

FORFATTER: SNORRE TANGEN DISHINGTON

FORFATTER: IDA SERENA WEBERG DRÅGEN

VEILEDER: KETIL FRED HANSEN

Læreres persepsjon og håndtering av ekstreme holdninger og handlinger i skolen

Masteroppgave i samfunnsfag

År: 2023/2024

Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora



**Universitetet
i Stavanger**

Antall ord: 35174

Antall vedlegg/annet: 7

EMNEORD: Ekstreme holdninger og handlinger. Rasisme. Håndtering. Kvalitativt intervju. Pedagogisk praksis

Sammendrag

I skolemiljøet øker forekomsten av volds- og trusselhendelser, og det ses en tendens til normalisering av upassende språkbruk, fordommer og rasistiske uttalelser blant elevene. Dette utgjør en betydelig utfordring for dagens lærere, og mange velger å forlate yrket. Denne studien tar sikte på å undersøke hvordan lærere på ungdomstrinnet forstår og håndterer ulike ekstreme holdninger og handlinger fra elevene. Studiet er basert på kvalitative data fra dybdeintervjuer med ti ungdomsskolelærere. Først og fremst søker studien å identifisere de ulike formene for ekstreme holdninger og handlinger. Deretter ønskes det å analysere lærernes persepsjoner rundt disse fenomenene opp mot ulike teoretiske perspektiv. Til slutt drøftes informantenes pedagogiske håndtering i lys av pedagogisk litteratur, med særlig vekt på Dembras artikkelsamlinger. Problemstillingen studien ønsker å besvare er:

Hvordan opplever og håndterer lærere på ungdomstrinnet ekstreme holdninger og handlinger blant elevene?

Informantene gir et bredt perspektiv på hva som anses som ekstremt, da det virker å være basert på subjektive og kontekstuelle faktorer som definerer det normale. Likevel gir lærerne inntrykk av at menneskerettighetene, ytringsfriheten og skolens verdier setter de generelle føringene. Informantene legger særlig vekt på den hyppige forekomsten av fordomsfulle uttalelser og ulike former for rasisme. Det spekuleres i hvilken rolle hjemmet og sosiale medier har når det gjelder spredningen av slike holdninger. Noen informanter tolker det slik at enkelte uttalte fordommer ikke nødvendigvis er basert på elevens iboende følelser. Det trekkes frem hvordan elever bruker språk og retorikk for å oppnå sosial status, eller av ren uvitenhet. Dernest trekker enkelte informanter frem motsatt fenomen: hvordan noen elever unngår å uttrykke egne meninger i frykt for sosiale konsekvenser. Noen informanter anerkjenner her utfordringen rundt å ta opp enkelte kontroversielle temaer i frykt for å bli oppfattet som ekstrem eller krenkende av elevene.

Det er variasjoner blant informantene når det gjelder følelsen av å være rustet til å håndtere situasjonen de beskriver. Erfaring og ansiennitet fremheves som den viktigste faktoren. Flere organisasjoner har utviklet veiledere for å håndtere de aktuelle situasjonene, men et fåtall av disse tilbyr konkrete pedagogiske metoder. Her tilbyr Dembras artikkelsamlinger en god del tips og triks, i tillegg til å hjelpe lærerne med å tolke de ulike situasjonene. Det viktigste for

informantene er at de håndterer situasjonene på en måte som ivaretar relasjonen til alle involverte parter. Det gis eksempler på en rekke metoder, som direkte konfrontasjon, nulltoleranse, kunnskapsformidling og speiling. Basert på informantenes beskrivelser av deres egen håndtering, er en generell observasjon at mye gjøres bevisst og med gode intensjoner. Dersom man ilegger disse praksisene mindre justeringer, kunne resultatet vært enda bedre.

Abstract

This study aims to examine how teachers at the middle school levels understand and handle these extreme attitudes and actions from students. The study is based on qualitative empirical data from in-depth interviews with ten middle school teachers. The study seeks to identify the various forms of extremity, before the teachers perceptions and perspectives on these phenomena are discussed against various theoretical perspectives. Finally, the informant's pedagogical approaches are discussed in light of educational literature, particularly from Dembra. The overall research questions the study aims to answer is:

How do teachers at middle schools perceive and handle extreme attitudes and actions among students?

Our data provides board perspectives and examples on what is considered extreme, as it seems to be based on subjective and contextual factors. Furthermore it shows a tendency towards the normalization of inappropriate explicit language, various forms of racism, prejudices and violence. Some informants point out that expressed prejudices are not necessarily based on the student's inherent feelings, speculating that social media and the students home play a big part in defining language and attitudes. Some examples of violence and direct threats also occur. Many informants acknowledge the challenge of addressing some situations. The teachers highlight experience and seniority as key contributors to their ability to handle the various situations. A general observation is that much is done rather correctly and with good intentions, and with focus on maintaining good relations. This is good regarding stopping further polarization and radicalization. With minor adjustments, primarily from Dembras guidelines, teachers' handling of these situations could prove more efficient.

Forord

Masteroppgaven setter punktum for fem særdeles innholdsrike år på UiS. Den er et produkt av uendelige timer med lesing, skriving, krangling med Zotero, samt en uhorvelig mengde kaffe. Oppgaven er et bevis på at det er fullt mulig å samskrive, og i tillegg bevare vennskapet.

Først og fremst vil vi takke vår veileder Ketil Fred Hansen. Tusen takk for fantastisk oppfølging, veiledning og inspirasjon. Ditt engasjement og konstruktive tilbakemeldinger har gjort at prosessen til enhver tid har opplevdes som motiverende og gøy.

Vi ønsker å takke våre partnere – Johannes og Vilde. Vi takker også nær familie og venner for støtte i prosessen. Det ønskes også å utrettes en ekstra takk til alle som har bidratt til å korrekturlese, og for at dere har orket å høre gjennom våre forklaringer – Gro Auklend Mehla, Hilde Vatnamot, Mona Weberg og Vilde Voll.

Til Snorre - Takk for at du er du! Du har vært god til å holde motivasjonen min oppe og begrenset meg når jeg kommer med nyvinnende ideer som ikke nødvendigvis har vært relevant for oppgaven. Veldig takknemlig for at du har vært min sammensvorne i alle fem årene på studiet - som felles tillitsvalgt, “sparringspartner” under alle eksamener og som samarbeidspartner på denne oppgaven.

Til Ida – Takk for samarbeidet og for at du har holdt meg i skinnet når det gjelder å møte opp, både fysisk og mentalt. Jeg setter pris på samtlige timer med diskusjoner, uenigheter og kaffekopper vi har hatt dette knappe året. Jeg er takknemlig for at vi har klart å gjennomføre dette uten at det har gått på bekostning av vårt vennskap. Jeg ønsker deg alt hell og lykke i livet videre.

Til slutt ønsker vi å takke alle informantene for at dere tok dere tid til å delta i studien. Deres erfaringer og refleksjoner har vært et kritisk bidrag til vår oppgave. Det har også vært utrolig lærerikt å få innsyn i, og refleksjoner rundt, situasjoner som for oss til nå er fremmed.

Innholdsfortegnelse

INNLEDENDE DEL	1
BAKGRUNN	1
INTRODUKSJON AV PROBLEMSTILLING	2
STUDIETS FORMÅL, FORSKNINGSSPØRSMÅL OG AVGRENSING	2
TIDLIGERE FORSKNING OG ANVENDT LITTERATUR	4
METODE.....	6
BEGRUNNELSE FOR VALG AV KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN	6
BEGRUNNELSE FOR DYBDEINTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE	7
BESKRIVELSE AV UTVALG OG INKLUDERINGSKRITERIER	8
GJENNOMFØRING AV INNSAMLINGSPROESSEN	10
<i>Pilotintervju, revisjon og design av intervjuguide.....</i>	<i>10</i>
<i>Intervjuguide.....</i>	<i>11</i>
<i>Praktisk gjennomføring av dybdeintervjuer.....</i>	<i>11</i>
TRANSKRIBERING	12
KODING OG ANALYSE.....	13
VURDERING AV VALIDITET, RELIABILITET OG AUTENTISITET	15
FUNN OG ANALYSE	17
KAPITTEL 1: EKSTREME HOLDNINGER OG HANDLINGER	17
<i>Lærernes forståelse av ekstreme holdninger og handlinger.....</i>	<i>17</i>
<i>Ekstreme ytringer i skolekonteksten.....</i>	<i>19</i>
<i>Vold og trusler om vold.....</i>	<i>20</i>
<i>Normalitetsbegrepet.....</i>	<i>22</i>
<i>Årsaker til ekstreme holdninger og handlinger</i>	<i>22</i>
KAPITTEL 2: RASISME	29
<i>Berøringsangst og ignoranse.....</i>	<i>29</i>
<i>Lærernes forståelse av rasismebegrepet.....</i>	<i>30</i>
<i>Rasismens forekomst i skolen</i>	<i>33</i>
<i>Strukturell rasisme i norsk skole</i>	<i>34</i>
KAPITTEL 3: YTRINGSFRIHET	37
<i>Lovverk som sikrer og begrenser ytringsfriheten</i>	<i>37</i>
<i>Læreres forståelse av ytringsfrihet.....</i>	<i>38</i>
<i>Elevers forståelse av ytringsfrihet</i>	<i>39</i>
<i>Ytringsfrihet i klasserommet</i>	<i>40</i>
KAPITTEL 4: KONTROVERSIELLE OG SENSITIVE TEMA I SKOLEN	46
<i>Kontroversielle tema i skolen</i>	<i>46</i>
<i>Sensitive tema i skolen.....</i>	<i>52</i>
<i>Om å unngå kontroversielle og sensitive tema i skolen.....</i>	<i>54</i>
OM SKOLENS OG LÆRERNES HÅNDTERING.....	57
KAPITTEL 5: LÆRERNES VURDERING AV EGEN KOMPETANSE.....	58
KAPITTEL 6: LÆRERNES HÅNDTERING.....	61
<i>Lærernes posisjonering i diskusjoner om kontroversielle og sensitive tema</i>	<i>61</i>
<i>Nulltoleranse – “sånn sier vi ikke her” og å konfrontere eleven.....</i>	<i>65</i>
<i>Å møte elevene med kunnskap</i>	<i>69</i>
<i>Speiling.....</i>	<i>72</i>
<i>Øvrig tips - “Å ta et skritt tilbake”</i>	<i>74</i>
KAPITTEL 7: HJELPEVERKTØY SOM KAN RUSTE LÆREREN OM ULIK TEMATIKK	76

<i>Kunnskap om hjelpeverktøy</i>	76
<i>Dembra</i>	77
<i>Wergelandsenteret</i>	78
<i>Rosa kompetanse</i>	79
<i>Verge Opplæring AS</i>	80
<i>Politiet som samarbeidspartner</i>	81
KONKLUSJON	83
LITTERATURLISTE	87
VEDLEGG	94
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	94
VEDLEGG 2: EKSEMPEL UNDERVISNINGSØKT OM YTRINGSFRIHET	97
VEDLEGG 3: AKTIVITET - UTSKRIFTSMAL AV "FORDOMSTREET"	98
VEDLEGG 4: UTKLIPP AV UNDERVISNINGSØKT "RASISME I FOTBALLEN"	99
VEDLEGG 5: EKSEMPEL PÅ OPPGAVE OM TEMA "KONTROVERSIELLE TEMA"	100
VEDLEGG 6: UNDERVISNINGSØKT: FORDOMSFULLE UTSAGN I SKOLEMILJØET – HVA GJØR VI?.....	101
VEDLEGG 7: SAMSKRIVINGSNOTAT	102
Tabell 1: Oversikt over informantene.....	9
Tabell 2: Kodingsprosessen.....	14

Innledende del

Bakgrunn

Ekstreme holdninger og handlinger i skolesystemet er en kompleks og dyster problematikk som inneholder flere underliggende faktorer som kan påvirke de involverte.

Normaliseringen av grovt og støtende språk blant elever bidrar til å skape et bekymringsfullt klima preget av mangel på respekt og empati. Daglig forekomst av gruppebaserte skjellsord, rasisme, nedsettende kommentarer og trusler om vold skaper en skolehverdag preget av utrygghet og frykt. Statistikkene viser også økning i ungdomsvold og kriminalitet. I 2023 ble det rapportert inn 3873 avvik fra Stavangerskolene, og aldri før har flere ungdommer blitt anmeldt for å ha båret våpen på offentlig sted (Munkvik, 2024a, 2024b; Østbø, 2024).

Registrerte avvik blant lærere har skutt i været, og følelsen av maktesløshet gjør at mange lærere velger å forlate yrket. Enkelte lærere opplever arbeidshverdagen som en overveldende byrde, og føler seg ikke rustet nok til å håndtere situasjoner de møter på daglig basis. Samtidig har polariseringen av debatter om betente temaer som internasjonale konflikter, ytringsfrihet og kjønnsdebatt også funnet sin vei inn i klasserommene. De polariserte debattene er med på å øke det allerede spente skoleklimaet. Dette kan føre til økende konflikter og usikkerhet blant alle involverte ved at ekstreme holdninger kommer til syne. Flere lærere unngår å ta opp tema i frykt for å krenke elever eller å bli ansett som ekstreme ved å ytre egne standpunkt (se f.eks. Utdanningsnytt, 2020).

Lærere blir med andre ord daglige vitner til udemokratiske holdninger og handlinger som ikke stemmer overens med skolens nedfelte verdier. Når slike situasjoner oppstår, kan det være utfordrende å vite hvordan man skal reagere og hvilke umiddelbare handlinger man bør ta. Organisasjoner som OSCE, Europarådet og UNESCO har tidligere utviklet veiledere til hvordan lærere skal tilnærme seg fordomsfulle utsagn. De overordnede anbefalingene er at lærere bør finne en “sensitiv fremgangsmåte”, men veilederne sier lite om hvordan lærere *konkret* bør reagere på fordommer som kommer til uttrykk i klasserommet (Moldrheim, 2014, s. 3).

For å imøtekomme disse manglene, ble *Demokratisk Beredskap mot Rasisme og Antisemittisme* (Dembra) initiert på bestilling fra Kunnskapsdepartementet. Disse støtteressursene for barnehage og skole vil supplere og bygge opp under det allerede pågående forebyggende arbeidet med barn og unges oppvekst-, barnehage- og skolemiljø (Justis- og Beredskapsdepartementet, 2020, s. 17). Målet er å utvikle kunnskap og arbeidsmåter for å forebygge og håndtere antisemittisme, rasisme og andre former for diskriminering i skolen. Dembra tilbyr litteratur, veiledning, kurs og andre nettbaserte ressurser for forebygging og håndtering. Kjernen i Dembra er å forebygge utenforskap og udemokratiske holdninger gjennom å bygge demokratisk kompetanse. Inkludering og deltakelse, kritisk tenkning og mangfoldskompetanse står som sentrale prinsipper. Tilbudet er primært rettet mot skoler og lærerutdanninger i Norge, og alle undervisningsopplegg og litteratur er gratis og tilgjengelig for nedlastning (Dembra, 2016).

Introduksjon av problemstilling

Med utgangspunkt i ovennevnte utfordringer vil et sentralt spørsmål være hvordan dagens lærere forstår og håndterer utfordrende situasjoner. Med dette gjelder det å undersøke lærernes perspektiver, erfaringer og pedagogiske tilnærminger i møte med disse komplekse problemene. Gjennom Dembras etablering og deres mandat og rolle som støtteverktøy, tilbyr de ledende litteratur- og pedagogiske retningslinjer innen feltene vi utforsker. Det ønskes derfor å se nærmere på hvorvidt lærernes opplevelse og praksis samsvarer med litteraturen Dembra tar utgangspunkt i. På bakgrunn av dette er det formulert følgende problemstilling:

Hvordan opplever og håndterer ungdomsskolelærere ekstreme holdninger og handlinger blant elevene?

Studiets formål, forskningsspørsmål og avgrensning

I første omgang har vi som formål å belyse de konkrete utfordringer et utvalg lærere på ungdomstrinnet står ovenfor. Det empiriske materialet er hentet fra kvalitative dybdeintervjuer med 10 ungdomsskolelærere. Her ønsker vi videre å kartlegge lærernes persepsjons- og håndteringsmønstre, og drøfte disse i lys av Dembras anbefalte litteratur. På bakgrunn av manglende forekomst av møte med radikaliserede elever, har vi begrenset oppgaven til å omhandle forekomster av fordomsfulle ytringer og vold. For å kunne gjøre dette, og for å besvare vår problemstilling, ønsker vi å besvare følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1:

I hvilken grad opplever lærere ekstreme holdninger og handlinger blant elever?

Forskningsspørsmål 2:

Hvilke refleksjoner har lærere rundt disse holdningene?

Forskningsspørsmål 3:

Hvor godt rustet føler lærere seg til å håndtere de ulike situasjonene?

Forskningsspørsmål 4:

Hvilke konkrete pedagogiske tilnærminger brukes til å håndtere konkrete tilfeller av ekstreme holdninger i skolekonteksten?

På bakgrunn av vår problemstilling og forskningsspørsmål har vi utviklet 4 hovedhypoteser. Hypotesene våre baserer seg på hva vi tror informantene gjennom intervjuet vil avdekke.

H1 - Lærere opplever mange ekstreme holdninger, men børster av enkelte ekstreme holdninger og utsagn som fantestrek.

Informantene opplever en del ekstreme holdninger. På bakgrunn av den hyppige forekomsten, tror vi det føre til at lærere avskriver og neglisjerer holdninger og utsagn som i utgangspunktet bør tas hardere tak i. Faktorer som spiller inn er mangel på tid, eller at slik oppførsel nå har blitt så normalisert at det bagatelliseres.

H2 - Det finnes ingen felles definisjon i lærerstaben på hva som gjør en holdning ekstrem. Hva som anses som ekstremt vil i høy grad bære preg av lærernes subjektive forståelse.

H3 - Lærerne føler seg ikke godt nok rustet til å håndtere de ulike situasjonene som oppstår. Lærerutdanning og videreutdanning gir ikke, i adekvat grad, lærere tilstrekkelig med ferdigheter for å håndtere slike situasjoner [når ekstreme holdninger kommer til syne].

H4 - Lærerne kjenner ikke til relevante pedagogiske føringer for å slå ned på elevs ekstreme holdninger, og handler deretter.

Lærere baserer egne handlingsmønstre på “gefühl”, og handler ikke nødvendigvis i tråd med litteraturens anbefalinger.

Tidligere forskning og anvendt litteratur

Denne delen vil kaste lys over hvilke akademiske aktører og perspektiver som har formet dagens diskurs om ekstreme holdninger og handlinger. Utgangspunktet for oppgaven har vært *Regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*, og det tilknyttede Dembra-prosjektet (Dembra, 2016; Justis- og Beredskapsdepartementet, 2020).

Forskningsperspektivene som anvendes i Dembras dokumentbanker faller derfor naturlig inn i egen anvendt litteratur, men suppleres av ytterligere forskningsperspektiv.

I kapittelet om ekstreme holdninger og handlinger har vi tatt utgangspunkt i ekstremismeforsker Lars Gules perspektiver på begreper som ekstremt og normalt (Gule, 2012). Videre har sosialantropolog Viggo Vestels forsket på politisk ekstremisme blant ungdom, og Claudia Lenz og Solveig Moldrheim tilbyr nyanserte perspektiver på gruppefiendtlighet og fordomsfulle ytringer (Lenz & Moldrheim, 2019; Moldrheim, 2014; Vestel, 2016). Foruten egne kvalitative data, vil ekstremismens forekomst underbygges av statistiske undersøkelser fra Medietilsynet og andre offentlige instanser (Medietilsynet, 2022).

Hovedlitteraturen i denne oppgavens rasismekapittel er fra rasismeforsker Cora Alexa Døvings *Rasisme: fenomenet, forskning, erfaringene* (2022). Kapittelforfatterne tar for seg kjønnsforsknings-, samfunnsdidaktiske-, systematiske og sosiologiske perspektiver på rasismefenomenet. Disse suppleres med Guro Sibeko og Kristin Eriksens perspektiver på antirasistisk undervisning, samt nyere perspektiver på kritisk hvithet og kritisk raseteori (DiAngelo, 2018; Sibeko & Eriksen, 2022). For å belyse rasismens forekomst i Norge, har vi sett til undersøkelser gjort av Norges institusjon for menneskerettigheter, UNICEF og Antirasistisk senter (Antirasistisk senter, 2017; NIM, 2022; UNICEF, 2022).

For å belyse ytringsfrihetsdebatten, tas diskusjonen utgangspunkt i Anine Kierulfs *Hva er ytringsfrihet* (2021). Vi har deretter sett til sosiologer, jurister og språkforskere for å belyse ytterligere perspektiver (Midtbøen & Steen-Johnsen, 2016; Nilsen, 2014; Torvund, 2020). I debatten har vi også sett nærmere på uenighetsfellesskapets mange fasetter, samt forskning på mekanismer som kan utløse selvsensur (Iversen, 2016; Noelle-Neumann, 1993).

I kapittelet om kontroversielle og sensitive tema i skolen tas det utgangspunkt i undersøkelser gjort av Utdanningsnytt: *Mange lærere unngår temaer som kan virke støtende på elever* (2020). Disse dataene ses opp mot egen empiri, og drøftes i lys av ulike perspektiver på undervisning om kontroversielle og sensitive tema (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022; Kerr & Huddleston, 2017; Zembylas & Papamichael, 2017). I diskusjonen om lærerens posisjonering, drøftes disse opp mot de samfunnspedagogiske perspektivene fra Stray og Sætra, og Diana Hess (Hess, 2005; Stray & Sætra, 2016).

I diskusjonen om informantenes håndtering av ekstreme handlinger, vil disse nærmest utelukkende drøftes mot litteraturen brukt i Dembras artikkelsamlinger. Det er tross alt denne litteraturen som skal sørge for at Regjeringens handlingsplan realiseres. Her tilbyr litteratur og kasusstudier fra Claudia Lenz, Nustad og Syse, Martin Sjøen og Christer Mattsson m.fl. flere pedagogiske perspektiver på hvordan en bør håndtere ekstremisme i klasserommet (Lenz, 2019; Mattsson, 2019; Nustad & Syse, 2019; Sjøen, 2019).

Metode

Viktig for ethvert forskningsprosjekt er at kontakten mellom forskere og deltakere preges av aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet (Tjora, 2021, s. 53). Det er dermed tatt hensyn til de etiske krav for samfunnsforskning satt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) Herunder krav om informert samtykke, beskyttelse av barn, anonymitet, konfidensialitet og taushetsplikt. Alle personopplysninger er i tråd med NESHs føringer lagret i *SIKT*, og alle opptak og transkripsjoner er lagret kryptert.

Begrunnelse for valg av kvalitativt forskningsdesign

Den mest umiddelbare vurderingen er ofte knyttet til hva slags tilgang man har til aktuelle informanter, hvor god tid disse har, om det er sannsynlig at de lar seg rekruttere til for eksempel intervjustudier, om det vil være mye enklere å få dem til å fylle ut spørreskjemaer, og så videre (Tjora, 2021, s. 44).

Basert på Tjoras kriterium for vurdering av design ville det ved første øyekast være uaktuelt å velge en kvalitativ studie. Selv med en enorm lærerstand er det et kjent fenomen at informantrekruttering er utfordrende. Lærerhverdagen er hektisk, hvilket gir utfordringer med å holde av tid til lengre samtaler. Vår studie ønsker å se nærmere på læreres meninger, holdninger og ikke minst hvordan de erfarer, tolker og håndterer hendelser i skolehverdagen. Et kvalitativt design vil derfor være nødvendig for å innhente data om sosiale dimensjoner og “meninger bak atferd” (Wadel, 1999 i Halvorsen, 2008, s. 133).

Det er ifølge Tjora (2021, s. 44) fullt mulig å lage gode design for intervjubaserte studier. En forutsetning for dette er at det er god kontakt mellom forsker og representanten for feltet man studerer. Som fremtidige lærere foreligger denne kontakten og nærheten naturlig i form av fellesskap gjennom profesjonsvalg. Videre er vi på jakt etter anekdotiske, fenomenologiske og komplekse svar - en nyanserikdom, noe den kvalitative metoden kan legge til rette for (Jacobsen, 2022, s. 141). Som et siste argument kan det trekkes frem at det kvalitative designet ble foretrukket på grunn av muligheten til å kombinere datainnsamling og analyse underveis i prosessen (Halvorsen, 2008, s. 131). Videre har en slik interaktiv prosess gjort at problemstillingen og innsamlingsmetoden har latt seg endre etter hvert som undersøkelsene pågikk (Jacobsen, 2022, s. 142).

Begrunnelse for dybdeintervju som forskningsmetode

Dataene er samlet inn via dybdeintervju, da målet i “hovedsak [er] å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd” (Tjora, 2021, s. 127). Vi ønsker å avdekke læreres forståelse og håndtering av sosiale fenomener og tematikker i skolehverdagen. Basert på dette har vi valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju. Intervjuformen tillater at informantens svar følges opp med spørsmål og avklaringer underveis, i tillegg til å gi intervjuet en samtaleform (Edgren et al., 2021, s. 133). Dersom vi skulle gått for et strukturert og mer kvantitativt rettet intervju ville det vanskeliggjort å finne svar på forskningsspørsmålene. Det ville også kunne oppstå vanskeligheter med å få frem nyanser, erfaringer og subjektive holdninger. Dernest ville improviserte oppfølgingsspørsmål og potensielt viktige utdypelser og begrunnelser kunne forsvunnet (Repstad, 2007, s. 78). På bakgrunn av tematikken som tas opp i intervjuene kan det uformelle formatet også være godt egnet til å kunne få frie og ærlige svar. Dette i den forstand at informantene “ikke tvinges inn i en bestemt måte å tenke på, men kan uttrykke og utdype sine meninger mye friere” (Halvorsen, 2008, s. 138).

Intervjumetoden har [derimot] blitt kritisert for å være idealistisk og individualiserende, altså for å fokusere for mye på enkeltmenneskers meninger og dermed neglisjere sosiale og materielle strukturer og rammevilkår. [...] de kan bli kontekstløse. Dette er ikke i og for seg noen innvending mot å foreta intervjuer, men et memento når man analyserer og tolker materialet. (Repstad, 2007, s. 76)

Den empiriske innsamlingen er gjort i lys av de rammevilkår som foreligger i norsk skole og samfunn. Denne bevisstheten vil forhåpentligvis kunne lede til en mer nyansert tolkning av vår empiri. Studiet har som interesse å kartlegge begrepsstrukturen i et utvalg læreres oppfatning av fenomener [som “ytringsfrihet”, “rasisme” eller “ekstrem”]. “Spørsmålene utforsker betydningen av de begrepsmessige dimensjonene i sentrale uttrykk, så vel som deres posisjoner og forbindelser i et begrepsnettverk” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 181). Videre er det lagt et stort fokus på søk etter narrativ, da vi ilegger en del vekt i de historiene intervjupersonene forteller (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 182). Selv om alle intervjuer innebærer forskjellige diskurser, er ikke diskursanalyse vektlagt i særlig grad. En diskursanalyse basert på elevers bruk av de konkrete ord og uttrykk som trekkes frem i vår data kunne vært en interessant studie i en annen forskningssammenheng.

I tillegg til å samle inn kvalitative svar fra informanter, har det blitt tatt direkte kontakt med sentrale aktører, samt deltatt på ulike seminarer og foredrag. Deriblant deltok Ida S. Weberg Drågen på Dembra sin jubileumskonferanse i 2023 og lærerstudentkurset “Hvordan undervise om 22. juli” i 2023 i regi av Wergelandsenteret, 22.juli-senteret og Demokrativerkstedet på Utøya. Videre har vi deltatt på kurs om voldelig atferdshåndtering med Verge Opplæring AS. Notater, informasjon og caser fra seminarene vil i noen tilfeller bli brukt som supplement til informantenes og litteraturens beskrivelser.

Beskrivelse av utvalg og inkluderingskriterier

Vi har valgt å avgrense oppgaven til å utelukkende inkludere ungdomsskolelærere. Dette fordi elevgruppen lærerne samhandler med er relativt jevne i alder. I tillegg jobber lærerne med samme læreplan og kompetansemål etter endt 10.trinn. I Overordnet del av Læreplanen fra 2020 blir opplæringens verdigrunnlag beskrevet. Her finnes de mest sentrale verdiene “menneskeverdet” og “identitet og kulturelt mangfold”. Menneskeverdet som verdiprinsipp ilegger skolen et særlig ansvar, da “skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom verdiprinsippet identitet og kulturelt mangfold skal skolen “[...] gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanen i samfunnsfag inneholder konkrete kompetansemål som kan knyttes til vårt forskningsområde; her trekkes det inn selvbilde, identitet, levesett, konflikter, terrorhandlinger i tillegg til at det står eksplisitt at elevene selv skal reflektere over hvordan ekstreme holdninger og handlinger kan forebygges (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det eneste formelle inkluderingskriteriene at man er lærer i ungdomsskolen. Med lærer menes at man har formell pedagogisk utdannelse i tråd med rådende føringer. Dette krysser, ifølge Tjora (2021, s. 145), av selve hovedregelen for utvalg i kvalitative studier: “[...] at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet”. Basert på både samfunnsdebatt og egen praksis, oppleves det at elever på ungdomstrinnet er særlig utfordrende. Samtidig er aldersspennet mellom trinnene ikke for stort. I tillegg er egen utdannelse rettet mot 5.-10. trinn. Dermed ble lærere på småtrinn-, mellomtrinn og videregående skole ekskludert fra utvalget.

På bakgrunn av utfordringer med informantrekruttering er utvalget preget av en viss grad av beileilighet. Det vil si at vi har tatt i bruk samtlige informanter som var tilgjengelige i den gitte perioden. Informantene ble rekruttert via e-post, direkte kommunikasjon eller via bekjentskap knyttet til egne praksis- eller arbeidsopphold. En presisering er at samtlige lærere i det endelige utvalget oppfyller kriteriene i forhold til formell, pedagogisk utdanning. Selv om det kan betegnes som et noe snevert kriterium (Tjora, 2021, s. 48), sørger det i teorien for at informantene innehar nok pedagogisk kompetanse til å kunne bidra i diskusjonen. Utvalget vårt består av 10 informanter fordelt på 8 skoler. Antallet er satt på bakgrunn av tilgjengelig tid, i tillegg til søken etter en viss bredde i synspunkter og handlingsmønstre (Jacobsen, 2022, s. 203). Informantene er geografisk spredt i landet, men hovedsakelig lokalisert på Vestlandet. Blant informantene er det spredning i alder, kjønn, ansiennitet og fagkombinasjoner, men informantene er ikke gruppert etter disse. Uavhengig av hvilke fag man underviser anses problematikken å være relevant. Ergo anses ikke fagkombinasjon som avgjørende variabler. I tillegg er det ønskelig med fagvariasjon i den forstand at det potensielt gir oss muligheter for å se plutselige og uforutsette sammenhenger i analysene.

Informant	Kjønn	Alder	Ansiennitet
Lærer 1	Mann	60-70	40 år
Lærer 2	Mann	30-40	Under 5 år
Lærer 3	Kvinne	40-50	10-15 år
Lærer 4	Mann	40-50	15-20 år
Lærer 5	Kvinne	60-70	25 år
Lærer 6	Mann	30-40	under 5 år
Lærer 7	Mann	30-40	10-15 år
Lærer 8	Mann	30-40	under 5 år
Lærer 9	Mann	30-40	5-10 år
Lærer 10	Kvinne	40-50	15-20 år

Tabell 1: Oversikt over informantene

Gjennomføring av innsamlingsprosessen

Pilotintervju, revisjon og design av intervjuguide

I forkant av intervjuprosessen besluttet vi å gjennomføre en pilotundersøkelse med en lærerstudent. På denne måten kunne vi reservere flest mulig av de opprinnelig utpekte intervjuobjektene til senere bruk. Vår medstudent frembrakte enkelte utsagn og eksempler som til en viss grad samsvarte med forventningene. Vi opplevde likevel at pilotinformanten ofte snakket rundt emnene, ikke om. Dette gjorde at refleksjoner og oppfølgingsspørsmål ikke fant sin naturlige plass. Den opprinnelige intervjuguiden tydeliggjorde en asymmetrisk maktrelasjon - dette var ikke en hverdagslig samtale mellom likeverdige partnere. Selv om vår pilotinformant snart er ferdig utdannet, satt vi som intervjuere med all vitenskapelig kompetanse og definisjonsmakt. Vi diktet intervjuets tema og struktur, i tillegg til at intervjuguidens slaviske oppbygging gjorde at samtalen ble styrt i den retning vi “ønsket” den skulle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). I tillegg til dette slet vi med å komme på gode oppfølgingsspørsmål underveis.

Som en konsekvens av dette falt valget på å revidere intervjuguiden. Tabellformatet ble erstattet med en rekke mindre strukturerte tematiske spørsmål i listeform. Målet var å redusere maktforskjellen i intervjusituasjonen, slik at vi som forskere og deltakeren nærmer seg likeverdighet i spørsmål og tolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Intervjuguiden ble endret for å gjøre den mer kollaborativ, hverdagslig og åpen for refleksjon. Spørsmålene er tematisk strukturert, uten en bestemt rekkefølge. I tillegg følger verken hoved- eller oppfølgingsspørsmål en bestemt formulering. Med det tilføyes det Brinkmann og Kvale (2015, s. 163) vil kalle en dynamisk dimensjon “for å sørge for at den interpersonlige relasjonen holdes og forsterkes underveis i intervjuprosessen”.

De to første intervjuene, som også opprinnelig var tenkt som pilotintervjuer, ble gjennomført uken etter. Resultatet av de tenkte pilotintervjuene avdekket en formålstjenlig sammenheng mellom våre forskningsspørsmål og genererte svar. Den trinnvise endringsprosessen som var tiltenkt etter å ha gjennomgått første pilotintervju ble derfor ansett som ferdig. Det eneste optimaliserende grepet som ble gjort i etterkant var å tilføye flere potensielle oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden. Postholm skriver at “[...] kan ikke oppfølgingsspørsmål forberedes før det første intervjuet, fordi de vil ta utgangspunkt i forskningsdeltakerens responser på de spørsmål eller temaer som bringes inn i intervjuet”

(Postholm, 2017, s. 80). Det ble dermed besluttet å inkorporere de opprinnelige pilotinformantene våre inn i det endelige utvalget.

Intervjuguide

Intervjuguiden er delt inn i ulike deler; informasjon og beskjeder gitt før taleopptaket starter, med tematisk inndelte spørsmål med oppfølgingsspørsmål under. Spørsmålene er nummerert for ordens skyld, men er ikke en indikator på rekkefølge. Unntaket er spørsmål 1, om ekstreme holdninger og handlinger, som var satt som innledningsspørsmål. Se vedlegg 1 for hele intervjuguiden.

Praktisk gjennomføring av dybdeintervjuer

Intervjuene ble gjennomført fysisk. Repstad (2007, s. 98) validerer at det er mulig å ta intervjuene digitalt, men hevder også at man “mister noe da man ikke får informasjon om ikke-verbale ytringer, eventuelt også informantens naturlige sosiale kontekst”. Tolkning av kroppsspråk og tonefall kunne derfor forsvunnet ved å ta intervjuene over nett. Vi avtalte tidspunkt i god tid, og hadde da tid til å forberede samtykkeskjema, intervjuguide og *Nettskjema*-disk. Møteplassen var informantenes egen arbeidsplass, i uforstyrrede rom.

Intervjuet bør foregå i en setting som skjermer deltakerne for forstyrrelser. Det er forskerens jobb å finne et slikt rom, men forskningsdeltakeren kan gjerne forespørres om han eller hun vet om et tjenlig rom. På en skole er for eksempel læreren som skal intervjues, mer kjent enn forskeren, og det er derfor naturlig å la forskningsdeltakeren få anbefale et rom til dette bruket. (Postholm, 2017, s. 82)

Det ble på forhånd gitt informasjon om anonymisering, at vi ville sensurere dersom de røpet egen arbeidsplass eller avdekket egen eller andres identitet. Samtykkeskjemaet ble dernest signert og arkivert. Etersom pilotintervjuet vårt bar preg av tilbakeholdenhet, ba vi informantene våre på forhånd om å gi sin subjektive mening og ikke tenke på å være politisk korrekt. Vi forholdt oss rolige, i ønske om å skape en trygg atmosfære, som har en betydning for intervjuforløpet (Postholm, 2017, s. 82).

Opptakene ble gjort gjennom *Nettskjemas* applikasjon *Diktafon* på egen mobiltelefon.

Intervjuguiden hadde vi foran oss, men vi var fullstendig bevisst på at samtalen ikke ville følge dens format. Fokuset lå på å holde samtalen flytende og la informantene selv komme inn på de ulike områdene via eventuelle oppfølgingsspørsmål. Enkelte informanter tok mye

styring selv og pratet om det som var viktig for dem, mens andre følte at de hadde lite å si om tematikken og erkjente at de hadde for lite kunnskap. I tråd med litteratur om å etablere god kontakt, var det uavhengig av besvarelsene viktig for oss som intervjuere at det ble vist interesse, forståelse og anerkjennelse for informantens utsagn gjennom oppmerksom lytting (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Underveis brukte vi “prober” for å signalisere interesse, forventning eller ønske om utdypning av informantens forklaring. Aktuelle prober var å nikke, si “ja”, “hm”, gjenta enkelte ord eller stille oppfølgings spørsmål (Postholm, 2017, s. 80).

Intervjuene ble avsluttet med å debrife informantene. Her fikk de en kort oppsummering av aktuelle punkter og temaer som var gjennomgått, samt de overordnede tanker som informanten hadde trukket frem. Deretter fikk informantene spørsmål om de hadde noe de ønsket å tilføye samtalen, eller som de følte de ikke hadde fått sagt. Dette ga informantene en ekstra mulighet til å uttale seg rundt nevnte tema, ytringer eller tanker som var kommet frem under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 155).

Transkribering

I transkriberingsprosessen har vi tatt i bruk tale-til-tekst-programmet *Descript*. Programmet henter ut informasjon via en direktekobling til lydfilen fra *Nettskjema*, og transkripsjonene havner på en egen kryptert disk. For å lette på arbeidsmengden, valgte vi å få på plass transkripsjonene tett etter intervjuene ble gjennomført.

Det ble blant annet diskutert hvorvidt transkripsjonene skulle skrives ordrett, eller skriftliggjøres. På den ene siden argumenterer Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) at skriftliggjøring kunne føre til en lettere formidling av meningen med intervjupersonenes svar, da transkripsjonen kort fortalt er “svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler”. Motargumentet for er at det begrenser muligheten for å “åpne for kontroll av rådata for andre som vil ønske det for å se om tolkningene forskeren foretar, er gode nok, i tillegg at det letter den kommende analyseprosessen” (Jacobsen, 2022, s. 211). I tillegg ville kraftig retusjering og formalisering av råmaterialet ikke la oss formidle kroppsspråk, tenkepauser, usikkerheter og lignende. *Descript* fjerner lyder som “mmm”, “mhm” og “uhm”, og vi har valgt å justere noen av sitatene for å lettere få frem informantens poeng. Enkelte

ord er kuttet, det er lagt på “...” når de tenker seg om, samt lagt til [ellipser] for å enten redegjøre kontekst eller manglende ord.

Et siste, mer etisk argument for å formatere svarene var dersom vi skulle sende transkripsjonene eller oppgaven til de aktuelle lærerne i etterkant. En kjent bieffekt av å transkribere muntlig språk er at informantene kan fremstå som lite sammenhengende og intellektuelle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Et sant mareritt for enhver lærer. Transkripsjonene er ikke sendt til lærerne, og enkelte sitater er minimalt justert slik at det bedre kler det skriftlige formatet.

Koding og analyse

Utgangspunktet for intervjuguiden vår har vært fem kategorier: ekstreme holdninger og handlinger, kontroversielle og sensitive tema, rasisme, ytringsfrihet og lærers oppfattelse av egen kompetanse. Da vi har nærmere 200 sider med data har vi sammenfattet dataene som er samlet inn. Innholdet, i form av sentrale anvendte begreper, er her oppsummert i kortfattet tabellform med henvisning til de originale transkripsjonene. Vi gjorde det også så enkelt at første sett kategorier var basert på de overordnede temaene i intervjuguiden. Videre ble disse delt inn i underkategorier (a-b-c-d), og innholdet ble nøyere definert (enkelte definisjoner er lagt ved i parentes i underkategorien).

Inndeling i kategorier og underkategorier

1. Ekstreme holdninger

1 a - Lærernes definisjon

1 b - Læreres møte med ekstreme holdninger

1 c - Lærerens håndtering av ekstreme holdninger/handlinger

1 d - Lærerens forståelse av hvor det kommer fra

(Alle data som peker på hvor lærerne tror holdningene kommer fra)

2. Rasisme

2 a - Lærerens definisjon

2 b - Lærernes møte med rasisme

2 c - Lærernes håndtering av rasistiske utsagn i skolen

- | |
|---|
| <p>3. Kontroversielle og sensitive tema</p> <p><i>3 a - Eksplisitt nevnte tema</i></p> <p><i>3 b - Begrunnelse for at disse er kontroversielle eller sensitive tema</i></p> <p>(Alle ord, uttrykk og følelser som trekkes frem)</p> <p><i>3 c - Læreres tilnærming til kontroversielle og sensitive tema</i></p> <p>4. Ytringsfrihet</p> <p><i>4 a - Lærernes forståelse av ytringsfrihetsbegrepet</i></p> <p><i>4 b - Elevenes bruk av ytringsfrihetsbegrepet</i></p> <p><i>4 c - Lærernes håndtering av ytringsfrihetsproblemer</i></p> <p>5. Oppfattelse av egen kompetanse</p> <p><i>5 a - Bakgrunn for egen kompetanse</i></p> <p><i>5 b - Hva læreren mener er viktig å kunne</i></p> |
|---|

Tabell 2: Kodingsprosessen

Etter at kategoriene var på plass, ble dataene systematisert og tilordnet i kategorier ved hjelp av farge. Hver hovedkategori fikk et eget dokument, og alle data som kunne tolkes å havne under disse ble lagt på sin respektive plass. Dernest gikk vi gjennom hvert enkelt hovedtema, og fargekodet underkategoriene. For å ikke miste sitatenes kontekst, ble dette lagt ved i forkant av hvert sitat ved hjelp av [...]. Silverman (1993, i Jacobsen, 2022, s. 240) viser til at forskere ofte kan ha en tendens til å velge ut data som “er passet til en idealisert oppfatning av et fenomen, eller til å velge ut data som er interessante fordi de er eksotiske, på bekostning av data av mindre dramatisk (og muligens viktigere) art”. For å sikre oss å unngå denne fallgruven, har vi individuelt gått gjennom hvert av datasettene.

I etterkant av å finne litteratur har det blitt gjennomgått en større dataanalyse. Analysen av empirien ble stort sett gjort etter at vi hadde lest oss opp på teori og studier av ekstreme holdninger. Det fortolkede datamaterialet er her tatt inn i en teoretisk-analytisk drøfting av undersøkelsens tema (Brottveit, 2018, s. 140). Resultatene av disse analysene danner grunnlaget for resten av masteroppgavens kapitler.

Vurdering av validitet, reliabilitet og autentisitet

Statistisk generalisering basert på kvalitative undersøkelser er trolig den største kritikken mot den kvalitative metoden. Det virker å være bred konsensus i litteraturen om at det bør stilles spørsmål til om “disse få respondentene er representative for andre enn seg selv?” (Jacobsen, 2022, s. 143). “Folk flest” anser også søylediagrammer og kurver som mer troverdige enn det som formidles i tekstform (Tjora, 2021, s. 45). Både Tjora, Jacobsen, Postholm, Repstad og Halvorsen nevner alle hvordan kvalitative studier sliter med ekstern gyldighet.

Validering innebærer også en kritisk drøfting av kildens *vilje* til å gi riktig informasjon. [...] Derfor må forskere alltid vurdere om de kildene de benytter, har noen motiver for ikke å komme fram med all informasjon eller gi et skjevt bilde av viktigheten. (Jacobsen, 2022, s. 242)

Våre forsknings- og intervju spørsmål leder inn på tematikk som kan oppleves som nært for mange lærere. Samtalene berører for enkelte svært betente tema og “et kjent dilemma fra forskningen er at respondenter ønsker å framstå på sosialt riktig måte, også for en ukjent forsker (Miles & Huberman, 1994, i Jacobsen, 2022, s. 242). Behovet for positiv selvrepresentasjon eller frykten for å fremstå som politisk ukorrekt *kan* derfor prege de besvarelsene som blir gitt i intervjuene (Postholm, 2017, s. 170). Silverman (1993, i Postholm, 2017, s. 170) lanserer autentisitet som et erstatningsord for reliabilitetsbegrepet. Da vår studie er på jakt etter læreres personlige forståelse og håndtering av gitte situasjoner, vil det derfor være et funn i seg selv å oppleve stor variasjon i svar. Viktigst er at svarene *fremstår* som autentiske representasjoner for informantenes opplevde virkelighet. Den semistrukturerte intervjuformen legger til rette for at respondentene kommer med uoppfordrede opplysninger og det kan antas at disse har større gyldighet enn de svar som kommer som et direkte resultat fra forskerens spørsmål (Jacobsen, 2022, s. 243). Det kan likevel stilles noen spørsmål til studiens interne validitet, da informantene snakker om hendelser fra fortiden. Feil i minnet kan naturligvis gjøre det vanskelig å huske nøyaktige detaljer.

Flere informanter virker interessert i tematikken og kan ha gjort seg tanker på forhånd. Dette kan gjøre dem tryggere og mer reflekterte i en diskusjon. Dersom lærerne hadde følt seg utrygge på tematikken, ville lærerne sannsynligvis ikke deltatt i et intervju i frykt for å fremstå uviten. Dette åpner opp for å drøfte hva kildene vi ikke fikk tilgang til kunne sagt,

eller ikke sagt (Jacobsen, 2022, s. 242). Det er likevel statistiske bevis for at fenomenene vi undersøker forekommer i norsk skole. En antagelse er derfor at lignende førstehåndserfaringer skulle kunne dukke opp i intervjuer av mange lærere, uavhengig av interesse for feltet. Skillet vil kunne gå i læreres evne og vilje til å resonnerer rundt hendelsene og fenomenene. Jacobsen (2022, s. 243) påpeker her viktigheten av å intervju flere kilder, i tillegg til at uenighet eller variasjon i svar kan være både reliabelt og gyldig i seg selv. Dette i den forstand at svarene enten viser koherens eller avvik mellom respondentene. Et siste forbehold er at to av informantene er hentet fra perifere bekjenskaper gjennom egen praksis. Det å intervju kjente har, ifølge Repstad, både en fordel og ulempe:

[Fikk kun tak i intervjuobjekter han kjente til] Dermed fikk jeg en del personer jeg kjente mer eller mindre godt på forhånd inn i mitt utvalg. Det kan også ha vært en fordel og gjort det lettere for dem å åpne seg. Det kan også ha gjort dem mer presise i forhold til fortidelige fakta, ut fra en forestilling om at jeg visste litt om dem på forhånd og kanskje kunne slå ned på fortegninger og overdrivelser. På den annen side kan deres kjennskap til meg ha gjort dem mer tilbøyelige til å spille opp til det de mente var mine standpunkter [...]. Dette er teoretiske funderinger.” (Repstad, 2007, s. 82–83).

På lik linje med Repstad (2007, s. 83) mener vi også at våre informanter ikke skiller seg noe vesentlig fra de vi kjenner og ikke kjenner, og har bidratt til ærlig og nyansert informasjon om feltet. Da vår studie undersøker hvordan et utvalg lærere opplever og håndterer konkrete pedagogiske situasjoner, vil det å trekke generaliserende konklusjoner være vanskelig. Det er heller ikke målet med denne studien. Målet med studiet er som sagt å male et bilde av et utvalg læreres persepsjon og handlingsmønstre, og se i hvilken grad disse samsvarer med forskningsperspektivene.

Funn og analyse

Kapittel 1: Ekstreme holdninger og handlinger

Kapittelet tar sikte på å etablere en definisjon på hva som menes med en ekstrem holdning eller handling. Utgangspunktet vil være informantenes egne definisjoner og forståelser, og disse vil ses opp mot, og diskuteres i lys av eksisterende litteratur på feltet. Deretter vil den samlede forståelsen drøftes i lys av konkrete utfordringer og hendelser opplevd av informantene, i tillegg til at normalitetsbegrepet tas opp til diskusjon. Ved å undersøke fenomenenes opprinnelse, uttrykk og bakenforliggende årsaker, vil det dannes et solid fundament for avslutningsvis å kunne utforske og drøfte ulike læreres håndteringstiltak.

Lærernes forståelse av ekstreme holdninger og handlinger

Lærer 2: Ja, altså ekstreme holdninger for meg blir jo litt det som viker fra den standarden vi har satt for vårt norske samfunn, da ... som kan gå på, for eksempel ... om det er lov å slå eller ikke, for å sette det på spissen.

Lærer 3: Ekstreme holdninger tenker jeg jo i utgangspunktet at er sanne holdninger som ikke er akseptert ... på en måte ... av storsamfunnet eller av flertallet, og som i stor grad stigmatiserer eller diskriminerer personer av rase, kjønn, etnisitet, religiøse, opprinnelse eller bakgrunn.

Lærer 6: [...] Det kan jo være knyttet til rase på en måte, men det kan også være knyttet til miljø, og det kan jo være knyttet til holdninger til for eksempel konflikter da, som skiller seg veldig fra de andre

Lærer 9: Så ekstreme holdninger det inkluderer også vold og handlinger, men det går jo fort over på utsagn ja, for vold er det jo ikke så mye av ... *det* ... egentlig både mikroagresjoner ... altså små ting til store ting

Lærer 10: Ja, altså, ekstreme holdninger. Det for eksempel går på ... diskriminering på grunn av hudfarge, høyde og vekt ... altså kropp ... veldig mye. Så går det på å kommentere ytre til andre.

Lærerne setter ulike grenser for hva de anser som ekstremt. Flere av lærerne vurderer det ekstreme ut fra egne verdier og ulike samfunnsnormer. En entydig definisjon på hva som er "ekstremt" kan dermed være utfordrende og kontekstavhengig, da det vil kunne inneholde en subjektiv komponent. Lærer 3 trekker inn norm-avvikende holdninger, stigmatisering og diskriminering i sin definisjon, mens Lærer 10 derimot anser skjellsord og kommentarer på personers utseende som ekstremt. Lærer 9 trekker også frem holdninger til konkrete

verdenshendelser som potensielt ekstreme. Enkelte lærere anser også kroppslige handlinger, som vold, som ekstremt.

En ekstrem holdning kan dermed oppsummeres som synspunkter som avviker fra en etablert norm. Ytringer kan trekkes frem og forstås som handlinger, hvilket anerkjennes av de juridiske definisjonene (se f.eks. Torvund, 2020, s. 102). Informantenes samlede forståelse kan dermed forstås å ligne ordbokdefinisjonene, som presenterer ekstreme holdninger som ytterliggående holdninger og syn (Thorsen, 2023). Man kan videre identifisere flere likheter i lærernes forståelse med Lars Gules definisjon:

Begrepet [...] er derfor knyttet til forestillingen om et politisk spektrum hvor det finnes et sentrum som gjerne defineres eller forstås som “det vanlige”, “akseptable” eller riktige i normativ forstand, mens ytterkantene [...] således blir ideologisk ekstreme (Gule, 2012, s. 15).

Ved å nevne både holdninger til konkrete konflikter, mikroaggresjoner, rasisme og vold, antyder Lærer 2, 6 og 9 at graden av ekstremitet kan variere. Dette støttes av Gules teori om at ekstreme holdninger og handlinger kan innbefatte alt fra vold og terror, til norm-avvikende holdninger og mildere diskrimineringsformer (Gule, 2012, s. 108). Voldsutøvelse, trusler, samt å uttrykke norm-avvikende holdninger kan videre knyttes til Gules “normative ekstremisme” (2012, s. 26). Dette fordi handlingene strider med både juridiske og felles definerte regler i forhold til kroppskrenkelse og andre demokratiske prinsipper. Nedverdiggende kommentarer, rasisme og uttalte stereotyper kan også knyttes til Gules (2012, s. 27) “deskriptive ekstremisme”-begrep, da utsagnene kan inneholde virkelighetsfjerne verdensforståelser som både strider med rasjonell og vitenskapelig tenkning.

Lærer 7: Sånne ekstreme ting å si som det der ... når det gjelder vold, å utføre vold mot andre eller mot skolen, eller å ta til våpen, da er vi der med en gang.

Den videre forståelsen av ekstreme holdninger og handlinger vil vurderes med utgangspunkt i informantenes samlebetegnelse, i kombinasjon med Gules definisjoner. Ekstreme holdninger og handlinger kan derfor forstås som alle handlinger og holdninger som avviker fra et "sentrum". Det kan også innbefatte alt fra moralsk til juridiske avvik, og det kan foreligge variasjon i grad. Med utgangspunkt i lærernes utsagn og Gules definisjoner, vil skolen være en samfunnsarena hvor både den normative og deskriptive ekstremismeformen vil kunne se

dagens lys. Dette fordi elever tilbringer store deler av hverdagen på skolen. I tillegg legger elevmangfoldet til rette for at ulike ideologier, verdi- og verdenssyn daglig kan komme i kontakt og konflikt.

Ekstreme ytringer i skolekonteksten

Lærer 10: Så går det på å kommentere det ytre til andre. Så er det jo det med gay, homo, bitch som skjellsord.. Det er med å bruke diagnoser (som skjellsord), for eksempel, sånn som “CP” kan de bruke. [...] Og det er veldig skikkelig sånn ... trakassering og grusomme ting de kan si mot enkelte lærere. [...] Det forekommer oftere enn før. Ja, ofte ... ja, for oss så er det nesten hver dag ja.

Lærer 9: “Hore” er jo et vanlig ord som blir brukt mot jenter. “Gå tilbake til kjøkkenet der du hører hjemme”

Lærer 8: Så kan folk som har rødt hår bli kalt “ginger”. Og ikke på en sånn koselig måte, men på en litt stygg måte. Og de finner ting overfor hverandre som de prøver å ta hverandre på. Ja, de er stygge med hverandre på flere måter.

Lærer 4: Eller hvis du har ord som, ja, "dette er sånn polakk-arbeid", at det er rett og slett at “ja, ja, men dette kan polakkene ta seg av”.

Lærer 3: Altså det vanligste skjellsordet blant dem er jo “jævla homo, eller jævla hore”.

Lærer 2: Så sitter de gjerne og sender melding til hverandre, vi har jo et heldigitalt system, og den ene eleven hadde jo da skrevet inn ... Hva var det han søkte på? Altså, “hairy gay niggerporn” ... Som på en måte er nok i seg selv, men det blir mange flere. Og da er det jo litt langt over streken, også fordi at vi har jo sånn klassechat. Som på en måte ... jeg har laget et grupperom for vår klasse. Og da kommer det plutselig bare poppende inn, altså N-ordet fra han da. Helt sånn uprovosert ...

Nedlatende kommentarer er eksempler som trekkes frem hos samtlige av våre informanter, og disse kan igjen knyttes til Gules definisjoner. Informantenes svar viser en tendens til at elever daglig kommer med overdrevne og negative stereotypier og fordommer knyttet til utseende, etnisitet, religiøs overbevisning, seksuell legning eller kjønn. En annen fellesnevner er at ytringene i direkte forstand bryter med sentrale demokratiske prinsipper forankret i skolens reglement, som menneskeverd, likeverd, likestilling og gjensidig respekt. Dette understreker viktigheten av å adressere disse ekstremismeformene og forebygge ytterligere radikaliserings blant elevgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Lenz, 2020). Mangel på aksept for et annet sentralt demokratisk prinsipp, retten til privatliv, trekkes frem av Lærer 2, som forteller om spredning av nakenbilder:

Lærer 2: Så har du på en måte sittet i og på en måte sendt en video, eller delt en video, eller, ja ... Også selvfølgelig det her med nakenbilder og alt, at det er mye av det på skolen her. Det skjer. [...] Det er jo en sånn delingskultur på alt, både gutter og jenter, som deler både lettkledde bilder og de viser mye. Og de er jo alt for unge til å klare å håndtere det her, så det er bilder som spres og ødelegger mye.

Lærer 2 erkjenner at elevene synes at sosiale medier er vanskelig å forholde seg til, og viser til en nettbasert delingskultur som gir både aksept og “kreds” blant enkelte. En relativt stor andel elever viser en holdning som normaliserer spredning av volds- og nakenbilder. Dette underbygges av undersøkelser som viser at 10% av 15-16 åringer har delt nakenbilder av seg selv, mens 6% av ungdommen har delt bilder av andre (Medietilsynet, 2022, s. 140–141). Moralsk vil det å dele slikt innhold kunne anses som ekstremt i seg selv, men det foreligger også utvetydige juridiske føringer om at dette er straffbart jf. Straffeloven (2005, §267). Delingskulturen bekreftes av politiets avsnittsleder U18, Erik Håland, som forteller at politiet stadig konfiskerer telefoner brukt til disse straffbare handlinger - hvor skoleungdom filmer og ukritisk deler voldsepisoder på sosiale medier (E. Håland, personlig kommunikasjon, 13. februar 2024).

Vold og trusler om vold

Lærer 1: Så når jeg var her sist, altså fra [19]87, så var det veldig mye stoffproblematikk, altså sniffing, hasjrøyking, gassniffing, altså ... Og da opplevde jeg jo en gang at når jeg tok limen fra en jente, så gikk hun løs på og skulle banke meg opp, så jeg måtte legge henne i bakken.

Lærer 7: Men så har jeg hørt om gjerne fra noen andre klasserom at det [elever spøker med å utføre skoleskyting] har skjedd to andre ganger i et annet klasserom der en annen lærer har måttet ringe hjem til foreldrene og ta opp dette. Så gjerne tre ganger i løpet av tretten år. Og da har jo også elevene alltid sagt at dette var tull, det var aldri ment, sant? Det var bare “uheldig” at læreren var i nærheten og overhørte det.

Lærer 9: Og så har jeg hatt en elev, etnisk norsk elev, som sto med balltre og skulle «måke meg ned» ... Stod klar i gangen med balltre, han sto klar og ladet med svingen og skulle «måke meg ned» ... [...] Og det endte med at han svingte balltreet. Og slo i veggen i stedet for. Han var så sint. [...] Vi hadde jo også en elev som hadde med seg en kniv og skulle ta en medelev, det var jo en heftig episode.

Lærer 10: Altså, vi har fysiske utageringer. Kanskje det mest ekstreme er at å knuse inventar, fysisk vold mot medelever. [...] Altså som de kanskje ikke er så på god fot med... Men det er de ekstreme tilfellene, da det er jo ikke den vanlige eleven som er sånn. [...] Ja, altså det er jo ting som er med våpen liksom, at de skal ha bombe, at de skal ta livet av andre. Det er jo sånn ting som kommer inn. At de skjeller ut andre. Med alle mulige slags ord.

Flere av informantene fortalte om episoder knyttet til vold eller trusler om bruk av vold; mot seg selv, andre ansatte eller medelever. Disse hendelsene fletter seg inn i statistikken som viser en økende tendens i registrerte avvik og voldshendelser i skolen (se Pahr-Iversen, 2024), hvor Utdanningsforbundets utgangspunkt er at “alle hendelser som innebærer brudd på lovverket, blir regnet som avvik” (Utdanningsforbundet, u.å). En kan spekulere i om økningen i antall volds-, våpen- og trusselhendelser bygger på reelle intensjoner om å gjøre skade, eller om noe kan kategoriseres som “gutteprat” inspirert av voldsretorikken som nå dominerer kriminelle ungdomsgjenger (Bjørge & Gjelsvik, 2015, s. 158).

Lærer 9: Men “normalt” forskyver seg, og når du har vært lærer lenge nok, så har du stått oppi såpass mange situasjoner at det på en måte bare forsvinner litt. Det er enkelthendelser som du gjerne husker, [...] som gjerne er litt sånn halvtraumatiske, men de der små tingene, sånne stygge ord, kommentarer, det bare forsvinner inn i mengden der. For det skiller seg ikke ut, for dette er så hverdags, for du møter det hver eneste time. Det blir litt sånn skylapp. Hvis du skulle arrestere dem hver gang de sa noe, så hadde du ikke fått gjort noe. For noen elever og noen elevgrupper og klasser er jo såpass drøyt at du kan ikke gå ti minutter uten at det blir sagt noe drøyt.

Lærer 10: Det er ikke alltid man klarer å ta det. Du hører det, men det er jo for eksempel, at de kan bruke sånn ... Ja, “bitch” og sånt, og det er jo ikke greit, men du klarer ikke å stå på alt.

En kan på bakgrunn av informantenes kommentarer spekulere i hvorvidt den offentlige statistikken viser faktisk antall hendelser. Man kan også spekulere i hvilke urapporterte mørketall som finnes når mildere voldsformer eller krenkende kommentarer “bare forsvinner inn i mengden”. I tillegg til at forebyggende tiltak ikke vil baseres på korrekte data, vil manglende avviksrapportering kunne føre til manglende oppfølging. Ved mangelfull oppfølging menes eksempelvis at elever som trenger ekstra sosial støtte eller disiplinære tiltak ikke får den nødvendige oppmerksomheten som skal til for å “snu” atferd og/eller holdninger.

En annen diskusjon er hvorvidt det norske samfunnets normative landskap stadig endres; holdninger som tidligere ble ansett å være ekstreme er nå ansett som den nye normen, og *vice versa*. Eksempelvis ble kamp for kvinners rettigheter i sin tid ansett som radikal ekstremisme, mens likestilling nå er en grunnpilar i demokratiske land. Et eksempel på det motsatte er den pågående diskusjonen om kjønn hvor normkritiske selvidentifiseringsteorier og queer-teori gir nye perspektiver på kjønn og seksualitet. Her vil det i enkelte samfunnsdebatter nå anses

som ekstremt å begrunne sine holdninger med biologiske argument eller heteronormativitetsperspektiv (Se f.eks. Olsen & Stavrum, 2022).

Normalitetsbegrepet

Lærer 4: Men normalitetsbegrepet er jo også ... ut ifra historisk kontekst ... så det er ikke sikkert at det vil være det samme ... altså kjernefamilien var jo det som var normalt på 50-tallet. Det er jo ikke normalt lenger da.

Lærer 9: Nei. Du opplever jo at min normal er en helt annen enn utenforstående sin normal, at terskelen for hva som er normalt dessverre blir så forskjøvet.

Lærer 4 og 9 viser kompleksiteten rundt normalitetsbegrepet, og hvordan diskusjonen kan deles inn i to kategorier: den generelle normen knyttet til samfunnsdiskursen og norm for oppførsel i skolen. Det antydes at både det politiske klimaet, den kulturelle sensitiviteten og den kontekstuelle følsomheten som nå foreligger gjør at tidligere aksepterte uttrykk og meninger nå anses som uakseptable. Refleksjonene rundt avvik viser at mye av det som tidligere ble sett på som ugrei holdning og oppførsel i skolen, nå blir ansett som hverdagslig og helt normalt. Samtidig forklarer det hvorfor ekstreme holdninger og handlinger ikke kan forstås som "et firkantet fenomen". I tillegg forklarer det hvordan de tidligere nevnte subjektive og kontekstuelle komponentene spiller inn. Dette gjør seg spesielt gjeldende i tilfeller hvor det ikke dreier seg om konkrete lovbrudd, men hva den enkelte anser som moralsk riktig norm. Like interessant er tanken om hvor og hvordan disse holdningene oppstår.

Årsaker til ekstreme holdninger og handlinger

Lærer 2: Det [stygge ordbruk med skjellsord] forekommer mer enn hva vi tror også, men når jeg tok det i min klasse, det her med å bruke ordet jøde, så sa han ene i klassen, han sa at "det er ikke så ille å bruke det." Så sier jeg "jo, det er på like linje like ille å bruke det som n-ordet, som hvilken som helst annen rasistisk bemerkning". Og så sa han, "nei, det er ikke like ille." Og det går ikke på at de mener det, de har bare misforstått. Det er jo komplisert hele ... de kan ikke historien siden de vet ikke hvorfor. Hvorfor bruker vi jøde som skjellsord? Det kan de ikke svare på ... "fordi han andre gjorde det, fordi alle gjør det". Og det ligger jo langt, langt, langt forankret, langt tilbake i historien, men den veien, den delen kan ikke de. Og da har du på en måte uskylden i det. [...] Jeg vil ikke betegne dem som rasister, jeg vil betegne dem som ignorant på norsk. Ja, de har det uvitende om hva de faktisk holder på med. Det er en sånn ubevisst handling som ligger litt til noen ungdommer i sjargong.

Lærer 8: Det er et enormt statushierarki: De prøver å plassere seg og hevde seg og være kule, og en av måtene det blir gjort på er at de er stygge med andre. [...] Jeg tenker på det som at det er folk som ikke vet hva de sier, og som har helt andre ting de er opptatt av og sliter med. Det

handler om å posisjonere seg, utrygghet og de tingene der. Og de ekstreme holdningene inngår på en måte i uttrykkene dine for å prøve å plassere seg selv. Og hvis du ikke er det, så kan du fort liksom falle litt utenfor og ikke vise at du er så kul. [...] Og så erfarer jeg også at de sier ting, at det handler mye om å teste ut grenser, prøve av ting, se hva som skjer, reaksjoner.

Lærer 9: Så ekstreme holdninger som er ideologiske, det møter du ikke så ofte. Du møter ikke en som du tenker “Åh, der har du en framtidig terrorist”, du tenker ikke det med en gang ... Du tenker gjerne “Ok, han har gjerne noe å prøve å finne ut av. Han er identitetssøkende”.

Lærer 10: For jeg sier ofte at ekstreme holdninger kan komme hvis du på en måte ikke blir en del av et fellesskap. Det er jo de som står alene, ofte på utsiden, som er lettest for å bli sugd inn i sånne miljøer [ekkokammer og mørke nettsteder].

Sitatene fra lærerne reflekterer ulike perspektiver på årsakene til elevenes holdninger og handlinger. Svært få opplever elevene som ideologisk ekstreme eller som rasister. Uvitenhet og misforståelser trekkes heller frem. Enkelte av informantene tolker det dithen at elevene ofte ikke forstår de historiske eller kulturelle kontekstene rundt fornærmende og fordomsfulle uttrykk. Flere lærere trekker også frem søken etter sosial status, tilhørighet, grensetesting og identitetsforming som viktige faktorer. Moldrheim (2014) argumenterer for at årsakene til at fordømmer rettes mot individer i grove trekk kan deles inn i tre hovedkategorier;

Uvitenhet

Første kategori handler om elever som utøver intendert atferd, men hvor bruken av fordømmen ikke er bevisst. Elevene er rett og slett ikke klar over at det de sier er fordomsfullt. I Lærer 2s eksempel, tolkes det som at elever til tider bruker ord og uttrykk uten å forstå begrepenes kulturelle eller historiske betydning. Sett fra Jean Piagets perspektiver, vil “jo, men alle andre sier det” kunne tolkes som at det produserte lydbildet nærmest forstås som en ren etterligning av tilsvarende lyd (Piaget, 1973, s. 99–102). Det vitner om at elevene med andre ord ikke har tilegnet fordomsfulle begreper som “jøde” inn i skjemaet “fordømmer”.

Intendert, men ikke emosjonsbasert atferd

Moldrheims andre kategori beskriver elever som utøver atferd som er intendert i den forstand at eleven har internalisert uttrykkene som fordømmer. Her er derimot ikke fordømmen forankret emosjonelt i elevens oppfatning av gruppen. Motivasjonen bak enkelte fordomsfulle og ekstreme ytringer kan derfor forstås gjennom variablene nevnt av Lærer 8 og

9; søken etter status og tilhørighet, usikkerhet og grensetesting (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 39). Dette kan virke logisk i forhold til ungdommens livssituasjon, hvor identitetsutvikling, ordinnlæring, utforskning av relasjoner og søken etter posisjonering i sosiale grupper står sentralt (Vestel, 2016, s.13).

Et ytterligere aspekt er at gruppebaserte skjellsord nødvendigvis ikke oppfattes som sårende når de sies mellom venner, ettersom ordene nøytraliseres gjennom intensjonen (Døving & Moe, 2014; Slåtten, 2016, i Lenz & Moldrheim, 2019, s. 41). En kan forstå det slik at elevene bevisst bruker gruppefiendtlige uttrykk, hvor ordene er et tegn på respekt og tillit. Uttrykkene brukes som et bevis på at elevene er så trygge på hverandre at “jeg vet, at du vet, at jeg ikke mener noe vondt når jeg kaller deg for bitch” (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 41). I tråd med Lærer 2 og 9s forståelse, kan dette illustrere hvordan elever kan ytre ekstreme ting, uten nødvendigvis å være iboende fordomsfulle eller rasistiske. I tillegg fungerer språket som en kontrast og en opposisjon til skoleledelsens normer for språkbruk som ofte kan «misforstå» elevgruppens bruk (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 41). Selv om dette er logiske forklaringer, er det problematisk i den forstand at det ikke tas hensyn til de rundt som kan bli påvirket eller såret. En konsekvens som trekkes frem er hvordan en lesbisk person unngikk å stå frem med sin legning etter at “lesbe” ble brukt som skjellsord av dem rundt (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 41).

Intendert og holdningsbasert atferd

Lærer 3: Det jeg tenker på som ekstremisme i forhold til religiøse eller fanatiske holdninger har jeg veldig sjelden møtt på.

Lærer 7: Vi hadde nettopp et veldig konkret tilfelle der det var en elev som kommer fra, hvis vi kan bruke uttrykket, et møblert hjem med gode holdninger og så videre ... og foreldrene kjente seg ikke helt igjen i barnet sine holdninger. Som var i dette tilfellet litt islamkritisk. Og de kjente seg ikke igjen i dette her. Og dette ble jo plukket opp hjemme også, rundt middagsbordet.

Siste kategori, konkretisert av Lærer 7, er elever som utøver atferd som er basert på oppriktige, men fordomsfulle utsagn. Disse elevene har en genuin tro på fordommene. De følgende handlingene er derfor koblet både til elevens oppfatninger og emosjoner. Eleven vil dermed også kunne mene at det ikke er en fordom, men absolutt sannhet (Moldrheim, 2014, s. 7). Med andre ord kan det baseres på en realitetsfjern oppfatning og kan kategoriseres som ideologisk ekstremt i henhold til den norske normen. Lærer 3s påstand, supplert av

mangelfulle funn i våre data, indikerer at forekomsten av elever i denne kategorien er av sjeldnere art enn de to førstnevnte. Det vil likevel være rettferdig å anta at man vil kunne møte elever som er ideologisk overbevist i graden som Moldrheim beskriver.

Fellesnevneren er at elevene svært ofte har hørt disse fordommene blitt uttrykt tidligere. Skillet går ved hvorvidt elevene forstår ordets betydning, og spesielt de to siste kategoriene kan ha til felles at det mangler en internalisert og aktivert norm mot bruk av fordomsfulle uttrykk (Moldrheim, 2014, s. 7–8). Hvordan man i skolen kan sørge for at denne normen internaliseres og aktiveres, vil diskuteres nærmere i oppgavens siste del. Det som likevel kan diskuteres her, er hvor informantene tror elevene plukker opp disse ordene, uttrykkene og holdningene.

Holdninger forankret i hjemmet

Lærer 2: Ofte, sånn jeg opplever, så er det på grunn av at hjemmet har en aksept for det ... at det blir ikke slått ned på. Og ofte så er det enten at du har foreldre som enten bruker ordet selv av sånn, og da kan du kalle det, altså bevisst eller ubevisst rasisme, det er en differanse mellom det og. [...] Det blir på en måte deres [foreldres] oppdrag, så har egentlig ikke det blitt plukket av da kanskje fra foreldre. Eller så har foreldrene holdninger som er... det du kan kalle ekstreme holdninger... hva jeg tenker skiller seg fra standarden, for det norske samfunnet vi ønsker. [...] Det er jo en aksept for nettopp sånn her type språkbruk hjemme, at foreldre har brukt det selv, og at de går rundt og snakker sånn hjemme, og foreldre kommenterer det ikke.

Lærer 3: Så kan det godt være at du kan møte litt motstand i elevmassen fordi de er farga av sine foreldres holdninger eller hvordan medier fremstiller det.

Lærer 6: Og dessverre, så ser man jo at det kan gå litt i hvordan klima er det hjemme for diskusjoner. Hva slags argumenter er det eleven, på en måte, tar med seg fra hjemmet.

Lærer 8: Folk har forskjellige holdninger, og det er ganske merkbart at noen hjem har ... Det jeg vil karakterisere som sunnere holdninger enn andre hjem. [...] Og noen sier jo på en måte sånn direkte ut at ja, “men faren min sier jo sånn, eller bestefaren sier jo sånn”. Og da er det jo ikke så nøye at sønnen og barnebarnet sier sånne ting, og ikke tar det seriøst og ikke tenker at det er så farlig. Også vil det sikkert hos noen være konflikt med at mor tar dette veldig seriøst, og far sier “ja, ja, det er ikke så nøye”, ikke sant? Så ja, det er forskjellig.

Flere informanter trekker inn hjemmet som en vesentlig del av hvorfor elever innehar og utvikler ekstreme holdninger. Ovennevnte utdrag illustrerer hvordan holdninger, fordommer og norm mot ytring av fordommer kan manifesteres ulikt i ulike hjem. I tillegg vises det til hvordan hjemmet direkte og indirekte kan påvirke elever til å ta holdninger eller fordomsfulle ytringer inn i skolen. Dette bekreftes av Hylland Eriksen og Sajjad (2020, s. 142) som

anerkjenner hjemmet som barns primære sosialiseringarena. “Her lærer barna språk, manerer og en mengde små og store vaner; de lærer også hva som anses som viktig, og hva som anses som mindre viktig” (T. H. Eriksen & Sajjad, 2020, s. 142). Lærer 2 eksemplifiserer dette med å fortelle om sitt møte med foresatte da han var bekymret for en elev, hvor det i hjemmet finnes aksept for stygg ordbruk omkring minoriteter i Norge. Lærer 8 forteller videre om situasjoner hvor elever gjentar meninger fra navngitte, eldre, og ofte mannlige familiemedlemmer. Sett fra Moldrheims kategorier, er det likevel ikke gitt at elever fra hjem som aksepterer fordomsfulle ytringer automatisk vil ilegge seg de samme iboende holdningene. Elever vil i enkelte tilfeller eksempelvis ta i bruk samme retorikk, men uten utgangspunkt i en holdningsmessig eller ideologisk forankring.

Sosiale medier og populærkultur

Lærer 4: Mange av disse elevene her, de får jo rett og slett, de får jo sine nyheter gjennom sosiale medier, de er på Snapchat og det der, så de kan vite litt sånn, veldig sånn ... Ekstremt i overflaten hva det går i, men de kan veldig lite i dybden på en måte.

Lærer 6: Det er få [elever] som kanskje får med seg nyheter, eller kanskje littegrann på Snap eller TikTok eller noe sånt ... Så da blir det også litt vanskelig når den ene kanskje som er veldig interessert, hvis han eller hun blir en liten, på en måte, i det ekstreme, så ... [...] Kanskje det er den *ene* nyhetskilden som pumpes i klasserommet.

Lærer 7: Og gjerne elevene blir litt inspirert av sosiale medier, gjerne TikTok og Instagram. “Hvor har du fått denne nyheten fra?” Og så får du vite litt. Hvem som har sagt det og så videre. Og det gjelder jo på en måte begge type holdninger der. Jeg tenker jo det er jo ikke bra, og det har jo vært en økende trend i nyere tid på grunn av sånn ... “suksessrike folk”, det kan man jo fint si, ikke sant? Som selvfølgelig starter podcaster og er med i talkshows og så videre. Akkurat som politikk så blir jo det også veldig [polarisert] ... Så ser du det også på ungdommen at de blir farget av det.

Lærer 9: Jeg tenker mye kommer ut fra TikTok. Jeg tenker det er mye som de plukker opp der. Av språk, av verdisyn ... Jeg tipper det er mye som florerer på Snapchat, de har jo sine egne chattegrupper. Og der blir det et ekkokammer for dem, hvor de får lov til å snakke om sine ... Sitt språk ... og det har jeg jo selv erfaring med hvis jeg for eksempel er med i en Discord-gaming-gruppe, så er det jo et lite ekkokammer hvor vi gutter på en måte bare kan unleshe uten sensur, og da blir det av og til gyselig grovt. Så da tar de det videre ... Det de ikke kan få sagt eller ytret face-to-face, det får de rom for å ytre ... I den digitale verden da.

Et annet fenomen som ble hyppig nevnt var hvordan teknologien nå tilrettelegger massespredning av nye (og potensielt ekstreme) idéer. Det er tidligere nevnt hvordan ungdom sprer voldsvideoer på sosiale medier, og informantene viser her hvordan tanker, språk og

nyheter deles gjennom ulike apper. I *Den lille, store demokratihåndboka* blir ekkokammer og algoritmer fremstilt slik:

Selv om internett gjør det mulig å møte et mangfold av meninger og verdier, utgjør også de digitale medievanene en risiko for at man får bekreftet egne synspunkter, heller enn å bli utfordret. Søken etter informasjon, tilhørighet og godkjenning av meningene sine, kan gjøre at man havner i kaninhull eller ekkokammer. Algoritmene tar deg lenger og lenger inn i et tema og et perspektiv istedenfor å utvide horisontene. (Det Europeiske Wergelandsenteret & Council of Europe, 2023, s. 26)

Utfordringen med algoritmer er at de vil kunne gi svært polariserende informasjon og potensielt falske nyheter. Dette i den forstand at nyheter og innhold kan skreddersys til enten å bekrefte eksisterende meninger, eller gi karikerte fremstillinger av meningsmotstandere. I tillegg til algoritmer og fake news, har karismatiske internettpersonligheter som Andrew Tate og Alex Jones fått fritt spillerom:

Lærer 2: [om elev som brukte Andrew Tate-inspirert sjargong] Du viser jo støtte til en internettfigur som er blåst opp, han er jo offer for propaganda og sånn Andrew Tate. Fordi [sosiale medier] tar jo segmenter av det han sier og så spyr det ut, og så sitter jo de ungdommene her ikke helt nødt til å reflektere og på en måte være kritisk til det de ser og hører. Det er på en måte bare en sånn liten handlingsbit, men en inspirasjonskanal da, som de bruker. Vi har et klassebilde nå, som er litt uheldig, for en elev overbeviste veldig mange guttene til å gjøre det her. Andrew Tate-symbolet. [viser symbolet med hendene]. Han står jo på bakerste rad, han står jo sånn. Og så har jeg jo tre andre gutter som også gjør det, så da måtte jeg ha en runde med dem. "Hvorfor gjorde dere det?" Og tre av fem gutter visste ikke hva det betydde. Så da sier det jo litt om ungdommers tilnærming til det her med å bruke kontroversielt språkbruk eller gjøre det et kontroversielt tegn

Lærer 7: Dette her er ukjent territorium og elevene tar gjerne inspirasjon fra mennesker som er karismatiske og rike. Hvordan kan du unngå å snakke om Tate-brødrene, for eksempel? Det havner støtt og stadig opp i diskusjoner rundt abortspørsmål, rundt religion, moral, etikk, hva er rett, hva er galt? [...] Andrew Tate, hva er det han vil? Tror dere han tror på dette her selv, for eksempel? Og det kan jo godt være det. Men så er det jo, han lever jo av dette her. Han tjener jo penger, og jo mer ekstreme ting du sier, jo mer følgere vil du få ... Vi så jo den tendensen med et annet navn jeg gjerne kan nevne, som er Alex Jones. [...] Så ser vi gjennom noen YouTube-klipp av noen som da argumenterer mot ham på en fin måte. Det er jo alltid veldig viktig å finne de klippene, ikke bare de som har en tirade, for det hjelper jo ingen. Så kan vi gjerne diskutere litt etterpå at "jo, hun eller han hadde noen gode poeng der, ikke sant?" Så de begynner å skjønne at ja, kanskje han har liksom sin egen agenda, sitt eget publikum. Kanskje det er litt farlig å bare høre på han, kanskje vi skal høre litt på de andre?

Sitatene illustrerer at informasjon i digitale plattformer kan forekomme i flere former, og at det finnes et generisk behov for å kunne utfordre og analysere informasjonen. Informantene

antyder at disse personene er kontroversielle og ekstreme. Lærer 2 viser her at elevene ofte ikke selv vet hva de driver med når de tar internettpersonlighetenes sjargong inn i klasserommene. Han viser videre til viktigheten av kritisk tenkning når elevene eksponeres for disse menneskenes budskap. I tillegg anerkjennes det at også disse personene kan fremstilles forvrengt. Lærer 7 oppmuntrer til å se bak fasaden for å forstå den underliggende motivasjonen, og argumenterer for at elevene med dette vil stille spørsmål ved budskapets pålitelighet. I tillegg introduseres motargumenter. Kombinert med å la elevene forstå de økonomiske interessene bak å spre kontroverser, oppmuntres det til å ha et mer nyansert blikk på disse personlighetene. Hvorvidt denne kunnskapen i seg selv er nok til å endre holdnings- og handlingsmønstrene, vil drøftes ytterligere i oppgavens siste del.

Ekstreme holdninger og handlinger kan derfor oppsummeres som alle de holdninger og handlinger som er sterkt avvikende fra en kontekstuell eller personlig norm. Fordomsfulle generaliseringer og nedverdiggende kommentarer står frem som de vanligste eksemplene, med enkelttilfeller av vold og trusler. Enkelte lærere tolker denne elevatferden som uvitenhet eller sosial plasseringsstrategi, påvirket av sosiale medier, populærkultur og hjemmet. De mest gjennomgående eksemplene på ekstreme holdninger og handlinger som trekkes frem av våre informanter er rasisme; hvilket gir grunnlag til å gi fenomenet et eget kapittel.

Kapittel 2: Rasisme

Rasismeforskerne Bangstad og Døving (2015) illustrerer alvorlighetsgraden av rasismeproblemet, ved å ta et tilbakeblikk på noen av historiens mest horribles kapitler. Rasistiske tanker og ideologier har stått for eksempelvis slaveriet i kolonitiden og Holocaust (Bangstad & Døving, 2015, s. 9). I tillegg til å skulle lære elevene om rasisme slik den historisk har forekommet, sitter lærerne også her med det doble oppdraget om å håndtere rasismen når den forekommer.

Lærer 2: Det jeg kan oppleve mye av, det er det her med generell rasisme som går på ... bare sånne små bemerkninger som, “dra tilbake til landet ditt”, eller “jævla russer, jævla ... araber” ikke sant. [...] Der det har vært grov, ekstremt grov, vil jeg kalle det ... altså språkbruk, og da har det vært mot, ikke en spesiell gruppe da, men altså ... innvandrere fra forskjellige land, ofte da ikke svenske, men Midtøsten, Afrika, diverse ... og det er grovt.

Lærer 8: Det jeg kanskje møter mest er rasistiske holdninger. Det er av de eksemplene [av ideologiske, konspiratoriske og rasistiske] som dere har her som stikker seg ut, så er det det som jeg møter mest av.

Lærer 9: Rasisme opplever jeg ukentlig. Vi har jo elever i klassen av alle forskjellige bakgrunner: Muslimske og ikke-muslimske og hinduer og kristne og ateister og agnostikere og alt. Det er en god blanding.

Flere av lærerne beretter om ukentlige erfaringer av rasisme blant elevgrupper, oftest i form av grove språklige angrep rettet mot minoritetslever. En utfordring som kan dukke opp, er at lærere eller elever enten ikke erkjenner rasismen, eller bagatelliserer det. Kapittelet vil av den grunn se nærmere på berøringsangsten rundt rasisme, før det vil ses nærmere på de ulike definisjonene og perspektivene på rasismefenomenet. Til slutt vil informantenes eksempler på uttalt og ikke-uttalt rasisme drøftes i lys av eksisterende litteratur og undersøkelser.

Berøringsangst og ignoranse

Lærer 1: [Når han blir spurt om hvilke ekstreme holdninger han møter i skolen]
Ja, som jeg innledningsvis sa før opptakeren stod på, så sa jeg at multietnisitet gjør at det er mindre rasisme. For det er jo skolekamerater dette her. Så da er det ikke det med rasisme, det opplever jeg altså, min persepsjon er at det er der nesten ikke i det hele tatt. Det er kanskje noen sære tilfeller innimellom, men det er veldig sære tilfeller.

Lærer 8: Jeg synes det er litt vanskelig å avgjøre om de [utsagnene] er rasistiske eller ikke. Det som er at det er noen som uttaler rasistiske ting, men det står i en kontekst der de overfor andre grupper uttaler andre ting. [...] Ja, de er stygge med hverandre på flere måter, og

“rasisme” inngår på en måte i en større helhet av at de er usikre. Så jeg ser ikke på rasismeuttalelsene som en annen kategori, eller en annen type mobbing.

Lærer 8 virker i første omgang å tolke rasismen som en del av Moldrheims kategori som intendert, men ikke emosjonelt forankret atferd. Argumentet er at mye av den daglige rasismen må forstås som en del av en større helhet. Lærer 1 hevder at rasisme sjeldent forekommer, hvilket gir grunn til Sibeko og Eriksens argument; “lærere som ikke selv er utsatt for rasisme må anerkjenne at elever som er det, kan ha bedre trening enn dem i å se hva som er rasisme og hva som ikke er det” (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 45).

Utdragene kan også minne om en eldre forståelse av rasismefenomenet. Tanken er at rasisme ikke foregår innenfor våre grenser, og hvor rasisme avskrives som å være noe mer enn en biologisk hierarkisk rangering av raser. Både de kritiske raseteoretikerne (se f.eks DiAngelo, 2018; Svendsen, 2022), Bangstad og Døving argumenterer for at hvite samfunn historisk sett har hatt en viss berøringsangst når det kommer til å diskutere temaet. En konsekvens av dette er at det kan begrense ens forståelse for hvordan rasisme *de facto* ser dagens lys.

Rasismebegrepet har i nyere tid utviklet seg til å inkludere alt fra subtile, hverdagslige hendelser, mikroagresjoner, stereotypier samt et syn på rasisme som et systematisk fenomen. Det kan også inneholde forestillinger, tro og holdning som ikke nødvendigvis uttales. Rasisme kan, ifølge Sibeko og Eriksen, også forstås gjennom en subjektiv komponent. Dette i den forstand at reaksjoner og tanker om rasisme kan variere, ettersom graden vi rammes av rasisme er individuelt (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 34). For at skolen skal lykkes med sitt antirasistiske oppdrag, er det derfor viktig å forstå disse mekanismene fullt ut, ved å se nærmere på rasismens hva, hvor og hvordan.

Lærernes forståelse av rasismebegrepet

Lærer 2: [...] de der greiene der, som bare går på etnisitet og egentlig kulturelt opphav, og så har det egentlig, det grunner jo ikke i noen, den personen sin ... altså hvem den personen er. [...] Rasisme blir jo oppfattet forskjellig avhengig av hvilken kultur man er oppdratt i og.

Lærer 5: [...] da tenker jeg på noen elever som ... ja, har litt spesielt syn på det med innvandrere, for eksempel, på religion, på hudfarge ... ja, sånne ting som vi vil kalle for rasisme kanskje. Og de har litt spesielt syn på, hva skal jeg si, litt sånn skremmende menneskesyn.

Lærer 8: Jeg vet ikke om jeg kan definisjonen på rasisme, men det som jeg tenker på som rasistisk er at etnisitet eller kulturell tilhørighet blir gjort objekt for en eller annen form for

latterliggjøring, eller at en forsøker å sette dem i en negativ posisjon på bakgrunnen av etnisitet.

Lærer 10: Det går for eksempel på, altså, diskriminering på grunn av hudfarge, høyde, vekt, altså kropp, veldig mye.

Samlet sett maler våre respondenter et bredt bilde av hvordan rasismebegrepet kan forstås. Hovedessensen dreier seg om uttalte negative holdninger og ytringer knyttet til etniske, kulturelle og/eller fysiske forskjeller. I likhet med Lærer 2, erkjenner rasismeforskerne Bangstad og Døving (2015, s. 10) at det å gi en entydig definisjon på rasisme er en komplisert sak;

[...] fordi rasisme som fenomen utarter seg på ulike måter og rettes mot ulike grupper, og fordi rasistiske holdninger begrunnes ulikt ulike steder i verden og til ulike historiske tider (Bangstad & Døving, 2015, s. 10).

Rasismen kan tolkes ulikt, og Døving (2022, s. 161) hevder at forskere er uenige om hvordan rasisme skal måles og forklares. Diskusjonen bør ifølge Døving handle både om å diskutere ulike typer rasistiske ideer og praksiser. På denne måten tas det både hensyn til rasisme som menneskesyn, og som praksis. Det er derfor valgt å ta utgangspunkt i Forente Nasjoner sin rasismedefinisjon i denne oppgaven. Dette fordi Norge, ved å signere og ratifisere *FNs rasediskrimineringskonvensjon* (ICERD), har basert lovverk på følgende definisjon:

[...] enhver forskjellsbehandling, utelukkelse, innskrenkning eller begunstiging på grunn av rase, hudfarge, avstamning eller nasjonal eller etnisk opprinnelse hvis formål eller virkning er å oppheve eller begrense anerkjennelsen av, nytelsen eller utøvelsen på like fot av menneskerettighetene og de grunnleggende friheter på det politiske, økonomiske, sosiale, kulturelle eller hvilket som helst annet område av det offentlige liv. (FN-sambandet, 1965 art. 1)

Med utgangspunkt i FN-sambandets definisjon kan rasisme forstås som et paraplybegrep for all negativ generalisering, hvor både intensjon og konsekvensene av slike handlinger likestilles. I tillegg kan definisjonen tolkes til å dekke både subtile og tydelige handlingssystemer for ulik behandling på grunn av "rase". "Rase" åpner her opp for en ny diskusjon, om rasebegrepets plass og definisjon:

Lærer 4: [om å diskutere menneskeverd basert på hudfarge med elevene] "Vet du det? At det er større forskjeller på genetikken på sjimpanser i en skog enn det er på alle mennesker på

jorden, vet du det? Tror du rett og slett at nazistene fant noe når de drev på med sin rasehygiene?"

Sitatet fra Lærer 4 kan illustrere at det hos enkelte fortsatt lever en gammel forståelse av det tabubelagte rasebegrepet. Det påpekes at mennesker har få biologiske ulikheter og videreformidler dette til elevene sine som tuller med skjellsord og begreper som kan tolkes dithen at enkelte "menneskeraser" har større iboende verdi enn andre. Døving (2022, s. 14) underbygger Lærer 4s argument ved å si at rase ikke lenger kan forstås gjennom pseudobiologien som oppsto på 1800-tallet, som supplert av raselæren og rasekategoriene ble avskrevet og lagt bakerst på en hylle etter Holocaust. Termen "race" lever endog i beste velgående i flere diskurser, men sikter i nyere tid ikke nødvendigvis til den utraderte biologiske forståelsen. Døving (2022, s. 15) taler derfor en sak for å gi rom til mer alternative tilnærminger for å forstå rasebegrepet på en mer beleilig måte:

I stedet for den vanlige oppfatningen av rase som en utdatert og diskreditert måte å hierarkisk klassifisere mennesker langs biologiske linjer, tenker jeg på rase som en mer abstrakt betegnelse for å skille menneskegrupper sosialt, politisk og økonomisk. Som sådan kan kultur, etnisitet, religion, nasjonalitet og (men ikke alltid) hudfarge alle representere rase til forskjellige tider. (Lentin, 2016, i Døving, 2022, s. 20)

Lærer 2, 8 og 10s rasismetolkning, ligner på Professor Lentins definisjon. Rase sees ikke som et biologisk konsept, men heller som en sosial konstruksjon. Her kategoriserer man ut fra elementer som etnisitet, kulturell ulikhet og levd erfaring. Det vil likevel kunne diskuteres hvorvidt rase er riktig begrep i den norske diskusjonen. Dette skyldes først og fremst at rase ikke brukes av informantene. Dessuten opplever vi at ordet anses som tabubelagt på grunn av den historiske betentheten. Ordet brukes nesten ikke i andre offentlige dokumenter enn i den direkte oversettelsen fra Rasediskrimineringskonvensjonen og andre menneskerettighetskonvensjoner. I norsk lovverk er rasebegrepet erstattet med begrep som hudfarge, nasjonal- eller etnisk opprinnelse. Det vil derfor, i videre diskusjon, bli tatt utgangspunkt i den sosialkonstruktivistiske forståelsen av rase, samt FNs definisjon av rasismebegrepet. Med utgangspunkt i disse formuleringene, gjelder det nå å belyse hvordan rasismen kan gi seg til kjenne i klasserommet.

Rasismens forekomst i skolen

Lærer 2: “Foreldrene dine kommer hit i gummibåt. Hvorfor stjeler du penger fra NAV eller tar penger fra skattesystemet vårt? Dra tilbake dit du kom fra. Hold kjeft, du hører ikke hjemme her”.

Lærer 5: Det kan være at de [etnisk norske elevene] går forbi og holder seg for nesen for eksempel, det kan de gjøre, og det er jo tydelig at de tenker sånn at "de lukter det".

Lærer 6: Det har vært litt sånn, kanskje sånn apelyder, eller sånn type, og det er ikke ofte, da, men det er nok til at det liksom blir veldig sårende.

Lærer 9: Så det jeg ofte merker er at det er en lav terskel for å komme med for eksempel terrorismevitser mot noen av de muslimske elevene.

Lærer 10: Det er utlendingene som kommer, flyktninger og sånt, og det er liksom at noen [etnisk norske elever] ikke vil sitte med dem for eksempel. Det kan også være at det bare er fremmedfrykt og sånt, eller “de kan ikke bli med, de skjønner ikke regler og sånn”. [...] “Nei, jeg vil ikke bli med, hvis jeg må være på lag med ham eller henne”. Jeg tenker på hudfarge, og om ... det er jo ikke greit, og om noen kommer fra et annet land, at det er grunnlaget, “da vil jeg ikke jobbe med den”, det er ikke greit.

Fremmedfrykt, avvísning og negative generaliseringer trekkes frem som de første av flere eksempler på uttalt rasisme som strider med ICERDs rasismedefinisjon. Sitatene viser hvordan implisitt kulturell overlegenhet og ekskludering basert på rase kan ta form. Flere av de rasistiske bemerkningene kan også tolkes dithen å ha et innhold som kan minne om historiske koloniale relasjoner. Mørkhudede elever beskyldes “for å være primitive, voldelige, dyreaktige, mindre intelligente enn majoriteten, i tillegg til påstander om at de forringer nasjonens arvestoff” (Døving, 2022, s. 14). Eksemplene fra Lærer 5 og 10 viser hvordan mikroagresjoner og hverdagsrasisme kan ta form. Både Sue (2010, i Harlap, 2022, s. 140) og Essed (2008, i Sibeko & Eriksen, 2022, s. 36) beskriver mikroagresjoner som små, diskriminerende ting man gjør eller sier, som kan bli så normaliserte at de blir en del av samfunnsstrukturene og daglige handlingsmåter. Spørsmålet som kan stilles er hvorvidt informantenes eksempler er unike. Forskning på fremmedfrykt og negative generaliseringer virker nokså samstemt om graden av forekomst i norsk målestokk. Undersøkelser har avdekket underliggende negative, rasistiske holdninger mot samer, jøder og andre nasjonale minoriteter. En betydelig andel av respondentene sier på et overordnet nivå “seg enige i et utvalg klassiske stereotypier om disse gruppene” (NIM, 2022, s. 10). Videre nevner flere av informantene hvordan hyppig bruk av rasistiske kallenavn preger skolehverdagen:

Lærer 2: Og så, ja, altså N-ordet blir jo brukt av noen, det er sjelden at det oppleves, men jeg har hatt, og har, elever som misbruker det.

Lærer 5: For eksempel når de sparker på fotballbanen, og de går inn i en duell, at det da kan ... hvis den ene personen ... den norske eleven da, kan bli sint, så kan det komme “svarting”, eller sånne ting.

Lærer 8: Ja, det kan være at folk som er afrikanere blir kaldt for “neger”, eller “nigger”, eller den type ting, av etnisk norske. At det er veldig uttalt, og at det er folk som er fra ... jeg har jo også opplevd at folk som har tysk opprinnelse, de blir herjet med i forhold til nazi-tegn, eller får veldig mye rettet mot nazisme og tull rundt det, og i forhold til jøder og sånne ting. Så rundt “neger” og bruk av “neger”, til og med til folk som er fra afrikansk opprinnelse. “Hitler” og “nazi” til tyskere og i forhold til jøder og sånne ting også, men det er jo ikke så mange som er jøder da, men elevene bruker det som et skjellsord.

Lærer 10: Sånn nynazistiske hilsninger sånn i klasserommet ... ja ... det er mye rart, for eksempel hvis du skal ha Kahoot, vi bruker av og til det, for eksempel til repetisjon, og så skal de logge seg på, så er det noen som skal være artig, og da skal de hete “Hitler” eller Kim fra Nord Korea. Det er jo i hvert fall et par ganger i måneden at du opplever det. For de prøver seg igjen hele tiden.. Sitter sånn, står her, sånn: [informanten mimer “Hitlerbart” og viser hvordan elevene etterligner Adolf Hitler].

At elevene ilegger hverandre negative etnisk- eller identitetsbaserte kallenavn forekommer hos flere av våre informanter, og da spesielt i form av nedverdiggende ord som “nazi”, “jøde”, “neger” og “svarting”. På lik linje med sitatene fra kapittelets start, strider både uttrykkene og de symbolske handlingene med ICERDs ordlyd. Virkningen av denne typen retorikk og symbolbruk kan være at man undergraver selvbildet hos de som blir utsatt for det, i tillegg til at det vil kunne bidra til å opprettholde eller styrke eksisterende hat og fordommer. Frem til nå er det tatt utgangspunkt i de uttalte og eksplisitte rasismeformene. Det skal nå rettes en oppmerksomhet til de mer subtile formene for rasisme som ubevisst *kan* forekomme i norsk skole.

Strukturell rasisme i norsk skole

En konsekvens av den nevnte berøringsangsten rundt rasisme kan, ifølge Svendsen, være “at lover og praksiser har rasistiske effekter *uten* at rase eller etnisitet er nevnt eller påtenkt” (Svendsen, 2022, s. 44). Bjordal og Haugen (2021, i Svendsen, 2022, s. 45) fremmer her argumentet om at fargeblind skolepolitikk i seg selv kan virke rasistisk. Dette fordi det insisteres på at alle elever er like, og at man ikke ilegger opphav vesentlig betydning. Paradokset er at så lenge alle elever får gå i samme klasse, vil rasisme forekomme. Dette begrunnes med at “dersom betydelige rasebaserte eller etniske forskjeller finnes, så finnes det

rasisme” (Svendsen, 2022, s. 44). Dette er i direkte kontrast med Lærer 1s tidligere argument om at multikulturalismen er en hovedgrunn til at rasisme ikke forekommer. Med referanse til kapittelets gitte eksempler på rasisme i skolen, kan derfor Svendsens tanker om rasisme og multikulturelle miljø forsvares. Undersøkelser fra Antirasistisk senter, UNICEF og Proba underbygger Svendsens påstander ytterligere: Rasisme er et utbredt fenomen i både det norske samfunnet og i norsk skole. Så mange som 15% av ikke-etnisk norske ungdomsskoleelever opplever ukentlig negativ forskjellsbehandling i skolen, og 25,6% opplever konkret rasisme eller diskriminering (Antirasistisk senter, 2017; Proba, 2023; UNICEF, 2022). Undersøkelsene viser at også lærere kan være gjerningspersoner. Dette i form av å møte ikke-etnisk norske elever med lavere forventninger, med mistillit, og at lærer trekker kultur frem som forklaring på negativ eller annerledes atferd hos elevene (Antirasistisk senter, 2017, s. 26).

Lærer 5: [om å diskutere rasisme i plenum i klassen etter hendelser mot enkeltelever] Også bør du ... Den personen [rasismen] er gått utover, kanskje ikke er inne i klasserommet da, når vi tar det i hele klassen ... men innvandrerelever er jo ofte ute til norskundervisning, for eksempel, og litt sånn, så det er jo fine anledninger til å ta det.

Lærer 5 antyder en positiv vilje til å adressere rasistiske hendelser i plenum, men det kan uttrykkes en skepsis til at læreren ikke anerkjenner betydningen av å inkludere samtlige elever i diskusjonen. En kan ved å tolke praksisen i strengeste form hevde at det å utelate elever fra diskusjoner på bakgrunn av etnisitet vil være i direkte konflikt med ICERDs prinsipper. Til sist kan en viss form for tvungen assimilering for innvandrerelever trekkes frem som et poeng, i den forstand at innvandrerelever konsekvent tas ut av klasserommet for å lære språket (Sue, 2010, i Harlap, 2022, s. 150). Midtbøen (2022, s. 31–32) stiller seg likevel kritisk til om en skal bruke strukturell rasisme som eneste variabel for å forklare slike situasjoner, da man fort kan ende opp med å se spøkelses. Han argumenterer for en mer kontekstsensitiv tilnærming for å forstå disse fenomenene fullt ut. I tilfellet med Lærer 5s tanker om håndtering av rasismehendelser, vil eksempelvis flere kontekstuelle og pedagogiske hensyn måtte ilegges stor vekt når slike hendelser oppstår.

I tillegg til å anerkjenne utfordringer som finnes i Norge, gir Midtbøen en vennlig påminnelse om å ikke glemme å kaste lys på de positive komponentene som finnes i skolestrukturen. Likeså den nødvendighet disse har for å skape en mer helhetlig forståelse av sammenslutning i Norge: “Et ensidig fokus på rasisme, diskriminering og strukturelle barrierer underslår de

institusjonelle mekanismene som bidrar til *de facto* strukturell inklusjon i det norske samfunnet” (Midtbøen, 2022, s. 34). Lærer Omar Akthar (Nustad et al., 2023) poengterer i en paneldebatt fra Dembras jubileumskonferanse at skoler med kulturelt og religiøst mangfold ofte kan oppleves som tryggere enn sterkt homogene skoler. Det kan føre til at mennesker, uavhengig av bakgrunn, føler seg verdsatt og akseptert, da man vil kunne tilby et bredere spekter av perspektiver. Akthars argumenter støttes av Allports *kontaktteori* (1954, i Moldrheim, 2014, s. 9–10), som sier at noe av det mest effektive man kan gjøre for å redusere fordommer er å skape arenaer hvor folk treffes og utvikler vennskap, empati og reduserer frykt mellom gruppene. Det kan trekkes frem som et viktig poeng, da skolens multikulturalisme anses som en av de fremste, positive bidragsyterne til inklusjon og forebygging. Hvordan det antirasistiske arbeidet kan se ut i praksis, vil ses nærmere på i oppgavens avsluttende kapitler.

Rasisme trer frem som den vanligste formen for ekstrem holdning i skolehverdagen. Datamaterialet viser tydelig hvordan ulike perspektiver på hvordan rasisme kan ta form, inkludert postkolonial rasisme, hverdagsrasisme og ignoranse. På bakgrunn av de ekstreme og rasistiske ytringene som hyppig forekommer, vil det i første omgang nå være naturlig å se nærmere på hvilke konkrete lovmessige rammer som kan bidra til å adressere disse.

Kapittel 3: Ytringsfrihet

I alle demokratiske land vil ytringsfrihet være en av hjørnesteinene for å fremme kritisk tenkning, respektfull dialog og en konstruktiv utforskning av ulike synspunkter. Etter en kort utgreiing om de viktigste rettslige bestemmelsene vi er underlagt, skal vi se nærmere på læreres og elevers samt ulike forskningsperspektiv på ytringsfrihet. Kan ytringsfriheten forstås annerledes i klasserommet enn i samfunnet for øvrig? Vi har tidligere i oppgaven vist hvordan vold og deling av video/bilder bryter med lovverket. Dette kapittelets mål er derfor å se nærmere på situasjoner hvor elever gjemmer seg bak ytringsfriheten når konkrete, problematiske ytringer kommer frem.

Lovverk som sikrer og begrenser ytringsfriheten

Verdenserklæringen artikkel 19 definerer ytringsfrihet som “retten til å mene og si hva man vil, uten innblanding” (Forente Nasjoner, 2023). Dersom man tolker FNs definisjon ordrett, vil en videre diskusjon være kort. Det kreves derfor en mer pragmatisk tilnærming for å forstå konseptets mange fasetter, hvor man setter seg inn i de mer utdypende tilleggene og beskrivelsene.

Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen (EMK) og dens artikkel 10 omhandler ytringsfrihet. Artikkelen andre ledd presenterer en rekke betingelser som må foreligge for at en stat skal sikre implementering av ytringsfriheten:

Fordi utøvelsen av disse friheter medfører plikter og ansvar, kan den bli undergitt slike formregler, vilkår, innskrenkninger eller straffer som er foreskrevet ved lov og som er nødvendige i et demokratisk samfunn av hensyn til den nasjonale sikkerhet, territoriale integritet eller offentlige trygghet, for å forebygge uorden eller kriminalitet, for å beskytte helse eller moral, for å verne andres omdømme eller rettigheter, for å forebygge at fortrolige opplysninger blir røpet, eller for å bevare domstolenes autoritet og upartiskhet. (Europarådet, 1950, s. 11)

Artikkel 10 åpner muligheten for å innskrenke ytringsfriheten i eget lands lovverk. Samtidig lanseres en ny debatt, hvor ytringsfriheten ses opp mot begrepet ytringsansvar. Dernest vises hvordan ytringsfriheten kan begrenses for å skape trygghet, verne og ta hensyn til subjektive begrep som moral, fortrolighet, omdømme og helse. Nilsen (2014, s. 11) forklarer ytringsansvarets rolle i menneskerettighetene med at man ikke må se på menneskerettighetene som separate rettigheter. En skal heller se dem i forhold til hverandre,

fordi hver enkelt innehar et ansvar om å respektere andres menneskeverd.

Verdenserklæringens art. 19 og EMKs art. 10 må derfor hele tiden veies opp mot andre grunnleggende menneskerettigheter, som eksempelvis at “[...] en bør handle med hverandre i brorskapets ånd” (Forente Nasjoner, 2023).

I Norge stadfester Grunnlovens §100 første ledd det prinsipielle utgangspunktet:

“ytringsfrihet bør finne sted”, og at enhver begrensning eller ansvar knyttet til ytringer skal være klart definert i lovgivningen (Grunnlova, 1814). Stortinget definerer hva som skal anses som trusler, hatefulle ytringer eller ærekrenkninger. Dette sikrer at myndighetenes makt til å begrense ytringsfriheten ikke overlates til vilkårlig synsing, men heller defineres og håndheves av domstolene. Med dette sikres nordmenns rett til å ytre meninger og tro fritt, uten frykt for represalier fra myndighetene. Straffeloven (2005) inneholder dog flere paragrafer som kan tolkes som begrensninger av ytringsfriheten, og for denne oppgavens kontekst vil den mest aktuelle være §185 - Hatefulle ytringer (Straffeloven, 2005):

Med diskriminerende eller hatefulle ytring menes det å true eller forhåne noen, eller fremme hat, forfølgelse eller ringeakt overfor noen på grunn av deres hudfarge eller nasjonale eller etniske opprinnelse, religion eller livssyn, seksuelle orientering, kjønnsidentitet eller kjønnsuttrykk eller nedsatt funksjonsevne. (Straffeloven, 2005, §185)

Ytringsfriheten er derfor ikke absolutt i Norge, men regulert ut fra tungtveiende samfunnshensyn som trygghet og sikkerhet (Kierulf, 2021, s. 14). Spørsmålet er om informantene sitter med samme forståelse?

Læreres forståelse av ytringsfrihet

Lærer 3: Vi snakker jo selvfølgelig om det at vi bor jo i et demokratisk land der man har lov å ytre seg, men at det finnes visse grenser og rammer for hva som har lov å si og hva som ikke er lov å si. At man skal uttrykke seg respektfullt selv om man er uenig.

Lærer 4: Og da er det da i forhold til ytringsfrihet også, så vet jeg at du har lov til å si masse, men du har ikke lov til å si alt.

Lærer 5: Vi har lov til å tenke det vi vil, men det er jo det vi sier som sårer andre. Vi tenker at det er en grense. Du må jo få lov til å tenke det du vil, og du må få lov til å ha den meningen du vil.

Lærer 7: Vi har rett til å si omtrent hva vi vil, så lenge det ikke er direkte trusler og så videre, og det må de gjerne gjøre.

Lærer 8: På en måte er jeg veldig for ytringsfrihet. Kanskje sånn i ganske ekstrem form. Fordi jeg tror det er viktig i et demokratisk samfunn at en har lov til å ytre seg ekstremt ... og at en skal gjøre det en kan for at folk skal få lov til å si ting som de mener.

Lærer 9: Nei ... det betyr at du kan si hva du vil innenfor disse rammene, som er satt av Straffeloven.

Det vitner om å være konsensus blant informantene om at man har rett til å mene det man vil, men flere poengterer at man må holde seg innenfor lover og regler når disse meningene skal uttrykkes. I samsvar med Nilsen og EMKs artikkel 10, utdypes Lærer 4, 6 og 7 sine ovennevnte utsagn ved å lansere ytringsansvar som et viktig begrep:

Lærer 4: Du må kunne ta ansvar for det du sier, og det du gjør.

Lærer 6: Når man har ytringsfrihet, så har man på en måte også et ytringsansvar med at det er kanskje den delen som noen elever trenger kanskje å trenes opp i at ... selv om du mener det, så trenger du ikke å ... du må på en måte moderere litt hva du sier hvis du på en måte kan være veldig støtende.

Lærer 7: Men det kan være et ansvar med ytringsfrihet, sier jeg. [...] Jeg håper jo først elevene har fornuft nok til å se hva som er rett og galt, men i tillegg også, hvis elevene skulle liksom skikkelig vise ansiktet deres utad med ekstreme holdninger, så er det folk som følger med. PST for eksempel, ikke sant?

Basert på informantenes besvarelser og de ulike rettigheter og paragrafer, kan man derfor ikke kun forstå ytringsfriheten som retten til frie ytringer. Ytringsfriheten vektes mot et ytringsansvar i form av respekt for menneskeverd, lovmessige begrensninger, samt balanseres med andre rettigheter. Informantene virker på et overordnet nivå å ha samme forståelse, selv om de ovennevnte tillegg og rettigheter ikke nevnes eksplisitt. Spørsmålet som kan stilles videre, er om elevene som kommer med disse ytringene tenker det samme?

Elevers forståelse av ytringsfrihet

Lærer 3: Når de [elevene] er klare over hva det betyr, får de en god forståelse for det, men de kan jo innimellom si ting som "ja, men det er et fritt land, jeg kan si hva jeg vil", for eksempel.

Lærer 4: [...] men det er jo mange av elevene som har en feiltolkning med hva de tror at de kan si og gjøre, eller ikke gjøre, men egentlig si hva de vil.

Lærer 7: De [elevene] bruker det litt som et skjold av og til, og de har jo selvfølgelig blitt inspirert av amerikansk politikk. At det er ytringsfrihet, "jeg kan si hva jeg vil".

Lærer 8: Jeg tror nok at de [elevene] har oppfattet et eller annet sånn at de kan ... litt sånn, misforstått ... det kan av og til være at "det er ytringsfrihet, jeg har lov å si hva jeg vil".

Lærer 10: Nei, altså de [elevene] tenker egentlig mest på at de kan si hva de vil ... sånn i utgangspunktet. [...] Nei, altså de har ikke lært det der.

Informantene virker å ha et inntrykk av at mange elever har en snever forståelse av ytringsfriheten utelukkende basert på prinsippet om kunne å si det man vil. Det trekkes frem at elevene i enkelte tilfeller bruker ordet som et aktivt forsvar for å kunne ytre seg fritt. Med utgangspunkt i dette, virker det å være et avvik i forståelsen av begrepet mellom lærere og elever. Avviket kan bidra til en uheldig kultur, preget av polariserte og lite konstruktive dialoger som undergraver ytringsfrihetens demokratiske rolle. Flere av informantene, og da spesielt informanter som har opplevd at elevene misforstår ytringsfrihetsbegrepet, nevner at det aktivt jobbes med å avklare ytringsfrihetsbegrepet i egne klasserom.

Ytringsfrihet i klasserommet

Lærer 3: Men jeg er jo norsklærer og underviser jo i språkbruk og språk, og der finnes et eget tema om diskriminerende språkbruk som vi alltid kommer innom. Så det er klart at det er jo et tema i undervisningen. De fleste elever vet jo ikke om at man har en diskrimineringslov, blant annet. Sånn at en kan bli domfelt når en blir eldre. Dersom en uttrykker seg hatefullt.

Lærer 4: Ja, altså vi jobber jo litt i forhold til det med ytringsfriheten, [...] så det første du må få på plass, er "ok, la oss gå inn og se, hva gjør jeg i forhold til ytringsfrihet?" [...] Den kriminelle lavalder er 15 år ...

Lærer 7: Ja, vi har jo diskutert ytringsfrihet veldig mye helt fra åttende her, og de har sikkert diskutert det helt siden de begynte på skolen omtrent.

Lærer 9: Jeg husker ikke hva paragrafen er, men det er en eller annen, som har en definisjon på hvor grensene går ... Men hvordan ser det ut i praksis? Det vet jo ikke elevene. Så da er du nødt til å komme med eksempler i klasserommet. "Dette ville vært akkurat innenfor, mens dette ville vært utenfor".

Samlet sett virker lærerne å trekke frem lovgivning som nøkkelkomponent i diskusjoner om ytringsfriheten i klasserommet. Det kommer dog frem lite presiseringer om hvor lærerne mener ytringsfrihetens grenser går. Selv om det ikke nevnes eksplisitt av andre enn Lærer 3, kan en anta at flere av lærerne sikter til de ulike lover og paragrafer som nevnt i kapittelets innledende del.

Lærer 2: Jeg har ingen problem med at folk har forskjellige meninger, og det skal elevene få lov til å ha. Ytringen av de meningene er det jeg henger meg opp i.

Lærer 4: Du kan gjerne kritisere ... Du kan gjerne kritisere Jonas Gahr Støre og si at han ikke er en god statsminister. Alt det er innenfor. Men du har ikke lov til å rett og slett si at han Bent Høie en elendig politiker fordi han er homse, eller når du kommer med de rasistiske uttrykkene.

Lærer 6: Det er jo på en måte en viktig verdi som vi har. At folk skal få lov til å mene det de vil ...

Som Lærer 2, 4 og 6 påpeker, finnes det likevel ingen begrensninger for hva man kan mene eller tro. Det finnes heller ingen begrensninger for hva og hvem man har lov å hate. Jusprofessor Olav Torvund presiserer at “det er lov å hate jøder, muslimer, katolikker, svensker, syklister, et fotballag og andre man måtte ha så sterke følelser overfor som hat innebærer” (Torvund, 2020, s. 115). I tråd med Lærer 2s sitat, handler de juridiske presiseringene rundt ytringsfriheten derfor hvordan man kan uttrykke dette hatet, og hva slags hat man kan uttrykke (Torvund, 2020, s. 115).

Med utgangspunkt i de ytringer som er trukket frem som eksempler i kapitlene om ekstreme holdninger og rasisme, er en rasjonell påstand at flere av ytringene vil falle under §185. Det potensielle motargumentet vil være at Straffeloven kan tolkes som å vektlegge intensjonen bak ytringen i form av verbene som beskriver språket og handlingene. Det samme gjelder forutsetningen om at ytringen settes frem forsettlig eller *grovt* uaktsomt, hvilket kan gi store tolkningsrom med tanke på elevgruppens alder (Straffeloven, 2005). Som nevnt i kapitlet om de bakenforliggende årsaker til ekstreme handlinger, kan eksempelvis flere av de rasistiske uttalelsene også være forankret i uvitenhet eller et ønske om å plassere seg i sosiale grupper. Dette åpner opp for å vri seg unna med å si “det var ikke det jeg mente” (Nilsen, 2014, s. 18). Professor og hatpratforsker Anne Birgitta Nilsen (2014, s. 18) påpeker videre at hun selv er forkjemper for en definisjon hvor man tar utgangspunkt i effekten ytringen har, og ikke nødvendigvis kun meningen. På denne måten vil den være mer i samsvar med rasismedefinisjonen som §185 bygger på. Dette leder oss inn i diskusjonen om hvorvidt ytringsfriheten bør begrenses ytterligere.

Diskusjoner rundt begrensning av ytringsfriheten

Lærer 8: Ja, da er du litt mer vid til at folk kan faktisk si ting som er krenkende, og som du opplever som krenkende, men det må en til en viss grad tolerere, fordi at en har denne ideen om ytringsfrihet som en har, og som er viktig til et demokratisk samfunn. Alternativet er mye

verre, og det er at en begynner i alt for stor grad å legge lokk på hva en har lov å si, og veldig mye regler i den retningen ... og da står en i fare for typ totalitærisk tenkning, og det føler jeg er farligere og udemokratisk.

Lærer 9: Men, med en gang vi begynner å skrenke inn på ting, så må vi skrenke inn på ganske mye annet også. Så gir jeg gjerne eksempler på at ... med en gang vi begynner å skrenke inn på *det*, så må vi skrenke inn på *det*, og så er dominoeffekten i gang, Til slutt ender vi opp i et land hvor man plutselig ikke har den ytringsfriheten.

To av informantene uttrykker skepsis rundt juridiske føringer på språk, og viser til kompleksiteten og konflikten rundt individuell frihet og samfunnets trygghet.

Sosialantropolog Tordis Borchgrevink (i Midtbøen & Steen-Johnsen, 2016) formulerer dilemmaet slik: “Spørsmålet er om det er legitimt ut fra liberaldemokratiske prinsipper å sette begrensninger på illiberale ytringer, og motsatt – om det er legitimt å la det være?”. Lærer 8 ytrer bekymring for at et overdrevet inngrip i ytringsfriheten kan lede til totalitære tendenser. Lærer 9 illustrerer dette med en nedadgående spiral som ender med en total undergravelse av ytringsfriheten og demokratiet. Her illustrerer Kierulf viktigheten av informasjonsfrihet og tilgang til nye ideer, da det “gir oss mulighet til å oppdage ideer som kan engasjere oss og som kan overbevise oss om noe vi til nå ikke har tenkt på” (Kierulf, 2021, s. 12–14). Tilgang til ekstreme tanker og ideer kan derfor ikke utelukkende forstås som negativt, da diskusjon rundt disse potensielt vil kunne medføre nye og positive perspektiver. Som nevnt ble eksempelvis kvinnekamp i sin tid sett som en ekstrem ide, men har i ettertid ført til en uerstattelig fremgang innenfor sosiale strukturer og økonomiske forhold (se f.eks. Olsen & Stavrum, 2022).

Et argument mot fundamentalistisk tilnærming til ytringsfriheten vil kunne være at “en offentlighet preget av hets, trusler og hatprat gjør ytringsrommet mindre” (Iversen, 2016, s. 22). Iversen påpeker dog at det innenfor det demokratiske uenighetsfellesskapet *bør* være rom for å ytre de aller fleste meninger, og at det ikke bør drives mer sensur eller selvpålagt skam for “feil” meninger (Iversen, 2016, s. 28–29). Hvordan innsnevringen av ytringsrommet forekommer i praksis illustreres av Midtbøen og Steen-Johnsen (2016, s. 24–28). De viser hvordan mennesker rammet av hets i mange tilfeller velger å trekke seg tilbake fra offentlige diskurser, og at den norske offentlige debatten virker å være spesielt tøff for minoriteter og kvinner. En annen variant er hvordan enkelte ilegger seg selv ytringsbegrensninger i frykt for negative sosiale konsekvenser:

Lærer 6: Så jeg opplever på en måte at de aller fleste er “flinke” til å passe på. For de er jo litt den generasjon som har lært om dette med woke, og at de passer seg kanskje litt for hva som er lov å si, og ikke lov å si, og sånn ...

Lærer 9: For er det en ting jeg har merket nå, så er det at dagens ungdom mer og mer er restriktiv når det gjelder å ytre meningene sine. De tør ikke å si hva de egentlig mener og syns. Av frykt for hva andre mener om det de mener. Av frykt for å bli motsagt.

Lærer 6 og 9 viser her til at elever, i frykt for negativ respons eller sosiale konsekvenser fra medelever, selvsensurer, i form av uttalt “frykt” for å ytre seg fritt i samtaler som foregår innenfor ytringsfrihetens definerte grenser. Selvsensuren kan forstås gjennom Elisabeth Noelle-Nuemanns (1993) teori om “spiral of silence”. Frykten for sosial isolasjon virker som en sentrifugerende kraft til hvordan folk tilbakeholder egne meninger ved å tro meningen er en del av minoriteten. Hun viser spesielt til massemediens rolle i å fremheve den offentlige mening, og hvordan vilje til å uttale seg i stor grad avhenger av opplevd støtte og legitimering fra disse (Noelle-Neumann, 1993). Kansellering og selvsensuren viser med andre ord viktigheten av å ha en riktig forståelse av ytringsfrihetens grenser. Det vil være avgjørende å klargjøre hva som faktisk er akseptabelt å si, uavhengig av offentlige oppfatninger om hva som er logisk, politisk korrekt eller sosialt akseptert.

Er klasserommet underlagt andre regler?

Lærer 7: Vi har jo en jobb vi lærere med å prøve å beskytte dem fra seg selv også enkelte ganger hvis det skulle være veldig ekstreme holdninger.

Lærer 8: Når en kommer til skolen, så befinner en seg på en måte en litt annen plass igjen. En befinner seg i en institusjon som har veldig tydelig oppdrag, og som har veldig tydelige paragrafer for hva en skal drive med. Og det handler om faglig læring, men det handler også om dannelse. Hvis man tenker på det offentlige samfunnet og det offentlige ordskiftet, så er det ikke på samme måte begrenset av ... skolen har et samfunnsoppdrag som er beskrevet i verdiparagraf, og Opplæringsloven, og det blir da lagt en god del føringer for hva vi som lærere skal drive med. [...] Så skal en beskytte folk. Folk skal ikke, når de er 14 år, måtte tåle rasistiske uttalelser. For det dreier seg om barn, og at de føler seg trygge på skolen når de er 13-14 år. Kanskje kan en ha undervisning og noen gode samtaler. At man bruker det som en innledning.

Lærer 9: Jeg opplever at skolen er en arena hvor elevene skal få lov til å lære hvor ytringsfrihetens grenser er. Og for å lære hvor de grensene er, så er de nødt til å trå over dem. De må erfare det på kroppen, de må erfare det selv. Det er erfaringsbasert. [...] Det må testes ut, det må prøves ut. Alkohol ... Hvor mange kampanjer har vi ikke mot alkohol? Men elevene må likevel teste det ut. Ungdom tester grenser hele veien. Og for å teste hvor grensen er, må du av og til gå over dem ... og da vil du ofte ende opp i scenarier hvor ytringsfrihetens grenser blir brutt. Hvor de sier noe som er ... over grensen, over streken, som er direkte

antisemittisk eller kvinnefiendtlig eller krenker noen annens religion, eller noen annens seksuelle legning. [...] Så det er viktig for meg at de får lov til å si hva pokker de vil, uten at jeg skal stå som en sånn moralist og komme med en pekefinger. Det er superviktig, for det har noe med elev-lærer relasjonen, at de skal kjenne at det er trygt, og kunne si hva de mener, også kan vi heller lage en diskusjon rundt det, felles.

Forståelsen av hva ytringsfrihet er og dets rolle i det øvrige samfunnet er nå gjort rede for, og det videre spørsmålet er om ytringsfriheten kan forstås annerledes i skolekonteksten enn i det øvrige samfunnet. Begreper som sikkerhet, trivsel og læring spiller en sentral rolle i skolen. Samtidig er skolen et sted hvor pedagogiske hensyn og elevers rettigheter står sterkt.

Blant informantene virker det å være noe uenighet rundt hvorvidt en skal forholde seg ulikt til ytringsfrihetsbegrepet i skolen enn i det øvrige samfunnet. Lærer 7 og 8 taler en sak for at lærere i enkelte tilfeller bør beskytte elevene “mot seg selv”. Dette begrunnes med skolens samfunnsoppdrag, verdigrunnlag og elevenes krav til trygghet gjennom Opplæringslovens §9A (Opplæringsloven, 1998). Lærer 9 fremmer et argument for at en bør drive en utforskende og eksperimentell tilnærming, og at elevene på *denne* måten kan kjenne seg trygge. Det argumenteres for at man bør la elevene trø over ytringsfrihetens grenser i klasserommet, og at man via diskusjon i etterkant kan sørge for at de utvikler en dypere forståelse av grenser og konsekvenser. Dette underbygges av Lærer 8, som lanserer ekstreme uttalelser som potensielle innganger til dypere diskusjoner om ytringsfriheten. Som Lærer 8 og 9 antyder er ikke skolen kun en arena for faglig utvikling, men også for sosial utvikling. Herunder faller utvikling av evne til refleksjon, argumentasjon, empati og samarbeid, i tillegg til å håndtere uenighet. Iversen (2016, s. 23–30) understreker viktigheten av disse ferdighetene for å utvikle elevenes karakterstyrke, identitet og fellesskap, men påpeker viktigheten av en konstruktiv håndtering av uenigheten, slik at en ikke risikerer å falle i to grøfter: Enten at man tillater alt eller ingenting.

Lærer 8: Så tenker jeg at det handler også om en modningsprosess, etter hvert som en blir eldre og voksnere. Så vil det også øke i takt, hva en kan forvente av modning og refleksjon rundt hva elever uttaler, og hva de er forberedt på å håndtere. [...] Ja, folk skal lære å tenke selv, men først må de lære å tenke det jeg tenker. Det høres litt ekstremt ut, men det er faktisk det en holder på med i veldig stor grad i skolen. En lærer dem empati og en lærer dem kunnskap og sånne ting, som gjør at når de er imot noe så skal de kunne reflektere godt og uttale seg godt.

Som et siste poeng sikter Lærer 8 til en modningsprosess, hvor forventningene til elevens refleksjons- og håndteringsevne endres i takt med elevens modning. Det kan her trekkes en parallell til den sosialpedagogiske klassikeren Paulo Freire og hans bevisstgjøringsbegrep, som bygger på ideen om at elevene gradvis gis en dypere forståelse av samfunnsstrukturene og handlingsrommet innenfor dem (Freire, 2003). Dette kan skje ved å støtte elever i å håndtere utfordringer samt bygge opp elevens evne til kritisk refleksjon. Freire ville likevel kunne stilt seg noe kritisk til Lærer 8s argument om at elevene i første omgang bør lære å reflektere innenfor rammene av lærerens og skolens perspektiv. Han ville nok heller understreket viktigheten av utforskning av perspektiver uavhengig av de etablerte autoritetene. I diskusjonen omkring ytringsfriheten vil en måtte forholde seg til lovverket. I klasseromsdiskusjoner om ytringsfriheten bør derimot elevene tillates å kritisk reflektere rundt, og utfordre disse rammene, uavhengig av skolens eller lærerens mandater.

Ytringsfriheten står som en grunnmur i det norske demokratiet. At elever og lærerne har ulike oppfatninger av ytringsfriheten, kan føre til misforståelser og konflikter i skolehverdagen. Krenkende og diskriminerende utsagn som bryter med ytringsfriheten, kan undergrave skolens samfunnsoppdrag om å skape samhold, inkludering og trygghet. Videre er det åpent for debatt rundt selvpålagt sensur og begrensning av ytringsfriheten. Skolen vil stå frem som en sentral arena hvor disse diskusjonene kan ta sted. Der ytringsfrihetens grenser vil kunne testes mest, er i diskusjoner om kontroversielle eller sensitive tema.

Kapittel 4: Kontroversielle og sensitive tema i skolen

Fag og diskusjoner som omhandler politikk, vitenskap, kultur og etikk vil kunne medføre utfordringer for både lærere og elever fordi verdensoppfatninger og verdisyn settes opp mot hverandre. Kontroversielle og sensitive tema er derfor mulige innganger til at ekstreme holdninger eller ytringer kommer frem i klasserommet. Engasjerte debatter med polariserte meninger kan legge til rette for at sterke og norm-avvikende holdninger kommer til syne. Likevel kan det ha en forebyggende effekt dersom temaene tas opp og diskuteres på en konstruktiv måte.

Undersøkelser viser at flere lærere kvier seg til, og i verste fall unngår, å ta opp enkelte tema i klasserommet, i frykt for å krenke elever (Utdanningsnytt, 2020). For å virkelig kunne utforske, identifisere og resonnere rundt disse temaene, må en undersøke temaenes natur og betydning i norsk skole.

Dette kapittelet vil ta et dypdykk i våre informanters oppfattelse over hva som er kontroversielle og sensitive tema i skolen, samt deres begrunnelser for hvilke underliggende mekanismer som gjør at disse temaene anses som kontroversielle. Avslutningsvis vil det ses nærmere på hvorvidt informantene unngår enkelte tema og potensielle konsekvenser av dette.

Kontroversielle tema i skolen

Lærer 2: Det er jo temaer som, du spøker jo ikke med det, det går sin gang, og der er de veldig engasjert, og de sluker det. Men da snakker vi jo om Breivik, og Manshaus og de her. Og da er det mange som synes det er litt ubehagelig.

Lærer 3: Norskfaglig så kommer jeg ikke på noe [som kan være kontroversielt eller sensitivt], men akkurat nå er jo krigen mellom Israel og Palestina veldig dagsaktuell. Og det gjelder nok ungdom som folk flest, at her er det sterke meninger. Og at hvem man er vokst opp sammen med, hvor man er vokst opp, kan på en måte prege ungdommens holdninger om dette.

Lærer 4: Det er jo en del ting som i samfunnet vårt nå er litt sånn ubehagelig for en del å snakke om. [...] Jeg kan faktisk si det at "Jeg har ikke lyst til å såre noen som er her inne og derfor er dette et ekstra vanskelig tema".

Lærer 9: [om å snakke om kjønnsdebatten] ... Det kan da fort komme ganske mange sterke meninger, spesielt blant de muslimske elevene. Og det har jo litt med kultur og religion og bakgrunn å gjøre, og verdisyn, at de ofte har sterke meninger imot dette.

Lærerne strever med å finne en felles definisjon på hva som gjør tema kontroversielle eller sensitive. I første omgang trekkes aktualitet og følsomhet frem. Her vises det til tema som fremmer høyt følelsesmessig engasjement, eller er særlig aktuelle i forhold til elevenes livserfaringer. Ubehag, irritasjon og engasjement trekkes frem som konkrete følelsesmessige komponenter som kan vekkes til live *i det* man går inn i en diskusjon. Videre trekkes bakgrunn og oppvekstmiljø frem og hvilken betydning det kan ha på enkeltes syn og verdensoppfatning. Som et siste punkt viser informantene til didaktiske utfordringer når det gjelder å håndtere, balansere og tilrettelegge gode diskusjoner og undervisning knyttet til dem.

Kontroversielle tema kan defineres som spørsmål som splitter samfunnet og som skaper motstridende forklaringer og løsninger basert på ulike verdssystemer eller verdensoppfatninger (Stradling, 1984, i Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 13).

En kan se likheter mellom informantenes forståelse og Stradlings definisjon ettersom det vektlegges sterke og motstridende meninger. Særlig aktuelt er det når ulike verdssystemer og verdensoppfatninger møtes. En kan også trekke paralleller til Lundgren, Öst og Englunds definisjon, selv om de i større grad vektlegger følelser:

[De] beskriver kontroversielle tema i undervisning som tema med stor samfunnsmessig relevans, som ikke nødvendigvis har et entydig svar, som kan vekke sterke følelser både blant elever og lærere i klasserommet, og som kan splitte opinionen i lokalmiljøer og samfunn (Lundgren, Öst & Englund, 2015, i Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 13).

Dersom en tar utgangspunkt i Lærer 3 og 4 sitt utsagn, kan man se at enkelte tema er utfordrende å undervise i fordi det påvirker følelser. Elevgruppen er mangfoldig, og temaene vil dermed kunne berøre dem ulikt. Med utgangspunkt i informantenes samlede forståelse, vil oppgaven derfor ta utgangspunkt i Goldschmidt-Gjerløws, Eriksens og Jores oppsummerende definisjon:

Vi bruker i denne boka kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema som en samlebetegnelse på tema og problemstillinger som preges av høy emosjonell og politisk intensitet, som kan skape debatt og uenighet og berøre lærernes og elevenes liv og identitet på ulike måter. (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 14)

Det er derfor veldig forskjellig hva som kan synes å være kontroversielt i et klasserom. Noen steder i Norge kan klimadebatten være et sensitivt tema, andre steder er det ulv. "På Elverum

underviser du ikke om ulv, hvis du ikke er forberedt på kontroverser i klasserommet.” (von der Lippe i Jelstad, 2020). Når det kommer til hvilke tema våre informanter anser som kontroversielle, trekkes kvinnefiendtlighet, kjønnsdebatt, religion og internasjonale konflikter frem:

Kvinnefiendtlighet

Lærer 2: [Forteller om en elev som har ytret seg kvinnefiendtlig] Det gikk i en større spiral da, det var mye annet, altså det var jo også litt sånne hersketeknikker han brukte, litt sånn Andrew Tate lignende.

Lærer 7: [...] Andre ting er jo for eksempel nå i nyere tid så føler jeg at det har blitt veldig trendy med kvinnehat spesielt. [...] Akkurat som politikk så blir jo det også veldig ... Så ser du det også på ungdommen at de blir farget av det. Og kanskje det er resultatet at det har blitt en sånn mot-kultur. Altså, for nå har det jo vært lenge snakk om, ikke sant? Det er likestilling, transseksuelle skal jo få liksom sine rettigheter, kvinneverettigheter, abortspørsmål og så videre. Og nå virker det liksom som kanskje noen, gjerne unge, utrygge menn, får ... har fått litt den der “nå er det nok”.

Likestillingsdebatten vil kunne “oppleves kontroversielt fordi det ofte handler om å omfordele makt og ressurser fra de som tradisjonelt har hatt mer av det, til de som har hatt mindre” (Kittelrød & Teigen, 2021, i Handal, 2023, s. 13). Lærer 2 og 7 sitt utsagn om kontroversielle tema kan knyttes til Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen og Jores definisjon. Argumentet for en økende, og nesten trendy mot-kultur, viser hvordan diskusjoner om likestilling vil kunne preges av høy politisk og emosjonell intensitet, debatt og uenighet. En videreføring av dette temaet er den pågående kjønnsdebatten:

Kjønnsdebatten

Lærer 1: Andre temaer. Ja, det kan jo være sex, for eksempel. Nei, altså det er jo kontroversielt at noen er lesbisk og homofile og elsker samme kjønn, og det er jo alltid noen få som går og kjenner på at jeg egentlig er jente, det er ofte gutter som har dette, og da er det jo vanskelig for dem å snakke om det.

Lærer 2: Det som er i vinden er det her med samfunnsfag og naturfag. Og fortsatt mange går inn på det her med den nye debatten om x antall kjønn, diverse, altså seksualitet og seksuell identitet, kjønnsidentitet.

Lærer 3: Det er jo alltid sensitivt hvis du skal snakke om kjønn og seksuell legning hvis du vet at du har elever i klassen som enten identifiserer seg som et annet kjønn enn det de er biologisk født som, eller som er skeive.

Lærer 10: Ja, det er jo det for eksempel at det med kjønnsbytte, for eksempel. Det er jo enkelte foreldre som absolutt ikke vil at det skal ... være en del av undervisningen, at vi er

født med to kjønn fra naturen som sier ... at de mener at det er helt feil å kunne undervise om det ... Samme gjelder det med regnbueflagget og alt det der.

Diskusjoner omkring LGBTQ+, kjønnsbytte, likestilling og likekjønnede ekteskap trekkes frem av nærmest samtlige informanter. Disse kan vurderes å være kontroversielle da diskusjonene preges av høy emosjonell og politisk intensitet, ved at etablerte normer, verdier og stereotyper utfordres. I tillegg vil diskusjoner om rettigheter og seksualitet kunne berøre både liv og identitet på ulike måter. Ulike oppfatninger og perspektiv vil kunne forårsake følelser som ubehag og sinne, særlig hvis man blir personlig berørt av det.

Lærer 4: Det er jo en del ting som i samfunnet vårt nå er litt sånn ubehagelig for en del å snakke om, for eksempel det med kjønn, som er jo det at to biologiske kjønn er det noen som er ekstremt på, og så er det noen som sier at "vi vet da faen hvor mange kjønn vi har jeg, men mange," og så er det sånn at hvor skal du stå hen da, som lærer? For jeg har min personlige mening om at det er rett og slett to biologiske kjønn. Du blir født gutt og jente, og så er det folk som blir født i feil kropp og kan identifisere seg som andre, og det synes jeg er helt greit. Men når vi begynner å snakke om at det finnes førti kjønn, så blir det for voldsomt for meg. Da må jeg på en måte ... Jeg må klare å kunne ivareta de som faktisk tenker at det finnes to biologiske kjønn, og så må jeg klare å ivareta dem som da mener noe annet.

Lærer 8: For eksempel kunne en kanskje sagt for eksempel kjønnsdebatten som går. Det er ikke noe sånn som er uttalt, men det er en debatt som går i samfunnet ellers, og som er betent. [...] Samtidig som jeg selv kanskje kjenner på at ... jeg tror jeg har litt sånn annerledes overbevisninger enn storsamfunnet har, religiøse overbevisninger som jeg har, som ikke deles nødvendigvis av hele samfunnet. Hvordan kan du da på en god måte prøve å likevel snakke respektfullt om ... om disse tingene, og uten å bli misforstått. Det er sånn at jeg kan kjenne at det kan være litt utfordrende, eller ja, sånne ting som jeg kan kjenne at det kan være litt vanskelig å vite. Hvordan skal jeg angripe dette på en god måte.

Som et poeng i kjønnsdebatten trekker Lærer 4 og 8 frem hvordan deres personlige meninger kan komme i konflikt med den offentlige opinionen. Lærer 4 erkjenner likevel behovet for å balansere de ulike synspunktene blant elevene. Likevel setter han en personlig grense for hvor langt mangfold av kjønn bør kunne aksepteres. Lærer 8 antyder det samme, og viser til hvordan hans personlige tro kan komme i konflikt med den progressive normen. Diskusjonen som dukker opp videre er hvordan man skal adressere de religiøse og sekulære verdier, og kritisk reflektere rundt disse.

Religion

Lærer 2: Kristendommen er faktisk litt vanskelig. På grunn av at det er en religion som veldig mange, jeg oppfatter, altså vi har et sekulært samfunn. De føler det veldig som sånn *påpakka*, elevene. Kristendomsfaget er det, jeg vet ikke hva det er, men det er 55% som blir pålagt å undervise, ja sant. Ekstremt mye, og så kommer an på tilnærmingen til det, altså. Jeg har en tilnærming der, jeg prøver å undervise litt historiekritisk, men samtidig på en måte få elevene til å svare på spørsmål uten at jeg svarer på spørsmålene for dem. Jeg skal ikke sitte og si at kristne mener og sånt og sånt og sånt. [...] Men jeg synes kristendommen er litt vanskelig fordi at elevene ofte opplever det som litt påtvunget. Ta for eksempel sånne ...

Førjulskonserter i kirka og forskjellig, der er det mange som, de går ikke dit fordi at det er kirka. De går fordi de ser rundt seg, og plutselig skal alle, og så har de det ikke så veldig kjekt der.

Lærer 6: Så, man er jo i klasserommet med, for eksempel hvis jeg tar det med religion da, så er det jo folk som har andre religiøse overbevisninger, som du kan være uenig i. Men det er på en måte nå viktigheten av å lære dem respekt, og forstå at i en religion så har du mange som er helt som oss, og så er det noen ekstreme ... som på en måte det er lett at de tenker alle under en kam da.

Lærer 9: [Om koran- og bibelbrenning og at dette er innenfor ytringsfriheten]

Og det bør være innenfor ytringsfrihetens lover, fordi det handler om at stat og religion skal være angripelige i den grad at det skal på en måte tåle alt. Du angriper ikke en person, men du angriper en ideologi, en idé. Stat og tanke. Stat og religion er jo en ideologisk greie. Det er et konsept som vi mennesker har skapt. Ja, det er et verdikonsept, men det er likevel et konsept som vi mennesker har skapt. Og det skal få lov til å være angripelig. Like mye som ideene til Einstein skal få lov til å være angripelige av fysikere. Skal få være etterprøvbare, og få lov til å stå i tidens tann. Det er drøyt, ja, og så sier jeg til dem, "ja, du har lov til å gå ned og brenne en koran, men er det lurt?"

[Om når ytringsfrihetens grenser blir brutt]

Hvor de sier noe som er ... Over grensen, over streken, som er direkte antisemittisk eller kvinnefiendtlig eller krenker noen annens religion eller noen annens seksuelle legning.

Religion kan tolkes som kontroversielt ettersom temaet inneholder politiske og identitetsmessige spørsmål. Samtidig kan enkelte religiøse dogmer stride mot både skolens- og menneskerettighetenes verdier. Lærer 2 uttrykker bekymring for hvordan elevene særlig kan oppleve kristendomsundervisningen som påtvunget tro eller kultur. Lærer 6 understreker viktigheten av å lære elever respekt for ulike overbevisninger. Kritik og konstruktiv utfordring av religiøse dogmer og praksiser kan forstås å være innenfor ytringsfrihetens grenser. Noen, men ikke alle, motforestillinger mot religiøse tradisjoner kan tolkes som rasisme, selv de spontane reaksjoner som bygger på følelser (Iversen, 2022, s. 217). Grensen nås i det man går over til uthenging og verbale angrep på enkeltpersoner fra de respektive gruppene nevnt i § 185 i Straffeloven (Straffeloven, 2005). Det kan likevel være vanskelig å

stadfeste når denne grensen krysses. Elevens grad av religiøs overbevisning, kritikkens tone, eller retorikk vil være faktorer som kan spille inn i hvordan kritikken oppleves. Dette gjør at også læreren kan være den som oppfattes som rasistisk eller ekstrem:

Lærer 4: Det er lettere i din egen klasse enn i andre, men du kan trå feil. Det kan du. Og det er jo det som er skummelt. Ikke det å være ærlig med hva jeg mener, men faktisk da, hvis det ender opp med å såre noen. Uten at du egentlig ... Uten at du vil ... Det er det som er det vanskeligere med å prøve å ivareta alle sammen.

Det som for læreren kan oppfattes som legitim og konstruktiv kritikk, kan av elevene derfor oppfattes som marginalisering eller diskriminering, dersom enkelte personlige eller kontekstuelle faktorer er til stede. Religion kan trekkes videre til diskusjonen omkring internasjonale konflikter, som for eksempel Israel-Palestina.

Internasjonale konflikter

Lærer 3: Ja, akkurat det synes jeg er litt utfordrende. Jeg er nok selv litt preget av situasjonen. Vi har vært i mange år i en vennskapsskole, en palestinsk skole. Og veldig mange av oss i kollegiet kjenner jo veldig godt til palestinerne sak og side. [...] Veldig mange av oss har besøkt Palestina mange ganger og følt det på kroppen, det apartheid-regime som de lever under. Og så hvis du skal prøve å nyansere dette i et klasserom da, uten å ta side, men allikevel fortelle om det som du opplever som en sannhet, så kan det godt være at du kan møte litt motstand i elevmassen fordi de er farga av sine foreldres sine holdninger eller hvordan medier fremstiller det.

Lærer 4: Hvis jeg hadde vært inne i klassen og så er det noen som hadde sagt at "[sitt eget navn], det som skjer nå i Palestina, er ikke dette et folkemord, er ikke dette å gå langt over grensen?" Da må jeg igjen stå for noe, for jeg kan ikke bare unnlate å svare på det. Så da må jeg gå inn og si at "ok, etter det angrepet, Israel har rett til å forsvare seg, men det de gjør nå, det er ut av proporsjoner i forhold til noe som vi har sett historisk før".

Lærer 6: Samme som nå med konflikten om Israel-Palestina på en måte at hvis noen går litt sånn vekk fra det som er felles på en måte, ekstrem, men så har de jo på en måte mange som også har disse tankene rundt i samfunnet. Det er ikke farlig nødvendigvis heller, men da kan det bli litt vanskelig for deg som lærer.

Lærer 7: Vi må jo ta for oss Ukraina-krigen, vi må jo ta for oss Hamas og terroristangrepet der, og Israels mer eller mindre hevn tilbake.

Som et siste tema trekkes internasjonale konflikter frem som eksempler på kontroversielle tema som kan være vanskelig å diskutere i undervisningen. 9 av 10 informanter nevnte de betente situasjonene i Israel-Palestina og Ukraina-Russland som kontroversielle.

Internasjonale konflikter baseres på sterke politiske eller religiøse uenigheter, og disse vil

også kunne gi seg til kjenne i en klasseromsdiskusjon. Videre vil temaene kunne inneholde sterke historier om menneskers lidelse. Lærer 3 opplever konflikten som særlig utfordrende da hun har en personlig tilknytning til Palestina gjennom et vennskapsskole-prosjekt. For denne læreren vil konflikten oppleves som sensitiv da hun har “følt det på kroppen”.

Sensitive tema i skolen

Utfordringen ved å avdekke hva som er sensitive tema er at disse *også* kan tolkes som kontroversielle basert på de subjektive og emosjonelle komponentene, som nevnt i Goldschmidt-Gjerløws, Eriksens og Jores definisjon.

22. Juli

Lærer 4: Det er et [tema] som jeg kvier meg for å ta opp, men det er på en mer personlig plan, og det er i forhold til 22. juli. Fordi at jeg vet at jeg skal igjennom det, jeg må igjennom det. Og jeg tror undervisningen er ganske grei i forhold til det, men den kvier jeg meg til hver eneste gang. Rett og slett fordi det er så sårt og vondt for meg personlig da. Og jeg kjente ingen som var der, jeg har ingen personlig tilknytning i forhold til det, men det var et angrep på ... Samfunnet og de norske verdiene som jeg på en måte tok litt personlig da.

Lærer 7: Kanskje det som jeg synes er det ekleste, og det tok jeg opp med klassen min for ikke så lenge siden, det var 22. juli. Der vi skulle gå litt i dybden på hvorfor gjorde Anders Behring Breivik dette. For da er jo mitt største mareritt ... det er jo at den ene eleven i klassen gjerne misoppfatter hele opplegget mitt ... og kjenner seg igjen plutselig, i Anders Behring Breivik. Og det diskuterte jeg faktisk med elevene, og jeg la kortene på bordet og sa “Jeg er litt redd for dette opplegget her også.” Fordi her snakker vi jo om manifestet til mannen. Jeg må jo forklare dette her ... Hvorfor han gjorde det han gjorde, og liksom gå inn gjennom oppveksten hans og det. “Det er kanskje noen av dere som kjenner dere litt igjen, sant? Mitt største mareritt er jo at en av [elevene] plutselig skulle ha funnet ut at “jeg vil havne på forsiden av VG.”

Lærer 4 og 7 nevner “22.juli” som et eksempel på tema med stor emosjonell ballast, men som ikke nødvendigvis kategoriseres som kontroversielt. Det er liten sannsynlighet for at det ville komme kontroversielle/ekstreme meninger omkring terrorangrepet i en undervisningssituasjon, uten å helt avskrive det. En kan derfor forstå 22. juli som et sensitivt tema, men ikke nødvendigvis som kontroversielt. For å tydeliggjøre skillet kan en se på Dianne Gereluks definisjon på sensitive tema.

Det som karakteriserer sensitive tema, er at de lett kan forårsake følelser som ubehag, fornærmelse og sinne. Tema kan være sensitive dersom elever eller lærere er personlig berørt, uten at de [nødvendigvis] trenger å være kontroversielle. (Gereluk, 2012, i Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 14)

Lærer 4 trekker frem et sterkt personlig ubehag og smerte, på grunn av den emosjonelle tyngden det har for det norske samfunnet og verdier. Lærer 7 uttaler frykt for at elever skal føle seg personlig berørt eller i verste fall identifisere seg med gjerningsmannen.

Denne frykten underbygges av lærerstudentkurset “Hvordan undervise om 22.juli” som foregikk på 22.juli-senteret og Demokrativerkstedet på Utøya 16.-17. november 2023 i regi av Wergelandsenteret sammen med andre aktører (22. Juli-senteret et al., 2023). På kurset kom det frem at man må tenke nøye gjennom hvordan man formidler innholdet. Ved å legge frem faktorene som gjorde gjerningsmannen til hvem han var, vil elevene kunne frykte å bli likens dersom elevene kan kjenne seg igjen i disse. Faktorer som elevgruppen kan kjenne seg igjen i er skilte foreldre, psykisk syke foreldre eller følelse av ensomhet. Lærerne må med andre ord ikke snakke om faktorene som isolerte årsaker, men forklare dem som sammenhengende (22. Juli-senteret et al., 2023). Dette illustrerer hvordan 22. juli kan vekke følelsesmessige reaksjoner på ulike måter, og viktigheten av å være oppmerksom på nevnte.

Selvmord

Lærer 9: Ja, selvmord. Det er et heftig tema, og det er jo naturlig. Det synes jo alle er et tema som på en måte er et ekkelt tema. Det er jo ingen som liker det. Men det er jo et aktuelt tema som ungdom på en måte må kjenne til. For det synes jeg er ekkelt å ta opp. Jeg liker ikke det. Jeg kvier meg for det selv. For man har jo noen litt personlige erfaringer med det. Man har folk som kjenner, som har ... Utsatt seg selv for det, og daua på grunn av det, sant, og da er det et ekkelt tema som man på en måte, ja ... Så det er klart at personlige erfaringer er med å prege måten man underviser på i klasserommet.

Slik Lærer 9 mener, kan selvmord som tema være noe en kvier seg til å snakke om. Selvmord kan skape diskusjoner om sinnstilstand og erfaringer, samt knyttes videre til tema som aktiv dødshjelp. Ungdomsskoleelever har en økende statistikk på psykiske helseplager. Ungdatas statistikk viser at på 8. trinn har 6% gutter og 19% jenter psykiske plager, på 9. trinn har 8% gutter og 25% jenter psykiske plager og på 10. trinn har 10% gutter og 26% jenter psykiske plager (Bakken, 2022, s. 35). Dermed kan det bli ekstra emosjonelt og vanskelig å prate om psykisk helse og selvmord, da det finnes en statistisk sannsynlighet for at enkeltelever vil kjenne seg igjen i enkelte faktorer. Det er heller ikke utenkelig at enkelte elever har kjennskap til noen som har gjennomført et selvmord.

Vi har nå redegjort for hvilke konkrete tema våre informanter trekker frem som kontroversielle og sensitive, og hvorfor disse temaene kan legge til rette for uenighet og

sterke normavvikende meninger. Vi har også vist hvordan man ved å diskutere temaene risikerer å krenke eller fornærme elever. Spørsmålet er om det finnes temaer som lærerne aktivt unngår å ta opp.

Om å unngå kontroversielle og sensitive tema i skolen

Lærer 2: [...] Men om jeg prøver å unngå visse temaer? Nei, ikke egentlig.

Lærer 4: For du kan ikke være en løk du må ha en kjerne, og det er kjempeviktig og er det noe som skremmer eller som gjør meg mest nervøs for fremtiden og i forhold til lærerne det er at hvis vi blir så redde for å krenke eller redde for egentlig alt mulig.

Lærer 7: Jeg synes ikke det skal hindre oss lærere i å snakke om ... at ingen tema skal være tabu. Du skal kunne snakke om innvandringspolitikk, rasisme, konspirasjonsteori, religion, terrororganisasjoner og sånt. Det er på en måte vårt ansvar.

Lærer 9: Jeg kunne ikke jobbet som lærer hvis jeg hadde gått og tenkt på det [å krenke elever] og vært redd for det. Og det har litt med å gjøre at det er ikke for at jeg bare skal stikke hodet i sanden og si at “det der gidder jeg ikke å ta stilling til”, jeg bare durer på.

Lærer 10: Noen snakker om at elevene har blitt vanskeligere å undervise i dag enn for 10 år siden, for de blir så lett krenket av alt mulig. Sånn at da er det mange som kanskje ikke, altså de vegrer altså på å ta opp enkelte ting da. Og for eksempel prøve å skape en debatt i klasserommet, er ikke like lett som det var. For du får plutselig det der krenka, noen blir krenket. [...] Så vi kan ikke ta opp like mye, eller hive ut en påstand for eksempel for om noe og sånt, og sjekke hvilke reaksjoner det skaper blant elever. [...] Det har vært i artikler og sånn at det er trenden på en måte.

Kollektivt ser det ikke ut til at informantene er redde for å ta opp enkelte tema i skolen.

Utvalget virker å ha gjort seg opp en mening i “debatten om debatten”, med tydelige formeninger rundt diskusjonen om elevs rettigheter og åpen dialog om kontroversielle tema. Samlet sett synes flere at det er enkelte tema som er ubehagelig å ta opp, med bakgrunn i frustrasjon, usikkerhet eller bekymring. En slik følelse av ubehag “er nettopp ubehagelig og noe de fleste intuitivt vil søke seg bort fra” (Røthing, 2019, s. 42).

Zembylas og Papamichael (2017, s. 3) lanserer her begrepet “ubehagets pedagogikk”, som bygger på tanken om at opplevd ubehag er avgjørende når det kommer til å transformere enkeltindividet. Her finnes følgende argument for hvorfor man ikke skal unngå tema: “ved at elevene deltar i kritisk utforskning av egne overbevisninger og konstruerte selvoppfatninger, vil man kunne endre vaner, rutiner og de etablerte samfunnsstrukturene” (Zembylas & Papamichael, 2017, s. 3). En annen positiv effekt av å ta opp slike tema i klasserommet, er at

man “kan styrke følelsen av fellesskap mellom dem [elevene]. Videre kan uenighet være produktivt for læring og ha potensial til å fremme kritisk tenkning” (Iversen, 2019, i Handal, 2023, s. 30).

En undersøkelse utført av Utdanningsnytt viser andre resultater hos den norske lærerstanden (Utdanningsnytt, 2020). Undersøkelsen viser at 1 av 4 lærere unngår å ta opp enkelte tema i frykt for å krenke elever. Felles for vår og Utdanningsnyttts undersøkelse, er at lærerne begrunner berøringsangsten med personlig erfaring eller elevenes rettigheter og ikke at disse temaene er innganger til at elevene kommer med ekstreme ytringer. Unntaket er Lærer 5 som til tider kan frykte hvilke kommentarer som kommer når en beveger seg inn på kontroversielle eller sensitive tema. Kerr og Huddleston (2017, s. 15) validerer Lærer 5s bekymring ved å anerkjenne at håndtering av spontane kommentarer og spørsmål er en av hovedutfordringene når man underviser om kontroversielle tema.

Lærer 5: Jeg synes det går greit å snakke om det meste, og det er klart at det av og til kan man bli litt redd for hva slags kommentarer som kan komme i helklasse da, og hvordan du skal parere det.

Undersøkelsen fra Utdanningsnytt viser til konkrete tema som unngås å ta opp i frykt for å virke støtende. Temaene som ble nevnt hyppigst var: religion, seksualitet, Islam og selvmord (Utdanningsnytt, 2020). Dette leder oss tilbake til diskusjonen i kapittel 3 om begrensninger i ytringsfriheten. Konsekvensene av å unngå diskusjoner om kulturer, seksuell- og mental helse kan være flere. Elevene vil eksempelvis kunne bli mindre informerte, robuste eller tolerante, hvilket gjør at de vil kunne stille svakere forberedt på virkeligheten de vil møte på senere. “Et annet argument for å ta opp kontroversielle tema er at læringen ikke bare er verdifull i seg selv, men også bidrar til å balansere medias ensidige og forvirrende dekning” (Kerr & Huddleston, 2017, s. 15).

Fordelene med å ta opp disse temaene er flere, da opplevd ubehag trekkes frem som en sentral komponent i endring av individet og fellesskapet. Fallgruver finnes, og lærer må både kjenne til og ta hensyn til enkeltelever når disse temaene tas opp i klasserommet. Et siste spørsmål verdt å stille, er hvilke tema som hadde blitt trukket frem for fire år siden, kontra i dag. På grunn av den politiske intensiteten og aktualiteten ville resultatene kanskje vært annerledes, og det viser hvordan undersøkelsens tid og sted vil kunne påvirke svarene. Uavhengig av hvilke tema som preger dagsordenen, vil det å kunne identifisere og adressere

disse i klasserommet være en nyttig egenskap for alle lærere. “Det er viktig at vi tar dette i lærerutdanningsinstitusjonene, slik at det ikke blir noe lærere uforberedt må håndtere når de kommer ut i skolen og står oppe i dem, sier hun [M. von der Lippe]” (von der Lippe i Jelstad, 2020). Med demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema er det også godt grunnlag for å inkludere uenighet og kontroversielle temaer i alle fag (Dahl i Mejlbo, 2023). Med de ovennevnte perspektivene i mente, retter neste kapittel seg mot skolen og lærerens håndtering.

Om skolens og lærernes håndtering

Skolen har noen verdier og prinsipper som alle profesjonsutøvere i skolevesenet skal etterstrebe. Opplæringens verdigrunnlag består av seks verdier: menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet og demokrati og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolen har et uttalt samfunnsmandat for å utvikle elever til å bli demokratiske medborgere gjennom å integrere opplæringens verdigrunnlag.

Samfunnsikkerhetsforsker Martin Sjøen beskriver skolen som en viktig arena for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme hos unge mennesker (Sjøen, 2019, s. 70), og at “skolens mest grunnleggende oppgave handler om å forebygge antidemokratiske og potensielt voldsstøttende holdninger hos elever” (Sjøen, 2019, s. 72).

“Politi, etterretning, forsvar og kriminalomsorgen har primært en sikkerhetsagenda, mens skole, kommune og sivilsamfunnet primært jobber under en integreringsagenda” (Lid & Heierstad, 2019, s. 20). Sjøen hevdet på Dembra sin konferanse i 2023 at skolen har en forebyggende rolle, men at ansvaret for å melde inn elever *ikke* skal være lærerens primære rolle:

Kommunen må gjøre mer for å forebygge, sier en politirapport. Når mer og mer av sivilsamfunnet ansvarliggjøres, kan det føre til uønsket effekter. Profesjonsutøvere kan påvirkes med å gjøre for mye enn for lite - vi som lærere skal drive med tillit og relasjoner, vi kan da ikke ha en grunnleggende mistillit. (Sjøen, 2023)

Ettersom at lærere ikke skal drive med mistillit for å forebygge radikaliserings og ekstreme holdninger, må det være andre tiltak. Sjøen nevner at innhold og håndtering av undervisningen vil være nøkkelen til forebygging: “Med andre ord må skolen bruke tid på kontroversielle temaer, som i praksis gjelder i langt flere spørsmål enn forebygging av radikaliserings, dette kan også knyttes til hvordan man håndterer helsespørsmål, seksualitet, religion og livssyn i skolen” (Sjøen, 2019, s. 79).

På bakgrunn av dette, vil det videre ses nærmere på læreres vurdering av egen kompetanse og læreres håndtering av ekstreme holdninger og handlinger. Avslutningsvis vil aktuelle hjelpeverktøy i arbeid med denne tematikken trekkes frem og drøftes.

Kapittel 5: Lærernes vurdering av egen kompetanse

Lærer 1: Nei, du har sikkert aldri nok kompetanse, men når du er så gammel som jeg, så har du jo en del erfaringer som du kan bygge på.

Lærer 2: Det er for så vidt ikke et ja-nei-spørsmål for min del. Det kommer igjen an på elevene. De elevene som har atferdsutfordringer er veldig enkle, for da gjelder det kun for meg å bare si ifra, og så er de enige, og de ser hvorfor jeg tar dem på det. Holdnings ... altså de elevene med holdningsproblematikk ... de sliter jeg med, det synes jeg er vanskelig, fordi jeg møter motstand.

Lærer 3: Det jeg tenker på som ekstremisme i forhold til religiøse eller fanatiske holdninger har jeg veldig sjelden møtt på. Men det å ha gode samtaler, både forebyggende og å ta tak i ting som skjer, det synes jeg går helt fint. Det er klart at det er mer alvorlige ting som, der det ligger en *villet* handling bak, så har man et godt apparat for å ta tak i det.

Lærer 4: Det er jo en av de tingene som jeg er aller best på, men det er jo ikke noe som du har fått noe opplæring i, på et eller annet vis.

Lærer 5: Egentlig ikke. Nei. Sånn som samfunnet utvikler seg kan du si. Vi prøver å følge med på nyhetene og gjøre oss opp meninger, nå snakker jeg om meg selv da. Hva skal jeg snakke med elevene om hvis de har noen meninger om dette? Nei, jeg synes ikke at jeg har nok egentlig.

Lærer 7: Jeg brenner veldig for fagene mine, og bank i bordet, langt ifra å være en utbrent lærer ennå. Håper jeg selv, hvert fall. Men vi vil alltid trenge tilskudd av informasjon, for tidene forandrer seg jo hele tiden. Så jeg er alltid sulten etter å lære nye ting, på hvordan vi lærer. Og spesielt når det gjelder temaet deres med ekstreme holdninger og så videre.

Lærer 8: Jeg tror faktisk at jeg har god kompetanse på det, fordi at jeg har jobbet ni år, eller sånn, ja, mer eller mindre da, i en annen kultur [som misjonær og lærer i utenlandsk skole].

Lærer 9: Ja, men ikke fordi jeg har blitt utdannet til det.

Lærer 10: Nei, det er ikke alltid. Da tenker jeg spesielt på ... altså ikke akkurat det med sånn rasisme, men når det er utlendinger fra andre kulturer som jeg ikke kjenner så godt, så kjenner du at det er en større terskel der ... på en måte å kommunisere med dem og foreldrene enn det er med andre, det må jeg bare si at det er noe jeg kjenner mest på selv. Og så da over til hvordan du skal håndtere ting eller hvem jeg skal kontakte [når ekstreme handlinger dukker opp].

Responsene er mer komplekse enn “ja/nei”. Enkelte informanter gir uttrykk for en viss selvtillit når det gjelder å håndtere ekstreme holdninger og handlinger, mens andre synes det er vanskelig. Lærerne erkjenner at det pågår en kontinuerlig læringsprosess og anerkjenner viktigheten av å søke ny kunnskap for å møte disse utfordringene. Det påpekes av flere at deres “ja” ikke er basert på formell utdanning, men andre faktorer som for eksempel erfaring.

Erfaringsbasert- og kulturell kompetanse

Lærer 3: Altså, min utdannelse er stort sett en faglig utdannelse. Det er veldig lite pedagogikk som jeg bruker daglig, eller didaktikk. Men jeg tror dette dreier seg jo mest om læreren sine egne holdninger og erfaring, kanskje. [...] Også er det ikke til ... å komme vekk fra personligheten vår. Vi er nødt til å være litt tøffe. Vi er nødt til å tørre å stå i vanskelige situasjoner og ta tak i dem. Du må være en lærer som er observant og som følger med. Som på en måte er til stede. Sånn at elevene både, hvis de opplever at noe ikke er greit, tør å komme til deg og vite at dette tar du på alvor.

Lærer 4: Det er jo litt i forhold til personlighet og så er det egentlig bare erfaring, og hvor trygg du er i deg selv da. Hvor trygg du er til å stå i den situasjonen. [...] Men det er nok, altså, når det kommer til disse virkelig vanskelige tingene. Sånn som det er her, så er det jo klart at da er det en fordel for meg å ha jobbet 17 år i skolen og vært ute ei vinternatt før, enn hvis det var første året jeg jobbet og hadde vært veldig redd for å trå feil, da.

Lærer 6: Det var ikke så mye fra lærerutdanningen, kanskje ... så er det jo et stort gap mellom lærerutdanning og praksis.

Lærer 7: Altså når vi hadde historie, så er det ikke bare historie, men det var jo blant annet sånne sidekurs, ikke sant, som var trusler mot demokratiet for eksempel, ikke sant? Så vi lærte jo om dette her mens vi holdt på å studere, men så har vi fått flere kurs, så har du lært litt “along the way”. Så du lærer jo, det er jo nesten som å kjøre bil og være lærer liksom; selv om du har fått lappen så er du ikke utlært.

Lærer 8: Så jeg har måttet navigere enormt mye forskjellige forståelser av livet, av hvordan virkelighetsforståelse, ekstreme holdninger, vil en kanskje si, som egentlig bare er en annen del av en kulturell koding av virkeligheten.

Lærer 9: Altså det jeg kan nå er jo erfaringsbasert, og dette er ikke noe jeg har kunnskap om fordi jeg har kurset meg til det, eller fordi at PPU-utdanningen nødvendigvis rustet meg så godt til dette, for dette er jo mangelvare i lærerutdanningen. Praksis. Læreryrket er og blir et erfaringsbasert yrke. Du er ikke ferdig rustet til å bli lærer etter lærerutdanningen. Ikke i det hele tatt.

Erfaringsbegrepet trekkes frem og knyttes til både trygghet og selvsikkerhet for å navigere gjennom situasjonene. Lærerne erkjenner at de selv etter lang fartstid ikke er ferdig utlært. Denne forståelsen knytter seg naturlig til tanken om “learn to do by knowing and to know by doing” (McLellan & Dewey, 1899, s. 129–130). Sitatet viser hvordan erfaring, sammen med kontinuerlig faglig utvikling, er avgjørende for å utvikle lærers evne til å navigere gjennom utfordrende situasjoner. Videre argumenterer Lærer 8 for at hans erfaring fra utenlandsk skole og misjonsarbeid har ført til dyptgående kulturelle perspektiver. Han argumenterer for at dette styrker hans håndteringsevne når ulike livsoppfatninger kommer i konflikt. “Det er opplagt at kulturforskjeller ofte er en viktig medvirkende årsak til konflikter” (T. H. Eriksen

& Sajjad, 2020, s. 46). Lærer 8s påstand om at kulturell kompetanse styrker håndteringsevne, kan derfor støttes, først og fremst fordi det er greit å vite hva man snakker om. I tillegg vil man ved å ha en kulturrelativ forståelse lettere kunne snakke *med*, og ikke *til* den det gjelder (T. H. Eriksen & Sajjad, 2020, s. 49). Erfaringsbasert- og kulturell kompetanse er utvilsomt viktige faktorer for å håndtere utfordrende situasjoner. Begrepene kan likevel virke noe diffuse, da de sier lite om konkrete pedagogiske egenskaper annet enn perspektivtaking. Informantene ble derfor spurt om hvilke pedagogiske kunnskaper de kunne tenke seg mer av, både i lærerutdanningen og i etterutdanningen.

Hva ville informantene lært mer om?

Lærer 1: Det er jo det du trenger når du skal løse problemet, det er jo pedagogikken. Altså, vite hvordan du kan håndtere et problem. Ikke bare bøye verb, på norsk, hvordan du gjør det. Men hvordan du skal operere som lærer.

Lærer 5: Nei, si det.. Det er jo dette med sånne ekstreme holdninger. Hvordan du snakker om dem. Hvordan du snur en person som du ser "han eller hun er ute på farlige veier der". Det vil ikke være noe bra, men ... Vi kunne jo hatt noen sånn kurs?

Lærer 6: Altså, hvordan du skal på en måte ... Beholde liksom relasjonen til de elevene som har sånne ytterpunkter [...] Altså, jeg kan ofte være usikker på hva jeg har lov til å si i klasserommene mine på en måte.

Lærer 9: Jeg ville hatt inn konkret kurs i å deeskalere situasjoner. Gjerne folk fra politiet eller barneverntjenesten som kan dette med å deeskalere. Det å ha et ikke-truende kroppsspråk, plassering i klasserommet, mye mer øving og drilling, på lærerutdanningen. Hvor man rett og slett simulerer caser og gir hverandre tilbakemeldinger på hvordan skal du forholde deg ikke-truende. [...] Men så dette her, det tema her med å få håndtere voldelige elever, eller elever som kan utagere fysisk, og hvordan man håndterer elever med ekstreme holdninger, eller elever som kommer med drøye utsagn. Det er det altfor lite av, mener jeg, i PPU-utdanningen.

Lærer 10: Det med kanskje kommunikasjon. Forutsatt hvis du skal snakke med elever om ting, og så går du inn på litt feil måte, så kan det være at du ikke får noe ut av det, ikke sant? Så det er jo det med kommunikasjon og kanskje pedagogiske grep?

Flere av informantene uttrykker et behov for spesifikk, pedagogisk opplæring knyttet til flere av oppgavens tema. Her ytres det ønsket om målrettet opplæring om hvordan man skal kommunisere med elever som beveger seg langs ytterpunktene. I tillegg ytres det ønsket om praktisk orientert trening på å deeskalere fysiske og verbale situasjoner. Med bakgrunn i disse ønskene vil de neste kapitlene se nærmere på informantenes håndteringsteknikker, og diskutere disse opp mot Dembras anbefalte pedagogisk litteratur.

Kapittel 6: Lærernes håndtering

Med kapittel 5 i mente, tolker vi det som at våre informanter jevnt over føler seg rustet og kompetente, mens enkelte informanter synes håndteringen er utfordrende. I tillegg erkjenner enkelte informanter at det finnes kunnskapshull, og det ytres ønske om mer kompetanse rundt håndtering.

Kapittelet vil i første del ta for seg vårt utvalgs posisjonering og tilnærming til kontroversielle og sensitive tema. Utgangspunktet for hvordan man bør forholde seg i diskusjonen rundt kontroversielle og sensitive tema vil være Professor Diana Hess' fire tilnærminger (Hess, 2005). Disse vil suppleres med Stray og Sætras *Overveielser omkring lærers rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål* (Stray & Sætra, 2016).

Videre vil ulike reaksjoner og handlemåter drøftes opp mot litteraturen fra Dembras artikkelsamlinger. Kapittelet tar ikke sikte på å definere en håndbok for hvordan lærere skal håndtere ekstreme holdninger og ytringer. Det tar heller sikte på å redegjøre for, og kritisk reflektere rundt, ulike forskningsbaserte tilnærminger som *kan* anvendes i de ulike situasjonene.

Lærernes posisjonering i diskusjoner om kontroversielle og sensitive tema

Ytrer egne standpunkt, men oppfordrer til refleksjon

Lærer 1: Hvis du viker unna, og snakker om “den ene og den andre siden”, du skal kunne det også, men du skal konkludere. Så i mine klasser så vet alle hva jeg står for i enkelte spørsmål, fordi jeg sier det. Det er at jeg sier til elevene at jeg holder med den svake part. Det viktigste for meg i samfunnsfaget, men også i andre fag, er å få ungdommen til å reflektere, jeg er opptatt av at du skal ha egne meninger. Så sier jeg gjerne på spøk, “så lenge de er like mine”.

Lærer 4: Fordi du må stå for noe. Det er kjempeviktig, for hvis vi får lærere som ikke tør å uttrykke oss selv og fortelle hva vi mener er rett, så er det da mange som ikke får den veiledningen som de faktisk trenger ... Jeg er ikke redd for å si min personlige mening, men det jeg er redd for er at jeg skal såre noen i klassen og at det skal ødelegge eller skade relasjonen min til dem. [...] Vi må tørre oss å stå for noe, og da må vi ha noen verdier. Men det er bedre å trå feil en gang iblant enn å være så redd at du aldri tør å sette ned beina, liksom.

Lærer 5: Jeg må selvfølgelig gå på å tenke gjennom mine egne verdier, ikke minst, og si noen tanker.

Første “kategori” lærere er de som står frem med egne meninger, men både Lærer 1 og 4 presiserer at de oppmuntrer elevene til å ha meninger som bryter med deres egne. Lærer 4 antyder en forpliktelse til å modellere viktigheten av å ta stilling. Hess (2005, s. 47) erkjenner at dette argumentet ofte trekkes frem, i tillegg til spørsmålet om hvorfor lærere kan oppfordre elevene til å ta stilling til spørsmål dersom læreren selv forblir taus. Diana Hess har utviklet inndelingen hun kaller for “Four Approaches to Controversial Issues in the Curriculum” (Hess, 2005, s. 48). Tilnærmingene som blir nevnt er “denial”, “privilege”, “avoidance” og “balance”.

At informantene ytrer egne meninger, kan tolkes å havne under Hess’ perspektiv “privilege”. Med “privilege”-tilnærmingen anerkjenner læreren at temaet er kontroversielt, men antyder i praksis at det finnes et svar som er riktigere enn de andre (Hess, 2005, s. 48). En fare ved denne tilnærmingen er at elever som sitter med motstridende meninger unngår å uttale seg. Dette fordi de enten mister interessen eller inntar visse meninger fordi de vil ta lærerens parti (Stradling, 1984, i Kerr & Huddleston, 2017, s. 16). Den pedagogiske normen er derfor at læreren ikke bør avsløre personlige standpunkt i de ulike debattene (Stray & Sætra, 2016, s. 280). Men, dersom målet er at elever skal delta og ønske å delta i demokratiet, hvilken hensikt tjener det dersom lærer til enhver tid fremstår apolitisk? (Stray & Sætra, 2016, s. 292).

I enkelte tilfeller vil det være riktig å oppgi eget ståsted, særlig i diskusjoner om ideologier som undergraver sentrale samfunnsverdier. Her bør man, som Lærer 4 påpeker, kunne “stå for noe”. I disse tilfellene har “lærere et moralsk imperativ om å lede elevene i en bestemt etisk eller moralsk retning; det handler ikke bare om å gi et rettferdig og balansert perspektiv” (Gereluk, 2012, i Stray & Sætra, 2016, s. 281).

Forholder seg nøytral i diskusjonene

Lærer 2: Jeg har ingen problem med at folk har forskjellige meninger, og det skal elevene få lov til å ha. Ytringen av de meningene er det jeg henger meg opp i... Men jeg arresterer dem alltid hvis det er usaklig. Det skaper ingen trygghet for dem at du sitter og konstaterer at det ikke finnes. Altså “du tar feil” i stedet for å si, altså, “etter min oppfatning”... Jeg har en tilnærming der jeg prøver å undervise litt historie-kritisk, men samtidig på en måte få elevene til å svare på spørsmål uten at jeg svarer på de for dem. Jeg liker at de er uenige med meg.

Lærer 3: Jeg prøver å legge vekt på menneskerettigheter. Så rett og slett at jeg er veldig kritisk til hvordan jeg selv fremstiller det, for ikke å farge elevene av mitt eget syn på en måte.

Samtidig så kan du på en måte ikke være aktivist eller “pro” noe i et klasserom, du skal være veldig nøytral.

Lærer 7: Jeg vil gjerne se kilder, for vi er jo veldig opptatt av kildekritikk ... Vi prøver å se grått på alt. Det er ikke svart og hvitt. Det er to sider av en sak ... Se på den historiske konteksten. Så gi elevene de store viktige spørsmålene og gjerne få dem til å se det fra et nøytralt synspunkt. Ikke bare å ta det for god fisk og bare velge en side.

Lærer 9: I vårt klasserom så er det ingenting som heter woke eller politisk ukorrekt. Det er en nøytral grunn ... Hvis jeg skulle hatt om abort. Så kan det være greit å sende en liten mail hjem at vi har om dette tema denne uka. Det er gjerne noen som synes det er litt heftig. “Jeg kommer til å pushe dem litt, jeg kommer til å si noen litt drøye utsagn for å få noe ut av dem”. Preppe foreldrene litt, og ha dialog med ledelsen ...

Lærer 10: Jeg prøver egentlig å være ganske nøytral. Det viktigste er at man skal akseptere alle for dem de er, og at elevene må få velge ... Jeg prøver å ikke fremme ... men bare informere om hvordan det er, og at det er greit.

Felles for de ovennevnte informantene er at de forholder seg nøytrale, med uttalte ønsker om nyansert undervisning hvor temaene fremstilles så balansert som mulig. Flere lærere validerer og er glad for at elevene har ulike meninger. Dette knyttes til Hess’ “balance”, hvor man i undervisningen tar sikte på å gi de ulike sidene “best case, fair hearing” (Hess, 2005, s. 48). Selv om flere informanter har denne tilnærmingen, nevner enkelte at det settes et prinsipielt utgangspunkt for diskusjonene. Dette kan være menneskerettighetene eller kritisk tilnærming til kilder. Ved å gi elevene de store spørsmålene og legge til rette for demokratisk meningsbrytning, kan lærerne tolkes å ta rollen som *fasilitator* (Stray & Sætra, 2016, s. 289). Dette er i samråd med Lærerprofesjonens Etske Plattform, som sier at lærerarbeidet skal bygge på menneskerettighetene. Samtidig skal det “ikke forekomme noen form for undertrykkelse, indoktrinering eller fordomsfulle vurderinger” (Utdanningsforbundet, 2012).

Crombie og Rowe (2009, i Kerr & Huddleston, 2017, s. 16) lanserer en potensiell fallgrube: ved å oppmuntre elevene til å si hva de mener, *kan* enkelte elever oppleve det som at læreren legitimerer ytring av ekstreme meninger og holdninger. Lærer 2 tar her en *moderator*-rolle ved å “arrestere” elever dersom de ytrer seg usaklig eller umyndiggjør de andre samtaledeltakerne. Stray og Sætra (2016, s. 287) erkjenner at dette kan være nødvendig. Dette fordi samtalsens demokratiserende potensial kan undergraves dersom enkelte elever dominerer og påvirker andres rett til deltakelse. I dialogen kan det også være vanskelig å balansere fremstillingen dersom det er elevene som utelukkende styrer samtalen. I disse

tilfellene kan lærer i tillegg ta rollen som *advokat*, hvor man enten problematiserer elevenes argumenter, eller belyser ikke-vanlige synspunkter ut fra disse (Stray & Sætra, 2016, s. 290).

Lærer 4: Hvis jeg ser på noen av de beste lærerne så har de en evne til å gripe øyeblikket når øyeblikket kommer når det kommer et genuint spørsmål eller når elever virkelig har jobbet med noe der de lærer. Det er i en situasjon der de lærer så må du bare utnytte det så må du bare legge vekk den planen som du egentlig har, for du må bare fortsette for du er sånn inne i det akkurat der og da.

Lærer 7: Og så går jeg gjerne hjem i ettertid og forbereder et opplegg. Det må jo selvfølgelig passe til planen og de temaene vi jobber med, men det er jo det som gjennomsyrrer samfunnsfag.

Som et siste element antyder Lærer 4 at tidsfaktoren kan være et problem når det kommer til lærers muligheter til å gjennomføre disse gode samtalene. Dette er et kjent systematisk fenomen (se f.eks. Andresen, 2020, s. 160–161). Lærer 4 presiserer viktigheten av å være fleksibel og gripe øyeblikkene hvor læringen kan skje organisk. Dette står i motsetning til Lærer 7, som snakker om at samtalene må tas der de passer inn. Leder av Dembragruppen på Storetveit skole og lærer, Daniel Messel, deltok i en paneldebatt på Dembras jubileumskonferanse 2. november 2023. På paneldebatten tok han opp samme problematikk som Lærer 4:

Når elevene bringer ting i klasserommet, må vi gripe muligheten selv om vi har tusen ting å gå gjennom. Timeplanen min kan ikke tilpasses når det passer meg. Vi kan ikke si til elevene; “ikke si det nå, vi skal ta det om 5 uker”. *Grip* mulighetene når elevene sier noe. (Messel et al., 2023)

Både Messels og Lærer 4s argument om å gripe øyeblikket støttes av læringsteorier om når det er best forutsetninger for læring. Den konstruktivistiske pedagogikken ser eksempelvis på elevinitiert aktivitet som en nøkkelkomponent, da elevene lærer gjennom aktiv deltakelse og problemløsning (se f.eks. Dewey, 2008, s. 42–63). Elevene kan tolkes å allerede ha startet disse læringsprosessene i det de tar spørsmålene til læreren for videre støtte og avklaring. Det er derfor lite som taler for at man skal legge slike læringsmuligheter bort på bekostning av å slavisk følge timeplanen.

Kort oppsummert virker både litteraturen og opplæringsloven å være samstemt om at den gyldne regel er at lærere skal holde egne meninger for seg selv (Hess, 2005; Jelstad, 2020; Opplæringsloven, 1998; Stray & Sætra, 2016). Videre presiseres viktigheten av at læreren bør

la elevene utforske meninger i stedet for å slå hardt ned på enkelte meninger (Jelstad, 2020). I tillegg bør lærere tørre å gripe øyeblikkene som kan oppstå når elevene oppleves som genuint investert i et tema eller problem. Det finnes dog ingen regler uten unntak, og retningslinjer som disse kan kun hjelpe læreren et stykke på vei. "I dialogen er god dømmekraft viktigere. Derfor må den kloke lærer, i kraft av sin evne til å gjøre pedagogiske vurderinger, også fungere som målestokk for riktig handling" (Stray & Sætra, 2016, s. 293).

Nulltoleranse – "sånn sier vi ikke her" og å konfrontere eleven

De hyppigst forekommende ekstreme ytringene fra våre data går under kategorien fordomsfulle eller rasistiske utsagn. Moldrheim (2014, s. 4) nevner at fordi fordommer er sosiale holdninger, vil endringer av disse holdningene måtte foregå i sosiale arenaer (som skolen). Spørsmålet er hvilke metoder som lar seg gjennomføre i skolen, samt hvilke av disse som har best effekt? Lærer og ekstremismeforsker Christer Mattsson (2019) sier at et proaktivt tiltak er å definere grenser for hvilke og hvordan ulike tanker kan uttrykkes i klasserommet: Alt som ikke er forbudt ved lov kan ytres. Innenfor rammen av den første begrensningen kan alt uttrykkes, så lenge hensikten ikke er å såre. Som et siste punkt bør det som diskuteres ha relevans for timen (Mattsson, 2019, s. 32).

Læreren vil likevel kunne havne oppi situasjoner hvor slike regler brytes, og dermed ha i oppgave å gripe inn. Hovedutfordringen, ifølge Lenz og Moldrheim (2019, s. 35), er hvordan lærere kan handle på en måte som er støttende overfor den som blir krenket og tydeliggjør skolens verdigrunnlag. Handlingen bør også ivareta relasjonen til fornærmede, samt skape gode forutsetninger for kritisk selvrefleksjon og ettertanke hos den som har krenket (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 35).

"Sånn sier vi ikke her"

Lærer 2: Når det kommer til sånne rasistiske bemerkninger fra elevene så er jeg veldig tydelig på at da tar du de med en gang: Hever stemmen og sier det er nulltoleranse for det. Bare for å gjøre det veldig tydelig.

Lærer 4: Samtidig så, jo, du kan fortsatt høre at ordet "neger" blir brukt da. Så da er det noe sånn, "ok, det ordet bruker vi rett og slett ikke lenger". [...] Jeg tar ikke ut elevene og snakker med dem på gangen, for *alle sammen* må egentlig bare høre at de ordene her, disse bruker vi ikke, og hvorfor. Og da er det sånn, nesten at du må bare si, "du vet du hva? Sånne ord bruker vi ikke, vet du hva dette egentlig er? Dette her er jo rasisme"

Lærer 5: Vi må prøve å ta det. Hva skal jeg snakke med denne eleven på egen hånd om da? Å prøve å forklare hvorfor de ikke må gjøre sånn, ja.

Sitatene viser at informantene tilnærmer seg situasjonene med å umiddelbart påpeke at dette er uakseptabel språkbruk. Ifølge Nustad og Syse (2019) vil det være korrekt å stoppe fordomsfulle utsagn umiddelbart dersom noen blir krenket. Konsekvensene ved å ikke reagere er at elevene vil kunne tolke det som at det er tillatt å komme med fordomsfulle uttalelser. I tillegg vil den krenkede eleven kunne oppleve det som manglende støtte fra læreren. Likevel nevnes det at irettesettelse ikke er den reaksjonsmåten som nødvendigvis forebygger fordommer:

Da er det ofte ikke irettesettelse som er den beste reaksjonen, til tross for at man som lærer kan føle et behov for å si klart fra om hva som er akseptabelt og hva som ikke er det. Men det er ikke gitt at det er denne reaksjonsmåten som best forebygger fordommer, snarere tvert imot. (Nustad & Syse, 2019)

Lærer 2 trekker frem begrepet “nulltoleranse” når det kommer til hvordan han selv reagerer på rasistiske utsagn. Lærerne har rett i at dette er en utvetydig grense, da “skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering” (Opplæringsloven, 1998 §9A-3). Det kan selvsagt være nødvendig å sette slike grenser, men grensesetting er ikke nødvendigvis det samme som utvikling (Mattsson, 2019, s. 27). Derfor gir ikke nødvendigvis "nulltoleranse" de beste forutsetningene for reell holdningsendring (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 35). Moldrheim (2014, s. 8) hevder videre at det å fremme demokratiske verdier med en udemokratisk metodikk, kan virke mot sin hensikt ved å skape motstand mot endring. Med andre ord vil det å møte intoleranse med intoleranse kunne skape *mer* intoleranse, dersom eleven går i opposisjon. Nustad og Syse (2019) validerer at “jo, den umiddelbare reaksjonen er viktig”, men at lærerens utsagn “sånn sier vi ikke her” heller er en viktig del av etterarbeidet.

Lærerens umiddelbare reaksjon er viktig, men ikke avgjørende for håndtering som fungerer forebyggende. Det har mye å si også hvordan læreren følger opp en sak i etterkant. Dessuten er det viktig at læreren og skolen har tenkt gjennom håndtering i forkant. (Nustad & Syse, 2019)

Å konfrontere eleven i klasserommet

Lærer 4: [Om bruk av ordene polakkarbeid og negerarbeid] Og da er det sånn at, "ok, hvordan hadde du kommet deg på jobb i dag da? Vet du hvilket land han er fra, bussjåføren? Han er polsk, og det er veldig mange polske bussjåførere i Stavanger. Uten de utenlandske sjåførene, så hadde vi ikke hatt nok sjåførere ... uten de utenlandske, så hadde ikke vi fått samfunnet til å gå rundt."

Lærer 9: "Åja, ok, du mener at muslimer, muslimske menn slår konene sine. Ja vel, er det kristne menn som slår konene sine? "Er det muslimske menn som ikke slår konene sine?" Så i stedet for å på en måte hogge ned og sable ned og si at "det er en feil generalisering, det er helt urettferdig", så punkterer du heller generaliseringen og får eleven til å reflektere videre litt, se litt bredere på det, eller litt dypere, alt ettersom. For det de sier er jo ikke feil. Det er jo selvfølgelig muslimske menn som slår kvinner, men det er jo også muslimske menn som ikke slår kvinner, og det er kristne menn som slår kvinner, og det er hindu menn som slår kvinner. Så det å på en måte få dem til å bli litt bevisst på at språket de bruker betyr noe, det tar tid å lære.

Som et tillegg til "sånn snakker vi ikke her" velger informantene i enkelte tilfeller å snakke imot elevene og utfordre de fordomsfulle utsagnene. Begge ovennevnte lærere har en tendens til å sette ting på spissen for å vise alvoret av fordømmene eleven har ytret. Mattsson (2019, s. 27) påpeker noen farer ved å konkludere for, eller motsi elevene. Han argumenterer for at dette kan utløse forsvarsmekanismer hos eleven. Når disse forsvarsmekanismene er aktivert, er ingenting annet tilgjengelig enn de normer, verdier og språklige uttrykk eleven har tilegnet seg så langt. Fordømmene kan med andre ord forsterkes ved at læreren utfordrer dem. Videre kan eleven som blir utfordret forsterke sitt inntrykk av at det kun er de "politisk korrekte" elevene som får si hva de mener i plenum (Mattsson, 2019, s. 28). Dette leder oss inn på spørsmålet om man i det hele tatt bør ta disse samtalene i plenum?

Lærer 4: Da tar jeg det der og da. Skjer det inn i en klassesituasjon, så tar jeg det framfor klassen. Jeg tar ikke ut elevene og snakker med dem på gangen, for alle sammen må egentlig bare høre at "de ordene her, de bruker vi, de bruker vi ikke". Og hvorfor. Og så er jeg jo også veldig opptatt, både i klassebygging og klassemiljø. [...] Men jeg mener at hvis du er tøff nok til å si noe sånt, i en gruppe på 25 personer da, så må du også være tøff nok til å bli utfordret på det du sier. [...] Så er jo jeg også veldig åpen for rett og slett å reparere den relasjonen så tidlig som mulig. [...] Da er det jo sånn at veldig ofte når sånne ting skjer, eller uansett hva det er for noe, så vil eleven da prøve å reparere relasjonen og da må du gi han mulighet til det.

Lærer 9: Og så må jeg ha ... Jeg må opprettholde relasjonen med de jeg gir beskjed til. At dette her er ikke greit. Det er en grense liksom. [...] Så igjen, elev-lærer-relasjon er nøkkelen i alt. At du kjenner klassen, kjenner hvert enkelt individ. Super viktig, det er nøkkelen til alt.

Lærer 10: Jeg vil helst få dem ut og snakke med dem en til en, for det er ikke vits å prøve å ta det og kjefte på noen inne i det store klasserommet. Det er en liten effekt. Kan bare nesten trigge de [elevene] enda mer.

Lærer 4 og 9 virker ikke fremmed for å ta diskusjonene opp foran hele klassen i alle sitt påhør. Selv om Lærer 10 sier det ikke er nødvendig, kan det i noen tilfeller likevel være riktig å reagere med sterk motstand. Som Lærer 9 antyder kan dette være et bevisst valg, på bakgrunn av å kjenne til hva hver enkelt elev tåler. Et eksempel er dersom eleven har høy status i klassen eller at læreren er sikker på relasjonen til eleven og vet at eleven tåler en slik reaksjon. Å bli irettesatt foran andre, kan likevel oppleves ydmykende for den irettesatte, men kan samtidig gi oppreisning til den krenkede (Moldrheim, 2014, s. 15). Videre peker Moldrheim (2014, s. 16) på at lærerens reaksjonsmåte bør vurderes ut ifra elevens posisjon i klasseromsfellesskapet. I tilfeller hvor eleven er godt inkludert og lærerrelasjonen er god, kan det være på sin plass med direkte avvisning av fordomsfulle utsagn. I motsatte tilfeller vil slike utsagn kunne støte eleven bort og dermed gi grobunn for utvikling av flere fordommer. Som tidligere illustrert av Lærer 9, anbefaler Moldrheim (2014, s. 16) en tilnærming hvor man griper fatt i det positive i utsagnet, for deretter å plukke det fra hverandre:

Ved å anerkjenne en positiv side ved det eleven påstår, kan du åpne en dør til fellesskapet. Det umiddelbare målet med dialogen er ikke holdningsendring. Det umiddelbare målet er sosial inkludering, og sosial inkludering er ofte det viktigste og mest effektive middelet når målet er holdningsendring. (Moldrheim, 2014, s. 16)

Lærerne har en uttalt plikt til å reagere, men hvorvidt metodikker der læreren utfordrer eleven fungerer vil være avhengig av ulike faktorer. Kort oppsummert vil å tale imot eleven være avhengig av hvorvidt eleven er trygg og inkludert i fellesskapet (Nustad & Syse, 2019). Flere informanter poengterer selv at de kjenner til elevene sine godt, og antyder at de vet hvem som tåler å bli "hengt ut". Lærer 4 og 9 er begge opptatt av relasjonen til elevene, og anser reparasjon av forholdet som en viktig del av etterarbeidet. Nulltoleranse og konfrontasjon er derfor både diskutabelt og kontekstavhengig. Mattsson (2019, s. 29) anbefaler på generelt nivå derfor en tilnærming hvor man forsøker å "roe ned" situasjonen. Man kan roe ned situasjonen ved å gi en form for emosjonell støtte, men avbryte atferden uten å gi etter for den. Her kan lærer adressere elevens holdning, samtidig som man ber eleven om å roe seg ned. Dernest kan lærer forsøke å etablere et trygt rom for samtale, ved å foreslå en-til-en samtale etter at situasjonen har roet seg:

Åh, ser ut som du ble skikkelig sint nå. Det må være veldig vanskelig for deg å bli så opprørt. Kan du prøve å roe deg litt ned litt så vi kan snakke om dette senere? Jeg ønsker ikke at du skal være sint og føle deg ubekvem i timene mine. Tror du vi kan ta en prat på tre minutter etter timen? (Mattsson, 2019, s. 29)

En slik tilnærming kan ha flere fordeler. Først og fremst adresserer læreren utsagnet i plenum, og sender med det et signal til de som er rundt. Samtidig kjøper man seg tid til etterarbeidet. I tillegg vil det å ta samtalen utenfor klasserommet gi nye, og ofte bedre forutsetninger for holdningsendringer. Klassekompisene er ikke til stede, i tillegg til omgivelsene og personer som eleven virker å ha et ønske om å forarge (Mattsson, 2019, s. 29). Spørsmålet er dernest hva man skal fylle disse samtalene med. Hva skal man legge vekt på for å opprettholde relasjonen, samtidig som man åpner for muligheten til å endre elevens holdninger?

Som et viktig poeng presiserer Mattsson (2019, s. 30) at man i løpet av den første en-til-en samtalen bør anerkjenne elevenes rett til følelsene de nettopp har gitt uttrykk for. Elevens følelse av å bli “empatisk bekreftet” av læreren vil kunne ligge og brygge i elevens underbevissthet. Da vil lærer også kunne tjene tilbake noe av den sosiale kapitalen han nettopp har mistet dersom eleven har blitt konfrontert eller irettesatt i plenum. Det anbefales dernest at man legger opp til oppfølgingssamtale. Her kan man i første samtale la elevene utdype sine tanker og meninger uten å virke dømmende. I samtale to og tre, kan man begynne med de holdningsendrende strategiene (Mattsson, 2019, s. 30–32). En utnevnt strategi for *våre* respondenter er at holdningene først og fremst bør bekjempes med kunnskap:

Å møte elevene med kunnskap

Lærer 1: “Jævla homo” [...] Da gjør du noe som ... Du mobber andre, mobbing er forbudt, og sånne holdninger til homofili må jeg da finne en måte å få vekk på ... Og det får du vekk med kunnskap, og gjerne fortell om noen som er lesbiske eller homofile som du kjenner. Eller fortell det som når jeg vokste opp i 70-tallet i Stavanger, så reiste jo homsene til Oslo, for de kunne ikke være her.

Lærer 2: [Om bruk av ordet jøde] Så sier jeg “jo, det er på lik linje å bruke det, som også n-ordet som hvilken som helst annen rasistisk bemerkning”. Og så sa han, “Nei, det er ikke like ille.” Og det går ikke på at de mener det, de har bare misforstått.

Lærer 4: Altså det er da rett og slett ... du må drive litt folkeopplysning opp i det hele. Og så nytter det jo ikke å bli forbanna, du må jo egentlig bare ta det saklig, “forstår du faktisk hva du prater om?”

Lærer 9: Det er jo uvitenheten og fordommene og fremmedfrykten som gjør at de drøye kommentarene får blomstre, har jeg funnet ut, i hvert fall hos elever. Og det tror jeg ikke er så

ulikt hos voksne heller, at de fordommene og fremmedfrykten, du kan fjerne mye av det med bare litt undervisning.

Flere lærere fremmer påstanden om at elevenes fordommer må bekjempes med ny kunnskap. Ved første øyekast er dette et logisk resonnement, da man ofte kan ha forutinntatte forestillinger om ting man ikke kjenner så godt til. Aldrimer22.juli og Antirasistisk Senter (2021) skriver også på sin nettside: “kunnskap er essensielt i forhold til forebygging, også når det gjelder forebygging av rasisme, diskriminering og fordommer”. Psykolog Gordon Allport påpeker at fordommer riktignok består av både kognitive forestillinger og følelsesmessige dimensjoner, men at følelseskomponenten er den sterkeste. Allport mente at når vi tilegner oss ny kunnskap, tilpasses denne våre eksisterende holdninger. Det er med andre ord følelsene som bestemmer holdningene, *ikke* kunnskapen (Allport (1953 [1979]), i Lenz & Moldrheim, 2019, s. 38). Dette bekreftes ytterligere av en metaanalyse fra Pettigrew og Tropp (2008, i Moldrheim, 2014, s. 9-10). Analysen viser at kunnskap ikke er den viktigste faktoren, og at reduksjon av frykt og empati er mer avgjørende for å redusere de eksisterende fordommene. Samfunnsviter Kristin Gregers Eriksen (2021, s. 107) bekrefter dette ytterligere ved å anerkjenne at rasisme og fordommer ikke kan betraktes som rene kognitive størrelser, og at kunnskap derfor ikke er en tilstrekkelig motkraft:

Det er viktig at norske skoleelever lærer om assimileringspolitikken mot samer og nasjonale minoriteter, og om Holocaust. Men det må ikke gå på bekostning av erkjennelsen av at rasisme er et dagsaktuelt fenomen, som også virker på mer subtile måter (K. G. Eriksen, 2021, s. 107).

Dette gir, som påpekt av Lærer 9, plass til fremmedfrykt som sentralt begrep. Frykten for det man ikke kjenner til. Dersom målet er å redusere fordommer, bør lærere derfor primært fokusere på å endre elevens negative følelser rundt den stigmatiserte gruppen. Selv om det er mange grunner til å korrigere fordommer med fakta, indikerer forskningen at disse metodene ikke nødvendigvis er effektive (Toft, 2021, s. 162). Toft erkjenner at kunnskap kan korrigere enkelte oppfatninger, men ikke er et verktøy for å bekjempe fordommer. Litteraturen virker å ha bred konsensus om at kunnskap i seg selv ikke vil ha effekt. Det er likevel ikke til å stikke under en stol at det fortsatt er av en viss betydning, da kunnskap både kan bekrefte og legitimere eksisterende holdninger (Moldrheim, 2014, s. 12). Dette vises igjen i en case trukket frem fra Lærer 1:

Lærer 1: Vi var jo i en moské her for noen år siden, der imamen der utviste en tradisjonelt konservativ Islam, der kvinnesynet er dårlig, og andre ting kan være dårlige, abort, alle sånne ting som er tabubelagt for mange muslimer. Og da kjørte jeg han imamen der, sånn at elevene forsto, for han prøvde jo bare å gjøre det til bomull, alle problemer. Men da måtte jo noen få han på banen og si, "ja, kommer det kvinnesynet dere har til å forandre seg?" "Nei, dette står i koranen." Da får eleven tenke; "aha, dette er jo ikke noe bra. Dette er ikke bra for kvinnfolk".

Lærer 1 fremmer her en ganske interessant case som samtidig illustrerer et tydelig dilemma: Hvordan konfrontere tradisjoner som strider med skolens verdigrunnlag? Toft (2021, s. 170) viser til at et ensidig fokus på å gi kunnskap kan ha utilsiktede effekter som fornyer og forsterker (negative) forestillinger. Lærer 1 tok med elevene til en moské, og gjennom besøket kom det frem holdninger fra imamen som læreren reagerte på. Han valgte å utfordre imamen i plenum, for å bevisstgjøre elevene til å tenke negativt om det imamen sa. På den ene siden kan det å konfrontere imamen skape splid, avstand og frykt for elevene til den stigmatiserte gruppen. Dette kan bidra til å øke fremmedfrykten mot muslimer ved at elevene tenker at alle muslimer har kvinnefiendtlige syn. På den andre siden har læreren et uttalt ansvar for å tale imot antidemokratiske verdier, som nevnt i diskusjon om lærernes posisjonering i kontroversielle og sensitive tema.

Moldrheim (2014, s. 11-12) mener likevel at kunnskap gjennom beretninger fra mennesker fra stigmatiserte grupper kan ha positive effekter. Forbeholdet er at man tar sikte på å løfte frem forbilledlige aktører, slik at man fremstiller gruppen på en nyansert og mangfoldig måte. Videre poengterer Moldrheim (2014, s. 12) viktigheten av å trekke frem enkeltmenneskenes stemmer og underbygger dette med å trekke frem et merkelig empatisk aspekt: "The more people in trouble, the less we care" (Harrè, 2011, i Moldrheim, 2014, s. 12). At elevene får servert en ren, faktisk forståelse av den stigmatiserte gruppen kan faktisk fjerne den emosjonelle investeringen hos eleven. I ovennevnte case, for å redusere stigma mot muslimer, er det en god tanke å trekke frem enkeltmedlemmer. Utfordringen oppstår ved at man trekker inn konservative representanter som kan forsterke enkelte elevs eksisterende fordommer om at muslimer er kvinnefiendtlige. Her kunne Lærer 1 eksempelvis kontaktet en mer progressiv og liberal muslimsk representant. En hadde med det kunne skape kognitiv ubalanse hos de elevene som har fordommer mot muslimer (Moldrheim, 2014, s. 17). I beste fall ville elevene da kunne erfare et nyansert og positivt bilde av muslimer. I verste fall ville man i det minste unngått direkte konfrontasjon foran elevene.

Speiling

Lærer 3: For det første er det jo å påpeke at de utsagnene ikke er greit å si, at de ikke blir akseptert, men å prøve å speile elevene i forhold til at "hva tror du at den du sa det til vil føle eller oppfatte når du snakker på den måten?"

Lærer 8: Og jeg tror at jeg vil peke på både, eller på spesielt det der med å ha empati med sine medmennesker og prøve at de skal på en måte forstå og prøve å sette seg inn i situasjonen til sine medelever og tenke over "hvordan vil det være på en måte å være i andre enden av den som mottar disse skjellsordene eller mottar disse ekstreme holdningene?" Og så kommer de av og til med "ja, ja, men det er bare løye", og de syns det er løye, og så prøver jeg å få de til å forstå at, ja, men det er veldig ofte en later som om en syns ting er løye, men det er faktisk aldri kjekt for en afrikaner å bli kalt et nedsettende ord av en hvit, for hva er dette for noe? Jo ... En som er en del av majoritetssamfunnet uttrykker overfor en minoritet at "egentlig så hører du ikke til, egentlig er du utenfor, fordi du har en annen opprinnelse eller sånne ting". Og elevene kan jo tro at det bare er uskyldig, og så prøver jeg å få dem til å forstå at det ikke er uskyldig. Det er veldig vanskelig for de som opplever det, jeg prøver å formidle av det perspektivet ... det vonde som de påfører sine medmennesker ... prøver å få hamret det litt inn til dem ... Ja, speiler dem litt.

Lærer 3 og 8 forsøker å speile elevene sine dersom de sier noe som ikke er greit. Ved å speile, spiller læreren ut situasjonen hvor eleven utfører en sårende handling og snur det om til hvordan en selv ville reagert om situasjonen var omvendt. Utfordringen er dersom man ikke har relasjon til eleven, og da forsøker å speile situasjonen eller få eleven til å ta andres perspektiv. Responsen kan være "jeg bryr meg ikke", "jeg hadde ikke brydd meg", "det var bare for gøy". Lærer 8 prøver her å få elevene til å forstå at selv om noen kan tro det er uskyldig moro, kan konsekvensene for de som rammes være svært alvorlig. Dialog om egenrefleksjon og speiling kan derfor fungere bedre hvis elevrelasjonen er god. Lærer 3 handler etter Lenz' (2019, s. 35) punkter om god praksis; læreren viser støtte til den som er krenket, sier ifra at det ikke er greit, og bevarer likevel relasjonen til fornærmer ved å anerkjenne de bakenforliggende meningene.

"Du vil ikke bli husket som rasisten fra ungdomsskolen"

Lærer 9: Hvis de skal ut av klasserommet, så glemte den ene muslimske eleven å ta med seg sekken. [Etterligner elev som vil være morsom] "Å ja, du lar sekken stå igjen. Lurer på hvorfor den sekken står igjen der, sant?" Og litt sånn bombetrussel-humor da, siden han [eleven] er muslim.

Hendelsen Lærer 9 beskriver, kan tolkes som at eleven har en intensjon om å ytre fordømmen. Det betyr likevel ikke at den er holdningsbasert. Søken etter tilhørighet står frem som en ledende årsak til å uttrykke gruppefiendtlighet. En populær måte å gjøre dette på, er

som Lærer 9 illustrerer, å komme med fordomsfulle varianter av humor (Moldrheim, 2014, s. 16). Å bruke fordommer er altså ikke det samme som å være fordomsfull. Men å bruke fordommer er et valg, uavhengig av om intensjonen er å såre eller ikke (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 39). Den grove ordbruken blir som nevnt et slags lim i gruppen, et internt språk med en “felles forståelse” om at alle vet at det er tull.

Lærer 9: Han [muslimsk elev] syns jo ikke at dette her er gøy, selvfølgelig. Han har jo gitt beskjed til meg om at dette her ikke er gøy. Og da må en jo på en måte ta fatt i det på en måte som bevarer ham. Hvor han ser at jeg gir tydelig beskjed, sånn at dette på en måte ikke får lov til å... Jeg kan på en måte ikke bare vende det andre kinnet til [...] Jeg må [også] opprettholde relasjonen med de jeg gir beskjed til. At dette her er ikke greit. Det er en grense, og det er noe jeg tar på tomannshånd med dem. Jeg tar ikke det i plenum foran klassen. Det handler om at jeg forstår at intensjonen med den vitsen var ikke å “shame” han, det var en billig løsning på å få til noe “løye” – For å få andre til å le, det var en billig rask latter som de fikk ut av klassen der [...] Det var ikke noe ondsinnet bak det, målrettet mot ham, for jeg kjenner dem såpass.

Situasjonen tolkes dithen at eleven som uttalte bombevitsen ikke hadde ondsinnede intensjoner. Det trengs derfor ikke å legges til rette for holdningsendring i annen forstand enn å endre elevens holdning til å ytre rasistiske vitser i klasserommet. Her viser Lærer 9 nærmest en tro kopi av Moldrheims (2014, s. 16) anbefalte metode om å ta i bruk et tydelig metaperspektiv. Læreren forklarer det han observerer, og har en tilnærming som minner om å si “nå forstår jeg at du ønsker å være morsom, det kan jeg forstå. Men jeg syns du er for snill til å tulle med sånne ting” (Moldrheim, 2014, s. 16). Ved å ta denne tilnærmingen trenger man ikke nødvendigvis å ta eleven ut en-til-en, som Lærer 9 sier han gjør. Dersom læreren sier dette i plenum, vil man først og fremst kjøpe seg tid til en videre samtale. Samtidig vil man gjøre det tydelig for alle at man har fått med seg hva som ble sagt. Lærer 9 velger videre å legge trykk på å fremme en empatisk og respektfull handlingsmåte, noe Lærer 2 konkretiserer ytterligere:

Lærer 2: Og så prøver jeg å gjøre dem litt oppmerksom på at du gjerne ikke har lyst til å bli husket som rasisten fra ungdomsskolen, for det ligger igjen [hos medelevene]. Jeg husker jo selv hvem vi tenkte var den rasisten på trinnene, eller han som alltid brukte ord og bemerkninger som vi synes var litt på kanten.

Som et siste poeng rundt denne tilnærmingen trekker Lærer 2 frem at man bevisstgjør konsekvensene av handlingene i form av hvordan man blir husket av andre. Ved å oppfordre til selvrefleksjon, viser både Lærer 2 og 9 hvordan de begge er opptatt av å vise støtte overfor

den som er krenket. I håndteringen velger også begge informantene å vie en vesentlig del av prosessen til å ivareta relasjonen til den som fornærmer, samtidig som de får frem poenget om at slike utsagn og oppførsel ikke er greit. Speilingen kan ha god effekt på å endre holdninger til atferd, da de fleste mennesker har et iboende ønske om å bli oppfattet som moralske og gode medmennesker (Moldrheim, 2014, s. 16).

Øvrig tips - “Å ta et skritt tilbake”

Lærer 5: Det er ikke godt å komme med noe oppskrift på hvordan vi håndterer ting, for det er så forskjellig, de er så forskjellige personer, elevene våre også. Så det som er rett i en situasjon, det er ikke rett igjen i en annen situasjon, vi må bare se litt an.

Det er til nå i kapittelet redegjort for flere tilnærminger man kan anvende i de ulike situasjoner som kan oppstå. Som Lærer 5 (fint) påpeker er det ikke godt å komme med et fasitsvar på hvordan man skal håndtere de mange situasjoner som oppstår. I drøftingen av de ulike tilnærmingene ser vi at det ikke finnes noen entydig svar. Det finnes et uendelig antall kontekstuelle faktorer man som lærer må ta hensyn til. Kapittelet må derfor ikke leses som en håndbok på hvordan ting skal gjøres, men heller som et sett med aktuelle pedagogiske verktøy som *kan* anvendes i situasjoner i norske klasserom. Graden av verktøyenes suksess er derimot avhengig av lærerens evne til å tolke situasjonene riktig – hva er det *egentlig* som foregår i denne situasjonen? Er det uvitenhet? Rasisme? Posisjonering i sosiale grupper? Usikkerhet? Flørting? Opposisjon mot det etablerte? Er det holdningsbasert?

En god handlingsmåte som ikke er blitt nevnt av informantene, men som er verdt å nevne, er Lenz’ “å ta et skritt tilbake” (2019). Hvis det oppstår en situasjon hvor en elev sier noe provoserende, gir Lenz råd om hvordan man skal innta ulike perspektiver som lærer:

Det kan være vanskelig å tre et skritt tilbake i situasjoner som oppleves utfordrende eller provoserende. Samtidig er det helt nødvendig å innta et perspektiv på avstand for å kunne se situasjonen fra forskjellige sider og sette seg inn i de enkeltes anliggender og behov. Gjør man det, oppdager man kanskje noe man ikke kunne se i selve situasjonen. Dette åpner et handlingsrom for fremtidige situasjoner. (Lenz, 2019)

Oppsummert beskriver Lenz (2019) at lærere ofte benytter seg av to pedagogiske grep; feie utsagnene under teppet eller å slå ned på eller sanksjonere. Våre data indikerer at enkelte lærere har en tendens til å gjøre akkurat det - å slå hardt ned på eller sanksjonere. Resultatet ved å gjøre det, ifølge Lenz (2019), vil føre til at det pedagogiske handlingsrommet for

samtale, refleksjon og utvikling minsker. Det man burde gjøre er å reflektere over ulike perspektiver ved normbruddet. Her gjelder det for læreren å tenke over hva som oppfattes som provoserende, hvorfor *jeg* blir emosjonelt berørt og om det finnes ulike måter for *meg* å tolke situasjonen på? “Å reflektere over egne tanker og følelser gir læreren en mulighet til å rydde av veien det som hindrer læreren i å møte de involverte på en konstruktiv måte” (Lenz, 2019). Det kan være mulig å videreføre Lenz’ tankegang om å ta et skritt tilbake som handlingsmønster til elevene. Dersom det er noen elever som ofte reagerer eller provoseres på ting som blir sagt, kan læreren sette seg ned med eleven og få elevene til å reflektere over egne triggere.

Våre undersøkelser viser at enkelte lærere bruker udemokratiske virkemidler for å fremme demokratiske holdninger. Andre fokuserer på kunnskapsbaserte tilnærminger i tro om at kunnskap reduserer fordommer. Forskningen påpeker imidlertid at det er de emosjonelle aspektene man må endre, da fryktreduksjon og opplevd empati er mye sterkere virkemidler. Dersom lærerne konsekvent velger å ta i bruk Lenz’ anbefaling om å ta et skritt tilbake, kan de lettere tolke bakenforliggende årsaker og mening bak elevenes handlinger. Ved å ta seg tid til å tolke situasjonen i det den oppstår, vil det være større sannsynlighet for å velge beste pedagogiske praksis for å endre både holdninger og adferd.

Kapittel 7: Hjelpeverktøy som kan ruste læreren om ulik tematikk

I dette kapittelet vil ulike hjelpeverktøy trekkes frem. Hjelpeverktøyene som er nevnt er enten blitt uttalt av informantene våre eller noe som har dukket opp i arbeidet underveis. Det er likevel mange hjelpemidler som kan ruste lærerne i møte med ekstreme holdninger og handlinger, men her trekker vi frem enkelte. Her vil vi vise til Dembra, Rosa Kompetanse, Wergelandsenteret, Verge Opplæring AS og politiet. I første del av kapittelet vil det avdekkes om lærerne har kjennskap til ulike verktøy. Avslutningsvis vil det kort gjøres rede for de hjelpeverktøy som kan anvendes i arbeidet med de tema og problematikker fra vår empiri.

Kunnskap om hjelpeverktøy

Lærer 1: Ja, det kryr jo av organisasjoner i Norge. Ja. Og jeg ser jo stadig på kursfronten at det er tilbud om atferdsmodifiserende strategier, for eksempel. Du har jo Amnesty, FN-sambandet, Hei Verden, og organisasjoner som på en måte formidler dette på en bedre måte enn meg. Og det mener jeg er klokt. Trekke folk inn, eller få folk ut, elever ut.

Lærer 3: Nettsteder Åh, ja, sånn, ja. Nei, si det, det vet jeg ikke om jeg har noen svar på. Om jeg kjenner til noen hjelpenettsteder. Nei, altså hvis det er konkrete situasjoner eller ting som er vanskelig, så er vi på en måte i kontakt med praktiske institutt, altså som uteseksjonen, politikontakt, PPT, altså de vanlige instansene, ja, men ikke ... Det er jo mange praktiske hjelpetiltak, men akkurat for å sikre på en måte de situasjonene som dere snakker om, så vet jeg ikke om vi hadde visst helt hvor vi tar kontakt, nei.

Lærer 4: Jeg har ikke vært i den situasjonen at jeg har trengt det, både i forhold til det, altså sånne situasjoner som vi snakket om. Det er mye enkeltepisoder og veldig lite som egentlig er satt i et slikt voldsomt system eller noe som varer over lengre tid.

Lærer 5: Nei, det syns jeg ikke er noe bra [at man ikke kjenner til hjelpeverktøy].

Lærer 6: Det er jo for eksempel det som jeg har sett litt på, det der Dembra. Men jeg har ikke brukt det da, det har jeg ikke. Men jeg har på en måte sett at det er et verktøy det er som kunne vært aktuelt å bruke det.

Lærer 8: Nei. [...] Jeg tenker jo at, jeg sa litt nei litt fort, for det kan godt være at jeg har brukt mye av det uten at jeg engang kommer på hva det er for noe.

Lærer 10: Jeg regner med å si at hvis du spør meg, så er det sikkert noe jeg burde vite om. Så da må jeg sikkert lese meg opp på det etterpå.

Informantene anser seg selv som kompetente på grunn av erfaring, men når det kommer til spørsmål om hjelpeverktøy, ble svarene noe avvikende. Lærerne nevnte eksplisitt hjelpeverktøy og kurs som uteseksjonen, politiet, PPT, Verge Opplæring,

atferdsmodifiserende strategier og helsesykepleier. Videre nevnte informantene nettstedet som Hei Verden, Amnesty og Redd Barna.

Spørsmål om Dembra som organisasjon og hjelpeverktøy ble implementert i intervjuguiden vår. Overraskende nok var det kun 1 av 10 lærere som kjente til Dembra. Dette er oppsiktsvekkende da organisasjonen skal være en nøkkel til forebygging. Når informantene bekreftet at de ikke hadde kjennskap til Dembra, var oppfølgingsspørsmålet om hva de tenkte rundt det. Enkelte informanter synes at det ikke var bra at de ikke kjente til organisasjonen.

Dembra

Vi opplevde at få lærere kjenner til Dembra og deres arbeid. Dembra står for demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. I åpningstalen på Dembras jubileumskonferanse kom Sindre Lysø og Peder Nustad inn på hvorfor Dembra ble til. Lysø nevnte 22. juli 2012, 10. august 2019 og 25. juni 2022 som hendelser ingen ønsker skal skje igjen.

Gjerningspersonene bak hendelsene har vært gjennom fellesskolen og Lysø mener at det er her elevene skal møte kontroversielle tema ettersom at skolen er et trygt rom. Dersom sårbare, eller utsatte elever håndteres riktig i skolen, vil det forhåpentligvis redusere muligheten for lignende hendelser. Videre trakk Nustad inn antisemittisme i 2010 i Oslo øst som en sentral årsak til at Dembra ble initiert. Det han hevder skiller Dembra fra andre tiltak er “litt mindre pekefinger og mer refleksjon” (S. Lysø & P. Nustad, personlig kommunikasjon, 2. november 2023).

På Dembras nettside ligger det konkrete undervisningsopplegg, aktiviteter, informasjon til lærer, ressursbank samt ulike tips og veiledning for de ulike temaene. For konkrete eksempler som kan knyttes til arbeidet med “ekstreme holdninger og handlinger i skolen” se vedlegg 1, 2, 3 og 5 på slutten av oppgaven. Vedlegg 1, 3 og 5 er eksempler på ferdig planlagte undervisningsøkter. Vedlegg 2 er eksempel på en konkret aktivitet som skal gjennomføres som en del av et større undervisningsopplegg. Vedlegg 5 er et profesjonsutviklingsopplegg knyttet til Mattssons anbefalinger om hvordan lærere bør håndtere fordommer.

Bli en Dembraskole! - Storetveit ungdomsskoles implementering

Storetveits Dembraleder, og lærer, Daniel Messel holdt et innlegg om bakgrunnen for at skolen ble en Dembraskole (D. Messel, personlig kommunikasjon, 2. november 2023). I skoleåret 2021-2022 ble Storetveit nødt til å reagere på grunn av store utfordringer med

elevenes språkbruk. En minoritetsgutt ble kalt ape og fikk apelyder etter seg, mens jentene ble kalt for “kjøkken” eller “vaskemaskin” av guttene dersom de var muntlige i timene. Kallenavn på jentene kom frem etter en spørreundersøkelse som ble gjort i Dembraprojektets oppstartsfase.

For å kickstarte Dembra på Storetveit, deltok lærerne på fagspesifikke kurs og det ble dannet Dembra-elevgrupper. For å unngå at deltakelsen skulle være en populæritetssak, måtte elevene sende inn søknad for å bli med. Elevene som ble med på Dembra-prosjektet hadde en positiv utvikling - sosialt, kompetanse- og karaktermessig. Dembra-gruppen dro dernest til Utøya på Demokrativerkstedet. For at prosjektet skal lykkes må det gis tid, utvikles over tid og støtte fra ledelsen. I tillegg behøves det at lærerne får eierskap til arbeidet gjennom utviklingstid, samtalekort, få et kritisk blikk på egen praksis og delta på tur til Utøya. (D. Messel, personlig kommunikasjon, 2. november 2023).

Wergelandsenteret

Wergelandsenteret tilbyr både Demokrativerkstedet på Utøya og lærer- og lærerstudentkurs om 22. juli. Dersom lærer sammen med enkelte elever drar til Demokrativerkstedet i regi av Wergelandsenteret, vil det oppfordre til demokratiutvikling hos de elevene som deltar. Samtidig vil det kunne smitte over til de resterende elevene som får informasjon av Dembra-gruppen i etterkant. Kursing om 22. juli gjennomføres for å gjøre lærerne mer rustet, kompetente og komfortable til å undervise om terrorangrepet.

Den lille, store demokratihåndboka

Wergelandsenteret sammen med Council of Europe har utviklet *Den lille, store demokratihåndboka* som skal gi veiledning til opplæring i demokrati, menneskerettigheter og kontroversielle tema (2023). Utdrag av denne ligger som vedlegg 4 nederst i oppgaven.

Demokrativerkstedet på Utøya

Demokrativerkstedet tilbyr en opplevelse som sørger for en større forståelse for hva som foregikk på Utøya 22. Juli, at man får styrket demokratiske kompetanse og styrket tro på egen mestringssevne (Wergelandsenteret, 2023b).

Demokrativerkstedet i regi av Dembra sammen med Wergelandsenteret består av at hver skole sender tre elever sammen med en lærer. Gjennom besøket får elevene nye verktøy

innen demokrati og medborgerskap og har i oppdrag å videreformidle dette videre til sine medelever på egne skoler. Gjennom å delta på Demokrativerkstedet vil elevene oppleve mestring, læring og ikke minst ansvarlighet for å videreformidle budskapet og kunnskapen. Besøket er også noe Dembra-skolene gjennomfører.

“Hvordan undervise om 22. juli”-kurs

Lærer- og lærerstudentkurset om “Hvordan undervise om 22. juli” skjer også hvor Demokrativerkstedet finner sted. “Hvordan undervise om 22. juli” skal sørge for at lærerne og studentene får:

- Økt kunnskap om og kompetanse i å undervise om terrorangrepet 22. juli 2011
- Økt kompetanse til å styrke barn og unges demokratiske engasjement i sammenheng med 22. juli-undervisning
- Kjennskap til konkret og praktisk undervisningsmaterieell som kan brukes i undervisning om 22. juli, demokrati og medborgerskap
- Mulighet til å utveksle erfaringer og samarbeid med andre engasjerte lærere (Wergelandsenteret, 2023a)

Rosa kompetanse

På Dembras jubileumskonferanse nevnte Omar Akthtar rosa kompetanse. Rosa kompetanse er i regi av FRI-foreningen med den hensikt: å få lærerne til å kjenne seg trygge og rustet når temaer som kjønn og seksualitet kommer opp på skolearenaen. Foreningen Fri skal hjelpe utdannere med temaer som gjerne er vanskelig å komme inn på innenfor kjønn og seksualitet. Rosa Kompetanse har fagpersoner fra utdanningsfelt som driver med kursing. Kurset tar omtrent tre timer og kan tilpasses.

Rosa kompetanse skole henvender seg til studenter ved utdanningsinstitusjoner og ansatte i skolen, med mål om å bidra til en skole der elever som bryter med normer for kjønn og seksualitet trygt kan være seg selv og bli inkludert. For å få til dette trenger skoleansatte å kjenne seg tryggere når temaer knyttet til kjønn og seksualitet kommer opp, både i klasseromssituasjon og i korridorene. Rosa kompetanse skole har derfor tilbudt kurs siden 2011.

[...] i tråd med læreplanen underviser vi om kjønnsidentitet, normer, seksuell orientering og variasjoner i familieformer. Videre diskuterer vi relevante problemstillinger med kollegiet, blant annet knyttet til identitetsbasert mobbing (Foreningen FRI, u.å.).

Ettersom kjønn og seksualitet var hyppig nevnt av informantene våre som et kontroversielt og sensitivt tema, vil dette kurset kunne være til hjelp. Slik det også ble nevnt i kapittel 6 kan lærere være bekymret for å såre elevene sine, men ved å ta kurset vil lærer øke selvsikkerheten for å ha en tilnærming til kjønnsdebatten som ivaretar flest mulig.

Verge Opplæring AS

Lærer 9: Der har vi et arbeid [prater om fellestid med arbeid], og det arbeidet heter faktisk “Arbeid med utfordrende atferd, aggresjon og vold” med en kar som heter Markus Hernes i hovedrollen. Og der ser vi noen videoer og diskuterer ut fra disse, hvis en elev skal være utagerende eller ha ekstreme holdninger osv. Hvordan håndterer vi dette her, og så går vi sammen i grupper etterpå med lærere, og diskuterer, “er vi på rett spor?” “Hva gjør vi hvis elev 1 sier dette? Hva gjør vi hvis elev B gjør dette? Hva gjør vi hvis vi blir angrepet, eller blir truet med vold og så videre, hva gjør vi?” Så vi har et veldig godt system på det, og vi har nå nylig til og med hatt repetisjon på hva skjer hvis marerittscenarioet skulle skje, en eventuell skoleskyting eller maskerte menn kommer med våpen på skolen.

På bakgrunn av Lærer 9s anbefaling, ble det tatt kontakt med Markus Hernes for å finne ut av hva kurset består av og hvorfor det er aktuelt. Vi ble dernest invitert på det fysiske kurset for å observere. Kurset vi deltok på het “ressurspersonkurs” og er en videreføring av basiskurset som deltakerne har utført tidligere.

Verge Opplæring AS tilbyr først et basiskurs for å gi grunnleggende kunnskap til ansatte. Dernest tilbyr de et ressurspersonkurs, hvor utpekte representanter fra bedrifter trenes i å viderefremde de ulike teknikkene. Det fysiske kurset vi deltok på var spesifikt for lærere, til tross for at Verge holder kurs for flere yrkesgrupper. Ettersom vi var besøkende, vil konkrete utsagn og innhold være taushetsbelagt av respekt for deltakerne som delte opplevelser og erfaringer. Kort oppsummert var det flere lærere som hevdet at de fikk utbytte av basiskurset, og at de i etterkant har havnet i situasjoner hvor de ble mer bevisst på valg de tok. Subjektivt sett er kurset profesjonelt og baserer seg på preventive tiltak og forebygging, hvor forsvarlige fysiske grep er siste utvei. Det som er verdt å nevnes, er at deltakerne uttalte seg om utageringsproblematikk på arbeidsplassen. Det kan tolkes som at skolene aktivt søker informasjon og kunnskap om hvordan man kan håndtere dette.

Under Verge Opplæring AS sitt kurs ble kursdeltakerne opplyst om at hvert et tilfelle som *kan* være et avvik, skal rapporteres inn som et avvik. Eksempler som blir nevnt er verbale bemerkninger, spark i leggen og lignende (Markus Hernes, personlig kommunikasjon, 12.

mars 2024). I Arbeidsmiljøloven vektlegges det hvilke rettigheter en lærer har når en møter på elever, men med fokus på utagerende og/eller ekstreme elever. Hernes trekker videre inn særlige paragrafer fra kapittel 23-A i Arbeidsmiljøloven som lærere kanskje ikke er bevisst på, men som skal sikre ansattes sikkerhet når en er utsatt for vold og trusler (Arbeidsmiljøloven, 2005). Kurset i sin helhet vil kunne sørge for å utvikle trygge lærere som kjenner til sine egne rettigheter, vet hvordan de skal agere når utagering skjer, og hvordan de skal håndtere små og store scenarier.

Politiet som samarbeidspartner

Gjennom beretninger fra informantene, kom det frem at det sjelden forekommer vold i skolen. Enkelte elever kan true medelever og lærere med trusler om vold, og noen kan ta med våpen på skolen. I tillegg er ungdomsskoleårene en tid hvor en kan begynne å utforske rus eller havne innen ungdomskriminalitet. I Politiinstruksen §15-1 nevnes det at politiet har en alminnelig samarbeidsplikt:

Politiet skal samarbeide med andre offentlige myndigheter og organisasjoner når deres oppgaver berører politiets virkefelt og lov eller forskrift ikke er til hinder for dette. Særlig påligger det politiet å innlede et nært samarbeid med skole- og sosialmyndighetene og snarest underrette disse om forhold av antatt interesse for deres virksomhet. (Politiinstruksen, 1990)

Det vil dermed være en mulighet å invitere politiet til skolen hvis det er aktuelt og ønskelig fra skolens side. Det er likevel noen som taler imot å invitere politiet til skolen. Forsker på Politihøgskolen, Randi Solhjell, ser på skoler som inneholder overvekt av minoritets elever og hvordan møtet mellom de elevene og politiet er. Minoritets elevene uttrykker frustrasjon over at politiet er til stede to til tre ganger i uken, og noen ganger daglig (Solhjell, 2019, s. 160). Solhjell utdyper at hyppige besøk *kan* være på bakgrunn av forebyggende arbeid, men en kan likevel tenke seg hvor utfordrende det kan oppleves for minoritets elever.

Politiets oppgaver, både å avskrekke og forebygge, er konfliktfulle. På den ene siden handler det om å stanse kriminalitet og straffeforfølgning og på den andre siden om å bygge gode relasjoner med potensielt sårbare grupper eller nabolag som preges av større utfordringer. Intensjonene til politiet er gjerne godt begrunnet i kontroll på skoler med enkeltelever og mindre miljøer som skaper uro og begår kriminalitet som narkotikasalg. Disse intensjonene er imidlertid ikke hva informantene i denne studien beskriver. (Solhjell, 2019, s. 166)

Dersom en ønsker å invitere politiet, har Solhjell (2019, s. 166–167) noen anbefalinger på hvordan en skal gjøre det best mulig. Det første er en klar kommunikasjon om når og hvorfor politiet er på skolen. Det andre er uniform, store politibiler og hundepatrulje, noe som skaper frykt, og da er det viktig å avvæpne det. Det siste er at politikerne, rektorer og lærere arbeider med skolemiljøet. De skal dermed ikke lene seg på politiet, men ha tydelige retningslinjer for når det er nødvendig å kontakte dem.

I en e-postkorrespondanse ble avsnittsleder for U18, Erik Håland, spurt om Solhjells perspektiv på politibesøk og politiets involvering i skolen. I Stavanger og Ryfylke har politiet en forebyggende patrulje hvor de har egne dager hvor de oppsøker "sine" skoler for å snakke med ungdommene, lærere, miljøarbeidere etc. Håland oppfatter det slik at de har et veldig godt og nært samarbeid med alle aktører (E. Håland, personlig kommunikasjon, 10. mai 2024).

Det finnes uendelige ressurser og organisasjoner lærere kan støtte seg på. Nøyere undersøkelser og vurderinger av disse kunne vært en masteroppgave i seg selv. Ovennevnte hjelpeverktøy er trukket frem som noen eksempler på hvilke konkrete ressurser lærere kan se til dersom de ønsker støtte til å undervise i, og håndtere de tema og problematikk som er adressert av våre informanter gjennom våre intervjuer.

Konklusjon

Vi har gjennom denne masteroppgaven ønsket besvare følgende problemstilling:

Hvordan opplever og håndterer lærere på ungdomstrinnet ekstreme holdninger og handlinger blant elevene?

For å besvare denne problemstillingen definerte vi disse forskningsspørsmålene:

- 1: I hvilken grad opplever lærere ekstreme holdninger og handlinger blant elever?
- 2: Hvilke refleksjoner har lærere rundt disse holdningene?
- 3: Hvor godt rustet føler lærere seg til å håndtere de ulike situasjonene?
- 4: Hvilke konkrete pedagogiske tilnærminger brukes til å håndtere konkrete tilfeller av ekstreme holdninger i skolekonteksten?

Lærere møter et omfattende mangfold av utfordringer knyttet til ekstreme holdninger og handlinger. Hva som defineres som ekstremt er ofte personavhengig. Ekstremt må derfor tolkes ut ifra både personlig og kontekstuelle syn på hva som anses som normalt. Lærere setter derfor ulike grenser, men noen tar utgangspunkt i menneskerettigheter, kildekritikk og skolens etablerte verdier. Fordomsfulle generaliseringer og nedverdiggende kommentarer trekkes frem som de fremste eksemplene på ekstreme handlinger, i tillegg til enkelte tilfeller av vold og trusler. Forekomsten av slike hendelser, særlig de verbale, har for enkelte informanter blitt så normalisert at det til tider ikke vies den ønskede oppmerksomheten. Dataene våre viser at lærerne i liten grad opplever elevene som å ha en bestemt, ekstrem ideologi. Mye atferd og holdninger tolkes som uvitenhet eller som sosiale plasseringsstrategier. Informantene tolker det slik at sosiale medier, populærkultur og hjemmet står for mye av opphavet og spredningen av holdninger og fordommer. Lærerne maler et sammensatt bilde av hvordan ulike faktorer påvirker elevens verdensbilde og atferdsmønstre. Dette er positivt, da man ved å kjenne til disse ytre påvirkningsfaktorene får et mer holistisk perspektiv på elevens atferd. Samtidig vil man enklere kunne utforme gode, forebyggende tiltak dersom man tar disse faktorene med i betraktningen.

Når det gjelder rasisme, virker informantene samstemte om at det er denne formen for ekstrem holdning som hyppigst forekommer i skolehverdagen. Datamaterialet viser hvordan ulike perspektiver på hvordan rasismen manifesterer seg i skolen. Eksempelvis postkolonial rasisme, hverdagsrasisme og tendenser til ignoranse. Dette vitner om at rasisme i skolen er sammensatt, og at det ikke kun kan forstås som eksplisitt diskriminering. Da et overordnet

mål er å bekjempe rasisme på alle nivåer, anser vi det som svært positivt at mange lærere både anerkjenner, reflekterer rundt og kan tolke rasismens mange uttrykksformer.

Videre viser våre data at lærerne opplever det som at enkelte elever har en snever forståelse av ytringsfriheten, noe som strider mot informantenes egen forståelse. Dette er problematisk fordi det kan føre til misforståelse og konflikter når det kommer til hvordan man skal praktisere og respektere ytringsfriheten i skolen. Denne ulike forståelsen av ytringsfriheten forstås som en av mange grunner til at enkelte elever ytrer seg slik de gjør. Det overordnede målet er at elevene skal kunne delta konstruktivt i demokratiske prosesser, og en felles forståelse av ytringsfrihetsbegrepet bør derfor på plass. Dette kan skje gjennom konstruktiv dialog om ytringsfrihetens grunnleggende prinsipper. Her kan eksempelvis debatten rundt selvsensur og begrensning av ytringsfriheten trekkes frem som sentrale poeng.

Enkelte informanter ytrer både bekymring og kritikk mot å begrense ytringsfriheten, da det vil kunne lede til totalitære tendenser. Enkelte informanter problematiserer tendensen hvor både elever og lærere gir seg selv munnkurv i enkelte debatter, i frykt for sosiale konsekvenser. Samtidig erkjennes det at enkelte tema er mer ubehagelige å ta opp enn andre. Enkelte opplever det som særlig utfordrende å snakke om kjønn, religion, 22.juli, selvmord og internasjonale konflikter. Videre oppleves det som vanskelig å navigere mellom det som er legitim kritikk av religion, og hva som kan oppfattes som rasisme og diskriminering. Likevel synes ikke våre informanter at det er problematisk å ta opp kontroversielle tema i egen undervisning. De virker å ha tatt et tydelig standpunkt i debatten om hvorvidt enkelte tema skal være tabu. Disse funnene står i direkte kontrast til tidligere forskning som indikerer en relativt høy grad av selvsensur blant lærere.

Lærerne forholder seg ulikt i debattene når kontroversielle og sensitive tema tas opp. Der enkelte mener det er viktig at læreren tar en aktiv rolle i diskusjonene, er det andre som trekker seg tilbake. Her er litteraturen på et overordnet nivå samstemt om at lærerne *bør* holde egne meninger for seg selv. Samtidig presiseres det at lærere må kunne gjøre skjønnsmessige vurderinger. I tillegg har man som lærer en moralsk forpliktelse til å tale imot ideologier som strider mot menneskeverd og menneskerettigheter.

Flere informanter føler seg rustet til å håndtere ekstreme holdninger og handlinger, oftest basert på erfaring snarere enn formell utdanning. En interessant tanke ville derfor vært å

gjennomføre en lignende studie på nyutdannede lærere med 1-2 års praktisk erfaring. Dersom hovedargumentet for å håndtere slike situasjoner er praktisk erfaring, oppleves lærerutdanningen derfor som mangelfull. Vi har gjennom arbeidet med masteroppgaven fått relativt god oversikt over den pedagogiske litteraturen på feltet. Manglende *opplevd* erfaring vil likevel kunne føre til usikkerhet når vi til høsten skal håndtere de ulike situasjonene. Dette taler for så vidt en sak for enda mer praksis og casearbeid i løpet av lærerstudiet.

I lærerens håndtering av de ulike situasjonene finner vi likevel noen avvik mellom enkelte læreres forståelse og anbefalinger fra litteraturen. Et hovedfunn er at enkelte lærere paradoksalt nok velger udemokratiske metoder for å fremme demokratiske holdninger. Et annet funn er at mange lærere fokuserer på kunnskapsbaserte tilnærminger, basert på teorien om at kunnskap reduserer fordommer. Litteraturen virker derimot samstemt om at kunnskap ikke er hovedingrediensen dersom man skal redusere fordommer. Fryktreduserende, eller empatifremmende tilnærminger anbefales heller fordi fordommer primært reduseres ved at de emosjonelle tankene endres. Flere informanter er samtidig svært opptatt av å ivareta relasjonen til alle involverte. Litteraturen anser dette som en kritisk del av håndteringen.

Sikkerhetsforsker Martin Sjøen (2020, i Justis- og Beredskapsdepartementet, 2020, s. 39) hevder at forskningen til nå ikke har lyktes med å tegne et klart bilde på hvilke elever som er i faresonen for ytterligere radikaliserings, og hvorfor. Likevel har flere forskere funnet en tendens til at opplevelsen av skolen er avgjørende i form av utenforskap og stigmatisering (Mattsson & Johansson, 2020; Sjøen & Jore, 2019; Thomas, 2016, i Justis- og Beredskapsdepartementet, 2020, s. 39). Det er derfor viktig at man som lærer benytter håndteringsmetoder som fremmer sosial inkludering hos den som krenker. Alternativet er at eleven kan bli mer radikalisert. Det bør likevel presiseres at ingen gjør direkte feil. Informantenes omfattende refleksjoner om temaer, problematikk og håndteringsmetoder kan også tolkes som at det er lite som gjøres tilfeldig. Dembras pedagogiske veiledere anerkjenner at kontekstuelle faktorer og lærerens skjønnsmessige vurderinger umuliggjør å gi entydige svar på hva som er riktig i hver enkelt situasjon. Lærere anbefales derfor å ta et skritt tilbake, og ta seg tid til å tolke situasjonene når de oppstår.

Som et siste poeng viser empirien vår at det finnes begrenset kunnskap blant lærerne om Dembra. Andre organisasjoner nevnes, men det gis få eksplisitte tanker om det konkrete innholdet i disse. Etter en grundigere gjennomgang av Dembras innhold, har det vist seg å

kunne være et svært nyttig verktøy når det kommer til å håndtere utfordringer av det kaliberet våre informanter beskriver. At lærere gjøres bedre kjent med litteraturen og anbefalingene i Dembras databaser kan være med å forsterke den erfaringsbaserte læringen. Enkelte skoler har inkorporert Dembra i sin praksis, og vi tror flere skoler hadde vært tjent med å bli en Dembra-skole. Våre data og ytterligere forskning har avdekket at ulike former for ekstreme holdninger og handlinger lever i beste velgående i flere skoler. Det er derfor lite som taler imot å inkorporere et av de bedre verktøyene for å redusere og bekjempe disse.

Lærer 2: Men samtidig må jeg gi skryt til norske elever også, det finnes fantastisk mange gode holdninger, det finnes fantastisk mange gode hjem, det finnes fantastisk mange som får god oppdragelse og får gode holdninger, og det er den samfunnsmodellen som jeg mener Sånn jeg tolker i hvert fall norsk skole, hvordan vi ønsker å utdanne samfunnsborgere, at det er den måten vi vil ha, og den får vi.

Lærer 9: Når jeg da rett og slett møter nye folk, og jeg sier at jeg jobber på ungdomsskolen, jeg har liksom 9.klasse, og så er de sånn;
“Åh, uff. Er ikke de helt jævlige?”
“Nei, de er helt fantastiske.”
“Ja, men hva med i forhold til ungdomsvold, eller hvor frekke de er i kjeften og sånne ting?”
“Ja, det er problemer med ungdomsvold, det er enkelte som har dårlig oppdragelse, men de er jo mye bedre enn sitt rykte, fordi mediene trekker fram det som er negativt”.

Empirien fra masteroppgaven kan fort leses som om norsk skolehverdag er preget av ville tilstander. Til slutt ønsker vi derfor å rette oppmerksomheten mot noen av de positive aspektene ved norsk ungdom. Det er viktig å ikke glemme at flertallet av norske skoleelever viser engasjement, empati, i tillegg til å bidra til et positivt og inkluderende skolemiljø. Ungdom engasjerer seg i demokratiske og politiske debatter og er en sterk bidragsyter når det gjelder å adressere ulike former for urettferdighet. Lærer 2 og 9 gir til slutt en påminnelse om at det på generell basis bør være rom for optimisme og tro, mye fordi ungdom i seg selv er en stigmatisert gruppe. Det må likevel anerkjennes at det finnes utfordringer som må tas tak i. Forekomsten av fordommer, vold og trusler øker og det er i stor grad opp til læreren å umiddelbart håndtere situasjonene som oppstår. At lærere viser god forståelse og bruker riktig håndteringsverktøy er kritisk dersom målet er å ivareta alle involverte. På denne måten kan man skape tryggere rammer, og fremme utviklingen av demokratiske medborgere.

Litteraturliste

22. Juli-senteret, Wergelandsenteret, & Utøya. (2023, november 16). *Lærerstudentkurs: Hvordan undervise om 22. Juli?* Hvordan undervise om 22. juli?, Oslo og Utøya. <https://www.22julisenteret.no/aktuelt/arrangement/laererstudentkurs>
- Aldrimer22.juli.no, & Antirasistisk senter. (2021, november 3). *Forebygging av rasisme, diskriminering og fordommer*. Aldrimer22juli.no. <https://aldrimer22juli.no/8-10-trinn/rasisme-og-diskriminering/forebygging-av-rasisme-diskriminering-og-fordommer>
- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151–164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Antirasistisk senter. (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun». *En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*. Antirasistisk senter. <https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern*. (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022—Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 5/22). <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bangstad, S., & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*. Universitetsforlaget.
- Bjørgero, T., & Gjelsvik, I. M. (2015). *Forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Politihøgskolen.
- Brottveit, G. (2018). Kapittel 10: Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 129–153). Gyldendal akademisk.
- Dembra. (2016, oktober 1). *Om Dembra*. Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. <https://www.dembra.no/no/om-dembra>
- Dembra. (2019a, juni 23). *Fordomstreet*. Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. <https://www.dembra.no/no/undervisningsopplegg/fordomstreet>
- Dembra. (2019b, juni 29). *Rasisme i fotballen*. Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. <https://www.dembra.no/no/undervisningsopplegg/rasisme-i-fotballen>
- Dembra. (2023, mars 31). *Fordomsfulle utsagn i skolemiljøet—Hva gjør vi?* Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme.

- <https://www.dembra.no/no/undervisningsopplegg/fordomsfulle-utsagn-i-skolemiljoet-hva-gjor-vi>
- Dembra. (u.å.). *Ytringsfrihet: Hva betyr det for deg?* Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. <https://www.dembra.no/no/undervisningsopplegg/ytringsfrihet-hva-betyr-det-for-deg>
- Det Europeiske Wergelandsenteret, & Council of Europe. (2023). *Den lille, store demokrati håndboka*. <https://wergelandsenteret.no/resources/den-lille-store-demokratihandboka/>
- Dewey, J. (2008). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Book Jungle.
- DiAngelo, R. (2018). *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Beacon Press.
- Døving, C. A. (Red.). (2022). *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.
- Edgren, H., Nordberg, K. H., & Merethe, R. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: En håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, K. G. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7(0), 104. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7. utgave.). Gyldendal akademisk.
- Europarådet. (1950, november 4). *Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen (EMK)*. ECHR Convention NOR. https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/Convention_NOR
- FN-sambandet. (1965). *Rasediskrimineringskonvensjonen (ICERD)*. Forente Nasjoner. <https://fn.no/assets/images/FN-kunnskap/Avtaler/FN-konvensjoner-filer/Rasediskrimineringskonvensjonen.pdf>
- Foreningen FRI. (u.å.). *Rosa Kompetanse (sk) skole*. FRI - Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold. <https://foreningenfri.no/rosa-kompetanse/rk-skole/>
- Forente Nasjoner. (2023, juli 4). *Forente Nasjoners verdenserklæring om menneskerettigheter*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. De norske bokklubbene.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G., & Jore, M. K. (Red.). (2022a). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.

- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G., & Jore, M. K. (2022b). Undervisning som balansekunst. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen, & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 13–32). Universitetsforlaget.
- Grunnlova. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>
- Gule, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn: Ansvar og motsvar*. Spartacus.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Cappelen akademisk.
- Handal, M. (2023). *Samfunnsverdier i videregående opplæring. En utforskende kasusstudie med søkelys på likestilling og kontroversielle tema i praksisfeltet*. Universitetet i Stavanger.
- Harlap, Y. (2022). Mikroagresjon—Hva dreier det seg om? I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 139–158). Universitetsforlaget.
- Hess, D. E. (2005). How Do Teachers' Political Views Influence Teaching about Controversial Issues? *Social Education*, 1(69), 47–48.
- Iversen, L. L. (2016). Uenighetsfelleskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. I C. Lenz, B. Geissert, & P. Nustad (Red.), *Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (s. 22–35). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret).
- Iversen, L. L. (2022). Når er religiøs diskriminering rasisme? I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 204–218). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jelstad, J. (2020, november 11). *Råd til lærere som underviser i kontroversielle tema: La elevene utforske egne meninger*. <https://www.utdanningsnytt.no/ytringsfrihet/rad-til-laerere-som-underviser-i-kontroversielle-tema-la-elevne-utforske-egne-meninger/261432>
- Justis- og Beredskapsdepartementet. (2020). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a7b49e7bffa4130a8ab9d6c2036596a/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme-2020-web.pdf>
- Kerr, D., & Huddleston, T. (2017). *Å undervise i kontroversielle tema; Undervisning i kontroversielle tema gjennom opplæring til demokratisk medborgerskap og*

menneskerettigheter. EDC/HRE. Europarådet. <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>

Kierulf, A. (2021). *Hva er ytringsfrihet*. Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.

Lenz, C. (2019, november 24). *Å ta et skritt tilbake*. Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. <https://www.dembra.no/no/fagtekster-og-publikasjoner/artikler/a-ta-et-skritt-tilbake>

Lenz, C. (2020). Skolens bidrag til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. *Bedre Skole*, 2020(4). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-bidrag-til-forebygging-av-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/>

Lenz, C., & Moldrheim, S. (2019). «Nulltoleranse»—Fra lydighet til myndiggjøring. I C. Lenz, C. Gambert, & S. Moldrheim (Red.), *Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen nr. 2* (s. 34–49). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret).

Lid, S., & Heierstad, G. (2019). *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: Norske handlemåter i møtet med terror*. Gyldendal akademisk.

Mattsson, C. (2019). Empatisk nyfikenhet—Att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet. I C. Lenz, C. Gambert, & S. Moldrheim (Red.), *Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen nr. 2* (s. 24–33). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret).

McLellan, J. A., & Dewey, J. (1899). *Applied psychology. An introduction to the principles and practice of education*. Boston, New York [etc.] : Educational publishing company.

Medietilsynet. (2022). *Barn og medier. Hovedrapport*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>

Mejlbo, K. (2023, august 9). – *Lærerne må trene elevene på å stå i uenigheter*.

- Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/demokrati-klasserommet-laereryrket/laererne-ma-treene-elevene-pa-a-sta-i-uenigheter/368645>
- Messel, D., Hessaa-swinto, S., Lauritzen, S., Olsen, T., & Lenz, C. (2023, november 2). *Hva snakker vi om når vi sier “rasisme”—Og hvordan snakker vi om det?* Dembras jubileumskonferanse, Gardermoen.
- Midtbøen, A. H. (2022). Rasisme på norsk: Begreper og realiteter. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 25–41). Universitetsforlaget.
- Midtbøen, A. H., & Steen-Johnsen, K. (2016). Ytringsfrihetens grenser i det flerkulturelle Norge. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 33(1–2), 21–33. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-03>
- Moldrheim, S. (2014). Kløkt og fordom: Om holdningsendring i klasserommet. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 1(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.841>
- Munkvik, C. (2024a, februar 4). Dette er våpen ungdommer går rundt med i Stavanger og Sandnes. *Stavanger Aftenblad*. <https://www.aftenbladet.no/i/q157jL>
- Munkvik, C. (2024b, februar 5). 14-åring ble ranet – tør ikke ta bussen eller gå ut lenger. *Stavanger Aftenblad*. <https://www.aftenbladet.no/i/eJjy1O>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nilsen, A. B. (2014). *Hatprat*. Cappelen Damm akademisk.
- NIM. (2022). *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge*. Norges institusjon for menneskerettigheter. <https://www.nhri.no/wp-content/uploads/2022/08/NIM-R-2022-006-web.pdf>
- Noelle-Neumann, E. (1993). *The spiral of silence: Public opinion, our social skin* (2. utg.). University of Chicago Press.
- Nustad, P., Akthar, O., Langeland, F., Bakke, L., Nyholt, H., & Røthing, Å. (2023, november 3). *Kjønnskrisen i likestillingens land?* Dembras jubileumskonferanse, Gardermoen.
- Nustad, P., & Syse, H. (2019, juli). *Panikkøyeblikket*. Dembra. <https://www.dembra.no/no/fagtekster-og-publikasjoner/artikler/panikkoyeblikket>
- Olsen, T. A., & Stavrum, K. L. (2022). *Rabalder rabalder rabalder: Kontroversielle ytringer gjennom 100 år*. Aschehoug.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-

- 07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pahr-Iversen, H. (2024, februar 21). Kraftig økning i antall uønskede hendelser i skolen: – Nå er det kommet så langt at det er bekymringsfullt. *Solabladet*.
<https://www.solabladet.no/5-106-530757>
- Piaget, J. (1973). *Barnets psykiske utvikling*. Gyldendal akademisk.
- Politiinstruksen. (1990). *Alminnelig tjenesteinstruks for politiet* (FOR-1990-06-22-3963). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/1990-06-22-3963/KAPITTEL_5-3#%C2%A715-1
- Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode—En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Proba. (2023). *Barn og unges erfaringer med rasisme og diskriminering (2023–19)*. Proba Samfunnsanalyse. <https://proba.no/wp-content/uploads/Rapport-2023-19-Barn-og-unges-erfaringer-med-rasisme-og-diskriminering.pdf>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS (Oslo)*, 6(1), 40–57.
<https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Sibeko, G. J., & Eriksen, K. G. (2022). Kapittel 1: Innganger til en antirasistisk undervisning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen, & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Sjøen, M. (2019). Kapittel 3: Skolen i forebyggingens tid. I S. Lid & G. Heierstad (Red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: Norske handlemåter i møtet med terror*. Gyldendal akademisk.
- Sjøen, M. (2023, november 3). *Dilemmaer med ansvarliggjøringen av skole og utdanning i kampen mot ekstremisme og terrorisme*. Dembras jubileumskonferanse, Gardermoen.
- Solhjell, R. (2019). «Hele skolen trenger ikke den oppmerksomheten». *Nordisk Politiforskning*, 6(2–2019), 156–168. <https://doi.org/10.18261/issn.1894-8693-2019-02-06>
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff* (LOV-2005-05-20-28). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/*#*
- Stray, J. H., & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering. *Nordic Studies in Education*, 35(04), 279–294. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>
- Svendsen, S. H. B. (2022). Hva er kritisk raseteori—Og kan det brukes til å belyse rasisme i

- Norge? I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 42–54). Universitetsforlaget.
- Thorsen, D. E. (2023). Ekstremisme. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/ekstremisme>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Toft, A. (2021). Fakta-resistente fordommer. I M. Von Der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen* (s. 155–182). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-07>
- Torvund, O. (2020). *Ytringsfrihet og medieregulering*. Universitetsforlaget.
- UNICEF. (2022). *U-report Norge. Hva mener barn og unge om rasisme?*
<https://www.unicef.no/sites/default/files/inline-images/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLpolsQXNXo2SnFJIq.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Utdanningsforbundet.
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/lare_rprof_etiske_plattform_a4.pdf
- Utdanningsforbundet. (u.å). *Hvordan håndtere avvik*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/arbeidsmiljo/riktig-avvikshandtering-gir-tryggere-arbeidsmiljo/>
- Utdanningsnytt. (2020, november 10). *Mange lærere unngår temaer som kan virke støtende på elever*. <https://www.utdanningsnytt.no/muhammedkarikaturer-ytringsfrihet/mange-laerere-unngar-temaer-som-kan-virke-stotende-pa-elever/261343>
- Wergelandsenteret. (2023a, juni 16). *Lærerkurs: Hvordan undervise om 22. juli?*
wergelandsenteret.no. <https://wergelandsenteret.no/2023/06/16/laererkurs-hvordan-undervise-om-22-juli/>
- Wergelandsenteret. (2023b, november 16). *Dette sier deltakerne*. wergelandsenteret.no.
<https://wergelandsenteret.no/2023/11/16/dette-sier-deltakerne/>
- 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>
- Østbø, H. M. (2024, mars 25). Lærere på kurs for å takle vold: – Når du dropper tommelen, er det måte på hvor vondt det kan være. *Stavanger Aftenblad*.
<https://www.aftenbladet.no/i/O8Laz1>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Før intervju:

Praktisk informasjon rundt båndopptak og lagring av opptaket.

Opplyse at vår definisjon av ekstreme holdninger menes rasistiske, konspiratoriske, ekstreme religiøse eller andre kontroversielle ideologiske overbevisninger og trender som kommer til syne i skolekonteksten.

Presisere at dette er anonymt, og at din SUBJEKTIVE mening er viktig. Vi kommer til å be deg konkretisere og eksemplifisere en del (forklare situasjoner), så pass på at du ikke uttaler deg på en måte som kan identifisere enkeltpersoner/elever. Dersom dette skjer, vil dette sensureres og slettes fra vårt arkiv.

Hvordan det fungerer: Litt konkrete begreper osv vi skal innom. Så skal vi snakke litt mer generelt om læreryrket, det rundt og din opplevelse/refleksjoner.

Innledning: Be om alder, hvor mange år i yrket og fagkombinasjon.

Spørsmål 1: Ekstreme holdninger

Nå har vi sendt deg et skriv om ekstreme holdninger og hvordan det vil brukes i oppgaven. Kan du gi din subjektive mening om hva en ekstrem holdning er, og komme med noen eksempler du møter på i skolehverdagen?

- Hvorfor mener du det er ekstremt?
- Hvordan håndterer du det når du opplever det? (HVA SIER DU?)

Spørsmål 2: Rasisme

“... du nevnte rasisme, har du vært borti rasisme på skolen?”

- Hva gjør disse [eksemplene] rasistiske?
- Har du en grense på hva som er greit/ugreit å si?
- Hvordan håndterer du det når grensen nås? (HVA SIER DU?)

Spørsmål 3: Kontroversielle og sensitive tema?

Skole har mye fag, tar opp mye tematikk, noen tema blir ansett som kontroversielle.

Kommer du på noen tema som du personlig anser som kontroversielle?

- Hva er det som gjør det kontroversielt?
- Hvordan forbereder du deg, og forholder deg, når du tar opp disse temaene?
- Hvis du opplever engasjement, motstand, eller “ekstreme ytringer” - hva gjør du da?
- Hvordan opplever du stemningen på lærerrommet, og hos deg selv, når enkelte temaer tas opp?
- Hva synes du personlig er vanskelig å ta opp? Hvorfor?

Spørsmål 4: Ytringsfrihet

Vi har jo et ord som går igjen i de fleste slike debatter: ytringsfrihet. Hva er din forståelse av det ordet i skolekonteksten, og i samfunnet for øvrig?

- Vi har jo snakket om ekstreme holdninger, rasisme og kontroversielle tema, hvor mener du grensen for ytringsfriheten går?
- Hvordan opplever du at elevene forholder seg til begrepet?
- Hva tillater/tillater du ikke at elevene sier som kan anses som ekstremt overfor de i klassen, på skolen eller lærere?
- Hvordan håndterer du det når elevene går over grensen?

Spørsmål 5: Skolens og lærerens rolle

- Hva mener du er skolens rolle når det kommer til ekstreme holdninger?
- Hva kan skolen gjøre for å forebygge ekstreme holdninger?
- Har skolen et spesielt ansvar i forhold til andre institusjoner. I så fall, på hvilken måte?
- Hva mener du er lærerens rolle?

Spørsmål 6: Ens egen oppfattelse av kompetanse

Opplever du at du har nok kunnskap og kompetanse til å håndtere krevende situasjoner omkring ekstreme holdninger som kommer til syne i skolen?

- Om lærerskolen/utdanning
- Hvorfor/hvorfor ikke?

- Ja: Hvilken kunnskap mener du har vært viktig?
- Nei: Hva ville du lært om for å føle deg tryggere?

Spørsmål 7: Om hjelpeverktøy

Kjenner du til noen hjelpeverktøy eller organisasjoner som kan hjelpe til med denne tematikken?

- Kjenner du til Dembra og regjeringens handlingsplan?
- Ja: Opplever du den/de som god hjelp?
- Nei: Hva synes du om at du sier nei til dette spørsmålet, og ikke har kjennskap til det?

Spørsmål 8: Skolens håndtering

Hvordan arbeider din skole omkring disse tematikkene?

- Er du fornøyd/misfornøyd?
- Tilbys det kurs av noen slag?

Spørsmål 9: Runde av

Jeg har ingen flere spørsmål, og vi har snakket om XXX. Er det noe du føler vi ikke har fått snakket om eller som du vil presisere?

Vedlegg 2: Eksempel undervisningsøkt om ytringsfrihet

29.04.2024, 10:09

Ytringsfrihet: Hva betyr det for deg? | Dembra

og er en egen artikkel i FNs barnekonvensjon, sammen med barns rett til å bli hørt.»

Del 1: Lag tankekart / padlet i plenum

Alle elevene kommer med forslag etter først å ha tenkt litt individuelt over følgende spørsmål:

- > Hva mener jeg noe om?
- > Hvilke saker i skolehverdagen eller i samfunnet er viktige for meg?

Snakk deretter om punktene på tavla:

- > Hvilke av disse sakene synes dere det er viktig å kunne si noe om til andre?
- > Hvorfor er det viktig?

Del 2: Refleksjonsspørsmål

Drøft følgende refleksjonsspørsmål i grupper og/eller i plenum. Tilpass til din klasses nivå, og skriftliggjør oppgavene dersom det er ønskelig. Elevene kan med fordel *begrunne* og *komme med eksempler* når de snakker sammen

Min rett til å ytre meg:

→ Hva betyr min ytringsfrihet for meg?

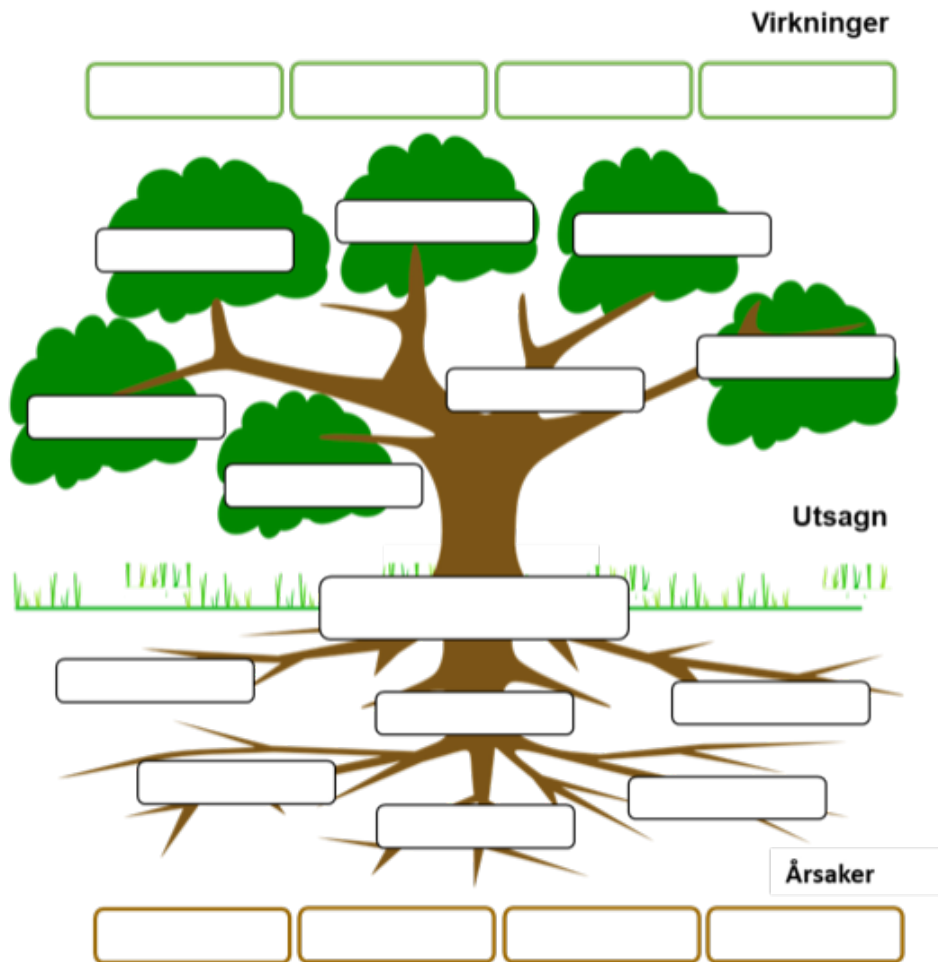
→ Hva betyr min ytringsfrihet for andre?

<https://www.dembra.no/no/undervisningsopplegg/ytringsfrihet-hva-betyr-det-for-deg>

4/11

(Dembra, u.å.)

Vedlegg 3: Aktivitet - utskriftsmal av “Fordomstreet”



(Dembra, 2019a)

Vedlegg 4: Utklipp av undervisningsøkt “Rasisme i fotballen”

SNARVEIER
Om økten
Forberedelse
Gjennomføring

Gjennomføring

Del 1

- 1 Fortell elevene om konteksten for klippet**

Banankasting på svarte spillere i fotballverden har skjedd mange ganger, og har vanligvis en rasistisk motivert bakgrunn. Tidligere har liknende episoder utløst voldsomme reaksjoner fra andre spillere. Under fotballkampen mellom Barcelona og Villareal i 2014 reagerte den brasilianske fotballspilleren Dani Alves, som er svart, helt annerledes. Han plukket opp bananen og spiste den før han fortsatte kampen med et hjørnespark.
- 2 Vis klippet fra fotballkampen mellom Barcelona og Villareal som finnes på YouTube.**

Barcelona og Villareal ”Dani Alves bites the racism” - YouTube

Video 1 min

Barcelona og Villareal ”Dani Alves bites the racism” - YouTube

Banankasting på svarte spillere i fotballverden har skjedd mange ganger, og har vanligvis en rasisti...

Youtube →

Les mer →

Anbefalte ressurser

- Tematekst
Hvithet og andre ytre trekk
- Aktivitet
45 - 60 min
Lurt å si? Språk som påvirker andre.

(Dembra, 2019b)

Vedlegg 5: Eksempel på oppgave om tema “kontroversielle tema”

DEN LILLE, STORE DEMOKRATIHÅNDBOKA

OPPGAVE 3: HVA VET VI?

Denne øvelsen utfordrer deltakerne til å finne gode spørsmål for å snakke om kontroversielle tema på en trygg måte.

Les gjerne gjennom tips til gjennomføring på side 6–7 før du setter i gang.

Tidsbruk: 45 minutter

Deltakere: Fra 15 personer

Du trenger:

- Bilder som illustrerer tre eller flere kontroversielle temaer. Bruk gjerne både lokale og globale temaer.
- Plass til å dele opp i grupper med bord og stoler for hvert tema.
- Stort ark til hver gruppe.
- Skriveredskaper til hver gruppe.

GJENNOMFØRING:

1. Finn bilder som illustrerer ulike kontroversielle temaer. Skriv ut og lim disse på store ark (et ark per bilde), med temaet som overskrift.
2. Del opp i jevne grupper og ha stoler og bord til hver gruppe. Del ut det store arket med temaet og bildene.
3. Hver gruppe skal diskutere bildene og temaet de ser foran seg og skrive ned alle spørsmålene som fremkalles. Dette kan være varianter av: «Hva?», «Når?», «Hvor?», «Hvem?», «Hvordan?», «Hvorfor?»
4. Etter 2–3 minutter ruller gruppene til et nytt bord hvor de skal diskutere spørsmålene som ble formulert av forrige gruppe, og prøve å besvare disse. Gruppene kan også legge til andre spørsmål de synes mangler. La neste gruppe også holde på i et par minutter. Det gjør ikke noe om de ikke rekker å besvare alle spørsmålene.
5. Gruppene ruller igjen, og nye tema og spørsmål skal bli diskutert. Gruppene kan fortsette å skrive svar på spørsmål som allerede har blitt besvart, komme med motargumenter eller stille nye spørsmål.
6. Når alle gruppene har vært gjennom alle temaene går alle rundt i rommet og leser spørsmålene og svarene.
7. Når alle føler de har fått lest det de vil kan du avslutte og samle alle for en avslutende refleksjon.

SPØRSMÅL TIL REFLEKSJON:

- Hvilke spørsmål var gode for å finne svar?
- Hva var vanskelig med øvelsen?
- Hva synes dere om å ha samtalen skriftlig? Ville det vært annerledes om dere skulle diskutere muntlig?
- Er noen tema lettere å finne svar på enn andre? Hvorfor?
- Var dere enig om svarene?
- Hva tror du er viktig å passe på når man skal diskutere disse temaene?

Opgaven er tilpasset og hentet fra Europarådet, «Å undervise i kontroversielle temaer», 57.

32

(Det Europeiske Wergelandsenteret & Council of Europe, 2023, s. 32)

Vedlegg 6: Undervisningsøkt: Fordomsfulle utsagn i skolemiljøet – hva gjør vi?

dembra

Ressurser ▾ Samarbeid og fagutvikling ▾ Aktuelt Om Dembra ▾ Kontakt

Søk 🔍 NO ▾

Undervisningsressurser > Undervisningsopplegg > Fordomsfulle utsag...

Undervisningsøkt

Fordomsfulle utsagn i skolemiljøet – hva gjør vi?

Passer for

Profesjonsfelleskap Høyskole og universitet

Fag

Demokrati og medborgerskap

SNARVEIER

Om økten

Gjennomføring

Videre arbeid

Om økten

Mål

- Å skape refleksjon og dialog rundt hvordan man kan møte elever som kommer med fordomsfulle eller ekstreme utsagn. Å gi voksne større trygghet i å håndtere utfordrende situasjoner på en måte som ivaretar prinsippet om inkludering.

Mange lærere opplever at det kan være vanskelig å håndtere situasjoner der elever uttrykker fordomsfulle, intolerante eller ekstreme synspunkter. Det er mange hensyn å ta: hensynet til skolens mandat og verdisyn, til medelever og klassen som helhet og ikke minst til eleven(e) som utfordrer. Hvordan kan en lærer manøvrere i dette komplekse landskapet?

Pedagogen og ekstremismeforskeren Christer Mattson har arbeidet med denne tematikken i mange år. Dette samtaleopplegget tar utgangspunkt i en video der han forteller om sine tanker rundt hvordan man best kan møte elever som uttrykker ekstreme holdninger.

Gjennomføring

Del 1: se video i plenum

Så bemøter du ekstremisterna i ditt klassrum - Intervju med Christer Mattsson (Youtube)

Tid:
30 - 90 min

Gruppetørrelse:
20 - 30

Utstyr
- Mulighet til å vise Youtube-klipp

Temaer
På temaside finner du bakgrunnstoff og tips til hvordan du kan undervise om temaet.

Fordommer og gruppetenkning

Pedagogikk og didaktikk

Begreper [Se alle](#)

Stigmatisere ▾

Nulltoleranse ▾

Essensialisering ▾

(Dembra, 2023)

Vedlegg 7: Samskrivingsnotat

Masteroppgaven har blitt utført gjennom et tett samarbeid. Vi kom frem til ideen om masteroppgaven i fellesskap, levert inn prosjektskissen, utviklet intervjuguiden og dratt på samtlige veiledninger sammen.

Totalt gjennomførte vi 10 intervjuer – hvor Ida Drågen gjennomførte 3 alene og Snorre Dishington gjennomførte 1 alene. 6 intervjuer ble gjennomført sammen. Vi foretok ulike litteratursøk, men i etterkant drevet med kunnskapsoverføring. Vår fremgangsmåte var at vi skrev enkelte kapitler alene, men hele teksten har i sin helhet blitt revidert og utviklet i fellesskap, slik at likt skriftspråk og den røde tråden opprettholdes. Vi har i snitt hatt 2 fellesøkter hver uke, i tillegg til en individuell arbeidsdag pga. ulike arbeidsdager.