkelte elevgruppe og ulike grader av mangfold blant elevene, samt relasjoner

mellom elever og lærer-elever kan ha betydning for læreres praksis. I tillegg kan kunnskap hos den enkelte lærer, og til dels rent praktiske sider ved tilrettelegging av undervisningen, virke inn.

2.2 Internasjonal forskning

Det finnes en rekke studier som omhandler fordommer, diskriminering og rasisme i skole og utdanning i den internasjonale litteraturen, spesielt på høyere utdanningsnivå i USA, både ved hjelp av kvantitative og kvalitative metoder og med en rekke ulike innganger og teoretiske begreper (se f.eks. Boysen, 2012; Martinez-Cola et al., 2018; Maurer & Keim, 2018; Ohito, 2016; Suárez-Orozco et al., 2015; Young, 2016). I dette delkapittelet har jeg imidlertid avgrenset presentasjonen til studier av ungdomsskoler (noen i kombinasjon med barneskoler) og videregående skoler, med unntak av Theodorou (2011) og Zembylas (2010), som har forsket på barnetrinnet. Også i denne delen er studiene utvalgt fordi de belyser læreres profesjonsutøvelse knyttet til holdningsskapende arbeid. Jeg har en tematisk analytisk tilnærming til presentasjonen av de internasjonale studiene, noe som åpner for en viss grad av fleksibilitet og egen vurdering av utvalget (jf. Braun & Clarke, 2006, s. 79). I gjennomgangen av forskningslitteraturen opprettet jeg nøkkelord og koder som videre utledet de tematiske inndelingene. Temaene favner sentrale aspekter ved forskningsstudiene som kan belyse den overordnede problemstillingen. Noen av artiklene kan knyttes til flere av temaene og vil derfor bli referert til i flere omganger.

2.2.1 Læreres rolle i møte med fordommer og rasisme

Innledningsvis (1.1.2) skisserte jeg at fordommer kan fremstå som et komplekst fenomen i skolen. Flere studier undersøker læreres rolle i møte med denne kompleksiteten, og jeg presenterer her et mindre antall studier som belyser ulike aspekter, mekanismer og sammensatte utfordringer som kan bidra til den videre drøftingen i kappen.

To studier tar i bruk begrepet «mikroaggresjon» for å drøfte hvorfor lærere ikke gjenkjenner eller agerer mot rasisme. Mikroagresjonsbegrepet brukes gjerne i forskning som søker å beskrive og belyse subtile uttrykk for fordommer og rasisme, et utbredt forskningsfelt særlig i USA på universitetsnivå. Begrepet brukes ofte innenfor de kritiske perspektivene hvor fordommer og rasisme undersøkes ved hjelp av en strukturorientert tilnærming, i likhet med kritiske rasestudier og kritiske hvithetsstudier. Call-Cummings og Martinez (2017) har intervjuet lærere og studenter, og finner at lærerne i deres studie ikke gjenkjenner de subtile formene for rasisme. Rasisme blir forbundet med mer aggressive og uttalte former for ytringer

og handlinger. Lærerne definerer selv på hvilke måter rasisme skal motarbeides, og elever opplever at lærere ikke alltid anerkjenner deres opplevelser av å være utsatt for rasisme. De finner med andre ord at lærere og elever gjerne har ulik oppfatning av hvilke ytringer eller hendelser som kan betegnes som rasisme. Like fullt er det lærerne som har definisjonsmakten over hendelser hvor elever kjenner seg krenket. Ifølge Call-Cummings og Martinez (2017) kan dette føre til at elever som utsettes for rasisme, resignerer eller blir passive overfor disse krenkelsene. Pearce (2019), på sin side, har i en engelsk studie intervjuet nyutdannede lærere. I likhet med Call-Cummings og Martinez (2017) peker hun på at lærerne nøler med å kalle erfaringer med hendelser som Pearce selv betegner som mikroaggresjoner, for rasisme. Denne ubekvemheten, eller nølingen, med å bruke rasismebegrepet blant lærerne, mener Pearce henger sammen med en fargeblind, politisert utvikling i skole og lærerutdanning, hvor konsekvensen er at lærere ikke har nok kompetanse til å håndtere subtile former for rasisme blant elevene.

Gjennom en svensk etnografisk studie, og med utgangspunkt i *critical race theory* (CRT), undersøker Dovemark (2013) hvordan etnisitet og kulturell identitet forhandles og formes blant elever på seks skoler. Som de to foregående studiene undersøker hun de subtile formene for krenkelser, og hun finner at lærere og elever gjenskaper hverdagsrasisme gjennom måten de prater om og snakker med sine elever/medelever med minoritetsbakgrunn på. Også hun peker på at det trengs mer kunnskap om ulike former for rasisme og anerkjennelse av rasisme som et problem i utdanningssystemet, samt at andregjøring av elever i skolen er forbundet med normer og diskurser i samfunnet. Vass (2016), som med en lignende inngang har forsket på læreres diskursive praksis, finner at lærerne på tross av at de er i en innflytelsesrik posisjon i klasserommet, gjerne inntar en taus rolle som bidrar til å forsterke hvite majoritetsprivilegier. Gjennom observasjon av minoritets elever som tar i bruk strategiske motsvar for å forhandle en oppfatning av seg selv i samspill med hvordan de blir sett på av andre, «pedagogies of positioning» (Cooks, 2003 i Vass, 2016 s. 385), argumenterer han for at lærere i stedet kan bidra til å hjelpe elever med å aktivt forstyrre majoritetsprivilegier i klasserommet.

Frohard-Dourlent (2016) tar også utgangspunkt i diskursive praksis, og drøfter på hvilke måter lærere diskursivt posisjonerer seg i møte med elever som identifiserer seg som trans eller ikke er kjønnsnormative. Hun har gjennomført intervjuer med lærere, og finner fire hovedtendenser. Lærerne tok ofte utgangspunkt i mobbebegrepet, hvilket individualiserer krenkelsene og underkjenner de heteronormative maktsystemene som også skolen kan være

en del av. Lærerne oppfattet gjerne seg selv som åpne og tolerante, noe Frohard-Dourlent (2016) hevder kan bidra til at det blir vanskelig å gjenkjenne seg selv som en del av et regulerende maktsystem. Ved å vektlegge egen identitet og intensjon over handling og effekt inntas en posisjon som, lik fargeblindhet, fratrar lærerne gode diskursive verktøy for å kunne se at deres egen praksis er med på å opprettholde heteronormative normer i skolen. Lærerne pekte også gjerne på strukturelle mangler ved skolesystemet som bidro til å fremme heteronormative praksis i skolen. Frohard-Dourlent legger til grunn at diskursiv praksis som peker mot ytre systemer og forhindringer, tilslører hvordan lærere som aktører innenfor systemet daglig kan ta valg som enten bekrefter systemene eller gjør motstand mot dem. Med andre ord synliggjør denne studien forskjellige måter lærerne uttrykker at de befinner seg i en kompleks posisjon i skolens maktsystem på, og den finner at det språket som er tilgjengelig for lærerne, må utvikles og utvides slik at de bedre kan se og artikulere sin egen rolle i dette systemet.

Til slutt i dette delkapittelet vil jeg presentere en studie som tar i bruk begrepet «difference-blindness», eller «forskjellsblindhet», i en studie om læreres oppfatninger av immigrantelevers integrering. Theodorou (2011) har intervjuet lærere, og ved hjelp av begrepet «forskjellsblindhet» undersøker hun sosiale maktrelasjoner utover hudfarge og rase, hvilket hun peker på kan være fruktbart i kontekster hvor sosiale hierarkier formes av andre sosiale kategorier. Theodorou (2011) hevder at lærerne i større grad pekte på individualiserte faktorer ved immigrantene som utfordrende for deres integrering enn samfunnskonteksten og hemmende politisk bestemte strategier. I likhet med Frohard-Dourlent (2016) fremhever hun lærernes gode intensjoner. Samtidig antyder hun at deres forklaringer når det gjaldt ulikheter mellom elever, kan forstås i lys av en kulturell rasisme hvor forskjellsblindhet dominerer diskursen knyttet til forskjeller i samfunnet.

I sum synliggjør forskningen jeg her har presentert, ulike utfordringer knyttet til læreres rolle i holdningsskapende arbeid. Disse studiene synliggjør også at skolen ikke befinner seg i et sosialt vakuum. Læreres rolle i møte med ulike former for fordommer og rasisme må forstås i sammenheng med et nettverk av ulike diskurser, maktrelasjoner, spenninger og motsigelser i samfunnet og utdanningssystemet (jf. Cumming-Potvin & Martino, 2018; Formby, 2013; Rosvall & Öhrn, 2014; Shoshilou & Vasiliou, 2016).

2.2.2 *Betydningen av kontekst, elevgruppe og lærers posisjon*

En rekke relevante svenske studier har på ulike måter undersøkt læreres praksis knyttet til klasseromskontekst og elevgruppe. Arneback og Englund (2020) har gjennomført intervjuer med lærere i videregående skole om deres praksis når elever uttrykker rasisme, og finner at det særlig er tre faktorer som er fremtredende i lærernes refleksjoner. Lærerne vektlegger den enkelte elevs potensial for utvikling, klasseromskonteksten samt sin egen kunnskap og erfaring. Videre, med utgangspunkt i det samme empiriske materialet, trekker Arneback og Jämte (2021) frem seks typiske strategier lærere tar i bruk i antirasistisk undervisning. Disse tilnærmingene retter seg hovedsakelig enten mot å utfordre strukturell rasisme (frigjørende, normkritiske og interkulturelle perspektiver) eller å gripe inn i individuelle uttrykk for rasisme (relasjonelle, demokratiske og kunnskapsrettede perspektiver). I begge analysene av intervjuene betoner forskerne den kompleksiteten lærerne må vurdere når de bestemmer seg for hvordan de vil håndtere ulike situasjoner.

Rosvall og Öhrn (2014) observerte i to svenske klasser at lærerne gjerne responderte med taushet når elever ønsket å diskutere rasistisk tankegods eller politiske temaer. Funnene indikerer at lærerne valgte nøytralitet som pedagogisk strategi og en dekontekstualisert profesjonsutøvelse hvor rasistiske hendelser i elevenes nabolag ikke ble viet oppmerksomhet. Verdier og kritisk tenkning ble likevel ikke vurdert som uviktig av disse lærerne, men de hevdet at en slik metodisk strategi krevde et høyere nivå av kunnskap enn de oppfattet at elevene var i besittelse av. Basert på observasjoner og intervjuer med lærere mener Kavanagh (2018) på sin side at læreres strategier er forbundet med deres personlige oppfatninger om hvilke prosesser som fungerer for å motvirke fordommer blant elever. Dette ser hun blant annet i sammenheng med at uttrykk for fordommer gjerne opptrer brått eller uventet, og at lærere må foreta raske valg og vurderinger når de skal agere.

I flere studier fremstår ulike grader av mangfold blant elevene som sentralt for hvordan lærere utformer sin praksis (Engebretson, 2018; Welton et al., 2015). Ifølge Parkhouse og Massaro (2019), som observerte to lærere over tid, valgte lærerne undervisningsstrategier både basert på den enkeltes plan for undervisningen og ut ifra hensyn til ulike grader av heterogenitet i elevgruppene deres. Selv om både lærere og elever omtaler mangfold og pluralisme i positive ordelag, kan det likevel fremstå som vanskelig å håndtere forskjellige perspektiver i klasserommet, og elevenes personlige kunnskap, erfaringer og oppfatninger kan dessuten ha sterk innflytelse på diskusjonene i en elevgruppe (Flensner, 2018). I en etnografisk studie av kontroversielle temaer i skolen drøfter Flensner (2020) hvordan en lærer vekslet mellom å

nærme seg noen temaer som åpne, med rom for uenighet og diskusjon blant elevene, og andre som udiskutable (f.eks. omskjæring av kvinner eller likestilling mellom kjønn). Flensner peker på at læreres pedagogiske strategier må forstås i lys av at undervisning er avhengig av kontekst og er en relasjonell praksis. I hvilken grad undervisningens innhold fremstår som kontroversielt i klasserommet, avhenger av på hvilke måter det blir presentert, og hvilke kunnskaper, erfaringer, meninger og identiteter lærere og elever representerer i klasserommet.

Hakvoort og Olsson (2014) finner at læreres praksis i situasjoner med konflikt blant elever i større grad formes av lærernes ubehag, emosjoner og ønske om kontroll over situasjonen i klasserommet enn av de demokratiske prinsippene som ligger til grunn for skolens holdningsskapende arbeid. I tråd med dette hevder Alvinus (2019) at det viktigste for lærere i uforutsette og vanskelige situasjoner er sosial og emosjonell regulering for å gjenvinne kontroll over situasjonen. I en casestudie av en nyutdannet lærer utforsker Engebretson (2018) betydningen av blant annet lærerens posisjon overfor elevene. Studien antyder at læreren var mer villig til, og lyktes bedre med, å håndtere nedsettende ytringer i klasser hvor elevene gjenspeilet hennes egen etnisitet og klasse. Engebretson synliggjør at læreres følelse av utrygghet eller ubehag når det gjelder å undervise i sensitive temaer overfor noen elevgrupper, kan føre til at elever får forskjellig og mangelfull opplæring. Læreres posisjon overfor elever er også utforsket gjennom flere studier av religionslærere (se f.eks. Brooks, 2019; Everington, 2014; Jackson & Everington, 2017). Ifølge Everington (2015) har for eksempel lærere med minoritetsbakgrunn mulighet for å bruke seg selv som et eksempel, være brobyggere og utfordre etablerte forestillinger eller ufarliggjøre negative antagelser om minoritetsgrupper. Dette er imidlertid også en strategi som innebærer en risiko for å bli plassert i kategorien «de andre» av majoritets elever. Zembylas (2010) tar i bruk betegnelsen «ubehag» («discomfort») for å beskrive læreres erfaringer med ambivalente følelser knyttet til mangfold blant elevene. Ubegagethandlet både om egne og andres holdninger og mangelen på kunnskap om hvordan man legger til rette for en inkluderende undervisning. I en senere studie peker Zembylas og Papamichael (2017), med utgangspunkt i «ubehagets pedagogikk» (Boler, 1999; Boler & Zembylas, 2003), på at ubehag kan forstås som nødvendig for å reflektere, tenke nytt og skape en forandring i samspill med empati (se også Røthing, 2019).

2.2.3 Læreres kunnskaper

I de to foregående avsnittene har jeg på ulike måter vist at læreres tilnærminger må forstås i lys av deres personlige, gjerne ubevisste, overbevisninger, antagelser og kunnskap (jf. Kavanagh, 2018). Forskningen som er presentert, trekker frem at det er behov for mer

kunnskap på en rekke områder, som blant annet hjelpemidler og språk for å håndtere mangfold i skolen (Osler & Lindquist, 2018), økt kompetanse i å undervise om sensitive og kontroversielle temaer (Anker & von der Lippe, 2017) og en større bevissthet omkring subtile former for rasisme (Pearce, 2019). Spesielt innen kvantitative studier knyttet til kjønn og seksualitet i skolen vises sammenhengen mellom læreres kunnskap om LHBTQ og graden av ivaretagelse av utsatte elever (se f.eks. Collier et al., 2015; McCabe et al., 2013; Nappa et al., 2018; Richard, 2015). Erfaring og kunnskap kan bidra til å minske usikkerhet og ubehag hos lærere, samt skape bevissthet omkring privilegier eller maktposisjoner i klasserommet.

Som vist synliggjør Frohard-Dourlent (2016) at lærere befinner seg i en kompleks posisjon i skolens maktsystem, og hun finner at det språket som er tilgjengelig for lærerne, må utvikles og utvides slik at de bedre kan se og artikulere sin egen rolle i dette systemet. Det handler med andre ord ikke kun om å tilføre mer kunnskap til lærere, rammene for lærernes profesjonsutøvelse må også tas med i betraktningen for å skape bedre vilkår for holdningsskapende arbeid i skolen. Frohard-Dourlent (2016) trekker frem at lærere, som aktører innenfor systemet, daglig kan ta valg som enten bekrefter systemene eller gjør motstand mot dem.

Studier i Sverige avdekker imidlertid at økt rettsliggjøring av skolen, hvor flere områder og detaljer er regulert av lover og direktiver, endrer forutsetningene for og har innvirkning på læreres profesjonsutøvelse i situasjoner med elevkonflikter og/eller nedsettende krenkelser. Ved hjelp av fokusgruppeintervjuer finner Hult og Lindgren (2016) at lærere oppfatter denne endringen som et tegn på en svekket tillit til deres yrkeskunnskaper. De finner også at lærerne må ta i bruk nye kunnskapsformer, og at det har vært et skifte fra en erfaringsbasert, kroppslig kunnskap om konflikter og håndteringen av dem til en større grad av nedtegnet, skriftliggjort kunnskap. Dette er en utvikling som har innvirkning på hva lærere ser, og hvordan de handler, i situasjoner hvor nedsettende krenkelser finner sted (Lindgren et al., 2020). Økt skriftliggjøring, nye definisjoner, strategisk språk og en institusjonell kompleksitet bidrar til spenninger mellom ansvarliggjøring og profesjonelt ansvar. Disse må lærerne balansere og håndtere (Lindgren et al., 2018).

Læreres kunnskap om holdningsskapende arbeid, kan, slik jeg forstår det gjennom min lesning av forskningslitteraturen, forstås på flere nivåer. For det første handler kunnskapen om praktisk kompetanse, i form av gode strategier og verktøy for å forstå og gjenkjenne fordommer og rasisme i møte med elevene. For det andre trenger lærere begreper og bevissthet omkring sin egen posisjon i det institusjonelle systemet, som legger føringer og

rammer for det holdningsskapende arbeidet. For det tredje vil de forventningene og kravene som stilles til lærere, være med på å forme hvilke kunnskapsformer de tar i bruk i møte med nedsettende ytringer og handlinger, og slik påvirke hva de ser og hvordan de handler.

2.3 Oppsummering og posisjonering av studien

Forskningsoversikten jeg har presentert i dette kapitlet, viser at læreres rolle i holdningsskapende arbeid i skolen er blitt utforsket ved hjelp av hovedsakelig to ulike perspektiver. På den ene siden tar en rekke internasjonale studier, og en voksende andel norske studier, i bruk kritiske perspektiver. Ved hjelp av observasjoner eller diskursanalyser av intervjuer søker de å forstå og avdekke forskjellige former for fordommer og diskriminering i skolen. Disse studiene setter søkelys på fargeblind praksis, eller mangel på bevissthet og kunnskap om maktposisjoner og majoritetsprivilegier hos lærerne, koblet sammen med historiske og politiske linjer og samfunnsrelaterte diskurser. På den andre siden belyser en stor andel studier, ved hjelp av lærerintervjuer og/eller observasjoner, hvordan ulike sider ved det sosiale samspillet, relasjoner mellom lærere og elever samt læreres posisjon overfor elevene har betydning for læreres strategier. I disse studiene betones det kontekstuelle ved holdningsskapende arbeid, samt betydningen av de sosiale møtene i skolen. Kontroversielle og sensitive temaer, læreres følelser eller ubehag og deres vurderinger av og begrunnelser for sin pedagogiske praksis og sine strategier er sentrale temaer her.

Ytterligere undersøker et mindre antall studier av læreres rolle og praksis i holdningsskapende arbeid denne tematikken i sammenheng med profesjonsperspektiver. I den norske forskningen, og med en sosiologisk inngang, tar Andresen (2020b) i bruk perspektiver om *bakkebyråkrati* for å undersøke hvordan kontekstuelle faktorer påvirker læreres skjønnsutøvelse i undervisning om kontroversielle spørsmål. Anker og Lenz (2021b) plasserer seg i feltet *profesjonsetikk* i sin studie av lærerstudenters forståelse av andregjøringsprosesser og rasisme i klasseroms- og skolekontekst. I Sverige tar to forskningsartikler i bruk profesjonsperspektiver knyttet til skjønnsbruk og ansvarliggjøring i skolen (Lindgren et al., 2018; Lindgren et al., 2020), og en studie bruker kunnskapsfaser i læreres arbeid som utgangspunkt for sine analyser (Hult & Lindgren, 2016).

I den gjennomgåtte forskningslitteraturen etterspørres det mange og forskjellige krav til kunnskap og bevisstgjøring hos lærere. Lærere er sentrale aktører i arbeidet med forebygging av fordommer i skolen, og dette er derfor viktige forventninger til deres kompetanse. Selv posisjonerer jeg meg i mine analyser innenfor forskningen som legger vekt på betydningen av

det kontekstuelle, hvor maktstrukturer kan forstås som variable og relasjonelle. En litteraturgjennomgang skal imidlertid også kritisk vurdere på hvilke måter tidligere forskning kan besvare avhandlingens forskningsspørsmål (Machi & McEvoy, 2009, s. 6). De presenterte studiene viser at utdanningsfeltet trenger mer innsikt i hvordan lærerne selv forteller at de ivaretar skolens holdningsoppdrag, samt hvilke begrensninger eller utfordringer de erfarer, og dette er mitt empiriske kunnskapsbidrag. Jeg vil også understreke at gjennomgangen viser at det er svært lite forskning, både internasjonalt og i den norske konteksten, som retter fokus mot lærernes perspektiver på egen praksis i arbeidet mot fordommer, og som videre drøfter erfaringene deres innenfor et profesjonsteoretisk rammeverk. Feltet trenger mer kunnskap om hvordan rammer for og forventninger til læreres profesjonsutøvelse virker inn på deres praksis, og på hvilke måter de skaper dilemmaer eller spenninger i det holdningsskapende arbeidet. Mitt bidrag er derfor også teoretisk, ved at jeg binder profesjonsteorier sammen med det empiriske materialet, og slik utleder ny kunnskap om læreres profesjonsutøvelse i arbeidet med å forebygge fordommer i skolen.

3 Profesjonsteoretiske perspektiver

I denne delen presenterer jeg avhandlingens teoretiske rammeverk. Jeg gir innledningsvis en kort oversikt over hvor jeg plasserer min studie pedagogisk. Deretter presenterer jeg mer inngående de tre begrepene knyttet til profesjonsteori som er rammen for drøftingen i kappen. Jeg tar i bruk «profesjonsutøvelse» for å skissere de kollektive rammene og forventningene som læreres praksis er bundet til. For å undersøke og forstå valgsituasjonene, de etiske problemstillingene og de sammensatte utfordringene lærerne avdekker gjennom fortellingene om sin praksis, tar jeg utgangspunkt i de to begrepene «skjønnsvurderinger» og «etisk praksis». Etisk praksis knytter jeg også sammen med normkritiske perspektiver.

Forenklet kan man si at pedagogikk omhandler oppdragelse, danning og opplæring.

Pedagogikk er et bredt, overordnet felt som henter mye av sin kunnskap fra beslektede fag som sosiologi, historie, psykologi og filosofi. Pedagogikkfaget er sammensatt, og kan forstås og struktureres på ulike måter (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 17–18). Didaktikk er kjernen i pedagogikken og basisen for utviklingen av en lærerprofesjonalitet, og den omfatter teoretiske og praktiske spørsmål som er relevante for opplæring (s. 22). Didaktikk er den disiplinen innenfor pedagogikkfaget som søker å gi en systematisk fremstilling av begrepene som tas i bruk for å forstå og beskrive undervisningen (Imsen, 2020, s. 171).

Didaktikk kan deles i generell didaktikk som belyser allmenne problemstillinger, og mer spesifikk fagdidaktikk som er rettet mot de ulike skolefagene. I mitt prosjekt trekker jeg i artiklene veksler på sosialpsykologiske perspektiver på fordommer koblet til samhandling og samspill mellom lærere og elever. Mot denne bakgrunnen knytter jeg videre studien til den generelle didaktikken som er relevant for alle lærere, uavhengig av hvilke(t) fag de underviser i. Forståelse av didaktikk kan omfatte både teoretiske og praktiske sider av undervisning og læring. Sentralt i min studie er *situert praksis*, det vil si at didaktikken ses i tett sammenheng med den situasjonen den inngår og utøves i. I klasserom utspiller det seg sosiale dynamikker, både lærere og elever er med på å forme det som skjer i læringssituasjonen, og didaktikken er vevd inn i virksomheten (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 27).

3.1 Læreres profesjonsutøvelse

Grimen (2008a, s. 84) peker på at profesjoners kunnskapsgrunnlag er et sammensatt fenomen som innbefatter teoretiske innsikter fra ulike fagområder, praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner. Profesjonalisering knyttes til de sosiale og historiske prosessene som ligger til grunn for at et yrke etableres og anerkjennes som profesjon (Krüger et al., 2016,

s. 13). Profesjonsbegrepet er ikke bare beskrivende, det tar også praktisk stilling til verden, og yrkesgrupper som betegner seg selv som «profesjon», uttrykker et selvbylde og gjør et forsøk på å overbevise andre om sin betydning og berettigelse (Molander & Terum, 2008, s. 17). Ifølge Berger og Luckmann (1967, s. 117) etableres et kunnskapsfelt ved at aktører gjør krav på å være eksperter på området og definerer grenser for hvem som har tilstrekkelig med kunnskap til å være innviet i fagområdet. Hva som er karakteristisk for en profesjon og profesjonelt arbeid, er omdiskutert. Vitenskapelig kunnskap, autonomi og ansvar regnes av mange som sentrale kjennetegn på profesjonsyrkene, som har særegne krav til både den faglige kunnskapen og de praktiske ferdighetene som trengs for å utøve yrket (Mausethagen, 2015, s. 19).

At lærerne har autonomi i sin yrkesutøvelse, gjenspeiler at den kunnskapen de skal ha, ikke gir klare og entydige svar på hvordan de skal handle i praksis. Autonomi kan forstås i lys av at profesjoner har intern kontroll, og standarden for hvordan arbeidsoppgavene skal utføres, defineres av profesjonen selv på grunnlag av den kunnskapen den forvalter (Molander & Terum, 2008, s. 18). Det er lærerne selv som setter standarden for hvordan arbeidsoppgavene skal utføres, ut ifra hvor mye av deres arbeid som er styrt av myndighetene, og hvor mye som er overlatt til lærerne selv (Imsen, 2020). Det har vært en utvikling mot strammere ytre rammer i den norske skolen, særlig gjennom nasjonale lærerplaner og økte krav om samarbeid og kollegiale løsninger. Imsen (2020, s. 83) mener individuell autonomi er i ferd med å erstattes av kollektiv autonomi, det vil si en annen type yrkesutøvelse.

Begrepet «lærerprofesjonalitet» dukket opp i Norge i forbindelse med skolereformene på 2000-tallet, og har blitt aktualisert samtidig som myndighetene har tatt i bruk en rekke virkemidler for å kontrollere og styre lærernes arbeid. Det var lærerorganisasjonene selv som først tok i bruk begrepet, hvilket kan forstås som et svar på endringer i forventningene til læreres yrkesutøvelse. Mausethagen (2015, s. 23) peker på at det vil være ulike oppfatninger av hva profesjonalitet er. Sentrale aktører, som lærerorganisasjoner og myndigheter, er for eksempel ikke nødvendigvis enige om hva lærerprofesjonalitet er eller bør være. Det er et begrep som det er vanskelig å være imot, og kan derfor også bli et populært ord å ta i bruk for å fremme interesser gjennom å knytte det til bestemte beskrivelser av «den gode læreren». Læreres profesjonsutøvelse skjer med andre ord i et spenningsfelt hvor mange ulike aktører har en mening eller forventning knyttet til det arbeidet lærere gjør. Ifølge Mausethagen kan slike dilemmaer knyttes til spenninger blant annet når det gjelder forholdet mellom et dannelsesperspektiv og et nytteperspektiv på utdanning (s. 27). Skolen som prosjekt rommer

et mangfold av verdier og idealer, og lærere har flere mål å jobbe mot som er av ganske ulik karakter, og som ikke nødvendigvis lar seg uttrykke klart og utvetydig (Schjetne & Skrefsrud, 2018, s. 12), slik jeg også skisserte innledningsvis med betegnelsen «det språkløse rommet».

Heggen (2008, s. 324) tar i bruk begrepet «profesjonell identitet» som en betegnelse på den personlige identitetsdanningen som har med utøvelsen av yrkesrollen å gjøre. Dette handler om selvpresentasjonen av en rolle, en mer eller mindre bevisst oppfatning av «meg» som yrkesutøver, knyttet til hvilke typer egenskaper, verdier og holdninger, etiske retningslinjer, ferdigheter eller kunnskaper som er grunnlaget for den enkeltes profesjonsutøvelse. Dette vil jeg utdype i neste avsnitt, hvor jeg gjør rede for hvordan jeg forstår begrepet «praksis» i drøftingen av lærernes fortellinger.

3.2 Læreres praksis

En språklig innramming av praksisen er nødvendig for at lærere i det hele tatt skal kunne reflektere over sitt eget arbeid (Imsen, 2016, s. 27). Handal og Lauvås (1999) peker på at alle lærere har sin egen praksisteori om undervisning, det vil si en subjektiv forståelsesmåte som er den sterkeste faktoren for lærerens egen pedagogiske praksis. «Teori» blir i denne betydningen et individuelt fenomen som fortløpende formes ved hjelp av en serie ulike hendelser, som for eksempel praktisk erfaring sammenflettet med viktige verdier og idealer hos personen selv. Læreres strategier og metoder i klasserommet er dessuten koblet til deres emosjonelle reaksjoner og tilsvarende og de underliggende holdningene, verdiene og overbevisningene disse er bundet sammen med (Nias, 1996, s. 294). Praksisteorien kan derfor forstås som en betegnelse på «'nøster' av kunnskap, erfaringer og verdier knyttet til undervisning eller til pedagogisk praksis i videre mening» (Handal & Lauvås, 1999, s. 20). Det er en praktisk teori som først og fremst danner grunnlag for *handling*, eller en bakgrunn som handling må vurderes i forhold til (s. 21). Videre, i lys av læreres beskrivelser av sin praksis i min studie, vil jeg redegjøre for to aspekter ved læreres praksis som er særlig fremtredende i mitt empiriske materiale, nemlig skjønnsvurderinger og etisk praksis.

3.2.1 Skjønnsvurderinger

Det kontekstuelle ved undervisning, hvilket krever egne vurderinger og bruk av *skjønn* fra den enkelte lærer, fremheves gjerne som det særegne ved lærerprofesjonen (Kelchtermans, 2013). «Skjønn ses på som en uomgjengelig side ved en type praksis som anvender generell kunnskap, nedfelt i handlingsregler, på enkelttilfeller» (Grimen & Molander, 2008a, s. 179). Generelle regler styrer imidlertid ikke bestemt hva som bør gjøres i enkelttilfeller (Molander,

2013, s. 44). Å være lærer betyr at hverdagen preges av gjentakende dilemmaer som det må tas stilling til. Skolekultur, arbeidsforhold og lærer–elev-samspill påvirker læreres skjønn, og samspill med elever vil ofte oppleves som uforutsigbart (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 28).

Handling krever konkrete valg og beslutninger, og dømmekraft er derfor en sentral faktor i læreres skjønnsvurderinger. Dømmekraften er knyttet til lærerpraksisens daglige møter med kompleksitet og ustabilitet. Begrepet «fronesis»¹² beskriver det operative området hvor dømmekraften aktiveres (Østern, 2018, s. 256), og belyser dømmekraft som en egen kunnskapsform som hjelper læreren til å se og til å forholde seg til kompleksiteten i profesjonell praksis. Fronesis inkluderer blant annet evnen til å reflektere, til å forstå sammenhenger, til å kontekstualisere kunnskaper og til å utføre gode og fornuftige handlinger i konkrete situasjoner, og utvikles gjennom kontekstuell erfaring, refleksjon og diskusjon (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 172). Biesta (2017, s. 158) hevder at *kompetanse*, evnen til å gjøre ting, aldri er nok for lærere. De må også være i stand til å vurdere hvilken kompetanse som behøves når. Vurderinger av hva som må gjøres, må alltid ta utgangspunkt i utdanningens formål, som er overlappende områder. Vurderingen av hva som er riktig balanse og avveining, kan ikke utøves gjennom offisielle dokumenter om utdanningspolitikk, men utgjør selve kjernen i det som foregår i klasserommet og i relasjonen mellom lærer og elev hver dag. Pedagogisk dømmekraft dreier seg om vurderinger av hva som må gjøres, med det formål å skape det som regnes som pedagogisk ønskelig. Det vil si at dette ikke er tekniske vurderinger, men verdivurderinger. Fronesis, praktisk klokskap, reflekterer visse personlige kvaliteter eller fremstående egenskaper, en kvalitet som preger hele den profesjonelle pedagogen, argumenterer Biesta (s. 162).

Sett i lys av det elementet av vilkårlighet og variasjon som skjønn innebærer, kan det diskuteres hvordan skjønnsutøvelse kan ansvarliggjøres, og bruk av skjønn kan også utgjøre et tillitsproblem for profesjonelles vurderinger og beslutninger (Grimen & Molander, 2008a, s. 194). Å eliminere skjønn er imidlertid ikke mulig, og det å gi noen skjønnsmyndighet er basert på tillit til at oppgaver blir utført på en forsvarlig og, helst, best mulig måte. Molander (2013, s. 45–46) skiller mellom to ulike mekanismer for å ansvarliggjøre skjønn: *strukturelle* og *epistemiske*. Disse setter forbindelsen mellom ansvarliggjøring og kravet om begrunnelse i fokus. Molander mener at distinksjonen mellom disse to typene skjønn er avgjørende fra et normativt synspunkt, fordi den som utøver skjønn, forventes å kunne gi gode grunner for sine

¹² Filosofen Aristoteles utledet de tre formene for kunnskap *episteme* (vitenskapelig kunnskap), *techné* (produktiv kunnskap) og *fronesis* (tolkning og forståelse) (Gustavsson, 2000, s. 15).

vurderinger, beslutninger og handlinger. Hovedmålet med strukturelle mekanismer er å innskrenke rommet for skjønn, det vil si å begrense hva personer med skjønnsmyndighet kan foreta seg. Epistemiske mekanismer knyttes til resonneringsprosessen eller betingelsene for resonnering, ikke mot rommet for skjønn, og hovedmålet er å forbedre kvaliteten på skjønnsvurderingene. Molander skiller mellom fem undergrupper av epistemiske mekanismer: formende (visse typer kunnskap, tenkemåter, verdier og normer), støttende (ulike typer systemer for beslutningsstøtte), motiverende, deliberative (argumentasjon, internt hos den enkelte eller eksternt i kollektive kontekster) og deltakermekanismer (berørte eller interesserte parter som beslutningstakere). Incentiver til hvordan skjønnsutøvelse kan ansvarliggjøres, må gripe tak i både de strukturelle og epistemiske mekanismene ved skjønnnet (Molander, 2013, s. 54).

3.2.2 *Etisk praksis og normkritiske perspektiver*

Det kan synes å være bred enighet om at de etiske kvalitetene lærere har, er mer avgjørende for læreres praksis enn de pedagogiske prinsippene og metodiske tilnærmingene som den enkelte legger til grunn for læreryrket og samspillet mellom elevene (Bergem, 2015, s. 95). Pedagogisk virksomhet er en relasjonell virksomhet der lærere og elever møtes i et asymmetrisk forhold. Det mest grunnleggende trekket ved lærer–elev-relasjonen er at den stiller eleven i sentrum, og at læreren har et uttalt ansvar for regien av det som skal skje i klasserommet (s. 33). Konseptet *nærhetsetikk* kan bidra til å belyse lærer–elev-relasjonen i et etisk perspektiv. Med utgangspunkt i tankene til filosofen Emmanuel Levinas og teologen Knud E. Løgstrup, presenterer Vetlesen med flere¹³ nærhetsetikk som en etisk tenkning som legger til grunn at ansvar starter i et jeg-du-forhold. I møtet med «Den andre» har vi alle et ansvar for å ta vare på hverandre (Vetlesen, 1996, s. 8), eller slik Løgstrup formulerer det:

Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede som man uddyber eller hæver. Men det kan også forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej. (Løgstrup, 1956, s 25)

¹³ Andre bidragsytere i antologien *Nærhetsetikk* er Svend Andersen, Zygmunt Bauman og Per Nortvedt.

Lærere har derfor doble ansvar som både medmenneske og yrkesutøver i en bestemt rolle. Lærere har et allmennmenneskelig ansvar for den enkelte elev, samtidig som de har et formelt pålagt ansvar knyttet til rollen som oppdrager og lærer (Bergem, 2015).

Læreryrket er dessuten et verdibasert yrke i dobbel forstand: fordi det er forankret i verdier hentet fra lover og rammeplaner, og fordi lærere skal være aktive verdiformidlere (Bergem, 2015, s. 22). Lærere og elever står overfor ulike og motstridende verdier og prinsipper, og det er uklart hvilken vekt de skal ha. Derfor vil det å manøvrere etisk i det pedagogiske landskapet kjennetegnes av forhandlinger. Pedagogisk etikk dreier seg ikke kun om å finne «det rette og det gode». Forhandlinger mellom ulike verdier, det etiske og andre hensyn er nettopp måten pedagogisk etikk blir gjort på. Det etiske og moralske finnes ikke i ytterkanten av pedagogisk praksis, men i dets midte (G. Afdal et al., 2014, s. 13, 15). Aasland (2008, s. 153) tydeliggjør at det er et skille mellom etikk og moral. Etikk kan forstås som noe allmennmenneskelig, og moral som mer kontekstavhengig, men konseptene er likevel forbundet med hverandre. Moral knyttes gjerne til hvordan etikken settes ut i praksis, mens etikk vanligvis forbindes med den mer abstrakte, bakenforliggende kilden til moralen. I yrkesutøvelse handler etikk i stor grad om holdninger, innsikt og kunnskap som utvikles gjennom erfaring over tid.

G. Afdal (2014, s. 201) peker på det prosessuelle knyttet til etikk i skolen, det vil si at etikk og moral dannes og skapes i skolepraksis. En forutsetning innenfor dette perspektivet er at etikken ikke først og fremst finnes eller skapes inni den enkeltes hode, men i interaksjonen og mønsteret som former og formes av elever og lærere i skolepraksis. Afdal analyserer hvordan etikk gjøres ved hjelp av empirisk skoleforskning¹⁴, og argumenterer for at det moralske er uløselig sammenvevd med sosial og materiell virkelighet, og ikke kan isoleres eller skilles ut. Han viser blant annet til intervjuer med lærere i den ene studien, hvor lærerne ikke etablerer moralske ressurser, verdier, dyder og regler teoretisk og isolert fra beskrivelser av virkeligheten og praksis. De moralske ressursene blir flettet sammen med virkelighetsbeskrivelser, og ungdomskultur og skolekultur beskrives som verdiladet praksis. Lærerne skiller ikke absolutt, men de skjeller mellom hvordan ting er, og hvordan de bør være. Et av kjennetegnene ved en etisk dyktig lærer er derfor, ifølge G. Afdal (2014, s. 223), at vedkommende kan lese og forstå pedagogisk praksis som verdiladet og etisk.

¹⁴ Afdal tar utgangspunkt i to avhandlinger: *Respect and disrespect. Social practices in a Norwegian multicultural school* (Anker, 2011) og *Autonomi og sosial kompetanse. Moraloppdragelse i den offentlige grunnskoles seksual- og samlivsundervisning* (Schjetne, 2011).

I denne avhandlingen drøfter jeg læreres praksis i tilknytning til fordommer i skolen. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i det H. Afdal et al. (2015) betegner som en *tykk profesjonsetisk forståelse*. Dette er en profesjonsetisk forståelse som går utover dilemmaer og lærer–elev-relasjonen (*tynn profesjonsetisk forståelse*), til å også handle om å ha et kritisk blikk på flere aspekter ved det som skjer i skolen. Jeg vil derfor koble lærernes etiske praksis til normkritiske perspektiver. Normkritiske perspektiver har sitt utspring i flere maktkritiske teoretiske tradisjoner, blant annet kritisk pedagogikk, postkolonial teori og skeiv teori. Dette er tradisjoner som leder oppmerksomheten mot å undersøke egne og andres privilegier, knyttet til for eksempel kultur, religion, hudfarge, sosial bakgrunn, kjønn, seksualitet eller funksjonalitet (Røthing, 2020, s. 52). Normkritiske perspektiver er interseksjonelle, ettersom de vektlegger samspillet mellom ulike differensieringsfaktorer, som hudfarge, etnisitet, kjønn og seksualitet, slik også denne studien gjør.

Normkritiske perspektiver har vokst frem i Sverige de siste tiårene og legger til grunn at normer er en del av våre liv, de binder mennesker sammen og påvirker sosiale dynamikker og samhandling. Normer kan være positive og ønskelige, for eksempel de normene som ligger til grunn for skolens verdigrunnlag. Men normer kan også virke begrensende og ekskluderende, ved å forme synet på hva som normalt, og hva som er avvikende (Arneback & Jämte, 2017, s. 167). Å oppøve normbevissthet er nødvendig for å kunne være normkritisk, det vil si «[å] kunne gjenkjenne og utfordre normer som bidrar til andregjøring, diskriminering og reproduksjon av stereotyper» (Røthing, 2020, s. 53). Normkritiske perspektiver er også anbefalt i NOU (2015:2) som en del av lærerutdanningene og i etter- og videreutdanning av lærere, for å kunne håndtere de strukturene som kan tyde på at noen grupper krenkes, mobbes, trakasseres og diskrimineres mer enn andre.

Normkritisk *pedagogikk* (Bromseth & Darj, 2010; Kalonaityté, 2014;) har imidlertid ingen rette svar eller «metoder». Den handler om prosesser, dilemmaer og mer eller mindre ubevisste valg i læreres praksis, hvor læreren kontinuerlig er lydhør for – og i samspill med – den aktuelle konteksten, gruppen og individene i den (Björkman & Bromseth, 2019). Björkman et al. (2021) peker på at det har vært rettet kritikk mot normkritisk pedagogikk i Sverige. De viser blant annet til at det argumenteres for at det i metodebøker rettes fokus mot selvrefleksjon, hvilket legger et stort ansvar på den enkelte lærer (Hill, 2021), at det diskuteres i hvilken grad det er mulig å endre normer som man selv er en del av (Ahmed, 2011), samt at det stilles spørsmål ved at lærere oppmuntres til å granske normer uten at det gjøres tydelig hvilke normer som bør erstatte de gamle (Langmann & Månsson, 2016; Qvarsebo, 2021). I

den norske konteksten hevder K. G. Eriksen (2021a, s. 113) at til tross for at normkritisk undervisning kan være et viktig innspill til undervisningspraksisen, vil ikke denne typen kunnskap fange opp hvordan den enkelte likevel ubevisst kan bidra til å reproducere rasistiske strukturer. Björkman og Bromseth (2019) legger imidlertid vekt på at normkritisk pedagogikk ikke handler om at de som «vet», skal undervise dem som «ikke vet». I stedet skal pedagogen selv hele tiden være i utforskende og endrende prosesser og lære sammen med dem som befinner seg i den pedagogiske situasjonen.

I denne avhandlingen, hvor jeg belyser læreres praksis i et felt som i Norge er basert på en stor grad av tillit til den enkelte lærer og dennes skjønnsvurderinger (jf. Myrebøe & Røthing, 2021), er normkritiske perspektiver og normkritisk pedagogikk gode innganger for å drøfte lærernes profesjonsutøvelse, fordi disse perspektivene tar utgangspunkt i at holdningsskapende arbeid skjer i komplekse situasjoner og relasjoner som kontinuerlig krever didaktiske og verdigrunnlagsbaserte valg som ikke kan forutses (jf. Björkman & Bromseth, 2019). Røthing (2019, s. 47) peker dessuten på at *ubehagets pedagogikk* (Boler, 1999; Boler & Zembylas, 2003), som vektlegger ubehaget som en ressurs for å fremme andre refleksjoner og nye aspekter ved maktforhold og privilegier i samfunnet, kan utfylle normkritiske pedagogikk. Et bredt fokus på ubehag mener hun kan fange opp utfordringer som ikke uten videre forstås og behandles innenfor rammene til normkritisk pedagogikk som fremhever bevisstgjøring og refleksjon i endringsarbeid i skolen.

4 Metode og forskningsdesign

Hensikten med denne avhandlingen er, som nevnt innledningsvis, å bidra til økt kunnskap om fordommer i skolekonteksten gjennom lærerperspektivet, og studiens tre artikler tar alle utgangspunkt i intervjuer med lærere som arbeider i ungdomsskole eller videregående skole ulike steder i Norge. I dette kapittelet redegjør jeg for metoden og forskningsdesignet jeg har valgt for å gjennomføre de ulike stegene i denne kvalitative studien.

4.1 Intervjustudie

Ved å undersøke læreres perspektiver på sin praksis har studien til hensikt å bidra til økt kunnskap om læreres arbeid med å forebygge fordommer i skolen. Studien skriver seg inn i en sosialkonstruktivistisk tradisjon, hvor menneskelig virkelighet forstås som en konstruert verden (Berger & Luckmann, 1967, s. 189). Samfunnet kan derfor ikke forstås som en objektiv størrelse. Virkeligheten betraktes som samfunnsskapt, det vil si at den må forstås på basis av forskjellige sosiale faktorer, og ulike mennesker kan ha forskjellige oppfatninger av «samme» fenomen (Tjora, 2012, s. 21). Sentralt i en sosialkonstruktivistisk tradisjon er vektleggingen av menneskers sosiale samspill (Creswell & Poth, 2018, s. 24). Forskning kan belyse sosiale situasjoner ved å tilby forklaringer på og forståelser av hva som skjer i møter mellom mennesker (Hatch, 2002, s. 180), hvordan den enkelte gir mening til sine aktiviteter, erfaringer og relasjoner, samt planlegger og handler ut ifra disse måtene å gi mening på (Magnusson & Marecek, 2015, s. 2). Det vektlegges at vitenskapelig kunnskap, som all annen kunnskap, er sosialt konstruert og formet av lokale kontekster (Fangen, 2010, s. 26). Forskerens kognitive rammer og forståelsesmåter, og dennes *re-konstruksjon* eller *re-presentasjon* av omverdenen, spiller også inn (Bukve, 2016, s. 16, 44).

Gjennom det 20. århundre har intervjuer i varierende grad blitt tatt i bruk i samfunnsvitenskapene. Sosiologer og antropologer har lenge brukt uformelle intervjuer til å innhente kunnskap, men systematisk litteratur om forskningsintervjuet har bare eksistert de siste par tiårene. Det å intervjuer er i seg selv en praksis som kun er et par hundre år gammel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 27, 36). Formålet med å bruke kvalitative forskningsintervjuer er å fange informantens perspektiv samt deres kognitive og følelsesmessige organisering av verden. Det empiriske materialet består derfor av den intervjuedes egne beskrivelser og fremstillinger av seg selv og sin livsverden (Fog, 2019, s. 11), og på denne måten er intervjudeltakerne delaktige i intervjuet ved å skape mening og forståelse om temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 37).

Kvalitative intervjuer som metode gir imidlertid tydelige føringer for hva jeg kan si noe om gjennom denne studien. Forklaringer som tar utgangspunkt i intervjudata, kan kun belyse aktørers begrunnelser for handlinger som har funnet sted i en uobservert kontekst, men denne kunnskapen kan forstås som en representasjon av hva mennesker gjør når de samhandler med andre. Beskrivelser kan være motivert på ulike vis, og kan for eksempel fungere som unnskyldning, legitimering eller rasjonalisering (Jerolmack & Khan, 2014). Ved å forstå den intervjuede som et «subjekt» fremheves også den enkeltes tilknytning til diskurser, maktrelasjoner og ideologier eller oppfatninger som påvirker deres handlingsvalg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Denne studien kan med andre ord ikke fullt ut forklare fenomenet jeg ønsker å undersøke. Min empiri kan bare i begrenset grad forklare hva lærerne faktisk gjør, fordi beskrivelsene er individuelle og abstraherte fra deres opplevde erfaringer. Jeg kan ikke fortelle noe om deres praksis eller det sosiale samspillet og dynamikkene de beskriver mellom elever eller mellom lærer og elev, utover den fremstillingen de velger å gi meg. Det jeg derimot kan si noe om, er lærernes meningskonstruksjoner og forståelse av egen profesjonsutøvelse i møte med elevene og i møte med meg i intervjusituasjonen, på bakgrunn av erfaringer og diskurser de trekker veksler på.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) påpeker at en vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. De understreker imidlertid at vitenskapelig kunnskap ikke nødvendigvis må være universell og gyldig til alle steder og tider. Med utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tilnærming forstås derimot kunnskap som sosialt og historisk kontekstualiserte måter å fortolke og handle i verden på. I tråd med dette perspektivet søker denne studien å skape kunnskap om hvordan lærerne forstår og nærmer seg arbeidet med fordommer i skolen, i lys av de sosiale dynamikkene, konteksten og rammebetingelsene de handler innenfor. Studien kan videre bidra til å gi et mer nyansert innblikk i læreres profesjonsutøvelse i dialog med annen forskning, samt at funnene kan være nyttige som innspill til videre forskning på dette feltet.

4.2 Etablering av empiri

4.2.1 Utvalg

Jeg har intervjuet lærere som til dels har ulik alder og erfaringsbakgrunn, ulikt kjønn og ulikt bosted. Jeg har ikke rekruttert informanter ut ifra utdanningsbakgrunn eller undervisningsfag. Fordommer og stereotyper er fenomener som kan opptre i alle læreres klasser, på tvers av undervisningsfag og elevgrupper. Selv om det for eksempel kan argumenteres for at det er

mer sannsynlig at nedsettende ytringer om minoritetsgrupper opptrer i fag hvor sensitive temaer og diskusjoner vektlegges, ønsket jeg i denne studien en åpnere inngang hvor lærernes erfaringer ikke var knyttet til fagspesifikke situasjoner. Studien er rettet mot de sosiale dynamikkene og samspillet i skolen slik lærerne beskriver dem, ikke mot det fagdidaktiske og undervisningstekniske. Bredde og variasjon i deltakere vil kunne gi en større representativitet omkring et tema (Percy et al., 2015, s. 79), og et bredt utvalg informanter innen geografisk plassering, skoleslag og erfaringsbakgrunn gir mulighet for å belyse erfaringer og begrunnelser som varierer ut ifra kontekst. Utvalget av lærere i denne studien representerer ikke utfyllende all praksis i holdningsskapende arbeid, men det er likevel variert nok til å gi et nyansert grunnlag for å drøfte lærernes profesjonsutøvelse i denne sammenhengen. Det ble trukket frem betraktninger som var knyttet til ulike landsdelers spesifikke kontekst, som for eksempel en sterkt befestet kristendomstro i noen områder, særskilte minoritetsgrupper i andre, små lokalsamfunns innskrenkede muligheter for å skille privatlivet fra lærerrollen og vekslende grad av erfaringer med mangfold i elevgruppene som lærerne underviste i. Kontekst, tilgjengelige rollemodeller, tilgang til informasjon, religion og bosted blir også trukket frem som betydningsfulle faktorer i rapporten *Den eneste skeive i bygda?* (Stubberud et al., 2018), som har utforsket hvordan det er å vokse opp som ung og skeiv i ulike deler av Norge. Rapporten antyder blant annet at det kan være ulike tilganger til kompetanse, erfaringsdeling, organisasjoner og fagmiljø gitt de økonomiske ressursene som er tilgjengelige i forskjellige byer og bygder.

Jeg har intervjuet 10 menn og 10 kvinner, hvorav halvparten er ansatt ved ungdomsskoler og halvparten ved videregående skoler. Informantene var lærere i aldersgruppen 29 til 65 år, og de bodde spredt i ulike deler av Norge i både større og mindre byer og tettsteder. Tre av lærerne var tilsatt ved private skoler, to av dem hadde en annen bakgrunn enn majoritetsbefolkningen og vokste opp utenfor Norge. Kriteriene for utvalget av deltakere var at de hadde erfaring som lærer i ungdomsskole eller videregående skole i minst to år, hvor de hadde undervist i hele klasser, og ikke kun smågrupper eller enkeltelever. Det viste seg da jeg kom til det ene intervjuet ved en videregående skole at informanten var minoritetsrådgiver, og ikke lærer. Jeg gjennomførte likevel intervjuet og har valgt å inkludere det i studien, da informanten hadde flere pedagogiske oppgaver og erfaringer relatert til tematikken i prosjektet. Lærerne ble rekruttert ved personlige møter i ulike sammenhenger (som for eksempel kurs for lærere), via felles bekjente eller gjennom lærere som selv allerede deltok som informanter (snøballmetoden). Noen av lærerne tok selv kontakt etter at jeg la ut

informasjon om prosjektet på sosiale medier, og en del ble rekruttert via forespørsel direkte til skoler.

Jeg erfarte at det å skaffe informanter kan være en utfordring, og det tok lengre tid enn jeg hadde forventet og planlagt. Skolen er en viktig forskningsarena og får mange henvendelser, og jeg fikk gjerne til svar at «vi har ikke tid til flere prosjekter nå». Rowe (2016, s. 184) peker på at denne utfordringen også kan knyttes til forskere og forskningens natur. Det kan gjenspeile det faktum at lærere gjerne føler en avstand mellom forskning og egen hverdag, og dermed ikke ser at det å delta i forskning har en nytteverdi. Rowe knytter dette til at forskere og lærere har ulik epistemologi, det vil si ulike perspektiver og definisjoner når det gjelder kunnskap. Mens lærerne er mer interessert i den kontekstualiserte, praktiske kunnskapen «knowing how», er forskerne opptatt av den mer universelle kunnskapen «knowing that». De lærerne som meldte sin interesse på eget initiativ etter å ha mottatt informasjon om prosjektet mitt, var da også gjerne lærere som hadde tatt studiepoeng utover lærerutdannelsen på ulike nivåer, og noen også innenfor den samme tematikken som denne studien utforsker. Med bakgrunn i utfordringen med å skaffe informanter måtte jeg gå ganske bredt og tilfeldig ut med forespørslar. Utvalget ble likevel likt fordelt når det gjaldt kjønn og ungdomsskoler / videregående skoler.

En studie av fordommer og læreres fortellinger om praksis bør belyse erfaringene til lærere som representerer både majoritets- og minoritetsgrupper i befolkningen, hvilket jeg mener denne studien til en viss grad gjør. Jeg har intervjuet tre lærere som fortalte at de identifiserte seg som bifile. Ved hjelp av en bekjents direkte forespørsel, samt en annen bekjents deling av prosjektinformasjonen på en Facebook-gruppe, fikk jeg i tillegg med de to lærerne som ikke er oppvokst i Norge. Betydningen av lærernes egen bakgrunn viste seg da også å bli et sentralt tema i empirien og er drøftet som et av studiens funn i artikkel 2, som handler om lærernes fortellinger om selvpresentasjon i arbeid med å forebygge fordommer. I tiden rekrutteringen pågikk, undret jeg meg imidlertid over hvor utfordrende det var å få samlet et utvalg av informanter som representerte et større mangfold av etnisk og religiøs bakgrunn. Samtidig utviste jeg (en muligens for stor) forsiktighet med å aktivt rekruttere lærere basert på deres etniske eller religiøse bakgrunn. Det kan oppleves som ubehagelig å bli forespurt om å delta med utgangspunkt i en bakgrunn som kan føles utsatt, eller å bli plassert i en kategori som man personlig ikke synes skal fremheves som viktig i ens rolle som lærer.

4.2.2 Intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i perioden september 2018 til juni 2019. De fleste intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass, men tre av lærerne kom til min arbeidsplass, to intervjuer ble gjennomført over telefon, og én informant ønsket å møtes på kafé. Hver informant ble intervjuet én gang, og intervjuene varte mellom 45 minutter og 2 timer, de fleste omkring én time. Lengden på intervjuene avhang av den enkelte læreren, hvor mye de hadde å fortelle, og hvor mye de gikk i dybden på ulike hendelser. Noen lærere mente også at de hadde erfart lite av fordommer og stereotyper i sine klasserom, mens andre var svært opptatt av denne tematikken og hadde gjort seg mange refleksjoner omkring det de hadde opplevd med sine elever. Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av lydopptaker og deretter transkribert i full lengde. All identifiserende informasjon ble anonymisert gjennom transkripsjonene, og informantene har blitt gitt fiktive navn av meg.

Før jeg gikk i gang med intervjuene, hadde jeg utformet en semistrukturert intervjuguide for å strukturere dem noenlunde likt. Intervjuguiden var delt inn i tre hovedtemaer (vedlegg 2):

1. møter med elevers negative stereotypiske holdninger basert på gruppetilhørighet
2. vanskelige/kontroversielle samtaler/temaer i klasserommet
3. oppdrag og behov

Under det første hovedtemaet var et av spørsmålene følgende: «Kan du fortelle om noen konkrete eksempler/erfaringer med situasjoner hvor du mener at fordommer eller stereotyper blir uttrykt?» I etterkant er både dette spørsmålet og ordbruken i temaets overskrift noe jeg ville formulert annerledes i intervjuguiden. Hverken lærerne eller jeg kan vite om det ligger negative holdninger og fordommer til grunn for elevenes handlinger eller ytringer. I stedet for å rette fokus mot elevers *holdninger* ville det derfor vært riktigere å stille spørsmål omkring elevenes *ytringer* og *handling*er.

I de første intervjuene var intervjuguiden ledende for samtalen fordi jeg var usikker på hvilke spørsmål og tilnærminger som ville være mest hensiktsmessige. Fordommer og stereotyper blant elever, som var utgangspunktet for samtalene, berører komplekse sosiale dynamikker som kan oppleves som negative. Flere av lærerne understreket at de syntes det var ubehagelig å fremstille elever i et dårlig lys. Møtene med de første lærerne bidro imidlertid til en større trygghet hos meg, og intervjuene fremsto etter hvert mer lik samtaler som var mindre strukturerte og i større grad *tematiserte* (Fog, 2019, s. 18). Det vil si at det forelå en rekke emner eller emnekretser som jeg som forsker ønsket å få belyst. Jeg søkte å stille beskrivende

spørsmål, og lot i stor grad lærerne styre innholdet og intervjuets retning. Temaene i intervjuene utviklet seg hovedsakelig gjennom lærernes eksempler på og fortellinger om hendelser eller episoder de hadde opplevd. Det empiriske materialet ble slik utledet ved hjelp av det Kvale og Brinkmann (2015, s. 36) beskriver som en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess. Det vil si at intervjukunnskap blir til i en samtalerelasjon, en samtalebasert erkjennelsesprosess som er intersubjektiv og sosial. Et flertall av informantene bemerket da også etter intervjuet at samtalen hadde satt i gang nye tanker og refleksjoner også hos dem.

I kvalitative intervjuer er det gjerne ikke tilstrekkelig å stille tydelige spørsmål som er enkle å forstå og gir en standardisert, kontekstfri mening (Alvesson, 2011, s. 83). I denne studien ble dette fremtredende blant annet når det gjaldt begrepsbruk. Både informantene og jeg lette etter ordene som best betegnet lærernes eksempler: «diskriminering», «erting», «mobbing», «rasisme» eller «fordommer»? Det var heller ikke nødvendigvis tydelig eller avklart for informantene hva fordommer og stereotypier er, eller på hvilke måter de kommer til uttrykk. Dette førte til at jeg i noen intervjuer opplevde at det var vanskelig å stille de spørsmålene som åpnet for å belyse temaet for studien. Jeg hadde særlig ett intervju der jeg opplevde at alle mine forsøk på å snakke om lærerens erfaringer med stereotypier og fordommer i klasserommet i stedet ble et intervju om majoritetselever og minoritetselever, det å føle seg som norsk eller utlending, «oss» og «dem», eller det som kan betegnes som andregjøring av elever. Mange forskere erfarer nettopp at de i intervjusituasjoner ikke klarer å oppnå en «felles meningskonstruksjon» omkring temaer som er sentrale i deres forskning (Jacobsson & Åkerström, 2013).

Etter møtet vårt tenkte jeg at dette var et intervju som i bunn og grunn var mislykket, og var usikker på om det i det hele tatt kunne brukes. Jacobsson og Åkerström (2013, s. 730) påpeker derimot følgende: «An interview may seem to have failed, straying far from the intended topic, or in other ways irrelevant to the research questions. But by paying attention to these 'failed', odd or deviant interviews, we might find them surprisingly lucrative analytically». I ettertid ser jeg at intervjuet med denne læreren var verdifullt fordi det belyser i hvor stor grad studiens tematikk er knyttet til den enkelte lærers perspektiver, erfaringer og forståelser. Som nevnt over fremstår begrepsbruken som kompleks, subjektiv og til tider famlende hos både meg og lærerne. Intervjuet med denne læreren fremhevet også hvor utfordrende det kan være å forstå og gi mening til fenomener som stereotypier og fordommer i klasserommet. Lærernes tanker om de begrepene de valgte å bruke i sine beskrivelser, er et av aspektene ved deres

fortellinger som jeg skulle ønske at jeg hadde stilt flere spørsmål til og undersøkt nærmere i intervjuene. Jeg vil også peke på at spørsmålene mine var rettet mot hvordan de håndterer fordommer, noe som førte til at jeg i stor grad fikk beskrivelser av deres strategier rettet mot elever som ytret seg nedsettende. Min empiri belyser derfor i liten grad på hvilke måter de tar vare på utsatte elever, hvilket også er en viktig del av holdningsskapende arbeid, og noe jeg i ettertid ser at det hadde vært fruktbart å følge opp i intervjuene.

Intervjuene ble transkribert av meg personlig ved hjelp av transkriberingsprogrammet f4transkript. Når intervjuer transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir samtalene mellom forsker og informant strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. I tekstform blir materialet lettere å få oversikt over, men det kan også sies å være en svekket gjengivelse av samtalene som er mindre kontekstualisert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205–206). Ved å transkribere selv fikk jeg en større nærhet til og oversikt over empirien før jeg startet selve analysearbeidet. Intervjuene er transkribert til en ordrett gjengivelse, og jeg registrerte også pauser, latter, avbrytelser og liknende for å få en mest mulig nær gjengivelse av intervjusituasjonen. Jeg valgte å *normalisere* transkripsjonene, det vil si at jeg skrev dem om til bokmål i stedet for å beholde informantenes ulike dialekter (Tjora, 2012, s. 144). Enkelte dialektord er imidlertid beholdt, ettersom de har en særegen betydning. I artiklene presenteres utdrag fra intervjuene gjennom direkte sitater. De er gjengitt i et mer tilgjengelig tekstformat hvor for eksempel pauser og nøling er tatt bort, men meningen likevel er bevart.

4.3 Analyseprosessen

Denne studien tar utgangspunkt i en hermeneutisk meningsfortolkning, som kjennetegnes av at forskningsprosessen veksler mellom tolking av enkeltelementer i analysen og revurdering av den forståelsesrammen eller sammenhengen elementet er en del av (Bukve, 2016, s. 71): det vil si en kontinuerlig prosess frem og tilbake mellom deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237), mellom enkeltelement og kontekstforståelse. De transkriberte intervjuene ble undersøkt ved hjelp av *tematisk analyse*. Dette er hensiktsmessig for å identifisere mønstre innad i og på tvers av empiri som er relatert til informanters levde erfaringer, meninger og perspektiver. Tematisk analyse søker ikke bare å oppsummere empirien. Den søker også å identifisere og fortolke essensielle sider ved datamaterialet, ledet av forskningsspørsmålet (Clarke & Braun, 2017, s. 297). Denne tilnærmingen til analysen er karakteristisk for kvalitativ forskning, som gjerne lar empirien avgjøre hvilke spørsmål det er verdt å søke svar på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224).

I prosessen med å identifisere mønstre og temaer ble empirien brutt ned i mindre enheter ved hjelp av det Cohen, Manion, Morrison og Bell (2011, s. 561) kaller «åpen koding». Det vil si at transkripsjonene ble gjennomlest flere ganger og nøkkelord eller korte setninger som beskrev meningsinnholdet, ble knyttet til ulike deler av teksten. I denne fasen var jeg detaljert, noe som kan være viktig for å representere de empiriske dataene på en god måte (Tjora, 2012, s. 179). Etter hvert som intervjuene ble kodet, utkrystalliserte det seg mønstre og kategorier som var gjentakende på tvers av intervjuene eller spesielt interessante i enkelte intervjuer. Dette er en prosess som bidrar til å redusere og strukturerer intervjuteksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). Tabell 4-1 viser et utdrag fra et intervju, hvor den transkriberte råteksten ble brutt ned i mindre tekstnære kodeenheter. Disse kodene utledet deretter kategorien «Læreres praksis: betydningen av relasjon». Denne kategorien er siden blitt skrevet ut som en del av resultatene i artikkel 3.

Tabell 4-1. Eksempel på råtekst og tekstnære koder som ledet til kategorien «Læreres praksis: betydningen av relasjon».

Transkripsjon, råtekst	Kode
ee [h]an var veldig sånn, ikke redd for å si hva han mente og (...) og egentlig en sånn elev som bidro masse. ee men han snakket jo, han snakket så ned da, eller han var veldig sånn tydelig at han hadde et annet politisk syn enn meg. Og det er jo helt greit, men han kunne være sånn at: «Ja, men disse flyktningene de vil bare ha ditt og datt og alle (.) innvandrere de får så og så mye penger og (...)». Det var mye sånn som han kastet ut.	Elev ytret seg nedsettende om utlendinger og flyktninger.
Og jeg var sånn, jeg blir jo helt oppgitt av sånt. ee og noe er jo bare ikke greit å si. Så jeg prøver alltid liksom å si sånn: ee «Men dette er ikke greit, sånn kan du ikke si. Sant, du kan mene det, men du må finne en annen måte og så (.) si det på.» ee Og han var jo mottagelig for det ee etter hvert.	Lærer ble oppgitt. Prøvde å sette grenser for hva eleven kan ytre. Skiller mening og ytring.
Men først så var det liksom bare piggene ute og han 'aste' seg opp og han var så sint og bare heiv seg ut i det. Det var tydelig sånn, her er det et eller annet du er sint for. Så jeg prøvde sånn, ja men har du opplevd noe sånt eller har du (.) han vennen din er jo afrikaner, liksom- han har jo den historien, de har jo kommet her fra (land) og (.) har du spurt noe om hvordan han har hatt det før, eller hvordan det har vært, liksom? «Jammen det er jo han liksom, det gjelder jo ikke han sikkert, eller jeg mener liksom generelt da».	Elev reagerte med sinne. Lærer prøvde alternative strategier, gikk i dialog med eleven.
Sånn alltid de greiene der. (ja) ee han var jo sånn, så tenkte jeg vi skal jo ikke være (...) vi skal jo ikke vær- ha et politisk standpunkt som vi ee forkynner, holdt jeg på å si (smiler). Men samtidig så er det jo- jeg syns jo at vi skal kunne si ifra ee og i hvert fall utfordre da, og stille litt spørsmål. Så jeg prøvde jo det først og så (.) etter hvert, eller han viss- ble han provosert over at jeg skulle være så veldig liberal, og ditt og datt, for da satt jo han meg i bås, jeg hadde jo allerede satt han i bås	Lærer reflekterer omkring lærerrollen: skal ikke ha et politisk standpunkt, men skal samtidig si fra. Utfordret eleven, stilte spørsmål. Eleven ble provosert over hennes «liberale» tilnærming.
Men vi hadde liksom en god relasjon, jeg visste at ee han visste at jeg var glad i ham uansett, så vi kunne liksom, vi kunne diskutere det og. ee Men det var jo ingen andre i klassen som sa noe imot, de bare lot ham spy ut alt greiene.	Lærer peker på en god relasjon til eleven som viktig for å kunne ta diskusjonen med ham. Resten av klassen forholdt seg passive.

De ulike kategoriene som ble fremtredende gjennom kodingen, ble i flere omganger sammenlignet og revidert både manuelt og ved hjelp av HyperResearch, et dataprogram for kvalitativ analyse. Jeg lette etter sammenhenger og forbindelser mellom kategoriene og mellom de ulike kodene som beskrev en kategori. På denne måten blir flere egenskaper og sider ved den enkelte kategori avdekket, og hver kode kan potensielt belyse et fenomen fra flere ulike vinklinger (Corbin & Strauss, 2015, s. 94). Kategoriene dannet utgangspunkt for temaene som utgjør rammen for organiseringen og presentasjonen av funnene i de tre forskningsartiklene. Denne delen av analysen kan også betegnes som en *redusering*, og kan knyttes til *representasjonsproblemet*. Forskeren må identifisere utdrag som eksemplifiserer materialet på en klargjørende og riktig måte. Det er ikke mulig å gjengi alt som er dokumentert gjennom intervjuene (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 103).

Forskeren teoretiserer ved å sette egne navn på informanters kategorier og språkbruk, og definerer hva empirien handler om (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 140) Det å kategorisere utsagn i intervjuer kan også forstås som en *dekontekstualiserende* prosess, hvorav den videre fortolkningen av meningsinnholdet i intervjutekstene *rekontekstualiserer* teksten innenfor bredere referanserammer og fortolkeren går utover det som blir sagt direkte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Denne fasen av analysen kan beskrives som *stegvis-deduktiv induktiv*¹⁵ (Tjora, 2012, s. 175). Det vil si at jeg har arbeidet delvis «oppadgående» (induktivt) fra empiri mot teori, og delvis «nedadgående» (deduktivt) ved å undersøke fra det mer teoretiske til det empiriske. Teoretiske perspektiver og observasjoner av omverdenen er aldri helt uavhengige av hverandre, men de spiller ulike roller i kunnskapsproduksjonen (Bukve, 2016, s. 46).

Gjennom kategoriseringsprosessen ble det tydelig at lærerne ofte beskrev at de på ulike måter søkte å fortolke hva slags funksjoner elevens nedsettende ytringer om minoritetsgrupper har, og lærernes tolkningsrammer ble derfor temaet for den første artikkelen. Jeg har imidlertid ikke noen kunnskap om hva elevene tenkte eller gjorde, jeg har kun fortellingene til lærerne, og dette kan forstås som en epistemologisk utfordring. Jeg vet ikke om lærernes fortolkninger er i samsvar med elevenes intensjoner med å bruke stereotyper og fordomsuttrykk. Jeg har likevel valgt å analysere disse fortellingene fordi usikkerhet, noen ganger ubehag, samt lærernes vekslende mellom ulike posisjoner knyttet til det som utspilte seg blant elevene, var en sentral del av det empiriske materialet. Jeg valgte en sosialpsykologisk tilnærming som åpner

¹⁵ Jeg referer her til prosesser slik de beskrives av Tjora (2012) i tilknytning til hans modell SDI (Stegvis-deduktiv induktiv metode), som sikter mot å utvikle konsepter, modeller eller teorier.

for å undersøke fordomsuttrykk som en del av de sosiale dynamikkene blant elevene. I tillegg drøfter jeg lærernes fortolkninger av elevenes intensjoner i lys av tidligere ungdomsforskning, for ytterligere å kunne klargjøre det lærerne fortalte.

I artikkel 2 undersøker jeg et tema som var uventet, nemlig lærernes mange refleksjoner omkring sitt personlige selv knyttet til profesjonsutøvelsen. I den videre analysen tok jeg i bruk Erving Goffmans (1959) begrep «selvpresentasjon». Selvpresentasjon som et analytisk verktøy bidrar til å drøfte de ulike måtene lærerne gjennom intervjuene beskriver at de håndterer og kontrollerer det inntrykket de gir av seg selv til elevene. Jacobsen og Kristiansen (2006, s. 12) betegner Goffmans bruk av metaforer som en «rekontekstualiserende metode», hvor fenomener eller hendelser fra én virkelighet gjengis i en annen og annerledes ramme. I tillegg diskuterer jeg lærernes praksis knyttet til profesjonsteoretiske begreper som «autonomi» og «skjønnsutøvelse» for å belyse hvordan ulike vilkår for lærernes profesjonsutøvelse også spiller inn.

Den tredje artikkelen har en mer deduktiv analytisk tilnærming enn de to andre. Både i intervjuguiden og intervjuene med lærerne hadde jeg fokus på hva lærerne *gjør* i møte med fordommer og stereotyper, hva de beskriver som sin praksis. Dette var et tema jeg ønsket å utforske allerede under utformingen av prosjektet. Rammen for drøftingen i den tredje artikkelen er styringsdokumenter, nærmere bestemt opplæringsloven og læreplanens generelle del. Slik kobles forventninger og krav til læreres profesjonsutøvelse sammen med det lærerne forteller at de gjør i møte med elevene. Også i denne artikkelen er det benyttet profesjonsteoretiske begreper i analysen.

4.4 Studiens troverdighet

Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet anses ikke empiriske data som en speiling av virkeligheten, men noe som er formet av en rekke forhold gjennom analyseprosessen. Refleksivitet, en form for refleksjon over hvordan den empiriske tolkningen har blitt til (Tjora, 2012, s. 217), er derfor viktig når det gjelder forskningens troverdighet og pålitelighet. Alvesson (2011, s. 106) knytter refleksivitet til hele forskningsprosessen, både når det gjelder forskerens egen bakgrunn, valgene som tas underveis, og tolkningene som fremstilles. Jeg vil derfor i dette avsnittet redegjøre for studiens *pålitelighet* (reliabilitet) og *gyldighet* (validitet), som gjerne brukes som indikatorer på forskningskvalitet.

4.4.1 Pålitelighet

Pålitelighet handler om forskningsresultatenes troverdighet. Innen kvantitativ forskning knyttes dette til hvorvidt et forskningsresultat kan reproduseres senere av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Kvalitativ forskning er basert på en fortolkende tradisjon, og en fullstendig nøytralitet fra forskeren kan ikke eksistere. Forskerens engasjement kan betraktes som støy, men også som en ressurs, og det må gjøres eksplisitt i en analyse hvordan denne brukes (Tjora, 2012, s. 203). Kvalitativ forskning kritiseres gjerne for å være *subjektiv*, det vil si at den i større grad speiler forskerens tilfeldige verdier, holdninger og personlige preferanser enn at den sier noe om den konkrete sammenhengen som undersøkes (Fog, 2019, s. 23). Forskerens egen evne og vilje til å undersøke eget forskningsarbeid og hvordan personlige interesser og kunnskaper kan ha formet det, bør av den grunn gjøres eksplisitt for å øke studiens troverdighet (Tjora, 2012, s. 217, 229). Når jeg skal situere meg selv i denne studien, er det først og fremst to ting som er viktige å fremheve. For det første har jeg selv jobbet som lærer i grunnskolen i 16 år, noe som har hatt betydning for hvordan dette prosjektet har tatt form og retning. Jeg kan ikke betegne meg selv som en distansert forsker, og bakgrunnen min har vært en motivasjon for å gjennomføre en studie som gransker en yrkespraksis jeg har god kjennskap til. For det andre må det legges til at jeg er en hvit forsker med majoritetsnorsk bakgrunn som studerer læreres fortellinger om fordommer, et fenomen som er relatert til minoritetsgrupper, maktrelasjoner og hierarkier. Jeg vil videre i dette avsnittet redegjøre for noen betraktninger omkring hvordan min egen bakgrunn kan ha virket inn på avhandlingens utforming.

Både det å ha et innenfra- og et utenfraperspektiv på den gruppen man forsker på, kan innebære fordeler og ulemper (Dwyer & Buckle, 2009, s. 57). En av fordelene med min tidligere erfaring som lærer er at jeg har tilgang til en generell kunnskap om informantenes miljø. Jeg vet hvordan en lærers arbeidsdag er organisert, og hvilke arbeidsoppgaver som skal gjennomføres. Jeg har i mange år daglig stått i klasserom og møtt elever, om enn yngre elever enn informantenes. Jeg har også innsikt i mange debatter og særegenheter ved skolen som institusjon fra innsiden og som deltaker i miljøet. Fog (2019, s. 19, 21) peker på at intervjuet både er en spontan prosess og et forskningsinstrument. Den mellommenneskelige kontakten, empatien og det utvungne forløpet i en samtale utfolder seg mellom to mennesker i den konkrete situasjonen, og dette er helt avgjørende for hvordan intervjuet blir som empirisk materiale. Hvordan samtalen utvikler seg, avhenger i stor grad av hvordan intervjueren kan lede den, og ikke minst av intervjuerens evne til å komme i kontakt med andre mennesker.

Samspeillet mellom to personer, hver med sitt kjønn, sin alder og sin profesjonelle og personlige bakgrunn, påvirker i stor grad den fortellingen som blir til (Alvesson, 2011, s. 80). Min bakgrunn som lærer var positiv når det gjaldt å komme i gang med intervjuene og videre gjennom samtalene med informantene, gitt våre felles referanserammer. De fleste samtalene fløt godt. Samtidig har lærerbakgrunnen min også vært ledende for spørsmålene jeg har stilt eller ikke stilt, og retningen intervjuene tok. Jeg kan ha tatt for gitt sider ved informantenes fortellinger som andre forskere kanskje ville ha gått dypere inn i og bedt informantene om å forklare nærmere. Innsidekunnskap kan skape blindhet for enkelte aspekter (Tjora, 2012, s. 223). De institusjonelle rammene og kollegasamarbeid havnet for eksempel i bakgrunnen i intervjuene, noe en forsker som ikke er så kjent med skolen som institusjon, samt lærerrollen, kanskje ville ønsket mer informasjon om.

Repstad (1993, s. 55) påpeker at det går en grense mellom identifikasjon og overidentifikasjon, og at denne passeres idet forskeren begynner å underslå aktørenes mindre sympatiske sider eller overdriver deres mer positive egenskaper. Et av de spørsmålene jeg har stilt meg selv underveis, er om jeg har klart å være kritisk nok i møte med empirien, eller om min identifisering med lærernes rolle har ført til at jeg ikke har utfordret deres fortellinger og fortolkninger i stor nok grad. I en analytisk prosess kan det stilles mange spørsmål til en tekst, og ulike spørsmål fører til ulike tolkninger av teksten. I analyseprosessen har det vært viktig å diskutere empirien i møte med teoretiske perspektiver og tidligere forskning, for å oppnå en mest mulig gjennomskiktig og balansert fremstilling. Ikke minst har det vært nyttig og nødvendig å drøfte empirien på ulike stadier med andre forskere både i og utenfor det utdanningsvitenskapelige forskningsfeltet, som ofte har fortolket lærernes fortellinger mer kritisk enn hva jeg selv har gjort.

Jeg har valgt en inngang til det empiriske materialet med fokus på sosiale dynamikker, kontekst og profesjonsteoretiske perspektiver i min drøfting av lærernes fortellinger. Jeg har med andre ord på mange måter posisjonert meg nær min egen bakgrunn som lærer og hvit majoritetsnorsk (lik de fleste lærere i Norge). I kapittel 2 har jeg synliggjort at det er behov for mer kunnskap om hvordan rammer og forventninger virker inn på, samt skaper dilemmaer eller spenninger i læreres holdningsskapende arbeid. Det kan imidlertid argumenteres for at i en studie som undersøker en tematikk knyttet til minoritetsgrupper, sosiale hierarkier og maktrelasjoner, vil en mer kritisk teoretisk tilnærming være hensiktsmessig. I kappen drøfter jeg derfor artiklenes analyser mer inngående koblet til det etiske ved lærernes profesjonsutøvelse, og jeg knytter denne delen av diskusjonen til normkritiske perspektiver,

hvilket åpner for å diskutere temaer som kan kobles til privilegier og ekskluderende mekanismer i samfunnet.

4.4.2 Gyldighet

Gyldighet gjennomsyrrer hele forskningsprosessen og handler om hvorvidt studiens metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitativ forskning er det ikke fenomeners utbredelse og omfang som er i fokus, men snarere deres innhold og betydning. I kvalitative prosjekter kan for eksempel sannhetsgehalten i deltakerens utsagn, og gyldigheten av forskerens egne tolkninger, vurderes (Fangen, 2010, s. 237).

Epistemologisk gyldighet handler om den endelige forskningsteksten og tolkningene forskeren presenterer der (s. 245). I de fleste samfunnsvitenskapene knyttes gyldighet til kommunikasjon og at forskningen blir testet i dialog med forskersamfunnet (Tjora, 2012, s. 206). Mitt prosjekt har, som nevnt, vært i kommunikasjon med andre forskere med tilhørighet både i og utenfor utdanningsvitenskapen. Jeg har diskutert prosjektet i ulike stadier gjennom oppgaver og prosesseminar ved forskerskolen NAFOL¹⁶ og midtveis- og sluttseminar ved egen institusjon. Dessuten har jeg sammenstilt min forskning med andres forskning på feltet i ulike fora, og de tre artiklene er fagfellevurdert og antatt for publisering. To av artiklene er publisert, og den siste (artikkel 2) publiseres omtrent når avhandlingen leveres.

Gyldigheten kan også bli styrket gjennom åpenhet om hvordan forskningen er gjennomført, ved å for eksempel redegjøre for valgene som er foretatt for å etablere data og teoretiske innspill til analysen, eller ulike begrensninger i studien, slik jeg har beskrevet tidligere i metodedelene. *Transparens* om hvordan studien er gjort, hvilke valg som er tatt på ulike tidspunkt, og problemer som eventuelt er oppstått, er et av de viktigste kravene til presentasjon av all forskning. Målet er at lesere selv skal få et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2012, s. 207, 217). Jeg har søkt å gi *tykke beskrivelser* i gjengivelsene av lærernes fortellinger i artiklens drøftinger ved å gjengi sammenhengen eksemplene og utdragene er hentet fra. Tykke beskrivelser i gjengivelsen av materialet øker gyldigheten ved at lesere selv har mulighet til å vurdere materialet knyttet til konteksten (Creswell & Báez, 2021, s. 202). I tillegg har jeg tilstrebet å gi en detaljert beskrivelse av hvordan jeg har opprettet temaer og koder i analyseprosessen.

¹⁶ Nasjonal forskerskole for lærerutdanning, finansiert av Norges forskningsråd i perioden 2010–2022.

4.5 Ethiske refleksjoner

Forskningsprosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata, NSD (vedlegg 3), og jeg har fulgt deres retningslinjer for innsamling og oppbevaring av lydopptak. Jeg har også fulgt deres anvisninger når det gjelder anonymisering av informantene, og jeg har søkt å beskrive lærerne i tråd med det Fangen (2010, s. 272) betegner som «empirinært», samtidig som navn er endret og ingen skoler er nevnt. Lærerne mottok i forkant et informasjonsskriv, hvor de også signerte på at de ga samtykke til å delta i studien (vedlegg 1). Jeg informerte om at det var mulighet for å trekke seg fra å delta både før og etter intervjuet var gjennomført. De to som ble intervjuet over telefon, signerte ikke, men samtykket muntlig på lydopptaket.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 35) er forskningsintervjuet gjennomsyret av etiske problemer. Et intervju er ikke bare et sosialt møte for å innhente informasjon, det er et åsted og en anledning til å produsere kunnskap. Det kan også ses på som en spesifikk profesjonell samtale som har et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Dette knytter epistemologiske spørsmål til den kunnskapen som skal produseres, samt etiske spørsmål til hvordan asymmetriske maktforhold kan håndteres ansvarlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). I mitt prosjekt gjenspeiler dette seg blant annet ved at møtet mellom meg og informantene kun skjer ved én anledning. Intervjuene er basert på ett møte hvor vi ikke har bygget noen relasjon eller et tillitsforhold mellom oss på forhånd. Like fullt er det jeg som har monopol på å analysere og rapportere det de forteller meg ved dette ene møtet.

Lærerne pratet i tillegg om noe som er personlig for dem, deres profesjonsutøvelse, og flere av deltakerne kom inn på personlige forhold i tilknytning til lærerrollen som jeg også har berørt i de tre artiklene. Forskningsetikken er først og fremst opptatt av at informantene ikke skal komme til skade (Tjora, 2012, s. 159), og i prosessen med å skrive artiklene har jeg vært oppmerksom på at jeg ikke ønsker å stille informantene i et ufordelaktig lys, samtidig som jeg er tro mot materialet. Informantenes refleksjoner synliggjør at de har gode intensjoner i sin praksis, og jeg har derfor etterstrebet å gjengi kontekst som gjenspeiler dette i presentasjonen av utdragene og sitatene jeg har gjengitt i analysene. Det er også viktig å være oppmerksom på etiske forhold knyttet til tredjeperson, som i denne avhandlingen er elevene. Elevene lærerne forteller om, har ikke samtykket til å være en del av studien, og i henhold til NSDs retningslinjer har jeg ikke brukt uttalelser fra lærerne som kan avsløre taushetsbelagt eller identifiserende informasjon om elevene (NSD, u.å.).

Jeg har drøftet noen eksempler hvor lærerne forteller om elevers bruk av nedsettende ytringer, og har gjort vurderinger omkring hvordan jeg skulle gjengi ordet «neger» i artikkel 1. Dette er et ord som har en lang rasistisk historie og er forbundet med negative konnotasjoner som kan oppfattes ulikt avhengig av kontekst. Ifølge Kennedy (2016, s. 42) er begrepet omskiftelig, influert av ulike aspekter ved ordets lange og vanskelige historie. Ordet kan brukes som en nedsettende bemerkning, som et speil for å ydmyke rasister, som en provokasjon eller som et uttrykk for vennskap. Nettopp fordi ordet ikke alltid oppfattes som støtende, kan det være en utfordring å avgjøre når det er uakseptabelt. Kan for eksempel en lærer sitere «neger», altså *henvise* til ordet, for et pedagogisk formål for elever i undervisning om rasisme, eller vil dette kunne regnes som å *bruke* ordet (s. 49)? Få ord er så forbundet med avsky, det er kanskje den eneste nedsettende termen som har blitt forkortet til en enslig bokstav: «N» (Holt, 2018, s. 411). Bruken av betegnelsen «n-ordet» er et uttrykk for hvor betent dette ordet er, samtidig som det kan forstås som en erkjennelse av ordets krenkende kraft. Ved å ta i bruk denne betegnelsen er det mulig å snakke *om* ordet og samtidig stille seg stødig i et antirasistisk sted (Moldrheim, 2021b).

Ordet har en lang og konfliktfylt historie i USA, men det har også blitt debattert i Norge (jf. Simonsen, 2008). Det er også omdiskutert i academia hvorvidt ordet bør omtales i sin helhet eller ved hjelp av forkortelsen «n-ordet». Jeg er oppmerksom på at det å bruke ordet i sin helhet av mange kan oppfattes som en reproduksjon av rasistisk ordbruk, særlig sett i lys av min bakgrunn som hvit majoritetsnorsk forsker. Jeg vurderte derfor i flere omganger hvordan jeg i artikkel 1 ville gjengi det lærerne pekte på som et vanlig ord blant en del av elevene. Jeg valgte å presentere ordet i sin helhet, men kursivert for å understreke at min intensjon kun er å gjengi det med et analytisk formål. Jeg vil også understreke at lærernes fortellinger om denne ordbruken i mine intervjuer handler om det de oppfatter som humor eller fellesskapsbygging mellom elevene.

5 Resultater

I denne delen presenterer jeg en oversikt over de tre artiklene i studien. De teoretiske og metodiske tilnærmingene er gjort rede for i tidligere avsnitt, og jeg vil derfor her fokusere på de viktigste funnene og diskusjonene i artiklene, samt den enkelte artikkels bidrag, som drøftes videre i neste kapittel.

5.1 Artikkel 1

Myrebøe, T. (2021). Nedsettende – og innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 210–223.

I denne artikkelen undersøker jeg lærernes fortellinger om situasjoner hvor de synes det er vanskelig å bedømme hva det er som foregår når nedsettende ytringer om minoritetsgrupper veves inn i det sosiale samspillet mellom elevene. Et fellestrekk med intervjuene var at lærerne pekte på at det er «vanlig» at elever bruker nedsettende ytringer, gjerne sammen med venner, ofte etterfulgt av latter eller som en måte å «tøffe seg» på. Jeg tar i bruk begrepene «stereotypier» og «fordomsuttrykk» når jeg drøfter de ytringene blant elevene som lærerne beskrev. Den teoretiske rammen for analysen er en sosialpsykologisk tilnærming, hvor fordommer beskrives som et fenomen med flytende grenser som er avhengig av og tilpasses kontekst og aktører (Durrheim et al., 2016). I tillegg er tidligere empiriske klasseroms- og ungdomsstudier sentrale for å utdype og forklare lærernes fortellinger.

Artikkelens problemstilling er: *Hvordan kan vi forstå læreres fortolkninger av elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk?* Gjennom analysen avdekkes det at lærerne peker på at de selv og elevene har ulike normative og moralske rammeverk for hvilke nedsettende ytringer det er tillatt å ta i bruk. I tillegg beskriver de at elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk kan ha skiftende betydninger og ulike funksjoner, avhengig av kontekst og involverte elever. Lærerne uttrykker på den ene siden at de har en forståelse av at elevenes bruk av stereotypier og fordomsuttrykk ikke nødvendigvis reflekterer fordomsfulle holdninger eller negative intensjoner. På den andre siden opplever lærerne både en usikkerhet og et ubehag knyttet til disse ytringene, som er tilknyttet rasistiske og diskriminerende praksiser og tradisjoner, og som også kan innebære krenkelser av sårbare elever. Lærerne beveger seg mellom ulike posisjoner i møte med disse ytringene, som de gir uttrykk for at det er utfordrende å begrepsfeste og fortolke.

Denne artikkelen er deskriptiv i form, og bidrar til å synliggjøre på hvilke måter, og hvorfor, elevers nedsettende ytringer kan være vanskelige å fortolke fra et lærerperspektiv. Artikkelens viktigste bidrag er at den drøfter ulike aspekter ved elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper slik lærerne beskriver dem, og bidrar til å begrepsfeste hvordan lærere forstår dette sosiale samspillet mellom elever. Artikkelen viser at lærerne hele tiden vurderer og fortolker hva elevers nedsettende ytringer kan bety, hvilket indikerer at de komplekse sosiale mekanismene som nedsettende ytringer inngår i, også har betydning for læreres handlingsrom og praksis. I ettertid ser jeg at det ville vært fruktbart å løfte analysen ved å koble drøftingen omkring lærernes fortolkninger til lærernes profesjonsrolle, med fokus rettet mot lærernes bruk av skjønsmessige vurderinger og etisk overveielse, slik jeg gjør i de to andre artiklene. Dette er perspektiver jeg har tatt med meg inn i kappen, når jeg drøfter funnene fra denne artikkelen.

5.2 Artikkel 2

Myrebøe, T. (2021). Å by på seg selv: Læreres selvpresentasjon i arbeid med å forebygge fordommer i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 373–384.

Gjennom intervjuprosessen var det uventet at lærerne beskrev at de på mange måter knytter seg selv til arbeidet med å forebygge fordommer. For å undersøke på hvilke måter lærerne velger å bruke seg selv eller ikke, det vil si betydningen av deres personlige biografi i møte med elevene, tar jeg i denne artikkelen utgangspunkt i begrepet «selvpresentasjon» (Goffman, 1959). Jeg benytter også profesjonsteoretiske begreper («lærerprofesjonalitet», «autonomi», «skjønnsutøvelse» og «etisk bevissthet») for å drøfte på hvilke måter lærernes selvpresentasjon også kan forstås i lys av deres profesjonsutøvelse.

I denne artikkelen besvares følgende problemstilling: *Hvordan former og forhandler lærere sin selvpresentasjon i arbeid med å forebygge fordommer i skolen?* Lærernes fortellinger indikerer at de har en bevissthet omkring hvordan deres personlige biografi kan bidra til å åpne eller lukke dører til enkelte elever i holdningsskapende arbeid. Funnene tyder imidlertid på at det kan være ulike grader av muligheter for å velge hvilke sider ved seg selv lærerne ønsker å fremvise. Ytre kjennetegn, som for eksempel hudfarge, kan gi en begrenset informasjonskontroll samt føringer for hvordan lærere forventes å utføre sine oppgaver i den gitte sammenhengen. Lærerne beskriver sin selvpresentasjon som forbundet med de sosiale møtene i skolen, formet i møte med elever og kontekst, og med et mål om å oppnå trygghet og dialog. Dette kan forstås i lys av at det kan være krevende og ubehagelig for både lærere og

elever når fordommer og spenninger skal berøres eller konfronteres. Læreres kunnskap om og evne til å balansere mellom det å være personlig og upersonlig i møte med elever og komplekse sosiale dynamikker kan derfor forstås som en viktig faktor i skolens holdningsskapende arbeid. Lærernes forhandlinger omkring egen selvpresentasjon kan også knyttes til forventninger og krav til deres profesjonsrolle, hvor pedagogiske føringer, raske avgjørelser og etiske overveielser er fremtredende. Lærernes personlige biografi brukes også som et verktøy for å møte og oppfylle kravene til deres profesjonsutøvelse, som formes i møte med den enkelte lærers bakgrunn, erfaringer, verdier og idealer.

5.3 Artikkel 3

Myrebøe, T. & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen? Læreres fortellinger om praksiser i møte med nedsettende ytringer om minoriteter i klasserommet. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 62–83). Universitetsforlaget.

Utgangspunktet for denne artikkelen er lærernes beskrivelser av hvordan de handler i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper. Artikkelen drøfter lærernes fortellinger om egen praksis og eksempler på situasjoner og hendelser de har erfart, knyttet til stereotypier og fordommer blant elever. Lærernes praksis må imidlertid også forstås i sammenheng med rammene og føringene de arbeider innenfor. Det empiriske materialet diskuteres derfor i lys av læreplanens overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2017) og opplæringsloven (1998), samt spenninger knyttet til økt rettsliggjøring, pedagogisk ansvar og læreres handlingsrom. Som i artikkel 2 benytter vi profesjonsteoretiske begreper som «lærerprofesjonalitet», «autonomi» og «skjønnsvurderinger».

Problemstillingen i denne artikkelen er: *Hvordan forstår lærere sitt oppdrag i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper, og på hvilke måter kan lærernes praksiser forstås i lys av styringsdokumenter og elevens rett til et trygt læringsmiljø?* Vi finner at lærerne vektlegger gode relasjoner med elevene for å kunne drive holdningsskapende arbeid. De skal ivareta sårbare elever og trekke grenser for hva som kan aksepteres av elevers nedsettende ytringer, samtidig som de også må ta hensyn til komplekse omstendigheter og enkeltpersoners erfaringsbakgrunner. Lærernes praksis tar utgangspunkt i en rekke ulike tilnærminger som gjerne går parallelt og overlapper hverandre, og formes i stor grad av lærernes egne valg og vurderinger. Lærernes handlingsrom, deres autonomi, kan forstås som sentralt i dette arbeidet.

Lærernes språk gjenspeiler til en viss grad en rettsliggjøring av skolen. Men praksisen deres innebærer en langt mer kompleks tilnærming enn det som er mulig å regulere innenfor et juridisk språk, og antyder at det pedagogiske, og da særlige utøvelse av profesjonelt skjønn og etisk overveielse, fortsatt har forrang fremfor det juridiske i norsk skole. Samtidig er et viktig funn at det mellom de to ytterpunktene som de utdanningspolitiske dokumentene representerer, finnes et uoversiktlig og langt på vei språkløst rom der lærerne har ansvar for å håndtere komplekse situasjoner. Faglig kompetanse blant lærere knyttet til holdningsskapende arbeid og forebygging av fordommer i skolen fremstår derfor som svært viktig.

6 Drøfting

I denne delen drøfter og synliggjør jeg funnene fra artiklene med utgangspunkt i den overordnede problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene:

Hva former ifølge lærerne deres praksis i arbeid med forebygging av fordommer, og hvordan kan vi forstå dilemmaer og spenninger i dette feltet knyttet til lærernes profesjonsutøvelse?

- 1. Hva kjennetegner lærernes beskrivelser av sin praksis i arbeid med forebygging av fordommer?*
- 2. På hvilke måter kan vi forstå lærernes beskrivelser som uttrykk for spenninger knyttet til arbeid med forebygging av fordommer?*
- 3. Hvilken kunnskap trekker lærerne veksler på i sitt arbeid med forebygging av fordommer?*

Første del av hovedproblemstillingen diskuterer jeg ved hjelp av forskningsspørsmål 1 i avsnitt 6.1. Dette er avhandlingens empiriske bidrag, som peker på hva som kjennetegner lærernes beskrivelser av sin praksis i arbeid med forebygging av fordommer. I avsnittet sammenfatter jeg hovedlinjene i artiklene, og dette er utgangspunktet for drøftingen i avsnittene 6.2 og 6.3. Disse to avsnittene belyser hovedproblemstillingens andre del, ved hjelp av forskningsspørsmål 2 og 3. Dette er de teoretiske bidragene i avhandlingen, knyttet til lærernes profesjonsutøvelse i feltet. Før den videre drøftingen gir tabell 6-1 en sammenfattet oversikt over bidragene til de tre artiklene.

Tabell 6-1. En oversikt over artiklenes bidrag til avhandlingens drøfting.

Artikkel	Bidrag til den videre diskusjonen
1: Nedsettende og innafor?	Bidrar til å vise på hvilke måter elevens nedsettende ytringer kan være vanskelige å fortolke fra et lærerperspektiv. Demonstrerer at lærere kontinuerlig vurderer og fortolker hva det er som skjer mellom elevene, og at de tar i bruk dømmekraft, skjønnsvurderinger og etisk overveielse.
2: Å by på seg selv.	Viser at lærernes personlige biografi er nært knyttet til holdningsskapende arbeid og forebygging av fordommer, både når det gjelder å møte elevene i det sosiale rommet (skape tillit, dialog og troverdighet), og for å oppfylle krav og forventninger til profesjonsrollen. Lærernes praksis må derfor også forstås i sammenheng med den enkelte lærers bakgrunn, erfaringer, verdier og idealer.
3: Hvor går grensen?	Kobler sammen utdanningspolitiske forventninger og krav med lærernes praksis og profesjonsutøvelse. Viser at de politiske føringene spriker, og at mellom ytterpunktene er det lærerne selv som må løse komplekse og utfordrende situasjoner. Et viktig bidrag er å belyse og begrepsfeste hva lærerne velger å gjøre i det til dels språkløse rommet mellom føringenes ytterpunkter. Etisk dømmekraft og handlingskompetanse fremstår som sentrale faktorer.

6.1 Lærernes beskrivelser av sin praksis

6.1.1 Å foreta egne valg og vurderinger

Hva kjennetegner lærernes beskrivelser av sin praksis? Drøftingene i avhandlingens tre artikler viser at lærerne ifølge deres egne beskrivelser i høy grad foretok egne valg og vurderinger i arbeidet med forebygging av fordommer. Samlet viser disse analysene at lærernes daglige møter med kompleksitet og ustabilitet er uløselig forbundet med dømmekraft, deres evne til å reflektere og forstå sammenhenger, kontekstualisere kunnskaper og være i stand til å utføre gode og fornuftige handlinger i konkrete situasjoner (jf. Hovdenak & Wiese, 2017, s. 172). Eksemplene på praksis slik de artikuleres av lærerne i denne avhandlingen, kan derfor diskuteres som praksis hvor *skjønnsvurderinger* står sentralt (jf. artikkel 3).

Lærernes beskrivelser antyder også at holdningsskapende arbeid i stor grad er preget av *autonomi* når det gjelder pedagogiske avveininger og valg. I artikkel 2 viser jeg blant annet til to lærere som valgte ulike innganger for å komme i dialog med elevene sine om temaer som kunne være sensitive i elevgruppene deres. Den ene læreren foretrakk åpenhet omkring sin personlige biografi, mens den andre læreren tok sikte på å fremstille seg selv som nøytral i disse samtalene med elevene. I artikkel 3 viser et av eksemplene hvordan en lærer sammen med sin nærmeste kollega selv utarbeidet en strategi for å håndtere det han oppfattet som problematiske ytringer og holdninger blant noen elever i en klasse. En rekke av lærerne fortalte også at fordommer (eller relaterte temaer/fenomener) sjelden var gjenstand for diskusjon eller fellesarbeid i kollegiet (artikkel 3), hvilket er i tråd med funn i studien til Arneback og Englund (2020). Den graden av autonomi som lærerne i min studie beskrev at de hadde i sin praksis, antyder at de på mange måter selv satte standarden for hvordan arbeidsoppgavene skulle utføres (jf. Molander & Terum, 2008, s. 18).

Drøftingene i artiklene som skisserer et bilde av at læreres egne valg og vurderinger er sentrale i holdningsskapende arbeid, reiser spørsmål omkring hva det er som har innvirkning på læreres overveielse av strategier. Ifølge Andresen (2020b, s. 162), som har undersøkt læreres skjønnsvurderinger i undervisning om kontroversielle temaer, virker kontekstuelle faktorer inn på hvilke strategier lærerne velger. Mulighetene lærere har for å realisere idealene de har for god undervisning, er derved knyttet til ytre omstendigheter. Blant annet begrenser lite tid og mye fagstoff lærernes handlingsrom, og faglige kompetansemål veier ofte tyngre enn dannelsesidealet. Studier peker også på at læreres personlige og teoretiske kompetanse

har betydning for hva de inkluderer i undervisningen (Anker & von der Lippe, 2017), og for hvordan de håndterer nedsettende ytringer (Poteat et al., 2019).

Mine funn gir videre grunn til å anta at lærernes vurderinger omkring strategiene de tar i bruk, i vesentlig grad er preget av klasserommets sosiale dynamikker. Lærernes arbeidshverdag består av stadige dilemmaer som de må ta stilling til. Samspill mellom lærer og elev(er), samt mellom elever, vil dessuten ofte virke uforutsigbart (Grimsæth & Hallås, 2019). Dette er ikke overraskende funn, da andre studier også peker på at hensyn til elever og relasjoner er viktige faktorer for lærere i deres overveielser omkring hvordan de skal handle i situasjoner som involverer nedsettende ytringer eller sensitive temaer (Flensner, 2020; Røthing, 2017; Sjøen & Mattsson, 2019), samt at lærere uttrykker et behov for å klare å bevare kontroll og disiplin i klasserommet (se f.eks. Andresen, 2020b; Arneback & Englund, 2020; Hakvoort & Olsson, 2014). Ytterligere underbygger mine funn andre studier som peker på at den enkelte lærers bakgrunn, kunnskap og erfaringer virker inn på dennes valg og vurderinger (se f.eks. Engebretson, 2018; Kavanagh, 2018). I neste delkapittel vil jeg utdype og nyansere på hvilke måter vi kan forstå sosiale dynamikker i klasserommet som betydningsfulle for lærernes vurderinger og strategier i holdningsskapende arbeid.

6.1.2 Betydningen av sosiale dynamikker

Et av de mest fremtredende funnene i denne avhandlingen er at den enkelte elev, elevgruppen og læreren selv fremstår som sentrale i lærernes fortellinger om sin praksis, og at dette foregår på flere nivåer. I tråd med Tileagã (2015), som beskriver fordommer som noe naturlig og universelt, men også unikt og knyttet til gruppe og kontekst, fremstår lærernes fortellinger nært tilknyttet det kontekstuelle. Som nevnt tidligere (delkapittel 4.2.2) belyser empirien min dessverre i liten grad på hvilke måter lærerne støttet opp om elever som var utsatt for krenkelser med referanse til deres minoritetstilhørighet. Omdreiningspunktet i intervjuene ble i stedet hvordan de forholdt seg til elever som ytret seg nedsettende om minoritetsgrupper, og hvordan de generelt arbeidet mot fordommer. Jeg vil i dette avsnittet vise på hvilke måter de tre artiklene i avhandlingen belyser ulike sider ved sosiale dynamikker som en sentral faktor i lærernes arbeid med forebygging av fordommer.

I. M. Eriksen (2017, s. 16) peker på at skolen på den ene siden er en sosial arena for ungdomskultur og på den andre en pedagogisk institusjon som forvalter nasjonale verdier. Det er med andre ord to nivåer, et lokalt og et nasjonalt. I mitt empiriske materiale er det lokale nivået og de sosiale møtene i skolen fremtredende i lærernes beskrivelser av sin praksis. Lærerne pekte blant annet på at elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper kunne

fortolkes på flere måter, for eksempel som humor eller markering av status og vennskap mellom elevene, og at det kunne være utfordrende å vite hva som var uttrykk for fordommer eller ikke blant de involverte (artikkel 1). Dette er sosiale mekanismer mellom elever som er vist gjennom flere studier i den norske konteksten (jf. Johannessen, 2021; Moldrheim, 2021b; Røthing, 2017; Slaatten et al., 2015). Moldrheim (2021b), som har undersøkt elevers bruk av n-ordene, peker på at når lærere og skoler skal navigere i dette landskapet, er det viktig å møte de komplekse settene av regler og variasjon som er knyttet til ordenes meningsinnhold blant elevene. Ingen klasserom er like, og lærere vil møte ulike sammensetninger av ungdommer i elevgruppene sine. Denne kompleksiteten i læreres arbeidshverdag er også synlig i mitt materiale, hvor lærere ved forskjellige skoler erfarte forekomsten av nedsettende ytringer eller spenninger mellom elevene ulikt. De viste dessuten til en rekke kontekst- og aktøravhengige begrunnelser for sin praksis (artikkel 2 og 3).

Betydningene av de sosiale dynamikkene i skolehverdagen kan også ses i sammenheng med at lærerne på ulike måter vektla sin egen selvpresentasjon i arbeidet med forebygging av fordommer. Artikkel 2 tar utgangspunkt i lærernes beskrivelse av seg selv som aktører i det sosiale samspillet, og viser at lærernes posisjon overfor elevene kan virke inn på når og hvordan de nærmer seg vanskelige og sensitive temaer eller nedsettende ytringer blant elevene. Dette er i tråd med studien til Engebretson (2018), som synliggjør at læreres egen bakgrunn kan gi trygghet eller skape usikkerhet, avhengig av elevgruppen de møter. For noen lærere vil også strategiene de bruker, være nært tilknyttet overveininger omkring deres egen identitet, sikkerhet og personlige/profesjonelle trygghet (jf. Crittle & Maddox, 2017; Formby, 2013). Læreres strategier er dessuten forbundet med deres personlige oppfatninger om hvilke prosesser som fungerer for å motvirke fordommer blant elever (Kavanagh, 2018).

Lærerne fortalte at de satte grenser, og de ga eksempler som handlet om både skriftlige og muntlige tilbakemeldinger (vist gjennom alle artiklene). De fortalte også om ulike former for undervisning, og uttrykte seg gjerne positivt om samarbeid med institusjoner eller grupper utenfor skolen med kompetanse på spesifikke områder knyttet til fordommer. Lærerne pekte dessuten på gode dialoger med elevene som et viktig pedagogisk verktøy. Mitt empiriske materiale er i så måte i tråd med annen forskning som undersøker læreres strategier i undervisning om sensitive og kontroversielle spørsmål, hvor det å unngå støy og uro (Andresen, 2020b) og legge til rette for godt planlagte og regelstyrte diskusjoner (Sætra, 2021) trekkes frem som betydningsfulle faktorer.

Lærernes fokus på dialog kan også forstås som en strategi for å fremme flere perspektiver blant elevene og oppnå en fredelig konfliktløsning i tråd med det demokratiske idealet i skolen (jf. Biseth, 2014). Dialog er viktig for å etablere demokratiske rom og innebærer å snakke sammen, bryte meninger og utvide, samt forstå, andre perspektiver (Stray & Sætra, 2016, s. 279). Det er imidlertid ikke noe enkelt svar på hvordan læreren skal virke i dialogen. Pedagogisk klokskap, eller god dømmekraft, er viktig i denne typen undervisning, som ifølge Stray og Sætra (2016, s. 293) har etiske samtalekvaliteter. For at dialogen skal virke demokratisk og inkluderende, er det av betydning at elevene opplever at de kan ytre seg, at det er åpent for å endre perspektiver, og at de blir møtt av læreren.

Lærerne reflekterte kontinuerlig omkring hvem den enkelte elev «var» og hva som kunne ligge til grunn for nedsettende ytringer. I likhet med funnene til Arneback og Jämte (2021) fremhevet de fleste lærerne i min studie at det å forstå elevene og å etablere en god elev–lærer-relasjon var viktige elementer for å lykkes i holdningsskapende arbeid (se også Mattson, 2019; Røthing, 2017). I artikkel 3 viser Røthing og jeg blant annet hvordan læreren Ingeborg beskrev at hun over tid, og gjennom mange samtaler og diskusjoner, arbeidet med å forstå og bearbeide en elev som hadde ytret seg nedsettende om innvandrere. Lærerne pekte i hovedsak på det som kan betegnes som en *relasjonell praksis*, hvor undervisningen formes av elever og kontekst (jf. Flensner, 2020). Drøftingene i de tre artiklene belyser at lærerne på ulike måter søkte å komme i en posisjon hvor det var mulig å diskutere elevenes standpunkter, overbevisninger eller livssyn på en hensiktsmessig måte. En slik strategi kan forstås i relasjon til det Mattson (2019) kaller «empatisk nysgjerrighet» («empatisk nyfikenhet»), hvor han argumenterer for at grensesetting ikke nødvendigvis er det samme som utvikling selv om det beskytter individet og dets omgivelser. En dialog som ikke er fordømmende, kan over tid lede elever i retning av selvrefleksjon og endring. En annen måte å forstå lærernes strategier på kan være ved hjelp av Tofts (2021) beskrivelse av fordommer som *fakta-resistente*. Fordommer består av både kognitive og følelsesmessige komponenter, og bruk av tid og flere ulike metoder er derfor et viktig middel i forebyggingen av fordommer.

Det er dessuten nærliggende å forstå disse strategiene i lys av det G. Afdal (2014) betegner som «etisk praksis». Lærerne vektlegger nemlig de sosiale møtene og dynamikkene i sine beskrivelser av holdningsskapende arbeid, det relasjonelle aspektet ved profesjonsutøvelsen og ansvaret for å ivareta den enkelte elev i henhold til lovverk og føringer. Oppsummert gjennom mine empiriske analyser kan betydningen av enkeltelever, elevgruppe og kontekst,

samt ulike former for ambivalens og hensyn som lærerne må vurdere og ta stilling til, forstås som essensielle faktorer i lærernes fortellinger om forebyggingen av fordommer blant elever.

6.2 Spenninger i arbeid med forebygging av fordommer

På hvilke måter kan vi forstå lærernes beskrivelser som uttrykk for spenninger knyttet til arbeidet med forebygging av fordommer? I de to foregående avsnittene har jeg ved hjelp av mine empiriske funn vist at lærere i holdningsskapende arbeid aktivt foretar vurderinger knyttet til sosiale dynamikker og basert på egen dømmekraft i ulike valgsituasjoner. I de neste avsnittene vil jeg drøfte på hvilke måter de empiriske funnene kan forstås som uttrykk for spenninger mellom forskjellige hensyn, forventninger og ansvarsforhold i læreres profesjonsutøvelse. Først vil jeg imidlertid tydeliggjøre hvordan lærernes fortellinger om sin praksis belyser fordommer som et komplekst og mangesidig fenomen de må fortolke.

6.2.1 *Fordommer: kompleksitet, fortolkninger og ambivalens*

Som jeg har nevnt tidligere, ble det allerede under intervjuprosessen tydelig at «fordommer» som begrep utgjorde en utfordring for lærerne. Refleksjoner omkring «hva som er hva» knyttet til krenkelser og nedsettende ytringer, ble et gjentakende og sentralt tema i samtalene våre. I forrige avsnitt pekte jeg på at lærerne fortalte at for eksempel bruk av humor eller markering av status og vennskap mellom elevene ved hjelp av fordomsuttrykk ga lærerne et behov for å forstå de sosiale dynamikkene mellom elevene. Lærerne beskrev at de i sin søken etter å fortolke de motstridende signalene som elevene sendte ut, beveget seg mellom ulike posisjoner, samtidig som de reflekterte omkring et ubehag knyttet til elevers bruk av ord som var tabu og forbundet med rasistiske og diskriminerende praksiser.

Ytterligere kan lærernes utfordringer med å fortolke elevenes signaler også forstås ved hjelp av andre perspektiver. Moldrheim (2021a) undersøker fordommer som fortellinger som *brukes*, mer enn at de er noe den enkelte av oss har. Ved hjelp av elevintervjuer viser hun at fordomsbruk er avhengig av felles referanser, og at ord som gruppebaserte skjellsord kan endre meningsinnhold ut ifra hvem som bruker dem. Moldrheim fremhever betydningen av historiebevissthet og narrativ kompetanse for å forstå hvordan konteksten inngår når den enkelte erfarer, tolker og orienterer seg i samhandling med andre. K. G. Eriksen (2021a) finner ved hjelp av klasseromsobservasjoner at elevers holdninger ikke nødvendigvis korresponderer med deres praksiser. Hun argumenterer for at språklig kan elever være bærere av en sosial, strukturell grammatikk der rasialisering spiller en rolle, samtidig som de er bevisst på hva som er «riktige» meninger/ytringer i samtaler om diskriminering og rasisme.

Lærernes beskrivelser av at de aktivt foretar fortolkninger av hva det er som foregår mellom elevene, kan derfor også forstås i lys av at fordommer kan brukes som strategiske tilsvær på sosiale normer, hvor det vil variere hva som regnes som fordomsfullt avhengig av kontekst og de involverte aktørene (jf. Durrheim et al., 2016).

Lærernes ubehag i møte med elevenes ytringer handlet imidlertid ikke kun om at ytringene ble oppfattet som tabu og forbudte i tråd med samfunnets normer for hva som er akseptabelt. Lærerne pekte på at de ønsket å beskytte elever som kunne føle seg utsatte eller sårbare, både i tydelig uakseptable og tilsynelatende uskyldige situasjoner. Refleksjonene deres gjenspeiler for eksempel at en sosial kategori som hudfarge alltid vil være en faktor som de involverte aktørene må forholde seg til, og som omverdenen vil tolke fordomsbruk i lys av (jf. Moldrheim, 2021a) (artikkel 1). De fortalte at de ved hjelp av en rekke strategier søkte å sette grenser for nedsettende ytringer om minoritetsgrupper, samt var bevisste på hva som kunne utløse ubehag eller spenninger blant elever i undervisningssituasjoner. På denne måten viste lærerne at de var bevisste på at det kan være ulike maktposisjoner og privilegier blant elevene. Samtidig synliggjorde de som sagt en usikkerhet når det gjaldt å fortolke disse dynamikkene, og refleksjonene deres ble koblet til ulike former for andregjøring i elevgruppen, elevenes familierelasjoner eller samfunnsmekanismer og -debatter som har betydning for elevenes hverdag.

De empiriske funnene kan sies å reflektere det Orupabo (2021, s. 117) karakteriserer som «rasisme på norsk», det vil si en form for rasisme som kan være subtil, fordi det gjerne er ganske uklart for de involverte hva det egentlig var som skjedde i den gitte situasjonen. Hudfarge og ulikhet kan gis betydning og skape ulikhet i helt vanlige, hverdagslige møter mellom mennesker som vil hverandre vel. Samtidig vil ikke nødvendigvis sosiale forskjeller ha de samme effektene eller opptre i de samme konstellasjonene til enhver tid, slik også I. M. Eriksen (2017) tydelig viser gjennom sitt etnografiske feltarbeid på en videregående skole. Elevers nedsettende ytringer kan ha nedtrykkende funksjoner og reflektere maktforhold i samfunnet, på samme tid som de også kan artikuleres og gjøres forskjellig innenfor ulike kontekster (jf. Orupabo, 2021, s. 118). Samlet utgjør lærernes refleksjoner det som kan forstås som profesjonsetiske spenninger. De skal forstå, vurdere og håndtere ytringer og dynamikker som er vevd inn i et nettverk av forskjellige diskurser, maktreelasjoner og motsigelser i samfunnet og utdanningssystemet (jf. Cumming-Potvin & Martino, 2018).

Funnene i denne avhandlingen føyer seg inn i kunnskapsgrunnlaget fra annen tidligere forskning som trekker frem læreres utfordringer forbundet med mangfold i skolen når det

gjelder det å berøre og benevne ulikhet, «norskhet» og maktposisjoner blant elever (se f.eks. Andresen, 2020a; Fylkesnes, 2019; Haugen, 2021; Riese & Harlap, 2021). I delkapittel 2.1.1 påpekte jeg at andre studier vektlegger at lærere mangler konseptuelle begreper og inntar en fargeblind praksis, samt trenger mer kunnskap om strukturelle ulikheter og privilegier i samfunnet. På grunnlag av funnene i denne avhandlingen vil jeg legge til lærernes perspektiver, som avdekker at sosiale dynamikker og kontekstuelle betingelser også bidrar til å forme deres møter med og oppfattelse av elevmangfoldet. Ambivalens, det vil si motstridende signaler i elevers sosiale samspill, virker inn på hvordan lærere oppfatter og fortolker situasjoner og ytringer som kan knyttes til fordommer blant elever.

Å håndtere ambivalens, problemstillinger uten klare svar eller følelser som ikke alltid lar seg kontrollere, er ifølge K. G. Eriksen (2021a) en undervurdert kompetanse for demokratisk samhandling. For lærere kan det i møte med elevene være vesentlig å ha fokus på hvorfor fenomener som fordommer oppstår, og hva de gjør med de impliserte. Det ligger verdi i å trene elevene i å håndtere nedsettende ytringer som et komplekst fenomen, heller enn for eksempel å rette fokuset på hvem som er rasister eller ikke (jf. K. G. Eriksen, 2021a, s. 113; Rosales & Jonsson, 2019, s. 10). Kompleksiteten i disse mekanismene underbygges ytterligere gjennom forskning som hevder at lærere og elever gjerne har ulik oppfatning av om elever er utsatt for subtil rasisme eller ikke (jf. Call-Cummings & Martinez, 2017). Derfor er det et behov for at lærere har tilstrekkelig med kunnskap til å unngå å innta en taus posisjon (jf. Vass, 2016) som forsterker majoritetsprivilegier og ujevne maktforhold i skolen. Kunnskap kan også bidra til at lærere ikke utøver en praksis som er preget av forskjellsblindhet i møte med elevene (jf. Theodorou, 2011). Det er essensielt at lærere har en utvidet forståelse av makt og status i sin lesning av klassen som ikke bare favner elevenes individuelle status innad i klassen, men også hvilken posisjon deres gruppeidentitet har ellers i samfunnet (Moldrheim, 2021a, s. 227).

6.2.2 Kunnskap, kompetanse og felles strategier?

Forskning viser at læreres kunnskap og trygghet på egen kompetanse er viktig både for deres pedagogiske strategier og for at de i det hele tatt agerer (Arneback & Englund, 2020; Collier et al., 2015; Formby, 2013; Poteat et al., 2019). Mange av lærerne i mine intervjuer oppfattet imidlertid at kunnskapen generelt blant lærere i skolen var ujevn og mangelfull når det gjaldt fordommer, og at det ofte var opp til den enkelte lærer hvordan fordommer skulle håndteres (artikkel 3). De pekte også på at det var sjelden at fordommer eller nedsettende ytringer om minoritetsgrupper var et tema for arbeid eller diskusjoner i fellesskap med kollegaer (i tråd

med Arneback & Englund, 2020). I likhet med studien til Anker og Lenz (2021b) antyder mine funn at lærernes profesjonsetiske handlingsorientering kan beskrives som «tynn og individualisert». Selv om lærerne i ulik grad berørte maktposisjoner og privilegier i sine refleksjoner, handlet strategiene de beskrev, i stor grad om lærerens muligheter i møte med den enkelte elev eller elevgruppe i klasserommet, samt ivaretagelse av relasjonene blant de involverte. H. Afdal et al. (2015, s. 23) peker på at tynn profesjonsetikk gjerne kalles dilemmaetikk og dreier seg om avgrensede individuelle valg og de felles kriteriene som kan begrunne disse valgene. En slik tilnærming kan på den ene siden forstås som forbundet med at det har vært et relasjonelt ideal knyttet til lærerrollen, innenfor det som kan beskrives som en omsorgsdiskurs i skolen (Mausethagen & Kostøl, 2010, s. 9). På den andre siden kan en tynn og individualisert handlingsorientering forstås i lys av at fordomsbegrepet, samt mobilisering for ny og økt kunnskap om fordommer i skolen, er forholdsvis nytt innenfor det norske utdanningssystemet.

Dersom lærernes fortellinger knyttes til normkritisk pedagogikk, kan deres beskrivelser av sin praksis forstås som formålstjenlige og intuitivt på riktig vei. Det handler om prosesser, dilemmaer og mer eller mindre ubevisste valg i lærernes praksis, i samspill med elever og den aktuelle konteksten. En normkritisk tilnærming til fordommer i skolen er imidlertid avhengig av god og rik kunnskap hos lærere. Det krever at lærere kontinuerlig stiller spørsmål ved generaliseringer og problematiske stereotypier (Røthing, 2020, s. 55). Blant lærerne i min studie var det mange som reflekterte omkring at alle, inkludert dem selv, innehar fordommer mot andre, om enn i ulik grad. Like fullt, som jeg avdekket i forrige avsnitt, ga de også uttrykk for mye usikkerhet omkring hva fordommer egentlig er, og hva som er uttrykk for fordomsfulle holdninger blant elevene, hvilket indikerer at de har behov for mer kunnskap i arbeidet med forebygging av fordommer.

Fordommer kan forstås som et system av normer som potensielt finnes overalt i skolen, og som kan fremkalles av også de mest tolerante og opplyste (jf. Rosales & Jonsson, 2019, s. 10). Ifølge Arneback og Jämte (2021, s. 10) var en normkritisk fremgangsmåte ganske vanlig blant lærerne i deres studie, hvilket gjenspeiler at normkritiske perspektiver og normkritisk pedagogikk har blitt implementert i en helt annen grad i Sverige. Denne arbeidsmetoden mener de utrustet lærerne med begreper og verktøy som gjorde dem i stand til å omtale de strukturelle aspektene ved rasisme. Normkritiske perspektiver ble også brukt på flere nivåer: i lærernes individuelle refleksjoner (egen posisjon og normer), i refleksjoner sammen med kollegaer (på et institusjonelt nivå) og som et perspektiv i undervisningen. Dersom

normkritiske perspektiver integreres som en holdning, en oppmerksomhet og en ryggmargsrefleks, vil normkritisk kompetanse og bevissthet kunne anvendes både i og utenfor skolen. En slik utvikling, for lærere og elever, krever en gjennomgående og integrert pedagogisk innsats. Både pensumlitteratur og lærings situasjoner hvor nye perspektiver kan bearbeides, er sentrale komponenter i denne prosessen. Normkritisk pedagogikk stiller krav til utøveren, både i form av engasjement og teoretisk kunnskap (Kalonaityté (2014) i Røthing, 2016, s. 34).

6.2.3 Spenningsforhold mellom tillit, normer og makt

I de to foregående avsnittene har jeg synliggjort at fordommer kan være et komplekst fenomen for lærere å fortolke, og at kunnskapsgrunnlaget i læreres holdningsskapende arbeid kan forstås som usikkert og mangelfullt. Som vist i delkapittel 6.1.1 beskrev også lærerne at praksisen deres i stor grad preges av autonomi og skjønnsvurderinger. Danningsoppdraget kan i lys av dette forstås som et mandat preget av tillit gitt til lærere når det gjelder deres ansvar for elevers holdningsdannelse og psykososiale læringsmiljø. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på hvordan tillit og ansvar også kan bidra til å skape spenninger i læreres dannelsingsoppdrag.

Tillit til profesjonelle innebærer å stole på deres kompetanse (Grimen, 2008b, s. 200). Læreres handlingskompetanser har en rekke kilder: Noe utvikles i barndom og ungdom, annet gjennom deltakelse i sosiale og kulturelle fellesskap, i en serie av medlemskap i ulike sammenslutninger og gjennom utdanning og profesjonsutøvelse. Heggen (2008, s. 325) betegner den indre, mentale strukturen hos en profesjonsutøver som «skript», eller et indre kognitivt skjema, et begrep som jeg også brukte i artikkel 2. Det vil si at det eksisterer en internalisert prosedyre eller en handlingsorientert veileder koblet til spesifikke situasjoner i yrkespraksisen. Ulike eksterne faktorer, som for eksempel økonomiske rammer og sentrale føringer, vil påvirke den enkelte utøvers praksis. Men når det gjelder det Heggen (2008, s. 324) referer til som «den profesjonelle identiteten», «en mer eller mindre bevisst oppfatning av ‘meg’ som yrkesutøver», som ikke er direkte styrt av eksterne forhold, vil det være interne forhold som medvirker til å strukturere og forme den enkeltes praksis. En slik sammenheng mellom det private og profesjonelle er utgangspunktet for drøftingen min i artikkel 2.

Forbindelsen mellom det personlige og profesjonelle i lærerrollen antyder at lærernes individuelle opplevelser og kunnskaper på mange måter bidrar til å forme både deres kompetanse og profesjonsutøvelse i holdningsskapende arbeid. Det vil si at lærerne kan ha

ulike oppfatninger om privilegier og maktrelasjoner og hva slags kunnskapsgrunnlag strategiene skal ta utgangspunkt i. Flere av lærerne beskrev dessuten gjennom intervjuene at de kunne kjenne på ubehagelige følelser som usikkerhet og frustrasjon når elever uttrykte seg nedsettende om minoritetsgrupper, eller i situasjoner preget av spenninger i klasserommet. Affekt, eller følelser, er utforsket gjennom en rekke studier. Blant annet tar en del studier utgangspunkt i begrepet «ubehag» for å beskrive læreres erfaringer med ambivalente følelser i møte med mangfold blant elever. Både egne og andres holdninger, samt usikkerhet omkring hvordan undervisningen bør tilrettelegges, kan utløse en følelse av ubehag (Zembylas, 2010). Innenfor et utdanningssystem som forstår lærere som rasjonelle og fornuftsstyrte objekter, er det viktig å tydeliggjøre at også følelsesmessige reaksjoner som en del av affektive prosesser kan settes i bevegelse (Åkesson, 2019, s. 111), og dermed kan påvirke lærernes strategier.

Et gjennomgående tema i intervjuene var at lærerne hevdet at det var ulike grader av inngripen når elever ytret seg nedsettende om minoritetsgrupper på deres skole. De viste som sagt også til at strategiene deres for det meste var fundert på egne vurderinger, eller i samarbeid med noen få andre kollegaer. Kristin, for eksempel, viste til et stort engasjement samt en uredd og kompromissløs tilnærming når hun opplevde at det ble uttrykt former for nedsettende holdninger blant elevene eller foreldrene (artikkel 2). En stor andel av lærerne fortalte derimot at de gjerne ønsket å fremstå som objektive og nøytrale i undervisning om sensitive temaer eller i utfordrende situasjoner med elever (artikkel 2 og 3) (se også K. G. Eriksen, 2021b, s. 100). Begge tilnærmingene er tuftet på gode intensjoner, men krever at lærerne er oppmerksomme på hvem de selv er, og hva de formidler og gestalter i undervisningen og i møte med elevene. Lærere som oppfatter seg selv som åpne og tolerante, kan like fullt bidra til å opprettholde normer og privilegier i skolen. Frohard-Dourlent (2016) påpeker for eksempel at hvis man vektlegger egen identitet og intensjon over handling og effekt, vil det kunne være utfordrende for lærere å ha et kritisk blick på egen praksis. Og når lærere fremhever en nøytral posisjon som viktig i møte med elevene, så kan det bidra til å tilsløre hvordan noen perspektiver tar rollen som universelle (jf. K. G. Eriksen, 2021b).

Mac Donald (2019, s. 290) påpeker at som privatpersoner kan pedagoger være både «normbrytere» og «normfølgere» på ett eller flere nivåer, noe som påvirker deres profesjonsutøvelse i ulik grad. Uavhengig av hvordan lærere som individer posisjonerer seg i relasjon til normer i samfunnet, innehar de imidlertid alltid en makt overfor elevene – både som verdiformidlere og i kraft av at lærere og elever står i en asymmetrisk relasjon til hverandre (jf. Eidhamar, 2017, s. 244). Lærere har makt til å skape og reproducere normer

som opprettholder makt og privilegier i samfunnet, eller til å synliggjøre og problematisere disse mekanismene (Mac Donald, 2019), hvilket underbygger deres posisjon som *portvoktere* på feltet (jf. Engebretson, 2018). Funnene i denne studien antyder med andre ord at det er en vesentlig forutsetning at lærere må utfordre gitte selvforståelser knyttet til hvem de selv er i møte med elevene i holdningsskapende arbeid, og at dette er særlig viktig i lys av tilliten som utvises til lærere i arbeidet med forebygging av fordommer.

6.3 Kunnskapsgrunnlag i dannelsingsoppdraget

Hvilken kunnskap trekker lærerne veksler på i sitt arbeid med forebygging av fordommer? Jeg har tidligere påpekt at det etterspørres mer kunnskap generelt om fordommer i skolen på politisk nivå. Forskningen i den norske konteksten indikerer dessuten at læreres kunnskapsnivå på dette feltet er for lavt. Mot denne bakgrunnen vil jeg i drøftingens siste del se nærmere på hva slags kunnskap lærernes fortellinger antyder at de drar veksler på, og hvilke behov lærere kan ha for støtte i sin profesjonsutøvelse. Å drøfte kunnskapsgrunnlaget i profesjonsutøvelser kan være en utfordrende oppgave. Profesjonskunnskap består av mange, og gjerne svært ulike, elementer, og trekker ofte på flere vitenskapsdisipliner som det kan være vanskelig å skille fra hverandre (Grimen, 2008a, s. 72). Kunnskap i denne avhandlingens sammenheng er knyttet til den generelle didaktikken som er relevant for alle lærere, det vil si situert praksis hvor didaktikken ses i sammenheng med den situasjonen den inngår og utøves i (jf. kapittel 3, s. 32). For å begrense analysen i henhold til avhandlingens omfang og tema har jeg valgt å drøfte lærernes kunnskapsgrunnlag ved hjelp av to innganger, nærmere bestemt epistemiske og strukturelle mekanismer for ansvarliggjøring av skjønn (jf. Molander, 2013), samt profesjonsetiske perspektiver.

6.3.1 Epistemiske mekanismer

Mine funn synliggjør at lærerne vektlegger relasjonsbygging og dialog med elevene sine i holdningsskapende arbeid, og disse to strategiene kan sies å være i forgrunnen av deres profesjonsutøvelse. Regler, normer og rettigheter har en rolle, men de dominerer ikke. Det vil si at reglene kan forstås innenfor en *dydsetisk* ramme: De brukes ikke kun i teknisk eller absolutt forstand, dømmekraften er også involvert (jf. H. Afdal et al., 2015, s. 137). Det skal bemerkes at dette er en tendens som kan forstås i sammenheng med at jeg i intervjuene etterspurte eksempler på hva lærerne *gjør* i holdningsskapende arbeid, og ikke på hvilke måter de forstår eller forholder seg til føringer og lovverk på området. Dette er en begrensning ved studien. Dersom samtalene våre hadde dreid mer inn på prinsipper og regelverk, ville kanskje

en annen ordbruk knyttet til deres profesjonsutøvelse vært mer fremtredende. Imidlertid antyder mitt empiriske materiale at i møte med elever, enten det er planlagte pedagogiske strategier eller uventede hendelser, er bruk av skjønn og dømmekraft fremtredende elementer.

Ifølge Biesta (2017, s. 162) dreier *pedagogisk dømmekraft* seg om vurderinger av hva som må gjøres, med det formål å skape det som regnes som pedagogisk ønskelig. Pedagogisk dømmekraft innebærer ikke tekniske vurderinger, men verdivurderinger, som er basert på en praktisk klokskap som reflekterer visse personlige kvaliteter eller fremstående egenskaper. Som epistemisk kategori kan *skjønn* forstås som en «bedømmende virksomhet under betingelser av ubestemthet» (Grimen & Molander, 2008b, s. 182). Begge disse aspektene ved lærernes kunnskaper kan betegnes som en «taus» form for kunnskap hvor erfaring står sentralt, og hvor teoretisk eller formell kunnskap alene er derfor ikke tilstrekkelig (Polanyi, 1983). Lærernes kunnskapsformer kan av den grunn også fortrinnsvis forstås som en erfaringsbasert, kroppslig kunnskap, heller enn en nedtegnet og skriftliggjort kunnskap (jf. Lindgren et al., 2020). Mitt materiale antyder med andre ord at i møte med sosiale dynamikker og ambivalens i klasserommet knyttet til holdningsskapende arbeid er god dømmekraft viktigere for lærerne enn retningslinjer. De trenger derfor kunnskap som kan trygge og styrke denne dømmekraften (jf. Biesta, 2017).

Fra et normativt synspunkt forventes det at den som utøver skjønn, kan gi gode grunner for sine vurderinger, beslutninger og handlinger (Molander, 2013, s. 54). Ved å drøfte lærernes bruk av skjønn som et epistemisk fenomen, det vil si som resonneringer under betingelser av ubestemthet, er det mulig å trekke frem noen ulike former for mekanismer som åpner for å forbedre lærernes betingelser for valg og begrunnelser for sin praksis (s. 50). For det første er det viktig med kunnskap, det vil si *formende mekanismer*, som sammen med en overføring av normer og verdier skal ligge til grunn for lærernes profesjonsutøvelse. For det andre trenger lærerne *støttende mekanismer*, som kan bidra til ulike typer beslutningsstøtte. Dette kan for eksempel fremmes ved hjelp av evidensbasert praksis fundert på kunnskap om «hva som virker» gjennom forskning. For det tredje peker Molander (2013, s. 52) på *deliberative mekanismer*, det vil si den enkeltes interne argumenter som veier grunner for og imot et valg i gitte situasjoner (se også Arneback & Englund, 2020).

Dersom lærernes pedagogiske dømmekraft og bruk av skjønn forstås som fremtredende elementer i deres kunnskapsgrunnlag, kan det utledes noen eksplisitte behov for å trygge lærerne og skape gode betingelser for deres profesjonsutøvelse i holdningsskapende arbeid. Møtepunkter i diskursive arenaer, som fellesmøter med kollegaer på skolen, kan klargjøre og

befeste på hvilke måter praksisen deres er i samsvar med profesjonens etiske normer og regler, og på den måten skape ytterligere klarhet om den enkeltes beslutninger. Dersom praksisen til lærerne bygger på til dels ulike og motstridende oppfatninger når det gjelder kunnskapsgrunnlag og selvforståelse, slik jeg har antydnet i forrige delkapittel (6.2), er det viktig at det finnes et fellesskap knyttet til kunnskap på tvers av forskjellige praksis og vurderinger. Et kollektivt og pedagogisk faglig språk for lærernes praksis vil for eksempel kunne gi bedre forutsetninger for de profesjonsetiske forhandlingene og valgene som lærerne foretar (jf. H. Afdal et al., 2015, s. 28). Uten et slikt fellesskap, hvor lærerne kan diskutere ulike begrunnelser og overveielser omkring kritiske situasjoner, blir de stående alene og mister muligheten til å motta hjelp og støtte fra kollegaer i refleksjoner omkring elevens nedsettende ytringer i den spesifikke konteksten til vedkommende (jf. Arneback & Englund, 2020, s. 38). I arbeidet med forebygging av fordommer vil også en grunnforståelse hos den enkelte lærer når det gjelder makt, identitet og hvilken kunnskap som tas i bruk knyttet til maktrelasjonene i det enkelte klasserom, være viktig (Bromseth, 2019, s. 58).

6.3.2 Strukturelle mekanismer

Strukturelle mekanismer handler først og fremst om kontroll, men de kan ha epistemiske effekter og virke inn på skjønnsmessige vurderinger (Molander, 2013, s. 48). Det vil si at skjønn også må forstås i strukturell forstand, innenfor det rommet hvor lærerne har mulighet til å utøve sine vurderinger og handlinger. Denne spenningen mellom tillit og kontroll er synliggjort i flere svenske studier (Lindgren et al., 2018; Lindgren et al., 2020). Hult og Lindgren (2016) peker for eksempel på at lærere oppfatter en økt rettsliggjøring i den svenske skolen som et tegn på svekket tillit til lærernes yrkeskunnskaper, og at lærerne må ta i bruk nye kunnskapsformer, noe som har innvirkning på hva de ser og hvordan de handler i situasjoner hvor nedsettende krenkelser finner sted.

I artikkel 3 drøfter jeg og Røthing lærernes beskrivelse av sine praksis i lys av opplæringsloven og overordnet del i læreplanen, og viser at de politiske føringene spriker. Mellom disse ytterpunktene er det lærerne selv som må løse komplekse og utfordrende situasjoner, og vi skisserer dette som et delvis språkløst rom i skolen. Våre drøftinger synliggjør at det utvises høy grad av tillit til lærernes profesjonsutøvelse i holdningsskapende arbeid i den norske skolen, og at det pedagogiske har forrang fremfor det juridiske hos lærerne. Et interessant spørsmål å stille her kan være om retningslinjer og skriftliggjøring har en større betydning for lærerne i situasjoner som innebærer mobbing av elever, med bakgrunn i at mobbing har hatt et større fokus som satsningsområde i skolen (jf. Eriksen & Lyng, 2015).

Muligens gjenspeiler våre funn i denne artikkelen at det er et behov for en mer presis bruk og forståelse av begrepene som anvendes for å kategorisere krenkelser av elever, slik at fordomsfulle og diskriminerende krenkelser tydeliggjøres som et av skoleinstitusjonens ansvarsområder for inngripen (jf. NOU 2015: 2).

Biesta (2017, s. 23–25) peker på at utdanning alltid innebærer en risiko, fordi det ikke er et mekanisk maskineri, men et møte mellom mennesker. En forventning om at utdanningen skal være sterk, trygg, forutsigbar og uten risiko mener han undergraver poenget med utdanning, som må være en dialogisk prosess hvor alle som deltar, møtes med rettferdighet. Den pedagogiske virksomheten som streber etter demokrati og sosial rettferdighet, er i stadig bevegelse, og kan heller ikke bero på kun ferdige løsninger (Bengtsson & Sotevik, 2019, s. 92). Spenninger mellom epistemiske og strukturelle mekanismer, eller tillit og kontroll, knyttet til lærernes profesjonsutøvelse trenger av den grunn ikke være problematiske i seg selv. Det er imidlertid vesentlig å understreke at lærerne behøver et språk for å kunne se og artikulere sin egen rolle i dette systemet (jf. Frohard-Dourlent, 2016). Lærerne befinner seg i en kompleks situasjon og kan daglig ta valg som bekrefter eller gjør motstand mot eventuelle strukturelle mangler eller mot normer som bidrar til fordommer blant elever. Makt og avmakt på institusjons- og samfunnsplan må derfor også inngå i lærernes problemforståelse og løsningsstrategier i arbeidet med forebygging av fordommer (jf. Anker & Lenz, 2021b).

7 Konklusjon

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i 20 læreres fortellinger om sin praksis i arbeidet med forebygging av fordommer i skolen. Fordommer, sammen med diskriminering og rasisme, er blitt aktualisert og debattert i det offentlige og politiske ordskiftet, og utdanningssektoren fremheves som en viktig aktør når det gjelder å forebygge fordommer og hat i samfunnet. Innledningsvis la jeg til grunn at lærere er gitt en sentral rolle i skolens holdningsskapende arbeid. De er også gitt et ansvar for å verne elever mot krenkelser som diskriminering og sikre elevenes rett til trygghet og sosial tilhørighet. Jeg har søkt å bidra til ny kunnskap om fordommer i skolekonteksten ved hjelp av læreres perspektiver. Jeg påpekte også innledningsvis at det stilles til dels motstridende forventninger og krav til lærere gjennom styringsdokumenter, hvor de selv i stor grad må velge hvordan de skal handle. Føringene fremstår til dels som et språkløst rom hvor lærere må foreta vurderinger knyttet til dilemmaer, etiske aspekter og sammensatte utfordringer. I kappen har jeg drøftet hva som former læreres praksis, og på hvilke måter vi kan forstå deres beskrivelser som uttrykk for dilemmaer og spenninger knyttet til deres profesjonsutøvelse i dette feltet.

Med utgangspunkt i profesjonsteoretiske begreper har jeg vist at lærernes beskrivelser av sine strategier i høy grad tok utgangspunkt i skjønnsvurderinger og autonomi. Et sentralt funn i avhandlingen er derfor at praksisen til lærerne på mange måter formes av deres egne valg og vurderinger. Dette reiser spørsmål omkring hva det er som har innvirkning på læreres overveielser av strategi. I mitt materiale er lærernes vurderinger preget av refleksjoner omkring klasserommets sosiale dynamikker. Lærerne knyttet sine fortellinger til elevgruppen de hadde foran seg, enkeltelever og det kontekstuelle, både i holdningsskapende arbeid og i møte med elevers nedsettende ytringer. Skolens lokale nivå var fremtredende i skildringene, og de vektla dialog og det som kan betegnes som en relasjonell og etisk praksis. De sosiale dynamikkene, og møtene mellom elever og lærer, kan se ut til å skape ambivalens og forskjellige hensyn som lærerne må vurdere og ta stilling til i sine strategier. Ytterligere er lærernes vurderinger knyttet til deres egen bakgrunn og oppfatninger omkring hvilke prosesser som virker i arbeidet mot fordommer.

De empiriske funnene jeg her har presentert, kan også forstås som uttrykk for spenninger i lærernes profesjonsutøvelse i holdningsskapende arbeid. For det første belyser jeg ulike profesjonsetiske spenninger forbundet med lærernes ansvar for å forstå, vurdere og håndtere ytringer og dynamikker som er vevd inn i et nettverk av forskjellige diskurser, maktrelasjoner

og motsigelser i samfunnet og utdanningssystemet. Disse funnene er i overensstemmelse med tidligere forskning, som peker på at det er utfordrende for lærere å berøre og benevne ulikhet, «norskhet» og maktposisjoner blant elever. Lærerne i min studie fortalte at de søkte å fortolke hva som skjedde mellom elevene, samt å ivareta både elever som ytret seg nedsettende, og utsatte eller sårbare elever. De åpenbarte en bevissthet omkring ulike maktposisjoner og privilegier blant elevene, på samme tid som de uttrykte at det kan være uklart hva det er som foregår blant de involverte i den gitte situasjonen. Mot denne bakgrunnen antyder jeg at lærernes profesjonsetiske handlingsorientering dreide seg om avgrensede individuelle valg med liten grad av felles kriterier, og derfor kan beskrives som tynn og individualisert. Det ble i stor grad påpekt av lærerne at fordommer eller nedsettende ytringer sjelden var et tema for arbeid eller diskusjoner i felleskap med kollegaer.

For det andre indikerer avhandlingens drøftinger at det er et spenningsforhold mellom tillit, ansvar og makt tilknyttet læreres mandat i holdningsskapende arbeid. Et av de sentrale omdreiningspunktene i mitt empiriske materiale er forbindelsen mellom det personlige og profesjonelle i læreres profesjonsutøvelse, og både eksterne og interne forhold medvirker til å forme deres praksis. I kraft av sin posisjon overfor elevene og gitt den tilliten som vises dem i deres arbeid på dette feltet, kan lærere på mange måter forstås som portvoktere i det holdningsskapende arbeidet. Denne posisjonen forutsetter at de er oppmerksomme på hvem de selv er, samt hva de formidler og gestalter, både i undervisningen og i utfordrende situasjoner. En vesentlig forutsetning i arbeid med forebygging av fordommer er at lærerne utfordrer gitte selvforståelser knyttet til hvem de selv er i møte med elevene.

Avslutningsvis har jeg drøftet på hvilke måter vi kan forstå læreres kunnskapsgrunnlag i holdningsskapende arbeid. Behovet for økt kunnskap hos lærere når det gjelder forebygging av fordommer, fremstår som sentralt både i politiske insentiver og tidligere forskning i den norske skolekonteksten. Jeg argumenterer for at verdivurderinger og praktisk klokskap er fremtredende kunnskaper som lærerne trekker veksler på. Dette er en «taus» form for kunnskap hvor erfaring står sentralt. Kunnskapsgrunnlaget kan også forstås som resonnering under betingelser av ubestemthet, og en sentral slutning i denne avhandlingen er at lærerne har behov for kunnskap som kan trygge og styrke den pedagogiske dømmekraften. For å trygge lærerne og skape gode betingelser for arbeid mot fordommer trenger de møtepunkter i diskursive arenaer og et fellesskap knyttet til kunnskap på tvers av forskjellig praksis og vurderinger, samt en grunnforståelse hos den enkelte når det gjelder makt, privilegier og identitet gjennom kritiske perspektiver. Gitt den betydningen lærerne gjennom mine intervjuer

tillegger det lokale nivået og de sosiale dynamikkene, vil et fellesskap mellom kollegaer på den enkelte skole være viktig for å kunne motta hjelp og støtte tilpasset den enkeltes kontekst.

Denne avhandlingen skal imidlertid ikke leses som et argument mot viktigheten av styringsdokumenter og juridiske føringer i skolens arbeid med å forebygge fordommer. Ikke desto mindre synliggjør mine funn at spenninger mellom epistemiske og strukturelle mekanismer alltid vil være til stede i holdningsskapende arbeid, slik vi skisserer i «det delvis språkløse rommet». På den ene siden peker dette mot et behov for at myndighetene har en bevissthet om hvordan styringsdokumenter og føringer kan ha innvirkning på læreres kunnskapsformer i det holdningsskapende arbeidet. På nåværende tidspunkt kan det se ut til at graden av skjønnsvurderinger og autonomi i dette arbeidet ikke er fulgt opp med tilstrekkelig kunnskap eller møteplasser for drøfting av situasjoner og vurderinger omkring strategier blant lærere. På den andre siden er det også avgjørende at lærere har et språk og en bevissthet omkring sin egen rolle i et system som ikke fullt ut kan tilby ferdige løsninger i det pedagogiske arbeidet, og som dessuten kan være bærer av strukturelle mangler og normer som potensielt medvirker til å fremme fordommer blant elever. Denne avhandlingen bidrar til å underbygge at lærere er sentrale utøvere i skolens forebyggende arbeid mot fordommer. På samme tid anskueliggjør studien at deres profesjonsutøvelse i dannelsingsoppgaven fremstår som en balansegang. Lærere balanserer mellom ulike fortolkninger av fordommer, som er et komplekst fenomen å tyde, mellom forskjellige føringer og forventninger til deres profesjonsutøvelse og mellom ulike diskurser og motsigelser både i samfunnet og utdanningssystemet.

8 Avhandlingens bidrag

Denne avhandlingen er en del av en større kunnskapsproduksjon, og jeg vil i dette kapittelet presentere nye funn på basis av mitt empiriske materiale (jf. Østern, 2018, s. 256). Overordnet bidrar studien empirisk til forskning på fordommer i skolen fra et lærerperspektiv, men den medvirker også teoretisk til forskning på læreres profesjonsutøvelse i et felt hvor kunnskapsgrunnlaget kan forstås som uklart.

8.1 Empirisk bidrag

Gjennom de tre artiklene har jeg medvirket til å belyse lærernes perspektiver på hvordan de handler i arbeid med forebygging av fordommer. Empirisk utledes mitt kunnskapsbidrag i denne sammenhengen fra praksisfortellinger. Jeg viser at lærernes praksis i arbeid med forebygging av fordommer er nært relatert til ulike valgsituasjoner og til vurderinger de selv foretar. Ytterligere knytter jeg sosiale dynamikker og kontekstuelle betingelser til lærernes vurderinger, og viser at disse faktorene i stor grad er med på å forme deres praksis. På denne måten åpner jeg for en dypere innsikt i hva som karakteriserer lærernes refleksjoner omkring egen praksis i skolens holdningsskapende arbeid, og etablerer en bredere forståelse av de forskjellige måtene vi kan forstå lærernes etiske dilemmaer og sammensatte utfordringer på. Disse funnene gir grobunn for å konkretisere hvilke behov lærere har i dannelsingsoppgaven, og hvordan deres praksis kan støttes av institusjonelle rammer og politiske føringer.

De empiriske funnene antyder også at det er et spenningsforhold innenfor lærernes rammer og føringer, og at lærerne vektlegger det pedagogiske og relasjonelle i sin praksis. Epistemiske mekanismer og dømmekraft er sentrale omdreiningspunkter som medvirker til å forme deres strategier. Dette er et empirisk bidrag som understreker betydningen av å tydeliggjøre og begrepsfeste denne ambivalensen i skolens styringsdokumenter for å trygge lærere i deres profesjonsutøvelse. Det kan dessuten hevdes at politiske aktører som utformer rammer og styringsdokumenter, må være klar over at slike etiske verdi- og skjønnsvurderinger er en sentral del av lærernes profesjonsutøvelse i arbeidet med forebygging av fordommer.

8.2 Teoretisk bidrag

Mitt teoretiske bidrag i studien kan knyttes til de profesjonsteoretiske begrepene som analysen tar utgangspunkt i. Ved hjelp av de teoretiske begrepene har jeg belyst mine empirisk funderte funn i en ny sammenheng (jf. Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 145). På denne måten skiller min avhandling seg fra andre studier, hvorav brorparten har undersøkt fenomener som

fordommer eller rasisme i skolen ved hjelp av andre perspektiver og innganger, slik jeg har vist i litteraturgjennomgangen.

Jeg benytter de profesjonsteoretiske perspektivene på tvers av to temaer ved å binde sammen forskning på fordommer og på læreres profesjonsutøvelse. Jeg medvirker slik til forskningsfeltet jeg er posisjonert i, ved å begrepsfeste artikulert lærerpraksis i holdningsskapende arbeid, hvilket gir en mer nyansert forståelse av lærernes valg av strategier og handlingsmåter. De profesjonsteoretiske perspektivene, koblet sammen med lærernes fortellinger om sine erfaringer og praksis, bidrar til kunnskap for teori om lærerprofesjonen og hva som kjennetegner lærernes vurderinger og resonneringer når kunnskapsgrunlaget for deres praksis er mer uklart. Sentralt i lærernes profesjonsutøvelse er bruk av skjønnsvurderinger, høy grad av autonomi og etisk praksis.

Den teoretiske inngangen jeg valgte, åpner for videre å belyse og diskutere aspekter ved føringer og betingelser for lærernes profesjonsutøvelse, og utledet det vi i artikkel 3 betegner som et til dels språkløst rom. Ved å ta i bruk profesjonsteoretiske perspektiver synliggjør jeg i avhandlingen det spenningsfeltet lærerne befinner seg i, knyttet til skolens dannelsingsoppdrag. Det vil si at jeg også bidrar til nye forståelser for hvordan styringsdokumenter samhandler med og rammer inn læreres praksis, og jeg vil særlig vektlegge at til tross for ansvaret føringene tillegges lærere, er det mange sider ved læreres oppdrag som er uuttalte og lite nyanserte fra politisk hold.

9 Veien videre

Først og fremst er denne studiens bidrag empirisk. Drøftingene i de tre artiklene er hovedsakelig deskriptive og belyser ulike sider ved lærernes praksis i arbeidet med forebygging av fordommer fra et profesjonsperspektiv. Dette har vært en åpen inngang for å undersøke det empiriske materialet, hvor jeg i relativt liten grad har hatt et kritisk blikk på lærernes praksis slik de beskriver dem. Mitt utgangspunkt var at vi har lite forskning på læreres praksis fra et lærerperspektiv, og også på betingelsene og handlingsrommene de utøves innenfor. De deskriptive analysene dannet så et fundament for kappens drøftinger, hvor jeg i større grad har anvendt kritiske teoretiske perspektiver. Jeg har dessuten, ved hjelp av teoretiske begreper, artikulert på hvilke måter vi kan forstå lærernes profesjonsutøvelse i et felt hvor de på mange måter handler på basis av et kunnskapsgrunnlag som er uklart, og hvor uforutsette hendelser gjerne oppstår. Mot denne bakgrunnen vil jeg i dette kapitlet skissere noen mulige implikasjoner av mine funn. Jeg peker også mot det som kan være utgangspunkt for videre forskning.

9.1 Implikasjoner for utdanningsfeltet

Funnene i avhandlingen gir grobunn for å konkretisere hvilke behov lærere har i dannelsingsoppdraget, og på hvilke måter deres praksis kan støttes av institusjonelle rammer og politiske føringer både i skolen og lærerutdanningen. Først og fremst kan det se ut til at lærere har et behov for kunnskap som bidrar til å tydeliggjøre og begrepsfeste hva fordommer blant elever kan være, og hvordan fordommer som fenomen kan manifestere seg i skolens hverdag. Fordommer er fundert på komplekse mekanismer, og kunnskap om på hvilke måter sosiale dynamikker og kontekstuelle betingelser virker inn på hvordan vi fortolker og bruker fordommer, kan hjelpe lærere med å orientere seg når de skal vurdere hvordan de skal gå frem. Dette er en kunnskap som handler om å forstå barn og unges regler for samspill og posisjonering seg imellom, men også om de forskjellige måtene den enkelte elevs posisjon i skolen og samfunnet virker inn og kan forsterke eller legitimere fordommer på.

For å styrke lærernes handlingsorientering kan et økt fokus på maktkritiske perspektiver i lærer- og etterutdanning være et sted å starte. Ved hjelp av øvelse i å tenke kritisk omkring identitetskategorier, privilegier og maktposisjoner, koblet sammen med selvrefleksivitet, vil lærernes «verktøykasse» i større grad ruste dem både til å gjenkjenne fordomsfulle mekanismer, inngå i dialog med elevene og legge til rette for forebyggende undervisning. Dersom en inngang til å forebygge fordommer handler om å bruke tid og en rekke ulike

strategier og innganger som er passende for enkeltelever og elevgrupper, må lærerne være utstyrt med en slik kompetanse. Ikke minst er det et behov for å sette av tid til diskursive møtepunkter som kan fungere som beslutningsstøtter både ute i skolene og i lærerutdanningen, hvor lærere og studenter sammen kan diskutere og utveksle erfaringer som er knyttet til ulike kontekster og situasjoner.

Nytt i fagfornyelsen er en eksplisitt kobling mellom skolens rolle i å fremme demokratiske verdier og forebyggingen av fordommer og diskriminering. Sammen med en slik tydelig forventning til utdanningens mandat, hvor lærerne fremstår som sentrale aktører, bør det også følge strukturelle mekanismer som trygger og støtter lærerne i deres profesjonsutøvelse utover det å sette av tid og midler til økt kompetanse for lærerne. Dette kan blant annet handle om en tydeliggjøring når det gjelder hvilke begreper som ligger til grunn for undersøkelser av elevers erfaringer med krenkelser, noe som kan skissere et mer eksplisitt bilde når det gjelder hvilke behov elever har for trygghet i skolehverdagen. Videre kan en slik tydeliggjøring bidra til å befeste hvilke retningslinjer som skal gjelde i skolen, og på hvilke måter skolen som institusjon skal agere og håndtere krenkelser som er knyttet til fordommer og andre krenkelser rettet mot minoritetsgrupper. Denne avhandlingen peker uttrykkelig på at det er et behov for at forebygging av fordommer må forstås som et oppdrag som skal gjelde for hele skolen gjennom et samarbeid og en felles dialog, og at det ikke skal være opp til den enkelte lærer alene å vurdere og håndtere hva som er fordommer blant elever.

9.2 Forskning på fordommer i skolen

Gjennom arbeidet med både artiklene og kappen har det meldt seg tanker om hvilke andre aspekter ved lærernes praksis og rammer som det kunne vært fruktbart og spennende å undersøke nærmere eller utforske ved hjelp av andre tilnærminger.

I denne studien har jeg synliggjort at sosiale dynamikker og kontekstuelle betingelser har betydning for lærerne. Andre studier har lignende funn, både fra et lærer- og et elevperspektiv. Personlig undrer jeg på hvordan elever og lærere forstår den felles kommunikasjonen, dynamikkene og de mulige spenningene som inngår i situasjoner hvor nedsettende ytringer eller sensitive temaer knyttet til fordommer kommer til uttrykk. Det ville vært interessant å intervju, gjerne kombinert med observasjoner, både lærere og elever som inngår i samme klassefellesskap, eventuelt gjennom samtale rundt en gitt case, for å belyse på hvilke måter de ulike aktørene opplever og fortolker det som skjer i klasserommet. I denne sammenhengen tror jeg også det kunne vært interessant å studere nærmere på hvilke måter

lærernes personlige bakgrunn og fremstilling av seg selv virker inn på elevenes oppfatning av lærernes håndtering av uforutsette situasjoner eller undervisning knyttet til sensitive temaer forbundet med fordommer.

Jeg har pekt på diskursive møteplasser som en viktig støtte for lærerne, og da særlig med bakgrunn i at fordommer er et kontekstuel fenomen knyttet til ulike skoler og elevgrupper. Jeg fattet derfor også en interesse for å undersøke nærmere på hvilke måter slike møter og samtaler mellom lærere innenfor skolens institusjonelle rammer kan bidra til å styrke lærernes profesjonelle kompetanse i forebygging av fordommer. Ved å intervju lærere om deres behov, og/eller ved å ta utgangspunkt i fokusgrupper hvor lærere kan diskutere hvordan de på en god måte kan fungere som samtalepartnere for hverandre, kan dette være en måte å utforske hvordan et slikt forum kan være en god beslutningsstøtte for lærere. Her er det også interessant å høre med skoleledere på hvilke måter, og eventuelt om, de bruker slike diskursive møteplasser i skolens holdningsskapende arbeid. Skolelederperspektivet kunne det ytterligere vært interessant å undersøke på flere nivåer. På hvilke måter erfarer de for eksempel begrensninger og muligheter knyttet til dette mandatet på sine respektive skoler?

Jeg har avdekket at lærerne befinner seg i et spenningsfelt mellom mange ulike forventninger, krav, diskurser og dynamikker. Jeg har tidligere nevnt at en begrensning ved min studie er at jeg i intervjuene etterspurte eksempler på hva lærerne *gjør* i holdningsskapende arbeid, og ikke på hvilke måter de forstår eller forholder seg til føringer og lovverk på området. Denne studien indikerer imidlertid likevel at styringsdokumentene som setter rammen for lærernes profesjonsutøvelse, utgjør en del av dette spenningsfeltet. Nyttige innganger kan være både å analysere styringsdokumenter og å intervju lærere om deres forståelse og bruk av styringsdokumenter i sin profesjonsutøvelse. Jeg tror at det å undersøke på hvilke måter styringsdokumenter samhandler med og rammer inn lærernes praksis, samt hvordan de virker inn på lærernes strategier og vurderinger, vil være kunnskap av avgjørende betydning for hvordan skolens mandat knyttet til forebygging av fordommer i skolen vil forvaltes videre.

Litteraturliste

- Afdal, G. (2014). Pedagogisk hverdagsetikk. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser. Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (Bd. 1, s. 200–224). Cappelen Damm.
- Afdal, G., Røthing, Å. & Schjetne, E. (2014). Bidrag til en empirisk pedagogisk etikk. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser. Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (Bd. 1, s. 11–29). Cappelen Damm.
- Afdal, H., Johannesen, N., Schjetne, E., Anker, T. & Afdal, G. (2015). *Etikk i profesjonell praksis: Et følgeforskningsprosjekt knyttet til Utdanningsforbundets implementering av Lærerprofesjonens etiske plattform*. Høgskolen i Østfold.
- Ahmed, S. (2011). *Vithetens hegemoni*. Tankekraft.
- Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice*. Doubleday.
- Alvesson, M. (2011). *Interpreting interviews*. Sage.
- Alvinus, A. (2019). A gender perspective on teachers as crisis managers. *NORA: Nordic journal of women's studies*, 27(2), 125–138.
<https://doi.org/10.1080/08038740.2019.1588373>
- Amodio, D. M. (2014). The neuroscience of prejudice and stereotyping. *Nature Reviews. Neuroscience*, 15(10), 670–682. <https://doi.org/10.1038/nrn3800>
- Andenæs, K. & Møller, J. (2016). I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen: Mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget.
- Andresen, S. (2020a). Being inclusive when talking about diversity. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(3), 151–164.
<https://doi.org/10.7577/njcie.3725>
- Andresen, S. (2020b). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151–164.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Anker, T. & Lenz, C. (2021a). Leder: Temanummer om forebygging av fordommer og gruppefiendtlige holdninger i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 99–103. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v7.3256>
- Anker, T. & Lenz, C. (2021b). Læreres makt og avmakt i et flerkulturelt klasserom. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 224–239.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v7.2358>
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2017). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 0(4), 261–272.
- Arneback, E. & Englund, T. (2020). Teachers' deliberation on communicative potentials in classrooms when students express racism. *Reflective Practice*, 21(1), 28–40.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708304>
- Arneback, E. & Jämte, J. (2017). *Att motverka rasism i förskolan och skolan*. Natur & Kultur Akademisk.
- Arneback, E. & Jämte, J. (2021). How to counteract racism in education – A typology of teachers' anti-racist actions. *Race, Ethnicity and Education, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1–20. <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1890566>
- Bakken, A. (2018). *Ung i Oslo 2018*. OsloMet, NOVA.
https://medienorge.uib.no/files/Eksterne_pub/Ung-i-Oslo-2018-18-juni-2018.pdf
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2016). *Regjeringens strategi mot hatefulle ytringer 2016–2020*. Barne- og likestillingsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/contentassets/72293ca5195642249029bf6905ff08be/hatefulleytringer_web.pdf

- Bendixen, M. & Ottesen, L. E. K. (2014). *Resultater fra prosjekt Seksuell helse og trakassering i videregående opplæring 2013–2014*. NTNU.
- Bengtsson, J. & Sotevik, L. (2019). Normkritisk (o)säkerhet – en utmaning för utbildning? I L. Björkman & J. Bromseth (Red.), *Normkritisk pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter* (s. 73–94). Studentlitteratur AB.
- Bergem, T. (2015). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin.
- Biesta, G. J. J. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko* (Bd. 2). Fagbokforlaget.
- Birkelund, G. E. (2021). Skal europeere begynne å snakke om «raser» igjen? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 80–86. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-05>
- Biseth, H. (2014). Må vi snakke om demokrati? I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (s. 25–45). Universitetsforlaget.
- Björkman, L. & Bromseth, J. (2019). *Normkritisk pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur.
- Björkman, L., Bromseth, J. & Hill, H. (2021). Normkritisk pedagogik – framväxten av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 179–195. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314>
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.
- Boler, M. & Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terraing of understanding differences. I P. Tryfonas (Red.), *Pedagogies of difference: Rethinking education for social justice* (s. 117–131). Routledge Falmer.
- BonillaSilva, E. (1997). Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American sociological review*, 62(3), 465–480. <https://doi.org/10.2307/2657316>
- Boysen, G. A. (2012). Teachers' responses to bias in the classroom: How response type and situational factors affect student perceptions. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(2), 506–534. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00784.x>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bromseth, J. (2019). Normkritisk pedagogik – rötter och fötter. I L. Björkman & J. Bromseth (Red.), *Normkritisk pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter* (s. 41–72). Studentlitteratur.
- Bromseth, J. & Darj, F. (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Brooks, S. (2019). Teaching high school students about Islam in a national context of islamophobia. *High School Journal*, 102(2), 100–117. <https://doi.org/10.1353/hsj.2019.0001>
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre: Om design av samfunnsvitenskaplege forskingsprosjekt*. Universitetsforlaget.
- Call-Cummings, M. & Martinez, S. (2017). “It wasn’t racism; it was more misunderstanding.” White teachers, latino/a students, and racial battle fatigue. *Race, Ethnicity and Education*, 20(4), 561–574. <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2016.1150830>
- Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). Routledge.

- Collier, K. L., Bos, H. M. W. & Sandfort, T. G. M. (2015). Understanding teachers' responses to enactments of sexual and gender stigma at school. *Teaching & Teacher Education*, 48, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.002>
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. utg.). Sage.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Creswell, J. W. & Báez, J. C. (2021). *30 essential skills for the qualitative researcher* (2. utg.). Sage.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4. utg.). Sage.
- Crittelle, C. & Maddox, K. B. (2017). Confronting bias through teaching: Insights from social psychology. *Teaching of Psychology*, 44(2), 174–180.
- Cumming-Potvin, W. M. & Martino, W. (2018). Countering heteronormativity and cisnormativity in Australian schools: Examining English teachers' reflections on gender and sexual diversity in the classroom. *Teaching & Teacher Education*, 74, 35–48. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.008>
- Dovemark, M. (2013). How private 'everyday racism' and public 'racism denial' contribute to unequal and discriminatory educational experiences. *Ethnography and Education*, 8(1), 16–30. <https://doi.org/10.1080/17457823.2012.717199>
- Dowling, F. (2017). «'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt'!». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(03), 252–265. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>
- Durrheim, K. (2012). *Implicit prejudice in mind and interaction*. University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139022736.011>
- Durrheim, K., Quayle, M. & Dixon, J. (2016). The struggle for the nature of "prejudice": "Prejudice" expression as identity performance. *Political Psychology*, 37(1), 17–35.
- Dwyer, S. C. & Buckle, J. L. (2009). The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54–63.
- Eidhamar, L. G. (2017). Ykestetikk for lærere. I L. G. Eidhamar, P. Leer-Salvesen & V. Hølen (Red.), *Den Andre. Etikk og filosofi i skolen* (Bd. 5, s. 244–268). Cappelen Damm.
- Engebretson, K. E. (2018). One novice teacher and her decisions to address or avoid controversial issues. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.03.001>
- Englund, T. & Solbrekke, T. D. (2015). Om innebörder i lærarprofessionalism. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20, 168–194.
- Eriksen, I. M. (2013). *Young Norwegians. Belonging and becoming in a multiethnic high school* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/39054/Avhandling-Eriksen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole. Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (NOVA rapport 14/2015). OsloMet, NOVA.
- Eriksen, K. G. (2021a). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 104–116. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>

- Eriksen, K. G. (2021b). “We usually don’t talk that way about Europe...” – *Interrupting the coloniality of Norwegian citizenship education* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2740482/2021_95_Gregers%20Eriksen.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Everington, J. (2014). Hindu, Muslim and Sikh religious education teachers’ use of personal life knowledge: the relationship between biographies, professional beliefs and practice. *British Journal of Religious Education*, 36(2), 155–173.
- Everington, J. (2015). Bridging separate communities: The aspirations and experiences of minority ethnic religious education teachers in England. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 36(2), 165–174. <https://doi.org/10.1080/13617672.2015.1046232>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Faye, R. (2021). Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet. I R. Faye, E. M. Lindhardt, B. Ravneberg & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn* (s. 179–199). Universitetsforlaget.
- Faye, R., Lindhardt, E. M. & Ravneberg. (2021). Mot en kontekstuell forståelse av fordomsbegrepet. I R. Faye, E. M. Lindhardt, Ravneberg & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn* (s. 9–32). Universitetsforlaget.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. I D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Red.), *Handbook of social psychology* (Bd. 2, s. 357–411). McGraw-Hill.
- Fiske, S. T. (2016). What we know now about bias and intergroup conflict, the problem of the century. *Curr Dir Psychol Sci*, 11(4), 123–128. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00183>
- Flensner, K. K. (2018). Secularized and multi-religious classroom practice-discourses and interactions. *Education Sciences*, 8(3), 116-136. <https://doi.org/10.3390/educsci8030116>
- Flensner, K. K. (2020). Teaching controversial issues in diverse religious education classrooms. *Religions*, 11(9), 1–25. <https://doi.org/10.3390/rel11090465>
- Flintoff, A. & Dowling, F. (2019). ‘I just treat them all the same, really’: teachers, whiteness and (anti) racism in physical education. *Sport, education and society*, 24(2), 121–133. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1332583>
- Fog, J. (2019). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview* (3. utg.). Akademisk forlag.
- Formby, E. (2013). Understanding and responding to homophobia and bullying: Contrasting staff and young people’s views within community settings in England. *Sexuality Research & Social Policy*, 10(4), 302–316. <https://doi.org/10.1007/s13178-013-0135-4>
- Frohard-Dourlent, H. (2016). ‘I don’t care what’s under your clothes’: The discursive positioning of educators working with trans and gender-nonconforming students. *Sex Education*, 16(1), 63–76. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1022819>
- Fylkesnes, S. (2019). Whiteness in teacher education discourses: An analysis of the discursive usage and meaning making of the term cultural diversity [Doktorgradsavhandling]. OsloMet - storbyuniversitetet.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Penguin.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (Bd. 4, s. 71–86). Universitetsforlaget.

- Grimen, H. (2008b). Profesjon og tillit. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (Bd. 4, s. 197–215). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008a). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (Bd. 4, s. 179–196). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008b). Profesjon og skjønn. I *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Universitetsforlaget.
- Grimstæth, G. & Hallås, O. (2019). *Undervisningspraksis: Profesjonalitet i skolen* (2. utg.). Gyldendal.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi: Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Wahlström & Widstrand.
- Hakvoort, I. & Olsson, E. (2014). The school's democratic mission and conflict resolution: Voices of Swedish educators. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 531–552. <https://doi.org/10.1111/curi.12059>
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere* (Rev. utg.). Cappelen akademisk forlag.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Haugen, I. B. (2021). Emitted and omitted discourses on diversity – time to admit privilege, race and power? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 117–131. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v7.2243>
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (Bd. 19, s. 321–332). Universitetsforlaget.
- Hill, H. (2021). «Normkritisk vaccination». Normkritisk pedagogik i Skolverkets rapporter och råd 2009–2014. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 26(2–3), 38–59. <https://doi.org/https://doi.org/10.15626/pfs26.0203.05>
- Holt, L. F. (2018). Dropping the “N-word”: Examining how a victim-centered approach could curtail the use of America’s most opprobrious term. *Journal of Black Studies*, 49(5), 411–426. <https://doi.org/10.1177/0021934718756798>
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: Veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped* 40(2), 170–184. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Hult, A. & Lindgren, J. (2016). Med lagen som rättesnöre: Kunnskapsformer i lärares arbete mot kränkande behandling. *Utbildning & Demokrati*, 25(1), 73–93.
- Imsen, G. (2016). *Lærereens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærereens verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jackson, R. & Everington, J. (2017). Teaching inclusive religious education impartially: An English perspective. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 7–24. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1165184>
- Jacobsen, M. H. & Kristiansen, S. (2006). Goffmans metaforer: Om den genbeskrivende og rekontekstualiserende metode hos Erving Goffman. *Sosiologi i dag*, 36(1), 7–35.
- Jacobsson, K. & Åkerström, M. (2013). Interviewees with an agenda: Learning from a ‘failed’ interview. *Qualitative Research*, 13(6), 717–734.
- Jensen, S. Q. (2010). Masculinity at the margins – othering, marginality and resistance among young marginalized ethnic minority men. *Norma: International Journal for Masculinity Studies*, 5(1), 6–26.
- Jerolmack, C. & Khan, S. (2014). Talk is cheap: Ethnography and the attitudinal fallacy. *Sociological Methods & Research*, 43(2), 178–209.

- Johannessen, E. M. V. (2021). Blurred lines: The ambiguity of disparaging humor and slurs in Norwegian high school boys' friendship groups. *YOUNG – Nordic Journal of Youth Research*, 29(5), 475-789. <https://doi.org/10.177/11033088211006924>
- Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education* 2(1), 72-86. <https://doi.org/10.7577/njcie.2270>
- Jore, M. K. (2019). Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian Case. *Nordidactica*, 2, 114-135.
- Jones, J. M., Dovidio, J. F. & Vietze, D. L. (2013). *The psychology of diversity: Beyond prejudice and racism*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Jonsson, R. (2018). Swedes can't swear: Making fun at a multiethnic secondary school. *Journal of Language, Identity & Education*, 17(5), 320-335.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*. Studentlitteratur.
- Kavanagh, S. S. (2018). Practicing resistance: Teacher responses to intergroup aggression in the classroom. *Equity & Excellence in Education*, 51(2), 146-160. <https://doi.org/10.1080/10665684.2018.1509748>
- Kelchtermans, G. (2013). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Advances in Research on Teaching*, 19, 379-401.
- Kennedy, R. (2016). All about that troublesome word: Some want to wipe the N-word from the face of the earth; others see a term of endearment – the complicated tale of two protean syllables. *American history*, 51(4), 40.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2016). *Handlingsplan mot antisemittisme 2016-2020*. <https://fido.nrk.no/f0c53094422ccbcb203e391eee587857e553e16f5de8dc799b1619a655133b24/8041-Handlingsplan%20antisemittisme-7k.pdf>
- Krumsvik, R. J. (2016). *En doktorgradsutdanning i endring: Et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen*. Fagbokforlaget.
- Krüger, T., Leirhaug, P. E., Wilson, D. & Grindheim, L. T. (2016). *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser*. Fagbokforlaget.
- Kulturdepartementet. (2019). *Regjeringens handlingsplan mot rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet og religion 2020-2023*. https://www.regjeringen.no/contentassets/589aa9f4e14540b5a5a6144aaea7b518/handlingsplan-mot-rasisme_uu_des-2019.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Det kan skje igjen. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/eidsvagutvalg/et/eidsvag_rapport_det_kan_skje_igjen.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Langmann, E. & Månsson, N. (2016). Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 21(1-2), 79-100.
- Lenz, C. & Moldrheim, S. (2019). «Nulltoleranse» – fra lydighet til myndiggjøring. Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. *Dembra-publikasjonen*, 2.
- Lenz, C., Moldrheim, S. & Nustad, P. (2020). Innledning. *Dembra-publikasjonen*, 3.
- Lindgren, J., Hult, A., Carlbaum, S. & Segerholm, C. (2020). To see or not to see: Juridification and challenges for teachers in enacting policies on degrading treatment in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1052-1064. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788150>
- Lindgren, J., Segerholm, C., Carlbaum, S. & Hult, A. (2018). Professional responsibility and accountability? *Nordic Studies in Education*, (4), 368-385. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-06>

- Lund, A. C. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. Gyldendal.
- Mac Donald, S. (2019). Främjande likabehandlingsarbeite i klassrummet – normkritisk pedagogik som förändrar i grunden. I L. Björkman & J. Bromseth (Red.), *Normkritisk pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter* (s. 285–306). Studentlitteratur.
- Machi, L. A. & McEvoy, B. T. (2009). *The literature review: Six steps to success*. Corwin Press.
- Magnusson, E. & Marecek, J. (2015). *Doing interview-based qualitative research: A learner's guide*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107449893>
- Martinez-Cola, M., English, R., Min, J., Peraza, J., Tambah, J. & Yebuah, C. (2018). When pedagogy is painful: Teaching in tumultuous times. *Teaching Sociology*, 46(2), 97–111. <https://doi.org/10.1177/0092055X17754120>
- Matthiesen, N. C. L. (2017). «Føler du dig som dansker, Bilaal?»: En analyse af kategoriseringsdynamikker i en dansk fjerde klasse. *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*, 35(2–3), 89–103.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5324/barn.v35i2-3.3671>
- Mattsson, C. (2019). Empatisk nyfikenhet – att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet. *Dembra-publikasjonen*, 2.
- Maurer, T. W. & Keim, C. (2018). Teaching about prejudice with a Bogardus Social Distance Scale activity: Replication and extension. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2018.120107>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 231–243.
- McCabe, P. C., Rubinson, F., Dragowski, E. A. & Elizalde-Utnick, G. (2013). Behavioral intention of teachers, school psychologists, and counselors to intervene and prevent harassment of LGBTQ youth. *Psychology in the Schools*, 50(7), 672–688.
<https://doi.org/10.1002/pits.21702>
- Melby, G. (2020). Dembra i lys av fagfornyelsen. *Dembra-publikasjonen*, 3.
- Meuleman, B., Abts, K., Sloopmaeckers, K. & Meeusen, C. (2019). Differentiated threat and the genesis of prejudice: Group-specific antecedents of homonegativity, islamophobia, anti-semitism, and anti-immigrant attitudes. *Social Problems*, 66(2), 222–244.
<https://doi.org/10.1093/socpro/spy002>
- Midtbøen, A. H. (2021). Strukturell rasisme i en strukturelt inkluderende velferdsstat? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 106–115. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-09>
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. Institutt for samfunnsforskning.
https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2374743/ISF-rapport%202014%2010_V3_Nett_LS.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: Mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 44–54). Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (Bd. 4, s. 13–27). Universitetsforlaget.

- Moldrheim, S. (2014). Kløkt og fordom: Om holdningsendring i klasserommet. *FLEKS*, 1(1) 1-20. <https://doi.org/10.7577/fleks.841>
- Moldrheim, S. (2021a). *Fordoms makt. Elevers fortellinger om andregjøring – bruk, praksis og erfaringer*/[Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen].
- Moldrheim, S. (2021b). Ordet fanger. Om rasisme, ambivalens og tvertydighet. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen* (s. 37–61). Universitetsforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-01>
- Moulin, D. (2015). Religious identity choices in English secondary schools. *British Educational Research Journal*, 41(3), 489–504. <https://doi.org/10.1002/berj.3151>
- Moulin-Stožek, D. & Schirr, B. J. (2017). Identification and disidentification in reported schooling experiences of adolescent Muslims in England. *Oxford Review of Education*, 43(5), 580–595. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352353>
- Myrebøe, T. (2021a). Nedsettende – og innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 210–223. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v7.2141>
- Myrebøe, T. (2021b). Å by på seg selv: Læreres selvpresentasjon i arbeid med å forebygge fordommer i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 373-384. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-02>
- Myrebøe, T. & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen? Læreres fortellinger om praksiser i møte med nedsettende ytringer om minoriteter i klasserommet. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen* (s. 62–83). Universitetsforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-03>
- Nappa, M., Palladino, B., Menesini, E. & Baiocco, R. (2018). Teachers' reaction in homophobic bullying incidents: The role of self-efficacy and homophobic attitudes. *Sexuality Research and Social Policy*, 15(2), 208–218. <https://doi.org/10.1007/s13178-017-0306-9>
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NSD. (u.å.). *Personverntjenester*. Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/opplysninger-om-andre-personer-enn-deltakerne-tredjepersoner>
- Ohito, E. O. (2016). Making the emperor's new clothes visible in anti-racist teacher education: Enacting a pedagogy of discomfort with white preservice teachers. *Equity & Excellence in Education*, 49(4), 454–467. <https://doi.org/10.1080/10665684.2016.1226104>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Orupabo, J. (2014). Interseksjonalitet i praksis: Utfordringer med å anvende et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, (4), 329–351.
- Orupabo, J. (2021). Spranget fra hvem som er rasist, til når, hvor og hvordan. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 116–120. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-10>
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 26–37.
- Parkhouse, H. & Massaro, V. R. (2019). “Calling Out” in class: Degrees of candor in addressing social injustices in racially homogenous and heterogeneous U.S. history

- classrooms. *The Journal of Social Studies Research*, 43(1), 17–31.
<https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.01.004>
- Pearce, S. (2019). ‘It was the small things’: Using the concept of racial microaggressions as a tool for talking to new teachers about racism. *Teaching & Teacher Education*, 79, 83–92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.009>
- Percy, W. H., Kostere, K. & Kostere, S. (2015). Generic qualitative research in psychology. *Qualitative Report*, 20(2), 76–85.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Peter Smith.
- Poteat, P. V., Slaatten, H. & Breivik, K. (2019). Factors associated with teachers discussing and intervening against homophobic language. *Teaching and Teacher Education*, 77, 31–42.
- Qvarsebo, J. (2021). The moral regime of norm critical pedagogics – New ways of governing the Swedish pre-school child. *Critical Studies in Education*, 62(2), 164–178.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1596961>
- Rehman, S. (2020, 16.12.). Er du mørk i huden og lettkrenket, så er det din tid nå. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/Blr1lw/er-du-moerk-i-huden-og-lettkrenket-saa-er-det-din-tid-naa>
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: Om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur.
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Richard, G. (2015). The pedagogical practices of Québec high school teachers relative to sexual diversity. *Journal of LGBT Youth*, 12(2), 113–143.
<https://doi.org/10.1080/19361653.2014.969866>
- Riese, H. & Harlap, Y. (2021). Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 132–146.
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2048>
- Roland, E. & Auestad, G. (2009). *Seksuell orientering og mobbing*. Senter for atferdsforskning.
- Rosales, R. L. & Jonsson, R. (2019). Skolan som antirasistisk rum? *Educare*, 4, 1–15.
<https://doi.org/10.24834/educare.2019.4.1>
- Rosén, M., Arneback, E. & Bergh, A. (2021). A conceptual framework for understanding juridification of and in education. *Journal of Education Policy*, 36(6), 822–842.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1777466>
- Rosvall, P.-Å. & Öhrn, E. (2014). Teachers’ silences about racist attitudes and students’ desires to address these attitudes. *Intercultural education*, 25(5), 337–348.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2014.967972>
- Rowe, S. (2016). Re-authoring research conversations: Beyond epistemological differences and toward transformative experience for researchers and educators. *Cultural Studies of Science Education*, 11(1), 183–193.
- Ruud, M. (2020, 22.06). Raja: Skal sørge for å innhente mer kunnskap om rasisme og diskriminering. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/abid-voja-bjornar-moxnes-diskriminering/voja-skal-sorge-for-a-innhente-mer-kunnskap-om-rasisme-og-diskriminering/247642>
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 72–84.
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole*, (3), 33–37.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm Akademisk.

- Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk. *FLEKS*, 6(1), 40–57.
<https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm akademisk.
- Sandbæk, M. & Einarsson, J. H. (2008). *Barn og unge rapporterer til FN om rettighetene sine* (NOVA Rapport 2/08). OsloMet, NOVA.
- Schjetne, E. & Skreftsrud, T.-A. (2018). Mangfoldig skole – bred kompetanse. I E. Schjetne & T.-A. Skreftsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 11–20). Gyldendal Akademisk.
- Seeberg, M. L. (2011). *Kunnskapsstatus (1990–2010): Forskning om etnisk diskriminering av barn og unge* (NOVA Rapport 8/11). OsloMet, NOVA.
- Shoshilou, P. A. & Vasiliou, E. (2016). Teachers reflect on homophobia in the Cypriot education system: A qualitative study. *Journal of LGBT Youth*, 13(1–2), 89–111.
<https://doi.org/10.1080/19361653.2015.1087928>
- Simonsen, D. F. (2008). «Finn», «lapp» og «neger» – litt om sensitive ords liv og død. *Språknytt*, 36(2), 1–6.
- Sjøen, M. M. & Mattsson, C. (2019). Preventing radicalisation in Norwegian schools: How teachers respond to counter-radicalisation efforts. *Critical Studies on Terrorism*, 13(2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/17539153.2019.1693326>
- Slaatten, H., Anderssen, N. & Hetland, J. (2015). Gay-related name-calling among Norwegian adolescents – harmful and harmless. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(6), 708–716.
- Slåtten, H., Anderssen, N. & Holsen, I. (2008). *Førebygging og handtering av homofobisk erting i ungdomsskolen: Revidert rapport med utprøving og forslag til tiltak* (HEMIL-rapport 1-2008). Universitetet i Bergen, HEMIL-senteret.
- Stollznaw, K. (2020). *On the offensive: Prejudice in language past and present*. Cambridge University Press.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering – Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic Studies in Education*, 36(4), 279–294. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>
- Stubberud, E., Prøitz, L. & Hamidiasl, H. (2018). *Den eneste skeive i bygda? Unge lhbt-personers bruk av kommunale helsetjenester* (KUN-rapport 2018). Forlaget Nora.
- Suárez-Orozco, C., Casanova, S., Martin, M., Katsiaficas, D., Cuellar, V., Smith, N. A. & Dias, S. I. (2015). Toxic rain in class: Classroom interpersonal microaggressions. *Educational Researcher*, 44(3), 151–160. <https://doi.org/10.3102/0013189X15580314>
- Svendsen, B. A. (2015). Language, youth and identity in the 21st century: Content and continuations. I J. Nortier & B. A. Svendsen (Red.), *Language, Youth and Identity in the 21st Century* (s. 3–23). Cambridge University Press.
- Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of ‘race’. *European Journal of Women’s Studies*, 21(1), 9–24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- Sætra, E. (2021). Discussing controversial issues in the classroom: Elements of good practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345–357.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Theodorou, E. (2011). ‘Children at our school are integrated. No one sticks out’: Greek-Cypriot teachers’ perceptions of integration of immigrant children in Cyprus. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(4), 501–520.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2010.509118>
- Tileagã, C. (2015). *The nature of prejudice: Society, discrimination and moral exclusion*. Routledge.

- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Toft, A. (2020). The extreme as the normal: Binary teaching and negative identification in religious education lessons about Islam. *British Journal of Religious Education*, 42(3), 325–337. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1620684>
- Toft, A. (2021). Fakta-resistente fordommer: stereotypier og arbeid mot fordommer i skolens religionsundervisning. I M. von Der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 155–182). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vass, G. (2016). Everyday race-making pedagogies in the classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 37(3), 371–388. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.928585>
- Vetlesen, A. J. (1996). Innledning. I A. J. Vetlesen (Red.), *Nærhetsetikk*. Gyldendal.
- von der Lippe, M. (2021). Fordommer i skolen. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen* (s. 11–34). Universitetsforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-01>
- Warwick, I. & Aggleton, P. (2014). Bullying, ‘cussing’ and ‘mucking about’: complexities in tackling homophobia in three secondary schools in south London, UK. *Sex Education*, 14(2), 159–173. <https://doi.org/10.1080/14681811.2013.854204>
- Wasvik, M. (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun!» – En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Antirasistisk senter.
- Welton, A. D., Harris, T. O., La Londe, P. G. & Moyer, R. T. (2015). Social justice education in a diverse classroom: Examining high school discussions about race, power, and privilege. *Equity & Excellence in Education*, 48(4), 549–570.
- Wendelborg, C. (2012). *Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C. (2017). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen 2016/17*. NTNU Samfunnsforskning.
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 27–55). Fagbokforlaget.
- Young, K. S. (2016). How student teachers (don’t) talk about race: An intersectional analysis. *Race, Ethnicity and Education*, 19(1), 67–95. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.831826>
- Zembylas, M. (2010). Teachers’ emotional experiences of growing diversity and multiculturalism in schools and the prospects of an ethic of discomfort. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 703–716. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517687>
- Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education* 28(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>
- Østern, A.-L. (2018). Et stopp-punkt i en pågående kunnskapsproduksjon gjennom en review av 46 kunnskapsbidrag til norsk lærerutdanningsforskning fra Nasjonal forskerskole for lærerutdanning, NAFOL. I K. Smith (Red.), *Norsk og internasjonal lærerutdanningsforskning* (s. 249–275). Fagbokforlaget.
- Åkesson, E. (2019). Hur kan kroppsmateriella perspektiv bidra till den normkritiska pedagogiken? I L. Björkman & J. Bromseth (Red.), *Normkritiska pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter* (s. 95–119). Studentlitteratur.
- Aas, K. (2020, 20.12.). Si ;D-året i bilder. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/pAMRJG/si-d-aaret-i-bilder>

Aasland, D. G. (2008). Kan etikk læres? – Om etikkundervisningens utfordringer og et forslag til hvordan de kan møtes. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(2), 151–160.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD

Forespørsel om å delta i intervju:

Læreres erfaringer i møte med elevers uttrykk for negative holdninger basert på stereotype oppfatninger om grupper

Hva skal lærere gjøre når de opplever at elever uttrykker fordomsfulle holdninger eller meninger? Ord og handlinger som knytter andre mennesker til stereotype oppfatninger basert på gruppetilhørighet kan føre til konflikt og ubehagelige diskusjoner eller situasjoner i klasserommet. Lærere har ansvaret for det fellesskapet av elever som en klasse utgjør, og et mandat for å fremme inkludering og demokratiske holdninger i skolen. Klassefellesskapet består imidlertid av elever fra et mangfold av ulike erfaringsbakgrunner, noe som kan gjøre dette mandatet til en utfordrende oppgave.

Mitt navn er Tonje Myrebøe og i forbindelse med min doktorgrad gjennomfører jeg et prosjekt som søker å utvikle ny kunnskap om læreres erfaringer med å møte og stå i utfordrende og ubehagelige situasjoner når elever gir uttrykk for gruppebaserte fordommer. «Gruppebaserte fordommer» er et begrep som både er komplekst og kan romme ulike fenomener. Jeg ønsker å finne ut mer om læreres erfaringer og dilemmaer i møte med elevers ytringer og handlinger som kan utpeke eller knytte andre elever til stereotype oppfatninger om etnisitet, rase, kjønn, seksualitet eller andre etablerte sosiale skillelinjer.

Jeg er ansatt ved OsloMet – storbyuniversitetet, og mine veiledere gjennom dette prosjektet er professor Åse Røthing (OsloMet) og professor Thor-André Skrefsrud (Høgskolen i Innlandet). Min studie er en del av prosjektet «Forebygging av fordommer og fremme av inkluderende skolemiljø gjennom økt mangfoldskompetanse», som er finansiert av Norges forskningsråd gjennom SAMKUL-programmet¹⁷. Hovedmålet med studien er å bidra til å skape økt kunnskap om gruppebaserte fordommer i skolekonteksten, og på den bakgrunnen utvikle ny kunnskap om hvordan skolen kan forebygge fordommer og fremme inkluderende skolemiljø. I den forbindelse ønsker jeg å intervjuere lærere som underviser ved ungdomsskoler eller videregående skoler, og som har førstehånds erfaringer med å stå i og håndtere situasjoner hvor elever gir uttrykk for gruppebaserte fordommer. Du må ha minst to års

¹⁷ Samfunnsutviklingens kulturelle forutsetninger (SAMKUL): «Ambisjonen til SAMKUL-programmet er å frambringe kunnskap som kan supplere og utfordre eksisterende kunnskapsregimer, og bidra med nye perspektiver og innsikter på viktige samfunnsområder.» (https://www.forskningsradet.no/prognett-samkul/Om_programmet/1253964329623)

erfaring med å arbeide som lærer, og enten arbeide i skolen på nåværende tidspunkt eller nylig hatt tilknytning til arbeid i skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i prosjektet innebærer å delta i et dybdeintervju som vil vare i omtrent en time en gang i løpet av høsten 2018, og de som intervjues står fritt til å velge sted og tidspunkt for gjennomføringen. Jeg ønsker å få kunnskap om dine erfaringer knyttet til situasjoner hvor elever gir uttrykk for gruppebaserte fordommer. I forkant av intervjuet kan du gjerne sende en mail dersom du har spørsmål eller ønsker mer informasjon.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke. Jeg vil ta med en samtykkeerklæring som fylles ut i forkant av intervjuet. Dersom du trekker deg blir intervjuet slettet og vil ikke bli tatt i bruk som data for prosjektet. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning: NSD (Norsk senter for forskningsdata AS), og jeg vil følge forskningsetiske retningslinjer. Intervjuene vil bli tatt opp på båndopptaker. Lydopptakene vil sammen med personopplysninger slettes etter at prosjektet er avsluttet sommeren 2021. Det er kun jeg som vil ha tilgang til opptakene og ha kjennskap til dine opplysninger, og dette vil bli behandlet strengt konfidensielt. Jeg vil bruke sitater fra intervjuene i studien som vil bli publisert i en doktorgradsavhandling uten at den enkelte deltaker kan identifiseres.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med meg på telefon eller e-post.

Med vennlig hilsen
Tonje Myrebøe

Mail: tonjem@oslomet.no.
OsloMet – storbyuniversitetet
Mobil: +47 41 68 12 55
Tlf: +47 67 23 58 93

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet

Sted og dato

Signatur

Semistrukturert intervjuguide, individuelle intervju:

Intervjuet vil vare i ca en time, og vil bli tatt opp på båndopptaker. Det er kun jeg som vil ha tilgang til lydopptaket, og intervjuet vil videre bli anonymisert. Informer om samtykkeerklæring.

Bakgrunn og kontekst

10 <i>Spørsmål</i>	11 <i>Mulige oppfølgingsspørsmål</i>
12 Kan du fortelle meg om din lærerbakgrunn?	13 Alder, år med lærererfaring, hva slags erfaring. Utdanningsbakgrunn.
14 Litt generell informasjon om skolen: karakteristika som du ønsker å trekke frem.	15 Hvordan vil du sammenlikne den med andre skoler du har arbeidet på? Hvorfor valgte du å jobbe på denne skolen?
16 Hvordan er elevgruppa og dynamikken i de klassene hvor du underviser?	17

Møter med elevers negative stereotypiske holdninger basert på gruppetilhørighet

18 <i>Spørsmål</i>	19 <i>Mulige oppfølgingsspørsmål</i>
20 Kan du fortelle om noen konkrete eksempler/erfaringer med situasjoner hvor du mener at fordommer eller stereotyper blir uttrykt?	21 Hvordan handlet/agerte du som lærer? 22 Hvilke følelser satt du igjen med etterpå? På hvilke måter kommer de negative oppfatningene/holdningene til uttrykk?
23 Hvordan forstår du disse hendelsene, hva er de uttrykk for? Hva har de sitt utspring i?	24
25 Hvor ofte erfarer du at slike situasjoner oppstår?	26 I hvilke sammenhenger/kontekster oppstår slike situasjoner? Er det noen ganger isolerte hendelser?
27 Har du noen erfaringer hvor du følte at du lyktes med å håndtere en slik situasjon?	28
29 Har du noen erfaringer hvor du følte at du mislyktes med å håndtere en slik situasjon?	30 Hva har du lært av disse erfaringene/situasjonene?

31 Hva slags støtte har du erfart at du har fått fra skolen/ledelsen i denne typen situasjoner?	32 Hvordan arbeider lærerne sammen om denne typen hendelser/utfordringer?
---	---

Vanskelige/kontroversielle samtaler/temaer i klasserommet

33 <i>Spørsmål</i>	34 <i>Mulige oppfølgingsspørsmål</i>
35 Hva erfarer du er vanskelige og/eller kontroversielle temaer å ta opp i klassen?	36 Har du noen konkrete eksempler?
37 Er det enkeltelever i gruppa som gjør det vanskelig å ta opp disse temaene?	38
39 Hvilke synspunkter og ytringer kommer fram i slike diskusjoner?	40
41 Hva mener du er lærerens rolle i slike dialoger/diskusjoner?	42 Uenighetsfellesskapet versus fritenking?

Oppdrag og behov

43 <i>Spørsmål</i>	44 <i>Mulige oppfølgingsspørsmål</i>
45 Hva mener du er skolens oppdrag når det gjelder stereotypier og fordommer i skolen?	46 Hva er lærernes rolle i dette oppdraget? 47 Har du noen konkrete erfaringer med dette?
48 På hvilke måter erfarer du at skolen forebygger negative fordommer og stereotypier?	49 Erfarer du at skolen på noen måter opprettholder negative fordommer og stereotypier? Hva slags rom finnes det for denne tematikken i kravene som stilles til skolen (ferdigheter, testing, resultater)?
50 Hva trenger lærerne for å kunne håndtere og forebygge episoder, handlinger eller ytringer basert på fordommer eller stereotypier?	51 Har du noen konkrete eksempler på verktøy eller behov?

Avslutning

Har du noe du ønsker å tilføye utover spørsmålene mine?

Kunne du tenke deg å delta i en samtale i en fokusgruppe?

Tonje Myrebøe

0167 OSLO

Vår dato: 22.05.2018

Vår ref: 60679 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.05.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

60679	<i>Læreres erfaringer i møte med elevers uttrykk for negative holdninger basert på stereotype gruppeoppfatninger</i>
Behandlingsansvarlig	<i>OsloMet - Storbyuniversitetet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Tonje Myrebøe</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- OsloMet - Storbyuniversitetet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at OsloMet - Storbyuniversitetet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.12.2020 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Artikkel 1

Myrebøe, T. (2021). Nedsettende – og innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 210–223.

<https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2141>

Nedsettende – og innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk i klasserommet

Tonje Myrebøe

OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge

SAMMENDRAG

Denne artikkelen drøfter 20 læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk i ungdomsskolen og videregående skole. En sosialpsykologisk tilnærming åpner for å undersøke stereotypier og fordomsuttrykk slik lærerne beskriver at disse fenomenene ofte forstås som en integrert del av den sosiale interaksjonen i klasserommet. Jeg identifiserer og belyser mulige funksjoner disse ytringene kan ha i elevers sosiale samspill, og hvordan ulike kontekster og intensjoner spiller inn. Studien bidrar til økt kunnskap om kompleksitet og flytende grenser i klasserommet, med utgangspunkt i lærernes beskrivelser av stereotypier og fordomsuttrykk. Et sentralt funn i studien er lærernes beskrivelser av å bevege seg mellom ulike posisjoner i disse situasjonene. På den ene siden uttrykker de en forståelse for at elevenes ytringer ikke nødvendigvis uttrykker fordomsfulle holdninger eller negative intensjoner. På den andre siden beskriver de en usikkerhet og et ubehag, med bakgrunn i ytringenes tilknytning til rasistiske og diskriminerende praksiser, samt at de innebærer krenkelsers av sårbare elever.

Nøkkelord: *fordommer; sosiale dynamikker; sosiale normer; utdanning*

Mottatt: Januar, 2020; Antatt: September, 2020; Publisert: Juni, 2021

ABSTRACT

Disparaging – and acceptable? Teachers' experiences with students' use of stereotypes and prejudiced expressions

In this article, I focus on 20 teachers' experiences of students' use of stereotypes and prejudiced expressions. Based on perspectives highlighting stereotype and prejudiced expressions as intertwined in social practices, I explore and discuss the teachers' narratives. The findings show a multitude of functions of, and dynamics in, students' use of stereotypes and prejudiced expressions. Thus, the study offers knowledge and a framework for understanding the complex nature of these phenomena as they appear to the teachers. An important finding from the analyses, is how the teachers describe their shifting positions in these situations. On the one hand, they express an

*Korrespondanse: Tonje Myrebøe, e-post: tonjem@oslomet.no

© 2021 Tonje Myrebøe. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Tonje Myrebøe. «Nedsettende – og innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk i klasserommet» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special issue: Forebygging av fordommer og gruppefientlighet, Vol. 7, 2021, pp. 210–223. <http://dx.doi.org/10.23865/ntp.v7.2141>

understanding of the students' utterances as not necessarily being expressions of prejudice or as intentionally harmful. On the other hand, they describe feelings of insecurity and discomfort tied to the students' utterances and their connection to racist and discriminatory practices, and that they can inflict harm on or violate vulnerable students.

Keywords: *prejudice; social interaction; social norms; education*

Innledning

Er det humor, kallenavn og en del av det sosiale samspillet? Eller er det krenkende og ekskluderende uttrykk for fordommer mot medelever? Eller kanskje begge deler? I intervjuer med lærere om forebygging av fordommer kom spørsmål som dette frem. Intervjuene handlet om lærernes erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk i klasserommet, det vil si elevers bruk av generaliserende eller nedsettende ytringer som referer til gruppetilhørigheter tilknyttet etnisitet, religion, hudfarge, seksualitet, kjønn eller funksjonsnedsettelse. Et sentralt funn i denne studien er at lærerne beskriver en usikkerhet, samt et spekter av ulike fortolkningsmuligheter, med tanke på hva det er som foregår mellom elever i situasjoner hvor stereotypier og fordomsuttrykk veves inn som en del av det sosiale samspillet og dynamikkene.

Fordommer er et omstridt og komplekst fenomen, som gjerne opptrer gjennom subtile former og uttrykk det kan være vanskelig å fortolke eller få øye på. Gordon W. Allport (1958, s. 26) setter fordommer i sammenheng med menneskets tilbøyelighet til å kategorisere og generalisere sine omgivelser. Dette er en kognitiv prosess for å skape orden og oversikt i tilværelsen, som ikke nødvendigvis innebærer utelukkende negative generaliseringer av andre. Alt som høres ut som fordommer er heller ikke alltid emosjonelt forankrede holdninger. Fordommer kan brukes instrumentelt, og i samtaler kan negative generaliseringer «flyte» (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 39). På klasseromsnivå kan lærere møte stereotypier og fordomsuttrykk daglig, gjennom elevers ytringer eller i deres samspill. Dette er situasjoner hvor lærere må foreta raske avgjørelser som en del av deres daglige praksis. Hensikten med denne artikkelen er å bidra til økt kunnskap for å forstå hvilke funksjoner denne typen ytringer kan ha i klasserommet, samt å belyse læreres erfaringer med det de beskriver som et komplekst fenomen med rom for ulike fortolkningsmuligheter. Jeg har tatt utgangspunkt i følgende spørsmål: *Hvordan kan vi forstå læreres fortolkninger av elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk?*

Studien er basert på intervjuer med lærere, og kan i så måte ikke fortelle noe om elevenes fordomsfulle holdninger i situasjonene som beskrives, men den kan gi innsikt i lærernes erfaringer med elevenes ytringer. Disse ytringene fremstår ikke nødvendigvis som negativt intenderte, men det er likevel situasjoner hvor lærerne forteller at de ved hjelp av ulike strategier setter grenser eller sanksjonerer elever. I denne artikkelen berører jeg imidlertid ikke disse strategiene, ettersom undersøkelsen er rettet mot ytringenes funksjoner og kompleksitet.

Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

For å belyse lærernes beskrivelser og ulike fortolkninger av samspillet mellom elevene, har jeg valgt å ta i bruk begrepene *fordomsuttrykk* og *stereotypier*. Jeg vil her redegjøre for hva jeg legger i de to begrepene, og deretter presentere relevant forskning som et videre utgangspunkt for drøfting av det empiriske materialet.

Allport (1958, s. 12) legger til grunn at uttrykk for fordommer kan være en tilpassing til omgivelsenes normative rammer. Hva som regnes som fordomsfullt er avhengig av de involverte aktørene i den gitte konteksten. I denne artikkelen undersøker jeg fordomsuttrykk som en del av sosial praksis. En sosialpsykologisk tilnærming til fordommer som fenomen åpner for å undersøke fordomsuttrykk slik de fremstår som innvevd i hverdagen gjennom sosial interaksjon (Durrheim et al., 2016, s. 19–22). Lærere og elever, eller den enkelte elev, kan operere innenfor forskjellige sosiale normer, hvor det vil variere hvilke typer fordomsfulle ytringer man vil uttrykke eller ikke. Fordomsuttrykk kan derfor forstås som et fenomen med flytende grenser, hvor nedsettende ytringer som referer til gruppetilhørighet er avhengig av og tilpasses den gitte konteksten og hvem som er til stede.

Som nevnt innledningsvis, er kategorisering ifølge Allport (1958, s. 9) en naturlig del av menneskelig tenkning – en trang til å kategorisere menneskene man møter for å organisere informasjon i det daglige liv. En slik generalisering er ikke nødvendigvis en fordom, men en stereotypisering av andre som en del av den kognitive prosessen hvor den enkelte skaper orden og struktur i omgivelsene sine. *Sosiale stereotypier* kan forstås som en del av den sosiale prosessen hvor man justerer og tilpasser omgivelsene, med en tilbøyelighet til å vektlegge likhetene mellom mennesker man anser for å tilhøre sin egen gruppe (Moissinac, 2006, s. 609). Det er vanlig å søke tilhørighet til *inn-grupper*, et fellesskap hvor «vi-et» har en felles betydning, for eksempel gjennom felles religion, nasjonalitet, kjønn, familie eller vennekrets. Man søker også tilhørighet til *referansegrupper*, en inn-gruppe som er høyt verdsatt som man ønsker å bli inkludert i (Allport, 1958, s. 36–38).

Elevenes sosiale samspill i ungdomskolen og videregående skole er preget av identitetsarbeid. De skal finne frem til sin «personlige» måte å være ungdom og elev i skolen på. De skal forholde seg til skolens formelle og uformelle regler, og de må lære seg hva slags sosiale signaler og symboler som referer til ulike ungdomskulturer og identitetsprosjekter (Lyng, 2004, s. 35). Skoler i dag er også gjerne preget av et mangfold i elevgruppa, et begrep som kan referere til forskjellighet, variasjon og kompleksitet, og som gjerne knyttes til synlige forskjeller som fysisk funksjonalitet, kjønnsuttrykk som går på tvers av en tradisjonell tokjønnstenkning eller religiøse klesuttrykk (Røthing, 2020, s. 16). Innenfor de ulike skolekontekstene markerer elever sin egen identitet og gruppetilhørighet ved å vise frem en rekke holdninger til forskjellige medelever som symboliserer likhet til og nærhet med enkelte, og forskjell og distanse til andre (Lyng, 2004, s. 172). Grupperinger blant elever kan være basert på kombinasjoner av sosiale kategorier, med utgangspunkt i religion, hudfarge, sosiolekt, stedstilhørighet

og holdninger (Eriksen, 2017, s. 138). Elevers uttrykte oppfatninger og opptredener kan slik også forstås som en måte å sende ut de rette sosiale signaler og meldinger om hvem de er, eller hvem de ønsker å være, samt å etablere vennskap og sosiale bånd. I dette samspillet mellom elevene kan bruk av stereotypier og fordomsuttrykk tilskrives negative eller positive betydninger – en ambivalens når det kommer til ytringens mening, avhengig av hvilke elever som er involvert og av relasjonen dem imellom (Ambjörnsson, 2004; Johannessen, 2020; Lundström, 2006; Moissinac, 2006; Phoenix et al., 2003; Slaatten et al., 2015).

Ungdommers språkbruk kan i tillegg gjenspeile ulike lokale ungdomskulturer, og ses som uttrykk for identitetsutvikling gjennom interaksjon. Elevene forholder seg til uformelle sosiale regler og offisielle elevroller som tillater dem å vise frem sine svært forskjellige smaker, preferanser, subkulturelle tilhørigheter og symboler (Lyng, 2004, s. 177). Ungdommer justerer, tilpasser eller utfordrer tradisjonelle etniske og sosiale kategorier, samt språklige ideologier, på utallige måter (Eriksen, 2017; Jonsson, 2018; Røthing, 2017; Svendsen, 2015). Dette kommer gjerne til syne gjennom måten de uttrykker seg på i det daglige, gjennom egen stil og globale kulturelle uttrykk som hip hop eller andre identitetsmarkeringer (Svendsen, 2015, s. 5).

Metode

Artikkelen bygger på intervjuer med 20 lærere, hvorav 10 jobber i ungdomsskolen og 10 på videregående skole. Lærerne ble rekruttert ved personlig møte eller via bekjente, og noen igjen gjennom informanter (snøballmetoden). Noen av forskningsdeltakerne tok selv kontakt etter at jeg la ut informasjon om prosjektet på sosiale medier, og en del ble rekruttert via direkte forespørsel til skoler. Jeg ønsket å få en utvidet forståelse av hvordan lærere som profesjonsgruppe erfarer elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk i skolen, og la til grunn at dette er fenomener som kan variere innenfor ulike kontekster og involverte aktører. På bakgrunn av dette har jeg intervjuet lærere som representerer en geografisk spredning fra alle landsdelene. Lærerne, 10 kvinner og 10 menn, representerer også forskjellige aldersgrupper og erfaringer fra skolen, både når det gjelder faglig bakgrunn og antall år i yrket. Denne variasjonen i utvalget av lærere reflekterer derfor ulike læreres perspektiver, og viser blant annet at både elevgrupper og skoleslag har betydning i lærernes møter med elevers nedsettende og generaliserende ytringer. Hver informant ble intervjuet én gang, og intervjuene varte fra 45 minutter til 2 timer. Alle intervjuene ble tatt opp på lydopptak og deretter transkribert. All identifiserende informasjon er anonymisert gjennom transkripsjonene, og informantene har blitt gitt nye navn av meg. Prosjektet ble godkjent av NSD i forkant av gjennomføringen av intervjuene.

Ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide søkte jeg å stille spørsmål som åpner for lengre og beskrivende svar fra informantene. I intervjuguiden tok jeg

utgangspunkt i begrepene *stereotypier* og *fordommer*, og lærerne fortalte om opplevelser og hendelser de mente kunne knyttes til dette. Det ble tydelig gjennom intervjuene at både lærerne og jeg famlet en del for å finne hvilke begreper som var dekkende og kunne beskrive på en god måte deres erfaringer. Dette er et felt med mange overlappende termer og fenomener, og lærerne fortalte også om svært ulike hendelser når det gjaldt alvorlighetsgrad. Eksempler på begreper som ble brukt er *fordommer*, *diskriminering*, *rasisme*, *mobbing* og *krenking*. Usikkerheten omkring begrepsbruken belyser også at det kan være vanskelig å sette ord på sosiale dynamikker, hvilket diskusjonen i denne artikkelen illustrerer tydelig, samt at det kan kjennes ubehagelig å fortelle om det som kan oppfattes som negativ informasjon om elevene sine.

Allerede i intervjuprosessen ble det fremtredende at lærerne hadde mange fortolkninger av og refleksjoner omkring hvilke funksjoner *stereotypier* og *fordomsuttrykk* kan ha mellom elever. Disse refleksjonene fra lærerne ble fremhevet som et viktig tema gjennom en prosess hvor jeg opprettet tekstnære koder (ord og uttrykk) som beskrev avsnitt og utsnitt av de transkriberte intervjuene (Tjora, 2012, s. 179). I analysen har jeg videre søkt å identifisere og fortolke essensielle, men ikke nødvendigvis alle, sider ved datamaterialet, ledet av forskningsspørsmålet (Clarke & Braun, 2017, s. 297). Informantenes erfaringer og beskrivelser presenteres gjennom direkte sitater fra intervjuene. Artikkelen inneholder gjengivelser av ord og uttrykk som er knyttet til nedsettende ytringer, *rasisme* og *diskriminering*. Elevers ordbruk er en sentral del av den empiriske analysen, og jeg presenterer derfor disse begrepene slik lærerne i denne studien forteller at de blir brukt av elever. For å understreke at disse ordene i denne sammenhengen kun gjengis med et analytisk formål, og er en ordbruk som jeg tar avstand til, har jeg valgt å markere dem gjennomgående i kursiv.

Resultater og diskusjon

I denne delen drøfter jeg hvordan vi kan forstå lærernes fortolkninger av elevers bruk av *stereotypier* og *fordomsuttrykk*. Intervjuene tegner et sammensatt bilde av overlappende ytringer og dynamikker i klasserommet, hvor ulike funksjoner og betydninger er tett sammenvevd. Jeg har valgt å diskutere lærernes fremstillinger og beskrivelser med utgangspunkt i tre adskilte tematiske deler for å gi en mest mulig oversiktlig fremstilling. I den første delen, «Ulike fortolkninger», undersøker jeg lærernes beskrivelser av en avstand mellom lærere og elever når det gjelder å ta i bruk *stereotypier* og *fordomsuttrykk*. I del to, «Skiftende betydninger», ser jeg nærmere på lærernes beskrivelser av hvordan elevers bruk av *stereotypier* og *fordomsuttrykk* kan skifte mellom å ha negative, nøytrale og positive betydninger, eksemplifisert ved elevers bruk av ordene *homo* og *hore*. Den tredje delen, «Å redefinere *stereotypier*», viser til lærernes fortellinger om elevers bruk av *stereotypier* og nedsettende generaliseringer som merkelapper på hverandre.

Ulike fortolkninger: «Det er jo et skjellsord»

I dette avsnittet drøfter jeg lærernes beskrivelser av en avstand mellom elever og lærere når det gjelder bruk av stereotypier og fordomsuttrykk. Heidi, som jobber på en ungdomsskole, forteller følgende:

Ja, kanskje jeg mest oppfatter det at hvem som helst kan bli kalt for *homo* bare som en sånn i stedet for å si faen, på en måte, altså sånn at det meste blir helt dagligdags. Og det blir det jo til dels også når de bruker det om og om igjen og dette blir helt vanlig, så mister de jo nærmest sin betydning, ikke sant. Men, jeg har også faktisk hørt at elever blir kalt for jævla *jøde*.

Pål, en lærer med lang erfaring fra videregående skole, kommenterer elevers bruk av ordene *hore* og *homo* slik:

[d]et å bruke *hore* eller *homo* og sånt, var på mange måter et skjellsord, som de ikke la så veldig mye bak. [M]en for meg som da ikke bruker det som et daglig skjellsord, la jeg noe helt annet i det.

For Pål fremstår elevenes bruk av *hore* og *homo* som et hverdagslig «skjellsord», i likhet med Heidi som peker på *homo* som en erstatning for «faen». I begge disse sitatene viser lærerne til *homo* som en negativ generalisering, tilknyttet elevenes daglige språkbruk. Heidi og Påls beskrivelser kan vi forstå som det Ljung (1987, s. 14) kaller «sosial banning». Selv om banning er ansett for å være «ukorrekt» språkbruk, kan den også inngi «skjult prestisje» og for eksempel uttrykke tøffhet (Hasund, 2005, s. 23). Banningen trenger heller ikke være rettet mot noen, men snarere være reaksjoner på visse situasjoner og opptre i gitte kontekster (Ljung, 1987, s. 34).

Heidi forteller over at hun har «også faktisk hørt elever bli kalt for jævla *jøde*». *Jøde* ble i intervjuene ofte løftet frem som et ord mange lærere erfarte var en del av den «sosiale banningen» som flyter mellom elevene, men også et ord de selv som lærere reagerte sterkt på. Anna, som har et annet opprinnelsesland enn Norge, forteller om da hun begynte å jobbe på en skole hvor elevene hyppig brukte uttrykket «din *jøde*» til hverandre:

Først skjønte jeg ikke ordet. Så jeg trodde «dinjøde» var ett ord, og det måtte bety noe annet enn «din *jøde*». Det var umulig for meg å tenke at man kunne bruke det. Og så, nei, okay, da er det «din *jøde*». Jeg var veldig, veldig usikker i begynnelsen. Men til slutt, jeg vet ikke, tre, fire, fem ganger var det bare sånn: Nei, det sier man ikke.

Anna er først usikker på hvilket uttrykk det er elevene bruker til hverandre. For henne er det utenkelig å bruke ordet *jøde* på denne måten, og hun tror derfor først at det er en språklig misforståelse. Rapporten *Det som er jødisk* (Døving & Moe, 2014) er basert på intervjuer med eldre og yngre jøder i Norge, og peker nettopp på det at meningen og intensjonen bak bruken av *jøde* som skjellsord fortolkes ulikt mellom yngre og

eldre. Dette kan ses i sammenheng med nærheten eller avstanden til hendelsene i fortiden. *Jøde* kan forstås som et uttrykk for underliggende, negative forestillinger om jøder, og være meningsbærende som skjellsord. Det kan imidlertid også forstås som ubevisste videreføring av en språkbruk som ikke nødvendigvis spiller på utenforliggende meningssammenhenger. Intensjonen blir en annen, og ordet kan også oppfattes som en spøk avhengig av kontekst og aktører, og reflekterer slik en endring i kommunikasjonsform mellom unge og eldre (Døving & Moe, 2014, s. 73).

Marte jobber på en videregående skole hvor hun forteller at det er ganske stor takhøyde når det gjelder forskjellighet i elevgruppa. Hun er selv i 40-årene, og beskriver elevene som mye mer tolerante nå enn tidligere, særlig når det kommer til å vise frem og anerkjenne ulike typer kjønnsuttrykk og seksuell orientering: «[d]et er jo kjempe-uvant for min generasjon, tenker jeg, og helt selvsagt for mange av elevene mine». Hun forteller at ordet *fag* (slang/nedsettende for *homo*, *homse*) brukes i omtalen av hverandre blant en del av hennes elever. Selv anser hun *fag* for å være et skjellsord, mens elevene insisterer på at det blir brukt som et kjælenavn:

Fagen det er liksom, det tenker jo jeg med en gang, å herregud det er jo et skjellsord, er det greit liksom å [nøler]. Så har vi masse diskusjoner om det og de [elevene] insisterer veldig på at det er positivt da, lada. Men det der er jo kjempevanskelig.

Sitatet viser at Marte posisjonerer seg annerledes enn elevene når det kommer til bruken av ordet *fag*, og at hun også er bevisst at hun og elevene legger forskjellige betydninger i ordet (skjellsord og kjælenavn). Martes utsagn illustrerer hvordan aktører kan ha ulike oppfatninger om hvilke meninger og funksjoner et ord som *fag* kan ha, og hvordan ord i ulike situasjoner og kontekster kan skifte betydning. Marte knytter de ulike oppfatningene av uttrykket til en endring i toleransenivået hos ungdommer i dag. Selv om *fag* henspiller på en utsatt sosial kategori, noe Marte ser på som problematisk, fortolker hun det også slik at det i denne elevgruppa representerer en kommunikasjon hvor elevene ønsker å markere og fremvise toleranse, åpenhet og relasjon i elevgruppa, ved å utfordre en sosial kategori gjennom måten de bruker språket på (Svendsen, 2015, s. 5).

Sitatene fra intervjuene med Pål, Heidi, Anna og Marte, hvor de viser til ulike forståelser og bruk av stereotypier og fordomsuttrykk mellom elever og lærere, kan forstås som uttrykk for forskjellige sosiale normer hos partene. Durrheim og kollegaer (2016, s. 21) fremhever den sosiale og retoriske konteksten som betydningsfull for hvilke nedsettende eller generaliserende ytringer man tar i bruk, og definerer et «rom» mellom den enkeltes fordommer og omgivelsenes sosiale normer. I dette rommet foregår det en interaksjon mellom hvordan den enkelte vil fremstå for andre og de dynamiske sosiale prosessene hvor holdninger, normer og identiteter formes. Det normative og moralske rammeverket, den felles definisjonen for hva som er fordomsfullt, er gjerne en prosess som påvirkes mer av de involverte aktørene, heller enn de autoritative definisjonene. Grensene for hva som er akseptabelt er flytende, og de er

avhengige av de involverte og konteksten. Hasund (2020, s. 42) fremhever også at ord alltid må ses i lys konteksten de blir brukt i. Definisjoner av ord kan diskuteres, og ords verdiladning eller markering av sosial gruppetilhørighet kan endre seg over tid. Røthing (2017, s. 139) peker på at hva som er akseptabel språkbruk kan utvikles og forhandles innad i en gruppe, og fungere som et lim som knytter individene i gruppa sammen. I et intervju med elever ved yrkesfaglig studieretning, beskriver elevene et fellesspråk som de bruker seg imellom, som de selv forstår er ment som humor, mens rektor og skolens ledelse reagerer negativt på det de oppfatter som elevenes «rasistiske språk». Skolens ledelse blir av elevene fremstilt som en motpart som ikke forstår at språkbruken er tull. Latter og humor i elevers samspill kan forstås på flere måter. Det kan være uttrykk for en glede over å bruke forbudte ord og stereotype identiteter på en nedsettende, men humoristisk måte i utenforståendes påsyn, en funksjon for å gjøre narr av sosial orden (Jonsson, 2018, s. 332), eller det kan styrke samhörigheten innad i en gruppe (Ljung, 1987, s. 14). Ubehaget som lærerne i intervjuene gjerne beskriver i møte med elevers generaliserende og nedsettende ytringer, kan ses i sammenheng med at det for lærerne er en tabubelagt språkbruk som også er knyttet til rasisme og diskriminering.

Skiftende betydninger: «Og hore kan bli nesten som et statusord»

Lærerne forteller at elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk kan tilskrives både negative, nøytrale og positive betydninger, alt etter hvilke elever som er involvert og den relasjonen de har til hverandre. Dette kommer særlig godt frem i eksempler hvor de beskriver elevers ytringer rettet mot kjønn og seksuell orientering. Med utgangspunkt i lærernes fortolkninger og beskrivelser av elevers bruk av *hore* og *homo*, vil jeg drøfte hvordan vi kan forstå disse ytringenes skiftende betydninger.

Petter forteller at han opplever at *hore* noen ganger trekkes frem i konfliktsituasjoner: «Hvis to jenter kaller hverandre *hore*, så vet jeg at det ikke betyr at den ene påstår den andre selger sex for penger, det er første indikasjon på at dette eskalerer, her kommer det en konflikt». Heidi forklarer på den andre siden at *hore* også kan brukes som et uttrykk for positiv markering mellom elever: «Og *hore* kan bli nesten som et sånt statusord, fordi ‘Ja hun er bare *hore* mi’, eller ‘Hun er *bitchen* min’». Petter og Heidis utsagn peker i samme retning som studiene til Ambjörnsson (2004), Lundström (2006) og Eriksen (2017). Ordet *hore* er gjennomsyret av ambivalens, med skiftende mening og betydning innenfor forskjellige relasjoner, kontekster og funksjoner. *Hore* er både et ord som det tas avstand til og som det kan lekes med, som en del av prosessen hvor feminine kjønnsposisjoner reguleres og differensieres. Ordets skiftende betydninger oppstår i et knutepunkt mellom ulike grupperinger av jenter, hvor sosial status knyttet til klasse og etnisitet fremstår som sentrale for ordets anvendelse (Ambjörnsson, 2004, s. 216). Jenters definerings av andre jenter som *hore* kan også være en måte å regulere andre jenters seksualitet på (Lundström, 2006, s. 214), eller et verktøy for å markere grupper og posisjoner. Elevers beskrivelser og

benevninger av andre som *hore*, eller motsatt, fortellinger om hverandres seksualmoral, skaper kontraster som bidrar til å definere grupper og ulike rom for tilhørighet, eller utenforskap, tydeligere (Eriksen, 2017, s. 119, 120).

I tråd med forskning på feltet (Poteat et al., 2013; Slaatten et al., 2015) forteller mange av lærerne at de erfarer at det særlig er gutter som bruker homofobe uttrykk. Petter referer til de «tøffe gutta» når det kommer til bruk av ordet *homo*:

Jeg ser at for eksempel *homo*, blir brukt som et maktord av de tøffeste guttene i klassen. Ofte vel vitende om at flere av de andre i klassen har kanskje et uavklart forhold til hvem de er. Og det å da kunne definere seg selv som makthaver i en klasse ved å bruke ordet *homo* høyt og tydelig i en klassesituasjon, da har du på en måte undertrykt alle. Ikke sant, da ser du hvem som ler med deg og hvem som er med, og de som da ikke ler, de har du stilna.

Petter beskriver enkelte gutters måte å bruke *homo* på som et virkemiddel for å markere hierarkier og egen posisjon i klassen. Gjennom en diskursiv analyse av gutters samtaler finner Moissinac (2006, s. 617) at homofobe uttrykk i større grad brukes for å regulere maskulinitet enn homoseksualitet. I det dynamiske samspillet mellom guttene han observerte, fungerte det å bruke homofobe uttrykk om hverandre som en rask og effektiv måte for guttene å påberope seg maskulinitet. Gutters behov for å fremvise egen maskulinitet ved hjelp av homofobe ytringer, kan forstås som en av mange måter de kommuniserer en «naturlig heteroseksuell maskulinitet» på. På samme måte som jenters anvendelse av *hore* kan forstås som en måte å regulere og differensiere jenters kjønnsposisjoner, kan homofobe ytringer ha samme funksjoner for gutter, i at det gjenspeiler en oppfatning av heteroseksualitet som det naturlige (Nayak & Kehily, 1996, s. 225, 226). Homofobe uttrykk kan også fungere som et selvforsvar mot frykten for å selv bli sett på som homofil og utsatt for homofob hets fra medelever (Phoenix et al., 2003, s. 192).

I mange av intervjuene blir det på den andre siden påpekt at *homo* er et ord som lett blir slengt ut mellom elevene i samtaler, for så å gjerne bli bortforklart som en spøk. Katrine forteller: «Da ser jeg for meg noen i den medieproduksjonsklassen, de ville vært noe sånn: 'Er du helt homo eller? Nei jeg bare kødda ass!'». Bruken av *homo* som et nedsettende «maktord», slik Petter forklarer det, er ikke alltid åpenbar i det daglige samspillet blant elevene, og betydningen av ordet er ofte uklar. Slaatten og kollegaer (2015) påpeker at nedsettende ordbruk relatert til homofili blant ungdommer kan oppleves som trakasserende, men også at det er vanlig å bruke denne typen ord mellom venner i tilsynelatende ufarlige settinger. Skillet mellom elevs erfaringer med homofob ordbruk som negativ eller positiv, relateres til de involvertes relasjoner i situasjonen (Slaatten et al., 2015, s. 713). I dette samspillet mellom elever ligger det, ifølge Johannessen (2020), en antatt oppfatning når det gjelder hva venner tåler og aksepterer av spøk og kommentarer. Denne typen kommentarer innebærer også en tvetydighet; de kan både referere til en manglende maskulinitet, eller forstås som uskyldige, vennskapelige kommentarer.

Lærerne i denne studien trekker frem at når det foreligger en slik ambivalens knyttet til ordene som flyter mellom elevene, som eksemplifisert med bruk av ordene *hore* og *homo*, kan det være vanskelig å få oversikt over situasjonen og samspillet mellom elevene. Ingeborg jobber ved en videregående skole, og beskriver tvetydigheten slik:

Ja jeg vet ikke hva som er tull og hva som er alvor. Eller uansett om det er tull så syns jeg ikke det er greit. Fordi det, jeg tror det blir lagret i oss, det vi hører. Jeg tror de [utsatte elever] skjønner at det er tull. Men det spørs hvor mye du har å gå på i utgangspunktet. Hvor mye overskudd du har til å ta imot sånn.

Ingeborg setter her ord på hvor utfordrende det kan være å bedømme elevenes intensjoner og sårbarhet når nedsettende ytringer veves inn i humor og positivt samspill. Det er vanskelig å skulle kategorisere handlinger eller ytringer som aggressive eller krenkende når de ikke inneholder en synlig aggresjon, eller motreaksjon, i en situasjon hvor det er opp til den enkelte i hvilken grad ytringen oppleves som nedsettende. Stereotyper og fordomsuttrykks skiftende betydninger, knyttet til kontekst og ulike intensjoner eller funksjoner, gir rom for mange fortolkningsmuligheter for læreren. Et interessant spørsmål å stille videre, er på hvilke måter denne tvetydigheten virker inn på læreres grad av inngripen og deres håndtering av en slik generaliserende eller nedsettende ordbruk.

Å redefinere stereotyper: «De har liksom tatt eierskap til begrepet»

Flere lærere forteller at kallenavn og merkelapper som elever bruker på hverandre kan knyttes til diskriminerende eller rasistiske ord og begreper. Krister har tidligere arbeidet på en videregående skole med en etnisk og religiøs heterogen elevgruppe. Han forteller at en del av elevene brukte «rasistiske uttrykk» som *pakkis* og *neger* i omtalen av hverandre:

Jeg har inntrykk av at de av afrikanske elevene som kaller hverandre *neger* de bruker det som omgangstone ja. De tar seg ikke nær av det. [M]en jeg har inntrykk av at hvis de på en måte er gode venner i utgangspunktet, så kunne de på en måte bruke det begrepet om hverandre da. Selv om ikke de hadde samme etniske bakgrunn. Så noen pakistanere kalte hverandre for eksempel for *pakkis*, som jo var nedsettende, det er jo ingen som bruker det lenger i det hele tatt. Men de hadde på en måte snudd det da, som man ser i afro-amerikanske miljøer, at de bruker *nigger* om hverandre. De har liksom tatt eierskap til begrepet.

Slik Krister forstår det, kan *pakkis* og *neger* brukes som nedsettende ytringer, men også for å markere vennskap, og gjerne på tvers av medelevers etniske bakgrunner. Disse ytringene, som er knyttet til nedsettende rasistisk og diskriminerende ordbruk, har med andre ord ulike funksjoner mellom elevene. De brukes blant annet for å markere tilhørighet til inn-grupper hvor vi-et har en felles betydning (Allport, 1958, s. 9), formet på kryss og tvers av gruppetilhørigheter, i ulike kombinasjoner av sosiale

kategorier som etnisk bakgrunn, religion eller hudfarge, i tråd med Eriksens studie (2017, s. 138).

Ungdommers måter å bruke språk på er et komplekst fenomen, og som vist i sitatet til Krister kan det basere seg på en overføring av stereotypier forbundet med etnisitet og hudfarge eller andre uttrykk for sosiale skiller og ulikheter. Jonsson (2018) observerte på en svensk videregående skole hvordan identiteter kan reproduseres og rokkes ved gjennom elevers humor og samspill. Ved hjelp av humor deltok elevene aktivt i konstruksjonen av *den etniske Andre* («The ethnic Other») (Jonsson, 2018, s. 332, min oversettelse). De kunne le av en kategori som favnet dem selv og deres bakgrunner, samtidig som de rokket ved stereotypier ved hjelp av humor, og avdekket vilkårligheten og det absurde som ligger i generaliseringer basert på etnisitet, kjønn og hudfarge. Gjennom å leke med språket kan elever kommentere sin virkelighet og sine frustrasjoner, og forsøke å ta tilbake og redefinere stereotypier og nedsettende kommentarer (Roberts et al., 2008, s. 347). Å ta i bruk en nedsettende benevnelse om seg selv, kan gi en opplevelse av kontroll og autoritet over egen posisjon, som videre svekker det tilknyttede stigmaet til den nedsettende benevnelsen (Galinsky et al., 2013, s. 2028).

På den andre siden, på tross av gode intensjoner og et ønske om å vende om på nedsettende og diskriminerende ords betydning, så er det like fullt vanskelig å ta eierskap til og redefinere begreper som er historisk og samfunnsmessig forankret med betydning og konnotasjoner (Roberts et al., 2008, s. 350). Mina, som jobber på en liten ungdomsskole, utdypet denne utfordringen for lærere gjennom et eksempel fra en periode hvor mange av guttene i klassen hennes brukte merkelappene *neger* og *potet* på hverandre:

Før jul for eksempel, da var det veldig mye *neger*. Og da gjorde de det til hverandre, selv om de var etnisk norske, og det gjorde de til de andre som var mørke i huden da. Og de gjorde det tilbake, og kalte de for *poteter*, ikke sant.

Mina beskriver disse situasjonene som en omgangsform mellom guttene hvor ingen har uttalt hverken til henne eller til noen av medelevene at de er ukomfortable med situasjonen, og hun observerer heller ikke tegn på aggresjon eller at noen elever blir krenket eller såret. Situasjonen fremstår også som uskyldig fordi elevene bruker kategorien *neger* på tvers av hudfarge, og bruker forskjellighetene dem imellom tilsynelatende uproblematisk. Uavhengig av elevenes intensjoner er det imidlertid grunn til å problematisere elevenes bruk av dette ordet på flere nivåer. Det er knyttet til en rasistisk tradisjon hvor fysiske trekk og hudfarge definerer og klassifiserer ulike mennesketyper, og danner grunnlag for hierarkisering av ulike mennesketyper (Bangstad & Døving, 2015, s. 43). Rasialisert humor, hvor det tas i bruk diskriminerende stereotypier, kan i tillegg bidra til å fremme et inntrykk av stereotypier og fordomsuttrykk som legitime ytringer (Saucier et al., 2016, s. 81). Det er grunn til å stille spørsmål om hvorvidt elevers bruk av dette ordet kan ses i lys av at det er et både debattert og omdiskutert begrep, som enkelte vil forsvare med bakgrunn i dets historiske arv.

Ordets konnotasjoner har endret seg over tid (Simonsen, 2008), og elevenes ytringer kan slik gjenspeile en ufarliggjøring av et rasistisk begrep.

Mina mener at ordbruken er uakseptabel, og setter grenser for den. Hun begrunner imidlertid også grensesettingen slik: «Men det var jo på en måte for å forhindre at de skulle bli støtt, og selv høre det [*neger*] hver dag i flere uker, og så til slutt så kommer det ut maks». Hun forstår det slik at elevene har forskjellige utgangspunkt for å ta imot denne merkelappen, i kraft av sine ulike bakgrunner og hudfarger. Dette innebærer at noen elever kan oppfatte kommentarene som negative; mottagerens oppfatning av budskapet trenger ikke være det samme som avsenderens intensjon. Humor som referer til rasistiske uttrykk er et fenomen som rommer ulike fortolkninger og mange muligheter for negative eller positive budskap til mottakeren. I kraft av å være en situasjon preget av humor, blir en mulig underforstått krenkelse tilslørt (Saucier et al., 2016, s. 81).

Konklusjon

Tidligere forskning har hovedsakelig undersøkt elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk i skolen med fokus på elever. I denne studien har jeg undersøkt læreres erfaringer, og diskuterer deres fremstillinger og beskrivelser gjennom de tre tematiske delene: «Ulike fortolkninger», «Skiftende betydninger» og «Å redefinere stereotypier».

Elevenes bruk av stereotypier og fordomsuttrykk fremstår gjennom intervjuene med lærerne som tett sammenvevd med elevenes sosiale samspill. Det mest interessante funnet er, etter mitt syn, hvordan lærerne beveger seg mellom ulike posisjoner i disse situasjonene. Som en av lærerne uttrykte: «Du skal trå litt varsomt med å vite hva som er nedsettende og hva som på en måte er innafor». På den ene siden beskriver de en forståelse for at elevene bruker stereotypier og fordomsuttrykk på mange måter som ikke nødvendigvis reflekterer fordomsfulle holdninger eller negative intensjoner. På den andre siden uttrykker de en usikkerhet og et ubehag fordi stereotypier og fordomsuttrykk er tilknyttet rasistiske og diskriminerende praksiser og tradisjoner, og slik innebærer krenkelser av elever som er tilknyttet sårbare grupper. Situasjonene innebærer et både–og, en uklarhet det er vanskelig å sette ord på og begrepsfeste, og som tilsløres gjennom de sosiale dynamikkene.

Lærerne peker i tillegg på et skille mellom dem selv og elevene, hvor det er forskjellige normative og moralske rammeverk for hvilke nedsettende ytringer det er tillatt å ta i bruk. Ulike kontekster, intensjoner og funksjoner spiller også inn. Bruk av stereotypier og fordomsuttrykk kan forstås som et verktøy for elever til å utfordre en etablert sosial orden, eller justere og tilpasse ulike sosiale kategorier på. Lærerne erfarer at stereotypier og fordomsuttrykk gjennom elevenes samspill og relasjoner kan ha skiftende betydninger – de kan signalisere nærhet eller avstand til medelever, samt regulere og differensiere kjønnsposisjoner. Videre forskning bør undersøke på hvilke måter de komplekse sosiale dynamikkene som fordommer inngår i, slik denne studien belyser, virker inn på læreres handlingsrom og pedagogiske strategier i klasserommet.

Forfatteromtale

Tonje Myrebøe er ansatt ved OsloMet – storbyuniversitetet som stipendiat ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning, Seksjon for mangfoldsstudier.

Referanser

- Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice*. Doubleday.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Ordfront Förlag.
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*. Universitetsforlaget.
- Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298.
- Durrheim, K., Quayle, M. & Dixon, J. (2016). The struggle for the nature of “prejudice”: “Prejudice” expression as identity performance. *Political Psychology*, 37(1), 17–35.
- Døving, C. A. & Moe, V. (2014). «Det som er jødisk» – identiteter, historiebevissthet og erfaringer med antisemittisme. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret). Hentet fra <https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/Rapport--Det-som-er-jodisk.pdf>
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole. Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Galinsky, A. D., Wang, C. S., Whitson, J. A., Anicich, E. M., Hugenberg, K. & Bodenhausen, G. V. (2013). The reappropriation of stigmatizing labels: The reciprocal relationship between power and self-labeling. *Psychological Science*, 24(10), 2020–2029.
- Hasund, I. K. (2005). *Fy farao! Om nestenbanning og andre kraftuttrykk*. Cappelen.
- Hasund, I. K. (2020). «Jævla homo!» Om gruppebaserte skjellsord. I C. Lenz, P. Nustad & S. Moldrheim (Red.), *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (Bd. 3, s. 30–45). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret).
- Johannessen, E. M. V. (under utgivelse). Blurred Lines: The Ambiguity of Disparaging Humor and Slurs in Norwegian High School Boys’ Friendship Groups. *YOUNG – Nordic Journal of Youth Research*.
- Jonsson, R. (2018). Swedes can’t swear: Making fun at a multiethnic secondary school. *Journal of Language, Identity & Education*, 17(5), 320–335.
- Lenz, C. & Moldrheim, S. (2019). «Nulltoleranse» – fra lydighet til myndiggjøring. Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. I C. Lenz, S. Moldrheim & C. Gambert (Red.), *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (Bd. 2, s. 34–49). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret).
- Ljung, M. (1987). *Banning i norsk, svensk og 18 andre språk*. Universitetsforlaget.
- Lundström, C. (2006). ‘Okay, but we are not whores you know’. Latina girls navigating the boundaries of gender and ethnicity in Sweden. *Young*, 14(3), 203–218.
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Universitetsforlaget.
- Moissinac, L. (2006). Prejudicial expressions in defense of adolescent masculine identities in interaction. *A Journal of Research*, 55(9–10), 609–619.
- Nayak, A. & Kehily, M. J. (1996). Playing it straight: Masculinities, homophobias and schooling. *Journal of Gender Studies*, 5(2), 211–230.
- Phoenix, A., Frosh, S. & Pattman, R. (2003). Producing contradictory masculine subject positions: Narratives of threat, homophobia and bullying in 11–14 year old boys. *Journal of Social Issues*, 59(1), 179–195.
- Poteat, P. V., DiGiovanni, C. & Scheer, J. (2013). Predicting homophobic behavior among heterosexual youth: Domain general and sexual orientation-specific factors at the individual and contextual level. *A Multidisciplinary Research Publication*, 42(3), 351–362.
- Roberts, R. A., Bell, L. A. & Murphy, B. (2008). Flipping the script: Analyzing youth talk about race and racism. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3), 334–354.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.

- Saucier, D. A., O’Dea, C. J. & Strain, M. L. (2016). The bad, the good, the misunderstood: The social effects of racial humor. *Translational Issues in Psychological Science*, 2(1), 75–85.
- Simonsen, D. F. (2008). «Finn», «lapp» og «neger» – litt om sensitive ords liv og død. *Språknytt (trykt utg.)*. Årg. 36(2008)nr 2, 1–6.
- Slaatten, H., Anderssen, N. & Hetland, J. (2015). Gay-related name-calling among Norwegian adolescents – harmful and harmless. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(6), 708–716.
- Svendsen, B. A. (2015). Language, youth and identity in the 21st century: Content and continuations. I J. Nortier & B. A. Svendsen (Red.), *Language, youth and identity in the 21st century* (s. 3–23). Cambridge University Press.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.

Artikkel 2

Myrebøe, T. (2021). Å by på seg selv: Læreres selvpresentasjon i arbeid med å forebygge fordommer i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 373–384.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-02>

Tonje Myrebøe

tonjem@oslomet.no

Å by på seg selv: Læreres selvpresentasjon i arbeid med å forebygge fordommer i skolen

Denne artikkelen tar utgangspunkt i intervjuer med lærere i ungdomsskoler og videregående skoler om deres erfaringer med å forebygge fordommer. Artikkelen drøfter på hvilke måter lærerne former og forhandler sin selvpresentasjon i dette arbeidet, og viser at pedagogiske avveininger, den enkelte situasjon og elevgruppe, samt egne verdier og idealer, er sentrale faktorer. Lærernes selvpresentasjon fremstår som knyttet til hvordan de kan bruke seg selv i møte med elevene og skolens sosiale dynamikker på best mulig måte, samtidig som deres personlige biografi også kan brukes som et verktøy for å møte ulike forventninger og krav til lærerprofesjonalitet i holdningsskapende arbeid.

Nøkkelord

Fordommer, lærerprofesjonalitet, læreres praksiser, lærerperspektiv

FOTO: HANNA KRISTIN HJARDAR



Tonje Myrebøe
Stipendiat, Institutt for
internasjonale studier og
tolkeutdanning, OsloMet
Storbyuniversitetet

In this article, I focus on teachers' experiences on preventing prejudice in middle and high schools. I discuss in what ways the teachers shape and negotiate their self-presentation in this work, and show that key factors appears to be pedagogical strategies, students and context, as well as different levels of information control. Teachers'

self-presentation seems to be tied to how they can use themselves in their encounters with students, but also to meet different expectations and demands of teacher professionalism, when countering prejudice in schools.

Keywords

Prejudice, teacher role, teacher professionalism, teacher perspective

Innledning

Barn og unge opplever ulike typer krenkelser knyttet til etnisitet, religion, hudfarge, seksualitet, kjønn eller funksjonsnedsettelse både i og utenfor skolen (Eggebø & Stubberud, 2016; Seeberg, 2011; Wasvik, 2017). Opplæringslova (1998) gir lærere ansvar for å ivareta den enkelte elevs psykososiale læringsmiljø og verne elevene mot trakassering og krenkelser. Fra 2017 er elevenes rettigheter styrket gjennom kravet om *nulltoleranse* mot krenkelser (§9A-3), og det er innført skjerpet aktivitetsplikt fra skolen dersom elever opplever at de blir krenket (§9A-5). Samtidig foreskriver læreplanens generelle del at lærere skal skape rom for samarbeid, dialog og meningsbryting, dyrke mangfold og inkludere den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Gjennom politiske føringer understrekes det med andre ord at lærere som profesjonsgruppe spiller en sentral rolle i arbeidet med å motvirke at elever utsettes for trakassering og krenkelser.

Forskning indikerer imidlertid at lærere synes det er vanskelig å vurdere hva som skal forstås som *gruppebaserte* krenkelser i skolen, og hvordan de skal håndtere det (Myrebøe, 2021; Osler & Lindquist, 2018; Røthing, 2017; Svendsen, 2014). I denne artikkelen undersøker jeg 20 læreres fortellinger om sine praksiser knyttet til forebyggende arbeid av fordommer, og bidrar til økt kunnskap på dette feltet. Jeg legger til grunn at fordommer er bevisste eller ubevisste uttrykk for reaksjoner og oppfatninger av andre, basert på en antagelse om deres tilhørighet til en gruppe (Fiske, 2016, s. 123). Fordommer er også del av komplekse sosiale mekanismer, og alt som kommer til uttrykk som fordommer, reflekterer ikke nødvendigvis emosjonelt forankrede holdninger hos dem som uttrykker dem. Fordommer kan også anvendes for å være morsom eller for å søke tilhørighet hos en gruppe (Johannessen, 2021).

Jeg undersøker hvordan lærerne gjennom intervjuene beskriver at de på ulike måter knytter sin personlige biografi til sine praksiser i holdningsskapende arbeid med utgangspunkt i følgende spørsmål: *Hvordan former og forhandler lærere sin selvpresentasjon i arbeid med å forebygge fordommer i skolen?* Jeg drøfter lærernes fortellinger ved hjelp av hovedtrekkene i Erving Goffmans (1959) begrep *selvpresentasjon*, knyttet til sentrale begreper og kjennetegn ved lærerprofesjonalitet, samt tidligere forskning.

Tidligere forskning

En rekke studier fremhever at situasjoner hvor lærere skal håndtere elevers gruppebaserte ytringer eller krenkelser, forstås som komplekse. Skolen er en arena hvor mennesker med ulike livserfaringer møtes, og lærere må ta hensyn til ulike parter og den gitte konteksten hvor hendelser utspiller seg. Etske og moralske vurderinger kan derfor ikke knyttes til enkle svar og løsninger (Arneback, 2014, s. 277). Arneback og Englund (2020) peker på vurderinger omkring den enkelte elevs potensiale for vekst og utvikling, samt det gitte klasse miljøet, som viktige faktorer for lærere når de velger hvilke strategier de skal ta i bruk i. Ifølge Røthing (2019) vil elever gjerne oppleve krenkelser og nedsettende ytringer forskjellig, og i ulik grad ha nytte av å bli utfordret på sine ytringer og meninger. Elevenes posisjoner og ulike maktforhold i klasserommet må derfor kontinuerlig tas med i betraktning av lærere i den gitte situasjonen. Å konfrontere elevers etablerte forestillinger og meninger kan være ubehagelig og vanskelig for både lærere og elever (Crittle & Maddox, 2017; Røthing, 2019).

Læreres egen posisjon og relasjon til elevene, hvor den personlige bakgrunnen til vedkommende og sammensetningen av den enkelte elevgruppe kan ha betydning, vil også påvirke hvilke tilnærminger den enkelte lærer vurderer som fruktbare eller risikofylte i møte med potensielle spenninger i klasserommet (Engebretson, 2018; Everington, 2015; Parkhouse & Massaro, 2019; Welton, Harris, La Londe & Moyer, 2015). Kavanagh (2018) hevder at læreres tilnærminger må forstås i lys av deres personlige, gjerne ubevisste, overbevisninger, antagelser og kunnskaper. Lærere velger ulike grader av åpenhet om seg selv ut ifra det de vurderer som hensiktsmessige pedagogiske strategier (Brooks, 2019; Ejsing, 2007; Everington, 2015; Jackson & Everington, 2017), og de fremhever gjerne gode relasjoner til elevene som en forutsetning for å kunne drive holdnings- og atferdsendringer i klasserommet (Engebretson, 2018; Myrebøe & Røthing, 2021). Flere studier trekker også frem at læreres grad av tro på egen mestringsevne og deres egne holdninger overfor utsatte grupper har betydning (Nappa, Palladino, Menesini & Baiocco, 2018; Poteat, Slaatten & Breivik, 2019, om læreres håndtering av elevers homofobe ytringer).

Teoretiske perspektiver

I denne artikkelen anvender jeg Goffmans (1959) begrep *selvpresentasjon* for å drøfte lærernes fortellinger om sine *praksiser* i arbeid med å forebygge fordommer. Læreres praksiser, deres handlinger, formes ved hjelp av en rekke ulike hendelser knyttet til for eksempel praktiske erfaringer sammenflettet med viktige verdier og idealer hos den enkelte (Handal & Lauvås, 1999, s. 20). Kunnskapen som lærere skal ha, inneholder dessuten ikke klare og entydige svar på hvordan de skal handle i skolehverdagen. *Autonomi*, læreres grad av frihet til å bestemme metodene sine selv, samt *skjønnsutøvelse* knyttet til det kontekstuelle ved undervisning, er fremtredende trekk ved lærerprofesjonalitet (Grimen & Molander, 2008; Heggen, 2008). Læreryrket utøves i sosiale rom, hvilket gir komplekse

vilkår for profesjonsutøvelse. Den profesjonelle lærer må kontinuerlig velge handlinger i situasjoner som til dels er preget av motstridende forventninger, og i praksishverdagen har læreres etiske bevissthet stor betydning (Krüger, Leirhaug, Wilson & Grindheim, 2016, s. 21).

Goffmann skisserer, med utgangspunkt i en teatermetafor, et bilde hvor en gruppe av mennesker med ulike oppgaver former selvet og hvordan den enkelte ønsker å presentere seg selv for andre. Han beskriver sosiale dynamikker mellom mennesker som en presentasjon av den enkelte, en fremstilling av seg selv som er formet av situasjonen og tilskuerne. Ulike *status*er gir føringer for hva som er riktig oppførsel, det vil si forventninger til atferd og hvilken *rolle* man skal spille (s. 27). Rollen representerer også et skript, det vil si at det ligger til grunn noen forhåndsbestemte antagelser når det gjelder hvordan rollen skal spilles (s. 78). Å være lærer er å ha en status som det er knyttet gitte antagelser og forventninger til når det gjelder hva lærere kan, skal og bør gjøre i sin profesjonsutøvelse.

Goffman mener imidlertid at man har et visst spillerom, og at fremstillingene av seg selv gjerne har til hensikt å oppnå en bestemt reaksjon hos tilskuerne og gi et inntrykk som det er hensiktsmessig å formidle (inntrykkskontroll). Statusene kan følgelig manipuleres og spilles slik at de virker til den enkeltes fordel. Oppførsel er ikke nødvendigvis spontan, det kan også være planlagt atferd. Han hevder imidlertid at *sosial identitet* har betydning (Goffman, 1968, s. 12). Goffman skiller her mellom «tegn gitt» som kan være verbale og ikke-verbale tegn, hvor hensikten er å kommunisere noe om seg selv, og «tegn avgitt», gjerne kroppslige tegn som etnisitet og hudfarge, hvilket gir en mindre grad av informasjonskontroll over seg selv. Ved første møte kategoriserer mennesker ofte hverandres tilhørighet, og dertil forventede egenskaper, ut ifra utseende. Dette førsteinntrykket omformes deretter gjerne til normative forventninger og krav til den enkelte. Goffman (1959, s. 21) hevder også at det er en form for konsensus blant de som er til stede, hvor den enkelte bidrar til en felles definisjon av situasjonen. Dette samarbeidet omkring situasjonsdefinisjonen bidrar til å sikre at deltakerne kan orientere seg gjennom felles normer og regler for atferd.

Data og metode

Artikkelen bygger på intervjuer med lærere, 10 kvinner og 10 menn (29–65 år), som jobber ved ungdomsskoler og videregående skoler i ulike deler av landet. De ble rekruttert ved personlig møte, gjennom bekjente, ved hjelp av sosiale medier eller direkte forespørsler til skoler. Jeg legger til grunn at fordommer og stereotypier er fenomener som kan opptre i alle læreres klasser, på tvers av undervisningsfag og elevgrupper. Jeg hadde derfor en bred inngang til rekrutteringen og ønsket å intervjuere lærere med ulike erfaringsbakgrunner. Et bredt utvalg av informanter kan gi mulighet for å belyse flere ulike erfaringer med sosiale dynamikker og samspill i skolehverdagen.

Jeg har gjennomført individuelle intervjuer med en semistrukturert tilnærming, det vil si at det ligger noen retningsgivende spørsmål som utgangspunkt for intervjuene (Kvale

& Brinkmann, 2015, s. 46). Lærerne styrte i stor grad innholdet og den videre retningen for intervjuene ved å fortelle om hendelser som de koblet til stereotypier og fordommer blant elevene, og på hvilke måter de håndterte disse situasjonene. Ettersom det var en del usikkerhet omkring begrepsbruk, samt at flere lærere uttrykte at det kan være ubehagelig å fremstille elever på en negativ måte, ble gjerne kontekst, hendelsesforløp og de involverte elevenes bakgrunner og/eller utfordringer fremhevet og utdypet. Lærerne reflekterte også omkring forebygging av fordommer i skolen på et generelt grunnlag, og hva de mente kunne være utfordringer og gode tilnærminger i dette arbeidet. Lærerne ble intervjuet én gang, og alle intervjuene ble tatt opp på bånd og deretter transkribert. Identifiserende informasjon er anonymisert gjennom transkripsjonene, og lærerne er gitt fiktive navn av meg. Prosjektet ble godkjent av NSD før intervjuene ble gjennomført.

Lærernes beskrivelser av og refleksjoner omkring selvpresentasjon ble synlig som et viktig og uventet tema underveis i intervjuprosessen. Da alle intervjuene var gjennomført, valgte jeg å undersøke dette nærmere ved å opprette *tekstnære koder*, det vil si ord og uttrykk som beskriver avsnitt og utsnitt i det empiriske materialet (Tjora, 2012, s. 178). Disse kodene utledet hoved- og underkategorier som danner utgangspunktet for temaene som drøftes i denne artikkelen. Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at den søker å gi kunnskap om komplekse sosiale fenomener gjennom å undersøke og fortolke fremtredende temaer og mønstre i det empiriske materialet (Hatch, 2002, s. 224). Mot denne bakgrunnen presenteres og diskuteres utvalgte sitater fra lærerne som kan beskrive mønstrene og belyse temaene som var fremtredende gjennom analysen av intervjuene.

Presentasjon og diskusjon

I denne delen presenterer og diskuterer jeg informantenes refleksjoner omkring hvordan de former og forhandler sin selvpresentasjon knyttet til arbeid med å forebygge fordommer, med utgangspunkt i fire temaer: «Selvpresentasjon som et pedagogisk valg», «Mindre grad av informasjonskontroll», «Situasjonsbestemt selvpresentasjon og «Selvpresentasjon knyttet til egne verdier og idealer».

Selvpresentasjon som et pedagogisk valg

Mange av lærerne ga uttrykk for at deres selvpresentasjon kunne knyttes til bevisste pedagogiske valg i møte med grupperinger og spenninger blant elevene. Jonas er lærer ved en ungdomsskole hvor det er stort etnisk og religiøst mangfold. Han erfarer at det er en del nedsettende ytringer blant elevene, både når det gjelder religion og seksuell orientering, samt uttalte oppfatninger knyttet til andres gruppetilhørighet. Han gir uttrykk for at han ser det som uproblematisk å være åpen om seg selv overfor elevene, og gir et eksempel:

Jeg bruker jo meg selv mye, det tror jeg veldig mange lærere er redde for. For eksempel, hvis du er KRLE-lærer for en klasse i tre år, og så sier du ikke noe om ditt forhold til religion. Mens du er veldig sånn at: «Ja du, Mohamed, er jo muslim. Hva tenker du om det?» Så skal de forventes

å svare noe personlig ut i klassen, mens du som lærer, som er den trygge og lederen her: «Å nei, det er en privatsak», ikke sant, det blir jo dobbeltmoralisk. Så jeg selger meg inn som en ateist med interesse for religion da. Og det kjøper de jo helt fint.

Jonas velger å være åpen om sitt ståsted når det gjelder livssyn ved å gi seg selv merkelappen «ateist», hvilket i denne konteksten fremstår som en ufarlig merkelapp i en elevgruppe hvor religion kan være en kilde til spenninger og uenighet. Jonas velger en fremstilling av seg selv hvor hans personlige selv har en fremtredende rolle, og knytter åpenheten til sin rolle som leder i klassen. Dette er en pedagogisk strategi som gjerne har til hensikt å skape en atmosfære av tillitt og åpenhet, samt å bryte ned barrierer mellom lærer og elever, for slik å legge til rette for å kunne dele det som er personlig (Jackson & Everington, 2017, s. 15). Denne tilnærmingen krever imidlertid også at læreren er oppmerksom på at det er en fare for å påvirke elevenes personlige syn (Ejsing, 2007, s. 242).

Anna arbeider ved en ungdomsskole som er ganske lik den Jonas er tilsatt ved, med tanke på etnisk og religiøs mangfold blant elevene. I motsetning til Jonas, forteller Anna at hun velger å skjule deler av sitt privatliv, som hennes religiøse ståsted, for elevene:

Og det første elevene spurte meg liksom: «Er du jødisk?». Og da var jeg sånn, det skal jeg ikke svare på. Jeg har aldri snakka om familien min til elever. Og jeg nekta plent å si religionen min til elever. Og så prøver de seg sånn: «Er du muslimsk? Er du luthersk? Er du sånn, sånn?». Og de har aldri funnet det ut. Er jeg egentlig ingenting?

Anna har et annet europeisk opprinnelsesland enn Norge, og forklarer at i hennes hjemland er det utenkelig å spørre om lærerens personlige bakgrunn. Dette utgangspunktet mener hun gir henne mulighet til å innta og bruke ulike perspektiver uten at hennes personlige religiøse overbevisning er involvert. Slik Anna beskriver det, fremstår hun som en upartisk deltager i samtaler om religion. Jackson og Everington (2017, s. 19) mener dette er en posisjon som det kan være utfordrende for lærere å innta. Den krever inngående kunnskap om elevenes bakgrunner, samt en bevissthet omkring på hvilke måter lærerens egne overbevisninger likevel kan skinne gjennom og påvirke undervisningen og samtaler med elevene.

Jonas og Annas selvpresentasjoner, slik de her forteller om dem, er planlagte og veloverveide for å kunne gi det inntrykket av seg selv som de mener fungerer best i møte med elevene. De legger imidlertid ulike pedagogiske vurderinger til grunn for sine praksiser når det gjelder det Goffman (1959) kaller *inntrykkskontroll*, det vil si hvilken fremstilling av seg selv det her er mest hensiktsmessig å formidle. Dette er i tråd med Kavanagh (2018, s. 158), som i sin studie finner at læreres håndtering av nedsettende ytringer er tett koblet til læreres personlige syn på hvilke strategier som er mest fruktbare å ta i bruk. Jonas og Anna velger til dels forskjellig *skript* (Goffman, 1959, s. 78) knyttet til sin profesjonelle rolle, for å komme i en god dialog med elevene. Det forventes da også at lærere skal møte nedsettende ytringer med diskusjon og dialog, gitt skolens fundament som en demokra-

tisk arena (Arneback & Englund, 2020, s. 28), og Jonas og Annas praksiser kan i tillegg forstås i lys av politiske føringer og forventninger til deres profesjonelle rolle i arbeid med grupperinger, spenninger og holdninger i skolen.

Mindre grad av informasjonskontroll

John er en lærer med minoritetsbakgrunn, og han forteller at hans etnisitet og hudfarge har hatt betydning i møte med andre ansatte, skoleledelsen og elever:

Jeg husker da jeg kom på intervju, det var et veldig interessante spørsmål jeg fikk: «Du har vært ute i skolegården og sett hva slags studenter vi har her. Mange ligner på deg, John.» Ikke sant, det var en sånn, ja, det har jeg lagt merke til (ler litt). Men det var nesten sånn at: «Vi forventer at du er eksperten, bare fordi du har samme type bakgrunn.» [E]levene stilte spørsmål ved: «Er ikke du fra [land]?» Og så var det: «Er ikke du [religiøs tilknytning]?» Så det slet jeg med i flere år.

John arbeider, som Jonas og Anna, ved en skole preget av et mangfold av etniske og religiøse bakgrunner. Lærerne på skolen er hovedsakelig hvite med majoritetsnorsk bakgrunn, og ulike verdisyn og erfaringsbakgrunner blant elevene fører noen ganger til grupperinger og situasjoner som de ansatte og ledelsen synes det er vanskelig å håndtere. Basert på Johns ytre markører, «tegn avgitt» (Goffman, 1959, s. 14), har de ansatte på skolen forventninger til at han kan møte elevene på en annen, og kanskje bedre, måte enn dem selv. Elevene på sin side er opptatt av å få vite hvem John er som person, og særlig når det gjelder hans tro, hvilket også påvirker undervisningssituasjonen: «Jeg måtte stadig være veldig forsiktig, spesielt når jeg underviste i religion, fordi alt det jeg sier, blir tolket i lys av [bakgrunn].»

Ifølge Vassenden og Andersson (2011) kan hvithet enten skjule informasjon om personers tro eller gi signaler om sekularitet, mens ikke-hvithet derimot, gir signaler om tro. Iversen (2012, s. 264) peker på at religion også gjerne forstås som en markør for gruppetilhørighet, og at minoriteters religiøsitet er blitt «etnifisert» (pseudo-etnisitet). I eksempelet til John opplever han at han avleses av både kollegaer og elever ut ifra «tegn avgitt» knyttet til etnisitet og religiøsitet, og at dette etablerer spesifikke forventninger til hans profesjonelle rolle. Everington (2015) hevder da også at lærere med en minoritetsbakgrunn tilsvarende sine elevers har mulighet til være brobyggere og utfordre etablerte forestillinger hos elever fra lukkede miljøer. Lærere med minoritetsbakgrunn har mulighet for å bruke seg selv som et eksempel, og slik ufarliggjøre og endre negative antagelser om en minoritetsgruppe. En slik strategi innebærer ikke desto mindre også en risiko for å bli plassert i kategorien «de andre» av majoritets elever.

Like fullt, John blir her selv møtt med stereotype antagelser knyttet til etnisitet og religiøs tilhørighet. Han har mindre grad av informasjonskontroll enn Jonas og Anna, hvilket påvirker hans rom for å forhandle sin selvpresentasjon både blant elever og kollegaer. Fortellingene til disse tre lærerne belyser at de selv har en bevissthet knyttet til at aspekter ved deres personlige biografi har betydning i møte med grupperinger og spenninger

blant elever. Lærernes personlige bakgrunner kan slik forstås som en faktor som potensielt bidrar til både å åpne og lukke dører til elever med ulike erfaringsbakgrunner i forbindelse med holdningsarbeid. Samtidig kan også lærernes personlige bakgrunn medvirke til å påvirke deres muligheter til fritt å velge sin tilnærming i dette arbeidet.

Situasjonsbestemt selvpresentasjon

Mange av lærerne beskriver situasjoner hvor elevens ytringer og uttalelser utfordrer lærernes egne oppfatninger og følelser. Sigrid forteller hvordan hun reagerte overfor en elev som ytret seg kritisk og negativt om jøder som gruppe i forbindelse med en samtale om konflikten mellom Israel og Palestina:

Han snakket jo på en måte som at det var enda verre enn det vi får høre [gjennom medier etc.], altså jødene oppførte seg enda verre. Ja det var veldig svart-hvitt. Så det er klart, man blir jo kanskje litt forsiktig i såne sammenhenger, at jeg som lærer og må tenke at jeg ikke må, at jeg må nyansere hva jeg sier for på en måte fremstå ganske nøytralt da.

I møte med elevens ytringer forklarer Sigrid at hun velger å være «nyansert» og fremstå «nøytralt» i stedet for å vise hva hun egentlig tenker og mener omkring temaet. Dette kan forstås som en strategi for å komme eleven i møte. I en skole hvor inkludering av den enkelte elev står sterkt, skal Sigrid også ivareta eleven som ytrer seg nedsettende. Lærere selv vektlegger dessuten gjerne gode relasjoner til elevene som en forutsetning for å kunne skape holdnings- og atferdsendringer (Myrebøe & Røthing, 2021). Det kan også ligge til grunn andre vurderinger. Arneback og Englund (2020) finner at når lærere må foreta raske beslutninger i møte med elevens nedsettende ytringer, vurderer de gjerne elevens potensiale for utvikling. De bedømmer også de øvrige relasjonene blant elevene som er til stede, og muligheten for at medelever vil reagere negativt eller er sårbare i situasjonen. Sigrid ville for eksempel kanskje valgt en annen reaksjon dersom det var en jødisk elev til stede i klasserommet.

Heidi beskriver en lignende hendelse knyttet til sine egne følelser. Etter å ha sett en film sammen med en klasse, hvorpå noen elever uttrykte at jenta som var hovedpersonen i historien hadde vanæret familien sin, forteller hun følgende om sin egen reaksjon: «Og der opplever jo jeg at det på en måte trigger noe i meg som kvinnelig lærer med den bakgrunnen jeg har [majoritetsnorsk], om at det her er så veldig galt». Heidi forteller videre at de fleste elevene vil kunne reflektere over dette temaet, og at hennes rolle vil være å veilede, gi råd og støtte, med andre ord å skjule sin egen reaksjon. Samtidig peker hun på at det er utfordrende å plassere elever i en posisjon hvor de på den ene siden kommer «i konflikt» med skolens formidling av holdninger, lover og regler, og det de på den andre siden oppfatter som familiens holdninger. Dette er i tråd med Røthing (2017, s. 91), som peker på at når lærere utfordrer elevens etablerte forestillinger og forståelsesmåter, kan det oppleves som provoserende og skape usikkerhet hos elevene. Samtidig kan det også vekke engstelse hos lærere for at situasjonen vil komme ut av kontroll i klasserommet.

Både Sigrid og Heidi velger å skjule sine egne følelser og meninger. Dette er umiddelbare situasjoner som oppstår, og begge lærerne gjøre raske skjønnsbaserte vurderinger. De velger en selvpresentasjon som det er hensiktsmessig å formidle i den gitte situasjonen, hvor det forhandles om hva som er akseptable normer og regler for atferd hos lærerne og enkelte elever. Eksemplene fra Sigrid og Heidi belyser også det yrkesetiske aspektet ved lærerprofesjonen. Lærere foretar hver dag etiske valg som skal ivareta både deres egne og elevenes rettigheter. Her må lærere utvise sosial sensitivitet ved å tolke signalene som elever sender ut, samt utvise moralsk dømmekraft, og deretter reagere ut ifra en helhetlig vurdering av hva som tjener enkeltelever og klassen som gruppe (Bergem, 2015).

Selvpresentasjon knyttet til egne verdier og idealer

Tre av lærerne forteller at de identifiserer seg som bifile, og i intervjuene fremstår de som engasjerte i arbeidet mot fordommer i skolen. Kristin som er en av dem, forteller at hun er opptatt av å synliggjøre skeive på en positiv måte overfor elevene. I likhet med mange av de andre informantene peker Kristin også på at det er ulike grader av inngripen blant lærere når elever ytrer seg nedsettende om homofile. Kristin utdyper: «Lærere, de blir litt sånn oppgitt, de bare: 'jeg orker ikke', på en måte. Men jeg orker det hver gang, jeg». En slik tendens til varierende inngripen fra lærere som Kristin skisserer, understøttes også av forskning. Læreres inngripen i møte med homonegativ språkbruk blant elever varierer, og kobles blant annet til den enkelte lærers personlige holdninger til en slik språkbruk, samt hvilken grad av tiltro de har til at de mestrer å håndtere situasjonen (se for eksempel Potteat et al., 2019, s. 31). Kristin vektlegger flere ganger gjennom intervjuet at hun er åpen om sin biseksuelle orientering overfor elevene. Hun forklarer videre at hennes åpenhet kan skape trygghet for å «være annerledes». Hun mener også at det kan lede til en høyere terskel for å bruke homofobe uttrykk: «Da funker det veldig dårlig som skjellsord. Du kan ikke gå her [og bruke homonegative uttrykk], og så er liksom læreren også skeiv, altså det funker ikke». Kristin er en lærer som velger å representere en minoritetsgruppe. Hennes personlige bakgrunn er en del av hennes selvpresentasjon som hun ønsker å formidle til elevene. Hun antyder at denne åpenheten om seg selv knyttet til hennes praksis, kan bidra på en positiv måte i arbeidet med å forebygge fordommer.

Kristin har imidlertid også møtt motstand, og forteller om en situasjon hvor en del foreldre protesterte da hun ønsket å markere Pride for å feire kjønns- og seksualitetsmangfold sammen med elevene i skoletiden:

De [foreldrene] mente: kunne jeg ikke i hvert fall gå med på at du kan informere bedre i forkant og sånn. Og jeg bare: 'Nei, det går jeg ikke med på. Da mener dere [foreldrene] at jeg skal sende ut [informasjon] om at nå skal vi ha om seksualundervisning på 9.trinn, det er en heterofil naturfagslærer som står for opplæringen?' [D]et er jo ikke innafor. [M]en det var veldig bra for elevene. De fikk jo på alle måter opp hele diskusjonen rundt hva som er problematisk med å være homo.

Kristin understreker, og argumenterer for, at det ikke skal være grunn til å problematisere en markering av Pride, og foreldrenes reaksjoner knytter hun til skepsis og utfordrende vilkår for seksuelle minoriteter. Det kan se ut til at de to partene har ulike perspektiver på hva som er forventet av Kristin og skolen i denne situasjonen, og at Kristin tolker og utfører rollen på en annen måte enn det skriptet foreldrene ønsker å tilby. Hun former med andre ord sin selvpresentasjon og praksis i denne sammenhengen i stor grad knyttet til viktige verdier og idealer for henne selv.

Avsluttende diskusjon

I denne artikkelen har jeg presentert og drøftet læreres fortellinger om på hvilke måter de former og forhandler sin selvpresentasjon i arbeid med forebygging av fordommer i skolen. Lærernes refleksjoner viser at de velger fremstillinger av seg selv med ulike grader av åpenhet omkring sine personlige meninger eller ståsteder ut ifra hva de mener er hensiktsmessig for sitt pedagogiske arbeid. Deres selvpresentasjon kan forstås i lys av pedagogiske avveininger, den enkelte situasjon og elevgruppe samt egne verdier og idealer. I tråd med Goffmans (1959) skisse av sosiale dynamikker og presentasjon av selvet, viser lærerne at deres profesjonelle rolle har et visst spillerom og at de tar i bruk ulike fremstillinger av seg selv som de mener det er hensiktsmessig å formidle i møte med elevene, når det er mulig.

Innledningsvis la jeg til grunn at stereotypier og fordommer utgjør komplekse sosiale mekanismer, og lærernes fortellinger underbygger dette. Som Crittle og Maddox (2017) påpeker, må både læreres egen bakgrunn og elevsammensetning samt kontekst, tas i betraktning i holdningsskapende arbeid i skolen. Å konfrontere fordommer kan vekke reaksjoner og være ubehagelig, og læreres strategier fokuserer gjerne på å få elevene til å bli trygge nok til å gå i dialog og slik kunne bearbeide sin egen rolle når det gjelder å opprettholde fordommer. I denne artikkelen fremstår lærernes selvpresentasjon nettopp som formet av hvordan de mener at de best kan bruke seg selv i samspill med elevene for å skape trygghet og åpne for dialog. Intervjuene med lærerne indikerer også at elevene gjerne søker eller forventer åpenhet omkring lærernes personlige bakgrunner og ståsteder. Dette kan forstås i lys av det Jørgensen (2001) betegner som en *troverdighetsskapende prosess*, som læreren må inn i fordi elever etterspør troverdighet. Lærernes fortellinger antyder at kunnskap om, og evne til, å balansere mellom det å være personlig eller ikke i møte med elevene og de komplekse sosiale dynamikkene i klasserommet, er en vesentlig forutsetning for å forebygge fordommer i skolen.

Aldenmyr (2010, s. 74) hevder at et fokus på privatlivet, krav om autenticitet, uttrykk for følelser og tettere intime relasjoner i det offentlige, kan true muligheten for å innta profesjonelle roller. Som vist belyser lærernes fortellinger knyttet til sin selvpresentasjon langt på vei at de nettopp forhandler mellom det å være autentisk eller ikke, i sin profesjonelle rolle i arbeid med å forebygge fordommer, og at det er en forhandling de selv må styre. Denne forhandlingen kan knyttes til et overordnet skript når det gjelder hva lærernes profesjonelle rolle skal være i holdningsskapende arbeid. Lærernes personlige biografi

brukes også som et verktøy for å kunne oppfylle de ulike forventningene og kravene de møter, i en profesjonsrolle som er preget av motstridende forventninger, raske avgjørelser og etiske overveielser. Betydningen av lærernes personlige bakgrunn løftes med andre ord frem som viktig i skolens holdningsskapende arbeid også på et profesjonsnivå, hvor lærernes praksiser tar form i møte med den enkeltes bakgrunn, erfaringer, verdier og idealer.

Litteratur

- Aldenmyr, Sara Irisdotter (2010). Teacher Identity and the Marketized Society. Discursive Constructions in Teachers' Discussion Groups. *Journal of social science education*, 9(3) s. 68-76. <https://doi.org/10.4119/jsse-534>
- Arneback, Emma (2014). Moral imagination in education: A Deweyan proposal for teachers responding to hate speech. *Journal of Moral Education: Highlighting Diversity and Intercultural Issues*, 43(3), s. 269–281. <https://doi.org/10.1080/03057240.2014.918876>
- Arneback, Emma & Englund, Tomas (2020). Teachers' deliberation on communicative potentials in classrooms when students express racism. *Reflective Practice*, 21(1), s. 28–40. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708304>
- Bergem, Trygve (2015). *Læreren i etikkenes motlys : innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brooks, Sarah (2019). Teaching High School Students About Islam in a National Context of Islamophobia. *The High School Journal*, 102(2), s. 100–117. <https://doi.org/10.1353/hsj.2019.0001>
- Crittelle, Chelsea & Maddox, Keith B. (2017). Confronting Bias Through Teaching: Insights From Social Psychology. *Teaching of Psychology*, 44(2), s. 174–180. <https://doi.org/10.1177/0098628317692648>
- Eqgebo, Helga & Stubberud, Elisabeth (2016). *Hatefulle ytringer. Delrapport 2: Forskning på hat og diskriminering*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Ejsing, Anette (2007). Power and Caution: The Ethics of Self-Disclosure. *Teaching Theology & Religion*, 10(4), s. 235–243. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9647.2007.00377.x>
- Engbretson, Kathryn Ellerhoff (2018). One novice teacher and her decisions to address or avoid controversial issues. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), s. 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.03.001>
- Everington, Judith (2015). Bridging separate communities: the aspirations and experiences of minority ethnic religious education teachers in England. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 36(2), s. 165–174. <https://doi.org/10.1080/13617672.2015.1046232>
- Fiske, Susan Tufts (2016). What We Know Now About Bias and Intergroup Conflict, the Problem of the Century. *Curr Dir Psychol Sci*, 11(4), s. 123–128. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00183>
- Goffman, Erving (1959). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin.
- Goffman, Erving (1968). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Harmondsworth: Penguin.
- Grimen, Harald & Molander, Anders (2008). Profesjon og skjønn. I Anders Molander & Lars Inge Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (bd. 4, s. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per (1999). *På egne vilkår : en strategi for veiledning med lærere* (Rev. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hatch, Amos J. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Heggen, Kåre (2008). Profesjon og identitet. I Anders Molander & Lars Inge Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (bd. 19, s. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, Lars Laird (2012). Når religion blir identitet. *Kirke og Kultur*, 117(3), s. 258–270.
- Jackson, Robert & Everington, Judith (2017). Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective. *British Journal of Religious Education: Neutrality and impartiality in RE: an impossible aim?* 39(1), s. 7–24. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1165184>

- Johannessen, Elise Margrethe Vike (2021). Blurred Lines: The Ambiguity of Disparaging Humor and Slurs in Norwegian High School Boys' Friendship Groups. *YOUNG – Nordic Journal of Youth Research*. <https://doi.org/10.177/11033088211006924>
- Jørgensen, Per Schultz (2001). Den personlige læreren. I Trygve Bergem (Red.), *Slipp elevene løs. Artikler med søkelys på lærerrollen* (s. 145–154). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kavanagh, Sara Schneider (2018). Practicing Resistance: Teacher responses to Intergroup Aggression in the Classroom. *Equity & Excellence in Education*, 51(2), s. 146–160. <https://doi.org/10.1080/10665684.2018.1509748>
- Krüger, Thorolf, Leirhaug, Petter Erik, Wilson, Dordy & Grindheim, Liv Torunn (2016). *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Myrebøe, Tonje (2021). Nedsettende – og innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, s. 1–14. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2141>
- Myrebøe, Tonje & Røthing, Åse (2021). Hvor går grensen? Læreres praksiser i møte med nedsettende ytringer om minoriteter i klasserommet. I Marie von Der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 62–83). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-03>
- Nappa, Maria, Palladino, Benedetta, Menesini, Ersilia & Baiocco, Roberto (2018). Teachers' Reaction in Homophobic Bullying Incidents: the Role of Self-efficacy and Homophobic Attitudes. *Sexuality Research and Social Policy*, 15(2), s. 208–218. <https://doi.org/10.1007/s13178-017-0306-9>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (9A-3). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Osler, Audrey & Lindquist, Hein (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), s. 26–37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>
- Parkhouse, Hillary & Massaro, Virginia R. (2019). «Calling Out» in class: Degrees of candor in addressing social injustices in racially homogenous and heterogeneous U.S. history classrooms. *The Journal of Social Studies Research*, 43(1), s. 17–31. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.01.004>
- Poteat, Paul V., Slaatten, Hilde & Breivik, Kyrre (2019). Factors associated with teachers discussing and intervening against homophobic language. *Teaching and Teacher Education*, 77, s. 31–42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.006>
- Røthing, Åse (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Åse (2019). Ubehagets pedagogikk. *FLEKS (Oslo)*, 6(1), s. 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Seeberg, Marie Louise (2011). *Kunnskapsstatus (1990–2010) : forskning om etnisk diskriminering av barn og unge*. Oslo: NOVA
- Svendsen, Stine Helena Bang (2014). Learning racism in the absence of 'race'. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), s. 9–24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- Tjora, Aksel Hagen (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vassenden, Anders & Andersson, Mette (2011). Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo. *Ethnic and Racial Studies*, 34(4), s. 574–593. <https://doi.org/10.1080/01419870.2010.511239>
- Wasvik, Maria (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun!» – en undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Oslo: Antirasistisk senter.
- Welton, Anjalé D., Harris, Tiffany Octavia, La Londe, Priya G. & Moyer, Rachel T. (2015). Social Justice Education in a Diverse Classroom: Examining High School Discussions about Race, Power, and Privilege. *Equity & Excellence in Education*, 48(4), s. 549–570. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1083839>

Artikkel 3

Myrebøe, T. & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen? Læreres fortellinger om praksiser i møte med nedsettende ytringer om minoriteter i klasserommet. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 62–83). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-03>



3. Hvor går grensen?

Læreres fortellinger om praksiser i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper

Tonje Myrebøe og Åse Røthing

Sammendrag Basert på intervjuer undersøker vi 20 læreres praksiser i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper. Studien viser at det er behov for regulering av elevers atferd, men også at lærernes praksiser må forstås i lys av både komplekse omstendigheter og ulike aktørers forventninger knyttet til lærerprofesjonalitet. Lærerne vektlegger gode relasjoner til elevene som en forutsetning for å skape atferdsendringer, og deres fortellinger indikerer at det pedagogiske fortsatt har forrang fremfor det juridiske i norsk skole. Våre funn peker imidlertid i retning av et uartikulert rom og et paradoks i skolens styringsdokumenter, som ikke gjenspeiler den kompleksiteten lærerne møter på dette feltet, samtidig som lærerne er gitt et juridisk ansvar for elevers trygghet.

Nøkkelord rettsliggjøring | styringsdokumenter | fordommer | nulltoleranse | lærerprofesjonalitet

Abstract Based on interviews we investigate 20 teachers' practices in dealing with students' use of disparaging expressions. The study demonstrates that it is necessary for the teachers to regulate the students' behavior. However, the teachers' practices illustrate the complexity of the circumstances, and various expectations associated with teacher professionalism. The teachers emphasize good relations with students as a prerequisite when working towards behavioral changes, and their narratives do indicate that pedagogical strategies still take precedence over the juridical in Norwegian schools. Further, our findings suggest that there is an unarticulated space and a paradox within the policy documents, that doesn't reflect the complexity that teachers encounter in this field, while they at the same time are held juridical accountable for students' safety.

Keywords juridification | policy documents | prejudice | zero tolerance | teacher professionalism

INNLEDNING

Hvordan skal lærere trekke opp grenser for elevers nedsettende ytringer i skolen, og hvor skal grensene trekkes? Utgangspunktet for dette kapittelet er intervjuer med 20 lærere ved ungdomsskoler og videregående skoler over hele landet, som fortalte om hvordan de arbeider med å forebygge fordommer i sitt daglige virke. Flere av lærerne som ble intervjuet, reflekterte omkring situasjoner som krevde umiddelbar og aktiv handling fra deres side. I dette kapittelet diskuterer vi skolens arbeid med å forebygge fordommer, konkret knyttet til læreres praksiser i møte med det vi har kalt elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper, og vi er opptatt av hvordan utdanningspolitiske styringsdokumenter kan være en inngang til å forstå læreres refleksjoner omkring sine praksiser nettopp i slike situasjoner. Fordommer kan forstås som både bevisste og ubevisste uttrykk for reaksjoner og oppfatninger av andre, med utgangspunkt i en antagelse om at disse andre tilhører spesifikke grupper (Fiske, 2016, s. 123). Nedsettende ytringer trenger ikke nødvendigvis være uttrykk for fordomsfulle *holdninger*, og uttrykk for fordommer kan veves inn i hverdagslig sosial interaksjon (Durrheim, Quayle & Dixon, 2016). Elevers bruk av fordomsuttrykk og stereotyper kan for lærere i tillegg fremstå som et komplekst samspill mellom elevene hvor ulike kontekster, intensjoner og funksjoner spiller inn (Myrebøe, 2021).

Utdanningsfeltet er regulert av lovverk og styringsdokumenter. De siste tiårene har det imidlertid skjedd endringer som har bidratt til det som gjerne kalles en *rettsliggjøring* av norsk skole (Andenæs & Møller, 2016). Dette viser til en prosess som innebærer at «større områder og flere detaljer i samfunnslivet er regulert av lover og direktiver» og at «interesser i økende grad blir formulert som rettskrav» (Østerud et al., 2003, s. 116, sitert i Jakhelln & Møller, 2016, s. 36). En slik rettsliggjøring av utdanningsfeltet kan føre til forskyvninger og friksjon. Flere har de siste årene drøftet hvordan rettsliggjøring har ført til endringer med hensyn til forståelser av profesjonalitet, ansvar og læreres yrkesutøvelse (se f.eks. Afdal & Afdal, 2019; Arneback, 2012; Bergh & Arneback, 2016; Hult & Lindgren, 2016; Lindgren, Hult, Carlbaum & Segerholm, 2020; Møller & Ottesen, 2016; Rosén, Arneback & Bergh, 2020). Englund og Solbrekke (2015) peker for eksempel på et spenningsforhold mellom to ulike logikker for læreres profesjonsutøvelse: Den ene innebærer at lærere blir gitt *ansvar* basert på tillit til deres profesjonelle kompetanse og skjønnsutøvelse, mens den andre kjennetegnes av *ansvarliggjøring* overfor regler og lovverk, og innebærer økt standardisering av praksiser og ekstern kontroll.

Den pågående rettsliggjøringen av utdanningsfeltet kan forstås som en respons på økt oppmerksomhet omkring menneskerettigheter og krav om lovfestede individuelle rettigheter (Lindgren et al., 2020; Rosén et al., 2020). Krav om at den

enkeltes rettigheter skal sikres juridisk i utdanningsfeltet, medfører imidlertid behov for å tydeliggjøre hva disse rettighetene innebærer, og for å trekke opp grenser for når den enkeltes rettigheter krenkes. I norsk kontekst kommer dette blant annet til uttrykk i opplæringslovens §9 A-3 (opplæringslova, 1998), som foreskriver at «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering». Innføringen av denne paragrafen har ført til at lærere er gjort juridisk ansvarlige for sitt pedagogiske arbeid på en ny måte. Men hvordan er dette tenkt å fungere i praksis? I lys av §9 A-3 og økende krav om rapportering og ekstern kontroll vil lærere bli nødt til å stadig spørre seg hvor grensen går for hva som kan aksepteres i klasserommet, og hvordan de skal gripe inn når noen nærmer seg eller trækker over det de tror eller mener er en absolutt grense.

Temaet for kapittelet er hvordan vi kan forstå læreres fortellinger om hvordan de møter elever som ytrer seg nedsettende om sårbare grupper eller personer som tilhører slike grupper. Mer konkret stiller vi følgende spørsmål: *Hvordan forstår lærerne sitt oppdrag i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper, og på hvilke måter kan lærernes praksiser forstås i lys av styringsdokumenter og elevens rett til et trygt læringsmiljø?* Myrebøe har tidligere vist at lærere opplever elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk som komplekst (Myrebøe, 2021), og at lærerrollen i slike situasjoner fremstår som en posisjon hvor lærerne blir tvunget til selvrefleksjon og en forhandling omkring hvordan de vil presentere seg selv (Myrebøe, under utgivelse). Her setter vi imidlertid søkelys på læreres arbeid med å forebygge fordommer knyttet til konkrete situasjoner som krever handling, og bakteppet er de utdanningspolitiske styringsdokumentene.

I fortsettelsen vil vi først drøfte hvilke føringer den generelle delen av læreplanen gir for læreres arbeid med å følge opp opplæringslovens §9 A-3. Videre vil vi presentere teoretiske begreper og tidligere forskning som er relevante for våre drøftinger, samt gjøre rede for metodiske valg og vårt empiriske materiale. Deretter drøfter vi hva lærerne framhever i sine refleksjoner omkring elevers nedsettende ytringer, med særlig vekt på den betydning de tillegger elevenes erfaringsbakgrunn og sine relasjoner til elevene, samt hvilke ulike skjønsmessige vurderinger de gjør i komplekse situasjoner. Mot denne bakgrunnen diskuterer vi hvordan lærerne trekker opp grenser for hva de tillater av nedsettende ytringer, før vi avslutningsvis drøfter våre funn i lys av spenninger knyttet til rettsliggjøring og pedagogisk ansvar og skjønn i utdanningsfeltet.

VERDIER OG PRINSIPPER FOR GRUNNOPPLÆRINGEN I NORGE

Hvilke føringer gir opplæringsloven og generell del av læreplanen for læreres arbeid i møte med elevers nedsettende ytringer i klasserommet? Trekker de i samme retning, eller kan det sies å være et spenningsforhold mellom dem? Paragraf 9 A i opplæringsloven, om elevenes skolemiljø, ble tatt inn i 2002. I 2017 ble §9 A-3 føyd til, og det ble slått fast at «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering», samt at «skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremja helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald til kapitlet blir oppfylte. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort». I juni 2020 ble siste del av paragrafen revidert slik at den nå sier at «Skolen skal førebyggja brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremja helsa, trivselen og læringa til elevane». Den siste revisjonen bidrar ytterligere til å styrke inntrykket av rettsliggjøringen av læreres arbeidsbetingelser, ettersom juridiske begreper som «brudd» og «rett» tas inn og legges først i setningen.

I 2017 ble det, som del av fagfornyelsen i norsk skole, fastsatt ny overordnet del for læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her legges det, i likhet med i § 9A-3, stor vekt på læreres ansvar for å arbeide kontinuerlig for å fremme elevenes helse, trivsel og læring. Samtidig framkommer det svært tydelig at læreres pedagogiske skjønn skal være helt avgjørende for vurderinger de gjør og valg de fortløpende tar i samhandling med elever. Dette understrekes allerede innledningsvis, i beskrivelsen av de verdier som skal «prege skolens og læreres møte med elevene og med hjemmene»:

Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn. Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn. Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet (s. 3).

Her anerkjennes den kompleksiteten som kjennetegner læreres arbeidshverdag: Elevene er forskjellige, og det vil være spenninger mellom dem og ulike interesser, ståsteder, ønsker og synspunkter. Teksten legger imidlertid til grunn en tillit til at lærere bruker sin faglige kompetanse og sitt profesjonelle skjønn for å ivareta hver enkelt elev best mulig.

Meningsmangfold og kompleksitet er et gjennomgående tema i læreplanens overordnede del. Det understrekes at mennesker skal anerkjennes som forskjellige, både med hensyn til erfaringer og meninger, og at den enkelte elev skal lære seg å respektere andres meninger og samtidig ha rett til å ytre sine egne. Elevene skal

derfor «lære å løse konflikter på fredelig måte» (s. 8), de skal lære «å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer», og de skal «lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn». Dette skal gi elevene «et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap» (s. 9). I dette arbeidet spiller læreres profesjonelle skjønn en helt avgjørende rolle, slik det blant annet kommer til uttrykk i det følgende:

Alle deltakere i skolefellesskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning. Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn (s. 8).

Den overordnede delen av læreplanen framstår insisterende på sitt verdi- og menneskesyn og på tilliten til læreres profesjonelle kompetanse. Samtidig er det få utsagn som henspiller på den typen absolutte grensedragninger som §9 A-3 kan sies å legge opp til. I forlengelsen av dette siste sitatet understrekes det riktignok at «Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen» (s. 9), men begrepene som brukes i §9 A-3, anvendes i svært liten grad i læreplanens overordnede del. Begrepene «vold» og «trakassering» forekommer ikke, mens «mobbing» og «krenkelser» anvendes en gang. Disse brukes imidlertid i en sammenheng hvor det understrekes at skolens ansatte, foreldre og foresatte og elevene har et *felles ansvar* for «å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelse» (s. 14), noe som står i en viss motsetning til den ansvarsfordelingen som understrekes i opplæringslovens §9 A-3. Når det gjelder begrepet «diskriminering», så forekommer det i opplæringsloven §1-1, som siteres innledningsvis i læreplanens overordnede del, og ytterligere to steder: Det understrekes at «alle former for diskriminering skal motarbeidast» (s. 3) og at alle barn skal «behandles likeverdige og ingen elever skal utsettes for diskriminering» (s. 4). Det presenteres imidlertid ingen tydelige retningslinjer for hvordan diskriminering skal forhindres. I fortsettelsen av det siste sitatet framheves tvert imot følgende:

Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes.

Mennesker er sårbare og feilbarlige. Tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg. Den enkeltes personlige overbevisning og samvittighet skal tas på alvor slik at alle kan tenke, tro og ytre seg fritt. Elevene skal selv bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at de krenkes (s. 4).

Et fravær av begrepene som brukes i §9 A-3, kan ses som en indikasjon på at det er et spenningsforhold mellom de to utdanningspolitiske styringsdokumentene. Dette inntrykket forsterkes i det siste sitatet. Her anvendes begreper som tegner opp mellommenneskelige relasjoner og typer av samhandlinger som peker i helt andre retninger enn et juridisk språk som trekker opp tydelige grenser for «nulltoleranse». Ved siden av å indikere et spenningsforhold mellom opplæringslovens §9 A-3 og den overordnede delen av læreplanen viser vår lesning også at rettsliggjøringen av skolen ikke har kommet like langt i den norske konteksten som i den svenske (se også Hall, 2019 omtalt i Rosén et al., 2020, s. 6). Den overordnede delen av læreplanen indikerer at det pedagogiske fortsatt har forrang framfor det juridiske i norsk skole.

TEORETISKE PERSPEKTIVER OG TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapittelet setter vi søkelys på læreres arbeid med å forebygge fordommer knyttet til konkrete situasjoner som krever handling, det vil si at vi undersøker læreres fortellinger om sine *praksiser* slik de skisseres av lærerne gjennom intervjuene. Den kunnskapen som lærere skal ha, gir ikke klare og entydige svar på hvordan de skal handle i praksis. Læreres autonomi, det vil si læreres egen vurdering når det gjelder hvordan oppgaver skal løses, samt bruk av skjønn knyttet til det kontekstuelle ved ulike situasjoner og elevgrupper, er en vesentlig del av læreres *profesjonalitet*. Profesjonalitetsbegrepet er relativt nytt i Norge, og har blitt aktualisert samtidig som myndighetene har innført en rekke virkemidler for å regulere og styre læreres arbeid. Lærere blir gitt oppgaver med utgangspunkt i deres kunnskapsbase, synliggjort gjennom læreplaner og juridiske reguleringer. Sentrale aktører som myndighetene og Utdanningsforbundet er imidlertid ikke nødvendigvis enige om hva lærerprofesjonalitet er eller bør være (Mausethagen, 2015). Som et motsvar til politisk ansvarliggjøring og styring av lærerne fremhever Utdanningsforbundet blant annet behovet for nyttige, relasjonelle og prinsippbaserte verktøy som kan tas i bruk i ambivalente og usikre kontekster og situasjoner hvor etiske prinsipper er involvert (Afdal & Afdal, 2019, s. 14).

I våre diskusjoner knytter vi også an til forskning som diskuterer læreres praksiser i lignende klasseromssituasjoner som dem vi drøfter, og skriver oss inn i pågående diskusjoner omkring spenninger mellom meningsmangfold, ytringsrett og enkeltelevers trygghet i klasserommet. En rekke studier belyser at lærere ofte synes det er utfordrende å vite hvordan de best kan møte elevers nedsettende og negative ytringer om minoritetsgrupper. Lærere må håndtere en kompleks situasjon når de skal bestemme seg for å handle, og det ligger en rekke refleksjoner, overveielser og handlinger bak deres tilnærminger (Arneback & Englund, 2020). Klasseromskontekst og elevsammensetning trekkes gjerne frem som sentrale faktorer for lærernes valg i disse situasjonene (Arneback & Englund, 2020; Pinar Alakoc, 2019; Welton, Harris, La Londe & Moyer, 2015). På tross av et ønske om å aktivt ta tak i elevers ytringer kan tvil knyttet til egen kompetanse og til hvilke pedagogiske verktøy man bør benytte, imidlertid føre til at lærere ikke griper inn som de ønsker. I tillegg virker lærernes egen posisjon, samt deres ulike relasjoner til elevene, inn på deres valg av tilnærming (Engebretson, 2018, s. 44). Lærerne vektlegger gjerne relasjonskompetanse som en viktig ferdighet i lærerrollen (Dahl, 2016; Mausethagen & Kostøl, 2010; Ramvi, 2009).

Lærerrollen er, som nevnt over, en profesjonell rolle som kan beskrives som skjønnsbasert. Allmenne handlingsregler gir ikke entydige føringer for hva som bør gjøres i konkrete tilfeller, og lærere må derfor ta i bruk dømmekraft (Grimen & Molander, 2008). Lærere kan slik forstås som *portvoktere* når det gjelder hvordan og i hvilken grad elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper behandles i klasserommet. Økt rettsliggjøring i skolen endrer imidlertid forutsetningene for læreres profesjonsutøvelse. Bergh og Arneback (2016) peker blant annet på at det som fra et elevperspektiv kan forstås som et forsterket rettsvern, kan fra et lærerperspektiv samtidig oppfattes som redusert tillit til lærerprofesjon. Rettsliggjøringen innebærer dessuten at lærere skal etablere positive og muliggjørende relasjoner til sine elever, *samtidig som* de skal overvåke både elever og kollegaer, for å hindre og eventuelt rapportere negative hendelser, og der begge grupper kan ses som både mulige ofre og ansvarlige for krenkende atferd (Bergh & Arneback, 2016, s. 24).

Både andres forskning og vår egen lesning av de norske styringsdokumentene indikerer at lærere befinner seg i et spenningsfelt mellom ulike forventninger i sitt daglige virke. Hvilke hensyn skal avgjøre hvor grensen skal trekkes for hva lærere kan tillate i klasserommet når elever uttrykker nedsettende ytringer om minoritetsgrupper? Diskusjonen omkring begrepet *safe space* kan bidra til å belyse dette dilemmaet. Safe space er innenfor utdanningsfeltet hovedsakelig forstått som klasserom hvor elever kan snakke fritt, uten å måtte frykte sine medelever eller lærere.

Det skal være åpent for at alle elevers perspektiver og standpunkter kan inkluderes, men denne åpenheten må være strukturert ved hjelp av regler som alle kan være enige om, slik at både elever og lærere kan kjenne seg trygge (Barrett, 2010, s. 3). Det er imidlertid knyttet uenighet til om en slik trygghet er mulig å etablere, og om det er hensiktsmessig. Ifølge Boostrom (1998, s. 407) skal ikke utdanning være trygt og komfortabelt. Tvert imot kan ubehag forstås som en nødvendighet for å utfordre elever til å reflektere og tenke nytt, og for å skape forandring (Boler & Zembylas, 2003; Zembylas & Papamichael, 2017). Elever må bli kritisert og utfordret for å tilegne seg ny kunnskap og utvikle argumentene sine, og på den måten forberede seg for verden utenfor klasserommet. Lærere skal ifølge Boostrom (1998) ikke forhindre konflikter, men de må kunne håndtere dem. Barrett (2010) argumenterer for at å gi elever forventninger om trygghet og støtte virker mot sin hensikt og skaper falske forhåpninger eller falsk trygghet. Det er ikke mulig å sørge for trygghet for alle elever, spesielt ikke for elever som er marginaliserte eller knyttet til minoritetsgrupper. Tilsvarende problematiserer Zembylas (2015, s. 165 i Røthing, 2019, s. 45–46) ideen om at konseptet «classroom safety» skal innebære at lærere først og fremst skal tilby behagelige klasserom. Han argumenterer for at «trygghet» ikke bør bli forstått som «fravær av ubehag» og at «å erfare ubehag må ikke bli sammenblandet med fravær av trygghet».

I forlengelsen av spørsmålet om det er mulig å skape trygge klasserom for alle, spør Arao og Clemens (2013, s. 285) om klasserommet *skal* være et trygt sted for alle elever. Skal lærere for eksempel tillate elever å uttrykke rasistiske utsagn? Hva skal veie tyngst: å ivareta verdiene som ligger til grunn for skolen og det demokratiske samfunnet, som ytringsfrihet, eller å sikre at ingen elever blir krenket? De argumenterer for at lærere og elever må våge å åpne for risiko, og for at læringsmiljø ikke kan være kun trygt og komfortabelt. Elever skal være trygge som individer, men aldri intellektuelt trygge, da dette vil forhindre ny kunnskap og innsikt. *Civility*, å vise andre respekt og høflighet, trenger heller ikke være en motsetning til ytringsfrihet (Barrett, 2010; Callan, 2016). En skoleklasse kan, ifølge Iversen (2014), forstås som et *uenighetsfellesskap*, der fellesskapet ikke er betinget av enighet, men snarere er knyttet til en felles prosess for å løse felles utfordringer. Flensner og von der Lippe (2019) nedtoner betydning av fellesskap og påpeker at klasserommet kort og godt kan beskrives som et uenighetsklasserom, og peker samtidig på dilemmaene knyttet til å hindre elever i å uttrykke radikale meninger. Hvordan skal skolen for eksempel kunne bidra til å forebygge høyreekstreme holdninger, dersom slike holdninger ikke får komme til uttrykk i klasserommet?

Et tilbakevendende spørsmål i diskusjoner omkring trygghet, ubehag og uenighet i klasserommet er knyttet til hvordan de mest sårbare elevene kan ivaretas,

samtidig som det skal være stor takhøyde for ulike ytringer. Forskjellige elever vil oppleve ulike ting som utfordrende, krenkende og ubehagelig, og de vil i ulik grad dra nytte av å bli utfordret eller profittere på meningsutvekslinger. Hvilke posisjoner elever snakker fra, og maktforhold i klasserommet, må kontinuerlig medtenkes i lærernes tilnærminger og skjønnsmessige vurderinger (Røthing, 2019; Zembylas & Papamichael, 2017). I de empiriske drøftingene senere i dette kapittelet blir dette spenningsforholdet synlig gjennom lærernes arbeid for å ivareta både elever som ytrer seg nedsettende, og elever som rammes av medelevers nedsettende ytringer.

METODE OG DATA

Utgangspunkt for denne studien er semistrukturerte intervjuer med lærere som Myrebøe har gjennomført som del av sitt ph.d.-arbeid. Blant forskningsdeltakerne er det 10 kvinner og 10 menn i alderen 29–65, som hadde minimum to års erfaring som lærere ved ungdomsskoler eller videregående skoler. Deltakerne ble rekruttert ved personlige møter eller gjennom bekjente, ved hjelp av sosiale medier eller direkte forespørsler til skoler. Lærerne som ble intervjuet, representerer variasjon både med hensyn til faglig bakgrunn, antall års yrkeserfaring og geografisk spredning. Ingen av dem var ansatt ved samme skole. Utgangspunkt for intervjuene var et ønske om å utvikle ny kunnskap om hvordan lærere som profesjonsgruppe erfarer elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk. Dette er fenomener som lærere kan møte i ulike fag, og både i og utenfor klasserommet. En variasjon i utvalget av lærere øker sannsynligheten for at empirien og diskusjonene den kan utlede, vil reflektere forskjeller og ulike perspektiver blant deltakerne (Creswell & Poth, 2018, s. 158). Samtidig er det også viktig å understreke at vi ikke kan fortelle noe om lærernes praksiser, eller det sosiale samspillet og dynamikkene de beskriver mellom elevene, utover den fremstillingen de velger å gi i intervjuene. Empirien reflekterer lærernes fortolkninger og perspektiver knyttet til sin rolle som lærer i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper.

Intervjuene tok utgangspunkt i noen retningsgivende spørsmål hvor lærerne fortalte om erfaringer som de knyttet til uttrykk for *stereotypier* og *fordommer* i klasserommet, og hvordan de håndterte dette i praksis. Samtidig ble intervjuene formet av den enkelte lærer og deres konkrete eksempler og erfaringer med ulike elevgrupper. Både lærerne og Myrebøe erfarte at det kunne være vanskelig å finne ut hvilke begreper som var dekkende og som på en god måte kunne beskrive deres erfaringer, noe som er kjennetegnende for de temaene som ble tatt opp i intervjuene. Dette er et felt med mange overlappende termer og fenomener, og lærerne for-

talte om et bredt spekter av hendelser. Lærerne ble intervjuet én gang, og alle intervjuene ble tatt opp på bånd og deretter transkribert. Identifiserende informasjon er anonymisert gjennom transkripsjonene, og prosjektet ble godkjent av NSD i forkant av gjennomføringen av intervjuene.

Temaet for dette kapittelet ligger tett opp til de nevnte spørsmålene i intervjuguiden. For å undersøke nærmere hvilke tilnærminger lærerne fortalte at de tok i bruk, ble det utledet *tekstnære koder*, det vil si ord og uttrykk som beskrev avsnitt og utsnitt i det empiriske materialet (Tjora, 2012, s. 178). Videre ble disse kodene utgangspunkt for hoved- og underkategorier som igjen ble brukt for å systematisere og forstå det empiriske materialet. Analysen har videre søkt å identifisere og fortolke vesentlige, men ikke nødvendigvis alle, sider ved materialet, ledet av forskningsspørsmålet (Clarke & Braun, 2017, s. 297).

PRESENTASJON OG DISKUSJON

De overgripende spørsmålene vi ønsker å besvare i fortsettelsen er hvordan lærere forstår sitt oppdrag i møte med elevers negative ytringer om minoritetsgrupper, og på hvilke måter læreres praksiser kan forstås i lys av styringsdokumenter og elevens rett til et trygt læringsmiljø. Vi vil først diskutere hvordan lærerne beskriver elevenes individuelle historie og deres egen relasjon til den enkelte elev, som betydningsfullt for sitt arbeid i disse situasjonene. Deretter presenterer vi hvordan lærere forteller at de navigerer og tar i bruk ulike tilnærminger og virkemidler, knyttet til sine skjønsmessige vurderinger. Til sist undersøker vi hvordan vi kan forstå lærernes forhandlinger omkring hvor grensen skal trekkes for elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper.

Elevers erfaringsbakgrunn og betydningen av relasjon

I intervjuet med Sigrid, som jobbet på en ungdomsskole, fortalte hun om en undervisningstime hvor konflikten mellom Israel og Palestina ble et tema. En av elevene med muslimsk bakgrunn ble svært engasjert og uttrykte seg, slik Sigrid beskriver det, negativt om jøder:

Jeg var ikke klar over hvor engasjert han var i det, før vi stod der og, jeg ble jo litt overrasket kanskje over hvor krass han var i uttalelsene sine. Jeg tror jeg prøvde bare å nyansere der og da, og så snakka jeg litt med ham på tomannshånd etterpå. [M]en han var helt steil i hva han mente, det var ikke snakk om at

han skulle nyansere sitt syn, men han måtte jo på en måte akseptere at vi måtte undervise litt annerledes, vi kunne ikke bare høre på ham, da. Men han hadde jo hørt sine ting [hjemme], selvfølgelig.

Sigrid var ikke forberedt på elevens uttalelser og gir uttrykk for at de kom overraskende på henne. Hun pekte på at eleven var krass i sine uttalelser, mens hun selv var mer forsiktig og prøvde å nyansere hans perspektiver. Det kan synes som at hun i første omgang ikke ønsket at det skulle utvikle seg til en negativ og konfliktfylt situasjon i klasserommet. Videre gikk hun i dialog med eleven, men måtte til slutt inngå et kompromiss. Hun opplevde at hun ikke umiddelbart kunne endre elevens syn på jøder som gruppe og deres rolle i den aktuelle konflikten.

Som sitatet over viser, legger Sigrid til grunn at elevens ytringer kan knyttes til hans bakgrunn. Dette har sitt utspring i språk og vurderinger som eleven har med seg hjemmefra, det vil si *elevens erfaringsbakgrunn*, og Sigrid forstår dette som både en forklaring og en unnskyldning for elevens negative ytringer. Crittle og Maddox (2017, s. 175) argumenterer for at elevens bakgrunner, overbevisninger og livssyn må tas med i betraktning for hvordan de vil kunne reagere i en situasjon hvor deres holdninger eller ytringer blir utfordret, nettopp slik Sigrid gjør. På lignende måte viser Arneback og Englund (2020, s. 33) at lærere ofte vurderer hvilke muligheter elever har for utvikling, når de velger tilnærming i den enkelte situasjonen. De peker på at lærere tar høyde for både elevens mottagelighet for samtale og refleksjon, samt hvilket sted som er best egnet for kommunikasjon, slik også Sigrid gjorde i dette tilfellet. Litt senere i intervjuet påpekte Sigrid at hun anså sin egen relasjon til elevene som viktig: «For jeg har jo skjønt etter hvert at det med å bygge relasjoner til elevene, det er jo helt nødt til å ligge i bunn for at jeg skal kunne ha noen som helst slags innflytelse på eleven.» Sigrids tilnærming, hvor hun legger til rette for dialog og et kompromiss med eleven, kan slik delvis forstås som et ønske om å ivareta gutten, samt å bevare den relasjonen hun har til ham. Hennes relasjon til ham ser hun som avgjørende for hennes muligheter til å ha «innflytelse på eleven», med andre ord for å komme i en posisjon som kan føre til en endring hos ham.

Ingeborg fortalte om en elev ved en videregående skole, som over tid uttalte seg negativt om «utlendinger og innvandrere» i en slik grad at flere medelever omtalte ham som rasist:

Han kunne være sånn at: «Ja, men disse flyktningene de vil bare ha ditt og datt, og alle innvandrere får så og så mye penger.» Det var mye sånn som han kastet ut. Og jeg blir jo helt oppgitt av sånt, og noe er jo bare ikke greit å si. Så jeg prø-

ver alltid å si: «Men dette er ikke greit, sånn kan du ikke si. Sant, du kan mene det, men du må finne en annen måte å si det på.»

Ingeborg prøvde å sette grenser for hvilke uttalelser eleven kunne fremme i timene, og uttrykte også at hun ble oppgitt av ytringene han kom med. Hun erfarte at hennes reaksjon gjorde eleven mer hissig:

Men først så var det liksom bare piggene ute, han var så sint og bare heiv seg ut i det. [S]å jeg prøvde: «Ja, men har du opplevd noe sånt? Eller, han vennen din er jo afrikaner, han har jo den historien, har du spurt noe om hvordan han har hatt det før?» [J]eg syns jo at vi [lærere] skal kunne si ifra og i hvert fall utfordre, da, og stille litt spørsmål. Så jeg prøvde jo det først, og så etter hvert ble han provosert over at jeg skulle være så veldig liberal. [M]en vi hadde liksom en god relasjon, han visste at jeg var glad i ham uansett, så vi kunne diskutere.

Ingeborg, i likhet med Sigrid, understreket at relasjonen hun hadde til eleven, var viktig. For Ingeborg betydde imidlertid hennes relasjon til eleven at hun var i en posisjon hvor hun kunne utfordre gutten, og slik forsøkte hun å aktivt skape en endring hos ham. Ingeborg åpnet her opp for risiko, noe Arao og Clemens (2013, s. 285) mener er nødvendig for å oppnå ny kunnskap og innsikt. Elever skal, ifølge dem, være trygge som *individer*, men aldri *intellektuelt* trygge. Ingeborg fortalte videre at hun over tid forstod mer av hvorfor eleven kom med disse ytringene:

Jeg liksom kom litt mer innpå ham, etter hvert. Og så er det jo egentlig en sånn bitterhet, fordi faren hans har en skade, og har fått lite erstatning, og blitt dårlig behandlet [av staten]. Så det er jo egentlig det sinnet handler om. Så det er jo sikkert sånn de snakker hjemme: «Vi har ikke fått noen ting, se på disse, de hiver penger etter dem.» Så alt ble litt greiere med en gang jeg fikk vite det. [S]å da fikk vi jo og en god samtale på det, at du må tenke på hva du sier. [S]å det var egentlig bare sånn bitterhet.

Ingeborg fortolket altså elevens nedsettende og generaliserende ytringer i lys av hans erfaringsbakgrunn. Begge lærerne pekte i tillegg på at deres relasjoner til elevene var viktige for deres valg av tilnærminger. Mausethagen og Kostøl (2010, s. 9) finner i sin studie at lærere trekker frem det å vise omsorg som en viktig del av sin lærerpraksis. Dette kan beskrives som en *omsorgsdiskurs*, som ser ut til å være preget av et relasjonelt ideal knyttet til selve lærerrollen. Sigrid og Ingeborgs fortellinger kan forstås i lys av denne omsorgsdiskursen. I likhet med de andre lærerne som ble intervjuet, trakk de frem at det å forstå elevene sine, samt en god

elev-lærer-relasjon, er sentrale faktorer for å komme i en posisjon hvor de på en hensiktsmessig måte kunne møte elevens nedsettende ytringer om minoritetsgrupper.

Skjønnsmessige vurderinger og strategier

Lærerne fortalte om ulike tilnærminger og strategier i møte med elever som uttrykker seg negativt om minoritetsgrupper. Mina beskrev en situasjon med en elev som ytret seg nedsettende om jøder når de hadde undervisning om holocaust i klassen, og ved å komme med jødevitser: «Og jeg slo veldig hardt ned på det.» Minas ordbruk indikerer at hun tydelig markerte at eleven hadde overskredet en grense, og hun viste til at hun også hadde diskutert dette med ham både i og utenfor klassen. Hun erfarte imidlertid at han ikke tok til etterretning hennes korrigeringer, og forsøkte da en annen tilnærming:

Men da skrev jeg det i underveisvurdering òg. At han viser ikke så veldig fine holdninger kanskje, da. Og så nevnte jeg det med holocaust og jødevitser, og da kommer jo det hjem til foreldrene skriftlig, og ikke bare muntlig. Og da fikk jeg jo tilbakemelding fra eleven at: «Kan du være så snill å ta det vekk, liksom, det er ikke så veldig gøy å ha på underveisvurderingen.» Og da sa jeg at vi kan snakke om det. Det gjorde vi, og vi fikk en veldig fin samtale og skjønnte jo at det var ikke noe som var alvorlig ment, i det hele tatt. Så ble vi jo også enige om, da, at budskapet mitt hadde kommet frem, og da sa jeg at da kan jeg ta det vekk. Men hvis du fortsetter sånn, i 10. klasse for eksempel, så kommer det til å stå der. Så da var det greit. Jeg har ikke hørt noe mer tull etterpå.

Mina brukte her elevens skriftlige underveisvurdering som en måte å sanksjonere elevens vitser og negative språkbruk om jøder. I møtet med denne elevens ytringer gjenspeiler språket hennes opplæringslovens krav om nulltoleranse, «slå hardt ned på», og hun tydeliggjør grensesettingen ved hjelp av underveisvurderingen, en tilnærming hun erfarte at eleven responderte på. Idet eleven responderte på denne grensesettingen, endret hun imidlertid strategi og gikk i dialog med ham i stedet. Gjennom samtalen de hadde, endret hun også syn fra at det handlet om elevens «holdninger», til at det ikke var «alvorlig ment». I intervjuet kommenterte hun da også at hun hadde en gruppe med gutter som på mange måter «tøffet» seg i klassen og utfordret lærere på ulike vis, noe hun så i sammenheng med denne guttens ytringer. Hun inngikk et kompromiss, i likhet med Sigrid i forrige avsnitt, og dermed eleven endret atferd, tok hun bort sanksjonene.

Askild beskrev en utfordring fra 8. klasse, hvor særlig et par gutter uttrykte seg negativt og nedsettende om innvandrere som gruppe: «Det var på en måte greit å slippe atombombe over alle de der utlendingene da og sånt noe, [o]g språket var veldig tøft og hardt. Det var såpass ille at jeg tok det opp på det første foreldremøtet og advarte mot at det her var et problem i klassen.» Videre samarbeidet Askild med en kollega for å finne en strategi i møte med disse elevenes ytringer:

Det første var jo selvfølgelig at vi måtte ha diskusjoner rundt denne problematikken. [O]g så skulle vi være veldig nøye med å vise respekt og respektere deres [klassens] meninger, samtidig som vi da var observant på hva er det som er lov å uttrykke i Norge, og ikke lov til å uttrykke i Norge. [M]en samtidig, når det kom sånne uttalelser som atombombetypen som vi pratet om i sted, og sånn tydelig vitsing som var myntet på å nedvurdere andre, så sa jeg veldig tydelig ifra at det der, det er faktisk over streken. Og så tok jeg tre av elevene ut og hadde egne samtaler med dem.

Askild og kollegaen vekslet, som Mina, mellom ulike tilnærminger og strategier hvor de la til rette for diskusjoner i klasserommet med hele klassen, satte grenser og hadde egne samtaler utenfor klasserommet med noen av elevene. Både Mina og Askild ga uttrykk for at de vurderte strategiene sine ut ifra elevene som var involvert, og hvordan den enkelte situasjonen oppstod og utviklet seg videre. Andre lærere fortalte om liknende erfaringer. Kristin beskrev for eksempel at hun hadde en elev som over tid sendte antisemittiske meldinger til en jødisk medelev. Etter å ha hatt samtaler med eleven og foresatte gjentatte ganger uten at dette førte frem, tok hun til slutt eleven med til en synagoge for «opplæring». Disse lærernes fortellinger er i tråd med studier som trekker frem klasseromskontekst og elevsammensetning som sentrale faktorer når det gjelder hvilke strategier og undervisningsmetoder lærere tar i bruk i møte med sensitive temaer og spenninger i klasserommet (Andresen, 2020; Welton et al., 2015). Ifølge Engebretson (2018, s. 44) kan lærerens egen posisjon, samt oppfatning omkring grad av relasjon til elevene, slik situasjonene fra intervjuene med Sigrid og Ingeborg i forrige avsnitt belyste, virke inn på deres valg av håndtering (se også Myrebøe, under utgivelse).

Lærernes praksiser kan også forstås i lys av deres kontinuerlige *skjønnsmessige vurderinger*. Skjønn er, ifølge Grimen og Molander (2008, s. 179), resonnering om hva som bør gjøres i enkelttilfeller, og utøves relativt til visse handlingsregler. Skjønn er knyttet til den enkeltes erfaringer, under betingelser hvor det ikke er klare regler, og skjønnsutøvelse vil derfor variere mellom personer. Skjønnsmessige vurderinger kan slik forstås som å være i tråd med læreplanens generelle del,

som anerkjenner den kompleksiteten som lærerne møter hver dag i klasserommet, og viser tillit til at lærere bruker sin faglige kompetanse og sitt profesjonelle skjønn for å ivareta den enkelte elev. Heidi, som også arbeidet på en ungdomsskole, pekte imidlertid på noen utfordringer:

Fordi, sånn som jeg ser det per i dag, så blir det veldig opp til hver og en [lærer] hvordan man reagerer på det, og i hvor stor grad man slår ned på ting. Noen blir veldig provoserte og sinte, noen klarer i større grad profesjonelt å håndtere det. Noen kanskje unngår det fordi de synes det er ubehagelig. Så det er ikke noe felles opplæring av oss årlig på hvordan vi skal håndtere dette. Det blir jo bare at man tar det opp i møter og blir enig om en felles strategi, men det blir litt sånn på vår egen bakgrunn og med vår egen erfaring, rett og slett.

Heidi pekte på at læreres tilnærminger og praksiser i slike situasjoner, slik hun og mange av de andre lærerne i denne studien erfarte det, kan være basert på en felles strategi, men at de ikke er forankret i en opplæring av lærerne. Hun mente at dette fører til ulik grad av profesjonalitet og inngripen. Boote (2006, s. 463) peker på at for å forstå profesjonelt skjønn må det ligge til grunn en forståelse for både de individuelle og sosiale betingelsene for profesjonelle avgjørelser og praksiser, samt de individuelle og sosiale normene som lærere handler innenfor. Skal det profesjonelle skjønnet utvikles og forbedres, må det tas hensyn til den enkeltes ferdigheter, men det er også viktig å utforme politiske føringer som på best mulig måte kan støtte lærernes arbeid. Lærernes fortellinger om sine skjønnsmessige vurderinger og strategier i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper indikerer at det er behov for mer profesjonell kunnskap på dette feltet. Lærerne vektlegger egen erfaring og bakgrunn som grunnlag for det de gjør, men gir samtidig uttrykk for at de savner kunnskap og redskaper som kan hjelpe dem til å arbeide mer systematisk med å forebygge fordommer i klasserommet.

Hvor går grensen?

Som vi har vist i de to foregående avsnittene, er lærerne opptatt av den enkelte elev og relasjonen mellom lærer og elev i møte med elevers nedsettende og generaliserende ytringer. Strategiene deres er i stor grad basert på skjønnsvurderinger og veksler mellom grensesetting og ulike former for dialog. På den ene siden kan disse praksisene forstås som et forsøk på å skape et trygt klasserom for alle elevene, også for de elevene som ytrer seg negativt og nedsettende om utsatte grupper. På den andre siden kan det være grunn til å stille spørsmål ved hvordan dette berører de

eventuelt sårbare elevene som kan knyttes til utsatte grupper i de samme klasserommene. Disse elevene er dessuten lovet beskyttelse fra slike nedsettende ytringer gjennom opplæringsloven (§9 A-3), som viser til at skolen skal ha *nulltoleranse* når det gjelder ulike former for krenkelser. Gjennom intervjuene med lærerne ble ikke begrepet nulltoleranse aktivt trukket frem eller brukt. Dette er i seg selv interessant, og kan ses som uttrykk for at lærerne først og fremst forholder seg til de generelle føringene i læreplanens overordnede del, og i mindre grad til §9 A-3. Knut reflekterte imidlertid omkring nulltoleranse, etter at han ble spurt direkte om hva han tenkte om begrepet:

Nei, det er et elendig ord. Du kan godt bruke nulltoleranse i noen sammenhenger, altså i helt ekstreme tilfeller. For eksempel sånn som vold og sånn, du må ha nulltoleranse for vold, altså ekstremt dårlig oppførsel. [M]en likevel så er det klart at du er nødt til å ta hensyn til [elevens] bagasje eller diagnose når det kommer til reaksjoner på den dårlige oppførselen. [H]vis det er nulltoleranse, og det avleder en slags felles ensretting av reaksjonene, [s]å mener jeg at det er helt bomtur. [D]u kan jo kjøre regler, men likevel så vet du at det er noen regler som er mindre viktige enn andre for enkelte elever. Og da må du tilpasse det, selvsagt.

Knut trakk her frem elevens individuelle forutsetninger og bakgrunner som sentrale faktorer, og pekte på at regler i noen tilfeller må tilpasses den enkelte. Nulltoleranse kan slik forstås som et uttrykk for likebehandling, eller slik Knut forklarer det: «en slags felles ensretting av reaksjonene», hvilket han anser for å være feil strategi. Arneback (2014, s. 275) peker på at et prinsipp om likebehandling i skolen overser det unike i den enkelte situasjon og rommet for moralsk følsomhet. Både skole og samfunn trenger moralske idealer, og skal arbeide for likhet. Men det er behov for personlig og felles overveielse/rådslagning når det gjelder hvordan lærere skal handle for å oppnå dette idealet (Arneback, 2014). Som de tidligere sitatene og Knuts refleksjon belyser, kan det se ut til at lærerne navigerer mellom hensyn til ulike elever. Lærerne ønsker å sette grenser for nedsettende ytringer, men med utgangspunkt i de hensyn lærere må utvise for den enkelte elev, må de også spørre seg hva de har mulighet for, samt ønsker, å oppnå i den enkelte situasjon. Grensen for hva som er tillatt å ytre blant elevene, kan slik *fremstå* som flytende i klasserommet.

Jonas var tydelig, i likhet med mange av lærerne, på at det å sanksjonere elevenes ytringer i klasserommet mest sannsynlig ikke ville skape en holdningsendring:

Fordi fordommer er jo noe man må jobbe med hele tiden, og i stor grad forebygge. Man kan brannslukke litt også, ikke sant. Hvis du får de litt sinte gutta med muslimsk bakgrunn til å slutte å bruke 'jøde' som skjellsord i klassen, så betyr det ikke at de ikke bruker det. Men da bare ser de at de ikke er tjent med å bruke det i klassen fordi sanksjonene blir for store, det er liksom holdningen de har. Men du har ikke forandret noe, hvis du skjønner.

Ved hjelp av sanksjoner kan nedsettende ytringer stoppes og elevers atferd endres, men elevers holdninger eller bruk av nedsettende ytringer om utsatte grupper eller personer utenfor klasserommet er ikke nødvendigvis endret. Nulltoleranse og sanksjoner kan derfor, slik Barrett (2010) skisserer, bidra til en falsk trygghet, og det å gi sårbare elever forventninger om trygghet og støtte ved hjelp av grensesetting kan virke mot sin hensikt. Hva har da egentlig endret seg bortsett fra atferden til eleven som ytret seg nedsettende i den gitte konteksten? Mattson (2019, s. 27) peker på skillet mellom *grensesetting* og *utvikling* i slike situasjoner med elever, og understreker at tid er en viktig faktor. Det kan være nødvendig å sette umiddelbare grenser for å beskytte eleven og dens omgivelser, men for å sette i gang en utvikling må eleven stimuleres over tid. Når elevers erfaringsbakgrunner, som er knyttet til oppvekst og identitet, blir konfrontert av skolen eller samfunnet, kan det lett fremkalle forsvarsmekanismer. Ingeborgs erfaring, hvor hun over tid var i en utfordrende dialog med sin elev, er et godt eksempel på dette. Slik lærerne i disse intervjuene beskrev sine erfaringer, kan det se ut til at trygghet for alle elevene er et mål for dem, men det er også umulig å garantere. Empirien belyser derfor at lærerne må kunne håndtere konflikt og ubehag knyttet til nedsettende ytringer i klasserommet, i tråd med Boostroms (1998) argumentasjon. Lærernes erfaringer viser, i likhet med litteratur som knytter an til begrepet *ubehagets pedagogikk*, at ubehagelige følelser hos elever kan være både uunngåelig og nødvendig i arbeidet med å skape forandring (Berlak, 2004, sitert i Zembylas, 2015; Zembylas & Papamichael, 2017). «Trygghet» trenger heller ikke bli forstått som «fravær av ubehag» (Zembylas, 2015, s. 165, i Røthing, 2019). Røthing (2019, s. 53) peker på at det samtidig er nødvendig å huske på at elever er ulike og posisjonert forskjellig, og spørsmål knyttet til forskjeller, sosial rettferdighet og rasisme vil ramme elever på forskjellige måter. Hun løfter videre frem at *hvordan* lærere skal forvalte elevers behag og ubehag, derfor er et sentralt spørsmål. Denne kompleksiteten vi her har skissert og som lærere må ta stilling til i sitt daglige arbeid mot fordommer i skolen, er imidlertid ikke berørt i de rammer og politiske føringer som ligger til grunn for deres praksiser og grensesetting i klasserommet.

AVSLUTNING

I dette kapittelet har vi drøftet læreres arbeid med å forebygge fordommer, konkret knyttet til deres refleksjoner og praksiser i møte med elever som ytrer seg negativt om utsatte grupper eller personer. Dette er et arbeid som reguleres av både opplæringslovens krav om «nulltoleranse» overfor trakassering og diskriminering (§9 A-3) og av den overordnede delen av læreplanen og dennes tillit til læreres skjønnsmessige vurderinger og insistering på at skolen skal ha stort rom for meningsmangfold. Vår lesning av den overordnede delen av læreplanen fra 2017 indikerer imidlertid at det pedagogiske fortsatt har forrang framfor det juridiske i norsk skole.

Det empiriske materialet som vi har diskutert, kan på den ene siden sies å illustrere behovet for reguleringer av elevers atferd for å ivareta den enkelte elevs rett til et trygt læringsmiljø. Lærerne forteller om situasjoner hvor elever kommer med nedsettende ytringer om minoritetsgrupper som krever reaksjon og handling fra lærernes side, blant annet for å ivareta sårbare elever som rammes av disse krenkende ytringene. Det er med andre ord behov for å trekke grenser for hva som kan aksepteres i klasserommet, ikke minst for at utsatte elever skal kunne oppleve skolehverdagen som trygg. Samtidig viser empirien vår, på den andre siden, at de nedsettende ytringene er omgitt av komplekse omstendigheter og enkeltpersoners erfaringsbakgrunner. Dette gjør at det, slik lærerne erfarer det, er nødvendig å reagere på nedsettende ytringer ved hjelp av en rekke ulike tilnærminger, og disse ulike praksisene går ofte parallelt og overlapper hverandre. Et gjennomgående trekk er lærernes vektlegginger av hvor viktig det er å utvikle gode relasjoner til elevene, fordi det etter deres syn er nettopp de gode relasjonene som gjør det mulig å forebygge fordommer og nedsettende ytringer om andre. Gode relasjoner beskrives som en forutsetning for å kunne skape både holdnings- og atferdsendringer. Lærernes fortellinger kan knyttes til kjernen av diskusjonen blant ulike aktører, som myndighetene og Utdanningsforbundet, omkring hvor stort handlingsrom lærere skal ha (lærers autonomi) i sin yrkesutøvelse (jf. Afdal & Afdal, 2019; Mausesthaugen, 2015).

Lærernes fortellinger om sine praksiser i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper kan også sies å gjenspeile en viss grad av rettsliggjøring i skolen. De snakker om sitt arbeid i et språk som kan sies å være influert av juridiske reguleringer slik de blant annet kommer til uttrykk i opplæringslovens §9 A-3. Samtidig forteller de om praksiser som innebærer en langt mer kompleks tilnærming enn det er som er mulig å regulere innenfor et juridisk språk. Lærernes praksiser er med andre ord i tråd med læreplanens generelle del, som insisterer på at læreres virke må kjennetegnes av profesjonelt skjønn, og som understreker at

«Kompliserte pedagogiske spørsmål har sjelden sikre svar. De ansatte i skolen må derfor ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen» (s. 18). I oppsummeringen av verdier og prinsipper for grunnopplæringen framkommer dette tydelig:

Det er gjennom det daglige møtet mellom elever og lærere at skolens brede formål blir realisert. Lærere vil i konkrete opplærings situasjoner oppleve spenninger mellom ulike formål og verdier. De må hele tiden gjøre krevende avveininger mellom hensynet til den enkelte elev og hensynet til fellesskapet, mellom å støtte og stille krav, mellom skolehverdagen her og nå og arbeidet med å forberede for fremtiden. Alle elever er unike, og hva som er elevens beste, er et kjernes spørsmål. Dette spørsmålet må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen (s. 18).

Læreplanens overordnede del speiler menneskelig kompleksitet slik den også kommer til uttrykk i klasserommene. Den tilbyr ingen konkrete grensdragninger eller enkle svar på hva elever kan tillate seg, eller på hva lærere skal gjøre, og det er vanskelig å se hvordan «nulltoleranse» skal forstås eller praktiseres i dette landskapet. Klasserommet vil med andre ord ikke kunne være fritt for utfordringer, ubehag eller uenighet (jf. Iversen, 2018; Flensner & von der Lippe, 2019; Røthing, 2019), og i tråd med føringene i generell del er dette heller ikke et mål, tvert imot.

Et sentralt funn i denne studien er at det mellom de to ytterpunktene som opplæringsloven og læreplanens overordnede del kan sies å representere, finnes et uoversiktlig og langt på vei språkløst rom, der lærerne har ansvar for å håndtere komplekse situasjoner som involverer elever med ulike ståsteder og erfaringsbakgrunner, og der både de som krenker og de som blir krenket skal ivaretas. Samtidig kan våre analyser og diskusjoner indikere at økt juridisk styring og ekstern kontroll er til begrenset nytte for lærere i deres arbeid med å trekke opp grenser for elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper. Lærere er i større grad opptatt av hvordan de kontinuerlig kan og må utøve etisk dømmekraft og utvikle sin handlingskompetanse. Dette peker i retning av at lærere, i tråd med den overordnede delen av læreplanen, enda tydeligere bør tilkjennes ansvar for å ivareta alle elevers beste gjennom faglig arbeid og utøvelse av profesjonelt skjønn, og samtidig fortjener økt faglig kompetanse på dette området.

LITTERATUR

- Afdal, H.W. & Afdal, G. (2019). The making of professional values in the age of accountability. *European Educational Research Journal*, 18(1), 105–124.
- Andenæs, K. & Møller, J. (2016). I K. Andenæs & J. Møller (red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151–164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>.
- Arao, B. & Clemens, K. (2013). From Safe spaces to Brave Spaces: A New Way to Frame Dialogue around Diversity and Social Justice. I L.M. Landreman (red.), *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (s. 135–150). Sterling, VA: Stylus.
- Arneback, E. (2012). *Med kränkningen som måttstock. Om planerande bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan*. Örebro university, Örebro.
- Arneback, E. (2014). Moral imagination in education: A Deweyan proposal for teachers responding to hate speech. *Journal of Moral Education: Highlighting Diversity and Intercultural Issues*, 43(3), 269–281. <https://doi.org/10.1080/03057240.2014.918876>.
- Arneback, E. & Englund, T. (2020). Teachers' deliberation on communicative potentials in classrooms when students express racism. *Reflective Practice*, 21(1), 28–40. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708304>.
- Barrett, B.J. (2010). Is "Safety" Dangerous? A Critical Examination of the Classroom as Safe Space. *The Canadian journal for the scholarship of teaching and learning*, 1(1). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.1.9>.
- Bergh, A. & Arneback, E. (2016). Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden? *Utbildning & Demokrati*, 25, 11–31.
- Boler, M. & Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terraing of understanding differences. I P. Tryfonas (red.), *Pedagogies of difference: Rethinking education for social justice* (s. 117-131). New York: Routledge Falmer.
- Boostrom, R. (1998). "Safe Spaces": Reflections on an Educated Metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30(4), 397–408.
- Boote, D.N. (2006). Teachers' professional discretion and the curricula. *Teachers and Teaching*, 12(4), 461-478. <https://doi.org/10.1080/13450600600644319>.
- Callan, E. (2016). Education in Safe and Unsafe Spaces. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(1), 64–78.
- Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298.
- Creswell, J.W. & Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4. utg.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Crittelle, C. & Maddox, K.B. (2017). Confronting Bias Through Teaching: Insights From Social Psychology. *Teaching of Psychology*, 44(2), 174–180.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Durrheim, K., Quayle, M. & Dixon, J. (2016). The Struggle for the Nature of "Prejudice": "Prejudice" Expression as Identity Performance. *Political Psychology*, 37(1), 17–35.

- Engebretson, K.E. (2018). One novice teacher and her decisions to address or avoid controversial issues. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.03.001>.
- Englund, T. & Solbrekke, T.D. (2015). Om innebörder i lærerprofessionalism. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20, 168–194.
- Flensner, K.K. & Lippe, M. von der. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education* 30(3): *Signposts and the Council of Europe: The Contribution of 'Inclusive' Religious Education to Intercultural Understanding*, 275–288.
- Fiske, S. T. (2016). What We Know Now About Bias and Intergroup Conflict, the Problem of the Century. *Curr Dir Psychol Sci*, 11(4), 123–128. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00183>.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hall, J.B. (2019). Rettslig styring og rettsliggjøring av grunnopplæringen – konsekvenser for skoleledere som juridiske aktører. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen – spenninger og dynamikker* (s. 39–55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hult, A. & Lindgren, J. (2016). Med lagen som rättesnöre: kunnskapsformer i lärares arbete mot kränkande behandling. *Utbildning & Demokrati*, 25(1), 73–93.
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L.L. (2018). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1445617>.
- Jakhelln, H. & Møller, J. (2016). Retten i skolen – styring og sikring. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen : mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 27–39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindgren, J., Hult, A., Carlbaum, S. & Segerholm, C. (2020). To See or Not to See: Juridification and Challenges for Teachers in Enacting Policies on Degrading Treatment in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (ahead-of-print), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788150>.
- Mattson, C. (2019). Empatisk nyfikenhet – att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet. I Dembra (Red.), (Vol. 2, s. 24–33). Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret).
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?: om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 231–243.
- Myrebøe, T. (2021). Nedsettende – og innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotyper og fordomsuttrykk. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 1–14.
- Myrebøe, T. (under utgivelse). Å by på seg selv: Læreres selvpresentasjon i arbeid med å forebygge fordommer i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2016). «Rettslig regulering og profesjonelle normer i skolen.» *Utbildning & Demokrati*, 25(1), 113–132.

- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (9A-3). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11.
- Pinar Alakoc, B. (2019). Terror in the Classroom: Teaching Terrorism Without Terrorizing. *Journal of Political Science Education*, 15(2), 218–236.
- Ramvi, E. (2009). Læreren som relasjonsarbeider. *Bedre skole*, (2), 8–13.
- Rosén, M., Arneback, E. & Bergh, A. (2020). A conceptual framework for understanding juridification of and in education. *Journal of Education Policy*, (ahead-of-print), 1–21. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1777466>.
- Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk. *FLEKS (Oslo)*, 6(1), 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>.
- Tjora, A.H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.
- Welton, A.D., Harris, T.O., La Londe, P.G. & Moyer, R.T. (2015). Social Justice Education in a Diverse Classroom: Examining High School Discussions about Race, Power, and Privilege. *Equity & Excellence in Education*, 48(4), 549–570.
- Zembylas, M. (2015). ‘Pedagogy of discomfort’ and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and education*, 10(2), 163–174. <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1039274>.
- Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>.