



NLA  
Høgskolen

# **Læreres erfaringer med perspektivtaking i utviklingsarbeid**

*Bli kjent med eleven gjennom case-spill*

Hilde Marie Tellevik og Maria A. D. Strømme

Masteroppgave i GLU 5-10 med fordypning i samfunnsfag  
ved NLA Høgskolen Bergen

Våren 2023

Kontaktinformasjon:

E-post: [hilde\\_ma@hotmail.com](mailto:hilde_ma@hotmail.com)

E-post: [daviereni@gmail.com](mailto:daviereni@gmail.com)

# Sammendrag

Formålet til denne masteroppgaven er å undersøke følgende problemstilling: *Hva er læreres refleksjoner i møte med utviklingsarbeid rettet mot forebygging og håndtering av fordomsfulle ytringer i klasserommet?* Bakgrunnen for prosjektet er at skolen i dag opplever ytringer som er fordomsfulle, diskriminerende, hatefulle, osv., og lærere må trå inn og håndtere situasjonene hvor slike ytringer oppstår. Slike håndtering er ikke alltid enkle å gjennomføre, og noen handlinger gjør mer skade enn nytte. Derfor har vi valgt å se på utviklingsarbeid som er rettet mot forebygging og håndtering av fordomsfulle ytringer, gjennom Dembras plenumsstyrte gruppearbeid, som er ment for læreres læring og utvikling innenfor teamet. I utførelsen av masteroppgaven ble det benyttet en kvalitativ forskningsmetode, hvor datainnsamlingen ble gjort gjennom to fokusgruppeintervju og ett enkeltintervju.

Funnene viser til et behov og ønske om flere slike utviklingsarbeid som gir lærerne praktiske og relevante caser som de kan jobbe med. Videre viser funnene lærernes refleksjoner av hvordan fordomsytringer kan håndteres og forebygges etter deres møte med det plenumsstyrte gruppearbeidet. Lærerne vektlegger ulike innfallsvinkler, slik som kunnskapsheving, holdningsendring gjennom følelser, empatisk nysgjerrighet, relasjonsbygging, rom for meningsmangfold i et uenighetsfellesskap, osv. Lærerne sin refleksjon er preget av at de i casene har inntatt elevperspektivet istedenfor lærerrollen i et forsøk på å gi innsikt i konsekvensene håndteringmetoden har på alle som er involvert i, og ellers observatører, av situasjonen.

# Abstract

The purpose of this Master's Thesis is to research the following research question: *What are teachers' reflections regarding professional learning development directed towards prevention and handling of prejudicial statements in the classroom?* In schools today pupils experience statements that are prejudiced, discriminatory, hateful, etc., and teachers need to step in and handle situations where statements like these appear. Handling such situations is not always simple, and the execution of some might do more harm than good. Therefore, we have chosen to focus on professional learning development that targets prevention and handling of prejudicial statements, through Dembra's group work, which is created for teachers' development within the subject. All data was collected through the use of qualitative research methods: two focus group interviews and one single person interview.

The findings indicate a need for professional learning development which provides teachers with practical and relevant case work. Further, they highlight teachers' reflections regarding how prejudicial statements can be handled and prevented after their experience with Dembra's group work. Different approaches are emphasized by the teachers, such as raising knowledge, attitude change through emotions, empathic curiosity, building relations, room for diversity of opinions in a disagreement community, etc. Their reflections are characterized by the fact that through the case work they took on the pupil's perspective instead of the teacher's, which is done to gain insight into the consequences methods of handling such situations has on everyone involved in and observing it.

# Innholdsfortegnelse

1 Innledning .....	1
1.1 Tidligere forskning og bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2 Problemstilling .....	5
1.3 Politiske føringer gjennom læreplanen, LK20 .....	5
1.4 Politiske føringer gjennom Dembra .....	6
1.5 Begrepsavklaring .....	8
1.5.1 Fordomsfulle og diskriminerende ytringer .....	8
1.6 Oppgavens struktur .....	9
2 Teoretisk rammeverk .....	10
2.1 Fordommer .....	10
2.1.1 Fordomsfulle ytringer i klasserommet .....	12
2.2 Håndtering og forebygging av fordommer i skolen .....	14
2.2.1 Empatisk nysgjerrighet i skolen - relasjonsbygging .....	14
2.2.2 Empatisk nysgjerrighet som utviklingsarbeid mot fordomsuttrykk .....	15
3. Metode .....	18
3.1 Kvalitativ metode og semistrukturert intervju .....	18
3.1.1 Semistrukturert intervju .....	19
3.1.2 Fokusgruppeintervju .....	20
3.1.3 Enkeltintervju .....	22
3.2 Dembras pleunmstyrte gruppearbeid .....	23
3.3 Utvalg .....	23
3.3.1 Intervjuguide .....	25
3.3.2 Gjennomføring .....	25
3.4 Transkribering av intervju .....	26
3.5 Validitet og reliabilitet .....	26
3.6 Etske refleksjoner .....	29

4	Analyse .....	32
4.1	Læreres refleksjoner i møte med Dembras plenumsstyrte gruppearbeid.....	32
4.2	Håndtering av fordomsytringer i klasserommet .....	34
4.2.1	Relasjoner og dynamikk i klasserommet .....	38
4.3	Overførbarhet til eleven .....	43
4.3.1	Overførbarhet til andre områder .....	44
5.	Diskusjon .....	46
5.1	Utviklingsarbeid for håndtering av fordomsytringer i klasserommet.....	46
5.2	Handlingen i øyeblikket og det forebyggende arbeidet .....	48
5.2.1	Viktigheten av relasjoner og dynamikk-bevissthet i arbeid med håndtering av fordomsfulle ytringer i klasserommet.....	53
5.3	Utviklingsarbeidets overførbarhet .....	56
5.4	Oppsummering.....	57
6	Konklusjon.....	61
	Litteratur .....	63
	Vedlegg .....	67
	Vedlegg A - Kjøreplan: Dembras plenumsstyrte gruppearbeid.....	68
	Vedlegg B - Caser til utviklingsarbeidet.....	70
	Vedlegg C - Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	73
	Vedlegg D - Intervjuguide 1 .....	79
	Vedlegg E - Revidert intervjuguide .....	81
	Vedlegg F - Sikt vurdering av behandling av personopplysninger.....	83

# 1 Innledning

*«Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen. Elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger.»* (Kunnskapsdepartementet 2017, s.10)

Sitatet er hentet fra læreplanens overordnede del, og viser til at det finnes grenser for hvilke ytringer som kan aksepteres i skolen. Gjennom de ulike styringsdokumentene kan en se en rød tråd om hvordan skolen er med på å skape de neste samfunnsborgerne. Skolen skal også stimulere elevene til å bli aktive medborgere, som skal kunne være med å videreutvikle demokratiet i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Ved å fremme ønskede holdninger og handlinger i skolen vil også samfunnet nyte godt av det. «Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette indikerer at politikerne blant annet gjennom læreplanene sikrer at dagens unge har en arena som fremmer ønskede verdier og holdninger, og motvirker uønskede holdninger i samfunnet. Skolen har vist seg gjennom forskning til å være en slik arena som egner seg til å lære elevene om politikk og demokrati og styrke deres engasjement, men som også passer på at klasserommet ikke blir en arena for å promotere et monotont demokrati med store motpoler, da demokratiet alltid er i endring (McAvoy & Hess, 2013, s. 43-44). Derfor er det viktig at dagens unge får vite hvordan den reelle situasjonen for dagens politikk og demokrati ser ut, da de kan møte storsamfunnet med et åpent syn og kunnskap om hvordan det egentlig fungerer. De vil da ha mulighet til å være med på å endre demokratiet i ønsket retning og ikke bare støtte under et politisk klima som stadig blir farligere (McAvoy & Hess, 2013, s. 43).

Ved å se på forekomsten av uønskede og uakseptable uttrykk i skolen og endringer i rettleddningsdokument som læreplanene, hvor den nyeste er oppdateringen fra Kunnskapsløftet 2006 (LK06) til Læreplanverket for Kunnskapsløfte 2020 (LK20), så kan en hevde at politikerne legger vekt på at lærere skal ta tak i uønsket atferd. Ved at disse føringene er lovfestet sier dette at lærere er pliktig i å ta tak i ikke-akseptable ytringer i skolen, da de politiske organene legger inn retningslinjer med mål for å skape endring. Gjennom skolen blir ungdommen klar til å ta steget inn i storsamfunnet, gjennom å tilegne seg kunnskap om

hvordan et fellesskap fungerer. De blir gjort klar til å kunne samhandle i et uenighetsfellesskap og løse konflikter på en fredelig måte, til tross for ulikheter. Dette kan blant annet gjøres ved å: «opptre hensynsfullt og være bevisst egne holdninger» (Kunnskapsdepartementet 2017, s.10).

Det å ta tak i og håndtere uønskede ytringer og atferd er et arbeid for hele skolen, men ekstra relevant innenfor samfunnsfag. I kompetansemål i samfunnsfag står det: «reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Ikke bare kompetansemålene, men også under fagets relevans og verdier, ser man koblinger som knytter dette spesielt inn mot samfunnsfaget: «Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. Faget skal bidra til at elevene ser sammenhenger mellom individuelle valg, samfunnsstrukturer og naturens tålegrenser.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). For samfunnsfaget betyr dette at eleven skal «[...] tenke kritisk, ta ulike perspektiver, håndtere meningsbrytning og vise aktivt medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Klasserommet som et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014) vil kunne være en arena for meningsdannelse gjennom meningsbryting. Samfunnsfaglærerne har i oppgave å kvalitetssikre denne meningsbrytningen og elevenes kunnskap (Sandahl, 2013, s. 172-175).

Skoler kan få hjelp fra andre instanser og organisasjoner for å øke sin egen kunnskap og utvikling. «Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme» (heretter kalt Dembra) er en slik instans som jobber for å gi kompetanseheving til de ansatte ved skoler gjennom utviklingsarbeid, slik at de kan være bedre rustet til å møte og gripe tak i ting som skulle oppstå i skolen (Dembra, u.å.).

## 1.1 Tidligere forskning og bakgrunn for valg av tema

Lærere i dagens skole møter fordomsfulle og hatefulle ytringer, gruppebaserte skjellsord, stereotypier og generaliseringer i sin skolehverdag (Hasund, 2020; Moldrheim, 2014; Myrebøe og Røthing, 2021). Hvordan skal vi som lærere håndtere og løse situasjoner hvor ytringer som ikke er akseptert i skolen oppstår? En kan ikke feie det under teppet eller late som en ikke ser



det, da lærere skal jobbe for elevenes beste og deres læring. I tillegg har skolen en nulltoleranse mot krenking, mobbing, vold, diskriminering og trakassering som er lovfestet gjennom §9A-3 i opplæringsloven (1998). Til tross for at skolen jobber med dette synet om nulltoleranse, forekommer det likevel uønskede situasjoner i skolen. Noen av de som har forsket på dette er Hasund (2020), Moldrheim (2014) og Myrebøe (2021).

Gruppebaserte skjellsord er noen av slike uakseptable ytringer i skolen som flere har forsket på, deriblant Lenz & Moldrheim (2019, s. 34). De skriver om «*Nulltoleranse - fra lydighet til myndiggjøring*», og begrensningene strategier som nulltoleranse kan ha i møte med situasjoner hvor fordommer kommer til uttrykk i skolen. Hasund (2020) tar for seg i sin artikkel «*Jævla homo!*» Dembra-undersøkelsen av skjellsord i skolen og analyserer den ut i fra forekomsten av tre gruppebaserte skjellsord: «jævla homo», «jævla jøde» og «jævla n\*\*\*\*». Disse tre gruppebaserte skjellsordene er en gjenganger i skolen i dag i varierende grad, men definitivt tilstedeværende (Hasund, 2020). Hasund (2020) tar også for seg hvordan lærere kan forebygge og håndtere bruken av slike ord og uttrykk. Undersøkelsen kommer videre inn på hva betydningen bak bruken av ordene er, og i hvilke former elevene bruker dem. En av måtene slike ord motarbeides på var blant annet ved å innføre nulltoleranse og ta tak i alle situasjoner som oppstår hvor de er involvert. Baksiden ved et slikt tiltak er at det kan virke attraktivt for enkelte elever å trække over grensen og dermed bruke ord på grunnlag av at det er grenseoverskridende (Hasund, 2020, s. 14). Ved å heller møte elevene og prøve å «sette seg inn» i en annen persons tankegang, istedenfor straff og sanksjoner som nulltoleranse ofte forstås som, vil lærere kunne utarbeide en praksis som kan være en hjelp i det å skape et trygt skolemiljø til alle, samtidig som en kan praktisere refleksjon og myndiggjøring for elevene (lenz & Moldrheim, 2019, s. 35). Moldrheim (2014) tar i sin artikkel «*Kløkt og fordom: om holdningsendring i klasserommet*» for seg hvordan en kan omsette kunnskap til konkrete praktiske verktøy i arbeidet med å motvirke fordommer. Ut i fra studiet kommer det frem at kunnskap ikke er nok til å bekjempe fordommer. Dette har bakgrunn i at et menneske blir styrt av følelser, og en må da prøve å påvirke de empatiske følelsene til elever, hvor en da som lærer er nødt til å finne læringsressurser, tiltak og tilnærminger som bygger opp empati, fellesskap og positive erfaringer (Moldrheim, 2014, s. 18). Myrebøe og Røthing (2021) ser også på forekomsten av fordomsfulle ytringer i skolen. Fokuset ligger på elevenes nedsettende ytringer om minoritetsgrupper, og lærernes praksis i møte med det. Studiet viser til et behov for atferdsregulering hos elevene, noe som ofte forventes at en lærer skal bidra med, men lærerens

praksis er nødt til å ses i sammenheng med de komplekse omstendighetene og det som forventes av dem av andre ulike aktører (Myrebøe og Røthing, 2021, s. 62).

En form for tilnærming kan være utviklingsarbeid hvor formålet er å øke kunnskap og refleksjon hos lærerne slik at de vil være mer rustet til å møte situasjonen ute i klasserommene. Postholm (2012, s. 423-425) sin artikkel om læreres profesjonsutvikling viser til ulike måter å drive profesjonsutvikling på, hvor det blir konkludert med at det å drive utviklingsarbeid og læring for lærere er best på lærernes egen arbeidsplass. Da kan det drives utvikling fra egen erfaring, også i fellesskap med kollegiet, eller med foredrag/seminar fra andre instanser eller tilreisende eksperter på området (Postholm, 2012, s. 425).

Utvikling og læring tar tid, noe som også gjelder lærere, og det gjør at en må passe på at lærerne får mulighet og tid til denne læringen og utviklingen (Timperley, 2008, s. 15). Lærernes læring skjer på siden av alle de andre ansvarsområder en lærer har, slik som planlegging og gjennomføring av undervisning og annen lærerpraksis (Timperley, 2008, s. 15). Ved å ha noen utfordringer eller motstand i sin hverdag som lærer, vil en ha en mulighet og bakgrunn for å drive utvikling og endring av sin lærerpraksis. I denne endringsprosessen er det viktig med tillit til resten av kollegiet og ledelsen om en vil bli møtt med støtte og ikke nedverdighet (Timperley, 2008, s. 16). En felles obligatorisk utvikling og læring vil være av større nytte enn frivillig oppmøte, med bakgrunn i at frivillig oppmøte kan gi en følelse av press til å stille opp, men likevel ikke føle at det er så viktig å lære da «det er jo bare frivillig». Selv om obligatorisk oppmøte ikke løser alt, har det en større støtte blant forskerne på området for deltakernes læring (Timperley, 2008, s. 16). Forskning støtter at utvikling av lærerprofesjonen i samhandling med kollegiet gir større utbytte for elevene, som blant annet det å prosessere ny informasjon sammen og diskutere problemer eller caser i fellesskap (Timperley, 2008, s. 19).

På bakgrunn av dette har vi i dette prosjektet ønsket å se nærmere på læreres refleksjoner om hvordan en kan drive profesjonsutvikling i fellesskap gjennom utviklingstiden for å bli bedre til å se og håndtere fordomsfulle ytringer i skolen.

## 1.2 Problemstilling

Formålet med oppgaven er at vi ønsker å utvikle vår egen kompetanse innenfor hvordan vi kan håndtere fordomsfulle ytringer i skolen på en bedre måte. Vi mener at lærerutdanningen med fordel kunne ha forberedt oss mer på hvordan å jobbe med og forebygge fordomsytringer i skolen, og hvordan vi kan utvikle oss på området i samsvar med resten av skolen og samfunnet. Derfor har vi valgt å se på et utviklingsarbeid som kan være til hjelp i hvordan vi som lærere kan utvikle oss og bli bedre til å se og ta tak i fordomsfulle ytringer i skolen. Vi mener et slikt arbeid er viktig fordi ungdomskulturen stadig er i endring. Derfor må en som lærer også utvikle nye metoder for å møte ungdommen og for å være med på å utvikle ungdommen til demokratiske og kritisk tenkende medborgere, som også innebærer hvordan en skal samhandle i samfunnet.

Hensikten med oppgaven er å studere lærernes arbeid med å håndtere fordomsfulle ytringer i skolen. Med utgangspunkt i Dembra har vi fulgt et utviklingsarbeid rettet mot nettopp dette i skolen. Vi har gjennomført intervjuer med lærere etter at de har deltatt i Dembras plenumsstyrte gruppearbeid. Vi har analysert og diskutert funnene i lys av teori om utviklingsarbeid, fordommer og Christer Mattssons (2019) «*Empatisk Nyfikenhet*». Vi tar dermed utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hva er læreres refleksjoner i møte med utviklingsarbeid rettet mot forebygging og håndtering av fordomsfulle ytringer i klasserommet?*

## 1.3 Politiske føringer gjennom læreplanen, LK20

Elevenes utvikling og trygge rammer i hverdagen hvor de ikke skal utsettes for nedsettende eller nedverdiggende handlinger kan ses i flere deler av skolen, som opplæringsloven, overordnet del og kompetansemål. Opplæringsloven §9A (1998) legger vekt på elevenes skolemiljø og deres rett til trygghet fra å bli utsatt for diskriminering eller lignende. Læreplanens overordnede del har blant annet et fokus på å skape demokratiske og medvirkende elever som i fremtiden skal bli del av det større samfunnet, hvor skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvirker fordommer og diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Dersom vi går videre inn i læreplanen og ser nærmere på fag kan en se innenfor samfunnsfag hvor det står under overskriften «Fagets relevans og

sentrale verdier» at samfunnsfag har en sentral plass i elevens utvikling innenfor det å bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Vi kan gå enda dypere ved å se på kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn, hvor vi finner flere kompetansemål som omhandler temaer som ungdommen bruker i sine ytringer seg imellom. Et av dem er følgende: «drøfte hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11).

Gjennom dette kan vi se at samfunnsfag har en plass i elevenes utvikling av deres holdninger mot andre, men samtidig kan vi se at det ikke bare er et ansvar for samfunnsfaget. Derfor mener vi at et slikt utviklingsarbeid som blir presentert i dette prosjektet både vil nytte samfunnsfaglærerne i deres arbeid, men også skolens helhet i deres arbeid mot fordomsfulle ytringer.

## 1.4 Politiske føringer gjennom Dembra

Dembra er et kompetansehevingsprosjekt for skoler, og gjennom dette prosjektet kommer vi innom Dembra ved flere anledninger. Som tidligere nevnt er dembra en aktør som jobber for å «forebygge utenforskap og udemokratiske holdninger gjennom å bygge demokratiske kompetanse, med inkludering og deltakelse, kritisk tenking og mangfoldskompetanse som sentrale prinsipper» (Dembra, u.å.). Tilbudet til Dembra er rettet mot barneskoler, ungdomskoler, videregående opplæring og lærerutdanninger i Norge, hvor de ulike skolene kan bli det som kalles en «Dembra-skole» og få veiledning fra Dembra med utgangspunkt i skolens eget behov knyttet til arbeid med demokrati og forebygging av gruppefiendlighet (Dembra, u.å.). Dembra blir finansiert av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, og deltakelsen for Dembra-skoler er gratis. Det var også disse instansene som kom med bestillingen om å utvikle kunnskap og arbeidsmåter som kunne brukes i opplæring og forebygging av antisemittisme, rasisme og andre trakasseringsformer av minoriteter i skolen (Dembra, u.å.). Det var på bakgrunn av rapporten «*Det kan skje igjen*» fra 2010 som omhandler hvordan samfunnet er preget av rasisme, antisemittisme og diskriminering på bakgrunn av elevers religiøse, etniske eller kulturelle tilhørighet, hvor de også i denne rapporten kom med anbefalinger om hvordan skoler kan være med på å jobbe mot slike handlinger og holdninger

(Kunnskapsdepartementet, 2011). Regjeringen fulgte opp rapporten «*Det kan skje igjen*» og dens anbefalinger i Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon-Mestring-Muligheter* (s. 75-76), hvor de blant annet ønsket å «utvikle en helhetlig pedagogisk ressurs for skolens arbeid mot antisemittisme og rasisme, med utgangspunkt i læreplanverket» og «utvikle etterutdanningsopplegg for lærere om temaene antisemittisme og rasisme». Dette resulterte senere i utviklingen av Dembra av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret), Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (ILS) (Dembra, u. å.). De ulike freds- og menneskerettssenterene i Norge er med og bidrar med gjennomføring av Dembra i sine regioner. Vi har vært i kontakt med Raftostiftelsen som er ansvarlig for Vest-Norge.

Vårt prosjekt har tatt for seg et av Dembras utviklingsarbeid «plenestyrte gruppearbeid» (se vedlegg A), hvor utgangspunktet er å skape refleksjon og utvikling hos lærere med tanke på hvordan en håndterer fordomsfulle ytringer i klasserommet. Vi går i kapittel «3.2 Dembras plenestyrte gruppearbeid» dypere i detalj på hvordan opplegget ble gjennomført. Kort oppsummert ble kollegiet delt i grupper hvor de valgte seg en case og noen roller i den utvalgte casen. Videre skulle de komme med håndteringsmetoder for hvordan en kunne ha håndtert hendelsen i casen, for så «intervjue» de ulike rollene som læreren hadde inntatt om hvordan de opplevde håndteringsmetoden.

Dembras plenestyrte gruppearbeidet omhandler måter å håndtere gruppebaserte krenkelser eller uttrykk av fordømmer, og er ment som et verktøy for lærerne til å lære å forstå hvordan deres handlinger blir oppfattet av elevene. Dette gjøres gjennom egne refleksjoner og trening hos læreren som kan tas i bruk når de kommer i møte med elever og situasjoner der krenkelser og fordomsytringer forekommer. Mattsson (2019) bruker empatisk nysgjerrighet i klassen som et verktøy for å møte den eleven som kommer med fordomsytringer, ved å desarmere situasjoner samt ivareta alle involverte, og siden ta seg tid til samtaler for å forstå eleven det angår. Selv om områdene og fremgangsmåten er litt ulike, er målet for arbeidene det samme. Vi ønsker å utforske lærernes tanker i og rundt opplegg som bruker en form for empatisk nysgjerrighet som en del av utviklingstiden, hvor fokuset er på hvordan å håndtere fordomsfulle ytringer i skolen.

## 1.5 Begrepsavklaring

I denne delen tar vi for oss begrepene «fordomsfulle og hatefulle ytringer» og hva vi i denne oppgaven legger i dem.

### 1.5.1 Fordomsfulle og diskriminerende ytringer

De ulike teoretiske perspektivene vi legger til grunn kan få stor betydning for hvordan vi forstår både fordommer som fenomen og fordomsforskningen som felt (von der Lippe, 2021, s.16). Diskriminerende og fordomsfulle ytringer kan av mange bli definert ulikt. Forskere definerer det gjerne på en måte, mens i loven eller i hverdagspråket blir det gjerne definert på en annen måte.

Til tross for at det ikke alltid blir omtalt likt er det fremdeles en grunnleggende likhet i at krenkelser ofte skjer på bakgrunn av hudfarge, etnisitet, tro, seksuell orientering, kjønnsidentitet eller funksjonsevne (Politiet, u.å.: Myrebøe, 2021, s. 211). Bangstad og Døving (2015, kap 1) definerer diskriminering som systematisk forskjellsbehandling på bakgrunn av individet eller en gruppes *medfødte* eller *erhvervede* karakteristika, som kjønn, hudfarge, religion, etnisitet, seksuell orientering, funksjonsevne eller lignende (Bangstad og Døving, 2015, s.22). En kan også se på Allport (1954, s. 9) sin definisjon av fordommer, «Ethnic prejudice is an antipathy based upon a faulty and inflexible generalization. It may be felt or expressed. It may be directed toward a group as a whole, or toward an individual because he is a member of that group». Grunnlaget for begge disse definisjonene er at handlingen eller holdningen mot personene er på bakgrunn av gruppetilhørighet eller antatt gruppetilhørighet.

Fordomsfulle og diskriminerende ytringer vil i denne oppgaven henviser til ytringer som omhandler krenkelser, gjennom utsagn eller handlinger mot andre personer på bakgrunn av deres hudfarge, etnisitet, tro, seksuelle orientering, kjønnsidentitet, funksjonsevne eller lignende.

## 1.6 Oppgavens struktur

Videre gjør vi rede for det teoretiske rammeverket for oppgaven, etterfulgt av en redegjørelse av valg innenfor det metodiske og forskningsdesign. Videre presenteres analysen av intervjuene og dens funn, som blir diskutert i et eget kapittel. Til slutt vil vi trekke en konklusjon og betraktninger rundt videre forskning.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet tar vi utgangspunkt i teoretiske perspektiv på fordommer og hvordan lærere kan håndtere og forebygge fordomsfulle og hatefulle ytringer i klasserommet. Vi etablerer derfor et rammeverk bestående av to deler, hvor vi først belyser «fordommer og fordomsfulle ytringer i skolen» og deretter «håndtering og forebygging av fordomsfulle ytringer i skolen». For å belyse problemstillingen: *Hva er læreres refleksjoner i møte med utviklingsarbeid rettet mot forebygging og håndtering av fordomsfulle ytringer i klasserommet?*

### 2.1 Fordommer

Fordommer er en del av hverdagen vår. Iallfall er fordommers forgjenger det: generalisering. Fordomsforskningen er i stor grad preget av Gordon Allport sitt arbeid og «The power of prejudice» fra 1954. Allport argumenterte her for at generalisering kunne betraktes som en naturlig måte å kategorisere på og gi konsept til hverdagen, ved å gi en forenklet versjon av opplevelsene (Allport, 1954, s. 27). Videre skriver han at generaliseringer og kategoriseringer vil være veldig nær og lik førstehåndsopplevelsen din, også kalt rasjonelle kategorier, men en kan også skape noe som heter ikke-rasjonelle kategorier som da kanskje har et snev av sannhet, men en kjerne av rykter, fantasi og følelser (Allport, 1954, s. 22). Det er under disse ikke-rasjonelle kategoriseringene en møter fordommer. Noen av disse kategoriene kan være skapt av mangel på kunnskap, og dersom en tilegner seg kunnskapen, sier han, vil en kunne endre på hvilken kategori generaliseringen går under. Fordommer vil altså kunne bekjempes med mer kunnskap (Allport, 1954, s. 22). Ved å ta den nye kunnskapen med inn i betraktningen vil generaliseringen ikke være en fordom, men en misoppfatning (Allport, 1954, s. 22). I motsatt tilfelle, dersom en velger å se bort fra bevis som tilsier at den ikke-rasjonelle kategorien ikke stemmer og velger fremdeles å holde fast på det, vil tanken forbli en fordom (Allport, 1954, s. 23). Allport har med sin forskning vært med på å definere fagfeltet, men ettersom fagfeltet utvikler seg har det også vokst frem flere ulike perspektiver på hva fordommer er og hvordan de brukes.

I norsk sammenheng argumenterer Marie von der Lippe (2021, s. 18) for at fordommer forstås ved hvordan hjernen jobber i kjappe og sakte tanker, «thinking fast and slow». De kjappe



tankene er autopilot-tankene dine som dominerer det meste av dagen din. Disse er system 1 tanker. De sakte tankene er de du får tenkt over mer systematisk og med etterprøvnbarhet. Disse er system 2 tanker (Iversen, 2014, s. 44). System 1 tankene blir en enkel kategorisering eller generalisering for å forenkle virkeligheten, mens system 2 tankene er når du jobber med å endre de kjappe tankene dine til en mer virkelighetsnær forståelse (Iversen, 2014, s. 44). Det er blant annet gjennom denne prosessen at fordommer kan reproduseres ved at vi ikke setter i gang system 2 tankene, men bare kategoriserer mennesker i forhånds etablerte kategorier. Denne prosessen kan en påvirke ved å bli bevisst at en ubevisst har evne til å reprodusere fordommer selv om en ikke tenker på det (von der Lippe, 2021, s.18).

Lars Laird Iversen (2014) og hans bok *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling* er en av dem som har forsket på området holdningsarbeid i skolen. Iversen (2014, s. 44) snakker om det å kunne se verden som den faktisk er og å vite at innimellom så har ikke alle tankene våre gjennomgått system 2 tenkningen, og at det er noe en personlig må jobbe med. Etter hvert vil den prosessen bli enklere. Tankeprosessen har gjerne preg av diskriminerende eller fordomsfull tankegang, men ved å være obs på at det er slik tankeprosessen vår fungerer vil vi kunne ta tak i og jobbe med system 2 tankene våre slik at vi kan møte andre mennesker med et mer gjennomtenkt syn på verden. Iversen (2014, s. 12-15) definerer uenighetsfellesskap som en tilfeldig sammensatt gruppe av mennesker som i en felles prosess skal løse et problem eller utfordring, uten å ha en voldelig løsning eller fremgangsmåte. Ved å ta i bruk uenighetsfellesskapets tanker kan en prøve å oppnå et samfunn hvor vi kan ha ulike tanker og syn, men fremdeles samhandle og diskutere en løsning på det aktuelle problemet uten å begynne å angripe hverandre verbalt eller fysisk (Iversen, 2014, s. 12-15). Selv om ens tanker ikke er kommet helt i mål i de sakte tankene, kan en fremdeles samhandle i et uenighetsfellesskap.

Fordommer er tanker som kan komme til syne på ulike måter i samfunnet, blant annet gjennom handlinger og ytringer (Fandrem & Skeie, 2021, s. 233). Noen av disse fordommene blir gitt som merkelapper for å kunne kategorisere hverdagen, og i noen tilfeller forsvinner de ikke og blir værende gjennom hele skolegangen, eller i noen tilfeller hele livet. Selv om noen kommer med nedsettende ytringer eller handlinger som kan oppfattes fordomsfullt, trenger ikke dette bety at de gir uttrykk for fordomsfulle holdninger (Myrebøe & Røthing, 2021, s. 63). Det kan

også ses i tilfeller hvor en vektlegger egalitære verdier. Du mener gjerne selv at du ikke har fordommer da det å ha fordommer ikke stemmer overens med din egen selvoppfatning, for samfunnsnormen er at vi ikke skal ha det (von der Lippe, 2021, s. 20). Disse tingene kan være greit å huske på når fordomsfulle ytringer oppstår på ulike arenaer, ikke alt er ment til å være fordomsfullt selv om det kan høres slik ut. Fordommer kan komme til uttrykk på forskjellige måter og omhandler alt fra humor og vitsing til gruppefiendtlige holdninger eller hatefulle ytringer (Lippe, mvd, 2021: s14). Moldrheim (2021, s. 12) argumenterer for at fordommer er noe en bruker mer enn noe en har. Og det er kanskje der klasserommet blir særlig relevant som en arena der fordommer brukes. En slik arena kan være skolen, hvor fordomsfulle handlinger og uttrykk fremdeles oppstår til tross for at lærere jobber for å minske forekomsten av dem (von der Lippe, 2021, s. 11-30).

### 2.1.1 Fordomsfulle ytringer i klasserommet

Fordommer kan oppstå på alle mulige arenaer, men den arenaen vi har fokuset på er skolen og klasserommet. I denne delen vil vi ta for oss fordomsfulle ytringer i klasserommet og hvilke innvirkninger dette kan ha på elevene.

Merkelapper er en form for fordoms kategorisering som gjerne kommer fra første møte med en person, og i skolen er gjerne dette første skoledag (von der Lippe, 2021, s. 23). I slike merkelapper kan det ligge en byrde av ansvar for den som mottar merkelappen, i at en prøver å motvirke de store samfunns generaliseringene som er markører for den gitte merkelappen (Johannessen, 2022, s. 195-196). Ungdom bruker mye sosiale media og får mye inntrykk derfra. Lærerne kan se på og være obs på hvordan forskjellige «grupper» blir presentert på sosiale medier, for det kan ha innvirkning på hvordan ungdommen også tilnærmer seg disse gruppene, da også sosiale media kan ha innvirkning på konstruksjonen av merkelappene (von der Lippe, 2021, s.22-23). På den andre siden kan sosiale medier også ha positiv innvirkning gjennom motfortellinger og synliggjøring av kulturer og religiøs mangfold (von der Lippe, 2021, s. 22-23). Dette kan bidra til en mer nyansert og balansert fremstilling av ulike mennesker med ulik bakgrunn (von der Lippe, 2021, s. 22-23). Om noe har negativ eller positiv innvirkning, avhenger bare på bruken.

I skolen finner vi også mobbing. I noen tilfeller finner vi mobbing med bakgrunn i og bruk av fordommer, men ikke alle fordomsfulle utsagn er mobbing (Moldrheim, 2014, s. 7). Moldrheim (2014, s. 7) er en av de som tar for seg maktperspektivet, status og rang i klasserommet som en del av mobbing, hvor hun også påpeker at fordommer kan brukes i mobbing, men likevel at mobbing i seg selv ikke er fordommer. Frykt og forsvar kan spille en sterk rolle, hvor konkurranse kan provosere frem ytringer og skjellsord som enten er eller kan tolkes og oppfattes fordomsfulle. Fandrem & Skeie (2021, s. 238) ser også på maktperspektivet inn i klasserommet, og de tar for seg hvordan gjentatte krenkelser blir sett på som mobbing og at det da skapes en ubalanse i maktforholdet.

Opplevde uttrykk av fordommer i form av ytringer og skjellsord forekommer i de fleste klasserom, og hvorfor de forekommer kan være av utallige grunner. Elevene er gjerne på et stadiet i livet som preges av usikkerhet, og sosialiseringen handler mye om å finne seg selv og sin plass i et fellesskap (Assmann, 2012, sitert i Fandrem & Skeie, 2021, s. 236-237). Dette stadiet handler dermed gjerne om det å passe inn og hva som kan gjøres for å oppnå tilhørighet. En del av tilhørighet er å gjøre som de andre gjør, å tøffe seg eller hevde seg over andre. Blant ungdommer i dag brukes det blant annet ord og uttrykk som «homo» og «n\*\*\*» både som skjells- og kjæleord, gjerne uten at det har noen form for fordomsfull baktanke, men bruken av dem er en del av det å passe inn i fellesskapet (Hasund, 2020, s. 37-38). Som nevnt argumenterer Moldrheim (2021, s. 12) for at fordommer er noe en bruker mer enn noe en har. Ved da å bruke fordommer slik som Moldrheim (2021, s. 12) er inne på og se det opp mot det Hasund (2020, s. 37-38) sier kan en se at begge snakker om det å *bruke* fordommer og ikke nødvendigvis å *ha* fordomsfulle tanker eller holdninger. Å være tilhørende til fellesskapet er som regel en ettertraktet status å ha, på bakgrunn av at ingen liker å være på utsiden eller utestengt av fellesskapet (Kleva, 2019), og kan være avgjørende for at en oppnår sine drømmer og ambisjoner i livet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7). Konsekvensene av å være på utsiden av fellesskapet kan være alvorlige. Ved mangel på gruppetilhørighet kan ungdommen søke tilhørighet andre plasser. Dersom en person ikke får gehør for det en sier og gjør, og hele tiden får en følelse av å være på utsiden av fellesskapet, vil denne personen ofte søke et fellesskap som har den samme holdningen som en selv (Justis og politidepartementet, 2010, s. 10).

## 2.2 Håndtering og forebygging av fordommer i skolen

I dette delkapittelet skal vi ta for oss den andre halvdel av den teoretiske bakgrunnen vår, som omhandler hvordan en kan håndtere og forebygge fordomsfulle ytringer i skolen gjennom utviklingsarbeid.

### 2.2.1 Empatisk nysgjerrighet i skolen - relasjonsbygging

«No one can be taught who thinks himself under attack» (Allport, 1954, s. 498)

Det som Allport sier i dette sitatet vil være viktig å tenke på i skolen, da dersom en elev føler at hen er under angrep vil hen ikke være åpen for læring. Derfor blir det viktig at det skapes et rom hvor det er lov å diskutere uten å angripe eller bli angrepet.

Det finnes mange ulike teorier og planer for hvordan man håndterer eller forebygger fordommer i klasserommet. Noen av teoriene og planene går ut på å, som lærer, bli kjent med og bruke relasjonen sin til elevene på en positiv og konstruktiv måte. Men hvordan kan en lære å kjenne elevene sine? «Empatisk nysgjerrighet» er en slik metode som fokuserer på nettopp hvordan en kan lære å kjenne og forstå elevene sine, og å skape et trygt rom for samtale og refleksjon med dem. Christer Mattsson (2019) skriver om denne metoden. Hans hensikt med teksten er å vise hva en form for empatisk nysgjerrighet kan være, og hvordan det kan bidra i utdanningsprofesjonene sitt arbeid med kontroversielle og konfliktfylte problemstillinger (Mattsson, 2019, s. 24).

Mattssons (2019) empatiske nysgjerrighet tar utgangspunkt i forståelsen av empati som «att identifera sig med andra människors behov genom att förstå eller förnimma dessa» (Mattsson, 2019, s. 25), med fokus på medfølelsen for et medmenneskes historie. Empatisk nysgjerrighet er en øvelse Mattsson (2019) har praktisert i sitt virke som lærer, og som han i artikkelen «*Empatisk nyfikenhet*» eksemplifiserer gjennom casen som omhandler «Kevin». Casen innebærer at han som lærer uttrykker nysgjerrighet for eleven Kevin sine følelser og tanker etter en situasjon i klasserommet hvor Kevin uttaler negative ytringer om homofili. Den empatiske nysgjerrigheten går da ut på at læreren ikke setter Kevin «på plass» i selve

situasjonen, men etter timen tar seg tid til å snakke med Kevin alene og stiller spørsmål og prøver å vise forståelse (Mattsson, 2019, s. 30). Dette kan sees som en motsetning til opplæringslovens §9A-3 om nulltoleranse (opplæringslova, 1998, §9A-3). Samtalen med Kevin har en funksjon av at læreren skal forstå, og for Kevin å føle seg akseptert som person til tross for at læreren ikke er enig i ytringene. Samtalens andre funksjon er at Kevin skal reflektere over hva læreren svarer og stiller spørsmål ved, og skal sitte igjen med noe å tenke på til neste samtale med læreren. Målet er å ha samtaler om tema som Kevin føler sterkt om uten at Kevin føler at han blir angrepet, må angripe eller må være sint. Dette blir et forsøk på å videre kunne ha saklige samtaler og diskusjoner i klassen til tross for uenighet, da læreren vil at elevene skal føle at de kan uttrykke seg fritt i klasserommet, så lenge de følger grensene Mattsson (2019, s. 32) har lagt ned: det som sies er ikke imot loven, det er ikke ment til å såre noen og det er relevant for temaet i undervisningstimen.

Empatisk nysgjerrighet blir i denne sammenheng en handling Mattsson (2019, s. 28) gjør for å forstå Kevin fra Kevins syns- og utgangspunkt, men også noe han viser til Kevin for å skape trygghet og følelse av aksept. Dette arbeidet handler både om at Kevin ikke skal sette seg selv i situasjoner som fører til at han blir stigmatisert, og om å ta vare på de andre i klasserommet som kan bli krenket og ivareta samholdet generelt (Mattsson, 2019, s.31-33). En metode for å unngå at Kevin setter seg selv i disse situasjonene kan være gjennom å ta i bruk «empatisk grensesetting». Empatisk grensesetting har sitt fokus på «grenser for sosialt samvær og identitetsutvikling» (Mattsson, 2019, s.31). Grensene er til for å sikre både Kevin og de andre i den sosiale situasjonen slik at ingen skal måtte føle seg angrepet eller utsatt (Mattsson, 2019, s. 31-32). Den empatiske grensesettingen vil da være med på å sette klare og forutsigbare grenser, som også ligger til grunn i den empatiske nysgjerrigheten (Mattsson, 2019, s. 31). Tydelige grenser blir en del av relasjonsbyggingen, slik at klassen kan sosialisere sammen på en god måte, hvor ingen blir utsatt for negative handlinger eller ytringer (Mattsson, 2019, s. 31).

## 2.2.2 Empatisk nysgjerrighet som utviklingsarbeid mot fordomsuttrykk

Timperleys (2008, s. 19) hefte om «Teacher professional learning and development» sier at studier viser til en svak sammenheng mellom deltagelse i kollegiale fellesskap og elevenes resultat. Samtidig viser ofte studier til at deltagelse i et større profesjonelt fellesskap sammen

med kollegiet er en viktig del av profesjonell læring som har positiv innvirkning på elever. Forskjellen mellom disse to ytringene kommer fra fokuset bak deltakelsen i det kollegiale fellesskapet. Noe en kan se igjen i Dembra og Dembra-skolen er at de blir del av et større profesjonelt fellesskap, hvor de samler seg rundt felles mål og verdier i sin utvikling for å kunne oppnå og virkeligjøre fagfornyelsen og dens verdier og prinsipper fra læreplanens overordnede del (Dembra, u.å.). Timperley (2008, s. 19) viser til at et ønske om å møte elevene der de er og være lydhøre overfor dem, er nøkkelen til profesjonell utvikling som skaper positivt resultat hos elever. Uten dette fokuset vil ikke utviklingsarbeid kunne skape den ønskede utviklingen hos kollegiet. Timperley (2008, s. 19) forteller videre at gode eksempler på verktøy man kan ta i bruk i kollegiet for å holde fokuset på forholdet mellom lærerpraksisen og dens effekt på elevene er blant annet elevarbeid, elevutsagn og elevintervju. Timperley (2008, s. 19) sier at ressurser som er elevskapte eller fokusert på elevene er gode verktøy for å holde fokuset på å være lydhør for elevene under utviklingsarbeid. Dembras plenumsstyrte gruppearbeid er et arbeid som er bygget opp rundt det å møte og forstå sine elever fra deres perspektiv. Altså står fokuset på elevene sentralt i arbeidet, og deler av opplegget er basert på ekte elevopplevelser. Der utforsker lærerne handlingsalternativer for å møte eleven der de er, og prøver å skape et mest mulig positivt resultat for alle parter. Utviklingsarbeid hvor en får «eksperter» på området til å komme og holde foredrag viser seg å gi bedre resultater enn alternativer hvor dette ikke var tilfellet (Postholm, 2012, s. 423-425).

Uten nye impulser utenfra er det risiko for å bli gående i samme sporet år etter år. Det kan lett skje at vi blir vant til en løsningsmetode som har vist seg å fungere før, og da fortsetter å bruke den uten å endre den. Gjennom en skolehverdag håndterer en lærer mange situasjoner, og da er det fare for at en handler på automatikk. Automatikk i dette tilfellet blir når handlingen er ureflektert eller uten utvikling. Eksempler på dette kan være en lærer som kommer opp i en situasjon hvor det er uoverensstemmelse mellom noen elever og uten å tenke noe mer over det enn at det «løser» situasjonen på samme måte som det gjorde for 10 år siden, og tenker siden ikke noe mer på hendelsen (Imsen, 2017, s. 25). Da blir læreren «gående i samme sporet år etter år» (Imsen, 2017, s. 25).

Utvikling og læring kan skje på mange måter. Knud (2012, s. 129) forteller om aktiv og opplevelsesorientert læring. Han begrenser ordet «opplevelse» til å omhandle aktivitet, og at læringen skjer gjennom et samspill der man aktivt deltar for læringsutbyttet (Knud, 2012, s. 129). Den aktive deltakelsen og engasjement bidrar også til læring for det aktuelle området som blir fokusert på, som også gjør det lettere å huske og å ta den frem når lignende situasjoner skulle oppstå (Knud, 2012, s. 130). Opplevelsesorientert læring har som fordel at den ikke bare er innøving og gjentakelse av kunnskap, men kan bidra til utvikling av personlige egenskaper. Aktiviteten og hva læring som kommer av den avhenger av opplevelsene og forholdene som spiller inn i øvelsen. Rollespill og simuleringer er eksempler på opplevelsesorienterte fremgangsmåter til læring (Knud, 2012, s. 295). Forståelses- og følelsesmessige opplevelser kan lagres lenge i det ubevisste, og opptas raskere, samt er mer omfattende enn den læringen vi gjør bevisst. Dette kalles ubevisst intelligens (Vedfelt, 2002, s. 28, sitert i Knud, 2012, s. 34). Dembras pleumsstyrte gruppearbeid har instruksjoner og caser som lærerne skal arbeide med, men det er det lærerne opplever i rollene sine som skaper refleksjon og læring.

## 3. Metode

Gjennom metodekapittelet skal vi gjøre rede for vår metodiske tilnærming som ligger til grunn for denne oppgaven, for å belyse problemstillingen: *Hva er læreres refleksjoner i møte med utviklingsarbeid rettet mot forebygging og håndtering av fordomsfulle ytringer i klasserommet?* Vi tar for oss valgene som ble tatt før og etter innsamling av datamaterialet, og analyseringen av materialene. Videre presenteres utvalget, gjennomføring og vurdering av validitet og etiske refleksjoner.

### 3.1 Kvalitativ metode og semistrukturert intervju

Det er gjennom forskningens tema og innfallsvinkel at vi har kommet frem til et metodisk valg. Fokuset vårt er å høre lærernes refleksjoner rundt det å jobbe med utviklingsarbeid rettet mot spesifikke tema, og i dette tilfellet mer spesifikt Dembras plenumstyrte gruppearbeid rettet mot fordomsytringer. Vi har valgt å benytte en kvalitativ metode for å oppnå innsikt i dette.

Den kvalitative metoden går ut på å få en forståelse for sosiale fenomener ut fra deltakernes egne perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Kvantitativ forskning er å undersøke et større utvalg sin beskrivelse ut fra tall, hvor på den andre siden kvalitativ har et mindre utvalg og en dypere innsikt i hvert menneske og case som undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165). En ønsker i en kvalitativ metode å få nyanserte beskrivelser av verden og sosiale fenomen, gjennom ord og ikke tall (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 47). Dette preges vår oppgave preges av, hvor vi ønsker å få deltakernes egne beskrivelser av hvordan de opplever denne måten å jobbe med utviklingsarbeid på og deres egne refleksjoner og læring ut ifra det. Det gjør at vi er nødt til å prøve å sette oss inn i og prøve å se situasjonen fra intervjudeltakernes synspunkt, for vi ønsker å forstå hva deltakernes tanker og refleksjoner er (Dalen, 2008, s. 20). Dersom en skulle ha brukt en kvantitativ tilnærming og brukt tall istedenfor ord som bakgrunn for datamaterialet ville ikke oppgaven ha hatt et like godt helhetlig bilde av tema.

Vi har også valgt å ha en abduktiv tilnærming til prosjektet. En abduktiv tilnærming vil si at vi driver utvekslinger mellom teorien og empirien hvor hverken den ene eller den andre har



forrang over den andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Denne type forskning ses oftest på som en pågående prosess hvor nye funn leder til nye undringer og spørsmål som leder til nye undersøkelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Denne abduktive tilnærmingen har nyttet vårt prosjekt i den forstand at det er tilnærmet ingen som har gjort undersøkelser på akkurat dette opplegget før, og hvor vi da har brukt en tilnærming hvor vi har drevet en utveksling mellom teori og datamaterialer hele veien for å oppnå størst mulig forståelse for området. Gjennom å bruke en abduktiv tilnærming som kan åpne for nye forskningsspørsmål for videre forskning, i et samfunn og en skole som er i stadig endring, mente vi at vi ville få med et større bilde enn gjennom induktiv eller deduktiv tilnærming.

### 3.1.1 Semistrukturert intervju

Intervju er en samtale mellom forskere og forskningsdeltaker, hvor en prøver å avdekke og søke etter forskningsdeltakernes kunnskaper og tanker rundt et tema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Intervju er gjerne den metoden en velger dersom en er interessert i og opptatt av menneskers holdninger, meninger og erfaringer (Edgren et al., 2021, s. 126). Denne metoden gir også større mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og be om utdyping på ting som kommer opp gjennom samtalen, et sentralt element i slike intervjuer (Svenkerud, 2021, s. 96). For oss som er interessert i lærernes refleksjoner, er det derfor mer hensiktsmessig med en løser intervjuform slik at vi får mulighet til å be om mer dybdeinformasjon og spørre oppfølgingsspørsmål.

Samtaler ansikt til ansikt kan være en hjelp i å lese situasjonen ut fra kroppsspråk og utsagn og hvordan de blir formidlet, noe som kan gi grunnlag for når og hvor du velger å stille oppfølgingsspørsmål eller ber om dybdeinformasjon. Det preges mer av at det kan ligne en hverdagssamtale, men som følger noen satte tema (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46) Dette bidrar til at en forsker lettere kan styre og styrke samtalen etter fysiske signaler, slik som en også gjerne gjør i en hverdagssamtale. Dette kan en se i det semistrukturerte intervjuet ved at du tar tak i eller styrer unna ting etter hva intervjuobjektet sier verbalt eller med kroppsspråket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det semistrukturerte intervjuet er metoden som tas i bruk dersom en ønsker å styrke sin forståelse av intervjuobjektets perspektiv og kunnskaper, via et

en ikke har fastsatte spørsmål, men heller har noen veiledende spørsmål og supplere med det som naturlig kommer på banen gjennom intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

For at et intervju skal kunne gi gode og reflekterte funn er det viktig at det blir planlagt og tenkt over, for en fare og sannsynlighet med spontane intervjuer og undersøkelser er at du reproducerer fordommer (Kvale og Brinkmann, 2015). For å motvirke dette prøvde vi best mulig å forberede oss på tema og ha en gjennomtenkt intervjuguide, men vi ønsket også å sitte med mye forkunnskaper slik at vi lettere kunne stille oppfølgingsspørsmål eller andre videre spørsmål som oppstod underveis.

### 3.1.2 Fokusgruppeintervju

Ut av de ulike intervjutypene som semistrukturert intervju kan ha, mente vi at fokusgruppeintervju ville gi oss de beste refleksjonene. Fokusgruppeintervju kjennetegnes av at det samler flere deltakere til en diskusjon rundt et planlagt tema, og har normalt sett 6-12 deltagere, men også blitt normalt med færre deltakere, som 3-4 deltakere (Edgren et al., 2021, s. 132). For det meste er fokusgruppeintervju og semistrukturerte intervju ganske likt, men en av de tingene som skiller dem er at forskeren gjerne er litt mindre aktiv i et fokusgruppeintervju, og heller lar deltakerne snakke og diskutere blant seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Ved å da gi mulighet for refleksjon og diskusjon i fellesskap håper vi på å få enda bedre og tydeligere refleksjoner. Å sitte sammen med en gruppe mennesker du allerede kjenner eller du føler en tilhørighet med kan også være med på å styrke dynamikken i intervjusettingen, for du er ikke alene – du er med andre du kjenner. Det er ikke reelt i de fleste fokusgruppeintervju at deltakerne kjenner hverandre, men i tilfeller som dette hvor det er lærere på samme skole som er deltakere, så er sjansen stor for at det er en form for kjennskap mellom dem. Det er videre ikke noe mål at de skal komme til en enighet, men heller at de skal bringe ulike sider og synspunkter. Vi ønsket å høre lærernes refleksjoner rundt arbeid som bruker perspektivtaking i utviklingsarbeid for å bedre deres evne til å håndtere fordomsfulle ytringer i klasserommet og ønsket derfor rundt 3-4 lærere til å delta i fokusgruppene. Det ville gi muligheter for å skape en åpen og god atmosfære slik at alle føler at de kan komme til ordet og si sin mening (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127), uten å bli overkjørt av at de er veldig mange i gruppen.

Gjennom det faktumet at metoden baserer seg på deltakernes holdninger, meninger og erfaring, vil den samlede dataen sin kvalitet være basert på utvalget av deltakerne. En kan da argumentere for at en har et potensial for høy kvalitet på dataene i et fokusgruppeintervju, på bakgrunn av at dersom du får de riktige personene til å delta på intervjuene kan en lære mye på området som undersøkes. Dersom en er uheldig kan en få mindre erfarne eller relevante deltakere til området. Derfor kan en også argumentere for at en har et potensial for lav kvalitet på den innsamlede dataen. Dette potensialet er både en styrke og en svakhet i metoden.

Det er både negative og positive sider med et slikt intervju. Positive sider kan være at intervjuobjektene kan støtte seg på hverandre, og utforske nye tanker og ideer, og at vi som intervjuere kan plukke opp meningsutvekslinger og erfaringer (Edgren et al., 2021, s. 129). Dette kan også ses i styrkene til metoden. Den er lett å gjennomføre, samtidig som den har et potensial for høy kvalitet på innsamlet data. Metoden baserer seg mye på at det er intervjuobjektene teoretiske forståelse og erfaringer som vil lede metodens utforskning, men det er da avhengig av vår teoretiske forståelse for å kunne skape de gode spørsmålene som skal styre retningen for samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132) Negative sider til metoden kan være at vi risikerer at noen blir overkjørt eller ikke kommer til ordet under intervjuet, og temaene som blir tatt opp kan bli begrenset av det faktumet at det er flere intervjuobjekter tilstede (Edgren et al., 2021, s. 128-129). Dette kan igjen speile seg i svakheten rundt potensielt lav kvalitet på innsamlet data, hvor potensialet på datakvalitet er nettopp det - potensielt. Dette er på grunn av at metoden baserer seg på intervjuobjektene personlige perspektiver og kunnskaper, og en kan være uheldig med utvalget. Intervjuguidens utforming kan også ha en innvirkning på datamaterialets kvalitet, og det er derfor viktig at vi utformer en god og gjennomtenkt intervjuguide (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Kanskje den største svakheten er at det kan være vanskelig å få tak i eller få nok intervjuobjekter, og kan derfor være vanskelig å sikre gode deltakere. Dette kan motarbeides med god planlegging. Etter å ha sett på positive og negative sider med metoden kom vi frem til at denne metoden passer best til å besvare vår problemstilling, da den gir større muligheter for utforskning og refleksjon over tema i fellesskap. Da vi gjennomførte intervjuene opplevde vi at det var flest positive sider gjennom det at intervjudeltakerne fikk mulighet til å støtte seg på hverandre gjennom refleksjon og diskusjon rundt spørsmålene. Vi opplevde det også positivt at det var et større utvalg av lærere som deltok. Selv om vi opplevde det meste som positivt betyr det ikke at det ikke fantes

negative sider ved vår gjennomførelse av fokusgruppeintervju, hvor noe av det mer negative var at vi kunne ha stilt enda flere oppfølgingsspørsmål enn det vi gjorde.

### 3.1.3 Enkeltintervju

Gjennom en mulighet som bød seg og vårt ønske om mer dybde på enkelte områder valgte vi å ha et enkeltintervju som et supplerende intervju. Dette gjorde at vi fikk muligheten til å spørre flere oppfølgingsspørsmål samt oppklarings spørsmål. I denne delen kommer vi til å ta for oss hva som kjennetegner et semistrukturert enkeltintervju og hvordan det ble gjennomført.

I den store rammen er enkeltintervju og fokusgruppeintervju mye det samme, med noen forskjeller i struktur og form. Intervju har som formål å skape kunnskap, og det skjer mellom intervjuer og den intervjuede i en samtalsituasjon (Kvale og Brinkmann, s. 36). I et enkeltintervju er det bare ett intervjuobjekt som blir intervjuet om gangen, slik som navnet på metoden også tilsier. Dette er gjerne den største forskjellen på et enkeltintervju og et fokusgruppeintervju. I vårt tilfelle valgte vi å gjennomføre et enkeltintervju som et supplerende informasjonsintervju, i etterkant av to fokusgruppeintervju. I enkeltintervjuet hadde ikke intervjuobjektet den samme muligheten til å reflektere over spørsmålene sammen med kollegaer slik som i de to første intervjuene, som kan ha hatt en innvirkning på hvor reflekterte svar vi fikk, men på den andre siden vet du at svaret ikke er påvirket av de andre intervjuobjekten. Det kommer av at personen ikke har hatt mulighet til å bare bli en tilhenger av det som blir sagt. Hen må faktisk tenke selv og svare. Noe som kan ha vært både en fordel og en ulempe, men det kan også avhenge av spørsmålene og hvor godt reflektert deltakerne allerede er på området. I et slikt intervju er det da også mer vanlig at samtalen blir mellom intervjuobjektet og intervjuer. Slik ble det da også for oss, hvor intervjuer 1 styrte hovedspørsmålene og intervjuer 2 fokuserte på oppfølgingsspørsmål og oppklarings spørsmål.

## 3.2 Dembras pleunmstyrte gruppearbeid

Som nevnt tidligere har vi tatt for oss Dembras plenumstyrte gruppearbeid som det aktuelle utviklingsarbeidet vi ville at lærerne skulle reflektere rundt. I denne delen av oppgaven vil vi ta for oss hvordan opplegget ble gjennomført, og hvordan det gikk for seg. Se vedlegg A for Dembras «kjøreplan» for opplegget.

Opplegget blir gjennomført av en dembra-veileder som kommer ut til skolen, hvor kollegiet blir delt inn i grupper på 6-9 personer, hvor en av dem på gruppen blir en «leder». Lederne har ansvar for at alle punktene blir fulgt og det er de som har ansvar for å lese og styre forløpet i gruppearbeidet. Lederne blir også ved mulighet kalt inn til et møte på forhånd hvor Dembra-veilederen forklarer til dem hva deres oppgave er. Opplegget har en ganske stram struktur med tidsbegrensninger som Dembra-veilederen kommer til å følge, og vil informere om når en skal gå videre til neste steg i programmet. Innholdet i opplegget går ut på at gruppen skal velge seg en av de utdelte casene, og diskutere tre helt vanlige måter en ville ha løst casen på. Videre skal alle med unntak av lederne på gruppen «ta på seg» en av rollene i casen. I tilfeller der det ikke er nok deltakere i casen blir det diktet opp flere. Målet er ikke å gå inn i rollen og utspille dem, men heller tenke seg inn i perspektivet til eleven du har fått utdelt; hvordan ville denne eleven tenkt i denne situasjonen, og hvordan hadde eleven reagert på den håndteringsmetoden som blir presentert. Det er viktig i denne fasen at ingen inntar perspektivet som lærer. Neste steg er at lederen skal ta turen rundt bordet og «intervjue» hver av perspektivene som ble inntatt om hvordan de opplevde håndteringen av casen. Dette skal gjentas to ganger til med de to resterende håndteringsmetodene. Til slutt vil det være en felles oppsummering i plenum hvor de ulike gruppene kan dele tanker om hvordan de opplevde de ulike håndteringsmetodene og andre refleksjoner. Opplegget har en tilpasningsmulighet, gjennom at en kan bytte ut casen som blir brukt. De fem casene vi valgte å bruke kan ses i sin helhet i vedlegg B, og omhandler fordomsfulle ytringer.

## 3.3 Utvalg

Vi har valgt utvalget vårt på bakgrunn av to kriterier: (1) lærer ved ungdomsskole, (2) gjennomført Dembra opplegg «plenumsstyrt gruppearbeid». Med bakgrunn i disse kriteriene

fikk vi hjelp av Dembra til å kontakte skoler som skal gjennomføre opplegget, og som var villig til å være del av masterprosjektet vårt gjennom å stille opp til intervju. I denne delen av oppgaven kommer vi til å presentere deltakerne i de ulike intervjuene, og annen relevant info, slik som stillingen de har, hvor lenge de har jobbet i skolen og hvilke fag de underviser i. Dette gjøres fordi det kan ha en innvirkning på deres tilnærming til opplegget eller refleksjoner, men ikke nødvendigvis. Det ble også tatt en avgjørelse på å ha to fokusgruppeintervju, hvor refleksjon og diskusjon var målet, og ett enkeltintervju helt til slutt slik at vi fikk muligheten til å gå dypere inn i enkelte tema.

Informant nr	Jobbet i skole	Stilling	Annet
1			
2	ca. 30 år		Ikke deltatt på plenumsstyrt gruppearbeid
3	ca. 30 år	Rådgiver	Blant annet Dembra-ansvarlig på skolen
4			
5	ca. 8 måneder	Kontaktlærer	Underviser i fagene: samfunnsfag, norsk og KRLE
6	ca. 3 år	Kontaktlærer	Underviser i fagene: samfunnsfag, engelsk og naturfag
7	ca. 8 år	Kontaktlærer	Underviser i fagene: norsk og engelsk, og er kontaktlærer for elevrådet og er med i DeKomp-gruppen.
8	ca. 1,5 år	Kontaktlærer	Underviser i fagene: samfunnsfag, norsk og naturfag.

Det ble gjennomført to fokusgruppeintervjuer med informanter 1-4 og 5-7. Det ble også gjennomført et enkeltintervju med informant 8. Informantene fikk tilsendt informasjonsskrivet i rekrutteringsfasen. For å se hele informasjonsskrivet se vedlegg C.

### 3.3.1 Intervjuguide

Intervju 1 foregikk som et kartleggingsintervju slik at vi kunne rette intervju 2 og 3 mer i retning av ønsket tema, som vi går mer i dybden på under.

Første utgave av intervjuguide kan leses i sin helhet i vedlegg D. Oppbyggingen til intervjuguiden preges av at vi ønsket å gi deltakerne en mulighet til å varme litt opp før vi fulgte opp med litt mer omfattende spørsmål. Dette var fordi deltakerne skulle få en mulighet til å «snakke seg varm» og bli mer komfortable med forskerne og de andre deltakerne. Det blir videre fulgt opp med spørsmål om deres tanker og refleksjoner rundt Dembra-opplegget, og hvordan det kan påvirke deres valg i møte med fordomsfulle ytringer.

Etter at første fokusgruppeintervju var gjennomført, valgte vi å revidere intervjuguiden, som kan leses i sin helhet i vedlegg E, slik at den skulle være mer rettet mot én spesifikk retning for prosjektet. Intervju 1 ble brukt som en kartlegging for å kunne tilspisse de påfølgende intervjuene, for å få spørsmålene mer rettet mot akkurat det område vi ønsket å undersøke. Oppbyggingen av den reviderte intervjuguiden har fremdeles de samme kjennetegnene som den første.

### 3.3.2 Gjennomføring

Gjennomføringen av det første fokusgruppeintervjuet skjedde tre dager etter gjennomført plenumsstyrt gruppearbeid med Dembra. Det ble brukt den første intervjuguiden i dette intervjuet. Før gruppeintervjuet startet gikk vi gjennom informasjonsskrivet i fellesskap slik at de var inneforstått hva prosjektet gikk ut på og hvilke rettigheter de har i sine posisjoner som intervjuobjekt. Vi hadde et sett med spørsmål som vi ville komme gjennom, men i tillegg ble det stilt spontane oppfølgingsspørsmål eller oppklarings spørsmål hvor det var naturlig.

Andre og tredje intervju foregikk tre måneder etter gjennomført gruppearbeid, noe som gjorde at de kunne komme med refleksjoner og tanker rundt gruppearbeidet og om hvordan det har blitt brukt i ettertid. I disse to intervjuene ble den reviderte intervjuguiden brukt. Begge

intervjuene fulgte de samme formelle rammene som intervju 1, hvor deltakerne ble informert om sine rettigheter og hva prosjektet gikk ut på, og fikk utdelt samtykkeskjema og underskrevet dem før vi startet.

Intervju 1 varte i 47 minutter, intervju 2 varte i 34 minutter og intervju 3 i 19 minutter.

### 3.4 Transkribering av intervju

I denne delen skal vi gå mer inn på hvordan datamaterialet har blitt bearbeidet etter intervjuene.

Ved alle intervjuene ble det brukt lydopptaker, og det ble fullstendig transkribert. Transkribering består av å konvertere talespråk om til skrift. I vårt tilfelle ble også intervjuene anonymisert i samme prosess. Gjennom denne anonymisering prosessen har vi valgt å gi deltakerne pseudonym. Fra nå av vil deltakerne bli omtalt med gitte pseudonymer: nr. 1 - Astrid, nr. 2 - Birte, nr. 3 - Camilla, nr. 4 - Dina, nr. 5 - Elise, nr. 6 - Frida, nr. 7 - Grete, nr. 8 - Herman.

Transkripsjonene er gjort i skriftstørrelse 12, skrifttype Times og linjeavstand 1,5. Intervju 1 varte i 47 minutter og ble totalt 25 A4 sider. Intervju 2 varte i 34 minutter og ble totalt 15 A4 sider. Intervju 3 varte i 19 minutter og ble totalt 9 A4 sider.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

I forskning er det mange forskjellige validitetsmål. Validitets- og reliabilitetskriteriene vil være forskjellige ut ifra om man bruker en kvantitativ eller kvalitativ metode, og ut ifra hvilken metode du bruker ut ifra dem igjen (Cohen et al., 2005, kap. 5). I vårt tilfelle må vi se på validitets- og reliabilitetsmålene for intervju og fokusgruppeintervju, som går under en kvalitativ metode. For å kunne sikre størst mulig reliabilitet skal forsøket være etterprøvbart, men med en intervjusituasjon blir det vanskelig, og det må da heller beskrive og forklare alle



leddene i forskningen slik at andre kan ta på seg de samme «forskerbrillene» og se det samme (Dalen, 2008, s. 103).

Det finnes også mange faktorer som kan spille inn på validiteten og reliabiliteten. Cohen et al. (2005, s. 120-126) og Dalen (2008, s. 101-110) snakker begge om ulike utfordringer og validitet- og reliabilitetsspørsmål en må ta hensyn til innen intervjuforskning. Har du som forsker stilt de gode spørsmålene, og har deltaker tolket det rett og svart på det som ble spurt? Har du som forsker lett etter svar som forsterker det du tenkte på forhånd, eller har du gått inn med en åpent og ikke «ferdig» tanke på området? Har du som forsker tolket svarene til deltakeren riktig, og har du lagt for mye i noen svar og for lite i andre? Greier du å gripe helhetsforståelsen av det som ble sagt? Det er mye å tenke på når en driver forskning, men for å gjøre god forskning må det til. For vårt prosjekt har vi hatt fokus på å prøve å unngå fallgruvene en kan gå i gjennom forskning, og vil nå videre gå inn på punktene ovenfor.

Ved å stille oppklarings spørsmål og bruke gjentakelse i dialogen med deltakerne, kan vi fjerne noe av tvilen på om informantene har svart på det som vi spør om. Det gjøres ved at vi bruker spørsmål for å bekrefte hva som ble sagt og gi informanten en mulighet til å oppklare dersom det har oppstått en misforståelse. Dette er noe som vi aktivt prøvde å få til i intervjuene, men som man blir bedre på med øving, som kunne ses igjen ved å sammenligne første og siste intervju. En annen faktor som kan påvirke om deltakeren forstår spørsmålet kan rett og slett være formuleringen av spørsmålet i seg selv. I forkant av intervjuene ble intervjuguiden jobbet mye med for at spørsmålene skulle være gode og åpne spørsmål som skulle være forståelig uten at en trengte noe større bakgrunnskunnskap. Det skulle heller ikke være nødvendig for deltakeren å «lese mellom linjene» for å forstå spørsmålet. Under selve intervjuet er noen av elementene en må tenke på er sitt eget kroppsspråk og hvordan en velger å respondere eller uttrykke seg slik at fordommer eller antagelser ikke kommer til syne, eller at det oppstår andre ting som kan påvirke hvordan deltakeren svarer (Cohen, 2005, s. 121). Det ble tatt lydopptak av intervjuet som ble fullstendig transkribert. Lydopptak er med på å gi oss mulighet til å rette oppmerksomheten fullt og helt til intervjudeltakerne istedenfor å prøve å notere underveis, som da også vil gi større validitet til hva som ble sagt i intervjuet. På den andre siden er det også utfordringer med det å bruke lydopptak, slik som dårlig lyd og at det kan være vanskelig å høre hva som blir sagt. For å motvirke dette hadde vi på forhånd testet alle diktafonene sine

rekkevidder og lyd kvalitet, slik at de best mulig kunne plasseres i rommet for best mulig resultat. Gjennom de tre intervjuene som vi gjennomførte var det bare et fåtall tidspunkt i lydopptakene hvor det kunne være vanskelig å høre hva som ble sagt på første forsøk, men ved å høre det et par ganger ble det oppklart.

Etter gjennomført intervju skal dataen kategoriseres og tolkes. Da er det viktig at en ikke overtolker eller undertolker. Noe å huske på er at utgangspunktet for informasjonen kommer fra deltakerens egen erfaring og opplevelse, og en må se på informasjonen med det perspektivet i tankene, og da vil helhetsbildet også være viktig i denne sammenhengen (Dalen, 2008, s. 108-109). Ved å tydeliggjøre alle stegene i kategorisering, koding og abstrahering, vil det være med på å kunne si noe om validiteten til prosjektet (Dalen, 2008, s. 110).

Med tanke på at vi har hatt et lite utvalg i dette prosjektet på åtte deltakere fra én skole, vil ikke daten kunne generaliseres. Derimot kan den si noe om lærernes refleksjoner rundt denne formen for utviklingsarbeid, med tanke på håndtering av fordomsfulle ytringer fra elever. Noe som kan være spesielt relevant for de fagene som har temaer som rasisme, terrorisme og lignende på timeplanen sin, slik som samfunnsfag har.

Gjennom dette prosjektet har vi vært to forskere som har jobbet sammen. Dette har både sine styrker og svakheter, også inn mot validitet og reliabilitet. Gjennom hele prosessen har vi jobbet mest mulig sammen slik at begge skal ha den samme forståelsen og bakgrunnskunnskapen innenfor området vi undersøker, slik at begge kan komme med innspill og refleksjoner i situasjoner hvor vi diskuterer hvordan vi skal gå frem for å sikre oss et valid, reliabelt og etisk forsvarlig prosjekt. Det har hjulpet oss til å føle oss likeverdige da begge våre stemmer har like mye å si dersom det er noe vi er uenige eller usikre på. Dette har gjort at vi har fått en mulighet til å reflektere rundt det som blir diskutert, som igjen gjør at vi får en større forståelse for det vi jobber med. Dette er noe som vi da mener er en styrke for prosjektet, da en får et større perspektiv og ikke bare forholdes til én tankegang hvor en diskuterer med seg selv. Å være to forskere har også vært en styrke i gjennomføring av intervjuene gjennom fordeling av ansvar under intervjuene, som har blitt nevnt tidligere. Hovedsakelig har det vært en fordeling hvor intervjuer 1 leder selve intervjuet i hovedspørsmålene og intervjuer 2 har som hovedoppgave å

gripe tak i oppfølgingsspørsmål og oppklaringsspørsmål og ellers observere deltakerne. Dette var noe som fungerte godt for oss fordi det var mye å tenke på under intervjuene da dette var første gang å holde et intervju for begge to. Gjennom analysering og diskusjon opplevdes det også som en styrke å være to, fordi det gav en mulighet til dyp diskusjon og refleksjon rundt det innsamlede datamaterialet, hvor begge parter er inne i temaet og har en forståelse for det som blir gjort.

### 3.6 Etske refleksjoner

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanioras (NESH) har 5 retningslinjer for forskning (NESH, 2021, s. 8). Alle retningslinjene er ikke alle like relevante for dette prosjektet. Punktene om «Hensyn til personer og forskerfellesskapet» vil være de mest sentrale for vår oppgave (NESH, 2021, s. 8), men vi tar også hensyn til de resterende tre retningslinjene. Forskerfellesskap går ut på at en har et ansvar overfor hverandre i forskerfellesskapet og skal anerkjenne hverandres bidrag også i prosjekter og publikasjoner (NESH, 2021, s. 10-17). Hensyn til personer vil ha den største betydningen for vår etiske vurdering ettersom det er mennesker som deltar i prosjektet vårt, og vi skal verne om alle involverte personer (NESH, 2021, s. 8). Dette kan oppsummeres og konkretiseres i dette prosjektet som informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli gjengitt korrekt, som vi kommer nærmere inn på senere. Ellers har vi også et ansvar for å verne om deltakerne og deres menneskeverd. Vi skal verne om dem som eventuelt kan bli direkte eller indirekte berørt av prosjektet uten å delta selv, og vi skal også behandle innsamlet data etter de avtalene som er gjort med deltakerne og oppbevare dem på en forsvarlig måte (NESH, 2021, s. 16-28)

#### - Krav 1: Informert samtykke

Alle deltakere av intervjuene vil signere informert samtykke. I samtykkeskjema (også kalt informasjonsskriv) vil deltakerne bli gitt en oversikt over prosjektets formål, hvordan metoden blir gjennomført, hvordan data blir behandlet i ettertid, og hva det å delta kan bety for dem (NESH, 2021, s. 18). Det vil være viktig å sikre at deltakerne har full forståelse for intervjuet og prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Deltakerne vil få tilsendt

informasjonsskrivet i rekrutteringsfasen slik at de kan få en forståelse for hvorfor akkurat de ble spurt om å delta og hva prosjektet innebærer. For å videre sikre deltakernes forståelse for prosjektet vil informasjonsskrivet gjennomgås i starten av alle intervjuer og deltakerne vil få mulighet til å stille spørsmål dersom det er noe som er uklart, etterfulgt av signering av samtykket dersom de velger å delta. Deltakerne må ha gitt sitt samtykke frivillig, informert og utvetydig, og det må være dokumenterbart. Dette innebærer også at deltakerne deltar frivillig uten noen ytre press eller risiko for deres stilling, og at de blir informert om deres rett til å når som helst trekke seg fra studiet (Kvale og Brinkmann s. 104). Deltakerne vil bli gitt en kopi av informasjonsskrivet hvor deres rettigheter som deltakere vil stå sammen med kontaklinformasjonen vår samt andre relevante personer, dersom de skulle ønske å ta kontakt angående prosjektet eller deres deltagelse i det.

#### - Krav 2: Krav på privatliv

Det må utføres en vurdering av hvilke persondata som er nødvendig å samle inn i prosjektet, og hvor følsom denne dataen er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). I tilfeller hvor vi har lovet anonymitet til deltakerne våre passer og på at vi overholder det når oppgaven forlater våre hender, som vil si at all informasjon som kan identifisere deltakerne skal være anonymisert (NESH, 2021, s. 22).

Gjennom denne oppgaven vil deltakernes privatliv bevares gjennom anonymisering og forsvarlig oppbevaring av personopplysningene til deltakerne, slik at deltakerne ikke kan gjenkjennes. Blant annet vil det bli brukt «diktafonappen» og nettskjema.no for opptak og lagring av den digitale dataen, som er godkjente og sikre metoder for å bevare personvernet til deltakerne. Alt av fysiske opplysninger, som samtykkeskjema og lignende, vil bli bevart etter retningslinjene for forsvarlig oppbevaring av persondata i fysisk form, som vil si, innelåst og utilgjengelig for andre enn godkjente personer innenfor prosjektet. Vårt prosjekt spør ikke om sensitive opplysninger, men det er en sjans for at noen av spørsmålene våre er på grensen til ukomfortable i den forstand at vi spør om deres tanker og holdninger til det å gripe inn i og håndtere situasjoner hvor fordomsfulle ytringer oppstår. Dette ble ta hensyn til og gjort løpende vurdering av underveis.

- Krav 3: Krav på å bli gjengitt korrekt

Forskningsdeltakerne må presenteres riktig, og ingenting av prosjektet skal være til skade for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Forskningsdeltakerne vil i informasjonsskrivet få muligheten til å be om å se over oppgaven før prosjektets slutt for å bekrefte korrekt forståelse og tolkning av deres innspill, og korrekt presentasjon av dem. Her er det viktig at vi tilrettelegger og formulerer funnene, slik at det blir forståelig for deltakerne som ønsker innsikt (NESH, 2021, s. 26).

Vi har etterstrebet å gjengi deltakerne korrekt og på en respektfull måte, og presentere dataene forståelig dersom deltakerne skulle ønske å få innsikt i oppgaven.

## 4 Analyse

Vi vil i denne delen av oppgaven presentere funnene fra intervjuene, gjennom utvalgte kategorier som bygger på problemstillingen: *Hva er læreres refleksjoner i møte med utviklingsarbeid rettet mot forebygging og håndtering av fordomsfulle ytringer i klasserommet?*

Gjennom vår bruk av kvalitative intervju ønsker vi å løfte deltakernes stemmer og det som blir fortalt mest mulig frem. Vi har derfor valgt å gjengi sitatene, samtidig som vi vil gi en gjenfortelling av det de forteller for å prøve å gi et utvidet og fyldig innblikk i samtalene samt gi litt kontekst rundt sitatene.

I vårt arbeid med å kategorisere funnene kom vi frem til en kjernekategori «Læreres refleksjoner i møte med Dembras plenumsstyrte gruppearbeid», og to hovedkategorier «Håndtering av fordomsytringer i klasserommet», «Overførbarhet til eleven». Hvor hver av hovedkategoriene har hver sin underkategori.

### 4.1 Læreres refleksjoner i møte med Dembras plenumsstyrte gruppearbeid

Gjennom intervjuene har det kommet frem mange refleksjoner rundt det å ta elevperspektivet ved å gå inn og ut av roller i møte med ulike situasjoner. Når lærerne ble spurt om å bruke dette mer i utviklingstiden svarte Camilla «Ja, for det blir litt mer sånn praktisk. Du våkner litt da når man gjør sånne ting i stedet for å bare så sitte sent på dag etter undervisning i 5 timer eller hatt runder og løpt etter møter og sånn». Dette kommer også opp i fokusgruppe 2. Grete sier at hun synes det var «en av de mer nyttige måtene å drive utviklingsarbeid» og at hun opplevde i lærerstaben at «der var tonen veldig positiv etter denne». Elise utbroderer: «Det at vi selv måtte sette oss inn, gjøre det praktisk selv kan gjøre det i en helt annen innfallsvinkel enn å sitte å høre på et foredrag om det». Elise mente at det mer praktiske arbeidet bidro til å se på og skjønne elevperspektivene mer enn et foredrag ville gjort. Frida legger til:

så synes jeg og at når det er veldig praksisnært, for det er jo situasjoner som vi møter på sant, og når man føler at man kan bruke det i hverdagen så hjelper det alltid for meg i utviklingstiden.

Når jeg synes at det nytter liksom, 'åh men dette kommer jeg til å stå oppi eller dette har jeg stått oppi' og dette hjelper meg videre på en måte.

Frida forteller her om at gruppearbeidet opplevdes praksisnært, og mente det kunne hjelpe henne i utviklingstiden. Dette baserte hun på at det er situasjoner som lærere møter på og at arbeidet derfor oppleves som mer nyttig. I skolens forebyggingsarbeid er det ikke alltid at en føler at det nytter det en gjør, for en kan ikke se resultatene, men som Camilla og Dina kommer inn på i sin samtale kan en ikke alltid se resultatene før elevene er voksne.

-Camilla: Vi ser jo gjerne ikke resultatene på sikt, men det er jo det man håper at når man jobber så mye med dette her at det skal gi noen resultat da [...]. Vi vet jo det at det er elever som, eller voksne sant, som føler seg utenfor samfunnet. At da er det lettere å bli radikalisert for eksempel, og det kan skje så himla fort. Det har vi jo sett eksempler på. Det skjer så fort, så ja. Og det er mye med jobben i skolen som vi ikke ser resultatene av før de gjerne er voksne, og de snakker med deg og liksom «ja då hadde det ikke på grunn av sånn og sånn, så ...» ja. Så det er ikke så lett målbart. Men historien vil jo vise det da, i fremtiden. Om man har klart eller ikke. Men at man har en stor jobb å gjøre i norsk skole, det er absolutt.

-Dina: Det hadde jo vært greit å vite om på en måte den jobben vi gjør her om det blir fulgt opp når de kommer i videregående skole og sant, altså. For det er som du sier, vi legger liksom noe, vi sår noen frø her, det sier jo rektor og, så vil vi ikke alltid se resultater av jobben vi gjør her.

Selv om en ikke ser resultatet i løpet av skoleårene til elevene, vil arbeidet være viktig for samfunnet og elevenes videre liv, for å skape dem en plass på innsiden av samfunnet. Dina legger til at det hadde vært greit å vite at ens arbeid nå blir fulgt opp i senere skoleår slik at arbeidet ikke har en fare for å «gå til spille».

I fokusgruppe 2 var det et medlem av Dekomp-gruppen (desentraliserte kompetansemidler) på skolen, Grete, som nevnte at de hadde snakket om gruppearbeidet der, og kommet frem til at de likte den måten å drive utviklingsarbeid på, for de så nytten og engasjementet rundt det: «Jeg er med i Dekomp-gruppen på skolen, 'de-sentraliserte kompetansemidler'. Vi har snakket litt om det der, og at det er en grådig god måte å jobbe med utviklingsarbeid på. Det er jo praktisk og variert. Engasjerende».

Lærerne ble spurt om det de har lært gjennom gruppearbeidet har endret eller påvirket måten de møter elevene sine på i ulike situasjoner. Herman svarer at han ikke bevisst har gått inn for å tenke over det, men at han tror at det likevel har endret hans handlingsmønster underbevisst.

-Herman: Ja, jeg tenker, jeg tror ikke det er noe som jeg bevisst går rundt tenker på, men som kanskje indirekte da, ubevisst gjør seg gjeldende. At du har på en måte det i bakhodet, både hvordan folk kan ... hvordan holdninger folk kan ha, men også hvordan man bør håndtere det hvis det dukker opp.

-Intervjuer 2: Så du tenker at kanskje du har fått en ny refleksjon som gjør at ditt handlingsmønster er blitt litt endret?

-Herman: ja. det vil jeg kanskje tro.

Dette er noe som også kommer opp i samtalen sammen med Frida og Grete:

-Grete: Tror kanskje det har økt bevissthetsnivået noe. [...]

-Frida: Altså jeg har ikke tenkt så mye, men det blir jo på en måte en sånn oppfrisker da tenker jeg, fordi at det er jo ting som man gjerne har reflektert over tidligere, så får man sånn oppfriskere på at dette må jeg liksom fortsette å huske på.

## 4.2 Håndtering av fordomsytringer i klasserommet

Slik som Camilla nevner i sitatet under, har det til tider vært en utrygghet og ubehag rundt det å ta tak i situasjoner i klasserommet, men det har endret seg og lærerne har fått en større trygghet rundt det å gripe inn og håndtere situasjonen.

En elev kasta en salami på en annen og han er muslim [Kantine-eksempelet], [...]. Men det har jo i hvert fall Dembra hjulpet oss litt med, tror jeg, på å bli tryggere til å ta tak i de kontroversielle temaene at man ikke ... At man ikke bare glir unna sant fordi det er ubehagelig.

Camilla trekker i dette sitatet frem en av casene fra gruppearbeidet. I intervjuet opplevde vi at gjennom utviklingsarbeidet rettet mot hvordan de skal håndtere fordomsytringer, samt



kunnskapsheving gjennom Dembra, har lærerne fått en større trygghet på seg selv og sin praksis i å håndtere situasjoner som oppstår. Frida trekker frem hvordan casene er relevante og relaterbare, noe som vil styrke relevansen til gruppearbeidet: «Jeg og er enig, og så var jo casene veldig sånn at man kunne jo relatere til det sant, det er jo situasjoner som man gjerne har vært borti, eller hvert fall ting som ligner». Dette er noe som Camilla også trekker frem, at hvordan det å øve på relevante og konkrete eksempler vil hjelpe på hvordan en responderer i situasjonen, og hvordan du da er blitt litt tryggere på det når det skjer i din egen klasse.

Det som vi synes er bra med disse casene er jo at du har konkrete eksempler og så hvordan agerer man i forhold til det? At jo mer sånne eksempler man jobber med jo mer får man på en måte i ryggmargen, sant? Går det liksom mer på automatikk hvis du kommer opp i lignende situasjoner selv. Så det er sånn sett så bidrar det jo da [...]. Jeg tror det kan hjelpe på i forhold til at når du har jobbet med sånne konkrete eksempler, så blir man litt tryggere på hva man kanskje skal gjøre når man opplever det selv som lærer, da i klasserommet.

Det Camilla sier kan vi se igjen i det hun sier senere om at en «I en stresset hverdag må man ta avgjørelser 14 ganger i timen, kan man si ... eller i minuttet nesten». Grete snakker også om å trene på å ta valg, og at det vil bidra til at vi kan bli bedre på å ta avgjørelser:

Det er noe med den treningen at ... altså vi står jo i 100.000 situasjoner i løpet av en skoledag. Og vanvittig mange valg å ta hele tiden, vurderinger å ta hele tiden. Og jo mer vi trener på de valgene, jo bedre blir jo avgjørelsen våre, som regel. Og så vet vi at vi bommer, men da har vi og litt flere, litt mer erfaring med å sette ord på det og kunne reflektere over det sant, hva er det som gikk gale i den situasjonen.

Grete kommer også inn på hvordan en blir mer erfaren og har litt flere metoder for å kunne reflektere over hva som gikk galt i håndteringen av en situasjon, i de tilfellene en bommer på håndteringsmetoden. Lignende forteller Herman om hvordan ting skjer så fort at en gjerne ikke har tid til å tenke så mye i situasjonen, og en prøver gjerne å løse situasjonen forttest mulig på lavest mulig nivå.

Når alvorret kommer og ting skjer ganske fort, så håndterer du det så fort at du rekker liksom ikke sett deg ned og puste ut og liksom hvordan skal vi ta det i fellesskapet i klasserommet. Da er det liksom ... da er det rett på å prøve å løse det først mulig, forttest mulig å ja på lavest mulig nivå sånn at ... men jeg tror nok at vi med fordel kunne gjort det i klasserommet og, men så er

det her både med tid og med at man skal klare å ta et steg ut og se hele klassen, og kanskje ikke ... ofte så blir det før man ser gjerne et par elever som vi ser i konflikt da, og så løser man det der i stedet for å ta det liksom i fellesskapet.

Det andre som blir nevnt er at han ser fordelene med å kunne ta det med inn i klasserommet og innimellom løse det på et større plan, slik at det blir mer en håndtering i og for fellesskapet og ikke bare mellom de to mest utpekte partene. Videre forteller Herman at han ser nytten av et slikt verktøy, som gruppearbeidet kan være, og hvordan en kan prøve å løse situasjoner av ytringer og holdninger med å lage et undervisningsopplegg som skal bygge opp bevissthet og kunnskap.

Jeg tenker at det er et nyttig verktøy å håndtere. Hvis man skal ha en lignende situasjon, og det er nok av elever her som har på en måte i tide og utide ytret lignende eller som sitter med samme holdninger kanskje da. [...] men jeg tror absolutt at man kan etterstrebe med å løse det på en sånn type måte da. Og gjør det på en ... i hvert fall på måten vi løste det på med å lage et undervisningsopplegg og bygge noe opp rundt det og bygge bevissthet og bygge kunnskap.

En kan se det som at Herman her ønsker å kunne anvende noe av det han lærte under gruppearbeidet for å kunne skape en bevissthet hos elevene også.

Lærerne viser også til hvordan kompetanseheving har vært med på å gjøre dem flinkere til å håndtere situasjonen. Fremfor å bare stoppe den uønskede atferden ved å fortelle elevene hva som er feil å si, så kan de heller prøve å finne ut bakgrunnen til at disse ordene blir brukt, slik som Camilla snakker om:

Ja, jeg synes at dette var noe av det mest nyttige, men også dette her der egentlig en sånn kompetanseheving som vi hadde i starten, fordi hva gjør man egentlig? For man opplever vel at mange av oss følte at man mangler litt sånn kompetanse, sant? Det nytter ikke bare å liksom å si «nei slutt med det» og «ikke si sånn». Du må komme i dialog med elevene, hvorfor er det viktig for de og sånn og sånn?

Grete forteller om en nylig erfaring i klasserommet, hvor det kan se ut til at hun har opplevd resultatene av hva som kan skje når elevene har blitt lært opp til å «ikke si sånn». Hun hadde diskusjon i klassen som omhandlet barnebøker og sensitivitetlesere:

jeg satt en hel klasse i sjokk med å si n-ordet i forbindelse med å snakke rett og slett om, vi snakket om skjellsord da og hva som er greit og ikke. [...] og det var en elev som sa: «Ja, for der kalte jo de han faren for noe veldig upassende, sant? Ja, N-ordet-kongen». Og så sier jeg «Ja, negerkongen?» Og da var det litt fnising i kroken og det var noen som: «hæ, sa hun det?» Og så ja, så sa jeg ordet flere ganger for å liksom for å snakke om det sant for å åpne en debatt om det. Og da var det egentlig, syns de, ganske ubehagelig å gjøre det da. Men så spurte jeg litt videre, liksom hva er bakgrunnen for det? Hvorfor kan vi ikke snakke om det? Hva er det som er så gale med det ordet? Og då var det ikke, hvert fall det som var min tolkning ikke nødvendigvis mange refleksjoner eller så mye kunnskap bak det. Det var heller litt sånn indoktrinert «det ordet bruker vi ikke for det er ikke greit», ikke nødvendigvis en forståelse av hvorfor ikke det er greit sant, så der har du baksiden med å ikke snakke om det på en måte, og bare liksom slår ned på, «nei sånn snakker vi ikke det er ikke greit å si».

Hun brukte altså «N-ordet» i en kontekst som ikke var ment for å fornærme, men for å snakke om ord som «ikke er lov å si», og spurte om begrunnelser rundt hvorfor de ikke kunne snakke om ordet. Hun konkluderte med at årsaken til at noen ord ikke er greit å bruke ikke har en dypere refleksjon bak seg, men heller er en «indoktrinering». Frida forteller om et lignende tilfelle med sin egen klasse.

Ja, det er jo, det kommer veldig an på klassen og sant om hvis du vet at det er noen der som kommer til å ta seg nær, og så kan man jo ikke vite det 100% heller sant. [...] den gjengen min veldig mye sånn nazi, og det var liksom veldig morsomt hele tiden med nazitegn, liksom tegne det over alt. Så det er liksom det å stille spørsmål liksom, «men hva betyr det?» liksom. «Vet dere hva som skjedde og hva som har blitt gjort her og liksom synes dere at det er morsomt?» I etterkant da synes jo de fleste ikke det. Så det er jo kanskje det å prøve å stille spørsmål, og finne ut hvorfor sier dere disse tingene.

Her setter hun fokuset på det å finne årsaken og grunnlaget for hvorfor eleven velger å si disse tingene som de gjør. En kan også se at metoden Frida har valgt er en blanding av både kunnskapsheving gjennom å gi elevene bakgrunnen for ordet betydning og hva som ligger i det, samtidig som hun prøver å appellere til følelsene gjennom «synes dere at det er morsomt?».

## 4.2.1 Relasjoner og dynamikk i klasserommet

I denne delen skal vi se nærmere på lærerens bevissthet over de ulike perspektivene som finnes i klasserommet, og hvilke relasjoner og dynamikker som er i klasserommet. Selv om lærerne allerede var bevisst over hvilke roller de hadde, så ble det en oppfrisker for dem og dypere refleksjon rundt deres plass i denne dynamikken og dynamikkens påvirkning på den enkelte elev og lærers rolle i å ivareta relasjoner i klasserommet i møte med fordomsfulle ytringer.

Lærerne skulle, som beskrevet tidligere, inntatt perspektivene til elever i gruppearbeidet, og hvor ingen skulle innta lærerperspektivet ettersom det ikke er et nytt perspektiv på situasjonen for lærerne. Noe som Frida beskriver:

Vi har alltid det der lærerperspektivet sant, at vi er utenfra, så då er det nyttig liksom å måtte sette seg inn i en rolle og tenke sånn «ok, men hva hadde jeg tenkt hvis eg var denne eleven» og liksom prøve å ta på seg den elevhatten for eksempel, og ja ... Tenke litt på det. Så det syns jeg er nyttig.

Dette beskriver også Herman som en nyttig prosess: «vi fikk inn mange, mange syn der, mange ulike sider som jeg tror er veldig nyttig». Lærerne fikk sett situasjonen fra en annen synsvinkel enn hva de normalt sett gjør, og dette fikk en positiv respons da lærerne mente det er noe som vil komme dem til nytte i deres praksis.

Ved å se på datamaterialet fra intervjuene kan det se ut til at mange av lærerne i gruppearbeidet tok utgangspunkt i faktiske elever som de har eller har hatt, og situasjoner de møter i hverdagen. Ved flere anledninger ble det referert til «elevtyper», som i sitatet under av Frida:

når vi skulle lage disse rollene sant, så ser du gjerne for deg din klasse sant, og tenker over «OK, hvilke type elever har jeg i min klasse?» og jeg føler, jeg har jo hatt min klasse, dette er liksom tredje året, så jeg kjenner jo de veldig godt, men det er jo likevel nyttig å sitte seg ned og reflektere over hva rolle de har i klassefelleskapet, sant? Og da er det nyttig å se for seg en sånn case eller en situasjon og tenke liksom «Ok, hvordan hadde den eleven reagert i dette tilfellet? Hvilken rolle hadde den hatt her?»

Vi kan se at lærerne tenker over de ulike «typene» de kan ha i et klasserom før de så seg ut en type å innta i sine roller i gruppearbeidet. Ved å tenke på den måten oppdaget også noen av lærerne at det dukket opp noen flere «typer» som de ikke hadde tenkt så mye over før, noe som Herman beskriver:

litt mer bevissthet rundt de som kanskje ikke er så klare enten eller, men de som befinner seg kanskje ... den nære kompisen til han som har sagt det som de synes er ubehagelig, eller altså du har de som på en måte ikke er så synlig i klasserommet, eller de som ikke er så synlig ja eller nei, ikke de store motpolene, men alt som er midt i mellom på en måte. Det ble jeg kanskje mer bevisst på de da.

Dette kan tyde på at lærerne har inntatt perspektiver fra en valgt rolle fra klasserommet, men har i tillegg fått innsikt i flere av rollene de ikke inntok, og har blitt mer bevisst et større antall «elevtyper» som gjerne er knyttet til den aktuelle situasjonen. De ble mer bevisst de som er «midt i mellom», eller kanskje «normalen» i klassen, de lærerne ikke nødvendigvis trenger å bekymre seg for eller tilrettelegge for vil likevel få med seg handlingene og holdningene i klasserommet. Selv om de gjerne ikke blir aktive deltakere i hendelsene, må hensynet likevel omfavne dem da de også skal eksistere i klassens fellesskap, og da vi ikke alltid vet om hjemmesituasjonen eller andre faktorer spiller inn på deres opplevelse av hendelsene. Dette er noe som Grete kommer innom i sin samtale om de elevene som en gjerne er bevisst, men lett kan glemme litt bort:

-Grete: Sånn når vi snakker mer om rasisme, hvordan er det å være den som blir diskutert. Enn om det ikke er personlig, om det ikke handler om akkurat om Fatima [«vikar i norsktimen»] så er det liksom, du sitter der og det er massevis av oppmerksomhet rettet mot deg, selv om det ikke er uttalt.

-Intervjuer 1: Elefanten i rommet?

-Grete: Ja, og den er jo ... egentlig så er jo den kanskje et eksempel på noe vi tenker over da, det er jo gjerne noe vi er bevisst på. Men så glemmer vi han som sitter med en forelder hjemme, som er veldig, veldig tydelig på at innvandring ikke er greit, så skal man og liksom håndtere hans følelser opp i det og hans ... hans liksom menneskeverd holdt jeg på å si. Hans verdi da, som og kan være litt tricky syns jeg. Vi skal heller ikke liksom ikke gå inn å være fordømmende der sant med ... Ja, det er flere roller man skal tenke på som ikke alltid er de første vi tenker på.

Her snakker læreren om hvordan noen elever kan føle seg utsatt for det som blir sagt uten at det er rettet direkte mot dem. Slik som i casen «vikar i norsktimen» (se vedlegg B) som nevnes i sitatet. Lærerne reflekterte over en del aspekter og ble mer bevisst på ting som de allerede visste om, men som kanskje ikke blir tenkt over så ofte. Dette å innta elevperspektiv og bli mer bevisst er også noe Camilla trekker frem:

Jeg håper egentlig bare at man blir bedre til å se sant. Det er så mye som foregår i klasserommet på skolen, og så av og til får vi jo litt hint i fra elever sant, at det er ingen voksne som tar tak i ting, og de opplever sånn, så kanskje man blir litt flinkere til å faktisk se hva som foregår.

Gjennom lærernes større bevissthet på hva som skjer blant elevene kan elevene også føle seg mer sett, og en kan forbedre elevenes trivsel gjennom å ta tak i det som skjer. Herman kommer inn på at ved å innta ulike perspektiv blir en mer observant og bevisst på hva som skjer:

du blir mer bevisst på hva som rører seg og får ganske mange ulike perspektiver fram som du kanskje kjenner til, men som ikke du er bevisst på. Så når du på en måte får diskutert det sånn, så vil det kanskje komme litt mer opp i dagen, og du er mer observant på det.

Som lærer får man med seg mye av det som skjer på overflaten i klasserommet, og gjerne noe av det som skjer bak fasaden også, men likevel flyr mye under radaren. Herman nevner at man kan bli mer bevisst på hva som rører seg, og vi tolker det som at en gjerne vet hva som skjer, men en vet ikke nødvendigvis omfanget eller bakgrunnen til situasjonene. I fokusgruppe 2 kommer samtalen også inn på hvordan det å ta elevperspektiv er med på å skape tanker og bevissthet rundt elevens handlinger og reaksjoner i ulike situasjoner, som vil være med på å gjøre lærer mer i stand til å håndtere situasjonen som oppstår med elevens ulike forutsetninger i tankene.

-Elise: Det ble sånn tankevekkende for du er på en måte vant med å jobbe fra lærerperspektivet, og det er jo i alle fall ... Det å se de ulike rollene, hvordan de ulike elevene kan reagere og oppfatte ting på. Ja veldig ja veldig nyttig, litt sånn, oi dette her bør jeg tenke mer på.

-Frida: Enig [...] for jeg også synes det er nyttig å liksom tenke over hvilke roller har du i klasserommet. Hvilke type elever er det liksom som sitter der og har ulike forutsetninger sant [...] så det er nyttig sånn sett og da å få reflektere over de elevene man har i klasserommet.

-Elise: Og spille på deres styrker, og hvem du bør være ekstra obs på. Ja. I de ulike, for eksempel den med «den som sitter seg først er gay» [GAY!], hvis du har da en elev som er homofil i klassen, hvordan skal du håndtere situasjonen på best mulig måte for den eleven.

Gjennom denne bevisstgjøringen vil også lærerne styrke sin relasjonsbygging gjennom at de blir mer bevisst ulike hensyn og bakgrunner elevene kan ha. Noe som blir forsterket i det Dina sier.

Ja. Vi er liksom på god vei der [relasjonsbygging] da, men jeg tenker at dette kanskje kan booste litt da. [...] Det å være bevisst hva hensyn vi skal ta til de ulike elevene tenker jeg er superviktig, sant. Altså, man vet liksom at denne eleven skal du håndtere sånn og ikke sånn, sant? Da kommer man jo inn og møter de igjen på en annen måte og lettere bygge opp relasjon. Man unngår konfrontasjon.

Konfrontasjoner kan være ødeleggende for relasjonen, og ved større bevissthet kan en unngå unødige konfrontasjoner. Grete kom inn på hvordan gruppearbeidet hadde vært en påminnelse på hvor viktig sosiale bånd er og hvordan hele klassen og dynamikken påvirkes av ulike hendelser.

Det er jo noe vi vet, men en liten oppfriskning, en liten repetisjon av hvor viktig de her sosiale båndene er, hvordan det påvirker holdninger og uttalelser, og hele situasjonen i klasserommet, sant? Er du en medløper, eller er du en som provoserer for å provosere? Hva har du der, hvis du ikke har noen liksom som kan provosere i klasserommet, er det du som lærer som tar den rollen da? Trengst den? Jeg følte det var en fin, ja åpnet for refleksjon på en fin måte.

Hun snakker om hvordan de sosiale båndene påvirker elevenes holdninger og uttalelser, og situasjonen i klasserommet. Noe som hun også kommer inn på er enkeltelevens «plass» i fellesskapet. Er de medløper eller ønsker de å provosere? Hun stiller spørsmål om en har behov for provoserende uttalelser innimellom. I et litt mer ekstremt tilfelle har du de elevene som ikke har relasjoner til de voksne, hvor det er vanskelig å bygge relasjoner, og hvor eleven har slike provoserende uttalelser og handlinger. Da er det gjerne vanskeligere å verne om alle elevene eller å skape en åpen diskusjon på en god måte. Herman snakker om slike tilfeller når man har elever uten relasjoner til noen lærere, og tenker at ved litt kompetansebygging og ulike

perspektiver kan en gjerne skape en diskusjon og skape en endring hos den aktuelle eleven gjennom å bruke fellesskapet istedenfor en «autoritet», altså lærer.

Har du en god relasjon, så er du et steg nærmere enn med en dårlig relasjon, men det er igjen det skjer jo i skolen i dag at du har en elev som gjerne du ikke kjenner fra før av som kommer og slenger ut noe sånt. Og det har jo vært en case her på skolen med en elev som ikke går til undervisning i det hele tatt, som har begrenset relasjon til de fleste lærere egentlig. Vedkommende møter ikke opp til undervisning, så har ikke noen lærere å forholde seg til ... og som ytrer sånne meninger sånn som for eksempel den casen her [Vikar i norsktimen], og da er det vanskelig. Tenker at likevel hvis man klarer å bygge opp litt kunnskap, få fram litt ulike perspektiver, få litt diskusjon rundt det, gjerne få fram elever som er på . Jeg tror at det er noe annerledes hvis en hel klasse forteller denne personen hvordan ting er, så tror jeg det er lettere for å nå inn, enn nødvendigvis at hvis du som voksen. Spesielt hvis det er en person som har utfordringer med voksne og autoriteter.

Ved et spørsmål om hva tanker som oppstår i situasjoner hvor fordomsfulle ytringer oppstår argumenterer Herman for hvorfor, men også ytterligere for hvordan man kan takle situasjonene:

[...] for det er en uting. Det er ikke noe som hører hjemme i skolen eller i samfunnet generelt. [...] Vanskelig fordi at du har med mennesker å gjøre, som har en bagasje og en bakgrunn og sitt miljø og ... på en måte sine rammer i livet som på en måte ikke er likt som ditt eget, og da blir det et helt annet syn og du kan på en måte ikke gå inn og fjernstyre elever heller, men det der er igjen veldig viktig at man ... det er kanskje et urealistisk mål å ha liksom sånn at alle skal endre mening der og da, men hvis du på en måte likevel kan bygge opp med litt faktakunnskap og de tar de med seg, så har de i hvert fall det i bakhodet. Altså det er mulig å få en endring over tid da, at man bygger det på rette premisser.

Herman mener at faktakunnskaper og å bruke elevene som ressurser ved å «fortelle denne personen hvordan ting er», bidrar i arbeidet mot fordomsfulle ytringer. Han sier det er urealistisk å forvente endring der og da, men at man kan se endring over tid og at arbeidet med faktakunnskaper og engasjement fra elevene kan bidra til at dette skjer på rette premisser.



### 4.3 Overførbarhet til eleven

Et interessant funn som gjentatte ganger kom frem var at mange av lærerne umiddelbart så på utviklingsarbeidet gjort med kollegiet og dens overførbarhet til eleven og klasserommet. Noe som kan ses i kommentaren til Elise:

Husker vi og snakket litt om det med noen andre lærere rett etterpå, ganske nylig etterpå at «å dette må vi gjøre i timen, dette må vi på en måte bruke i klassen». Og så er det litt sånn at det er så mye som skjer, at det er det å finne tid til det og få gjort det.

Det kan se ut som at disse lærerne etter opplegget var veldig fokusert på at opplegget var til bruk for elevene i klasserommet, og ikke til egen refleksjon over hvordan en tilnærmer seg elevene i håndtering av situasjoner. Dette blir forsterket i en senere samtale mellom Elise og Frida.

-Elise: Ja, at det hadde vært nyttig å brukt flere utviklingstider på det. Og liksom planlagt litt mer hvordan, hvordan skal vi ta det i bruk i klasserommet. Faktisk lage oppleggene, fått satt av tid til det. Hadde vært nyttig.

-Frida: Enig.

Tilfellet som i sitatet over ga oss en fornemmelse av at det å ta det med inn i klasserommet ble fokuset hos noen av lærerne, fremfor refleksjonen og ettertankene rundt gruppearbeidet. Likevel legger Elise til:

Det er utfordrende, syns jeg. Hvordan du best mulig skal håndtere det. Skal du liksom ta det foran hele klassen? Skal du ta eleven til side? Det er sånne vanskelige situasjoner som vi gjerne kunne ha øvd mer på, med sånne caser. For det er vanskelig å vite hva du skal gjøre i situasjonene, for å unngå å såre potensielle andre medelever eller å trække feil.

Elise etterspør altså flere utviklingstider til å tilpasse det til klasserommet, og samtidig også mer tid til å «øve» mer på å håndtere situasjoner som ligner casene.

### 4.3.1 Overførbarhet til andre områder

Flere av lærerne snakket om hvordan det å innta perspektiver og casearbeid gjerne ville være overførbart til andre emner, tema og situasjoner. Noe som Grete og Elise snakker om:

-Grete: [vi] har vært oppi et par situasjoner hvor vi har diskutert disse tingene, blant annet i norsken [...] vi var i en situasjon der vi faktisk snakket ganske mye om de ulike rollene, vi snakket om overgrepstematikk, heller enn fordommer.

-Elise: Ja, for det har vi brukt en del. Jobber med samtykke og det med overgrep og sånn. Jobbet med caser. [...]

-Grete: Så med andre ord så er det overførbart. Vi bruker det i flere sammenhenger

Grete og Elise kom frem til hvordan gruppearbeidet også kunne overføres til andre tema og emner enn fordommer, blant annet til tema som de her fortalte om, nemlig overgrepstematikk. Samtidig som at de ser et annet bruksområde av utviklingsarbeidet er det likevel noen kritiske stemmer rundt hvor lett det er å anvende gruppearbeidet og gjennomføre perspektivtakingen.

Du må jo prøve å se det fra ulike sider, og du prøver kanskje å ta en side som du vanligvis ikke innehar selv på en måte, men så blir det også litt kunstig for det at du skal jo plutselig mene noe som du tror noen annen mener og så skal du på en måte ja, være denne personen i en rolle som, ja, det er jo det blir jo på en måte ... Det blir jo litt kunstig i en sånn setting for det blir jo ikke reelt.

I dette sitatet snakker Herman om hvordan en ikke kan vite 100% hva noen andre tenker, men en må tenke seg til hva en tror noen andre tenker, som da opplevdes som kunstig og ikke reelt. Dette kommer også Camilla inn på, men med et større fokus på det kunstige av å kun utføre én håndtering av gangen i stedet for det kunstige med å anta perspektiver.

Jeg syns det blir liksom litt kunstig at man skal håndtere på én måte og så en annen måte, og på en tredje måte, for egentlig så må man gjøre alt, men du gjør det på ulike tidspunkter eller ja ... Så det var litt sånn ... Jeg tenker hvis vi hadde bundet oss veldig opp i én håndteringsmåte, så går du glipp av veldig mye viktig informasjon.

Som Camilla også nevner i sitatet over gjennomfører en i skolehverdagen gjerne flere metoder samtidig, noen der og da og andre gjennom mer langsiktige prosjekter. Det kan også se ut til at

det er en «frykt» for at noen skal henge seg veldig opp i og ta gruppearbeidet veldig seriøst og bare bruke én håndteringsmetode som de følte fungerte i gruppearbeidet.

## 5. Diskusjon

Vår masteroppgave tar utgangspunkt i utviklingsarbeid for å bedre håndtering av fordomsytringer i skolen. Vinklingen vi har valgt har vært på lærernes refleksjoner etter gjennomført Dembras plenumstyrte gruppearbeid. Vi ønsker å se på refleksjonen til lærerne for å bedre vår egen kompetanse gjennom utviklingsarbeid innenfor hvordan å håndtere fordomsytringer i skolen. Problemstillingen vår er: *Hva er læreres refleksjoner i møte med utviklingsarbeid rettet mot forebygging og håndtering av fordomsfulle ytringer i klasserommet?*

Vi vil i denne delen ta for oss funnene fra analysen, med bakgrunn i problemstillingen, og i lys av den teoretiske bakgrunnen som har blitt presentert tidligere. Gjennom analysen kom vi frem til en kjernekategori og to hovedkategorier med underkategorier. Disse kategoriene kommer til å legge grunnlaget for hvordan diskusjonskapittelet vil bygges opp.

Med bakgrunn i kategoriene har vi valgt å fokusere på tre områder. Vi velger å bygge opp på denne måten med bakgrunn i at en individuell gjennomgang av funn og teori på hvert område drar alle områdene sammen til en helhet. Dette har også bakgrunn i at alle områdene henger sammen, men de kan fort drukne i hverandre dersom det skal diskuteres som én fra starten av. Områdene er: «Utviklingsarbeid for håndtering av fordomsytringer i klasserommet», «Handlingen i øyeblikket og det forebyggende arbeide» og «Utviklingsarbeidets overførbarhet». Som blir etterfulgt av en oppsummering som ser på helheten.

### 5.1 Utviklingsarbeid for håndtering av fordomsytringer i klasserommet

I denne delen diskuteres funnene fra «4.1 Læreres refleksjoner i møte med Dembras plenumsstyrte gruppearbeid» opp mot det teoretiske rammeverket, for å sette lys på lærernes refleksjoner rundt og i møte det plenumsstyrte gruppearbeidet som utviklingsarbeid.

En gjenganger av lærernes refleksjoner rundt gruppearbeidet var at utviklingsarbeidet falt i smak da det var praktisk, praksisnært, nytt og nyttig. Etter en lang arbeidsdag i skolen kan det bli lett å sette seg bak og lytte til foredrag eller samtaler og lære passivt. Her er det risiko for at den passive læringen ikke slår røtter hos lærerne. Det er mer opp til den enkelte lærer å være på tå hev, noe som kan være tungt på slutten av en lang arbeidsdag, spesielt hvis de ikke føler at det de lærer i utviklingstiden faktisk har en påvirkning på elevene. Når lærerne derimot blir dratt inn i et samspill, hvor foredraget er avhengig av aktivitet fra lærerne, krever det mer fra lærerne og de kan ikke lengre lære like passivt (Knud, 2012, s. 129). Dessuten kan den aktive deltakelsen bidra til tilpasset læring til det utvalgte området, der man lettere kan huske det som er innlært og kan anvende det i relevante sammenhenger (Knud, 2012, s. 130). Dette er en av målene med dette gruppearbeidet, å kunne anvende det de lærer i denne utviklingstiden til lignende situasjoner i klasserommet. Dette støtter det Frida sier om sine opplevelser med praksisnære utviklingsarbeid, at når hun føler hun kan bruke det i hverdagen så hjelper det henne i utviklingstiden. Når vi ser på Timperleys (2008) teorier om utviklingsarbeid, kan Frida sine opplevelser tolkes som at hun ønsker å møte elevene sine, og når elevene settes i fokus under utviklingsarbeid så vil det medføre profesjonell utvikling, og er den formen for utviklingsarbeid som skaper positive resultater for elevene. Det plenumsstyrte gruppearbeidet er bygget rundt elever og hvordan å møte dem, og vil derfor oppleves som mer nyttig i utviklingstiden. Opplevelsesorienterte fremgangsmåter i utviklingsarbeidet vil også kunne bidra til at læringsresultatene ikke bare er innøvde tankemønstre eller reflekser, men kan også bidra til utvikling av lærernes personlige egenskaper (Knud, 2012, s. 295), siden metoden utviklingsarbeidet gjøres på i seg selv ikke er målet, men opplevelsene lærerne har i elevroller. Det er mulig det Herman mener når han sier at selv om han tror han ikke bevisst går rundt og tenker på gruppearbeidet så kan det han lærte gjennom det ubevisst gjøre seg gjeldende, at når han møter situasjonen har han i bakhodet hvilke type holdninger folk kan ha og hvilke håndteringsmåter som kan brukes. Det er mulig at det er fordi refleksjonen og «øvingen» han gjorde i det plenumsstyrte gruppearbeidet faktisk påvirket og utviklet hans personlige egenskaper, i dette tilfellet utviklet han kanskje en forståelse for elevenes holdninger og oppfatninger om lærernes handlinger. Ved å ha et opplevelsesorientert utviklingsarbeid som omhandler elevene kan altså lærerne føle at arbeidet har en betydning for deres praksis mens de driver utviklingsarbeid, og sitter igjen med både kunnskap, personlige egenskaper og mulig endring i egne tankemønstre som kan endre deres praksis og dermed også deres relasjon til elevene.

Selv om dette gruppearbeidet er bygget rundt elevene og er ment til å ha en effekt som vil berøre elevene, kan likevel resultatene føles fjerne. Camilla snakket om hvordan man ikke alltid vil se resultatene på sikt, eller at de kanskje får høre om hvordan arbeidet deres har påvirket elevene først etter de har vokst opp, og at radikaliserings kan skje «himla» fort når man faller utenfor samfunnet. Det er funnet lignende funn i Europa angående ungdommer som kommer på utsiden av fellesskapet, de som mangler sosial tilhørighet (Justis og politidepartementet, 2010). Blant dem finnes det en tendens til å søke fellesskap andre plasser, noen ganger voldelige, radikale grupper (Justis og politidepartementet, 2010, s. 10). Videre sies det at handling kommer før holdning i kontekst av at inkluderingen i et fellesskap kommer før enigheten i fellesskapet, og at sosialt nettverk er den «viktigste årsaken» til å forbli i eller til å bryte med slike nettverk (Moldrheim, 2014, s. 14). Altså hvis en elev føler tilhørighet til det sosiale miljøet på skolen så kan holdningene endres etterhvert, men det samme gjelder om de ikke føler sosial aksept på skolen; hvis eleven blir tatt imot og akseptert av et radikalt miljø vil dette miljøet over tid kunne forme eleven til å bli mer radikal. Lærerne kan ikke alltid vite om arbeidet de gjør på sikt vil ha en virkning, men om de skaper et aksepterende miljø der alle kan finne tilhørighet så kan det bidra til å knytte varige sosiale bånd mellom elevene, noe som motarbeider behovet for å søke tilhørighet andre plasser. Det lærerne gjør i klassen og på skolen i arbeidet mot fordommer og deres uttrykksformer vil kunne ha stor påvirkning på samfunnet og elevenes fremtid i samfunnet de skaper. Dina bruker analogien «vi sår noen frø» og håper at arbeidet de har begynt fortsetter hos elevene senere på videregående skole. Disse frøene kan være demokratiske verdier, holdninger, medmenneskelighet og mye kunnskap, men vi mener at de frøene vi sår som kan knytte sosiale bånd og tilhørighet kan være like viktige i forebyggingsarbeidet. Lærerne vil ikke alltid se resultatene av arbeidet sitt på sikt, men de kan jobbe i tråd med forskning og forsøke å skape et klassemiljø som kan fremme tilhørighet for å prøve å minske sjansen for at elevene deres søker alternative fellesskap.

## 5.2 Handlingen i øyeblikket og det forebyggende arbeidet

Skolen jobber med et syn om nulltoleranse og forebygging mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (opplæringslova, §9A-3). Ved at skolen er lovpålagt å drive et arbeid om nulltoleranse og forebygging, kan det innimellom oppleves litt overveldende å skulle

vite hvordan en skal drive dette arbeidet til tider. Det er blant annet derfor vi har valgt å se nærmere på akkurat dette i vår oppgave og vil i denne delen diskutere funnene hovedsakelig fra analysekategorien «4.2 Håndtering av fordomsytringer i klasserommet» opp mot teorien, og diskutere hvordan lærerne reflekterer over hvordan en handler i øyeblikket når fordomsytringer oppstår i klasserommet, og hvordan en kan drive forebyggingsarbeid mot disse ytringene.

I lærernes refleksjon om håndteringen i øyeblikket var det spesielt én ting som ofte kom igjen. Det var at handlingene i en situasjon skjer så fort at en ikke får tid til å tenke og løser situasjonen fortest mulig, og kanskje litt på automatikk. Det var også i den sammenheng at en del av deltakerne snakket om at de gjerne kunne øve mer på slike reelle situasjoner slik at de er mer forberedt når situasjonen oppstår. Denne øvingen og den automatiske handlingen kan virke motsigende til hva som er formålet med gruppearbeidet. Gruppearbeidet skal skape refleksjon og reflekterte handlinger. I skolen ønsker man ikke automatiske handlinger, siden det er stor fare for at handlingen ikke er i utvikling og ikke får reflektert seg i lyset av samfunnet og behov. Automatikk er en fallgrube som en kan falle i dersom en ikke reflekterer over eller er bevisst egne handlinger, ettersom automatikk kan forårsake at man fortsetter å gjøre ting som en alltid har gjort, enten det gjelder i undervisning, håndtering av situasjoner og mer. Da vil en ende opp med å «blir gående i det samme sporet år etter år» uten utvikling eller endring (Imsen, 2017, s. 25).

Det mye som skjer på kort tid i en skolehverdag, og det er mange valg som skal tas. Dette kan ses i lyset av Iversen's (2014, s. 44) «system 1» og «system 2». Det overfladiske vi får med i klasserommet kan kjapt kategoriseres i farten lik som i system 1-tenkning, mens perspektivtakingen i gruppearbeidet tvang lærerne inn i system 2-tenkning, hvor de gikk inn og så elevene sine fra andre perspektiver enn lærerens. Der fikk de mulighet til å reflektere over hva som skjer i og rundt eleven og dens opplevelser. Vi fikk inntrykk av at diskusjonen i gruppearbeidet bidro til at de ulike perspektivene lærerne ble kjent med ikke bare var fra sin egen forståelse av den rollen de gikk inn i, men også refleksjonene de andre lærerne delte fra sine roller. I en situasjon hvor ting må skje fort har en ikke tid til en sakte og gjennomtenkt handling, en handler gjerne da på refleks i en kjapp tanke og får ikke tenkt mye på handlingen før den er gjort, slik som noen av deltakerne snakker om. På den andre siden kan en se på at

noen av de samme deltakerne også snakker om hvordan de tror at gruppearbeidet kan ha hatt en effekt på et mer underbevisst nivå og påvirket deres praksis og hvordan de møter eleven, til tross for at de kanskje ikke har jobbet noe aktivt med det de lærte på gruppearbeidet. De har tilegnet seg en form for ubevisst intelligens, som en tilegner seg kjappere enn bevisst intelligens, over et lengre tidsrom (Vedfelt, 2002, s. 28, sitert i Knud, 2012, s. 34). Ved at underbevisstheten har blitt påvirket av refleksjonen, vil en kunne anta at også den «automatiske» handlingen også har endret seg, for den er mer styrt av underbevisstheten enn et bevisst valg. Vi vil da introdusere et begrep som vi har valgt å kalle «reflektert automatikk». Det som ligger i dette begrepet er at en automatisk handling ikke trenger å være dårlig, dersom den er i stadig utvikling gjennom refleksjon og en vilje til å øke eget bevissthetsnivå. Ved å reflektere over de handlingene en selv utfører eller observerer vil en kunne ta det med i videre refleksjon over ens egne handlinger og handlingsmønstre. Tanken vil fortsette å være reflektert dersom en er villig til å ta et steg tilbake og kritisk reflektere over handlingene og hvordan de kan bli bedre neste gang. Dersom du greier å ta til deg denne refleksjonen vil neste handling være mer reflektert enn den forrige. Desto oftere og mer du gjør noe, jo enklere blir handlingen, så ved nok øving vil også egen refleksjon kanskje skje enklere og fortere og da trenger man gjerne ikke like mye tid til det – «øvelse gjør mester». I denne prosessen med refleksjon og utvikling kan det være nyttig å ha noen verktøy for refleksjon, slik som Herman snakket om, at en har et felles verktøy for å kunne diskutere og reflektere over situasjoner som har oppstått og lære av dem eller ta med seg videre inn i håndteringen, for da er alle kjent med metoden og vet hva den går i.

Vi kan se tilbake på hva intervjudeltakerne snakket om angående hvordan de føler det i selve situasjonen når fordomsfulle ytringer oppstår. Lærerne ga uttrykk for at situasjonen skjer så fort og de må ta mange valg på kort tid, og det kan fort oppleves ubehagelig dersom en ikke føler seg forberedt eller en føler at en ikke har kunnskapen til å ta tak i hendelsen. Så selv om en i skolen jobber kontinuerlig med forebygging og nulltoleranse, kan en fremdeles være usikker i situasjonen og hvordan en velger å løse den. Samtidig som samfunnet og elevene endrer seg så må en fortsette utviklingen på egne håndteringsmetoder slik at de er tilpasset situasjonen, elevene og samfunnet. Vi kan se gjennom intervjuene at deltakerne var positive til å lære og utvikle sin egen evne til å håndtere fordomsytringer i klasserommet. Noe som samsvarer med deres ønske om å bli enda flinkere til å håndtere situasjonene som oppstår, få



en mulighet til å trene på ulike situasjoner lærere kan møte, og forstå hva som kan være utfallet av de ulike håndteringene som blir gjennomført av lærere.

Det å gripe inn og ta tak i situasjonene når de skjer vil fungere som grensesetting for både de involverte i situasjonen samtidig som de som står på sidelinjen og får det med seg. Ved å ta tak i det når situasjonen oppstår vil en kunne stoppe det fra å utvikle seg ytterligere, samtidig som en vil kunne skape en presedens for elevene, og en litt tydeligere grense for hva som aksepteres i klasserommet. Vi tar i bruk empatisk grensesetting når man tar tak i situasjonene før det eskalerer (Mattsson, 2019, s. 31). Denne grensen blir satt både for dem som kan bli fornærmet av det som blir gjort eller sagt i situasjonen, men også for den som har sagt eller gjort noe krenkende for å motarbeide at eleven faller utenfor fellesskapet ved å stigmatisere seg selv. Dersom lærerne unngår enkelte tema i klasserommet på grunn av at det er ubehagelig vil det ikke være like tydelige grenser på hva som er greit å si i klasserommet, noe som i seg selv kan skape konflikt blant elevene og et utrygt eller utrivelig skolemiljø. Camilla snakker om at lærerne har ved hjelp av Dembra og deres kompetanseheving blitt trygge på å ta tak i situasjoner som oppstår. Ved at de nå er tryggere på seg selv og situasjonen vil det også sannsynligvis øke antall situasjoner som blir håndtert. Lærere er tross alt pliktig gjennom opplæringsloven til å ta tak i slike situasjoner, selv når det er ukomfortabelt, så ved å styrke lærernes kunnskap og praksis vil gjerne også resultatet av at en tar tak i situasjonen også bli bedre.

En annen form for forebygging som lærerne kom inn på var kunnskapsheving for elevene og det å gi dem større forståelse for hvorfor normene er som de er og ikke bare slå ned på det som ikke er greit uten en forklaring. Grete fortalte om hennes klasse og deres «vegring» for å høre n-ordet i undervisningskontekst eller historiske kontekster hvor ordet ikke har en negativ hensikt for å bli brukt. Her følte hun at det ikke var noe refleksjon og forståelse bak hvorfor ordet ikke er greit å si, da elevene fra tidligere har blitt møtt med «nei det er ikke greit å si» eller «slikt sier vi ikke» uten noen mer forståelse eller årsak, og har blitt mer en «indoktrinering». Hun ønsket da å gi elevene en større forståelse for hvorfor det ikke er greit å si, og da gi elevene en kompetanseheving som et steg på veien for å motvirke fordommer. Dette kan vi se på i lyset av teori, blant annet Allport (1954, s. 22) og hvordan han ser på at en fordom som kan fikses med kunnskap heller er en misoppfatning, og ikke en fordom. Men på den andre siden er ikke alle fordomsytringer et uttrykk for fordomsfulle holdninger (Myrebøe & Røthing,

2021, s. 63). Det er også grunnlag for å argumentere for at fordommer er mer noe en bruker en noe en har (Moldrheim, 2021, s. 12). Denne formen for bruk av fordommer som Moldrheim (2021, s. 12) presenterer kan ut i fra det Grete forteller om se ut til å stemme mer overens enn Allports (1954, s. 22) teori om misoppfatninger, på bakgrunn av det Myrebøe og Røthing (2021, s. 63) forteller om at elevene gjerne ikke har fordomsfulle holdninger til tross for handlingene sine. Det kan heller se ut som at elevene bruker det som noe de kan le av uten å tenke over hvordan dette kan bli oppfattet på en mer negativ måte fremfor bare som spøk.

Frida snakker om hvordan en kan finne kjernen til hvorfor de sier og handler som de gjør, som en et alternativ til å jobbe med forebygging og håndtering av ytringer: «Så det er jo kanskje det å prøve å stille spørsmål, og finne ut hvorfor sier dere disse tingene». Her kommer vi da inn på Mattsson (2019) og hans empatiske nysgjerrighet og hvordan det kan være et verktøy i dette arbeidet, ved å ta seg tid til å bli kjent med eleven og eventuelt finne årsaken til hvorfor elevene gjør som de gjør eller skape et rom hvor en kan snakke med eleven om hva som er greit å si og ikke i ulike situasjoner. En skal i sosiale sammenhenger da også følge de sosiale grensene som er satt slik at ingen blir krenket eller oppfører seg krenkende mot andre. Ved å finne bakgrunnen eller kjernen til elevens utsagn kan en kanskje ta «problemet» ved roten. Det finnes ulike teorier om hva som kan være løsningen for å få elevene til å slutte med slike utsagn. De litt eldre teoriene slik som Allport (1954) fokuserer på kunnskapsheving, mens de litt nyere, slik som Moldrheim (2014, s. 18), fokuserer mer på holdningsendring gjennom følelser. Funnene fra intervjuene er preget av begge disse formene for å arbeide mot elevenes fordomsfulle utsagn, da intervjudeltakerne i noen tilfeller snakker bare om kunnskapsheving i ulike former, men andre ganger om å finne årsak og jobbe med følelser rundt tema.

For å gi elevene en forståelse for sine handlinger og deres konsekvenser, er det viktig at de vet hvorfor ting ikke er lov eller hvorfor det er dumt å si enkelte ting. I en del sammenhenger og arenaer blir en de unge møtt med «nei sånn er ikke lov å si» eller «slikt sier vi ikke», og det blir en norm uten kunnskap eller forståelse for hvorfor. Det kan ses i det Grete snakket om at elevene ga uttrykk for å være indoktrinert i forståelsen av at «det ordet bruker vi ikke for det er ikke greit» uten en forståelse for hvorfor. Det kan skape en form for frykt for ordet, selv når det blir sagt i situasjoner hvor det ikke er ment for å skade, men i undervisning og for læring. Nulltoleransepolitikken kan i seg selv gjøre at ordene blir skremmende siden reaksjonen kan

være i samme sjanger som assosiasjonen en får med nulltoleranseordet: «slå hardt ned», «atferd som lærer opplever som problematisk og uakseptable», «må opphøre umiddelbart», osv. (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 36). Gjennom denne formen for å håndtere ytringer i klasserommet kommer det gjerne ikke noen forklaring, og eleven får ikke en forståelse for handlingene sine og hvordan de kan skade andre. Dette kan ses i det Camilla snakket om hvor det nytter ikke med «nei slutt med det» eller «ikke si sånn», for det garanterer ikke at ordet ikke blir brukt lenger, da eleven gjerne bare har byttet til å si det bak ryggen på de voksne (Lenz & Moldrheim, 2019 s.37). Det vil likevel ikke si at med mer kunnskap vil alle fordomsytringer bli løst, da kunnskap i seg selv er ikke nok til å motvirke fordommer (Moldrheim, 2014, s. 9), noe som står i motsetning til det som Allport (1954) mente i sin tid. På bakgrunn av dette kan en se viktigheten av forståelse og det å komme i dialog med elevene, og hvordan det spiller inn på holdningsendringen til elevene for å motvirke fordommer.

### 5.2.1 Viktigheten av relasjoner og dynamikk-bevissthet i arbeid med håndtering av fordomsfulle ytringer i klasserommet

Gruppearbeidet kan bidra til dypere forståelse for den enkelte elev ved at lærerne i gruppearbeidet tar utgangspunkt i faktiske elever eller situasjoner de møter i hverdagen. I intervjuene ble det ofte referert til «typer» av elever, og det er jo i praksis det vi gjør i gruppearbeidet, hvor vi prøver å simulere en situasjon ved å innta roller, noe som fort blir basert på «typer» vi kjenner igjen fra klasserommet. Dette kan virke litt motsigende til vårt arbeid med å prøve å motarbeide «system 1»-tenkning i klasserommet, da målet ikke er å lage en fasit for de forskjellige «elevtypene», men heller å øve inn en ny tankegang en ser og møter elevene med. Likevel finner Frida det nyttig å utforske enkeltelevens perspektiv og «tenke litt på det», og dersom dette er noe hun finner nyttig og gjentar i sin praksis vil det da kunne ha den repeterende effekten som kan gjøre at arbeidet og møtet med elevene blir preget av reflektert automatikk.

I fokusgruppe 2 fant vi at gruppearbeidet ga rom for refleksjon og innsikt i hvem elevene er i fellesskapet i klasserommet og hvordan situasjoner påvirker elevenes rolle. Det kommer også frem at selv om man kjenner elevene sine godt er det fremdeles nytte i å sette seg ned og

reflektere over klassefellesskapet og de ulike elevenes roller. I denne sammenhengen kan vi se på Moldrheim (2014, s. 7) og hennes artikkel hvor hun blant annet snakker om mobbing og hvordan den inneholder maktperspektiv, status og rang. Disse aspektene vil også være med på å definere elevenes rolle og plass i klasseromsfellesskapet, og kan påvirke hvordan de vil reagere i den aktuelle situasjonen. Elevene er gjerne i et stadiet hvor de prøver å finne tilhørighet og sin plass i fellesskapet, og vil i den sammenhengen også være preget av usikkerhet (Assmann, 2012, sitert i Fandrem & Skeie, 2021, s. 236-237). Gjennom å prøve å passe inn og finne sin plass kan det oppstå mobbing, uforsiktlige kommentarer, og lignende for å prøve å oppnå en form for status og rang, gjerne gjennom makt (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 7), noe lærere må ta hensyn til når de prøver å finne løsninger og håndteringsalternativer for klasserommet. Forholdet mellom elevene kan være årsak til slike situasjoner og vil også påvirke hvordan en best burde løse situasjonen, da dynamikken har noe å si for hvordan elevene ser hverandre. Altså vil forholdet mellom elevene og enkeltelevens bakgrunn påvirke dens handlinger og reaksjon (Säljö, 2008, sitert i Mattsson, 2019, s. 26). Dette er noe Grete trekker frem i intervjuet, og sier at gruppearbeidet ga en liten oppfriskning i hvor viktige de sosiale båndene i klassen er. Hun stiller også spørsmål om det er behov for å ha en provokatør i klassen, eller om det er en rolle som læreren skal ta på seg. Dette kan antageligvis være basert på at hun ser behov for at elevene skal bli utsatt for meningsmangfold, noe som kan bidra til å skape en arena for elevene til å utvikle demokratiske verdier og samhold på tvers av meninger og til tross av uenigheter, som i et uenighetsfellesskap. God trening i et uenighetsfellesskap kan bidra til å ruste elevene til voksenlivet, da meningsmangfold vil være realiteten i hverdagen utenfor klasserommet, spesielt når noen av elevene gradvis kommer til å engasjere seg mer politisk og de fleste begynner å jobbe utenfor sin umiddelbare sosiale krets. Skolen har et mandat om å fremme elevenes demokratiske og fellesskaplige evne til å delta i samfunnet som en del av storsamfunnet (opplæringslova, 1998, §1-1).

Empatisk grensesetting er en av stegene en kan ta mot å verne om elevene i fellesskapet (Mattsson, 2019, s. 31-32), og når lærer er klar over dynamikken og forholdene mellom individer i klasserommet kan hen tilpasse sine reaksjoner og håndtering til individet samt individets rolle i fellesskapet når grensene blir overtråkket. Når lærerne har vært i roller og reflektert over klasserommets komplekse relasjoner kan de kanskje lettere vurdere hvordan de skal ivareta de krenkede og de nøytrale, samt gi eleven som har ytret seg negativt en mulighet for å ikke tape ansikt i fellesskapet. Dette er igjen en del av arbeidet for å prøve å forebygge at

eleven faller utenfor fellesskapet (Mattsson, 2019) og i verste fall søke et alternativt miljø som kan være radikaliserende (Moldrheim, 2014, s. 14).

Grete snakker om at det er utfordrende å håndtere når en elev har foreldre hjemme med meninger som «innvandring ikke er greit», da denne elevens verdi og følelser spiller inn. Å slå hardt ned på fordomsfulle ytringer kan føles som et angrep mot eleven eller dens foreldre, og kan bli møtt med motstand eller stillhet fra eleven. «No one can be taught who thinks himself under attack» (Allport, 1954, s. 498), er et sitat som beskriver dette. Hvis man ønsker å lære eller påvirke meningen til noen, så må man sørge for å formulere seg slik at personen ikke føler at de er under angrep. Dina kommenterer angående relasjonsbygging til eleven at hvis man er bevisst hva hensyn man skal ta til den enkelte eleven, så er det lettere å bygge opp en relasjon, og dermed unngå konfrontasjon. Mattsson (2019, s. 31) uttrykker at det blir vanskelig å ha et klasserom der alle får uttrykke seg fritt, om skolen har regler for hva som er lov å uttrykke seg om, og «Kevin» uttrykker at han ikke får uttale seg om enkelte saker uten at klassens «politiske korrekte» elever snakker drit om seg. Reglene Mattsson (2019) har for diskusjon i klasserommet sitt er dermed ment for at alle skal få snakke fritt, men saklig. Dette kan ligne et uenighetsfellesskap, eller i verste fall en øvelse som kan bidra til å oppnå uenighetsfellesskap eller forståelse på tvers av meningene. Dette kan gi rom til at elevene som selv har kontroversielle meninger og holdninger, eller har foresatte med slike holdninger, kan utforske sine meninger med andre innenfor trygge og klare rammer i fellesskapet.

Herman eksemplifiserer utfordringene med elever som uttrykker meninger lignende casen «Vikar i norsktimen» og som ikke har relasjon til lærere på skolen, og tenker at kunnskapsbygging, ulike perspektiver og diskusjon kan være retningen å gå for å håndtere situasjonen. Han argumenterer «jeg tror at det er noe annerledes hvis en hel klasse forteller denne personen hvordan ting er». Ulike perspektiver og diskusjon er litt det vi snakker om rundt Mattssons (2019, s. 31-32) empatiske grensesetting og Iversens (2014, s. 12-15) uenighetsfellesskap, men her kan man fort balansere mellom fallgruver. Med fokus på å introdusere ulike perspektiver og ha diskusjon i klasserommet må man passe på at undervisningen og diskusjonen ikke oppleves som moraliserende, da moralisering kan «sabotere selverkjennelse og oppleves ydmykende» (Moldrheim, 2014, s. 11). Om hele klassen

skal vise en elev hvordan ting er kan det ta vekk fra en mulighet til elevens egen refleksjon og utvikling, eller kan føre til at eleven sier seg enig eller holder stille utelukkende for å slippe unna pekefingeren, men uten å ha gjort en reell gransking av seg selv eller sine meninger. Til sammenligning med det Mattsson (2019) sier: «Det är [...] lättare att kontrollera elevens Jag än att utveckla dess Mig», kan man risikere at elevens «Jeg» uttrykker seg nøytral eller sier seg enig med fellesskapets meninger. Det kan sette en stopper både for eleven og klassefellesskapets demokratiske utvikling til et meningsmangfold. At Herman vil bygge opp med litt faktakunnskap vil gi kjøtt på beina til elevene i diskusjonene, men selv om kunnskap kan bidra til endring, vil ikke det være den avgjørende årsaken til endring (Moldrheim, 2014, s. 9-10). Likevel vil kunnskap kombinert med å skape en tilhørighet og gjensidig aksept mellom elevene kunne bidra til endring over tid, som Herman sa: «Altså det er mulig å få en endring over tid da, at man bygger det på rette premisser».

### 5.3 Utviklingsarbeidets overførbarhet

Gjennom analysekapittel «4.3 Overførbarheten til eleven» kan en se at flere av lærerne fikk en umiddelbar reaksjon etter utviklingsarbeidet om at dette ønsket de å gjøre med elevene sine. Slik som Elise snakket om: «å dette må vi gjøre i timen, dette må vi på en måte bruke i klassen». Med dette refererte hun til en samtale hun hadde med en kollega kort tid etter gjennomført utviklingsarbeid. I det samme intervjuet kom det også opp at de ønsket å få satt av tid til å planlegge hvordan en skulle gjøre det i klassen og faktisk få laget noen opplegg. Samtidig som de også ønsket mer tid i utviklingstiden til å jobbe med slike caser og «øve» på hvordan å håndtere situasjonen som oppstår da det kan være vanskelig å vite hva som er den beste håndteringen.

Etter å ha intervjuet lærerne fikk vi inntrykket av at fokuset på bruken av det plenumstyrte gruppearbeidet var å ta det med inn i klasserommet og bruke det som et opplegg med elevene, istedenfor et verktøy til egen refleksjon. Slik som nevnt over var det gjerne ønsket om å ta det med inn i klasserommet som ble det store fokuset. Det kunne oppleves som at refleksjonen og utviklingen av innsikt i hvordan ens håndteringsmetoder påvirker elevene i og utenfor situasjonen ble en tilleggstanke eller en god opplevelse, istedenfor et grunnlag som et

refleksjonsverktøy. Det å ta gruppearbeidet med inn i klasserommet er det i seg selv ikke noe gale med. Det kan fint fungere på samme måte med elevene som med lærerne, da det kan være en arena for refleksjon og innsikt i andres «sko». Dette kan fungere bra som et forebyggingsarbeid eller som håndteringsmetode ved å bruke caser som er relevante for elevene. Slik som det ble diskutert i fokusgruppe 2, hvor de hadde jobbet med elevene om samtykke og overgrepstematikk gjennom caser, sammenlignet de oppleggene og kom frem til at de hadde likhetstrekk og de kunne tenke seg til at gruppearbeidet også kunne brukes på andre temaområder enn bare fordomsytringer. Likevel ble fokuset igjen det å ta det med inn i klasserommet til elevene, som en form for kunnskapsheving, bevisstgjøring og forebygging. Samtidig som flere av deltakerne reflekterte rundt gruppearbeidets innvirkning på deres egen lærerpraksis, kom noen frem til at de mente at det kunne ha hatt en innvirkning både bevisst og underbevisst. Det kan altså se ut til at læreren har hatt en utvikling, men om gruppearbeidet leder til noe videre refleksjon er usikkert, for det kan virke som at lærernes fokus ligger på bruken av gruppearbeidet inn mot elevene som et undervisningsopplegg. Vi opplever at det trolig har oppstått et avvik mellom vår og lærernes oppfatning av hva som har vært formålet med å gjennomføre det plenumsstyrte gruppearbeidet, som et opplegg i utviklingstiden.

## 5.4 Oppsummering

I denne delen skal vi oppsummere og stille de individuelle funnene inn i en helhet, for å belyse problemstillingen: *Hva er læreres refleksjoner i møte med utviklingsarbeid rettet mot forebygging og håndtering av fordomsfulle ytringer i klasserommet?*

Å møte situasjoner der fordomsfulle ytringer oppstår kan oppleves ubehagelig for lærerne, og ofte håndteres situasjonen fort med lite tid til å tenke. Man kan fort føle seg lite forberedt eller at man gjerne skulle hatt litt mer kunnskap når slike situasjoner plutselig oppstår, men lærerne var positive til å lære og utvikle seg, og utforske håndteringsmetoder og hvordan å tilpasse dem til elevene. Gjennom Dembras kompetanseheving har lærerne blitt tryggere på håndtering av ulike situasjoner. Lærerne likte at gruppearbeidet var praktisk, praksisnært, nytt og nyttig, og dette bidro til engasjement. Den aktive deltakelse kan bidra til dypere læring hos deltakerne

(Knud, 2012, s. 129), og casene som ble brukt i gruppearbeidet ble opplevd som praksisnære og anvendelige, noe som bidrar til dypere læring innenfor det spesifikke temaet som blir tatt opp i gruppearbeidet. Utviklingsarbeid med eleven i fokus eller elevskapte ressurser er mer lydhøre for elevene (Timperley, 2008, s. 19), og vil gjerne skape mer verdi hos både lærere og elever. Flere av lærerne sa at de trodde eller håpet at arbeidet hadde en påvirkning på hvordan de møtte elevene, men trodde at endringen var mer ubevisst enn bevisst. Ubevisst læring har større effekt på utvikling av personlige egenskaper, gjennom at lærerne har fått «opplevd» situasjonen (Knud, 2012, s. 129), og kan dermed endre lærernes håndteringsmetoder til tross for at det ikke er en bevisst tanke involvert.

I situasjonen som oppstår i klasserommet har en ikke tid til å stoppe opp å tenke over håndteringsmetoden en velger, og dersom en reflekterer over egen respons i etterkant av situasjonen kan en skape reflektert automatikk. Den reflekterte automatikken må holdes ved like gjennom kontinuerlig refleksjon over situasjoner som oppstår slik at en ikke blir gående i gamle og kanskje ineffektive spor. Det plenumsstyrte gruppearbeidet er også en slik arena for refleksjon og utvikling av den reflekterte automatikken. Lærerne ga uttrykk for at de lærte av erfaringene fra rollen de inntok, i tillegg til å lære fra de rollene de andre lærerne inntok når de diskuterte i fellesskap. Lærerne ble mer bevisst de elevene som ikke gjør mye ut av seg i disse situasjonene, og lærerne ble også mer bevisste på at de ikke kan se eleven for seg selv, men må se eleven i relasjon til andre elever og klassens dynamikk for øvrig. Arbeidet oppleves som et felles verktøy for å diskutere og reflektere over situasjoner, slik at de i fellesskap kan finne løsninger når fordomsfulle ytringer oppstår på skolen. Da refleksjonen lærerne gjør kan påvirke deres underbevissthet, kan den endre deres automatiske handlinger ubevisst. Ved å gjenta denne refleksjonen under og etter automatiske reaksjoner ved situasjoner i klasserommet kan vi oppnå reflektert automatikk.

I gruppearbeidet var det lett for å velge en rolle basert på «typer» lærerne finner i klasserommet sitt. Det er viktig å huske på at en håndteringsmetode ikke nødvendigvis passer en hel kategori under «elevtyper» man finner, og at øvelsene i gruppearbeidet handler om å reflektert gå inn i den enkelte situasjonen og håndtere den deretter. Likevel kan det være nyttig å bruke eksempler



man kjenner til og begynne arbeidet med de man har i klasserommet. Gjennom denne refleksjonen over «typene» i sin egen klasse har lærerne et utgangspunkt når det oppstår situasjoner som en skal håndtere eller forebygge.

Forebyggingsarbeidet vi gjør i skolen ser vi ikke alltid resultatet av, da elevenes holdninger vil fortsette å utvikle seg inn i voksenlivet. Det vi kan gjøre som lærere er å undervise i og bidra til utvikling av holdninger og tenkemåter som demokrati og likestilling (opplæringslova, 1998, §1-1). En måte å oppnå dette på er å la elevene utfolde seg i *uenighetsfellesskap* og lære å respektere hverandres meninger og ulikheter. Veien dit kan være å ha tydelige grenser for *hvordan* man kan uttrykke seg uten å legge lokk på elevenes meninger og klassens meningsmangfold. Hvis det oppstår utfordringer til disse grensene kan det være risiko for at en av elevene faller utenfor fellesskapet og mister sin tilhørighet. I disse tilfellene kan lærerne prøve å ordne opp ved å ta i bruk *empatisk nysgjerrighet*. Ungdommer som ikke har tilhørighet til miljøet de er i søker gjerne tilhørighet andre plasser, og i verste fall ender de opp i voldelige og radikale grupper (Justis og politidepartementet, 2010, s. 10). For å best forebygge fordomsfulle holdninger trengs det kunnskap og danning, men det kan være like viktig at elevene kjenner på tilhørighet og knytter sosiale bånd.

Lærerne så av ulike grunner behov for kunnskapsheving hos elevene. En lærer snakket om de ulike ordene som blir brukt som spøk eller skjellsord mellom elevene, og ønsket å heve deres forståelse for hva som ligger i ordene. En annen lærer ønsket å snakke med elevene sine om ord som var så tabubelagt at elevene kjente ubehag når læreren brukte det i en undervisningssammenheng. Lærerne så altså behov for å snakke om opphav og bakgrunner til at noen ord ikke er akseptert i hverdagspråket, men også et behov for at elevene ikke blir indoktrinert til hva som kan sies og ikke, men å heller se ordene i kontekst. I likhet er det viktig at lærerne går til roten bak elevenes bruk av ord, da vi også kan tolke deres ytringer utenfor deres intenderte mål. Ytringer og handlinger trenger ikke være en indikator for holdninger.

Lærerne har reflektert mye rundt hvordan en kan håndtere og forebygge fordomsytringer i klasserommet med bakgrunn i gruppearbeidet, men når samtalen kom til bruken av gruppearbeidet videre, fikk vi avvikende svar fra det som var ventet. Lærerne hadde stort fokus på å bruke gruppearbeidet i undervisningen, fremfor å bruke det som et verktøy for å kunne sette seg inn i elevenes perspektiv til å fremme egen refleksjon. Likevel kan vi se på lærernes refleksjoner at det plenumsstyrte gruppearbeidet har påvirket deres utvikling og handlingsmønster.

## 6 Konklusjon

I denne masteroppgaven har vi sett på fordomsfulle ytringer i skolen og hvordan en gjennom utviklingsarbeid kan håndtere slike ytringer i klasserommet. Tidligere forskning viser til at det fremdeles er mye av fordomsfulle ytringer i skolen, og de tar også for seg ulike metoder eller refleksjoner på hvordan en kan gripe tak i disse situasjonene eller drive med forebyggende arbeid (Hasund, 2020; Moldrheim, 2014; Myrebøe og Røthing, 2021). Denne forskningen omhandler blant annet forebygging av utenforskap (Dembra, u. å.). Elever som opplever utenforskap og manglende gruppetilhørighet har lettere mulighet for å bli radikalisert (Moldrheim, 2014, s. 14), noe som ikke hører hjemme i et demokratisk samfunn. Derfor undersøkte vi i vårt prosjekt følgende problemstilling: *Hva er læreres refleksjoner i møte med utviklingsarbeid rettet mot forebygging og håndtering av fordomsfulle ytringer i klasserommet?* Det valgte utviklingsarbeidet var Dembras plenumstyrte gruppearbeid, som har til mål å skape refleksjon og utvikling av egen lærerpraksis i møte med fordomsfulle ytringer i klasserommet.

Vi gjennomførte kvalitative fokusgruppeintervju og enkeltintervju, hvor vi samlet inn refleksjoner fra åtte forskjellige lærere om hva de fikk ut av og hvordan de følte det var å delta i et utviklingsarbeid rettet mot håndtering av fordomsfulle ytringer. Den kvalitative metoden gav rom for lærernes refleksjoner, som har vært essensielt i vår masteroppgave og har derfor fungert godt.

Det finnes flere måter å utvikle egen lærerpraksis til å bli bedre i det å håndtere fordomsytringer i klasserommet, men den som vi har sett nærmere på er da som sagt utviklingsarbeid gjennom mediumet Dembras plenumsstyrte gruppearbeid. Dembras plenumstyrte gruppearbeid er et utviklingsarbeid som baserer seg på caser, og det ble fokusert på å velge ut et variert utvalg av situasjoner, hvor det var viktig at de skulle være reelle og relaterbare.

Gjennom diskusjonen har vi belyst lærernes refleksjoner som de fikk i møte med det plenumsstyrte gruppearbeidet som var rettet mot håndtering av fordomsfulle ytringer. Det plenumsstyrte gruppearbeidet fikk positiv respons fra lærerne, for de opplevde det praksisnært,

praktisk og variert, noe som bidro til engasjement og følelse av relevans. Opplevelsesorientert læring og aktiv deltagelse bidrar til dypere læring og utvikling av personlige egenskaper (Knud, 2012, s. 129), noe som vil påvirke hvordan lærerne møter elevene. Lærerne konkluderte selv med at de ikke bevisst hadde gått inn for å endre sin lærerpraksis etter at de gjennomførte det plenumsstyrte gruppearbeidet, men at de tror og håper de har hatt en ubevisst endring. Dette kan se ut til å ha en sammenheng med lærernes misforståelse av gruppearbeidet sitt bruksområde, om det er til deres egen utvikling eller som undervisningsopplegg til elevene. Likevel vil en ubevisst endring likevel ha uttelling for elevene da det likevel kan påvirke lærernes handlingsmønster. Lærerne ble mer bevisste på elevene, også elevene som befinner seg «midt i mellom», og på de komplekse relasjonene og dynamikken rundt elevene sine, motstridende til dette kategoriserte likevel noen lærere elevene inn i generaliserte «elevtyper». Det kom også frem at man ikke alltid vil se resultatet av arbeidet i skolen, da resultatet ofte ikke viser seg før senere i skolegangen eller voksenlivet, men at en likevel må fortsette det forebyggende arbeidet. Lærerne bruker kunnskapsheving og snakker med elevene sine om skjellsord og ytringer i sitt arbeid for å bekjempe fordomsytringer. På den andre siden sier forskning at kunnskapsheving i seg selv ikke er nok, da en også må drive holdningsendring gjennom følelser (Moldrheim, 2014, s. 18). I de tilfellene hvor elevene kjenner på utenforskap og mangel på tilhørighet i fellesskapet, vil de sosiale båndene være viktige for å prøve å ta dem med inn i fellesskapet og skape rom for dem. Ved å skape et uenighetsfellesskap i klasserommet hvor det er rom for meningsmangfold og aksept, vil man kunne motarbeide noe av utenforskapet eleven kan føle på.

Ved å sette fokuset på videre forskning er det flere områder det hadde vært interessant å se nærmere på. Blant annet hva lærernes oppfatning av slike utviklingsarbeid som Dembras plenumsstyrte gruppearbeid: er det for lærernes utvikling eller er det til å ta med inn i klasserommet som et utviklingsarbeid? Med tanke på at funnene våre stadig kommer tilbake til uenighetsfellesskapet hadde det også vært interessant å se nærmere på hvordan uenighetsfellesskap kan brukes som en håndteringsmetode og forebygging for fordomsytringer i klasserommet, kanskje særlig i klasser som har utfordringer med meningsmangfold. Det kunne også vært interessant å se på flere skoler og lærere å se om de hadde de samme oppfatningene og refleksjonene som vårt utvalg hadde. Med tanke på at utvalget vårt var lite kunne vi heller ikke trekke noen generelle konklusjoner, konklusjonen i denne masteroppgaven er da begrenset til dette case-studiet.

# Litteratur

Allport, G. W. (1954). *The Nature of prejudice unabridged*. Addison-wesley publishing company.

Bangstad, S. og Døving, C., A. (2015). *Hva er rasisme* (e-bok). Universitetsforlaget.

Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. (5. utg.). Taylor & Francis.

Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Dembra, (u.å.). *Om Dembra*. Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. <https://dembra.no/no/om-dembra/>

Den nasjonale forskningsetiske komité. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjerfor-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Edgren, H., Nordberg, K. H. og Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: en håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.

Fandrem, H. og Skeie, G. (2021). Fordommer, krenking og mobbing som problem i religionsundervisningen. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. (s. 229-258). Universitetsforlaget.

Hasund, I. K. (2020). «Jævla homo!» Om gruppebaserte skjellsord. *Dembra: faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendlighet i skolen, nr. 3*, 30-45.

Imsen, G. (2017). *Elevenes verden* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap - Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, E. M. V. (2022). Contesting religious boundaries at school: A case from Norway. *Critical Research on Religion*, 10(2), 133-246.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/20503032211044431>

Justis og politidepartementet. (2010). *Felles trygghet - felles ansvar. Handlingsplan for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Departementenes servicesenter.

Kleva, A. E. (2019). *Ikke bare si at det kommer til å ordne seg: Elevers stemmer om trivsel og mobbing*. Redd Barna.  
[https://www.reddbarna.no/content/uploads/2021/01/Elevers\\_stemmer\\_om\\_trivsel\\_og\\_mobbing\\_Redd\\_Barna\\_h%C3%B8y\\_oppl%C3%B8sning.pdf](https://www.reddbarna.no/content/uploads/2021/01/Elevers_stemmer_om_trivsel_og_mobbing_Redd_Barna_h%C3%B8y_oppl%C3%B8sning.pdf)

Knud, I. (2012). *Læring*. Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Det kan skje igjen*. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/det-kan-skje-igjen/id631031/>

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 ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Gyldendal akademisk.

Lenz, C. og Moldrheim, S. (2019). «Nulltoleranse» - fra lydighet til myndiggjøring. *Dembra: faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppe fiendtlighet i skolen*, Nr. 2, 34-49.

Mattsson, C. (2019). Empatisk Nyfikenhet- att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet. *Dembra: faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendlighet i skolen*, nr. 2, 24-33.

McAvoy, P. og Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter - Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Moldrheim, S. (2014). Kløkt og fordom: om holdningsendring i klasserommet. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 1(1), 1-2. <http://dembra.no/wp-content/uploads/2015/09/Kl%C3%B8kt-og-fordom.-Om-holdningsendring-i-klasserommet.pdf>

Moldrheim, S. (2021). *Fordoms makt: Elevers fortellinger om andregjøring - bruk, praksis og erfaringer* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.

Myrebøe, T. (2021). Nedsettende - og innanfor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk i klasserommet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 210-223. DOI: <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v7.2141>

Myrebøe, T. og Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen? I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. (s. 62-83). Universitetsforlaget.

NESH. (2021). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Politiet. (u. å.). *Hatefulle ytringer*. Politiet. <https://www.politiet.no/rad/hat-ytringer-og-trusler/hatefulle-ytringer/#hva-er-hatefulle-ytringer-button>

Postholm, M., B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review, *Educational Research*, 54(4), 405-429. DOI: 10.1080/00131881.2012.734725

Postholm, M., B. og Jacobsen, D., I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Sandahl, J. (2013). Being Engaged and Knowledgeable: Social Science Thinking Concepts and Students' Civic Engagement in Teaching on Globalisation. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (1), 158-179.  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-98468>

Svenkerud, W. S. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. I. Andersson-Bakken og C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 91-103). Universitetsforlaget.

Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. International Bureau of Education and the Academy.

Von der Lippe, M. (2021). Fordommer i skolen. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. (s. 11-36). Universitetsforlaget.



## Vedlegg

Det er lagt til seks vedlegg til dette prosjektet. Vedlegg A viser til veiledningsarket for gjennomføring av Dembras plenumsstyrte gruppearbeid. Vedlegg B er de utvalgte casene som ble brukt i det plenumsstyrte gruppearbeidet. Vedlegg C er et kombinert informasjonsskriv og samtykkeskjema deltakerne fikk utdelt. Vedlegg D er intervjuguiden brukt i intervju 1. Vedlegg E er revidert intervjuguide brukt i intervju 2 og 3. Vedlegg F er vurderingen fra Sikt om deres vurdering av prosjektets behandling av personopplysninger. I noen av disse dokumentene har det blitt brukt arbeidstittel på masteroppgaven som senere er blitt utarbeidet til det den er i dag.

## Vedlegg A - Kjøreplan: Dembras plenumsstyrte gruppearbeid

### Dembras kjøreplan for plenumsstyrt gruppearbeid

#### **Håndtering av gruppebaserte krenkelsers eller uttrykk av fordommer**

Light-Forum-teater – sitt-ned-versjon

Plenumsstyrt gruppearbeid - kjøreplan:

HVA	TID
<b>Valg av case</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Les opp alle casene, velg ett case som gruppen skal arbeide med</li></ul>	7 min
<b>Valg av tre ulike måter å håndtere en case på</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Diskuter og identifiser ulike måter som lærere kan håndtere casen på. Velg tre ulike eksempler på håndtering som dere vil utforske videre. Ikke bruk tid på å vurdere de ulike måtene.</li></ul>	10 min
<b>Dele ut roller (alle får et kort de skriver ned rollen sin på)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identifiser roller som finnes i casen. Hvis det ikke finnes en elev som er direkte eller indirekte berørt, kan dere lage en slik rolle</li><li>• Del ut rollene – skriv gjerne navn og rolle på en lapp til hver</li><li>• NB! Ingen skal være lærer (det blir ikke et nytt perspektiv). Unntak dersom det er en lærer som krenker.</li></ul>	5 min
<b>Gjennomgang med håndtering nummer 1</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Gå gjennom casen og forestill dere at casen håndteres som eksempel nummer 1. Dere sitter, og må bare forestille dere situasjonen, den spilles altså ikke ut,</li><li>• Gå gjennom alle rollene – hvordan opplevde hver og en denne form for håndtering? Formatet her er at gruppeleder «intervjuer» hver og en, og at rollene svarer som om hen skulle vært i enerom med den som intervjuer.</li><li>• Oppsummere og kort vurdere håndteringen (ute av rollen)</li></ul>	10 min
<b>Gjennomgang med håndtering nummer 2</b>	10 min

Gjenta punktene som over.	
<b>Gjennomgang med håndtering nummer 3</b>  Gjenta punktene som over.	10 min
<b>Oppsummering i plenum</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Noen tanker rundt håndtering?</li> <li>● Ut fra rollene dere var i nå – hvordan opplevdes de ulike måter å håndtere hendelsen på?</li> <li>● Har dere fått noen nye tanker ut fra elevperspektivet som dere nå har tatt?</li> <li>● Er det noe dere vil trekke ut som gjennomgående råd?</li> <li>● Er det noe dere vil fraråde?</li> <li>● Hvordan var det å arbeide på denne måten?</li> </ul>	30 min

## Vedlegg B - Caser til utviklingsarbeidet

### Case 1

#### **GAY!**

Start av økten, alle i 8. klasse reiser seg for å hilse. Jens slenger eplekjekt ut en kommentar «Alle som setter seg er gay». Klassen blir stående avventende og se mot lærer.

#### Reaksjon 1:

Lærer bli først synlig stresset, men tenker seg om og sier så: Dere som nå setter dere ned får muligheten til å sende signal til klassekameratene om at du er en som støtter og verdsetter dine venner uansett farge, tro eller legning.

### Case 2

#### **SKITNE FINGRE**

Flere elever på 10.trinn ville ikke være på Alf-gruppe med Kari som har afrikanske aner. Geir sier høyt at han ikke vil spise maten hun lager, «Æsj,- fingrene så skitten ut». Noen elever tar parti med Geir og sier at helt ærlig fingrene hennes ser skitten ut!

Kari blir selvsagt veldig lei seg, og går med tårer i øynene mot døra. Venninnen Mari går mot henne for å trøste.

Hva skal lærer gjøre?

Alt 1:

a)Lærer går rolig ut på gang og snakker fort med Kari og Mari og forsikrer seg om at Kari er ivaretatt og får støtte for at dette var ugreit og sier at Lærer skal snakke med Geir.

b)Lærer ber Geir om å bli med ut og avklarer hvorfor G sa dette. sier at Kari er lei seg og spør G hvordan han kan bidra til at det blir ok igjen..

c) Forklarer klassen kort at dette ble dumt, at Geir beklager misforståelse og at Kari ble krenket ved å bli omtalt som skitten på bakgrunn av annen hudfarge.

### Case 3

#### **Vikar i norsktime**

Lærer leser høyt et utdrag fra en tekst om båtflyktninger til en mindre gruppe på 6 elever. Vi snakker om teksten etterpå, og ingen av elevene sier noe utenom Lotte, som kommer med en rekke veldig negative utsagn generelt om innvandrere (snyltere, løgnere, kommer hit uten grunn, ute etter penger osv). «Hvis de er så fattige, hvorfor har de dyre mobiltelefoner?» osv. osv. Fatima er en av elevene på gruppen. Hun kom til Norge for 5 år siden fra Syria for fire år siden. Hun lytter intenst, men deltar ikke i diskusjonen.

#### **Reaksjon 1:**

Ny lærer som er usikker på Lotte. Lærer gikk inn i diskusjonen og forsøkte å motbevise påstandene hun kom med. Det hele endte med en meningsløs diskusjon hvor kun jeg og den ene eleven deltok, mens de andre satt skeptiske og passive og hørte på. Timen var plutselig ferdig og Lotte forlot timen, tilsynelatende like sikker i sin sak som da timen startet.

### Case 4

#### **Politiske synspunkt på innvandring**

Jakob i 9. klasse på ungdomsskolen gir stadig uttrykk for at han er sterkt imot innvandring til Norge. Det er flere elever i klassen med annen kulturell og etnisk bakgrunn.

Jakob sier at han ikke er rasist, men at Norge ikke bør ta imot flyktninger fra andre land.

Typiske utsagn han kommer med i klassen handler om at flyktninger ikke arbeider, og at man ikke bør blande ulike kulturer.

Jakob viser til utsagn fra profilerte politikere fra et av landets største partier. Fra dette partiet kommer utsagn om «snikislamisering» av Norge, og at kulturblanding kommer til å rive den norske kultur i tusen biter.

**Reaksjon 1:** Lærer presenterer noen av påstandene som politiske ytringer i et dialogspill for elevene og ber elevene gruppevis diskutere om de er enig, delvis enig eller uenig og begrunne hvorfor de har dette synspunktet.

Case 5

### **Kantine-eksempelet**

På Vikbyen videregående skole driver en vennegjeng og kaster mat på hverandre i kantinen. Det er mye latter fra alle rundt bordet. En av elevene tar salamien fra brødsken sin, kaster den mot en muslimsk kompis og sier: «Her, den er til deg, den kommer du til å like.» De andre elevene ler, og den muslimske eleven rister oppgitt på hodet og viser et skjevt smil. To elever som går forbi observerer situasjonen. De enser at den muslimske eleven følte ubehag. De tar kontakt med lærer og sier fra om hva som skjedde. Hva bør læreren gjøre?

## Vedlegg C - Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

# **Pedagogisk empatisk refleksjon i møte med fordommer i skolen**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på lærers refleksjoner og tanker i etterkant av utviklingsarbeid i samarbeid med Dembra opplegg. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Litt om Dembra:

I 2012 på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet ble Dembra utviklet. Målet var formulert slik:

... lærerne og skolelederne skal utvikle kunnskap og arbeidsmåter som kan brukes i opplæringen for å forebygge antisemittisme, rasisme og andre former for trakassering av minoriteter i skolen. Sentrale tema skal være demokratisk beredskap, interkulturelle problemstillinger og hvordan skolens demokratiske verdigrunnlag er nedfelt i læreplanene. (Dembra.no)

I dag driver Dembra blant annet med noe som heter Dembra skoler, hvor de tilbyr kur og veiledning knyttet til diverse tema i skolen.

# Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å se på lærer sine refleksjoner og tanker i etterkant av deltagelse i Dembra opplegg, som fokuserer på empatisk nysgjerrighet gjennom rolletaking. Vi ønsker å se nærmere på hvordan et slikt Dembra opplegg kan påvirke lærerens tanker, praksis og valg de gjør i skolehverdagen, da spesifikt inn mot fordomsfulle ytringer som elever kan komme med.

Selve gruppeintervjuet vil ta rundt 1 time, etter selve Dembra opplegget er gjennomført.

## Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskolen er ansvarlig for prosjektet.

Vi samarbeider med Dembra, ettersom vi skal observere et av deres opplegg.

## Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget som får spørsmål om å delta er basert på følgende kriterier:

- Du er lærer
- Du skal/har gjennomført skolens Dembra arbeid.
- Alle lærere som skal være med på opplegget vil få spørsmål om å delta. Første kontakt om du ønsker å delta kommer gjennom Dembra ettersom det er gjennom deres opplegg vi ønsker å intervju deg om.

## Hva innebærer det for deg å delta?



Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et gruppeintervju, som vil ta opp mot 1 time. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle dine opplevelser og refleksjoner rundt det gjennomførte Dembra opplegget.

Informasjonen du/dere kommer med vil bli registrert elektronisk via nettskjemas diktafon app, som garanterer å beskytte ditt personvern. Alle fysiske notater som blir tatt underveis vil oppbevares på en forsvarlig og sikker måte.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dersom du velger å trekke deg underveis vil ikke dette ha noe å si for ditt forhold til skolen eller skolens forhold til Dembra. Vi vil også minne om at alle personopplysninger vil slettes underveis og alt vil være slettet ved prosjektslutt.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Undervis i prosjektet vil studentene som er ansvarlig for masterprosjektet ha tilgang til informasjonen, og ikke noen andre.
- Ditt navn vil kun bli brukt i samtykkeskjema, ellers vil det bli anonymisert og ikke koblet opp til noen navnekode. Ettersom all informasjonen blir anonymisert vil ikke du være gjenkjennelig i selve publikasjonen.
- Dere vil bli gitt våre kontaktopplysninger slik at dere kan ta kontakt dersom dere lurer på noe eller ønsker å trekke dere fra prosjektet.

- Alle opplysningene dere gir til oss vil bli behandlet og oppbevart enten i sikkert nettdatabase (nettskjema.no) eller innlåst i safe.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven godkjennes, 30.juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet som fremdeles har dine personopplysninger anonymiseres. Materiell som lydopptak av intervju vil bli transskribert og anonymisert så langt som mulig. Denne anonymiserte versjonen av transskripsjonene vil ikke bli slettet, men skal ikke brukes til annet enn forskning.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA Høgskolen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NLA Høgskolen ved Julie Ane Ødegaard Borge. [julbor@nla.no](mailto:julbor@nla.no)
- Vårt personvernombud: Inger Johanne Gamlem Njau
- Masterstudentene Hilde Marie Tellevik ved [Hilde\\_ma@homatil.com](mailto:Hilde_ma@homatil.com) eller Maria A. Daviereni Strømme ved [davereni@gmail.com](mailto:davereni@gmail.com)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Julie Ane Ødegaard Borge

Hilde Marie Tellevik og Maria Amalie Daviereni Strømme

(Forsker/veileder)

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet pedagogisk empatisk refleksjon i møte med fordømmer i skolen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju
- bruk av lydopptak av intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg D - Intervjuguide 1

## Intervjuguide 1

Introduser oss og hva vi er der for, presenter informasjonsbrevet.

Masterstudenter fra NLA, og vi ønsker å få deres konstruktiv og kritiske tanker og følelser relatert til case-spillet, og om dette har en påvirkning på lærer praksisen.

- Skiller dette opplegget seg fra andre opplegg dere har hatt med dembra?
  - hvorfor/hvorfor ikke.
- Quote: «Jeg ser på dette som noe av det nyttigste vi gjør i dembra»
  - Enig/Uenig
- Hvordan var det å jobbe case-spillet?
  - følg opp om det var ubekvemt å jobbe på denne måten? f.eks rollespill.
- Hva er dine tanker rundt sånne arbeidsmetoder i utviklingsarbeid blant lærere?
- Med tanke på at denne øvelsen var rettet mot håndtering av fordomsytringer i skolen, hvordan opplever dere at dette kan være til hjelp i det videre arbeidet?
  - Var det noe som gikk opp for deg/dere mens dere jobbet med opplegget?
  - Har dere fått noen nye tanker ut fra elevperspektivet?
    - Var det noen som opplevde at de fikk en bedre forståelse av enkeltelevers reaksjoner og handlinger?
    - Tror dere at dette opplegget vil ha en innvirkning på deres relasjonsbygging med eleven? (positivt, negativt, må jobbes mer med)
- Oppstod det noen følelser underveis i opplegget, som dere kunne tenkt dere å dele?
  - Er det noe fra opplegget som du tror du kommer til å huske spesielt godt?
- Hva tenker dere/du at en kan få ut av en slik øvelse?
- Tenker du at dette kunne vært brukt i forebyggende arbeid med elever?
  - (Kan du utbrodere på hvorfor ja/nei?)
  - Kan dette gjøres i regi av lærer?
  - Er det noe dere kunne tenkt dere å ha gjort med deres elevgruppe?
    - Dersom ja tror du at det vil gjøre noe med åpenheten/fellesskapet i klasserommet? evt andre aspekter du ser?
- Tror dere at dette kan ha en betydning for din praksis i møte med slike situasjoner som i casen?

- Da både i der og da håndteringen, forebyggende eller ettersamtale med elever?

Avslutningsvis en gjentakende antagelse hos lærerstudenter som har kommet frem under en del diskusjoner er at dersom slike situasjoner oppstår i klasserommene og en ønsker å rådføre seg med noen er det mange som går til samfunnsfagsseksjonen, vil dere si at dette stemmer hos dere eller for dere?

## Vedlegg E - Revidert intervjuguide

### Revidert intervjuguide

Introduser oss og hva vi er der for, presenter informasjonsbrevet.

Masterstudenter fra NLA, og vi ønsker å få deres konstruktiv og kritiske tanker og følelser relatert til case-spillet, og om dette har en påvirkning på lærer praksisen

1. Først tenkte vi å bare begynne med noen helt enkle spørsmål:
  - 1.1. Hvor lenge sånn ca har dere jobbet i skolen?
  - 1.2. Hva er din stilling i skolen: kontaktlærer, faglærer, miljøveileder, osv...
  - 1.3. Hva er ditt/dine primærfag? dersom relevant.

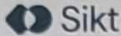
Kort om dagen før jul med dembra.

2. Kan dere huske hvilken case dere hadde og hvilke rolle dere tok på dere i disse casen?
3. Hvordan følte dere det var å ta elevperspektivet?
  - 3.1. Ga dette noen nye tanker eller perspektiver som dere kanskje ikke har tenkt så mye på før?
  - 3.2. Tror dere at dere etter å ha inntatt elevperspektivet møter elevene på en annerledes måte når lignende situasjoner oppstår?
4. Med tanke på at denne øvelsen var rettet mot håndtering av fordomsytringer i skolen, hvordan opplever dere at dette kan være til hjelp i det videre arbeidet?
  - 4.1. Hva er deres tanker rundt det å ta tak i situasjoner der fordomsfulle ytringer forekommer?
    - 4.1.1. Utbroder/hvorfor? Utfordringer, ressurser, tid, kompetanse, hensyn, overskudd, nå vs senere, refleks/refleksjon,
    - 4.1.2. Hva tenker du om Dembras plenumsstyrte gruppearbeid som en metode å jobbe med fordomsfulle ytringer på?
5. Hvordan er deres tanker rundt sånne arbeidsmetoder som en del av utviklingsarbeidet som lærere?
  - 5.1. Var det noe som gikk opp for deg/dere mens dere jobbet med opplegget?
  - 5.2. Har dere fått noen nye tanker ut fra elevperspektivet?
  - 5.3. Evt. Utborder
6. Hvordan synes du det var å jobbe på denne måten for å bli bedre kjent med elevene dine?

7. Kan dere huske å snakket om eller reflektert rundt opplegget siden sist? Evt. har dere fått brukt det på noen vis siden den gang?
  - 7.1. Dersom ja: kan du komme med konkrete eksempel?
  - 7.2. Dersom nei: kan du tenke deg noen grunner til hvorfor ikke?



# Vedlegg F - Sikt vurdering av behandling av personopplysninger



[MELDINGSKJEMA](#) / [SIKT](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 661403	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 15.11.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjekttittel**  
Master

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
NLA Høgskolen AS

**Prosjektansvarlig**  
Julie Ane Ødegaard Borge

**Student**  
Hilde Marie Tellevik og (Maria A. Daviereni Strømme)

**Prosjektperiode**  
17.10.2022 - 30.06.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN  
Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**  
Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**  
Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på «Del prosjekt» i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke, må det sendes ny invitasjon.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**  
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**  
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**  
Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:  
- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!