

MØTE MED ISLAMOFOBISKE YTRINGAR I KLASSEROMMET

Ei kvalitativ undersøking av korleis eit utval lærarar vel å handtere ein gjeven case knytt til islamofobi i klasserommet

Charlotte Smørdal Årsheim

Masteroppgåve i religionsvitskap

Vår 2022



Universitetet i Bergen

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitskap

© Charlotte Smørdal Årheim

2022

<https://bora.uib.no/>

Abstract

The purpose of this study has been to gain insight into how teachers handle situations linked to hate speech in the classroom with a special focus on Islamophobic speech. This work is increasingly relevant given the growing trend of hatred directed towards Muslims today, and the importance of having enough knowledge to deal with situations where pupils express such opinions in the classroom.

I used a qualitative research design and conducted three focus group interviews with nine teachers from different upper secondary schools in Norway. The study illustrates how teachers choose to deal with instances of Islamophobia in their classrooms. To shed light on my findings, I used theoretical perspectives related to responding to hateful and prejudiced statements, Islamophobia, safe space, brave space, teacher-student relationship, and norm-critical pedagogy.

The analysis shows that teachers with greater experience have a better starting point to address Islamophobic statements made in the classroom. By trying and failing, teachers learn which strategies work in various situations. Some teachers seem more confident in their ability to handle the case, which in turn can be linked to previous experiences. This study also examines some of the different programme's schools have available, and how these programmes help teachers deal with these situations.

English title: Addressing Islamophobic Statements in the Classroom

Forord

Det har vore eit krevjande år med lange dagar med masterskriving. Det har både vore oppturar og nedturar, men eg ville ikkje vore forutan. Eg vil takke studiegjengen for god underhaldning gjennom utalde skrivepausar. Ein spesiell takk til Vilde, Jenny, Gunnar og Aleksander for konstruktive tilbakemeldingar og gode råd.

Vidare vil eg takke familie, vener og kjærast for å ha korrekturlest, støtte og heia på meg gjennom denne prosessen.

Den største takken går til mine rettleiarar, Marie von der Lippe og Christian Mauder, for behjelpelig og inspirerande rettleiing. Det er vanskeleg å sjå for seg at dette hadde gått utan dykk.

Ein siste takk til mine informantar. Denne studien ville ikkje vore mogleg å gjennomføre utan dykkar deltaking. Eg set umåteleg pris på at de har brukt dykkar tid til å dele erfaringar og ærlege meiningar med meg. Takk!

Bergen, 16.mai 2022

Charlotte Smørdal Årsheim

Innholdsliste

Abstract	I
Forord	III
1. Introduksjon	1
1.1. Studiets aktualitet og grunngeving	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Bakgrunn - i Noreg	3
1.3.1 Skulen sitt arbeid.....	4
1.3.2 Dembra.....	5
1.4 Bakgrunn - internasjonalt	6
1.4.1 Internasjonal utvikling av diskriminering mot muslimar.....	6
1.4.2 Media si rolle	7
1.5 Islamofobi.....	8
1.5.1 Islamofobien si historie.....	8
1.5.2 Utfordringar	10
1.5.3 Val av omgrep.....	10
1.6 Struktur for oppgåva	11
2. Bakgrunn	12
2.1 Islamofobi som fenomen	12
2.1.1 Kvifor eit globalt fenomen?	13
2.1.2 Islamofobi og media.....	15
2.1.3 Islamofobi i skulen.....	17
2.2 Skulekontekst.....	21
2.2.1 Handtering av islamofobi i skulen	22
2.2.2 Evaluering av Dembra	25
2.3 Presentasjon av case	27
2.3.1 Karikaturstrid og bileteforbod.....	28
3. Teori og metode	32
3.1 Teorigrunnlag	32
3.1.1 Safe space og brave space.....	32
3.1.2 Lærer-elev-relasjon	33
3.1.3 Normkritisk pedagogikk	34
3.2 Forskingsmetode.....	35
3.2.1 Fokusgruppe som metode	36
3.2.2 Case.....	37

3.2.3 Pilotintervju.....	38
3.3 Datainnsamling	39
3.3.1 Rekrutteringsprosess	39
3.3.2 Utval.....	39
3.3.3 Fokusgruppeprosess	40
3.4 Analyseprosessen.....	41
3.4.1 Transkribering.....	41
3.4.2 Koding og kategorisering.....	42
3.4.3 Analysestrategi.....	42
3.5 Metodiske refleksjonar	43
3.5.1 Validitet, reliabilitet og generalisering.....	44
3.5.2 Forskingsetiske refleksjonar	45
4. Analyse.....	47
4.1 Brukte strategiar knytt til uynskte hendingar i klasserommet	48
4.1.1 Erfaringar frå fokusgruppe 1	49
4.1.2 Erfaringar frå fokusgruppe 2.....	52
4.1.3 Erfaringar frå fokusgruppe 3.....	54
4.2 Strategiar for handtering av fiktiv case.....	57
4.2.1 Å ignorere eller sjå potensial	58
4.2.1.1 Potensial og moglegheiter	58
4.2.1.2 Disponering av tid	60
4.2.2 Relasjonsbygging	62
4.2.3 Tore å handle.....	64
4.2.3.1 Vågnad	64
4.2.3.2 Trakke i salaten	66
4.3 Støtteapparat for lærarar	68
4.3.1 Står læraren åleine?.....	68
4.3.2 Lærarar si oppfatning av hjelp frå Dembra og liknande organisasjonar.....	70
4.4 Diskusjon	71
5. Avslutning	78
5.1 Refleksjonar kring teori og metode	78
5.2 Oppsummering av hovudfunn	79
5.2.1 Tidlegare erfaringar.....	80
5.2.2 Handtering av case	80
5.2.3 Støtteapparat	81

5.3 Vegen vidare..... 82

1. Introduksjon

1.1. Studiets aktualitet og grunngjeving

«All erfaring og all forskning viser at forskjellen mellom den gode og den dårlige skolen er lærerne» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 36). Dette sitatet er henta frå ein rapport frå kunnskapsdepartementet si arbeidsgruppe. I denne rapporten vert det presentert forslag til korleis dei norske skulane kan jobbe mot mellom anna diskriminering av elevar grunna kulturelle, etniske eller religiøse bakgrunnar. At ein som lærar har kjennskap *til* og kunnskap *om* handtering av slike tilfelle i klasserommet, er vesentleg for at alle elevar skal føle seg inkludert i læringsmiljøet. Når situasjonar knytt til diskriminering oppstår i klasserommet, er det læraren som har hovudansvaret for å gripe inn. Dette kan vere utfordrande dersom ein ikkje har nok kunnskap om korleis ein kan gjere dette på ein best mogleg måte, som sørger for at alle partar føler seg høyrte og sett. Om målet er eit godt og inkluderande læringsmiljø vil fleire punkt vere naudsynte å inkludere når ein handterer slike situasjonar (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 35). Når slike situasjonar oppstår må ein tenkje om det vert handtert på ein måte som (1) er støttande overfor den som vert krenka, (2) får tydeleg fram skulen sitt verdigrunnlag, (3) tek hand om relasjonen til den/dei som krenka og (4) er med på å skape gode forutsetningar for kritisk sjølvrefleksjon og ettertanke hjå den/dei som har krenka.

Å forske på korleis ulike lærarar handterer slike situasjonar i klasserommet vil kunne gje ein indikasjon på om dette er noko ein som lærar kan mykje om eller ikkje. Døme på slike situasjonar kan vere at nokon ytrar noko krenkande, nokon vert mobba eller at det vert utført vald. Denne studien vil kunne gje antydingar om lærarar har kunnskap kring handtering av upassande hendingar i klasserommet, eller om det burde leggjast større fokus på slike tema i sjølve lærarutdanninga og/eller etterutdanning for lærarar slik at ein kan få auka kompetanse til å handtere situasjonar knytt til mellom anna fordomar, framandfrykt og rasisme. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret)¹ (2019) presiserer i ein artikkel at lærarar er forplikta og har ansvar for å ta elevane på alvor, og aldri avvise signal om dårleg klassemiljø. Det er difor viktig å kunne prøve å forstå kva kompetanse lærarar har innanfor dette feltet slik at ein kan sikre at alle elevar får gå på ein skule der ein føler seg inkludert i læringsmiljøet. Å gjennomføre ein studie vil òg vere viktig for å kunne få ein indikasjon på

¹ Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter er «et forsknings-, dokumentasjons- og formidlingssenter med søkelys på Holocaust og andre folkemord og på minoriteters vilkår i moderne samfunn». For meir informasjon sjå: <https://www.hlsenteret.no/>

korleis eit av dei fremste tilboda norske skular har for kompetanseutvikling, med fokus på ulike former for gruppefiendskap, fungerer som hjelpemiddel. Dette kan vere med på å gje ein peikepinn på om det er noko som fungerer som eit verktøy i den norske skulen eller ikkje.

1.2 Problemstilling

Når det oppstår konflikter i klasserommet, er det avgjerande at lærarar og skuleleiarar reagerer på ein effektiv og tydeleg måte (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 53–54). For å handtere slike konflikter på best mogleg måte, burde skulane ha tilgjengeleg ulike strategiar som kunne brukast for konflikthandtering. Kvar lærar har egne tankar om korleis ein ynskjer å handtere slike situasjonar. Den overordna problemstillinga for dette prosjektet er difor:

Korleis møter lærarar på vidaregåande skular elevar som ytrar islamofobiske haldningar i klasserommet?

Følgjande forskingsspørsmål vil belyse dette vidare:

- 1) *Kva erfaringar har eit utval lærarar med hendingar knytt til liknande situasjonar som den fiktive casen i klasserommet?*
- 2) *Korleis vil eit utval lærarar handtere den spesifikke casen som vert presentert i intervjuet?*
- 3) *Kva oppfatning har eit utval lærarar av hjelp ein får frå Dembra og liknande organisasjonar?*

For å kunne svare på problemstillinga var det hensiktsmessig å kontakte lærarar som arbeider på skular som nyttar seg av Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) si ordning, samt lærarar frå skular som ikkje gjer det. Dette er for å skape eit samanlikningsgrunnlag i forhold til korleis lærarane ville ha handtert ein gjeven case. Ved å presentere ein case vil alle lærarane ta utgangspunkt i den same hendinga. Dette gjer at ein ikkje er avhengig av at lærarane sjølv har opplevd denne typen situasjonar i sitt eige klasserom. Ut ifrå denne casen skal lærarane få diskutere korleis dei ville ha handtert ein slik situasjon. Ein vil då kunne få eit innblikk i om dei lærarane som har undervist på skular som har teke i bruk hjelp frå organisasjonar, som Dembra og liknande, ville ha handtert situasjonen på andre måtar enn dei lærarane som ikkje har det. Dette kjem eg meir tilbake til i kapitlet om metode (kapittel 3). Eg har valt å fokusere på lærarar på vidaregåande skular då Audun Toft (2018, s. 262), førsteamanuensis i religionsvitskap og religionsdidaktikk ved MF

vitskapelege høgskule, si forskning om media sin påverknad på undervising om islam syner at spørsmål angående islam, terrorisme og ekstremisme er hovudtema i fleire timar, og er noko som ofte kjem opp i undervisinga. Toft viser til at dette skjer som ein del av dei planlagde timane, men at det like ofte dukkar opp i løpet av timar som er sett av til andre emne. Dette underbyggjer aktualiteten til temaet med tanke på at lærarar på norske vidaregåande skular opplever at tidlegare nemnte ytringar kan førekome.

1.3 Bakgrunn - i Noreg

Noreg er eit samfunn beståande av mangfald og fleirkultur. Det har ikkje alltid vore slik. I 1970 var det mindre enn 60 000 individ i Noreg som var innvandrarar eller born av to innvandrarforeldre (Hellevik og Hellevik, 2017, s. 252). Dette tilsvara 1,5 prosent av befolkninga. Om ein ser på tala i dag ser ein at Noreg har endra seg ved å gå frå å vere eit homogent til eit meir heterogent samfunn med tanke på etnisitet og kultur. Det var ved inngangen til 2020 registrert kring 800 000 innvandrar i Noreg, noko som no svarar til 14,7 prosent av befolkninga (Statistisk sentralbyrå, 2020). Innvandring til Noreg frå land med muslimsk majoritet starta relativt seint, der det i hovudsak var mannlege arbeidsimmigrantar som kom frå Pakistan, Marokko og Tyrkia seint på 1960-talet (Jacobsen, 2011, s. 15). I 2021 synte målingar at det er 169 605 medlem i det muslimske trussamfunnet i Noreg (Statistisk sentralbyrå, 2021). Dette omfattar berre medlem det vert motteke offentleg stønad for, noko som ekskluderer dei som ikkje er medlem av noko trussamfunn.

Forsking syner at det er eit problem i Noreg, samt internasjonalt, angående fordomar og negative haldningar til muslimar (Kulturdepartementet, 2020, s. 20). HL-senteret gav i slutten av 2017 ut ein rapport om haldningar til jødar og muslimar i Noreg (Hoffmann & Moe). I rapporten vert det presentert at 35,5 prosent av den muslimske minoritetsbefolkninga i Noreg har «ofte eller noen ganger» vorte gjeve kjensla at ein ikkje høyrer til det norske samfunnet (Hoffmann & Moe, 2017, s. 9). 27 prosent har opplevd at personar oppfører seg avvisande etter å ha fått kjennskap til personen si religiøse tilhøyrse, og 14 prosent har vorte utsett for trakassering. Diskriminering kan opplevast og kome til uttrykk på ulike arenaer, som til dømes på skulen, arbeidsplassen og på internettet. Å oppleve slike former for hat og diskriminering påverkar både individet som opplev det, men òg grupper og samfunn som heilskap (Kulturdepartementet, 2020, s. 22). Samfunnet kan oppleve konsekvensar som mangel på integrering og deltaking i arbeidslivet. Dette kan igjen knytast til mangel på utbytte

av ressursar som enkeltpersonar sit på, som t.d. utdanning. Ein annan konsekvens kan vere tryggleiken dei ulike befolkningsgruppene har til kvarandre, og at denne tilliten kan påverkast når diskriminering førekjem. I tillegg til dette er det individuelle konsekvensar som kan oppstå som psykiske plager, ekskludering og auka utanforskap. I Noreg har ein nasjonal lovgjevnad som skal vere med på å hindre at slik diskriminering førekjem. I Grunnlova § 98 (1814) står det at alle er like for lova, og at ingen skal utsetjast for «usakleg eller mishøveleg forskjellsbehandling». I tillegg har ein lova om yringsfridom som er nedfelt i Grunnlova §100 og fri religionsutøving i Grunnlova § 16 (1814). Sjølv om ein har slike lover i samfunnet, er det likevel ikkje nok til å stoppe problemet. Her har fleire aktørar eit ansvar. I Bergen har talet på hatefulle ytringar mot muslimar auka kraftig frå 2016 til 2021 (Oskarsen, 2021). Byrådet i Bergen har difor sett inn pengar til ein handlingsplan mot muslimhat, samt ekstra tiltak som rettleiingsteneste for folk som har opplevd rasisme. Dette er døme på måtar å ta ansvar.

1.3.1 Skulen sitt arbeid

I Noreg har ein obligatorisk grunnskuleopplæring, noko som fører til at unge bruker store delar av tida si på skulen i kvardagslivet. Ein trygg arena for læring er difor viktig for å skape gode læringsmiljø for elevane. I kapittel 9 A i opplæringslova (1998) er det elevane sine rettar for godt skulemiljø som er i sentrum. Her vert det understreka at elevane har retten til eit trygt og godt skulemiljø, fritt for mobbing, diskriminering, vald og trakassering. Det vert presisert at alle som jobbar på skulen har eit ansvar om å gripe inn dersom det er mogleg. Dette gjev eit stort ansvar til læraren som bruker mykje tid saman med elevane. Å ha eit slikt ansvar er ikkje enkelt. At skulane har ulike strategiar å kunne nytte når det er naudsynt kan vere den støtta lærarane treng. Ein treng ikkje å kjenne på at ein sit aleine utan hjelpemiddel når situasjonar knytt til mobbing, diskriminering, vald og trakassering oppstår. Likevel har ein spenningar mellom skulen sine verdiar og juridiske føringar. Denne spenninga tar Tonje Myrebøe, universitetslektor ved Institutt for grunnskule- og faglærerutdanninga ved OsloMet, og Åse Røthing, professor ved Seksjon for mangfaldsstudier ved OsloMet, føre seg i boka *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (2021). På den eine sida vert lærarane gjeven eit ansvar som baserer seg på tillit til eins profesjonelle kompetanse og skjønnsutøving (Myrebøe & Røthing, 2021, s. 63). På den andre sida har ein som lærar eit ansvar overfor reglar og lovverk. Ein har juridiske rettar som skal sikrast i utdanninga, men det må tydeleggjerast kva rettar dette er (Myrebøe og Røthing, 2021, s. 64). Dette kan til

dømmes vere å tydeleggjere når enkelte sine rettar er krenka, og kva ein som lærar skal gjere når slike tilfelle oppstår.

1.3.2 Dembra

Dembra er eit nasjonalt tilbod for skular som var bestilt av Utdanningsdirektoratet i 2012 (HL-senteret, 2018). Dette var eit resultat av at regjeringa i 2010 sette saman ei arbeidsgruppe som jobba med forslag om korleis ein skulle kunne kjempe mot rasisme og antisemittisme i skulen. HL-senteret², Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC)³ og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitet i Oslo (ILS)⁴ utvikla Dembra. I etterkant har ulike freds- og menneskerettssenter vore med for å bidra til gjennomføring av tilbodet i dei regionane dei høyrer til. Andre senter som hjelp til er mellom anna Raftostiftelsen⁵, Falstadsenteret⁶, ARKIVET Freds- og menneskerettighetscenter⁷, Nansen Fredssenter⁸ og Narviksenteret⁹ (Dembra).

Dette tilbodet er retta mot skular og lærarutdanningar i Noreg, og har fokus på førebygging av haldningar og ideologiar som undergrev og kan true fundamentet i det demokratiske samfunnet vi har i dag (Lenz & Nustad, 2016, s. 49). Dembra sitt utgangspunkt er at gjennom skulen sitt arbeid med demokratisk kompetanse, kritisk tenking og inkluderande skulekultur kan ein best førebyggje fordomar og gruppefiendskap. Samarbeidet med skular går ut på rettleiing og kurs for dei enkelte skulane. Dette skjer med utgangspunkt i dei behova skulane sjølv har knytt til demokrati og førebygging av gruppefiendskap (Nustad, Lenz & Andersen, 2020). Kvar enkelt skule vil då få tildelt ein Dembra-rettleiar, og startar med kartlegging før

² For informasjon om HL-senteret, sjå fotnote 1, s. 1.

³ Det Europeiske Wergelandsenteret er «eit ressurscenter for utdanning for interkulturell forståing, menneskerettigheter og demokratisk medborgarskap» (EWC, mi omsetjing frå engelsk). For meir informasjon: <https://theewc.org/>

⁴ Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er det utdanningsvitenskaplege fakultetet på Universitetet med ansvar for praktisk-pedagogisk utdanning og lektorutdanninga. For meir informasjon: <https://www.uv.uio.no/ils/>

⁵ Raftostiftelsen «arbeider for å fremme menneskerettigheter gjennom å tildele Raftorprisen, å styrke menneskerettighetsforsvareres arbeid, ansvarleggjøre myndigheter og næringsliv og å undervise i demokrati og menneskerettigheter» (Raftostiftelsen). For meir informasjon: <https://www.rafto.no/>

⁶ Falstadsenteret er eit «nasjonalt opplærings- og dokumentasjonssenter for krigens fangehistorie, humanitær folkerett og menneskerettigheter» (Falstadsenteret). For meir informasjon: <https://falstadsenteret.no/>

⁷ ARKIVET Freds- og menneskerettighetscenter har i oppdrag «å formidle okkupasjons- og krigshistorien, og å drive fremtidsrettet fredsarbeid gjennom både forskning, dokumentasjon, undervisning og formidlingsarbeid» (ARKIVET Freds- og menneskerettighetscenter). For meir informasjon: <https://arkivet.no/>

⁸ Nansen Fredssenter «er et kunnskapssenter og møtepunkt for dialog og møtepunkt for dialog og fredelig konflikthåndtering» (Nansen Fredssenter). For meir informasjon: <https://www.peace.no/nb/>

⁹ Narviksenteret «[...] driver med formidling, dokumentasjon og forskning på spørsmål knyttet til krig og konflikt» (Markusson). For meir informasjon: <https://www.narviksenteret.no/>

ein vel satsingsområde, gjennomføring av aktivitetar, evaluering og vidareføring. Målet med dette er at skulane til slutt skal kunne evaluere og handtere eksisterande og nye tiltak angående førebygging på eiga hand. Om ein ser på statistikk kring tilbodet ser ein at 93 skular har delteke i Dembra, og om lag 3000 lærarar har fått opplæring (Dembra).

Det har vorte gjennomført nokre studiar av Dembra, og ein av dei er Gro Lorentzen, PhD-kandidat ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og Åse Røthing sin rapport «Demokratisk og antidiskriminerende kompetanse gjennom arbeid med skolemiljø og lærebøker» (2016). Denne rapporten knyt Dembra opp mot både skulen sitt arbeid med skulemiljøet, men òg framstillingar i lærebøkene. Rapporten er mellom anna med på å kartlegge i kva grad og korleis Dembra-prosjektet kan bidra til å fremje trygt og inkluderande skulemiljø. Resultatet av studien er at på eine sida kan Dembra «[...] bidra til å åpne opp for nye og mer helhetlige tilnærminger i skolemiljøarbeidet», men at det på andre sida er eit prosjekt som står fram som uklart og er svakt teoretisk forankra (Lorentzen & Røthing, 2016, s. 163). Dette er ein studie eg skal sjå nærmare på i kapittel 2.¹⁰

1.4 Bakgrunn - internasjonalt

1.4.1 Internasjonal utvikling av diskriminering mot muslimar

Om ein vender blikket ut i verda er det ei bekymringsfull utvikling med tanke på auka tilfelle av diskriminering *av* og hat *mot* forskjellige minoritetar og grupper (Kulturdepartementet, 2020, s. 21). Som fleire kapittel i boka *The Routledge International Handbook of Islamophobia* syner, er det den politiske høgresa som står i framsete av å forplante islamofobi, anten om det kjem frå politiske parti, media eller ulike offentlege personar (2019). Det vert brukt døme frå Frankrike, men det er ikkje annleis der enn i andre land i Europa (Peace, 2019, s. 110). Islamofobi har ei lang historie i Frankrike. Ei frykt for islam og muslimar har vorte konstruert av franske media sidan 1970-talet med viktige hendingar som den iranske revolusjonen i 1979, starten på diskusjonane kring bruk av hijab i 1989 og terrorangrepet 11. september 2001 (9/11) i USA (Peace, 2019, s. 110). Oliver Esteves (2019, s. 107), forskar og professor ved britiske studiar ved Universitetet Lille, legg vekt på at mykje av fiendskapen mot muslimar kvilar på internasjonale spørsmål som har gjenklang over heile Europa og USA.

¹⁰ Sjå kapittel 2, s. 25.

Internasjonale undersøkingar presenterer ei reell auke dei siste åra knytt til diskriminering av religiøse minoritetar i store delar av verda. Pew Research Center (2019, s. 2) er eit amerikansk forskingssenter som presenterer informasjon kring samfunnsforhold både i USA og globalt. I 2019 publiserte Pew Research Center ein rapport som omhandlar analyser av religiøse endringar og kva påverknad det har på samfunn kringom i verda. Det vart rapportert om tilfelle av trakassering eller diskriminering av muslimar frå myndigheiter i over 80 prosent av landa i Europa (Pew Research Center, referert i Kulturdepartementet, 2020, s. 21). Fleire minoritetsgrupper opplev former for diskriminering, noko som kan kome av feiloppfatningar og misforståingar. Islam hadde gjerne ei auke på dette etter 9/11 i USA, og det same var tilfelle i timane etter terroraksjonane 22. juli i Noreg. Merksemda muslimar fekk etter terrorangrepet kom i form av at fleire terrorgrupper kalla seg islamske (Rezaei, Kobari & Salami, 2019, s. 56). Muslimar vert difor gjerne presentert av media som ekstremistar og terroristar som er med på å vidare generalisere og plassere alle muslimar i same bås. Stereotypien om radikale islam vert meir utbreidd i vestlege samfunn (Rezaei et al., 2019, s. 57). Hatefulle forbrytingar gjort mot muslimar og personar som vart oppfatta som muslimar skjedde likevel både før og etter 9/11. Louise Cainkar, professor i samfunns- og kulturvitskap, og Saher Selod (2018, s. 173), førsteamanuensis ved Institutt for sosiologi ved Simmons University, påpeiker at det er viktig å erkjenne at USA sin sosio-politiske kontekst har endra seg for muslimar, og forverra seg, frå midten av 2000-talet og fram til i dag. Ein grunn til dette er den vestlege dekninga i media om ulike hendingar som skildrar eit forvrengt bilete av islam og muslimar som igjen er med på å skape misvisande identitet knytt til terroristar (Cainkar & Selod, 2018, s. 170). Dette kan vere ein grunn til kvifor muslimar vert utsett for hatefulle ytringar og diskriminering.

1.4.2 Media si rolle

Media, og spesielt nyhendeformidlarar som aviser, spelar ei sentral rolle i å presentere nyhende ut i verda (Rezaei et al, 2019, s. 55). Dette gjev ei unik makt då ein har stor innverknad på kva offentlegheita skal få informasjon om i forhold til kva som vert valt å publisere. Etter terrorangrepet 9/11 har fokuset på islam og muslimar auka i media (Rezaei et al, 2019; Ahmed & Matthes, 2016; López, 2011). Saifuddin Ahmed, assisterande professor ved Wee Kim Wee School of Communication and Information ved Nanyang Technological University, og Jörg Matthes (2016, s. 219), professor i kommunikasjonsvitskap ved Universitetet i Wien, undersøkte i artikkelen «Media representation of Muslims and Islam from 2000 to 2015: A meta-analysis» (2016, s. 219) media si rolle i konstruksjonen av ein

muslimsk og islamsk identitet. Dette vart gjort gjennom ei metaanalyse av 345 publiserte studiar. Funna som vart presentert tyder på at hendinga 9/11 konstruerte betydingar og identitetar til muslimar som «dei andre» i samfunnet (Ahmed & Matthes, 2016, s. 235). Etter dette fokuserte internasjonale media intensivt på muslimar, islam og Midtausten. Etter andre terrorangrep frå muslimske ekstremistar vart trusselen framheva globalt. Ahmed og Matthes påpeiker eit mønster om å kople muslimar og islam med terrorisme, vald og ortodokse ideal, noko som framhevar religionen som ein trussel.

Knut Lundby (2021), professor emeritus i medievitenskap ved Universitetet i Oslo, belyser i *Religion i medienes grep* tilhøvet mellom utviklinga av media sett opp mot det religiøse landskapet i Noreg. Etter 9/11 vart det ei tydelegare konflikt mellom delar av den islamske verda og Vesten (Lundby, 2021, s. 128). Framstillinga av islam i media får eit spesielt fokus på vald og terror, noko som påverkar korleis befolkninga oppfattar religionen. Denne framstillinga får mellom anna konsekvensar for undervisinga om islam i skulen, då media si formatering av religionen er med på å forme forståinga til elevane (Lundby, 2021, s. 178). Janna Hansen, universitetslektor ved VIA University College, og David Herbert (2018, s. 209), professor i religionsvitenskap ved Universitetet i Agder, gjennomførte kvalitative intervju med 15 muslimar buande i Danmark sin hovudstad, København. Ut frå intervjua fann dei ut at effekten av negativ medieinnramming er avhengig av kor synlege intervjuobjekta er som muslim (Hansen & Herbert, 2018, s. 218). Dei mest synlege, gjennom bruk av kjolar eller etnisitet, opplev effekten sterkare og meir kontinuerleg. Det er ikkje slik at media er einaste grunnen til at det vert skapt islamofobiske haldningar, men måten media framstiller islam og muslimar kan vere med å påverke befolkninga.

1.5 Islamofobi

1.5.1 Islamofobien si historie

Islamofobi er eit omgrep som er svært omstridt, og det eksisterer fleire ulike definisjonar. Fernando Bravo López (2011), forskar innanfor moderne historie, tek for seg omgrepet si opphavshistorie i artikkelen «Towards a definition of Islamophobia». López (2011, s. 562) påpeiker her at omgrepet først førekjem i 1910 i to verk skrive av den franske tenkaren Maurice Delafosse og Alain Quellien, ein funksjonær i det franske kolonidepartementet. Delafosse bruker omgrepet utan å gå nærare inn på ein definisjon, medan Quellien tilbyr den

første omgrepsdefinisjonen av islamofobi. For Quellien (referert i López, 2011, s. 563) er islamofobar «all the authors who consider Islam an implacable enemy of the Europeans». Med dette meiner Quellien at islamofobar reknar muslimar som fiendar grunna at muslimar vert identifisert med ein religion som er oppfatta som ein fiende. Frykta for islam og muslimar er noko som likevel har vorte oppdaga før Quellien byrja å arbeide med omgrepet islamofobi.

På slutten av 1990-talet og byrjinga av det tjuetførste århundre vart omgrepet brukt oftare, noko som etter 9/11 har bidrege til denne auka som tidlegare nemnt (López, 2011, s. 568). Omgrepet har endra innhald og betydning. Sindre Bangstad (2014, s. 19), sosialantropolog og forskar, hevder at det er ei semje blant akademiske forskarar at islamofobi i sin noverande form og betydning vart utbreidd først i 1997. I rapporten frå det britiske Runnymede Trust (referert i Bangstad, 2014, s. 11) som omhandla utfordringa vi alle står overfor med tanke på islamofobi, vert omgrepet definert som «frykt for eller hat rettet mot islam - og derfor til frykt for eller avstandstaken til alle eller langt de fleste muslimar». Ein kan diskutere om omgrepet er eit historisk- heller enn eit moderne fenomen. Cora Alexa Døving, forskar ved HL-senteret, og Bangstad (2015, s. 94) sin definisjon av islamofobi som «en systematisert, generaliserende og ideologisk form for fordomsproduksjon og praksiser som underbygger redslar for, hat mot og diskriminering av muslimar på grunnlag av en antatt eller reel tilknytning til islamsk tro og praksis» kan forståast som at islamofobi ikkje er determinert av historia. Til forskjell frå Døving og Bangstad påpeiker Mattias Gardell at islamofobi er ein del av eit kunnskapsregime der utsegn, påstandar og oppfatning om islam er noko vi har plukka med oss og alltid lært. Gardell (2010, s. 17), professor i religionsvitskap, sin definisjon av islamofobi er som følgjer: «sosialt reproduerte fordømmer om og aversjonar mot islam og muslimar, samt handlingar og praksiser som angriper, ekskluderer eller diskriminerer menneske på basis av at de er, eller antas å vere, muslimar, og assosieres med islam». Det er denne definisjonen som vert teke i bruk i denne studien. Grunnen til dette er at Gardell sin definisjon syner eit skilje mellom religionskritikk og religionshat. Religionskritikk er noko som er naudsynt og skal vere tillate i samfunnet for å kunne gjere det betre å leve i saman. Gardell påpeiker situasjonar i siste del av definisjonen som tydeleg er med på å skape splid i samfunnet, og gjer det vanskeleg å leve i lag. Det er òg ei framstilling av muslimar som ei homogen gruppe som er med på ei tydeleg generalisering. Dette meiner eg kjem tydelegare fram hjå Gardell i motsetnad til mellom anna Bangstad og Døving sin definisjon.

1.5.2 Utfordringar

Som omgrep er islamofobi langt frå uproblematisk. Ei generell utfordring når det kjem til omgrepet er om ein klarer å skilje mellom hat mot religionen/dei truande eller om det er religionskritikk. Fleire haldningar og meiningar som er kritiske til islam og muslimar er ikkje islamofobe. Ei anna utfordring er sjølve ordet «islamofobi». Gardell (2010, s. 12) delar opp ordet til «islam-» og «-fobi». For det første kan bruken av ordet «islam» vere misvisande med tanke på at det ikkje naudsynt er retta mot islam som religion, men mot muslimar som menneske. For det andre har ein suffiksen «-fobi» som kjem frå gresk *fobia* som tyder 'redsel' (Det Norske Akademis ordbok [NAOB], 2022). Fobi tilhøyrrer gjerne kategorien angstsjukdomar, og ved å nytte dette i ein slik setting kan omgrepet verte knytt til ein slags sjukdom (Gardell, 2010). I forhold til situasjonen eg vil presentere i casen i analysen kan ein diskutere om ytringa til eleven er islamofobisk eller ikkje. Det kan vere ein situasjon der eleven berre tøffar seg med vener og medelevar, eller at vedkomande eigentleg ikkje forstår alvoret i det som blir sagt. Solveig Moldrheim har doktorgrad i historiedidaktikk og er undervisningsleiar hjå Raftostiftelsen. Moldrheim (2021, s. 126) tek føre seg bruken av humor blant elevar, og korleis humor kan opplevast som andregjering¹¹ og brukast som motstandsstrategiar. Ho trekk fram at «Når budskapet pakkes inn i humor, kan man unngå sosial sensur og si ting som ellers ville blitt fordømt» (2021, s. 128). Det ligg difor ein kompleksitet i måten elevane kjem med dei ulike ytringane på, og det kan vere utfordrande å tolke ytringane. Eg vil likevel argumentere for at det er ein situasjon som passar under den definisjonen eg har valt å høve meg til. Det er ein situasjon som byggjer på fordomar og generalisering, og som oppstår grunna at dei eleven snakkar om er muslimar.

1.5.3 Val av omgrep

Eg har valt å nytte omgrepet «islamofobiske ytringar» i problemstillinga mi. Dette gjer at det må verte teke stilling til kva definisjon eg stiller meg bak når det kjem til kva islamofobiske ytringar er for noko. Eg bruker Gardell sin definisjon som vart presentert i avsnitt 1.5.1. Eg meiner det er eit omgrep som beskriv eit fenomen som eksisterer i dagens samfunn. Sjølv om valet er å bruke dette omgrepet, er det likevel ikkje slik at alle kommentarar som seier noko

¹¹ Omgrepet *andregjering* bruker Solveig Moldrheim (2021, s. 24) i sin studie «Fordoms makt». Med dette omgrepet tar ho utgangspunkt i Sune Qvotrup Jensen sin definisjon som fokuserer på makt og statusforskjellar mellom grupper. Jensen (2011, s. 66) definerer omgrepet *othering* “as an analytical starting point for understanding cultural processes of identity formation in everyday life. I address how and to what extent othering conditions identity formation by analyzing how a specific group of actors react to the othering they are subject to”.

mot islam eller muslimar kan verte kalla islamofobiske. Ein må difor bruke omgrepet på ein påpasseleg måte. I denne studien skal eg syne lærarar ein case der ein elev ytrar noko som kan botne i islamofobiske tankar. Ved å ta utgangspunkt i ein slik case kan ein unngå eit potensielt problem der informantane har ulike tankar om kva som er islamofobiske ytringar eller ikkje. I dette tilfellet er det korleis lærarane ville ha *handtert* situasjonen som er i fokus.

1.6 Struktur for oppgåva

Det som kom til uttrykk etter gjennomføring av fokusgruppene er det som vil forme denne masteroppgåva. Eg vil gå i djupna på korleis dei ulike gruppene med lærarar ynskte å handtere den spesifikke casen, og knyte dette opp til kvifor dei vel å handtere det på denne måten. Denne masteroppgåva er delt inn i fem kapittel. I introduksjonen har fokuset vore å forklare og diskutere ulike tema som er relevant for problemstillinga og for vidare lesing. Kapittel to er bakgrunnskapittelet som fokuserer vidare på tidlegare forskning kring islamofobi og skulen. Dette vil gje eit nyansert bilete kring rådane forskning på dette feltet, og vil verte brukt til å diskutere moglege funn seinare i studien. I kapittel tre vil eg starte med å presentere teoretiske perspektiv som vil vere med å danne det teoretiske rammeverket for oppgåva. Vidare i kapittelet vert ein meir omfattande gjennomgang av den metodiske tilnærminga presentert. Eg vil gå i djupna på kva val eg har gjort og kvifor. Det vil òg verte diskutert metodiske svakheiter og forskningsetiske refleksjonar. Kapittel fire omhandlar studiets empiriske funn. Føremålet for dette kapittelet er å presentere hovudfunna for denne studien, og deretter kople dette opp til teori. Eg vil i tillegg ha ein diskusjonsdel der eg diskuterer ulike sider av korleis lærarane valde å handtere situasjonen. Avslutningsvis vil eg summere og konkludere funna i oppgåva.

2. Bakgrunn

I dette kapittelet vert studiens kontekst presentert. Føremålet med kapittelet er å trekke fram informasjon og kunnskap knytt til forskinga sin tilstand innanfor denne studien sitt felt. Eg vil ta for meg islamofobi som fenomen, og sjå på kva det er som gjer det til eit globalt fenomen. Vidare vil eg kople islamofobi opp mot klasserommet, for deretter å vende blikket mot klasseromforskning om mellom anna ulike måtar å handtere situasjonar der islamofobiske meiningar vert ytra. Avslutningsvis vil eg presentere og grunngje val kring casen som vert brukt i sjølve intervju som er mitt datamateriale for denne studien.

2.1 Islamofobi som fenomen

Som tidlegare presentert er islamofobi eit omgrep som tok form tidleg på 1900-talet (López, 2011, s. 562).¹² Frykt for islam og muslimar har eksistert lenge før Quellien presenterte den første omgrepsdefinisjonen av islamofobi i 1910 (López, 2011, s. 566). Ein kan skilje mellom eldre fordomar mot islam og ein meir moderne variant som eg beskriv i min studie. Denne moderne varianten som kom tidleg på 1900-talet legg vekt på at omgrepet berre vert brukt om fiendtlege haldningar til islam og muslimar basert på tanken om at islam er fienden og er ein trussel mot «vår» eksistens (López, 2011, s. 570). Ein av grunnane til at dette fenomenet finn stad er frykta som oppstår mellom muslimar og ikkje-muslimar (Ameli & Merali, 2019, s. 42). Ein årsak til at denne mistrua oppstår kan vere grunna konsept som Eurabia og islamisering av Vesten. Begge desse konseptane tek for seg frykta for at muslimar og islam skal ta over Europa. Eurabia er ein konspirasjonsteori¹³ som først vart nytta av skribenten Gisèle Littman (2005), bruker av pseudonymet Bat Ye'or, i boka *Eurabia: The Euro-Arab Axis*. I denne boka presenterer ho tanken om at det går føre seg ein bestemt prosess som skal hjelpe arabarar til å ta over Europa:

The Franco-German plan to build a unified Europe linked to the Arab world – and as a rival to America – led to a strategic, economic and political Euro-Arab alliance. For Arab and Muslim states, this new cooperation was intended to weaken Europe's alliance with America and bring Europe into line with the Arab League's policy

¹² Sjå kapittel 1, s. 7.

¹³ Konspirasjonsteori vert definert som «en forklaringsmodell som går ut på at ting som er galt i verden skyldes at mektige grupper i hemmelighet sammensverger seg for å fremme sin egen, skjulte agenda. Konspirasjonsteori er en nedsettende betegnelse som brukes for å signalisere at forklaringen er beheftet med logiske feil og problematisk omgang med fakta.» (Dyrendal, 2021).

toward Israel, while making Europe the new ground for preaching Islam (*da'wa*) with full state and Church approval. (Ye'or, 2005 s. 225)

Konspirasjonsteoriar som Eurabia har i seinare tid vorte knytt til og kombinert med omgrepet islamsiering. Islamisering er opphavleg eit omgrep som vart nytta for å greie ut om islam får aukande betydning (Strømmen, 2021). At slike konsept og tankar oppstår kan vere med på å skape dette hatet mellom muslimar og ikkje-muslimar. Dette kan vidare skape sosial isolasjon som gjev kjensle av å ikkje høyre til ei gruppe for dei muslimane som vert utsett for dette hatet. Det eksisterer ulike syn på islamofobi, og nokre av teoriane kring islamofobi vel å stille spørsmålsteikn ved fenomenets eksistens. Ein grunn til at nokre meiner islamofobi ikkje eksisterer er at dei stiller spørsmålsteikn til gyldigheita til omgrepet. Eit døme på dette er mellom anna den franske regjeringa som i mars 2021 råda den franske befolkninga frå å bruke dette omgrepet (Sugy, 2021). Grunnlaget for dette valet var argumentet om at omgrepet var innført av islamistar sjølv, og at einaste føremålet var å hindre konstruktiv kritikk av islam. Tanken om at islamofobi er funnen opp for å skape teiing hjå det antimuslimske miljøet er ein grunn som får nokre til å kritisere omgrepet. I motsetnad til dette kan ein heller argumentere for at omgrepet tek for seg hat retta mot islam og muslimar, som er høgst relevant og aktuelt (Abbas, 2019, s. 39). Eg vel å stille meg bak dette synspunktet i lys av definisjonsvalet eg tok i kapittel 1.¹⁴ Det er fleire ulike syn på fenomenet og bruken av omgrepet. Saied Reza Ameli, professor i kommunikasjon, og Arzu Merali (2019, s. 43), forskar og forfattar med fokus på menneskerettar, trekk fram økonomiske innverknadar i tillegg til eit kulturelt og sosialt synspunkt. Islamofobi har spesielt vorte mykje brukt av nasjonar for å skape redsel mellom land. Næringsliv og økonomi er ein årsak til islamofobi då land bruker pengar på våpen og militære føremål grunna kjensle av frykt og trussel mot nasjonal sikkerheit (Ameli & Merali, 2019, s. 43). Om ein vender blikket vekk frå dei økonomiske innverknadane, og fokuserer på det kulturelle og sosiale aspektet, vert mellom anna islamofobi studert i form av sosial diskriminering, xenofobi og øydelegging av minoritetar sine rettar.

2.1.1 Kvifor eit globalt fenomen?

Ein grunn til at ein kan kalle islamofobi for eit globalt fenomen er dei mange offentlege debattane og sosiale konfliktane som finn stad i fleire ulike delar av verda som omhandlar islam og muslimar. Mykje tyder på at denne utviklinga heng saman med auka globalisering. I

¹⁴ Sjå kapittel 1, s. 9, for Gardell sin definisjon.

boka *Thinking Through Islamophobia: Global Perspectives* (2010) redigert av Salman Sayyid, professor i dekolonial tankegang og sosial teori ved University of Leeds, og AbdoolKarim Vakil, forelesar ved avdelingar for historie og spanske, portugisiske og latinamerikanske studiar ved King's College London, vert det presentert faktorar som har gjort islamofobi til eit globalt fenomen. I boka vert det hevda at ein har to faktorar som formar dei fiendtlege haldningane globalt sett, med spesifikt fokus på Europa (Meer & Modood, 2010, s. 69). Den første faktoren er den orientalske diskursen frå nittande århundre som har fått rotfeste i ulike delar av verda. Orientalisme kjem opphavleg frå studiet av Orienten som er ein region ofte tiltenkt Midtausten og Asia (Fosshagen, 2021). Etter boka *Orientalism* av Edward Said, litteraturhistorikar og forfattar, vart utgjeve fekk omgrepet ei negativ mening. Det sentrale hjå Said (1979) si bok er kritikken av Vesten sitt syn på Orienten. «The Orient that appears in Orientalism then, is a system of representations framed by a whole set of forces that brought the Orient into Western learning, Western consciousness, and later, Western Empire» (Said, 1979, s. 202–203). Said framstilte Orienten som ein negativ versjon av Vesten, noko som passa godt med vestens politiske og økonomiske dominans.

Ein annan faktor er samtidas agenda for nedkjemping av terrorisme, og korleis nokre visjonar og avbendingar av islam og Midtausten har bidrege til auka frykt mot mellom anna muslimar og islam (Haşimi, 2010, s. 134). Denne redselen kan då manifestere seg i form av islamofobi, og forklarar korleis og kvifor islamofobi har vorte globalisert. Ein ser tendensar kringom i verda der nasjonale tankar vert forsterka og framandfrykta aukar. Dette kan sjåast i lys av demonstrasjonane som føregjekk i Sverige i april 2022. Mikropartiet Stram Kurs, som vil forby islam og deportere alle muslimar, arrangerte demonstrasjonar som inkluderte brenning av Koranen som var innpakka i bacon¹⁵ (Krantz, 2022). Dette er døme på måtar der muslimske minoritetar vert ei form for den truande globale andre. Gjennom utviklinga av globalisering ser ein at dette har påverka muslimar og islam, og gjort islamofobi til eit globalt fenomen.

¹⁵ I Koranen står det: «Forbudt som føde for dere er det selvdøde, blod, svinekjøtt, alt som er helliget av en annen enn Gud, det som er kvalt, eller drept ved slag eller dall eller er stangt i hjel, eller som er angrepet av rovdyr, med mindre dere har nådd å slakte det rituelt, samt det som er slaktet ved en hedensk offerstein» (5:3, overs. 2000). Bacon er difor i den muslimske trua haram, og klassifisert som forbode.

2.1.2 Islamofobi og media

Media har bidratt til auka globalisering. Det har aldri vore lettare å kome i kontakt med menneske på andre sida av jordkloden. Nokre forskarar er bekymra for den sosiale innverknaden på islamofobi, og representasjon av islam og muslimar gjennom media kan bidra til auka islamofobi (Ameli & Merali, 2019, s. 43). Anton Törnberg og Petter Törnberg (2016) gjennomførte ein studie med fokus på framveksten av kommunikasjonsindustrien, og korleis sosiale media er med på å auke framandfiendtleg innhald. Dei er begge forskarar innafor fagfeltet sosiologi. Poenget med deira studie er å forske på representasjonar og den diskursive konstruksjonen av muslimar og islam i sosiale media. Dette er interessant for min studie då det skapar forståing for kvifor det er mogleg at islamofobiske ytringar finn stad i eit klasserom. Globalisering, og spesielt sosiale media, er med på at slike representasjonar og meiningar når ungdomen.

Med fokus på Flashback, Sveriges største internetforum, samanlikna Törnberg og Törnberg (2016, s. 2) korleis muslimar og islam vart representert i dette forumet opp mot korleis dei er representert i tradisjonelle, vestlege media. Artikkelen tek for seg teori kring representasjonen av islam i media, og trekk fram akademisk litteratur og rapportar som syner at muslimar og islam ofte vert representert negativt og stereotypisk i vestlege media. Døme på denne teorien er mellom anna Andre Oboler (2016), ekspert på sosiale media og administrerande direktør for Online Hate Prevention Institute, sitt kapittel om normalisering av islamofobi på det sosiale mediet Facebook i boka *Islamophobia in Cyberspace*. Oboler (2016, s. 59) konkluderer i sin studie med at hat mot muslimar er eit veksande problem som ein ser tydelege refleksjonar av på Facebook. Gjennom ei kvalitativ analyse av 349 postar på Facebook var det fleire tema som skildra muslimar som truslar til sikkerheit, som trussel mot eigen levemåte, som manipulerande og uærlege. I tillegg til Oboler, trekk Törnberg og Törnberg fram boka *Discourse Analysis and Media Attitudes: The Representation of Islam in the British Press* (Baker, Gabrielatos & McEnery, 2013). I denne boka vert det undersøkt representasjonar av muslimar og islam i britisk presse frå 1998 til 2009, og studien syner at islamofobiske representasjonar er til stades.

Nyare norsk forskning tydeleggjer likevel at representasjonen av islam i media er meir samansett. Toft (2019, s. 180) har i sin studie sett på korleis auka avhengigheit av media påverkar religionsundervisinga i den vidaregåande skulen. Her argumenterer han for at medieinnflytelse bør sjåast på som noko meir komplekst enn noko som åleine formar våre meiningar gjennom innhald. Törnberg & Törnberg (2016, s. 3) syner i sin studie at islamofobi

i media er med på å legitimere xenofobiske diskursar og normaliserer valdeleg oppførsel. Analysen presenterer at muslimar ofte vart sett som ei homogen gruppe som gjerne var involverte i konflikt. Dei mest dominerande tema som fann stad var fokuset på terrorisme og vald, og i hovudsak skildringa og konstruksjonen av muslimar som «dei andre» (Törnberg & Törnberg, 2016, s. 9).

Forskarar frå OsloMet har på oppdrag frå Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) laga ei kartlegging av omfanget av hatefulle og diskriminerande ytringar mot muslimar (Kasahara et al., 2022). I denne rapporten vert det presentert og kartlagt innhaldet i og omfanget av ytringar som oppfattast som hatefulle og diskriminerande mot muslimar på norske sosiale media (Kasahara et al., 2022, s. 3). For å analysere omfanget har forskarane nytta stordata¹⁶ som analysemetode (Kasahara et al., 2022, s. 28). Dataen som vert brukt er offentlege kommentarar på sosiale media, med eit spesifikt fokus på Facebook og Twitter. Forskarane summerer nokre av funna:

Våre funn viser også at andelen hatefulle og diskriminerende kommentarer mot muslimer er lav sett i forhold til alle kommentarer som offentliggjøres daglig på Facebook og Twitter. Vi ser imidlertid en tydelig økning av hatefulle og diskriminerende kommentarer mot muslimer over tid. (Kasahara et al., 2022, s. 42)

I denne rapporten er dataen henta frå perioden 2010 til 2021. I tillegg til auka av slike kommentarar har studien òg funne at «det er en svært liten gruppe som står bak de fleste av disse ytringene» (Kasahara et al., 2022, s. 50). Det var i størst grad alternative media¹⁷ som står bak auka av hatefulle kommentarar mot muslimar (Kasahara et al., 2022, s. 42).

Forskarane kjem med moglege forklaringar på dette som mellom anna den kritiske vinklinga mot muslimar som vert fremma i dei alternative media, men det kan òg ha ein samanheng med kva grad dei ulike media kontrollerer kommentarfelta (Kasahara et al., 2022, s. 39).

Trekk som går igjen i kunnskapsoppsummeringen vi har gjort, er fremstillingen av muslimer som iboende voldelige og farlige, en tett kobling mellom muslimer generelt og terrorisme, en forestilling om at muslimer er i ferd med å ta over Europa, kritikk av den politiske venstresidas manglende vilje til å ta inn over seg trusselen fra islam, og

¹⁶ «Stordata er en samlebetegnelse for data som er så store at de krever mer enn vanlig datakraft for å samles inn, lagres og analyseres» (Kasahara et al., 2022, s. 28).

¹⁷ Alternative media i denne konteksten er mellom anna Rights.no, Resett og Document.no.

fremstilling av kulturelle og verdimesige forskjeller mellom «islam» og «Vesten» som grunnleggende og uoverstigelige. (Kasahara et al., 2022, s. 50)

Om ein samanliknar denne kunnskapsoppssummeringa med funn frå dei kvantitative og kvalitative analysane av kommentarfelt, ser ein tydeleg at hatefulle og diskriminerande ytringar mot muslimar på norske media korresponderer med funn frå tidlegare forskning (Kasahara et al., 2022, s. 50). Denne studien syner relevansen av å forske vidare på hatefulle og diskriminerande ytringar mot muslimar.

2.1.3 Islamofobi i skulen

Islamofobi globalt sett er i utvikling, og ein ser i samspel med undersøkingar at ein har ei auke innanfor feltet. Frå eit internasjonalt perspektiv har Roozbeh Shirazi, førsteamanuensis i komparativ og internasjonal utviklingsutdanning, og Reva Jaffe-Walter (2021), adjunkt i pedagogisk leiing, undersøkt korleis lokaliserte utdanningspraksisar og retningslinjer retta mot inkludering og integrering kan bidra til rasistisk ekskludering for studentar. Ved å ta i bruk ei konseptuell tilnærming forsøker Shirazi og Jaffe-Walter (2021, s. 207) å forstå og samanlikne korleis den fleirkulturelle utdanningspolitikken eigentleg kan verke ekskluderande mot muslimske minoritetsungdomar i både Danmark og USA. Denne studien vender blikket internasjonalt, noko som er nyttig for min studie med tanke på korleis andre land handterer islamofobi i skulen, sjølv om fokuset er meir politisk. Shirazi innhenta data frå ein offentleg ungdomsskule i USA, medan Jaffe-Walter gjennomførte studie i Danmark på ein offentleg grunnskule som gjekk frå 1.–9.klasse (2021, s. 213).

Målet med Shirazi og Jaffe-Walter sin studie er å knyte islamofobi opp mot migrasjon, medlemskap og politikktutforming i ungdomsskulen. Etter å ha samanlikna ein skule i både Danmark og USA ser ein at utdanningspolitikken framhevar inkludering av kulturelle forskjellar, men at dette vert ståande i spenn med den globale bekymringa knytt til, spesielt muslimsk, migrasjon (Shirazi & Jaffe-Walter, 2021, s. 211). Funn som vert presentert syner mellom anna korleis muslimske elevar er nøydd å syne større form for velvilje til å delta på opplegg arrangert av skulen for å få anerkjenning som medlem av skulesamfunnet (2021, s. 220). Shirazi og Jaffe-Walter (2021, s. 218) påpeiker korleis slike motsetningar kan utløyse islamofobiske reaksjonar. Analysen på tvers av amerikanske og danske saker presenterer at skulane har gjennomført sine forpliktingar til inkludering og mangfald i form av nærvær av dei muslimske innvandrearelevane (Shirazi & Jaffe-Walter, 2021, s. 221). Likevel tydeleggjer

erfaringane til elevane som deltok i studien at nasjonale forteljingar tilhøyrande både USA og Danmark ligg sterkt til grunn hjå skular, lærarar og elevar. Dette kan opplevast som problematisk då elevar med innvandrarbakgrunn ikkje vil føle seg inkludert. Dette er ein viktig artikkel med tanke på det religiøse mangfaldet i klasserom i Europa og Nord-Amerika fortset å vakse (Shirazi & Jaffe-Walter, 2021, s. 223).

Utdanningspolitikk knytt til internasjonale debattar om nasjonalisme og verdsborgarskap er noko som vert undersøkt av Audrey Osler, professor emerita i menneskerettighetsutdanning og medborgerskap, og Lena Lybæk (2014, s. 543), førsteamanuensis innanfor fakultetet humaniora, idretts- og utdanningsvitskap ved Universitetet i Sørøst-Norge. Med utgangspunkt i dåverande statsminister, Jens Stoltenberg, sitt utsegn etter terrorangrepet 22. juli 2011 om «eit nytt norsk oss», vel Osler og Lybæk (2014, s. 551) å analysere læreplandokument, politiske dokument og stortingsmeldingar som den nasjonale læreplanen stammar frå, føremålsparagrafen frå 2008 og endra versjon av opplæringslova frå 1998. Analysen ser på utvikling frå 1994 til 2008. Sjølv om det var ei veksande forståing om at Noreg på dette tidspunktet var ein multikulturell nasjon påpeiker likevel Osler og Lybæk (2014, s. 560) at læreplanverka promoterer eit «oss» og «dei». Viktigheita av offentlege debattar om rolla til religion i samfunnet, og konflikhtar knytt til tilvære av islam i Noreg, er nøydd å verte kontekstualisert og tolka i ein global kontekst der islamofobi er ei moderne form for rasisme. Dette inneber objektiv kunnskap om islam og muslimar sine sosiale erfaringar. Dette er relevant for min studie då det syner at lærarar må ha kunnskap om korleis rasisme og xenofobi undertrykkjer demokratiske ideal, og viktigheita av å ha vokabular til å kunne diskutere rasisme, kultur og makt i klasserommet. Sjølv om tankar om det islamske tilvære i samfunnet som mogleg trussel mot demokratiet og kjelde til konflikt har vorte nokså utbreidd, klarte likevel ikkje Osler og Lybæk (2014, s. 561) å finne noko snakk om høgreekstremisme, etnosentrisme eller islamofobi som trussel mot demokratiet i læreplanverka. Ideen om eit «nytt norsk oss» treng difor ei utvikling av skulekulturen der ein genuint integrerer minoritetsperspektiv og -forteljingar.

Martin Meggele Sjøen (2019), førsteamanuensis ved utdanningsdepartementet ved Universitetet i Bergen, har i ein studie forska på korleis muslimsk ungdom knytast til «fare for radikalisering» og skulen si rolle. Med utgangspunkt i 23 djupneintervju har Sjøen (2019, s. 165) snakka med lærarar på ungdomskular og vidaregåande skular. I tillegg til dette intervjuet har han nokre sosialarbeidarar for ungdomar. Studien til Sjøen (2019, s. 178) gjev innsikt i korleis dei utvalde aktørane forstår og stiller seg til radikalisering og valdeleg ekstremisme i norske

skular. Studien gjev innblikk i korleis den norske skulen stiller seg til handtering av situasjonar knytt til radikaliserings av elevar, og kan difor koplatt til min eigen studie som òg ser på lærarar sine måtar å handtere situasjonar på. Intervjudata visualiserer korleis elevar som gjev uttrykk for auka religiøsitet vert sett på som meir sårbare for nettopp radikaliserings mot valdeleg ekstremisme av fleire av deltakarane (Sjøen, 2019, s. 177). Dette kan vere problematisk då ei slik kategorisering basert på religiøse eller kulturelle uttrykk kan vere ekskluderande. Sjøen (2019, s. 177) diskuterer vidare korleis denne innramminga til og med kan presentere radikaliserings og valdeleg ekstremisme. Fleirtalet av deltakarane tydeleggjer at dei har ei plikt til å hindre at elevar vert radikalisert (Sjøen, 2019, s. 171). Sjøen (2019, s. 177) adresserer at ein må ha eit større fokus og meir merksemd retta mot korleis skulane kan tilnærma seg motradikaliserings gjennom god opplærings. Dette er for å unngå at det førebyggjande arbeidet som vert gjort vil svekke opplærings, og for å sørgje for at elevar ikkje føler seg sett i bås eller ekskludert på grunn av si eiga tru.

Dei siste åra har det vore ein del forsking på nettopp mangfald, inkludering og rasisme i skulen (Moldrheim, 2021, s. 28). Moldrheim har forska på andregjerings og fordomsbruk i skulen, og gjennomførte i 2021 ein studie der ho undersøkte unge menneske sine opplevingar med fordomar og islamofobi. Hennar studie er relevant for min studie då Moldrheim ser på elevane sine opplevingar medan mitt studie har fokus på læraren. Dette er difor ein viktig og utfyllande studie for mitt eige arbeid. Forskingsspørsmålet i Moldrheim (2021, s. 21) sin studie er korleis fortidsreferansar og historiske forteljingar inngår i fordomsbruk, og korleis elevane sine narrative identitetar påverkar måten dei oppfattar situasjonar med fordomsbruk i skular. Gjennom bruk av metodar som individuelle- og fokusgruppeintervju snakkar Moldrheim med til saman 33 ungdomar i alderen 16 til 22 år. For å kunne svare på forskingsspørsmåla har ho gjort greie for relevant skuleforskings som mellom anna multikulturalisme, antirasistisk pedagogikk, normkritiske perspektiv og kritisk raseteori som er nyttig for den teoretisk tilnærminga (Moldrheim, 2021, s. 28). Når det gjeld normkritiske perspektiv, som nemnt i Moldrheim (2021, s. 34) sin studie, er det i hovudsak Åse Røthing som har fokusert på dette i norsk kontekst. Normkritiske perspektiv spring ut frå fleire maktkritiske teoretiske tradisjonar som mellom anna kritisk pedagogikk, skeiv teori og postkolonial teori (Røthing, 2016, s. 34). Dette perspektivet nyttast for å kunne verte meir merksam på eigne og andre sine privilegium, og utfordre normer som er med på å skape diskriminering og ekskludering. I tillegg til desse maktkritiske studiane ser Moldrheim òg på teoriar knytt til fordomar og historiedidaktikk.

I studien til Moldrheim vert det presentert funn som syner fordomsbruk som byggjer på kunnskap. Situasjonar der elevane utførar Hitler-helsingar eller sender memes som inkluderer 'Allahu akbar' for å provosere, er døme som vert presentert i studien. Dette er døme som peiker på at fordomsbruken ofte byggjer på kunnskap om kjente forteljingar. Det er likevel ikkje sikkert om elevane ville gjennomført desse handlingane utan kunnskap. Moldrheim (2021, s. 220) diskuterer dette opp mot tanken om at kunnskap er sett på som eit verkemiddel mot nettopp det å redusere fordomar. Ein ser likevel døme på at ein ikkje alltid kjenner forteljinga som den narrative forkortelsen viser til. Eit døme på eit slikt tilfelle, der nokon kjenner forteljinga og andre ikkje, er ei hending som oppstod på fotballbana. Under nokre fotballkampar vart farga fotballspelarar kasta bananskal på under fotballkampar, etterfølgt av apelydar (Moldrheim, 2021, s. 61). Eit anna viktig funn er at fordomsbruk er avhengig av felles referansar, og at meiningsinnhaldet difor kan endre seg ut frå kven det er som bruker orda. Moldrheim (2021, s. 227) summerer funna med viktigheita av at ein som lærar må ha ei utvida forståing av makt og status i måten ein les klassa si på. Dette koplar ho opp mot historie og historiske identitetar.

Ansvar for ein lærar vert òg tydeleggjort i artikkelen til Toft (2020, s. 1) som tek føre seg korleis lærarar i Religion og etikk tek opp temaet terrorisme i si undervising. Artikkelen fokuserer på kontroversielle tema, terror og religionsundervising. Toft observerte seks lærarar på ein vidaregåande skule i den austlege delen av Noreg. I tillegg til dette gjennomførte han semistrukturerte intervju med lærarane og ni av elevane. I 2015 vart det franske satiremagasinet Charlie Hebdo utsett for eit terrorangrep etter å ha publisert Muhammed-karikaturar (Gruber, 2017, s. 34). Toft følgde lærarane i tida rett etter for å observere korleis dei valde å undervise om dette i sine religionstimar. Observasjonane synte at alle lærarane var einig i at det var eit sensitivt og vanskeleg tema som krev planlegging, men at ein var nøydd å adressere hendinga i faget Religion og etikk (Toft, 2020, s. 4). Lærarane var likevel ikkje samstemde i måten ein skulle gjennomføre undervisinga. Sjølv om det var stor variasjon var det ingen som snakka direkte om hendinga i Paris med elevane. Dette er eit spanande funn då det syner at ein prøver å knyte situasjonen opp til noko større. Den eine læraren fokuserte i sin time på kven det er som har rett til å definere islam (Toft, 2020, s. 8). Ein annan lærar laga diskusjon kring casen om at islam promoterer terror. Siste læraren som vert presentert valde å legge fokus på radikaliseringsprosjekt av unge muslimar. Dette er tre ulike måtar å adressere terrorangrepet på i klasserommet, og alle vel å fokusere på større tema enn sjølve hendinga. Ein grunn til dette kan vere at det er eit vanskeleg tema å snakke om, og Toft (2020, s. 10)

påpeiker at lærarane fann det utfordrande. Det kan følast lettare å undervise om dette dersom ein set hendinga inn i ein større kontekst. I hovudsak tydeleggjer observasjonane i denne studien spenninga mellom det å måtte snakke om hendinga og dei ulike måtane ein har til å gjennomføre det. Dette syner ansvaret ein har som lærar i klasserommet, og korleis vala ein tek påverkar elevane. Dette er tema som òg kan knytast til min eigen studie.

2.2 Skulekontekst

Klasserommet er eit komplekst miljø beståande av ei mangfaldig gruppe. At det oppstår spenningar mellom elevane, eller mellom elev og lærar, kan vere vanskeleg å unngå. Korleis lærarar skal møte elevar i klasserommet som til dømes kjem med hatefulle ytringar er omdiskutert. Når situasjonar oppstår som er ubehagelege og vanskelege kan det vere utfordrande å vite korleis ein skal handtere det, og korleis ein skal møte elevane. Det er difor relevant å sjå på korleis ein skal handtere slike situasjonar om det skjer i klasserommet. Eit døme på nyare norsk forskning på dette området er den redigerte boka *Fordommer i skolen* (von der Lippe, 2021). I denne boka finn ein mellom anna kapittelet «Hvor går grensen? Læreres fortellinger om praksiser i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper» skrive av Myrebøe og Røthing. I dette kapittelet, som tidlegare nemnt¹⁸, vert det presentert ein studie som undersøker korleis 20 ulike lærarar på både ungdomsskular og vidaregåande skular set grenser for elevar sine nedsetjande ytringar i skulen (Myrebøe & Røthing, 2021, s. 63). Det er interessant då det i likskap med min studie ser på lærarar sine ulike møter med nedsetjande ytringar i klasserommet. Med utgangspunkt i semistrukturerte intervju, undersøker Myrebøe og Røthing (2021, s. 64) forteljingar som lærarane har fortalt om møte med elevar som uttrykkjer nedsetjande ytringar om minoritetsgrupper. Desse forteljingane vert presentert og diskutert opp mot relevant teori og utdanningspolitiske styringsdokument, som t.d. læreplanen.

Myrebøe og Røthing (2021, s. 73) byggjer mellom anna på Brian Arao, førsteamanuensis dekan for studenter og stabssjef ved University of California, og Kristi Clemens, assisterande visepresident for Equity and Compliance og tittel IX-koordinator ved Dartmouth College. Arao og Clemens (2013) meiner at det er naudsynt å opne opp for risiko i klasserommet for å oppnå ny kunnskap og innsikt. Dette er teori som vert presentert seinare i kapittelet. I tillegg til dette vert Harald Grimen og Anders Molander (2008, s. 179) nemnt med tanke på dei

¹⁸ Sjå kapittel 1, s. 4.

skjønnsmessige vurderingane som ein kontinuerleg del av lærarar sin praksis. Grimen var norsk filosof, medan Molander er professor ved Senter for profesjonsstudiar ved OsloMet. Skjønn er knytt til kvar enkelt lærar si erfaring, noko som kan variere frå kvar person. Det er difor viktig at ein syner lærarar tillit til å kunne ta desse skjønnsmessige vurderingane ut ifrå deira eigen faglege kompetanse og eigne relasjonar knytt til den enkelte elev. Ein må likevel passe på at ein som lærar ikkje føler at ein står heilt åleine i å handtere alle situasjonar som kan oppstå i eit klasserom. Dette er kjensler som kom til uttrykk i mitt eige materiale, som eg vil sjå nærare på i analysekapittelet. Det er difor viktig med ein god balanse mellom å la læraren gjere sine eigne skjønnsmessige vurderingar og å kunne la leiing eller andre lærarar ta del i handtering av mellom anna hendingar som inkluderer islamofobiske ytringar. Det empiriske materialet som vert presentert i kapittelet til Myrebøe og Røthing (2021, s. 76) syner at lærarane er oppteken av relasjon mellom seg sjølv og elevane i møte med slike hendingar. Strategiar som vert framheva er å ha ei form for dialog med vedkomande, men òg grensesetjing. Dette baserer seg i stor grad på skjønnsvurderingar som lærarane må ta stilling til når sjølve situasjonen oppstår. Som Myrebøe og Røthing (2021, s. 80) sjølv presiserer er det eit holrom som verken opplæringslova eller læreplanen sin overordna del dekkjer. Lærarar har sjølv ansvaret for å handtere situasjonar i klasserommet som kan vere utfordrande og komplekse.

2.2.1 Handtering av islamofobi i skulen

Kapittelet til Myrebøe og Røthing (2021) handlar på mange måtar om å setje islamofobi i ein skulekontekst då deira studie ser på nedsetjande ytringar, men i tillegg til dette ligg fokuset på sjølve handteringa av situasjonane som oppstår i klasserommet. Lærarar som tok del i denne studien hadde ulike tilnærmingar og strategiar for å møte elevane (Myrebøe & Røthing, 2021, s. 71–75). Ein kan verte overraska over kva nokre elevar plutselig ytrar høgt. Den eine læraren prøvde å møte eleven på ein forsiktig måte, og prøvde å unngå å utvikle ein situasjon som opplevast som konfliktfull og negativ. Dette førte til ein dialog med eleven som til slutt enda med at lærar og elev inngjekk eit kompromiss. Dei to andre døma som vart presentert viser til lærarar som prøvde strategiar som slo hardare ned på det som vart ytra i klasserommet. Dette vart gjort ved å til dømes seie «sånn kan du ikkje seie» (Myrebøe & Røthing, 2021, s. 73). Ei slik ytring gjorde likevel eleven hissigare. Nokre gonger måtte ein difor bruke fleire strategiar, og prøve å handle på ein annan måte. Dette kunne vere å ha eigne samtalar utanfor klasserommet med elevane det gjaldt. Slike situasjonar kan involvere elevar

med ulike meiningar og ståstar, og i fleire tilfelle må ein ta omsyn til både dei som vert krenka og dei som krenka (Myrebøe & Røthing, 2021, s. 73). Det er eit sentralt funn som tydeleggjer eit stort ansvar som i fleire tilfelle ligg på læraren åleine. Dette kan knytast til min eigen studie som tek for seg lærarar sine eigne erfaringar og strategiar i klasserommet.

Forskar og lærar Christer Mattsson (2019) har forska mykje på radikaliseringsprosessar hjå ungdom, og meiner at ein strategi for å handtere uynskte hendingar i klasserommet er å møte elevane med nyfikenheit og interesse, og unngå konfrontasjon. Dette er relevant med tanke på at det gjev ei side av korleis ein kan velje å handtere visse situasjonar når dei oppstår i klasserommet, noko eg ynskjer å finne svar på i denne studien. I artikkelen «Empatisk nyfikenhet – att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet» legg Mattsson (2019, s. 25) vekt på korleis empatisk nyfikenheit kan bidra til arbeid med kontroversielle og konfliktfulle spørsmål. I staden for å ta konfliktane skal ein ta seg tid til å verte kjend med eleven og vere nyfiken på menneske. Ein kan ikkje ha ein situasjon der ein elev uttrykker seg som hen vil om dette går utover klassekameratar eller andre nærverande. Dersom det er tilfelle vil det gå i mot opplæringslova § 9 A-3 som skal sikre nulltoleranse for mellom anna diskriminering og trakassering. Likevel argumenterer Mattsson (2019, s. 28) for at ved å slå ned på det som vert sagt prøver ein å kontrollere eleven. Dette vil mest truleg føre til at eleven føler seg urettferdig behandla. Det kan vere utfordrande å handtere slike situasjonar når vedkomande er opprørt og aggressiv. Den første handlinga som Mattsson anbefaler er difor å roe ned situasjonen og på denne måten vinne tid til ei seinare anledning. I staden for å ta det der og då kan ein planlegge ein samtale med den gjeldande eleven i løpet av ei veke. Ein vil då få høve til å snakke med eleven utan klassekameratar rundt. Dette kan auke sjansen for at vedkomande er open for ein diskusjon om seg sjølv, og klarer å formulere tankar kring eigne reaksjonar. Ein slik oppfølgingssamtale kan vidare føre til fleire samtalar. Det er viktig at ein i samtalen bekreftar at eleven har rett til sine kjensler, og at ein lyttar til eleven sjølv om ein ikkje er einig i dei meiningane som vert ytra (Mattsson, 2019, s. 30). Mattsson (2019, s. 33) presenterer følgjande funksjonar i skulen som den empatiske nyfikenheita bidreg til:

1. Hjelp eleven med å forstå seg sjølv.
2. Oppmuntre eleven til å utvikle ei kompleks forståing av verda.
3. Støtte elevane sine evner til å kommunisere på ein måte som gjer at eleven vert forstått slik ein sjølv ynskjer.

Det einaste som kan opplevast som konfronterande er oppfordringa til samtale mellom lærar og elev. Utanom dette er metoden basert på relasjonen mellom lærar og elev, og at ein skal

syne nyfikenheit til elevane sine meiningar. Det er viktig at eleven føler at læraren er nyfiken over tid (Mattsson, 2019, s. 28).

Å unngå konfrontasjon og utfordring av elevane kan ein sjå i lys av *safe space*. Dette er teori som går ut på at klasserommet skal vere ein sikker stad for elevane der ein skal føle seg trygg. Her skal ikkje elevane føle seg isolert, framandgjort, trua, skremt eller stressa (Kinnaird, referert i Boostrom, 1998, s. 405). Ein del av kritikken, som professor emeritus i utdanning Robert Boostrom påpeiker i sin artikkel om *safe space*, er at klasserommet har gått frå at elevar skal føle seg trygge i klasserommet til at dei no skal føle seg komfortable. For at elevar skal føle seg komfortable må ein moglegvis unngå å utfordre eller konfrontere vedkomande i teoretiske debattar som går føre seg i klasserommet. Boostrom utfordrar tanken om klasserommet som *safe space*, og argumenterer for at det kan vere problematisk å fjerne konflikt frå klasserommet. Han vektlegg viktigheita av å respondere til andre meiningar, å kritisere og å utfordre (Boostrom, 1998, s. 407).

Arao og Clemens (2013) stiller seg bak Boostrom sine tankar angående *safe space*. Dei er med på å utfordre uttrykket, og stiller spørsmål ved at klasserommet faktisk skal vere ein trygg stad for alle elevar. Arao og Clemens (2013, s. 136) ynskjer å gå vekk ifrå idéen om det trygge klasserommet der ein ikkje skal ta sjansar, og fokusere på å ha mot i staden. Dei introduserer omgrepet *brave space* som eit alternativ til *safe space*. Ved å gå frå *safe* til *brave* blei det gjennomført ei lingvistisk endring som oppfordrar til å ta sjansar når ein diskuterer mellom anna rase og rasisme i staden for å ikkje tore (Arao & Clemens, 2013, s. 141). Det er viktig å påpeike at elevar individuelt skal vere trygge i klasserommet, men at ingen skal vere trygge intellektuelt. Forskjellen mellom det individuelle og intellektuelle er at det intellektuelle går på elevane sin kunnskap. Som individ skal elevane vere i eit trygt læringsmiljø. Det betyr likevel ikkje at ein ikkje kan utfordre elevane sitt intellekt. Risiko er naudsynt for å kunne oppnå meir kunnskap og innsikt. Dei argumenterer for at sikkerheit og komfort i klasserommet kan vere eit hinder for engasjement og læring (Arao & Clemens, 2013, s. 143).

Det er ein forskjell på om elevar skal tole å utfordrast intellektuelt ved at læraren bringer inn krevjande kontroversielle og sensitive tema i klasserommet, og korleis elevar og lærarar skal stille seg til hatefulle ytringar og krenkingar. Det er viktig å trekkje inn at ein som lærar er nøydd å handtere situasjonar der krenking som mobbing, vald, trakassering og diskriminering vert fremja (Opplæringslova, 1998, § 9A-3). I denne studien sitt tilfelle, i casen som vert presentert, vert islamofobiske utsegn ytra. Utsegna kan kategoriserast som nedsetjande

ytringar som ein har nulltoleranse for i den norske skulen gjennom opplæringslova dersom nokon blir krenka av det som vert sagt (§9 A-3). Dette syner retten elevane har til eit trygt og godt skulemiljø, men det er opp til læraren kva strategi som vert brukt for å ta hand om slike hendingar.

2.2.2 Evaluering av Dembra

Som nemnt i innleiinga (kapittel 1) er Dembra eit tilbod som skal hjelpe skular med å førebyggje mot ulike former for gruppefiendskap. Dette kan vere rasisme, fordomar, antisemittisme og ekstremisme. Det er relevant å knyte Dembra opp mot min studie då dei gjev eit tilbod til skular som kan hjelpe og gje strategiar på korleis ein kan handtere situasjonar som i dette tilfellet inneber islamofobiske ytringar i klasserommet. På denne måten kan ein sjå om lærarane som har jobba med Dembra no eller tidlegare føler at samarbeidet har innverknad på korleis ein handterer situasjonen. Lorentzen og Røthing gjennomførte i 2016 ei kartlegging av Dembra-prosjektet sitt bidrag sett i forhold til skulen sitt arbeid med skulemiljø og lærebøkene si framstilling. I denne rapporten presenterer Lorentzen og Røthing (2016, s. 15) eit todelt oppdrag som skulle evaluere i kva grad og på kva måtar Dembra-prosjektet kan seiast å bidra til å fremje eit trygt og inkluderande skulemiljø. Dette er interessant frå min ståstad då eg i min studie ser på korleis Dembra er med på å hjelpe lærarar med korleis ein kan handtere situasjonar i klasserommet som sikrar trygge og inkluderande miljø. I tillegg til dette ser rapporten på korleis Dembra eventuelt utfyller lærebøkene si behandling av tema som er sentrale med tanke på skulen sitt arbeid med å førebyggje rasisme, antisemittisme og gruppefiendskap. For å klare å svare på dette har Lorentzen og Røthing gjort reie for forskning, perspektiv og program i skulemiljøfeltet. På bakgrunn av dette har dei drøfta Dembra si plassering og mogleg rolle i dette feltet. Det har òg vorte teke i bruk dokument frå Dembra, to evalueringsrapportar og eit ressurshefte, som ligg til grunn for funna forskarane presenterer i rapporten. Relevant teori som rapporten sjølv trekk fram er teoretiske perspektiv som problemløysingsteori og kritisk teori, kritisk fleirkulturell pedagogikk, rasisme og antisemittisme, og til sist demokrati i skulen.

I rapporten vert det presentert fleire funn. Evalueringa syner at Dembra-prosjektet har høve og potensiale til å kunne «bidra til å utvikle kritisk tenkning og interkulturell kompetanse blant lærere og elever» (Lorentzen & Røthing, 2016, s. 163). Ifølgje Lorentzen og Røthing framstår likevel Dembra-prosjektet som uklart og svakt teoretisk forankra. Dette vert tydeleggjort gjennom bruken av døme som vert presentert i kapittel fire om Dembra-prosjektet. I dette

kapittelet presenterer og drøfter Lorentzen og Røthing (2016, s. 36) dei to evalueringsrapportane og ressursheftet. Heftet dei såg på har tittelen: «Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger. Om hvordan skolen kan forebygge ekskluderende holdninger gjennom inkludering, kunnskap og kritisk tenkning». Forskarane framhevar at det ikkje er samsvar mellom kva som formidlast i dei ulike tekstane i ulike delar av heftet. Det er mellom anna tekstar som problematiserer førestillingar om «vi» og «dei andre», medan andre tekstar legg grunn for denne typen tenking. Dette gjer det vanskeleg, som forskarane sjølv nemner, å forstå kvar Dembra-prosjektet står i forhold til teorien.

Artikkelen «Teoretisk og faglig forankring av Dembra» av Claudia Lenz og Peder Nustad (2016) kan sjåast som motsvar til Lorentzen og Røthing si evaluering. Lenz er leiar i Dembra for lærarutdanninga i tillegg til å jobbe ved MF vitskaplege høgskule og HL-senteret, medan Nustad er prosjektleiar for Dembra og jobbar som seniorrådgjevar ved HL-senteret. I denne artikkelen vert det beskrive kva teoretiske og faglege grunnlag som er knytt til Dembra-prosjektet (Lenz & Nustad, 2016, s. 49). Lenz og Nustad (2016, s. 60–61) presenterer at Dembra sitt teorigrunnlag vart vektlagt med tanke på at arbeidet måtte vere retta mot heile skulen sitt sosiale system. Dette tok utgangspunkt i *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017* som var utforma av

Utdanningsdirektoratet i 2012. I tillegg til dette var det naudsynt at leiarar, lærarar og elevar kunne oppleve eigarskap og relevans sjølv om det var retta mot heile det sosiale systemet. I skulane er det eit ynskje om støtte til å gjere teoretisk og fagleg innsikt nært knytt til praksis. For å svare på dette behovet har Dembra summert fem prinsipp som kan verte brukt som verktøy (Lenz & Nustad, 2016, s. 62). Dei fem prinsippa er (1) deltaking og demokrati mot diskriminering, (2) kunnskap, kritisk tenking og nyfikenheit, (3) interkulturell kompetanse, (4) eigarskap og forankring og (5) skulen som heilskap. I denne artikkelen vert det vist til tydeleg teoretisk og fagleg forankring av Dembra-prosjektet, som er eit forsvar mot kritikken som vart framsett i Lorentzen og Røthing sin rapport. Lorentzen og Røthing (2016, s. 163) legg vekt på at Dembra-prosjektet har gode intensjonar, men at det kan vere utfordrande å sjå kva prosjektet har bidratt med, og kva det kan bidra med. Det er viktig å påpeike at denne rapporten vart gjennomført i 2016, og Dembra-prosjektet har vorte vidareutvikla. Etter denne rapporten blei gjennomført har Utdanningsdirektoratet saman med HL-senteret og Wergelandsenteret sett i gong med å vidareutvikle og forbetre dei ressursane som var utvikla i Dembra-prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

HL-senteret har ansvar for koordinering av Dembra nasjonalt, og utvikling av Dembra-ressursar som vert teke i bruk i lærarutdanningar. Som argument for at Dembra-prosjektet har vore under utvikling nyttar eg eit notat frå HL-senteret (Andersen, Lenz & Nustad, 2020). Det vert presentert korleis Dembra arbeider med fagfornyninga, og korleis dette kan vere ei god støtte for skular og lærarutdanningsinstitusjonar (Andersen, Lenz & Nustad, 2020, s. 2). Mellom anna har læreplanane i skulefaga fått ein ny struktur der ein får større samanheng mellom faga og overordna del. «Temaer som er sentrale i Dembra, som inkludering, anerkjennelse av mangfold og kritisk tenkning, kan fremheves gjennom arbeid i fag, og på den måten knytte arbeidet med overordnet del og fag sammen» (Andersen, Lenz & Nustad, 2020, s. 15). Dette er ein måte Dembra har vidareutvikla seg med fokus på forankring og profesjonsfellesskapen si utvikling. Dei har òg fått ei eiga satsing retta mot lærarutdanninga (Dembra lærarutdanning) som er utvikla for å gje støtte til lærarar og studentar for å kunne bidra til å utvikle profesjonskompetanse innanfor handtering av nettopp fordomar, diskriminering og gruppefiendskap (Dembra).

2.3 Presentasjon av case

I dette bakgrunnskapittelet har litteratur og forskning om mellom anna islamofobi, strategiar og skuleforskning vorte presentert. I dette underkapittelet vil eg presentere casen som vert brukt i intervjuet i studien min, og bakgrunnsinformasjon om dette. Deltakarane i fokusgruppeintervjuet vart presentert ein case som diskusjonen skulle ta utgangspunkt i. Casen som lærarane skulle diskutere var:

Du går inn i klasserommet og er klar for din undervisningstime. På veg inn overhører du nokre elevar snakke om kva dei såg på TV i går kveld. På TV har det vore mykje snakk om den franske læraren som vart drept etter å ha vist Muhammed-karikaturar medan han underviste om ytringsfridom. Ein av elevane uttrykker at «dette viser jo berre at alle muslimar er terroristar og drep for ingenting». Timen skal til å byrje, kva gjer du?

Casen består av ei fiktiv hending i eit klasserom der ein av elevane kjem med ei islamofobisk ytring før undervisningstimen skal til å starte. Dette er ein sjølvlagd case med inspirasjon frå tilsendte casar som er innhenta i samarbeid med Dembra Vest (vedlegg 1). For å gjere den så

realistisk som mogleg vart casen sett til tida då terrorangrepet i Frankrike nettopp hadde skjedd.

2.3.1 Karikaturstrid og bileteforbod

Hausten 2020 vart den franske læraren Samuel Paty drepen etter å ha vist karikaturteikningar av profeten Muhammed medan han underviste om ytringsfridom (Bredvei, 2020). Framvising av Muhammed-karikaturar har òg tidlegare vore med på å skape splid. Den sokalla karikaturstriden starta då den danske avisa Jyllands-Posten publiserte karikaturteikningar av profeten Muhammed i 2005 (Klausen, 2009, s. 1). Sjefsredaktør i Jyllands-Posten ynskte å publisere tolv teikningar av profeten for å poengtere at muslimar som representerer islam offentleg er for sensitive overfor kritikk (Klausen, 2009, s. 13). Karikaturane vart publisert saman med ein artikkel som argumenterte for Jyllands-Posten sin kamp for ytringsfridom og sjølvensurering knytt til det å vere politisk korrekt. Dette skapte reaksjonar med tanke på bileteforbodet i islam der representasjon av profeten fell under dette forbodet (Klausen, 2009, s. 132).

Det sokalla bileteforbodet er ofte forklart som at det ikkje er tillat å ha representasjonar av dyr, menneske og av profeten Muhammad i islamske tradisjonar. Dette er ei nokså enkel forklaring som eigentleg inneber fleire komplekse sosiale, politiske og religiøse problem (Gruber, 2019, s. 9). Det er difor ikkje eit enkelt svar på kva bileteforbodet i islam eigentleg inneber. Christiane Gruber (2019, s. 11), styreleiar og professor i islamsk kunst i kunsthistorieavdelinga ved University of Michigan, hevdar at praksisar med representasjon av figurar i islamske tradisjonar ofte vart, og framleis vert, styrt av kva som er hensiktsmessig sett frå ein kulturell og politisk ståstad enn frå religiøse og juridiske prinsipp. I Koranen, islam si heilage skrift, er det få gonger nemnt noko om idol og bilete. Ei historie som vert brukt som kjelde for å syne til støtte frå Koranen med tanke på bileteforbodet er historia om Abraham.¹⁹ Den heilage teksten fortel korleis Abraham øydela idola til Sabaerne, eit før-islamsk folk som budde i det sør-arabiske landet Saba (Gruber, 2019, s. 14). Abraham valde å øydeleggje idola fordi han meinte at det var desse som vart tilbedt, ikkje Gud. Utover historiene om Salomo²⁰,

¹⁹ Historia om Abraham er spesielt brukt som argument av Taliban, ISIS og militantgrupper (Gruber, 2019, s. 14).

²⁰ Om Salomo står det i Koranen at «De laget for ham alt han ville, slott, statuer, fat store som vanntrau, og kokekar som ikke kunne flyttes. [...]» (34:13). I dette verset er det statuer, eller *tamathil*, som er figurlege likskapar.

Moses²¹ og Abraham, nemner Koranen idol saman med andre material og praksisar som er forbode for muslimar. I desse listene over kva som er lov og ikkje med tanke på riktig moralsk framferd, vert det brukt fleire omgrep for 'idol'. I Koranen (22:30) står følgjande: «Slik er det. Om noen holder Guds hellige ting i ære, så er dette godt for ham for Herrens åsyn. Kveget er tillatt mat for dere. Hold dere unna avgudsstyggdommen! Hold dere unna falsk tale!». Gruber (2019, s. 16) legg likevel vekt på at omgrepet *tamathil*, det arabiske uttrykket for figurlege likskapar som vert brukt i Koranen, ikkje er til stades på lista over forbodne gjenstandar. Dette tydeleggjer at Koranen sensurerer tilbeding av idol samtidig som dette ikkje vert gjort mot plastisk eller visuell kunst. Det kan difor vere vanskeleg å tolke det sokalla bileteforbodet. Dette fører igjen til store variasjonar i korleis ein vel å tolke det, men òg kva ein vel å praktisere.

Hadithane er korte forteljingar om profeten Muhammad, og er grunnkjelder saman med Koranen. Ein finn eit utval av anekdotar om figurlege bilete i samlingar av hadithar. På same måte som juridiske tekstar, inneheld hadithane motstridande meiningar om bilete av levande vesen (Gruber, 2019, s. 17). I ein av dei tidlegaste attesterte hadithene om emnet står det: «Those who make these images (suwar) will be punished on the Day of Resurrection, and it will be said to them, make alive what you have created» (Al-Bukhari 7/541, nr. 835; Muslim, 3/160, nr 5268). I likskap med Koranen, finn ein lister over gjenstandar og gjerningar som ikkje er tillaten i hadithar. Gruber (2019, s. 19) fokuserer på historier om englar som ikkje får kome inn i hus som inneheld bilete, bjøller eller hundar. Likevel er ikkje dette like strengt i praksis då profeten Muhammad skal ha hatt puter med figurbilete på i heimen sin. Slike tekstar er med på å framheve korleis figurbilete i islamske kulturar vart utsett for varierende tolkingsdebattar (Gruber, 2019, s. 18). Desse debattane brukte gjerne grunnleggjande tekstar i Koranen og hadithar som kunne støtte motstridande posisjonar. Striden om Muhammed-karikaturane er ofte knytt til det sokalla bileteforbodet i islam, men karikaturstriden omhandlar i tillegg til dette andre spørsmål om krenking av profeten og andre. Dette var særleg knytt til dialog som har vorte framstilt som ein stoppar for naudsynt konfrontasjon i samfunnsdebatten kringom publikasjonar av karikaturteikningar eller ikkje (Grung & Leirvik,

²¹ I Koranen vert det fortalt historia om Moses som øydeleggjer gullkalven som startar ved at medan folket venta på at Moses skulle kome tilbake frå Sinaifjellet med Dei ti bod vart det laga ei statue av ei gullkalv som dei kunne tilbe. I sure 2, vers 54, står det: 'Og da Moses talte til sitt folk: «Dere har stelt dere ille ved å lage denne kalven. Ved om til deres skaper, og drep de skyldige blant dere. Dette vil være det beste for dere overfor deres skaper, og Han vil vise dere nåde. Han er den Tilgivende, den Nåderike!»'. Moses øydeleggjer difor denne gullkalven.

2012, s. 81). Dette koplast til argument med fokus på retten til å syne bilete av profeten grunna ytringsfridomen.

Kringom i verda fann fleire valdshendingar stad som reaksjon til publiseringane i Jyllands-Posten. Dette skjedde i 2006 som eit resultat av at fleire aviser publiserte karikaturane på nytt (Klausen, 2009 s. 40). Konflikten eskalerte difor etter kvart som fleire muslimar i land som mellom anna Pakistan, India, Tyrkia, Egypt m.m. demonstrerte mot avisene, men òg mot den danske regjeringa for mangel på beskyttelse av muslimske rettar (Klausen, 2009, s. 73). Dei internasjonale demonstrasjonane hadde høgdepunkt i februar og mars 2006, og førte mellom anna til at Jyllands-Posten fekk tilsendt tallause protestar. I tillegg til dette vart Danmark sine ambassadar angripe i fleire byar knytt til land med eit overtal av muslimske truande. I lys av desse hendingane vart det samla til møte med mellom anna dei gjeldande landa, samt representantar frå Den europeiske unionen (EU) og De forente nasjoner (FN) i Qatar i februar 2006 (Klausen, 2009, s. 42). Under dette møtet vart karikaturane og dei danske redaktørane samanlikna med islamistiske ekstremistar.

Media spelte ei vesentleg rolle med tanke på korleis konflikten eskalerte. I Noreg publiserte eit magasin kalla *Magazinet* karikaturane i byrjinga av 2006, som hadde mykje å seie for eskaleringa. På same tid publiserte det franske satiremagasinet Charlie Hebdo Muhammed-karikaturane. Dette magasinet gav ut fleire nummer med karikaturar av Muhammed i mellom anna 2011 og 2012. I 2015 vart magasinet utsett for eit terrorangrep der fleire menneske mista livet (Gruber, 2017, s. 34). Desse hendingane har skapt store debattar angående ytringsfridomen og kor langt ein kan gå med tanke på religiøs sensibilitet. Argumentet som vart brukt etter den første publiseringa av karikaturane i Jyllands-Posten var at håning, latterleggjering og sarkasme er demokratiske verdiar som høyrer til ytringsfridomen (Klausen, 2009, s. 18). Dette var likevel ikkje eit argument som fall i god jord hjå alle. Det står òg i strid med ein vanleg tanke om at høfleg framferd er forventa i demokratiet.

Samuel Paty vart drepen for valet om å syne karikaturteikningane i klasserommet sitt. Utdanningsforbundet gjennomførte ei undersøking blant lærarar i etterkant av drapet. Resultatet av undersøkinga synte at kvar tredje lærar er i ganske eller svært stor grad redde for konsekvensar av å syne Muhammed-karikaturar i undervisinga (Jelstad, 2020). Det var 239 lærarar som deltok på undersøkinga. Denne hendinga gjev inngang til kommentaren eleven uttrykker i den fiktive casen i denne studien. Slike kommentarar kan sjølvsagt finne stad i

klasserommet sjølv om det ikkje har skjedd noko som vert vist i mediebildet akkurat der og då. Eg meiner likevel at dette er ein god måte å tydeleggjere media si rolle og påverknadskraft.

3. Teori og metode

Hensikta med denne studien er å gå i djupna for å sjå korleis lærarar handterer situasjonar i klasserommet knytt til islamofobiske ytringar. Dette kapittelet vil først presentere teorigrunnlaget for oppgåva. Fokuset er retta mot teoretiske perspektiv kring *safe space*, *brave space*, *lærer-elev-relasjonar* og *normkritisk pedagogikk*. Denne studien er kvalitativ. Vidare vil eg difor presenterer og diskuterer ulike val knytt til metode. Kapittelet vil gje oversikt over dei vala som har vorte teke, og kvifor akkurat desse vala vart teken.

3.1 Teorigrunnlag

3.1.1 Safe space og brave space

Safe space som konsept var opphavleg namnet på møteplassar for å kunne dele erfaringar i trygge omgjevnadar for likesinna under kvinne- og LHBT-rørsla som føregjekk på 1970-talet i USA (Flensner & von der Lippe, 2019, s. 276). Karin Flensner, førsteamanuensis i utdanningsvitskap ved Högskulen Väst, og Marie von der Lippe, professor i religionsvitskap fagdidaktikk ved Universitetet i Bergen, syner til at konseptet opphavelig var ei nemning for eit fysisk trygt rom. Safe space har vorte eit omgrep som har funne plass i pedagogikken, men her har meininga endra seg litt. Ein ser på klasserommet som safe space i form av at elevar skal kunne snakke fritt utan å vere redd for verken lærar eller medelevar (Flensner & von der Lippe, 2019, s. 276). På den eine sida må klasserommet vere ope nok til å akseptere alle meiningar og perspektiv som kjem frå elevane. På den andre sida må ein passe på at denne openheita er kontrollert nok til at det vert uttrykt på ein trygg måte for alle. Dette konstruerer spørsmål om moglegheita kringom safe space kan vere ope nok til at elevar føler seg trygge til å dele sine perspektiv, men likevel vere eit trygt rom for alle. Safe space knytt til klasserommet har vorte kritisert. Ein av dei som har kritisert omgrepet er Boostrom som argumenterer, som tidlegare nemnt²², for at klasserommet ikkje bør vere ein stad der elevane føler seg komfortable og trygge. Han påpeiker at klasserommet som safe space lar elevane sleppe å føle seg stressa, skremt eller trua, og at ein som lærar fjernar utfordringar i utdanninga (Boostrom, 1998, s. 405). Dette er problematisk, ifølgje Boostrom (1998, s. 407), då ein er nøydd å verte utfordra, og å kunne utfordre tilbake for å utvikle oss. Han presenterer

²² Kapittel 2, s. 24.

difor moglegheita for å kunne bruke andre metaforar som til dømes klasserommet som agora²³ eller klasserommet som kongress (Boostrom, 1998, s. 407).

Eit anna forslag, presentert av Arao og Clemens (2013, s. 142), er å bruke *brave space* som ei alternativ formulering. Eit slikt omgrep går vekk frå konseptet om tryggleik, og flyttar fokuset over på å ha mot i staden. Dei stiller seg kritisk til kva grad av tryggleik som er rimeleg i diskusjonar om mellom anna sosial rettferd, og argumenterer for at autentisk læring om akkurat dette temaet krev kontroversar og vågnad i staden for falsk tryggleik (Arao & Clemens, 2013, s. 139). Arao og Clemens (2013, s. 143) ynskjer at ein prøver å kome seg ut av si eiga komfortsone for å få størst utbytte av undervisinga. Å halde undervisinga sikker og komfortabel vil kunne vere eit hinder for læring. Omgrepet *brave space* er likevel ikkje det totalt motsette frå *safe space*, men det fjernar lovnaden om at klasserommet må innehalde tryggleik og komfort. Dette vil i staden hjelpe elevar med å forstå fordelar med å våge og utfordre dialog (Arao & Clemens, 2013, s. 136).

3.1.2 Lærar-elev-relasjon

Sjølv om ein skal utfordre elevane er det likevel viktig å oppretthalde ein god relasjon. God lærar-elev-relasjon er av verdi for elevar sin trivsel, psykiske helse, sjølvverd, depresjon og angst (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186–187). Denne relasjonen mellom lærar og elevar er difor viktig for elevar si utvikling. Sosial støtte frå læraren forståast som «de sosiale prosessene i skolen som optimalt bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling» (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Denne sosiale støtta vert vidare delt inn i emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte tek føre seg i kva grad elevane føler seg vel saman med læraren (Federici & Skaalvik, 2017, s. 190). Dette kan vere om læraren får elevane til å føle seg verdsett, akseptert, oppmuntra, osv. Instrumentell støtte har i motsetnad til den emosjonelle støtta fokus på konkrete råd og praktisk rettleiing i høve skularbeid. Ofte vert instrumentell støtte oppfatta som emosjonell støtte. Dette kan forklarast gjennom at elevar opplever praktisk hjelp og støtte som eit teikn på respekt frå læraren (Federici & Skaalvik, 2017, s. 190). Det er ein samanheng mellom elevar si oppleving av emosjonell støtte og kjensle av tilhøyrsløse (Federici & Skaalvik, 2017, s. 193). Ein kan sei elevar si kjensle av tilhøyrsløse difor er ein konsekvens av nettopp læraren si sosiale støtte. Heather A. Davis (2006, s. 197), førsteamanuensis ved Institutt for læreplan og undervising ved North Carolina State

²³ Agora er ifølgje NAOB (2022) «markeds- og møteplass i greske byer i antikken». Agora vart gjerne eit rom brukt for debatt og ytringar.

University, trekk fram at elevar som føler stor grad av tilhøyrse òg er sjeldnare i konflikt med andre elevar og lærarar. Det kan difor vere nærliggande å tenkje at om lærarar klarer å i større grad syne sosial støtte til elevane, er det mindre sannsynleg for at åtferd som mellom anna i den fiktive casen vil finne stad i klasserommet.

Klasserommet som sosialt system er med å legge premiss for elevane si eiga utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Lærarar som opptre på ein inkluderande måte overfor elevane sine vil på denne måten få lagt eit godt grunnlag for eit positivt samspel i sitt klasserom. Elevar med gode relasjonar til lærarar er i større grad aktiv i klasserommet og betre likt av sine medelevar, i motsetnad til elevar som ikkje skapar dette positive samspelet med læraren. Som lærar har ein mest makt i klasserommet som inneber at ein difor har ansvar for korleis ein oppfører seg i høve elevane. Læraren sin åtferd speglar over på elevane (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Å oppretthalde gode relasjonar mellom lærar og elev, òg mellom elevane sjølv, spelar inn på korleis elevane fungerer sosialt (Hughes & Chen, 2011, s. 284). Å gjere elevane klar over maktrelasjonar vil kunne utfordre normer som fører til mellom anna ekskludering og andregjering i klasserommet. Læraren er difor nøydd å ta dette på alvor, og arbeide for bruken av normkritisk pedagogikk.

3.1.3 Normkritisk pedagogikk

Den normkritiske pedagogikken hadde sitt utspring i Sverige i 2010 (Björkman, Bromseth & Hill, 2021, s. 180). Denne retninga voks fram som kritikk av «toleransepædagogikk». Røthing (2019, s. 46) skriv at toleransepædagogikken handlar om ulike variantar av undervising knytt til «dei andre». Døme på dette er tilnærmingar som vektlegg kunnskap om kulturuttrykk framfor kritisk refleksjon kring maktforhold og urettferd. Overgangen frå ei toleransepædagogisk tilnærming til «den andre» var eit utgangspunkt for normkritisk pedagogikk (Björkman, Bromseth & Hill, 2021, s. 183). Den normkritiske pedagogikken har i stor grad fokus på tema knytt til kjønn og seksualitet (Røthing, 2019, s. 46). I tillegg til dette er kategoriar som sosial klasse, etnisitet, hudfarge, alder og religion framheva innanfor dette perspektivet. Normkritisk pedagogikk baserer seg på å skape medvit kring maktrelasjonar (Røthing, 2016, s. 34). Eit mål med å ta i bruk slike perspektiv i klasserommet er for at elevar og studentar utviklar eit normkritisk medvit som skal kunne vere varig. Det skal òg kunne nyttast utanfor klasserommet. Med kunnskap om normmedvit vil dette gjere det mogleg for lærarar, elevar og andre å vere normkritiske (Røthing, 2016, s. 34). Ein opnar blikket slik at ein klarer å sjå andre sine privilegium. På denne måten kan normkritisk pedagogikk utfordre

normer som bidreg til andregjering, ekskludering og diskriminering (Røthing, 2016, s. 34). I staden vil læraren sitt arbeid i form av normkritisk pedagogikk medverke til inkludering, likebehandling og antidiskriminerande undervising. Med eit slikt utgangspunkt vil ein stadig verte minna på meininga av å stille spørsmål ved generalisering og problematiske stereotypar (Røthing, 2016, s. 36). Noko av kritikken retta mot normkritisk pedagogikk er fokuset på «sjølvrefleksjon», noko som legg stort ansvar på den enkelte lærar sitt ansvar for å oppdage og endre standarar (Björkman, Bromseth & Hill, 2021, s. 186). Det er òg utfordrande å omskape normer då ein ikkje naudsynt er interessert i å endre seg.

3.2 Forskingsmetode

Tradisjonelt sett skil ein mellom to hovudretningar innanfor forskingsmetode; kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ tilnærming vert oftast brukt om ein stiller spørsmål knytt til omfang, fordeling og statistiske samanhengar (Skilbrei, 2019, s. 14). Her vert det gjerne brukt metodar som spørjeundersøkingar eller analysing av registerdata. Kvalitativ metode vert brukt om ein ynskjer å få innsikt eller gå i djupna på fenomenet som undersøkjast. Hovudkategoriane innanfor kvalitativ metode inkluderer tekstanalyse, observasjonsstudie og intervjustudie. Metoden ein vel for studiet er nøydd å passe med det ein skal svare på i oppgåva.

Den kvalitative forskingsmetoden søkjer å forstå verda sett frå, i dette tilfellet, intervjupersonane si side (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Steinar Kvale var psykolog og professor i pedagogisk psykologi, medan Svend Brinkmann er psykolog og professor i allmennpsykologi og kvalitative metodar ved Aalborg Universitet. Kvale og Brinkmann (2009, s. 21) påpeika at kvalitativ metode ikkje treng å berre vere intervju, men inkluderer òg mellom anna deltakande observasjon og diskursanalyse. Kvalitativ metode som deltakande observasjon og djupneintervju har sidan 1980-talet vorte viktig innanfor samfunnsforskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 30). I religionsstudien har metoden òg vore svært nyttig. Ein grunn til dette kan vere med tanke på mangfaldet blant folk si tru som kan vere vanskelegare å fange opp ved bruk av kvantitative metodar (Bremborg, 2011, s. 310). Innanfor religionsvitskapen får ein difor moglegheita til å studere menneska sine komplekse oppfatningar av mellom anna religion og livssyn. Dette får ein i motsetnad til ei standardisert kvantitativ tilnærming der ein ved bruk av kvalitativ metode skapar moglegheiter til å bringe nye svar og spørsmål opp i lyset (Bremborg, 2011, s. 319). Målet med den kvalitative

forskinga er å få kjennskap og kunnskap til informantane sine perspektiv eller fortolkingar (Skilbrei, 2019, s. 66). I tillegg til å få presentert ulike perspektiv ynskjer ein å forstå korleis hendingar vert forstått av dei det gjeld, og gjerne i detalj. For å kunne sjå eit fenomen frå ulike synspunkt kan kvalitativ forskingsmetode vere det rette valet. I denne studien er målet å forstå korleis ein handlar ulikt ut frå posisjonane informantane har.

3.2.1 Fokusgruppe som metode

Blant dei mest brukte forskingsverktøya innanfor samfunnsforskning finn ein gruppeintervju og fokusgrupper (Stewart & Shamdasani, 2015, s. 1). Fokusgrupper er ei form for kvalitativt intervju, og er ei form for intervju som er tenleg med tanke på forskingsføremålet i denne studien. Dette er ein ikkje-styrande intervjustil med fokus på å få fram ulike synspunkt om det emnet som vert diskutert (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). I denne studien er det handtering av islamofobiske ytringar som skal forskast på. Ein primær skilnad mellom forskning i fokusgrupper og andre typar forskning, som t.d. undersøkingar og individuelle intervju, er at datainnsamlinga skjer i, og leggjast til rette av, ein gruppesetting (Stewart & Shamdasani, 2015, s. 17). Sjølv intervjuet er avgrensa til eit lite tal med saker som er fokuspunktet i diskusjonen mellom deltakarane i gruppa. Gjennom diskusjon er eine målet å forstå gruppedynamikken og korleis dette påverkar individa (Stewart & Shamdasani, 2015, s. 10). Ved å utføre forskning i grupper, i staden for individuelle intervju, får ein løyve til å kunne observere korleis og kvifor individ anten aksepterer eller avvisar andre sine idear. Dette er interessant med tanke på at alle fokusgruppene i denne studien var homogene grupper med mykje til felles. Dei var alle vaksne lærarar som underviste på skular som var plassert i byar. Likevel kunne dei beskrivast som meir heterogene med tanke på ulikt kjønn, forskjellige aldersgrupper og yrkeserfaring.

Mi rolle i løpet av fokusgruppeintervjua var å presentere emnet som skulle diskuterast, samt legge til rette for ordveksling. Eg, som moderator, heldt meg ute av diskusjonen så godt det lét seg gjere, og lét diskusjonen flyte naturleg så lenge deltakarane heldt seg til emnet. Som moderator fungerte eg meir som ein tilretteleggjar enn ein som styrte heile prosessen (Halkier, referert i Skilbrei, 2019, s. 70). Det skulle vere rom for at alle fekk ytre sine meiningar og kome med ulike perspektiv. Det skulle følast trygt å vere ueinig, og ein skulle ikkje vere redd for å kome med andre meiningar enn det eit eventuelt fleirtal hadde. For at situasjonen skulle opplevast som trygg var det viktig å informere deltakarane om føremål og formatet for fokusgruppeintervjuet (Skilbrei, 2019, s. 160). Det var difor mi oppgåve som moderator å

vere tydeleg slik at deltakarane visste korleis det ville gå føre seg. Sjølv om ein som moderator skulle halde seg utanfor diskusjonen var det viktig å sørge for at alle slapp til.

Grunnen til at eg gjennomførte fokusgrupper, og ikkje vanlege intervju, var for å få diskusjon mellom fleire lærarar. Eg ynskte å la intervjuobjekta vere i grupper då ein uformell samtale med andre som er i same situasjon som deg kan føre til at ein opnar seg opp og delar tankar som ein elles ikkje ville gjort. Sjølve gruppene bestod av tre lærarar. To av fokusgruppene kjente kvarandre, medan ei gruppe gjorde det ikkje. Ved å vere i ei gruppe som kjenner kvarandre kan dette på eine sida føre til at ein torer å vere ueinig og ta diskusjonar som ein elles ikkje ville teke. Det er mogleg at å kjenne personar som deltek kan få vedkomande til å føle seg tryggare, og deltakarar i slike grupper har ein tendens til å snakke meir (Stewart & Shamdasani, 2015, s. 11). På den andre sida kan det bety at ein bryr seg enda meir om kva dei andre på gruppa vil tenkje om kva ein svarar, og at ein har større behov for å vere einig i det andre uttrykker. Dette kan til dømes grunne i at ein har større ynskje om å verte likt og akseptert av kollegaer/vener. Ein kan i dette tilfelle føle seg som ein outsider eller at ein vert dømt dersom ein diskuterer for noko som andre i gruppa ikkje stiller seg bak (Stewart & Shamdasani, 2015, s. 108).

3.2.2 Case

Som tidlegare nemnt vart deltakarane i fokusgruppeintervjua presentert ein case.²⁴ Ved å presentere ein slik case vart intervjuet med ein gong meir strukturert utan at eg som moderator var nøydd til å halde på strukturen under sjølve intervjuet. Det skapte tydelege forventningar om kva som skulle verte svart på i løpet av fokusgruppeintervjuet. Målet med fokusgruppeintervjuet var å lære om det som var viktigast for gruppa, men som forskar hadde eg eit spesifikt informasjonsbehov som vart tydeleggjort ved hjelp av casen. Ved å la lærarane ta utgangspunkt i same situasjon unngjekk eg eventuelle utfordringar med tanke på lærarane sine egne erfaringar. Dette betyr at alle stilte likt angående korleis ein ynskte å handtere den gjevne situasjonen. Ein vil sjølvsagt knyte casen opp mot egne erfaringar frå tidlegare opplevingar eller strategiar ein lærte i utdanninga. Sjølve fokuset var likevel på korleis lærarane handterte akkurat denne gjevne situasjonen, noko som førte til at vedkomande hadde så likt utgangspunkt som mogleg. Det var òg enklare å skaffe intervjuobjekt når ein ikkje var

²⁴ Sjå kapittel 2, s. 27.

avhengig av at kvar lærar som skulle delta hadde opplevd noko liknande sjølv. Å bruke case synte tydelege forventingar til deltakarane og meg sjølv.

3.2.3 Pilotintervju

Det vart gjennomført to pilotintervju i byrjinga av hausten 2021. For å hindre å «bruke opp» moglege informantar valde eg å gjennomføre pilotintervjua på medstudentar. Det var ei blanding av menn og kvinner som var i aldersgruppa 20 til 30 år. Alle studerte anten religionsvitskap eller historie. Dette er personar som har studert på universitet til å verte lærarar, og hadde difor nok kunnskap til å kunne diskutere temaet sjølv om dei ikkje passar inn i målgruppa eg skulle intervju. Første pilotintervjuet gjekk ut på å finne ut korleis det var best mogleg å presentere casen på under sjølve intervjuet. Det andre pilotintervjuet skulle gjerast mest likt som korleis fokusgruppene skulle verte. Eg erfarte at det var nyttig å gjennomføre desse pilotintervjua. Det gav meg moglegheita til å teste ut kva informasjon som var viktig å få gjeve ut før casen vart presentert. Eg fekk òg finne ut den beste måten å presentere casen på og korleis ein skulle stille seg til den i løpet av fokusgruppeintervjuet. Ein fekk sjå korleis dynamikken var når ein diskuterte over nettet, noko som var veldig nyttig. Å vite at det har fungert tidlegare gjev ei form for tryggleik. I tillegg til dette gav det meg forståing for kva mi eiga rolle gjekk ut på i praksis med tanke på at det var min første gang som moderator i eit fokusgruppeintervju.

Det er anbefalt å gjennomføre pilotintervju i metodelitteraturen (Skilbrei, 2019, s. 132). Å ha pilotintervju med nokon ein kjenner kan vere lurt uansett kor forberedt ein er. Ein kan då få innblikk i korleis ein er som intervjuar. Ein fordel med dette er at ein får prøvd ut rolla i ein realistisk situasjon. Det skapar òg moglegheita for å prøve ut intervjustil og kva spørsmål som kan vere nyttig å spørje. Etter pandemien, som kom av korona-viruset i 2020, har teknologi som Zoom teke større del i samfunnet. Eg valde difor å gjennomføre fokusgruppeintervjua på Zoom. Grunnlaget for dette valet var at det skapar moglegheit for å kunne nå lærarar frå ulike delar av landet. Det var òg mindre tidkrevjande då intervjuobjekta kunne delta i prosjektet frå der det passar dei, og ikkje var nøydd til å møte opp på ein avtalt plass for å gjennomføre intervjua. Det har òg vore usikkert korleis smittesituasjonen utvikla seg, så for å vere på den sikre sida landa valet på intervju på Zoom. Det har på nokre måtar gjort intervjuprosessen lettare, men det var eigne utfordringar knytt til å gjennomføre eit gruppeintervju på internettet. For det første var det ein del praktiske element som kunne vere utfordrande. Ein var avhengig av at alle hadde tilgang til godt nok internett og hadde kunnskapar nok til å bruke denne

digitale plattforma. For det andre kunne det vere vanskeleg å halde ein diskusjon då det kunne opplevast annleis enn når ein diskuterer i røynda. Ein klarer ikkje på same måte å lese kvarandre sitt kroppsspråk, og det var difor lett at ein prata over kvarandre. Dette var enda ein grunn til kvifor det var føremålstenleg å gjennomføre pilotintervju før eg sat i gang med gruppeintervjua.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Rekrutteringsprosess

Å rekruttere og skaffe lærarar til å delta i prosjektet mitt har vore krevjande. Gruppene har vorte slik med hovudgrunn at det har vore utfordrande å skaffe nok lærarar til å delta på prosjektet. Rekrutteringsprosessen har gått ut på å sende ut informasjonsskriv (sjå vedlegg 2 og 3) til lærarar for å høyre om dei hadde ynskje om å vere med, eller om dei visste om andre som kunne tenkt seg det. Det har vorte kontakta tidlegare lærarar av meg sjølv og kjenningar av dei igjen. I tillegg til dette har eg fått kontaktinformasjon til lærarar gjennom andre. Det har vore ein utfordrande prosess.

Ei mogleg hypotese på kvifor det har vore vanskeleg er at det kan vere skremmande å takke ja til eit intervju som omhandlar eit slikt kontroversielt tema. Det kan kjennast ubehageleg å utsetje seg for dette med tanke på dei normative standardane som eksisterer for eit slikt tema. Når temaet for forskning er sensitivt kan individuelt intervju ivareta informantane betre enn eit gruppeintervju (Skilbrei, 2019, s. 68). Dette kan vere ein grunn til at lærarar ikkje valde å delta på eit slikt prosjekt. Eg valde likevel å gjennomføre fokusgruppeintervjua for å nettopp sjå på samspelet mellom dei ulike deltakarane. På slutten av fokusgruppeintervjua spurte eg deltakarane om dei hadde nokon tvil om å delta med tanke på det som temaet som skulle diskuterast. Fleirtalet av deltakarane meinte at dette ikkje var grunnen, og at det stod meir på kva ein hadde tid til heller enn temaet ein skulle snakke om. Nokre forstod godt at ein kan tykkje at det er ubehageleg og sårt å snakke om, men at det då var enda viktigare å ta dei samtalanane.

3.3.2 Utval

I og med at det var vanskeleg å skaffe lærarar til å delta vart gruppene laga med tanke på dei som takka ja. I introduksjonsdelen av intervjuet bad eg deltakarane oppgje namn, alder og kva fag dei underviste i. Ingen av deltakarane i nokre av gruppene oppgav alderen sin. Det er

fleire moglege grunnar til dette. Det kan vere at dei gløynde det, at eg ikkje fekk det tydeleg nok fram eller det var eit aktivt val å halde det anonymt. Gruppe 1 bestod av tre lærarar som jobba på ulike vidaregåande skular i større byar. Denne gruppa var samansett av ein kvinneleg og to mannlege lærarar. Deltakarane underviste i fleire ulike fag som til dømes religion, historie, samfunnsfag, norsk og engelsk. Desse lærarane jobba på skular som ikkje har teke i bruk Dembra som er tidlegare nemnt.²⁵ Gruppe 2 var tre kvinnelege lærarar frå same skule som har jobba med Dembra før, men av ulike grunnar valde å bruke andre løysingar i staden for å fortsette med dette spesifikke tilbodet. Dei jobba på ein vidaregåande skule i ein storby. I denne gruppa fann ein lærarar som underviste i fag som historie, samfunnsfag, engelsk og norsk. Siste gruppe, gruppe 3, var beståande av tre lærarar som jobba saman på ein skule i ein mindre by. I denne gruppa bestod deltakarane av ein mannleg og to kvinnelege lærarar som mellom anna underviste i fag som samfunnsfag og engelsk. Dei jobba på ein skule som har brukt, og framleis bruker, Dembra. Dette er tre grupper som har ulike utgangspunkt og som kan tilføre ulike svar til denne studien.

3.3.3 Fokusgruppeprosess

Kommunikasjon med deltakarane føregjekk på e-mail. Det var difor naturleg å sende ut lenkje til Zoom-intervjuet på mail anten dagen før eller same dag som intervjuet skulle finne stad. Dette var for å minne deltakarane på intervjuet. Det oppstod fleire tilfelle der intervjuobjekta ikkje møtte opp. Det var difor viktig for meg å vere enda tydlegare, og minne deltakarane på fokusgruppeintervjuet opp til fleire gonger. Fokusgruppene starta ved at eg ynskte velkomen til intervjuet og presenterte meg sjølv. Etter dette fekk deltakarane presentere seg for meg og kvarandre. Dette var informasjon som ikkje vart filma og som vart haldt anonymt. Dette var med på å skape ei tryggare atmosfære ved å starte intervjuet med litt laus prat utan at det kom på opptak. Det var viktig å få intervjuobjekta til å føle seg velkomen og ivaretatt frå første stund (Rachlew, Løken og Bergestuen, 2020, s. 118). Eit intervju med nokon som ikkje føler seg velkomen frå starten kan allereie vere øydelagd. Vidare påpeika eg at dette var eit fokusgruppeintervju der det i hovudsak skulle vere deltakarane som stod for pratinga. Eg gav nærare informasjon om at eg ville ta opp møtet, men at dette berre var for å transkribere etterpå, og vil ikkje verte brukt til noko anna. Deltakarane har på førehand godteke at intervjuet skulle takast opp på Zoom. Ved å gjere videoopptak slapp eg å notere ned alt som vart sagt under intervjuet, noko som hadde fleire positive effektar. Det var med på å auke

²⁵ Sjå kapittel 1, s. 5, for meir informasjon om Dembra.

nærværet som førte til eit nytt nivå av aktiv lytting (Rachlew et al., 2020, s. 120). Det var òg lettare å syne empati som hjelpte med kontaktetablering mellom meg som intervjuar og intervjuobjekta. I tillegg til dette opna opptak opp for moglegheita til å kunne evaluere samtalen i etterkant, samt det kunne opplevast som ein tryggleik for dei ein snakka med. Dette var tryggleik i form av at eg som forskar ikkje kunne finne på meiningar og ytringar som kom frå deltakarane då opptaka kunne «bevise» det som har vorte sagt. På slutten av introduksjonsdelen påpeika eg at eg ynskte at dei uttrykte sine meiningar, korleis dei trudde dei ville ha reagert og kva dei tenkte dei burde ha gjort. Ved å framstille det slik fekk ein svar på kva dei tenkte var ein god strategi å handtere casen på, samt kva dei trudde dei ville gjort.

Eg starta med å presentere casen på storskjerm medan eg las den høgt i plenum. Casen stod på storskjerm i fem minutt der eg bad lærarane individuelt tenkje på korleis dei som lærarar ville ha handtert ein slik situasjon om det var i deira klasse. Eg oppfordra til å ta notat undervegs då ein kunne ta med seg konkrete punkt inn i vidare diskusjonar. På denne måten var det mindre sannsynleg at deltakarane ville gløyme tankar dei hadde laga seg tidleg i prosessen. Her kunne deltakarane skru av kamera og mikrofon om dette var ynskjeleg. Grunnen til dette var for å gje lærarane valfriheit til å gjere det dei sjølv var komfortabel med. Når dei følte seg ferdig fekk den som ynskte å starte presentere sine tankar. Diskusjonen starta med handsopprekking då det kunne vere utfordrande å diskutere på Zoom. Etter pilotintervjua hadde eg likevel sett at det fungerte godt å droppe handsopprekking ut i samtalen då ein fann ein meir naturleg flyt, og ikkje alle hadde like mykje å dele lenger.

3.4 Analyseprosessen

3.4.1 Transkribering

Etter datainnsamlinga transkriberte eg intervjua. Å transkribere betyr å transformere, å skifte frå ei form til ei anna (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Målet med transkribering er å strukturere intervjusamtalane slik at dei vert betre egna for analyse. Ved å gjennomføre videoopptak i staden for lydopptak fekk eg moglegheita til å kunne analysere det mellommenneskelege samspelet som går føre seg i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). For å få med seg alt dette valde eg å utføre ein detaljert transkripsjon. Grunnen til dette var at eg ynskte å få med samspelet mellom deltakarane, noko som i hovudsak er grunnen til at eg gjennomførte fokusgrupper i staden for individuelle intervju. Videoopptaka vart difor

transkribert ordrett, og inkluderte pausar og utfyllingsord. Det vart ikkje gjennomført ei videoanalyse, då eg i hovudsak var oppteken av innhaldet som tekst.

3.4.2 Koding og kategorisering

Etter transkribering av datamaterialet starta koding og kategorisering. Dette skapar struktur og overblikk over intervjuetekstane (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208). Ein viktig grunn til å bruke koding er at det skapar ei systematisk oversikt over innhaldet i dataen (Bourdieu, Chamboredon og Passeron, ref. Skilbrei, 2019, s. 187). Alle forskarar må vere i stand til å organisere, administrere og trekkje fram dei mest meiningsfulle bitane av den dataen ein har (Coffey & Atkinson, 1996, s. 26). Kva ein skal kode, eller kva kategoriar ein skal lage, vil kunne avhenge av intensjonen med analysen (Coffey & Atkinson, 1996, s. 32). Omgrepet koding omfattar ulike tilnærmingar og måtar ein kan organisere kvalitativ data på. I denne studien har eg valt å bruke strategiar som vert presentert i boka *Making sense of Qualitative Data: complementary research strategies* (Coffey og Atkinson, 1996). Eg valde å bruke ein empirinær og induktiv form for koding, som ofte kallast in-vivo-koder (Coffey & Atkinson, 1996, s. 29). Framgangsmåten var difor å starte med å identifisere relevante fenomen og omgrep i materialet, og deretter finne døme frå datamaterialet som kunne passe under dei valde fenomena og omgrepa. Etter dette laga ein overordna kategoriar som vart brukt til å samle kodane i. Når dette var gjort prøvde eg å finne likskapar, ulikskapar og mønster i materialet.

3.4.3 Analysestrategi

Val av analysestrategi heng saman med føremålet i studien. Gjennom å ta i bruk ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming forstår ein fenomen på grunnlag av perspektiv til dei personane som studerast (Anker, 2020, s. 51). Dette vert grunngeve i form av ynskje om å sjå på deltakarane sine erfaringar og opplevingar, òg deira tilnærming til ei handtering i lys av eiga forståing. Fenomenologi tek utgangspunkt i den hermeneutiske forståinga av røynda. Ingvild Sælid Gilhus (2011, s. 275), religionshistorikar og professor ved Universitetet i Bergen, legg vekt på at hermeneutikkens kjeldemateriale gjerne er tekstar og andre ytringar, og målet med denne analysemodellen er å oppnå forståing av deira betydning. I religiøse studiar er hermeneutikk viktig grunna handtering av tekst, meiningar og tolking på ein teoretisk reflektiv måte (Gilhus, 2011, s. 275). Med ei slik tilnærming tek ein i bruk eit sett med ulike tankar og idear om korleis ein forstår emnet i staden for ei definitiv teoretisk

formulering. Ein styrke ved denne typen tilnærming er framstillinga av nye perspektiv og kontekstar som igjen kan fremje nye tolkingar og spørsmål. Den hermeneutiske sirkelen beskriv prosessen for å kunne forstå ved å flytte seg fram og tilbake mellom delar av teksten og heile teksten, mellom struktur og meining, mellom tekst og kontekst, osv. Hermeneutikk som ein vitenskapsteoretisk forståingsmodell kan likevel kritiseras for å vere for oppteken av menneska som sjølvstendige aktørar, og for å ha lite fokus på korleis ein aktørar vert påverka av samfunnsstrukturar og maktposisjonar (Anker, 2020, s. 51).

Bruk av fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming er difor ei retning innanfor hermeneutikken, og eg nytta meg av denne tilnærminga for å tolke og analysere dataen eg fann gjennom koding og kategorisering. Den franske filosofen Paul Ricoeur sin fenomenologisk-hermeneutiske tolkingsteori anerkjenner samanhengen mellom epistemologi og den som tolkar. Ricoeur (1976, s. 74) foreslo å først starte med å flytte seg mellom forståing og forklaring, og at ein på denne måten bevegde seg i ein hermeneutisk «spiral» frå ein naiv måte å lese på til ein meir strukturert måte. Til slutt ville ein ende opp med ei djupare og heilskapleg forståing. Den naive lesinga gjekk føre seg ved å lese transkripsjonane av intervjua fleire gonger for å få eit inntrykk av kva det handla om i sin heilskap (Lindseth & Norberg, 2004, s. 149). Det var viktig at ein i denne delen av prosessen var open, og difor la vekk moglege forståingar ein hadde frå før. Neste steg var strukturert analyse, og i dette tilfellet tematisk strukturert analyse, som gjekk ut på å identifisere og formulere tema ut frå den transkriberte teksten. Ein sorterte meiningsberande einingar som ein kunne plassere i ulike tema. Tema i denne konteksten var samlingar av meiningar som ein fann i delar av teksten. I denne delen av prosessen las ein gjennom og reflektere kring dei meiningsberande einingane opp mot den naive forståinga (Lindseth & Norberg, 2004, s. 150). Det siste steget handla om å skape ei heilskapleg forståing. Her såg eg på dei ulike tema som vart tydeleggjort i den strukturerte analysen og reflekterte over dette opp mot forskingsspørsmåla.

3.5 Metodiske refleksjonar

Følgjande vil eg presentere og syne til styrker og svakheiter i oppgåva. Det er ein pågåande diskusjon om ein skal bruke omgrepa validitet, reliabilitet og generalisering i kvalitativ forskning. Nokre kvalitative forskarar ignorerer eller avvisar spørsmål knytt til validitet, reliabilitet og generalisering, og meiner omgrepa hindrar kreativ og frigjerande forskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 249). Andre forskarar ser på omgrepa som noko som oppfordrar til samtale (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 249). På grunnlag av Kvale og

Brinkmann (2009) sine val om å bruke desse omgrepa, vel eg å gjere det same. Det er difor validitet, reliabilitet og generalisering som vil verte brukt i denne studien.

3.5.1 Validitet, reliabilitet og generalisering

Validitet handlar om gyldigheit, og i kva grad ein metode undersøker det den er meint til å undersøkje (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251). Validering går føre seg gjennom heile forskingsprosessen, og er ikkje knytt til ein spesiell fase i studien (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). I denne studien er det mogleg at eg har gått glipp av mykje som eg kunne ha undersøkt på grunn av val av metode. Gjennomføring av fokusgruppeintervju med rolle som moderator gjer at eg ikkje kan be deltakarane om å utdjupe det som vert sagt til ei kvar tid. Dette hadde vore mogleg om eg hadde gjennomført individuelle intervju i staden. Det er òg mogleg at funna ikkje er valide med tanke på at intervjupersonane sin informasjon kan vere usanne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 256). Eg prøvde å kontrollere dette ved å legge vekt på at det er forskjell på kva som er rett å gjere og kva ein faktisk ville gjort. Å stille spørsmål er ein måte å kontrollere gyldigheita. Kvale og Brinkmann (2009, s. 264) påpeiker at å verifisere opplysingar og fortolkingar er ein normal aktivitet i denne prosessen, men det er likevel viktig å hugse at for stort fokus på valideringsspørsmål kan verke negativt og føre til ugyldiggjering.

Reliabilitet har med forskingsresultata sin konsistens og truverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det handlar om forskaren sin *pålitelegheit*. Ein kan spesielt knyte dette opp mot å stille ledande spørsmål. Med andre ord er dette ein studie som skal kunne verte gjennomført av ein annan forskar og framleis få same svar. Med tanke på val av metode blandar eg som moderator meg i liten grad inn i diskusjonen i fokusgruppene. På denne måten unngår eg å påverke svar til deltakarar, og sannsynet for same svar om ein annan hadde gjennomført forskinga er større. Ved å gjennomgå datamaterialet fleire gongar, og tillegg saman med rettleiarar er dette med på å auke reliabiliteten.

Om ein studie kan *generaliserast* handlar om det er mogleg å overføre resultata til andre intervjupersonar og situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 264). Denne studien består av eit lite utval som gjer det vanskeleg å generalisere. Eg har likevel tre ulike grupper som kan gje ein peikepinn om det er nokre tydelege forskjellar eller ikkje. Sjølv om dette vert tilfellet vil det uansett ikkje vere nok til å kunne seie noko om korleis alle lærarar vel å handtere situasjonar knytt til islamofobiske ytringar, men det vil kunne gje ein indikasjon på om dette er noko lærarane har mykje kunnskap om og kjennskap til eller ikkje.

3.5.2 Forskingsetiske refleksjonar

Etiske problemstillingar er noko som pregar heile intervjuprosjektet, og er noko ein bør ta stilling til frå start (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80). Dei etiske sidene innan planlegging omfattar mellom anna informert samtykke. Dette inneber at forskingsdeltakarane informerast om overordna føremål og hovudtrekk i kva studien går ut på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). I tillegg til dette er det lurt å inkludere informasjon om eventuelle fordelar og ulemper for deltakarane dersom dei deltar i forskingsprosjektet. Ved å gjere dette sikrar ein at dei involverte deltar frivillig, og at det er moglegheit for å trekke seg frå prosjektet om ein ynskjer dette. Det er òg usikkert kor mykje informasjon ein skal gje om prosjektet til deltakarane, eller om noko burde haldast tilbake (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 89). I denne studien valde eg å informere intervjuobjekta i stor grad då det er eit tema som kan opplevast som sensitivt og kontroversielt. Deltakarane burde difor vere klar over dette før dei sa ja til å delta. Eg valde å informere om at eg skulle sjå på ulikskapen mellom handtering av situasjonen om ein hadde jobba med Dembra eller ikkje. Dette var med tanke på at eg måtte ha lærarar frå skular som har jobba med Dembra. I etterkant ser eg at dette kunne eg ha haldt utanfor, men eg var likevel avhengig av å vite at dei utvalde lærarane hadde jobba med Dembra. Casen fekk ikkje deltakarane sjå før i sjølve intervjuet. Grunnen til dette er fordi eg ynskjer at alle skal bruke like mykje tid til å vurdere casen, samt det skal vere så likt ein kllassesituasjon som mogleg. Ein vil ikkje ha fleire dagar til å vurdere korleis ein handterer noko slikt i røynda, og difor har eg valt å presentere den under sjølve intervjuet.

Omsyn til etiske retningslinjer knytt til behandling av personvernopplysingar er viktig i ein studie som inneber nær kontakt med personar som skal forskast på. Å halde på anonymiteten til deltakarane er viktig. Det kan likevel oppstå konflikt mellom å på eine sida beskytte deltakarane og på andre sida gje meg som forskar moglegheita til å tolke deltakarar utsegn utan å verte motsagt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). Det vart konkretisert i informasjonsskrivet at opplysingane vert behandla konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Med andre ord tyder dette at namn og kontaktopplysingar vil verte erstatta slik at anonymiteten vert oppretthaldt, og at ein difor ikkje vil verte gjenkjent i publikasjon. Eg har òg valt å gjere små endringar når eg presenterer data frå materialet i sjølve analysen. Utdraga er difor endra til normert bokmål for å forsvare anonymiteten. I tillegg har eg fjerna småord og gjentakningar som ikkje endrar verken meininga eller konteksten med utdraget. Grunnen til dette er for å ta omsyn til den forskningsetiske sida i måten deltakarane i studien vert framstilt på. Eg vel difor å ta omsyn til dei deltakande lærarane då dei har frivillig

valt å dele sine ærlege tankar med meg. Dette vil ikkje hindre mitt objektive syn på materialet. Datamaterialet har vorte behandla konfidensielt og oppbevart på ein trygg stad. Eg oppbevarte videofilene i ei fysisk isolert maskinvare tilhøyrande behandlingsansvarleg institusjon. Når eg utførte transkribering laga eg kodar for kvar intervjudeltakar. På denne måten er det ikkje å kjenne igjen.

4. Analyse

Etter å ha gjort greie for studiens teoretiske og metodiske grunnlag skal eg no presentere og analysere data som er valt ut for å kunne svare på studien si problemstilling:

Korleis møter lærarar på vidaregåande skular elevar som ytrar islamofobiske haldningar i klasserommet?

Som tidlegare nemnt har studien tre forskingsspørsmål som eg skal utforske, analysere og diskutere i lys av datamaterialet frå intervjuet og relevant teori:

- 4) *Kva erfaringar har eit utval lærarar med hendingar knytt til liknande situasjonar som den fiktive casen i klasserommet?*
- 5) *Korleis vil eit utval lærarar handtere den spesifikke casen som vert presentert i intervjuet?*
- 6) *Kva oppfatning har eit utval lærarar av hjelp ein får frå Dembra og liknande organisasjonar?*

Denne inndelinga skapar strukturen for presentasjonen, analysen og diskusjonen av datamaterialet.

I 4.1 har eg valt å sjå på kva strategiar lærarane har nytta seg av tidlegare når uynskte hendingar har oppstått i klasserommet. Eg har valt å dele erfaringane opp i dei ulike gruppene frå fokusgruppeintervjuet. Grunnen til at dette vert gjort her er for å skape eit meir oversiktleg bilete over kva dei ulike gruppene med lærarar har opplevd. Det er truleg at lærarane har opplevd meir enn kva som vart presisert i intervjuet, men eg legg berre vekt på det som kom fram i dette tilfellet. I 4.1.1 ser eg i hovudsak på kva erfaringar som kom fram under intervjuet med fokusgruppe 1, bestående av lærarar som ikkje har samverke med Dembra. I 4.1.2 ligg fokuset på erfaringar frå fokusgruppe 2. Dette er dei som jobbar på skular som samarbeider med Dembra, og har gjort dette ei god stund. Avslutningsvis i dette underkapittelet vil eg i 4.1.3 trekkje fram erfaringar frå den siste fokusgruppa som har jobba med Dembra, men som tok i bruk andre organisasjonar då Dembra ikkje fungerte til deira behov.

I 4.2 flyttar eg fokuset over på kva lærarane diskuterte kring den fiktive casen som dei vart presentert.²⁶ Eg går vekk frå å dele inn diskusjonen i sjølve fokusgruppene då eg ser på det

²⁶ Sjå kapittel 2, s. 27, for forklaring av case.

som fordelaktig å diskutere emne for emne i staden for å avgrense dette til kvar gruppe. Dette er for å skape betre diskusjon, og for å kunne trekke linjer mellom dei ulike fokusgruppene. 4.2 er delt inn i underkapittel som igjen er delt opp. Dette har eg valt for å sikre ein klar og strukturert analyse. Under 4.2.1 tek eg for meg sentrale tankar og strategiar lærarane har kring oppfatninga av casen; kan ein finne måtar å bruke denne situasjonen aktivt på eller er det noko ein ikkje burde bruke tid på å handtere? Dette er noko av det som vert presentert og diskutert i dette underkapittelet. Vidare i 4.2.2 ligg fokuset på relasjonsbygging mellom lærar og elevar, men òg forholdet mellom elevane. Her ser eg på korleis dei deltakande lærarane stiller seg med tanke på sine relasjonar til elevane. I 4.2.3 er det lærarane sine tankar om å våge å handle som er i fokus. I tillegg til dette vert det òg lagt vekt på redselen nokre lærarar kjenner på når det gjeld å ikkje handtere situasjonar på ein god nok måte.

4.3 flyttar fokuset vekk frå strategiar, og tek for seg lærarane sine støtteapparat. Med dette meiner eg støtte frå kollegaer, skuleleiinga og organisasjonar som Dembra og liknande. 4.3 er delt inn i to underkapittel. 4.3.1 er kopla til læraren si einsame rolle i klasserommet, og støtta lærarane får frå arbeidsplassen sin. Dette kan vere støtte frå andre lærarar og leiinga. Her vert det gjort ei samanlikning mellom dei ulike gruppene ut frå kva erfaringar lærarane delte under sjølve fokusgruppeintervjua. Siste del i 4.3, 4.3.2, flyttar fokuset frå skulane og over til Dembra og liknande organisasjonar. Her får ein sjå på lærarane sine eigne oppfatningar om samarbeid mellom skulane og organisasjonane. Ein vil òg få sjansen til å diskutere kva som fungerer og ikkje, då fokusgruppene hadde ulike erfaringar med desse organisasjonane.

Avslutningsvis i kapittelet har eg 4.4 som består av ein diskusjon av funna som har vorte presentert. Det blir knytt opp til teori frå 4.1, 4.2 og 4.3. Grunnen til at eg har denne diskusjonen fråskild frå presentasjonen av funna er for å tydeleggjere kva eg skal analysere før eg startar å diskutere dette. Ei slik tilnærming tek meir omsyn til deltakarane, og det vert enklare å diskutere funna utan at enkelte lærarar skal verte hengt ut. Det er ikkje målet med denne studien, og eg vil på denne måten kunne sjå på funna på ein objektiv og strukturert måte.

4.1 Brukte strategiar knytt til uynskte hendingar i klasserommet

For å få forståing for korleis lærarar vel å handtere casen som vart presentert i intervjuet er det relevant å sjå på korleis dei har handtert liknande situasjonar tidlegare. Eg vil i dette underkapittelet trekkje fram erfaringar frå deltakarane i fokusgruppeintervjua. Frå kvar gruppe

er det enten to eller tre lærarar som delar tidlegare erfaringar. Årsaka til at eg ikkje presenterer erfaringar frå kvar enkelt lærar er grunna at ikkje alle fortalte om egne erfaringar. Eg hadde i utgangspunktet håpa at lærarane ville trekke inn egne erfaringar for å svare på casen i løpet av intervjuet, men eg hadde spørsmålet om oppleving av liknande situasjonar som mogleg oppfølgingsspørsmål til intervjuet. I fokusgruppe 1 vart det ikkje tid til å stille spørsmålet då dei brukte store delar av tida på å diskutere casen. I fokusgruppe 2 og 3 oppstod det tid til å stille spørsmål då dei diskuterte casen relativt fort. Dette kan grunne i at lærarane i desse gruppene hadde klare tankar om korleis dei ville løyse ein slik situasjon, men det kan òg vere at dei ikkje diskuterte løysingane i like stor grad som fokusgruppe 1. At nokre ikkje valde å fortelje om sine tidlegare erfaringar kan vere fordi dei ikkje har opplevd noko relevant, at lærarane ikkje var komfortabel nok til å fortelje det eller at ein ikkje kom på situasjonen der og då. Nokre kom med fleire erfaringar, men her har eg gjort eit utval med tanke på kva som var mest relevant for min studie. Desse tidlegare erfaringane vil likevel vere nyttige å vere klar over med tanke på kva utgangspunkt lærarane har for å handtere sjølve casen. Dette kan vere med på å gje betre innsikt i lærarane sin bakgrunn, og kva erfaringar dei har kring slike situasjonar. I tillegg vil desse erfaringane underbygge relevansen til min studie og for vidare utvikling av fagfeltet.

4.1.1 Erfaringar frå fokusgruppe 1

Fokusgruppe 1 var dei som snakka minst om egne erfaringar. Sjølv om dei ikkje hadde like mange erfaringar å dele som dei andre gruppene, kan det vere fleire grunnar som spelar inn på kvifor lærarane ikkje delte meir. Dette var den einaste gruppa med deltakarar som ikkje kjende kvarandre på førehand. Om ein ikkje er trygg eller komfortabel kan difor spele inn på om ein ynskjer å dele slike erfaringar eller ikkje. At desse lærarane ikkje delte så mange erfaringar kan òg tyde på at deltakarane ikkje har stått overfor islamofobiske- eller liknande hendingar i klasserommet like ofte som dei andre gruppene, og rett og slett ikkje hadde så mange erfaringar å dele. Dette kan koplast til at dei ikkje jobbar eller har jobba på skular som har samarbeida med Dembra og liknande organisasjonar. Dei skulane som nyttar seg av Dembra som tilbod har gjerne ein del utfordringar som ein prøver å arbeide mot. Det kan difor vere ein samanheng ved at lærarane i denne gruppa jobbar på skular som ikkje har slike utfordringar i like stor grad. Det kan òg diskuteras om lærarane som ikkje jobbar på skular som samarbeider med Dembra eller andre organisasjonar ikkje er like bevisst når det kjem til slike situasjonar, eller at ein ikkje har dei same ferdigheitene til å uttrykke seg kring emnet på

ein passande måte. Skular som samarbeider med Dembra jobbar og diskuterer slike tema aktivt, og det vil difor vere mogleg å anta at lærarar på skular med slike samarbeid vil ha eit større vokabular innanfor dette feltet.

Ein annan grunn kan vere at ein i dette fokusgruppeintervjuet brukte mykje tid på sjølve casen. Det vart difor ikkje like mykje tid til å kunne stille andre spørsmål her i forhold til dei andre fokusgruppeintervjua. Dei andre deltakarane fekk difor sjansen til, og vart oppfordra til, å dele meir frå egne erfaringar enn denne gruppa. Likevel kom det fram nokre erfaringar i løpet av intervjuet med gruppe 1 som er av interesse. Jens nemnte at han har opplevd at elevar kjem med kommentarar, men at det ikkje nødvendigvis er noko dei sjølv meiner eller har tenkt så mykje over. Hans opplevingar er at elevane ofte kan kome med kommentarar for å sjokkere, høyrast kule ut eller for å skape ein reaksjon. Jens snakka berre generelt om dette, og trakk ikkje fram nokre spesifikke situasjonar. Det gjorde derimot Kjersti som fortalte om ein episode der ho tok med elevane sine på filmen *SEYRAN ATEŞ: SEX, REVOLUTION AND ISLAM* som handlar om den kvinnelege imamen Seyran Ateş og seksuell frigjering i islam under ein filmfestival (Norwegian Film Institute). Kvinnelege imamar er noko som er uakseptabelt etter synet til majoriteten av muslimske truande. Simonetta Calderini (2021, s. 193), universitetslektor i islamske studiar ved Roehampton University, tydeleggjer gjennom boka *Women as Imams* korleis motstand mot kvinnelege imamar er eit resultat av ei overordna bekymring for bevaring av sosial orden. Det oppstod uro blant elevane til Kjersti under visinga av denne filmen på grunn av dette, og fleire av elevane enda med å gå frå kinosalen.

Kjersti: [...] og der var noen elever, mange elever fra oss da, de hadde reagert voldsomt fordi kvinnelige imamer er haram og sånn. Og da bestemte vi bare oss at dette måtte vi bare ta opp. Også jeg brukte, vi brukte rett og slett en dobbeltime i historie for å ta det opp for det ble så mye. Jeg sammenlignet litt likheter mellom islam, kristendom, også tok jeg med noen kontroverser fra kristendommen da. Altså de som ikke ville jobbe med kvinnelige prester eller den «Always Look On The Bright Side Of Life»²⁷ som også var rammet av blasfemiparagrafen. Så det hadde noen paralleller med kristendommen også så da fant jeg ut at dette her var såpass, den saken er så stor at det måtte bare bli brukt tid på det. Så av og til så må en liksom bare hoppe

²⁷ “Always Look On The Bright Side Of Life” er ein song frå filmen *Life of Brian* frå 1979. Filmen vart sett på som blasfemisk då ein meinte at filmen krenka menneske sine religiøse følelsar (Hverven & Ghalegolabi, 2010).

til side. [...] så da brukte vi en dobbelttime, og så klart det var jo mye, men vi tenkte det [...] skal elevene få si sitt og sånn, og en skal liksom få snakke seg rundt.²⁸

I sitatet forklarar Kjersti korleis ho handterte ein situasjon som gjekk føre seg i hennar klasse, og som fann stad i ein dobbelttime i historie. Med tanke på studiens fokus syner utdraget aktualiteten av nettopp bruk av ulike strategiar, og korleis ein som lærar kan løyse dette på best mogleg måte. Kjersti hadde eit ynskje om å la elevane få kome med eigne meiningar og å diskutere kring emnet, men det kan verke som mykje av tida heller gjekk til å sjå på islam opp mot kristendomen. Det er viktig å presisere at dette er ein protestantismesentrert tilnærming då fleire av dei betydelege kristne samfunna globalt sett ikkje ser på kvinnelege prestar som ei form for framgang. Det vil difor ikkje berre vere kristendomen som vert brukt som målestokk i denne situasjonen, men ei moderne og skandinavisk form for protestantisme (Amundsen, 2017). Nokre utfordringar med denne strategien kan vere at elevane ikkje føler seg inkludert. Relasjonane mellom elev og elev, men òg mellom lærar og elev, vil difor kunne stå på spel. Denne forma for dikotomi vil òg kunne skape splid, og lage eit skilje mellom elevane i klasserommet.

I ei lærebokanalyse av korleis buddhismen framstillast, presenterast bruken av likskapsrelasjonar som inneber konkrete tilvisingar til andre religionar (Thobro, 2008, s. 12). Dette kan skje i form av at ein bruker andre religionar for å syne kontrastar eller likskapar. Ein skapar då eit skilje mellom «oss» og «dei» ved å syne til noko som «vi» pleier å gjere i motsetnad til «dei andre». Thobro (2008, s. 67) bruker omgrepa *den signifikante andre* og *den radikale andre*, der førstnemnte beskriv «den andre som er så lik oss selv at vi kan definere oss gjennom identifikasjon med denne» og sistnemnte «er så forskjellig fra oss selv, at vi kun kan definere oss i opposisjon til denne». Fordelen med å bruke signifikante andre kan vere, som Thobro (2008, s. 24) presenterer, å gå frå kjend til ukjend. Dette prinsippet går ut på at elevane får ny kunnskap gjennom eit samspel mellom det ein allereie kan og ny informasjon. Moglege fallgruver knytt til denne situasjonen er at ein bruker eit døme som ikkje er så signifikant. Det spelar her inn om elevane sjølv er protestantisk kristne eller kvifor framgangen i kristendomen er lik den muslimske. Ei slik samanlikning av den signifikante og den radikale andre vil difor kunne føre til ei framandgjerjing av begge religionane, der dei begge ender som den radikale andre.

²⁸ Utdrag frå intervju 1, 15.november 2021.

Ein kan sjå samanlikninga i lys av korleis læreplanen i Religion og etikk vektlegg samanlikning. Kvar enkelt fag i skulen har sitt eige læreplanverk som er forskrifter med rettar eller plikter som må følgast (Anker, 2021, s. 62). Læreplanverket består av overordna del, læreplanar og fag- og timefordelingar (Utdanningsdirektoratet). Dette er dokument som er styrande med tanke på innhaldet i faget ein underviser. I kompetansemåla til læreplanen i faget ligg det fokus på å skulle kunne samanlikne ein religion med andre religionar og livssyn. Under overskrifta *Islam og en valgfri religion* finn ein kompetansemålet «sammenligne religioner med andre religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Under overskrifta *Kristendommen* står liknande kompetansemål: «samanlikne kristendommen med andre religionar og livssyn». Dette er eit relevant punkt då det syner korleis læreplanverket er med på oppfordringa av samanlikning på tvers av dei ulike religionane. Samanlikning er ifølgje professor i religionsvitenskap Michael Stausberg (2006, s. 32) «[...] en ‘naturlig’ kognitiv strategi som vi har med oss i vår genetisk-kognitive ‘bagasje’. Hvis vi møter et ukjent fenomen, sammenligner vi det med noe vi allerede kjenner». Ei samanlikning av islam med den protestantiske kristendommen som Den norske kyrkje praktiserer vil difor kunne oppfatast som naturleg då det er denne forma av kristendommen etniske norske lærarar truleg kjenner best til.

Bengt-Ove Andreassen (2016, s. 130), professor i religionsvitenskap ved Universitetet i Tromsø, ser på moglege konsekvensar av å samanlikne religionar med utgangspunkt i berre éin religion eller eitt livssyn. Han påpeiker moglegheita for at kristendommen framstillast som normalen, og at dette kan skape kvalitativ forskjellsbehandling mellom religionane (Andreassen, 2016, s. 130). Sjølv om Stausberg presenterer samanlikning som noko naturleg, syner nyare forskning at det kan vere med på å reprodusere fordomar som elevane allereie har (Toft, 2021). Å velje å konfrontere stereotypiske førestillingar som til dømes om islam og likestilling forsterkar tilgjengelegheita til denne førestillinga (Toft, 2021, s. 166). Når ein vel å adressere desse førestillingane er ein med på å fortelje dei på nytt. Dette kan ha ein meir reproduserande enn ein oppklarande effekt.

4.1.2 Erfaringar frå fokusgruppe 2

I fokusgruppe 2 har dei over ein lenger periode jobba med Dembra. Kamilla, ein av lærarane i denne intervjugruppa, opplevde at ein elev ropte «jøde, jøde, jøde» til ein medelev. Ho oppfatta dette som ei handling for å skape reaksjon og for å erte litt. Det vert forsvart ved at det berre er slik dei seier. Kamilla gjev ikkje noko meir detaljert skildring enn dette. Ei

mogleg tolking kan vere at ho undergrev Alvoret med utsegna ved å ymte om at det ikkje ligg noko meir bak eller at ho ikkje var komfortabel med å gå meir i detalj. I dette tilfellet tok Kamilla ei skjønnsmessig vurdering ut frå hennar eigne erfaringar og relasjonar til eleven (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Skjønn hjå lærarar er viktig då alle situasjonar er ulike, og ein må resonnerer om kva som skal gjerast i kvar enkelt situasjon. I tillegg til dette påpeiker Kamilla, etter eg hadde presentert casen, at «det første jeg tenker er jo at det er jo noe vi har hørt før i klasserommet liksom, det er jo noe man plutselig hører».²⁹ Det er difor nærliggande å tru at Kamilla har opplevd å høyre ytringar om at muslimar er terroristar i sitt klasserom eller liknande, og at ho difor kan ha ein del opplevingar som ho ikkje tok opp i intervjuet. Dette forsterkar inntrykket av at ho ikkje ynskter å dele meir av dei tidlegare erfaringane eller at det var tilfeldig at det ikkje vart snakka om.

Emil sine erfaringar frå tidlegare var at «veldig ofte så er gutter stort sett gutter da».³⁰ Han forklarar situasjonar der guttegjengar hakkar på sine muslimske vener, men at Emil ikkje oppfatta dette som vondkyndt. Det var sjeldan terrorprat, men eit stort fokus på bruk av humor. Spørsmål som om den muslimske eleven gler seg til å få fleire koner, eller at ein ikkje veit kven ein er saman med då alle bruker burka, vart trekt fram som døme. Det som gjer det vanskeleg for Emil er at dei muslimske gutane ler saman med dei andre, og svarer tilbake med humor som til dømes at grunnen til at ein har fleire koner er for å garantere at ei av dei er attraktiv. Utrykket om at gutar er gutar kan tolkast som at ein har forventningar om slik åtferd frå det mannlege kjønn, og kan verte sett på som ei orsaking for åtferda. Når humor vert anvendt på denne måten kan det vere vanskeleg å skilje om det berre er spøk eller om vedkomande meiner det som vert ytra.

Moldrheim (2021, s. 131) har studert nettopp dette med humor blant elevar, og korleis humor kan opplevast som andregjering og brukast som motstandsstrategiar. Ho legg vekt på at humor brukast aktivt av ungdomar i deira identitetsarbeid. Ved å trekkje inn humorteori syner Moldrheim (2021, s. 131) korleis humor kan vere ein måte å presentere mellom anna hets og fordomar. Ho trekk fram at «Humor kan såre og undertrykke, men humor har også kraften til å endre maktbalanser» (Moldrheim, 2021, s. 128). Humor kan ha funksjon å byggje grupper, og det kan difor vere vanskeleg å gå utanfor norma i gruppa om det kan føre til at ein mistar sin posisjon (Moldrheim, 2021, s. 132). I tillegg til å byggje grupper kan humor ha funksjon å gje høgare status (Moldrheim, 2021, s. 131). Å vere morosam kan gjere at du klatrar høgare

²⁹ Sitat frå intervju 2, 16.november 2021.

³⁰ Sitat frå intervju 2, 16.november 2021.

opp på rangstigen og verte meir populær blant klassekameratar. Humor vert sett på som ei sterk norm i samfunnet, noko som betyr at det å vere morosam vil kunne gje høg status (Moldrheim, 2021, s. 131). Det kan difor vere utfordrande for lærarar å vite om det som vert sagt er meiningar eleven faktisk har eller om det vert sagt nettopp for å vinne respekt blant dei andre elevane. Denne ambivalensen og usikkerheita kan òg gjere det vanskeleg for lærarar å vite korleis ein på best måte kan handtere denne typen utsegn.

4.1.3 Erfaringar frå fokusgruppe 3

I den siste fokusgruppa arbeider lærarane på ein skule som har hatt eit samarbeid med Dembra, men som i tillegg har arbeidd med organisasjonen Papillon. Dette er noko eg kjem tilbake til i slutten av kapittelet der eg ser på kva støtteapparat lærarane har tilgjengeleg i møte med islamofobiske ytringar i klasserommet. Lærarane i denne gruppa hadde fleire døme knytt til uynskte hendingar i klasserommet, og eine læraren stod i ein situasjon med ein elev som ho meinte hadde høgreekstreme haldningar på dåverande tidspunkt. Emma hadde i si klasse ein som var ekstremt nasjonalistisk og høgreekstrem. Ho prøvde å ha god kontakt med eleven, men har vist bekymring til både kontaktlærar og avdelingsleiar. Emma stod difor i ein liknande situasjon som den situasjonen som vart presentert i casen ved at begge situasjonane består av elevar som ytrar haldningar som er hatefulle. I tillegg til dette fortalte Emma om eit anna møte med ekstreme haldningar i klasserommet.

Emma: Jeg hadde en elev som [med] selvvalgt tema med presentasjon i engelsk [hadde] som proposisjon at ingen innvandrere burde få lov å komme inn i landet. Og hele presentasjonen gikk på å prøve å overtale til hvorfor vi ikke burde slippe inn andre nasjonaliteter i Norge. Og jeg måtte bite meg veldig hardt i leppa for å la han fullføre presentasjonen. I samtale etterpå så tenkte jeg at jeg skulle gi han en sjanse. Også stilte jeg utrolig mange spørsmål til alle de tingene han sa.³¹

Emma informerte om at presentasjonen bestod av mykje feilinformasjon og generalisering. Strategien ho nytta seg av var å prøve å bryte ned alle fordomane med spørsmål slik at eleven ikkje skulle sitte igjen med desse generaliseringane. Emma uttrykte at ho følte at ho nådde litt inn til eleven, og at vedkomande til slutt innrømte at han såg poenga til Emma. Ved å la eleven få gjennomføre presentasjonen synta Emma at ho er nyfiken og respektfull overfor den gjeldande eleven. Dette gjeld òg for spørsmåla ho stilte etter presentasjonen var gjennomført.

³¹ Utdrag frå intervju 3, 25.november 2021.

Likevel kan dette opplevast støytande for andre elevar som sit i klasserommet. Emma sa ingenting om det var presentasjon framfor skuleklassa eller om det berre var for ho som lærar.

Å slå ned på det som vert sagt kan verte oppfatta som at ein prøver å kontrollere eleven (Mattsson, 2019, s. 28). Når situasjonen vert oppheta vert det vanskelegare å handtere hendinga, og Mattsson er difor oppteken av at ein er nøydd å roe ned situasjonen. For å kunne halde på relasjonar påpeiker difor Mattsson (2019, s. 25) viktigheita av å vere nyfiken og å stille spørsmål. Dilemmaet er om ein skal forsvare elevane som er «publikum» eller eleven som kom med utsegna. Dette kan knytast til normative verdiar skulen er bygd på som vert tydeleggjort i overordna del i læreplanen. Overordna del tek føre seg opplæringa sitt verdigrunnlag. Verdiane som kjem til uttrykk her er grunnmuren i skulen si verksemd (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ein av verdiane er at «skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Eit døme på korleis dette kan verte innfridd er når lærarar syner omsorg for elevane og ser den enkelte. Tilgjering, nestekjærleik og solidaritet er òg adjektiv som kjem fram under dette punktet. Ved å forsvare elevane som vert utsett for desse ytringane tydeleggjer læraren at ein bryr seg om at dei vart såra, og på denne måten syner omsorg. På same tid understrekar desse verdiane at ein skal tilgje eleven som kom med ytringane. Ein anna verdi er «skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under dette punktet vert viktigheita av at elevar skal kunne forstå at egne standpunkt og erfaringar kan vere feilaktige. Dette gjev rom for læraren å kunne utfordre eleven som kom med ytringar då det vil kunne utvikle eleven si kritiske tenking. Det oppstår difor eit dilemma om læraren skal prioritere sikkerheita til andre elevar eller bruke situasjonen til å diskutere ulike meiningar. Å velje sikkerheit over diskusjon gjer det vanskelegare å utfordre rasistiske syn i undervisinga (Flensner & von der Lippe, 2019, s. 285).

Emma er ikkje den einaste i gruppa som har erfaringar med slike situasjonar. Janne har sjølv opplevd å stå i eit klasserom der elevar har kome med hatefulle ytringar.

Janne: Jeg tenker, okei, jeg har følt meg truet av elever, jeg har følt at elever har vært høyreekstreme og truende. Jeg prøver. En gang har jeg kastet en elev ut av klasserommet og ba han dra til helvete ut av mitt klasserom med rasistiske [...], det var selvfølgelig, da hadde jeg tapt. Men når han snakker om å drepe sorte når det sitter

minoritetsspråklige elever der som faktisk er sorte, da tenkte jeg få han vekk ikke sant.³²

I denne situasjonen måtte Janne ta eit val med tanke på korleis ho ynskte å møte eleven som kom med truslar om å drepe ei gruppe menneske. Sjølv følte ho at denne strategien ikkje var ein god måte å handtere situasjonen på då ho uttrykte at ho hadde «tapt». Ei mogleg tolking av kvifor Janne valde å kaste eleven ut av klasserommet på denne måten kan vere for å forsvare medelevar som sit i klasserommet. Ho påpeikte at det sat melaninrike elevar i klasserommet som truleg vil føle seg støytt eller skremt av utsegna. Ved å fjerne vedkomande frå klasserommet synta Janne at ho forsvara dei andre elevane som sat i klasserommet, og ho kunne difor oppretthalde ein god relasjon til dei. Relasjonen til eleven som kom med denne ytringa står likevel på spel. Myrebøe og Røthing (2021, s. 73) sin studie synta lærarar som brukte strategiar som slo hardt ned på det som vart ytra. Gjennom tilfella som vart presentert i studien til Myrebøe og Røthing (2021) kan det tyde på at elevane vert hissigare og vanskelegare å nå inn til om dei vert møtt med konfrontasjon. Dette kan opplevast truande for dei melaninrike elevane i klassa då klasserommet skal kunne opplevast trygt for alle partar (Flensner & von der Lippe, 2019, s. 276). Som Flensner og von der Lippe (2019, s. 276) påpeiker som utfordringa med klasserommet som safe space er at elevar skal få dele sine perspektiv, men det skal på same tid vere eit trygt rom for alle. Om elevar oppfører seg aggressivt på grunnlag av å ikkje få ytre hatefulle utsegn vil dette kunne opplevast truande mot dei melaninrike elevane.

Tone som òg var i denne fokusgruppa hadde ein elev som ein dag ytra at ho hata utlendingar. Etter å ha spurt om ho hatar danskar, så finn eleven ut at ho hatar mørkhuda i staden. Når Tone spør om ho hatar Barack Obama svarar eleven nei. Det kom etter desse spørsmåla fram at eleven hadde tre personar på arbeidsplassen sin som snakka eit språk som ho ikkje forstod, men ho skjønnte at dei prata om ho. Det syner at ein situasjon som eleven ikkje likte førte til ytringa «hatar utlendingar». Dette er eit døme kor elevar ikkje alltid veit meininga bak ytringa si, noko som fleire av deltakarane i studien gav uttrykk for ville vere tilfelle. Ei utforskande tilnærming kan verke gunstig då nyfikenheit kan bidra til å 1) hjelpe eleven med å forstå seg sjølv, 2) oppmuntre eleven til å utvikle ei kompleks forståing av verda og 3) støtte elevar si evne til å kommunisere på ein måte som gjer at eleven vert forstått slik eleven sjølv ynskjer (Mattsson, 2019, s. 33).

³² Utdrag frå intervju 3, 25.november 2021.

4.2 Strategiar for handtering av fiktiv case

Ved å undersøkje korleis dei deltakande lærarane ville handtert ein spesifikk case, får eg moglegheita til å kunne sjå korleis dei ville møtt elevane som i dette tilfellet kjem med islamofobiske ytringar i klasserommet. Det er eit relevant punkt at ein kanskje vil handtere situasjonen annleis om ein står i klasserommet enn når ein får tid til å reflektere over kva ein ville gjort, slik som i intervjuet. Det gjev likevel ein indikasjon på kva strategiar lærarane har å ta i bruk når slike situasjonar oppstår. Om lag alle informantane starta i første del av intervjuet med å seie at dei mest truleg ville starta timen med å adressere det som nettopp hadde vorte ytra. Måten dei ville ha adressert det på var i størst grad å fokusere på dei orda som har vorte sagt og kva dei eigentleg betyr. Dialog som strategi gjekk igjen blant deltakarane. Dei konstruerte dialogen på førehand ved å tenkje på kven som burde vere med i dialogen og kva spørsmål ein burde stille. Tanken bak denne strategien var i hovudsak å problematisere og konkretisere det som vart sagt, og å setje hendinga i ein større kontekst eller knyte det til liknande tema.

At lærarane ynskjer å stille spørsmål og kople det opp til andre tema kan samanliknast med Toft (2020) sine funn i ein studie om terror i klasserommet. I hans tilfelle valde lærarane å gjere det same. Ynsket om å distansere seg frå det alvorlege temaet er ein måte som kan gjere det lettare å adressere. Denne måten å møte elevane på er grunngjeve gjennom tanken om at «elevane veit ikkje kva det eigentleg betyr». Fleire av lærarane nemnte i løpet av intervjuet at det ikkje alltid er tilfelle at elevane veit kva ord som *terror*, *alle muslimar* og *karikaturar* faktisk betyr. Sju av ni lærarar seier spesifikt i intervjuet at dei ville difor brukt dialog som strategi i form av omgrepsavklaring. Lærarane si oppfatning er at elevane ikkje har kunnskap om det dei ytrar seg fordomsfullt om, og at ein difor gjennom kunnskap vil kunne gje elevane eit meir nyansert perspektiv. I overordna del av læreplanen står det at skulen skal fremje verdiar «[...] gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdningar og kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med andre ord syner dette til korleis kunnskap er med på å skape haldningar. Lærarane vil difor gje elevane kunnskap for å motvirke fordomar.

Nyare forskning syner likevel at det ikkje nødvendigvis er eit slikt forhold mellom fordomar og kunnskap. Moldrheim (2021, s. 220) diskuterer kunnskap som mogleg hjelpemiddel for å redusere fordomar. Dette vil på eine sida kunne gje elevane meir kunnskap om emnet og dei spesifikke omgrepa som kan få dei islamofobiske tankane til å forsvinne. På den andre sida kan denne strategien vere med på å reproducere i staden for å redusere fordomar. Ein mogleg konsekvens til denne strategien er at ein som lærar er med på å reproducere fordomane som

ein eigentleg prøver å nedkjempe. Ein står i fare for å reprodusere dei same diskursane ved å anvende det same som elevane (Toft, 2021, s. 162). Eg skal vidare gå nærare inn på kva tankar dei ulike lærarane har kring casen og måten å handtere ein slik situasjon på.³³

4.2.1 Å ignorere eller sjå potensial

4.2.1.1 *Potensial og moglegheiter*

Det er mange ulike strategiar ein kan nytte for å handtere den fiktive casen. Det er fleire måtar å gjere dette på, og det er ikkje alltid like lett å velje korleis ein skal reagere. Om ein skal gripe inn eller ikkje ser Guro på som læraren sitt dilemma. Dette kan utdjupast vidare gjennom Grimen og Molander (2008, s. 179) sine tankar om skjønsmessige vurderingar. Dei argumenterer for at lærarane handterer situasjonen ulikt då kvar lærar si erfaring spelar inn på korleis ein ynskjer å ta tak i hendinga. Her oppheld kanskje læraren seg i ein vanskeleg balansegang mellom profesjon og privatperson, då eigne verdiar kan spele ei rolle i korleis ein vel å handtere slike saker. Funna syner at lærarane har ulike former for erfaring innanfor dette feltet, som er presentert i 4.1, og dette kan vere grunnlaget til at casen vil verte handtert ulikt. Ein ser likevel at fleire tenkjer å nytte seg av same strategiar. Det er likevel erfaring, fagleg kompetanse og eigne relasjonar til elevane som er hovudfaktorane i korleis lærarane tek skjønsmessige vurderingar, ifølgje Grimen og Molander (2008, s. 179). Myrebøe og Røthing (2021, s. 71) har gjennom sin studie undersøkt korleis lærarar sine tilnærmingar til situasjonar der elevar kjem med negative ytringar om minoritetsgrupper er knytt til skjønsmessige vurderingar. Dei fann at fleire av lærarane veksla mellom bruk av ulike strategiar slik at ein kunne legge til rette for det som egna seg for den spesifikke situasjonen (2021, s. 75). Strategiane vart vurdert ut frå kva elevar som var involvert, og kva situasjonen gjekk ut på.

Emil, som var i same fokusgruppe som Guro, var den som var mest usikker om han ville gripe inn i denne situasjonen eller ikkje. Han frykta at å ta tak i noko som kanskje ikkje hadde eld i seg kunne føre til at det blussar opp utan grunn. Casen vert i eit fokusgruppeintervju diskutert i eit slags vakuum, og Emil presiserte difor at røynda gjerne var litt meir komplisert enn dette. Det kan tyde på at vala ein tek som lærar vert teke med utgangspunkt i fleire interne og eksterne faktorar. Med tanke på alt som spelar inn kan det vere vanskeleg for lærarar å vite kva som er den beste måten å handle på i ein slik situasjon. Emil har ein annan inngang til korleis ein handterer ein slik situasjon, og ei mogleg tolking til Emil sitt val kan vere at han

³³ Sjå kapittel 2, s. 27, for forklaring av case.

ynskjer å ta omsyn til nettopp desse andre faktorane. Dette kan vere om det er noko eleven ytrar ofte eller om det er eit eingongstilfelle, om ein jobbar som vikar eller om ein kjenner klassa godt, kva situasjon det skjer i, osv. Ein annan grunn til at ein kan velje å la vere å reagere kan vere for å beskytte sårbare elevar som sit i klasserommet. Det er moglegheit for at elevar kan oppleve meir diskriminering som resultat av ein eventuell debatt knytt til det som vart uttrykt. Forsking syner at elevar støttar kvarandre for å halde på status, og professor i pedagogikk ved Linköpings universitet, Robert Thornberg (2015, s. 315), sitt teoretiske perspektiv på mobbing som kollektiv handling vektlegg at elevar vil halde seg til si sosiale gruppe og heller markere tydeleg skilje mellom eit «vi» og «dei andre». Om dei sårbare elevane i tillegg opplever at klassekameratar støttar vedkomande som ytra denne saka vil ein føle seg åleine eller utstøytt. Det kan difor vere utfordrande for lærarar å måtte ta stilling til alle desse faktorane når ein står åleine i klasserommet. Myrebøe og Røthing (2021, s. 73) sin studie trekk fram at det ikkje var uvanleg at ansvaret ligg på læraren åleine.

Det var ikkje berre Emil som var usikker om handteringa. Anders var usikker om kor mykje tid han eigentleg ville sette av til dette, men såg på det som ein sjanse til å knyte opp hendinga til det elevane skal lære i faget Religion og etikk.

Anders: [...] det er jo på en måte midt i kjernen av hva jeg mener vi bør holde på med i religionsfaget da. Det er jo liksom å forstå religionens rolle i samfunnet og det er empati, og det er så mange ting som man kan få ut av den påstanden fra den eleven. Så hvis det går på bekostning av noe annet så er ikke det nødvendigvis verdens ende.³⁴

I dette sitatet påpeiker Anders korleis den fiktive casen kan vere relevant for sjølve religionsfaget. Det syner korleis ein kan knyte kva eleven seier opp mot det religionsfaget eigentleg handlar om. I den gjeldande læreplanen for Religion og etikk er føremålet med faget å «[...] bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Frå Anders sitt utgangspunkt som religionslærarar vil hendinga som er presentert i casen treffe innanfor læreplanen, då det kan knytast opp til ulike kompetansemål. Relevante kompetansemål i læreplanen kan mellom anna vere å:

- Gjøre rede for og vurdere ulike former for religions- og livssynskritikk

³⁴ Utdrag frå intervju 1, 15.november 2021.

- Drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring

(Utdanningsdirektoratet, 2006)

Desse kompetansemåla, og føremålet med faget, er noko som er relevant med tanke på situasjonen som oppstod i casen. Å tenkje på slike hendingar som ei moglegheit kan vere ein måte å handtere islamofobiske ytringar i klasserommet. Kompetansemåla kan på denne måten vere rettleiande for læraren med kva som bør vektleggast om ein skal snakke om situasjonen som oppstår i casen. Det kan vere fruktbart om læraren ser på casen og behandlar det som religionskritikk i staden for eit «gale» utsegn. På denne måten kan ein unngå å fremje kva som er rett og gale, men fokusere på korleis religionskritikk utspelar seg og kjem til uttrykk i kvardagslivet. Ein kan då prøve å trekkje det som skjer i klasserommet til meininga med faget. Denne måten kan vekke interesse hjå elevane då det er noko som er nært, og elevane kan relatere til det som skjer i klasserommet. I motsetnad til dette kan det opplevast for nært. Det er difor viktig å kjenne elevane slik at ein veit kva som vil kunne fungere for dei.

4.2.1.2 Disponering av tid

Anders endra forklaring i løpet av intervjuet med tanke på at læreplanen i Religion og etikk er for stressande. Han var usikker om han kunne teke seg tid til å reagere om timen som skulle gjennomførast ikkje handla om noko som var relevant til det som vart ytra av eleven, og med grunnlag i læreplanen. Det kan tyde på at ein som lærar kjenner på eit press på å få gjort det ein har planlagt, og at ein ikkje alltid kan bruke tid på andre ting som oppstår. Ein er difor sjølv nøydd å prioritere kva ein meiner er viktigast. Vivienne Collinson, pensjonert førsteamanuensis ved Michigan State University, og Tanya Fedoruk Cook, privatkonsulent i Washington DC, utforska i sin artikkel «'I don't have enough time': Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change» (2001) kva lærarar eigentleg meiner når dei seier at dei «ikkje har nok tid». Studien indikerer at tid er ein stor barriere for lærarar si læring, og at lærarar ynskjer meir fleksibilitet i løpet av arbeidsdagen og tid til deling av erfaringar. Dei trekk fram fem punkt som lærarar ser på som hinder for eiga læring og formidling vidare til elevane: (1) å føle seg overvelda, (2) mangel på skjønsmessig tid til å lære, (3) mangel på skjønsmessig tid til å dele med kollegaer, (4) mangel på felles tid, og (5) mangel på utvalt tid for deling (Collinson & Fedoruk Cook, 2001, s. 269). Denne tolkinga syner at tid er naudsynt for å kunne planlegge og ta slutningar.

Eg valde å spørje deltakarane under intervjuet om dei opplevde ein forskjell på kva dei følte var «rett» å gjere i denne situasjonen og korleis dei faktisk ville løyst det. Hovudgrunnen til at eg spurde om dette var fordi då hadde deltakarane vorte trygge i settinga, og det kunne kanskje vere lettare å vere ærleg om kva ein egentleg ville gjort. I intervjuet får ein tid og moglegheit til å kunne reflektere gjennom ein situasjon, og å kunne resonnerer seg fram til ulike handlingsmåtar og konsekvensar av dette. Dette er ein kontrast til situasjonar som oppstår i klasserommet der ein er nøydd å ta avgjersle på sekundet. Med dette spørsmålet var difor ikkje poenget at det finst ein riktig måte å handtere situasjonen på, men noko som skal minne lærarane på å tenke på kva det faktisk er realistisk at dei ville gjort. Det gjev òg moglegheita til å reflektere over skiljet mellom teori og praksis med tanke på lærarstudiet og korleis ein som lærar vel å handtere slike situasjonar. Tone trakk fram at etter ho var ferdig utdanna og kom ut i praksis hadde ho ei forventning om å bruke pedagogisk teori i større grad. Ho har i seinare tid innsett at som nyutdanna lærar har ein ikkje erfaringar til å kunne takle alle situasjonar som oppstår i klasserommet. Ei mogleg tolking av dette kan vere at det er vanskeleg å sjå samspelet mellom teori og praksis, og at det ein lærer på lærarstudiet ikkje gjev riktig kompetanse for å kunne handtere situasjonar som i den fiktive casen. Spørsmålet fungerte til hensikta i første fokusgruppeintervju der både Kjersti og Anders uttrykte at det var godt mogleg at dei hadde ignorert det, og ikkje brukt tid på å ta det opp.

Kjersti: [...] jeg kjenner veldig på det der stresset, og jeg lurer på om jeg ikke hadde vært såpass distré at jeg bare hadde hørt bemerkningen også gått inn i klasserommet og bare fortsatt. Også at i en ideell verden så bør en ta det opp, men at jeg hadde vært så såpass stokk distré og såpass opp i det jeg skulle gjøre at jeg kanskje bare hadde gått inn og fortsatt.³⁵

Etter eg stilte spørsmålet om kva lærarane faktisk ville gjort, ytra Kjersti at det var mogleg at ho ikkje hadde gjort noko med hendinga som vart presentert i casen. Ho la vekt på at i ei ideell verd så burde det vorte teke opp, og refererer då til at lærarkvardagen er stressande og at ein ikkje har tid til å setje av delar av timen for å handtere dette. I sitatet «skuldar» ho ikkje berre på ein hektisk og stressande lærarkvardag, men uttrykker òg at ho rett og slett er distré. Det er derfor mogleg at ho ikkje ville oppfatte problemet. Ein mogleg konsekvens av stresset Kjersti føler på kan vere at ho unngår å bruke tid på slike situasjonar. Dette er til forskjell frå tida som vart sett av for å handtere situasjonen med elevane som reagerte på filmen dei såg

³⁵ Utdrag frå intervju 1, 15.november 2021.

om seksuell frigjering i islam. Der vart det sett av to timar for å handtere situasjonen. Det er klart ein ikkje handterer alle situasjonar på same måte, men det kan tyde på at tid er ei vanleg årsak til kvifor ein unngår å reagere. I tillegg til tid er ei mogleg tolking på kvifor ein ikkje adresserer problemet at ein manglar strategiar eller at ein ikkje oppfattar det som går føre seg. Etter at Kjersti erkjente kva ho egentleg ville gjort, la Anders til at han truleg hadde skrytt på seg meir enn kva som var realiteten. Det kan tyde på at Anders difor var usikker på om han ville reagert eller ikkje. Verken Kjersti eller Anders jobba på skular som samarbeider med Dembra eller andre organisasjonar. Det kan difor vere nærliggande å tru at dei difor ikkje er like vande med å diskutere slike problemstillingar som lærarar i dei andre fokusgruppene. Ein ser likevel at Jens som var i same gruppe som Kjersti og Anders hadde på tross av dette eit stort fokus på viktigheita av å ta seg tid, og at ein alltid har tid til det ein ynskjer å ha tid til. Dette syner korleis læraren åleine er sjølv nøydd å prioritere kva dei meiner er viktigast (Myrebøe & Røthing, 2021, s. 73).

4.2.2 Relasjonsbygging

Å handtere ein slik situasjon som vert tydeleggjort i casen vil òg kunne følast enklare om ein kjenner elevane, og har ein god relasjon. Graden av sosial støtte som vert gjeven til elevar frå læraren påverkar elevens kjensle av tilhøyrsløse (Federici & Skaalvik, 2017, s. 193). Emil påpeika viktigheita av å møte elevane med nyfikenheit i staden for å stå fram som konfronterande når ein situasjon som denne oppstår. Ein grunn til dette kan vere for å oppretthalde den gode relasjonen ein har med den gjeldande eleven. Det er slik at nokre elevar kan vere vanskelegare å få ein god relasjon til enn andre. Det er likevel slik at gode relasjonar mellom elevar og lærar er ein sentral del av elevar si læring i tillegg til korleis ein fungerer sosialt med andre elevar (Hughes & Chen, 2011, s. 284). Rolla som lærar gjev makt i klasserommet, og det er difor lærarar som har ansvar for relasjonsbygging mellom kvar enkelt elev. Å gje både emosjonell og instrumental støtte kan vere viktig for eleven sin utvikling, både fagleg og personleg (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Elevar som har god relasjon til lærarane sine er meir aktive i klasserommet, og er betre likt av medelevar enn elevar med mindre gode relasjonar til lærar (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Negative relasjonar mellom lærar og elev er med på å påverke elev-elev-relasjonar, og kan føre til at medelevar avviser eleven med dårleg relasjon til læraren. Dette kan føre til at elevar vert ekskludert frå den kollektive konstruksjonen som finn stad i klasserommet. Med dette meiner eg den fellesskapen som oppstår blant elevane. Om elevar kjenner stor grad av tilhøyrsløse, vil eleven

sjeldnare ende i konflikt med andre elevar og lærarar (Davis, 2006, s. 197). Ein kan difor argumentere for viktigheita av å ha gode relasjonar til elevane i form av å gje dei sosial støtte. Dette kan koplast til Emma som i si klasse har ein elev som har høgreekstreme haldningar.

Emma: Jeg fokuserer kun på en ting og det er at jeg prøver å få en god relasjon med den eleven. Så jeg er veldig opptatt av å sitte med han, prate med han, høre hva han tenker, høre hva han føler, for at vi kan ha en god tone. Og det syns jeg vi har fordi jeg har lyst å prøve å ikke gjøre noe med den relasjonen da.³⁶

Emma stiller seg difor likt med Emil med tanke på viktigheita av å jobbe med relasjonen til elevar som du ikkje nødvendigvis er einig med. Tone er einig i å vere nyfiken og å stille spørsmål. Dette såg vi med tanke på korleis ho valde å løyse situasjonen med eleven som ytra at ho hata utlendingar tidlegare i dette kapittelet. Ved å vere nyfiken og stille spørsmål kom ein fram til at det var ein situasjon på arbeidsplassen til eleven som var problemet, ikkje utlendingar generelt. Mattsson (2019) argumenterer sterkt for å møte elevane med nyfikenheit. Ein skal unngå å gjere at elevane føler seg kontrollert og ikkje får ytre sine egne meiningar (Mattsson, 2019, s. 28). Emma sin tanke om å halde den gode relasjonen er difor samanliknbart med Mattsson sin strategi. Ifølgje Mattsson kunne det vore lurt å heller venta med å reagere eller ta opp hendinga i staden for å gjere det i klasserommet med ein gong. Dette var det ikkje mange av deltakarane i fokusgruppeintervjua som stilte seg bak. Ein kunne likevel sjå i mitt materiale at nokre av lærarane trakk fram diskusjonar kring å handtere situasjonen i klasserommet med ein gong eller ikkje.

Anders var ein av dei som reflekterte mykje over denne problemstillinga. På den eine sida kunne eleven føle seg gjort narr av om det vart teken opp i klassa. Ein kan fort føle at ein vert hengt ut for meiningane ein har, og at ein difor kan føle seg urettferdig behandla. Dette problematiserer Moldrheim og Lenz (2019, s. 44) som oppfordrar til å handtere situasjonar for å halde på relasjon til elevane og bidra til kritisk sjølvreaksjon. På den andre sida diskuterte Anders at ein kunne ta eleven til sides slik at ein kan ha ein privat samtale om det som vart ytra. Dette kan likevel få noko av same effekten då grunnen til at ein vert teke til sides er for noko ein har sagt. Det kan igjen vere med å forsterke haldningane vedkomande har då eleven kan kome i forsvarsposisjon. Til forskjell frå dette kan behovet for å kome i forsvarsposisjon verte redusert om det går føre seg utan «publikum». Utan medelevar til stades kan det vere mogleg at vedkomande ikkje føler same trong til å forsvare sin eigen posisjon i klasserommet.

³⁶ Utdrag frå intervju 3, 25.november 2021.

Samstundes kan ein mogleg konsekvens av dette vere at det vert veldig lite «anonymt» med tanke på kven som har sagt noko gale når eleven vert teken til sides. Kamilla var òg inne på tanken om å ikkje reagere med ein gong. Ho var den einaste deltakaren som reflekterte over det å kunne trekke seg tilbake og tenke på korleis ein kan løyse situasjonen utan å skape ein kjeftepisode. Å ikkje reagere direkte ved å kome med ein umiddelbar reaksjon er noko Mattsson (2019, s. 2) argumenterer for. Tone er likevel klar på at ho ynskjer å utfordre elevane sine.

Tone: Sitter det noen i klasserommet mitt som hyller Hitler så er det faktisk ikke mulig at den eleven ikke kommer til å bli utfordret på det. For min del da. Og det skaper utfordringer med tanke på relasjon og sånn òg, men det er der vi trenger på en måte rammer og den ledelsen som støtter da.³⁷

Spørsmålet kring relasjonsbygging er då kor langt ein skal gå for å halde på den gode relasjonen med elevane. Som Tone presiserer er ho ikkje interessert i å la vere å utfordre ein elev på grunn av relasjonen. Ho er den einaste under intervjuet som ytrar at ho er villig til dette. Det treng ikkje bety at resterande deltakarar ikkje ville gjort det same, men dei valde å ikkje seie det høgt under intervjuet. Å skape eit godt og trygt klassemiljø, og gode relasjonar til elevane, vil kunne gjere det enklare å handtere slike situasjonar når dei oppstår. Om ein klarer dette vil klasserommet fungere som safe space for elevane (Flensner & von der Lippe, 2019, s. 276). Likevel kan ikkje det å halde på den gode relasjonen alltid vere det som trumfar alt anna. Dette støttar Boostrom (1998) ved å fokusere på viktigheita av at elevar må utfordrast, kritisierast og konfronterast. Om ein ikkje utfordrar komfortsona til elevane vil dette gje dårlegare utbytte av undervisinga og hindre læring, ifølgje Arao og Clemens (2013, s. 143). Jens er òg tydeleg i sin sak om at det viktigaste er relasjonen ein har til elevane. Han trekk fram at om ein har ein god relasjon så går det fint om ein våger å ta sjansar, og ikkje alltid klarer å handtere situasjonar på best mogleg måte.

4.2.3 Tore å handle

4.2.3.1 Vågnad

Tone seier at «På det halve sekundet hvor du må bestemme deg for hva du skal gjøre så har du kanskje fjorten sjeler som ser på deg og er spent på hva du skal gjøre, også har du en som

³⁷ Utdrag frå intervju 3, 25.november 2021.

pirker i deg som håper at du gjør noe dumt».³⁸ Som Tone fortel har ikkje lærarar lang tid før ein er nøydd å ta eit val i klasserommet, og som oftast er dette eit val ein er nøydd å ta heilt på eiga hand. Likevel påpeiker ho at om det skulle gå gale så er det noko ein lærer fort av. Det er slike erfaringar ein tek med seg vidare, og som kan hjelpe ein i å handtere liknande situasjonar i framtida. Ein må berre våge å handle. Guro trakk fram at det uansett er betre å reagere og gjere noko om ein er usikker på korleis ein skal handtere situasjonen. Sjølv om ein kanskje kan trakke feil så er det betre å gjere noko enn å gje eit stillteiane samtykke. Fleire av lærarane uttrykte at dei var redde for å trakke feil, og dette kan vere grunnen til at ein vel å ikkje gjere noko. Om ein vel å ignorere det ein høyrer i klasserommet, sjølv om ein ikkje er einig i det som vert sagt, vil det kunne gje inntrykk av at ein som lærarar ikkje syns det er viktig å adressere det som vert ytra. Å vike unna på denne måten kan bidra til eit utrygt læringsmiljø. Klasserommet vil kunne følast utrygt for dei elevane som vert utsett for ytringar frå medelevar eller som finn slike kommentarar støytande. I tillegg til dette kan argumentasjonen til Arao og Clemens (2013) med fokus på at intellektuell utfordring aukar læring sjåast som eit relevant punkt. Å unngå å reagere grunna redsel er motsigande til Arao og Clemens (2013) sin tanke om *brave space*. Dei påpeiker at ein er nøydd å prøve å kome seg ut av si eiga komfortsone for å kunne få størst mogleg utbytte av sjølve undervisinga (Arao & Clemens, 2013, s. 143). Dette er viktig då det kan presse lærarar til å ta opp og snakke om tema som kan vere nyttig for bae partar, både for lærarar og elevar. Ved å adressere liknande tema som framstilt i den fiktive casen vil dette kunne skape autentisk læring i staden for ein falsk tryggleik (Arao & Clemens, 2013, s. 139).

Argumentasjonen for å utfordre meir i klasserommet gjeld i hovudsak for elevane, men ein må som lærar tore å ta sjansar og diskusjonar for å utfordre elevane sitt intellekt. Ein kan argumentere for at det er dette deltakarane i intervjuet prøvar på ved å velje å utfordre val av omgrep. Når ein stiller spørsmål tilbake til eleven som «kva meiner du eigentleg med alle muslimar?», «kva legger du i ordet terrorisme?» og «kva grupper er det som utfører terror?» vel ein å ta diskusjonen og å utfordre det som vert sagt. Til forskjell frå både Arao, Clemens og Boostrom, som òg argumenterer for at det er naudsynt å lære seg å handtere konflikt i klasserommet, er det lærarar som ville vurdert å handtere det utanfor klasserommet for å skjerme elevane. Oppfordringa om å opne opp for risiko i klasserommet handlar nettopp om

³⁸ Sitat frå intervju 3, 25.novermber 2021.

det å tøre å handle. Å skape dette ubehaget i klasserommet kan vere ein inngang for lærarar å kunne arbeide med maktkritiske perspektiv, slik som t.d. normkritiske perspektiv.

Usikkerheita gjer at ein kanskje, utan intensjon, unngår å ta eit normkritisk perspektiv og med det unngår å skape rom for mangfald. Ved å la vere å reagere eller handtere situasjonen som oppstår i klasserommet i denne casen, unngår ein å stille seg kritisk til normer og førestillingar ein omgjev seg med. Det kan dermed vere med å skape ei norm i klasserommet som syner at det er greitt å kome med slike ytringar. Dette er problematisk då det går vekk frå skulen sitt samfunnsmandat som dåverande regjering presiserte i 2017 i ei stortingsmelding om kva som ligg til grunn for dette. Det samanfattar (1) at elevane skal ha eit godt og inkluderande læringsmiljø, (2) at elevane skal meistre grunnleggjande ferdigheiter og ha god fagleg kompetanse og (3) at fleire elevar og lærlingar skal gjennomføre vidaregåande opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Om ein lar det verte ei norm i klasserommet at det er akseptabelt å kome med slike ytringar vil dette hindre skulen i å gjennomføre sitt samfunnsmandat. Eg vil argumentere for at islamofobiske ytringar kan hindre eit godt og inkluderande læringsmiljø. Ein grunn til dette kan vere fordi islamofobiske ytringar er retta mot ei spesifikk gruppe, og vil i eit klasserom føre til ein mindre inkluderande fellesskap.

4.2.3.2 Trakke i salaten

Kjersti ytra at ho er livredd for å trakke for nære, og å kunne verte skuldgeve for intoleranse. Ved å trakke for nære antar eg ho meiner at ho er redd for å seie noko som kan verte oppfatta som sårande eller ufølsamt. Ho nyttar seg av uttrykket «å trakke i salaten» for å beskrive redselen for å skulle rote situasjonar til ved å reagere eller seie noko feil. Redselen for å seie noko feil eller støyte nokon gjaldt spesielt i eit klasserom med fleire elevar med ulike nasjonalitetar og bakgrunnar. Her reiser ho spørsmål kring om ho ville ha handtert situasjonen annleis om det «bare er norske og hvis det bare er muslimer»³⁹ i klasserommet. Ei mogleg tolking er at Kjersti ynskjer å handtere situasjonen ut frå kva elevar som sit i klasserommet, og tenkjer at dette endrar seg ut frå kva bakgrunn elevane har. På denne måten kan ho prøve å sikre seg at elevane får tilrettelagt ei handtering som kan vere betre for akkurat den gjeldande klassa. Ein mogleg konsekvens av dette kan vere skaping av skilje mellom det å vere norsk og det å vere muslim. Dette kan vere problematisk då det kan vere med å tydeleggjere ein tanke om at ein ikkje kan vere begge deler, og med det skape eit rom mellom «vi» og «dei».

³⁹ Sitat frå intervju 1, 15.november 2021.

Kjersti: Da gikk det jo an å bare å høre hva de selv tenkte. Hva tenker dere når dere hører det er bare muslimer som gjør det? Det går jo an å stille, og være åpen og bare stille det spørsmålet til de også. Hva ville de sagt om det var de som hørte denne setningen. Altså hvordan ville de ha forsvart [...] seg eller forsvart religionen sin. Altså bare gå rett på uten å være redd for å bli støtt [...].⁴⁰

I dette utdraget forklarer Kjersti korleis ho ville ha handtert casen dersom det var fleire muslimske truande i klasserommet, og om ho som lærar ikkje skulle ta omsyn til sin eigen redsel for å vere redd for å støyte elevane. Resultatet av dette var at Kjersti ville brukt elevane sjølv for å løyse opp i det som vert sagt. Ein mogleg konsekvens av dette kan vere at det oppstår eit skilje mellom elevane då dei vert sett opp mot kvarandre basert på eiga tru. Dette vil kunne forsterke eit mogleg bilete av eit «vi» og «dei andre».

Andreassen (2016, s. 124) meiner at elevar kan presentere sitt syn og fortelje om sin religion om det ligg til rette for dette, men å få i oppgåve å forsvare sin eigen religion er noko ein bør unngå. Andreassen grunngjev dette med at det heller er fordelaktig å la elevar fortelje om si religiøse tru i staden for å forsvare eller forklare sin eigen religion. Ved å la ein elev i klasserommet vere representant for ein heil religion vil denne eleven verte bilete på korleis det er å vere truande innanfor denne religionen. Dette er ikkje nødvendigvis tilfelle då ein religion inneheld fleire ulike forståingar. Thor-André Skrefsrud (2021, s. 136), professor i pedagogikk ved Høgskulen i Innlandet, legg vekt på at elevar aldri skal stå ansvarleg for ein religion eller tradisjon. Elevar med anna tru eller bakgrunn enn majoriteten skal sleppe å forklare seg eller forsvare «sin egen eller sin families synlige annerledesheit» (Skrefsrud, 2021, s. 136). Dette syner til mangel på mangfaldskompetanse som kan hindre å oppnå fleirkulturell opplæring i klasserommet (Skrefsrud, 2021, s. 133). Dette kan gjenspegle funn frå Osler og Lybæk (2014, s. 560) som presenterte korleis læreplanverka i den norske skulen promoterer eit skilje mellom «vi» og «dei». Det vert mellom anna tydeleggjort gjennom undervising og læring om minoriserte grupper med fokus på tvangsekteskap, vald i heimar og kjønnslemlesting som forsterkar ein «vi og dei»-diskurs (Osler og Lybæk, 2014, s. 560).

Emma uttrykte under sjølve intervjuet at ho ikkje ville brukt muslimar i klasserommet som døme, men ville passa på å ivareta dei i denne situasjonen. Ho ville likevel brukt andre døme på muslimar som går i mot ekstremisme som til dømes Malala Yousafzai.⁴¹ Ved å gjere det på

⁴⁰ Utdrag frå intervju 1, 15.november 2021.

⁴¹ Malala Yousafzai er ei 24 år gamal kvinne frå Pakistan som vart tildelt Nobels fredspris i 2014 for sin kamp mot Taliban og sitt arbeid for retten til utdanning for unge (The Nobel Prize, 2022).

denne måten finn ein representantar frå religionen som syner at utsegna ikkje stemmer, og i tillegg lar ein vere å utsette sine egne elevar for å måtte ta den rolla. Andreassen (2016, s. 123) påpeiker viktigheita av kven ein lar representere religion. Det kan vere vanskeleg, om ikkje umogleg, å finne nokon som representerer ein heil religion på ein riktig måte. Andreassen (2016, s. 123) foreslår difor å bruke meir enn ein person slik at fokuset ligg på mangfald. Dette kan igjen skape utfordring knytt til at elevar kan finne det vanskeleg å høve seg til religiøst mangfald.

4.3 Støtteapparat for lærarar

Å vere redd for å verte skuldgjeven for noko ein kanskje ikkje står inne for kan følast både ubehageleg og urettferdig. Å ikkje trengje å stå åleine i dette vil difor tryggje lærarane som opplever slike situasjonar. I dette underkapittelet vil eg presentere funn knytt til støtta lærarane som vart intervjuja følte dei hadde, og knyte det opp mot Dembra og Papillon som er to organisasjonar som vart nemnt i løpet av fokusgruppeintervjua.

4.3.1 Står læraren åleine?

På skulen Janne jobbar på har det vore ein del episodar som har ført til at det vart sett i gong ein Dembra-strategi. Ho startar fokusgruppeintervjuet med å forklare denne situasjonen.

Janne: [...] det har vært veldig mange av oss som har opplevd ubehag. Har stått alene i klasserommet. Vi har slått ned på blant annet rasisme og høyreekstremisme, også har vi ikke opplevd støtte i fra ledelsen. [...]. Vi hadde behov for å kommunisere til ledelsen at «dere må ta våre opplevelser alvorlig», og vi hadde behov for å bli hørt som fagpersoner og vi hadde behov for å bli tatt på alvor for våre opplevelser. Og det er ikke mange elever, jeg har hatt tre elever som har vist høyreekstreme holdninger. Og da ble jeg stående alene, og jeg fikk blant annet høre fra en tidligere rektor «hva er det du har gjort i din undervisning som gjør at du får høyreekstremisme i timen?».⁴²

Det er klart at ein føler seg forlaten når ein får slike spørsmål av sin eigen leiar. Janne meiner det er avgjerande at ein vert møtt med forståing frå andre lærarar og leiinga, og at det ikkje vert profesjonsstrid eller at nokre trur at ein er ute etter å ta elevane. Her spelar nok eit godt samarbeid mellom ulike lærarar, men òg med skuleleiinga, ei viktig rolle. Ein kan trekke fram dømet med Emma som stod som tidlegare nemnt i ein liknande situasjon i sitt klasserom.

⁴² Utdrag frå intervju 3, 25.november 2021.

Etter å ha ytra bekymringa vidare til kontaktlærer for denne eleven og avdelingsleiaren på skulen følte ho likevel at ho stod åleine i denne situasjonen. Avdelingsleiar har vore støttande i situasjonen, men ho opplever å ikkje verte høyrd av dei andre lærarane. Å då få beskjed om at ein er ute etter denne eleven, kan ein fort føle at ein må ta på seg ansvaret på eige hand. Sjølv om Janne fortel at det har vorte betre kan Emma sin situasjon, som jobbar på same skule, syne at det framleis er eit problem. Det var skulen som sette opp opplegget gjennom Dembra, men lærarane sjølv følte ikkje at dette var nok. Tone forklarte at «Selv om vi har jobbet med Dembra, og selv om vi har jobbet vidare fra Dembra med samme tematikk, så føler jeg at det i veldig stor grad står på meg som enkeltindivid i mitt klasserom å finne ut av det».⁴³ Lærarane i fokusgruppe 3 føler difor ikkje at leiinga på skulen er engasjert i kva som skal gjerast i klasserommet når situasjonar som den fiktive casen oppstår. Å kunne nytte seg av støtte frå leiing og kollegaer vil kunne følast avgjerande når ein vanskeleg situasjon finn stad i eige klasserom.

Dette er eit tydeleg skilje frå fokusgruppe 2 som føler at Dembra gjev dei den støtta dei treng for å sleppe å handtere situasjonen åleine. Lærarane i fokusgruppe 2 opplever samla sett at støtta dei får gjennom Dembra er veldig viktig, og at dei har erfart at heile skulen som organisasjon har vore samla. Dembra sitt tilbod er ikkje berre for lærarar og elevar, men òg for mellom anna leiarar og reingjeringspersonell. Guro påpeiker viktigheita av leiinga si deltaking i prosjektet, og korleis eit samarbeid mellom lærar og skuleleiinga vil gjere situasjonen lettare å handtere. Dette skapar moglegheita til å bringe situasjonen vidare til eit team, og at ein ikkje treng å takle det åleine. Det kan tyde på at fokusgruppe 3 fann det utfordrande å få til dette samarbeidet med leiinga. Sjølv om dei har prøvd tilbodet Dembra gjev, er det tydeleg at dei kjenner på ansvaret læraren har i klasserommet utan støtte rundt seg. Det kan på mange måtar verke som det kan vere mangel på kompetanse og felles strategiar som er årsaka til at ein ikkje klarer å løyse slike situasjonar.

Sjølv om Dembra er eit døme på kva skular kan nytte seg av, viser det seg at det ikkje funkar for alle. Janne ytra at «Våre behov er ikke nødvendigvis en sånn ferdigtygget pakke fra Raftostiftelsen hvor man får Post-it-lapper og skal snakke sammen. [...] Vi hadde behov for å ta eierskap i det selv [...]».⁴⁴ Raftostiftelsen, som nemnt tidlegare, er eit senter som bidrar til gjennomføring av tilbodet Dembra gjev.⁴⁵ Dette utsegnet er todelt. Først kan det tyde på at

⁴³ Utdrag frå intervju 3, 25.november 2021

⁴⁴ Sitat frå intervju 3, 25.november 2021.

⁴⁵ Sjå kapittel 1, s. 5, for meir informasjon om Dembra.

Janne kritiserer Dembra og Raftostiftelsen for å vere for generaliserande, og at tilboda ikkje er spissa mot situasjonane kvar enkelt skule står overfor. Det kan òg verke som at ho meiner at det krev meir for å løyse opp i situasjonane ho og skulen sleit med enn øvingar knytt til samtalar og Post-it-lappar. Ein kan kople dette til Janne si ytring om at lærarane har «[...] behov for å bli tatt på alvor for våre opplevingar».⁴⁶ Det kan difor tyde på at lærarane ikkje har kjensla av å verte høyrte. I andre del påpeiker Janne at lærarane ynskde å ta eigarskap sjølv. Det verkar difor som om lærarane sjølv ville ta del i å bestemme korleis ein skulle handtere dette. Om ein står i desse situasjonane sjølv vil ein truleg ha laga eigne tankar om korleis dette best kan løysast.

Eit anna tilbod fokusgruppe 3 valde å nytte seg av er Papillon. Papillon er ein organisasjon som vart oppretta i 2015, og held berre til i éin norsk storby i motsetnad til Dembra som har avdelingar kringom i Noreg (Ahmadi, 2021). Dette er ein organisasjon som arbeidar med å styrke unge krysskulturelle menneske, og har eit spesielt fokus på å styrke kvinner. Papillon jobbar aktivt for å skape ein møteplass som gjev tilbod om å «danne nettverk og til å delta på ulike kompetanseheevende aktivitetar, samt utvikle språk og praktiske ferdigheter» (Papillon). Papillon har fleire ulike tilbod som mellom anna ulike enkeltarrangement, individuell rettleiing og ein anonym chat. I tillegg til dette tilbyr Papillon skuleundervising med eit utvikla undervisningsopplegg som tek utgangspunkt i læreplanar og ressursar (Papillon, 2019). Samarbeid med skular har føregått sidan 2019. Fokusgruppe 3 fortel at dei fekk ein del føredrag frå Papillon, og gjennomførte gruppearbeid på kollegiet. Utanom dette vert ikkje samarbeidet med Papillon utdjupa noko meir. Føredraga gjekk føre seg på same tid som koronasituasjonen starta i 2020. Dette var ikkje ideelt då det var mykje som skulle på plass som t.d. digital undervising.

4.3.2 Lærarar si oppfatning av hjelp frå Dembra og liknande organisasjonar

I løpet av intervjuet kom det tydeleg fram at lærarane hadde ulike oppfatningar av organisasjonar som ein kan nytte seg av i skulesamanheng. Fokusgruppe 1 arbeidar på skular som ikkje samarbeider med Dembra, og som heller ikkje nemnte andre organisasjonar som kan likne på Dembra. Dei to andre fokusgruppene, som tidlegare nemnt, har eigne erfaringar knytt til slike organisasjonar. Lærarane i fokusgruppe 2 ytra at støtta dei får frå Dembra er med å tryggje dei i undervisningskontekst. Desse lærarane kjenner difor ikkje på at dei står

⁴⁶ Sitat frå intervju 3, 25.november 2021.

åleine om å handtere hendingar som skjer i klasserommet, i alle fall ikkje i like stor grad som fokusgruppe 3. Ein kan difor anta at Dembra funkar til sitt føremål, og er i dette tilfellet med på å hjelpe samarbeidet mellom alle partar på skulen. Kamilla som var i fokusgruppe 2 påpeika at dei jobba med tema slik som denne studien tek for seg, gjennom året, opp til fleire gonger. Ho tenkjer likevel at det kunne vore nyttig å jobbe spesifikt med det når slike situasjonar oppstår. Det hadde vore meir verknadsfylt om ein hadde gjort det når det faktisk går føre seg. Ein kan difor forstå det slik at det hadde vore enda nyttigare dersom ein kopla samlingane med Dembra meir opp mot dei problema eller situasjonane ein står i der og då, i staden for å diskutere fiktive hendingar. Dette kan samanliknast med det lærarane i fokusgruppe 3 problematiserte med Dembra sitt opplegg då dei følte dei trengte opplegg knytt direkte til dei utfordringane dei stod overfor. Eit av problema med opplegga til Dembra var at dei var for harmonibaserte, ifølgje lærarane i fokusgruppe 2. Ein må likevel handtere situasjonane som skjer i klasserommet når ein er åleine. Det kan vere lettare å ha nokon å diskutere det med, anten i etterkant eller om det er noko som strekk seg over ein lenger periode, om ein har samlingar kring eigne erfaringar.

For fokusgruppe 3 kan det tyde på at Dembra ikkje var nok til å hjelpe til med situasjonane skulen stod overfor, og at det difor var naudsynt å nytte seg av fleire tiltak som i dette tilfellet var Papillon. Det kan difor tyde på at Dembra ikkje fungerte godt nok i seg sjølv. På tross av at organisasjonen Papillon ikkje vart snakka om like mykje som Dembra, ser ein teikn til fleire positive haldningar mot Papillon frå lærarane i fokusgruppe 3.

4.4 Diskusjon

Funna som har vorte presentert syner at lærarane har ulike måtar dei ynskter å møte elevar som kjem med islamofobiske ytringar på. Det var fleire strategiar som kom fram i løpet av dei tre intervju.

Eit sentralt funn frå lærarane sine tidlegare erfaringar er at dei fleste lærarane har opplevd at elevar kjem med hatefulle ytringar i klasserommet. Der er òg ein del like opplevingar med tanke på at ytringa frå eleven kjem til uttrykk som ein kommentar. Det kan vere usikkerheit om eleven meiner det som vert sagt eller ikkje. Desse kommentarane vert nemnt av fleirtalet av lærarane i dei ulike fokusgruppeintervju, og syner difor eit gjentakande mønster. Eg vil argumentere for at lærarane har erfaringar knytt til liknande situasjonar som i den fiktive casen, og at det difor ikkje er ein framand sak som dei var nøydd å diskutere i sjølve intervju. På tross av at fleirtalet kom med tidlegare erfaringar var det likevel nokre som ikkje gjorde

dette. Det kan sjåast i lys av at ein ikkje såg relevansen i å fortelje om sine erfaringar, at ein ikkje var komfortabel med å dele slikt eller at ein ikkje hugsar eller har tidlegare erfaringar. Det er likevel eit interessant funn at nokre lærarar ikkje snakkar om sine erfaringar då det gjev inntrykk av i kva grad slike situasjonar går føre seg i klasserommet. Sjølv om fleire fortalte om egne erfaringar, var det få som valde å gå djupare inn på kva som skjedde i desse situasjonane. På grunn av strukturen på fokusgruppeintervjua var det ikkje mogleg for meg som moderator å bryte inn for å få meir informasjon kring dette. Sidan mi oppgåve under intervjua var å leggje til rette for diskusjon, og at denne diskusjonen skulle flyte naturleg mellom deltakarane, var det ikkje på sin plass å avbryte for å få utfyllande informasjon om ting som vart sagt. Dette førte til at mykje interessante punkter ikkje vart prata meir om. Fleire av situasjonane som vart trekt fram i analysen syner at lærarane føler at dei må ta eit val mellom å ha fokus på eleven som krenka eller på dei som kunne verte krenka. Dette er eit dilemma som kan vere utfordrande å ta stilling til. Ut frå lærarane sine egne opplevingar kjem det til uttrykk at lærarane har eit ynskje om å forsvare dei elevane som sit i klasserommet og høyrer på det som vert ytra. Ein ser likevel tendensar til at relasjonen til eleven som ytrar òg skal verte oppretthaldt. Dette syner at lærarane var oppteken av relasjonen dei hadde til elevane sine. Om elevar ikkje føler seg som ein del av fellesskapen vil dette kunne ha negativ effekt på både læring og trivsel. Det vil kunne stå fram som eit hinder for inkludering. Om ein som lærar vel å fokusere på elevane som ikkje kom med ytringar vil dette truleg vere for å beskytte elevane. Ein er klar over at dei ulike formene for ytring som har kome fram i intervjuet gjennom tidlegare erfaringar kan opplevast sårande, og som lærar vil ein difor ta omsyn til elevane som føler seg spesielt treft av det som vart sagt. Dette vil likevel kunne opplevast som eit hinder i staden for ei hjelpande hand. Ein grunn til dette kan vere at ein vert tydeleg kategorisert som «dei andre» som er eit fokus ein bør prøve å unngå. Ut frå funna som kom fram i intervjua ser ein at dei aller fleste lærarane var einig i at det var naudsynt å reagere. Dette syner at lærarane tek situasjonen på alvor. På den eine sida kan det verke som at lærarar som ikkje vel å ta tak i ein slik situasjon ikkje meiner det er alvorleg nok. Dette grunnjevast gjennom svar frå intervjua der lærarane som var i tvil uttrykte at ein ut ifrå informasjonen i casen ikkje visste nok med tanke på korleis ein skulle ha reagert. Handtering av slike saker kan vere situasjonsbunden, og i dette tilfellet var nokre lærarar interessert i ein større kontekst, og om eleven faktisk meinte det som vart ytra. Eg vil likevel argumentere for at det ikkje treng å ha nokon samanheng om lærarane trur at eleven meiner det eller ikkje i den fiktive casen. Det vil sjølvsgatt vere meir alvorleg om eleven stod for desse haldningane,

men eg vil på tross av dette hevde at ytringa er krenkjande. Ytringa som vert presentert i den fiktive casen er så alvorleg at den vil kunne treffe innanfor § 9 A-3 som påpeiker at skulen skal ha nulltoleranse mot krenking som mellom anna diskriminering og trakassering (Opplæringslova, 1998). Ytringa «dette viser jo berre at alle muslimar er terroristar og drep for ingenting» er tydeleg hatefull og islamofobisk, anten om eleven meiner det eller ikkje. Ein kan likevel diskutere om ytringa i seg sjølv treff under § 9 A-3 då ein ikkje veit om det som vart sagt var retta mot nokon eller ikkje. Om kommentaren var retta mot ein elev, og dermed krenka vedkomande, ville ytringane treffe under denne paragrafen. Om det ikkje er nokon som blir krenka av det som vert sagt, vil det ikkje treffe innanfor § 9 A-3. Sannsynet for at nokon blir krenka av ei slik ytring er likevel stor. Dette er sjølv sagt noko som lærarane kunne diskutere. I retningslinjene til Utdanningsdirektoratet (2010) kjem det tydeleg fram at regelverket (9 A-3) vert sett i verk når ein elev eller forelder ber om tiltak. Det er likevel forventa at ein som lærar vel å gripe inn i denne situasjonen på ein eller annan måte.

Som individ har ein ulike grenser, og det er truleg fleire tilfelle der nokon ville reagert med ein gong medan andre ikkje meiner det er naudsynt. Dette gjeld òg for lærarar. Dette kan på eine sida vere problematisk då ein slik variasjon kan skape usikkerheit og ustabilitet for elevane. Om lærarar reagerer på situasjonar ulikt, vil dette gje eit utydeleg bilete av kva som er rett og gale oppførsel for elevane. På den andre sida kan ein ikkje forvente at alle lærarar skal eller bør reagere likt då dei er like ulike som elevane, med ulik kompetanse, erfaring og verdiar. Om lærarar vel å ikkje reagere kan det grunne i at ein ikkje meiner det er hensiktsmessig å gjere når sjølve situasjonen oppstår. Ein kan då bruke meir tid på å planlegge korleis ein skal handtere denne situasjonen. Det kan likevel tyde på at lærarane har eit ynskje om å reagere, anten med ein gong eller seinare.

Eit anna sentralt funn er at fleire av lærarane ikkje trur at elevane veit kva dei snakkar om, og at det difor er nyttig å ta i bruk strategiar som forklarar omgrep. Lærarane si hypotese om at elevane ikkje skjønner kva dei seier kan tyde på at lærarane gjev elevane ein ny sjanse til å ta tilbake det som har vorte ytra. Lærarane håpar difor at utfallet etter omgrepsforklaringa vert at eleven som kom med slike ytringar trekk tilbake det som vart sagt, og at vedkomande ikkje meinte det. Det kan tyde på at grunnen til at lærarane ikkje antar at elevane veit kva dei pratar om botnar i meiningar om at elevane slenger ut ord med lite kunnskap om det dei snakkar om. I tillegg til dette vert det påpeika at elevane ofte mistolkar omgrep. Ut frå intervjuet kan det verke som nokre av lærarane trekk slutningar om at elevane snakkar utan substans. Ein mogleg konsekvens av dette kan vere at elevane kan verte undervurdert og ikkje verte teken

på alvor. Dette kan igjen føre til at lærarane kan ignorere situasjonar som burde vorte handtert. Omgrepsforklaring er ei form for reaksjon, men med ei forventning om at eleven ikkje meinte eller forstod det som vart sagt. Dette kan vere problematisk då det tek utgangspunkt i at eleven som ytrar ikkje forstår Alvoret i si eiga ytring. Men kva skjer om eleven seier «Det var jo akkurat det eg meinte»? Ingen av lærarane reflekterte over denne problemstillinga, og ei mogleg tolking kan vere at dette er eit utfall lærarane ikkje meiner er realistisk. Nokre lærarar vektla at det ikkje er noko elevane meinte, eller at gutar berre er gutar. Dette er interessant då ein kan diskutere om dette på eine sida er noko lærarane oppriktig meiner eller om det på andre sida er noko dei seier til seg sjølv då det er lettare. Det kan då tolkast som moglege unnskyldningar for å unngå å sjå Alvoret i situasjonen.

Tid stod fram i intervjuet som eit viktig aspekt, og som ein sentral grunn til kvifor nokre av lærarane ikkje ville ha gjort noko i situasjonen som vart presentert i den fiktive casen. Det er problematisk at lærarar ikkje føler dei har tid til å ta tak i uynskte hendingar i sitt eige klasserom grunna ein stram tidsplan, og at dette vert grunnen til at ein ikkje tek tak i det. Dette kan utdjupast vidare gjennom at lærarane sjølv er nøydd å prioritere kva dei sjølv meiner er viktigast. Er det på den eine sida viktigast at ein får gått gjennom fagkunnskap som elevane kan verte spurt om på eksamen eller er det på andre sida viktigare å ta tak i kva som skjer utanom det faglege? Om ein ikkje føler at ein har tid til begge deler kan det vere utfordrande å prioritere. Enda vanskelegare er det når ein må ta eit slikt val åleine. Funna tydeleggjer at lærarane hadde ulike meiningar om tid og prioriteringar. Dette syner at det er ein variasjon i kva ein meiner er viktig å prioritere. Nokre av lærarane var usikre om dei ville brukt tid på denne situasjonen, medan andre meinte at ein alltid burde ta seg tid til slike situasjonar. Dette er eit interessant funn som framhevar viktigheita av lærarar si normative vurdering av situasjonar som oppstår i klasserommet, og korleis dette kan variere ut frå kva læraren meiner er viktig.

Det er ikkje slik at ein er nøydd å velje om fokuset i undervisinga skal vere på fagleg stoff eller det som skjer utanfor det faglege. Dette kan betraktast frå ein annan synsvinkel då ein slik situasjon både kan treffe innanfor det faglege i tillegg til det sosiale. Ei hending, slik som i casen, tek for seg tematikk som er relevant for sjølv faget Religion og etikk. Det vil difor vere mogleg å kunne sette av tid til å snakke om dette utan at ein går heilt vekk frå målet med faget. Om ein har undervising om eit anna tema vil det kunne vere vanskelegare å kople ytringa opp mot det ein underviser. Det vil då kunne opplevast vanskelegare å gå vekk frå det ein eigentleg skulle undervise om, og heller bruke religionstimen på det som vart sagt av ein

elev. Om ein allereie kjenner på presset med tid vil det då kunne opplevast lettare å ignorere eller late som ein ikkje hørte det som vart ytra, eller faktisk ikkje få med seg det som vert sagt. Om ein då underviser om eit anna tema enn det som vert ytra kan det vere vanskelegare å trekke koplingar på den korta tida ein har frå eleven kjem med ytringa til du som lærar er nøydd å reagere. Det er difor ikkje sikkert at ein er i stand til å kople det til eit fagleg opplegg om ein ynskjer å reagere med ein gong. Om ein vel å ta det opp på eit seinare tidspunkt vil det vere lettare å knyte det opp til undervisinga.

Eg vil likevel argumentere for moglegheita av å kunne knyte det som vart sagt av eleven opp mot kompetansemåla til faget Religion og etikk. Døme på konkrete strategiar som kunne vorte nytta for å treffe innom kompetansemålet «Gjere greie for og vurdere ulike former for religions- og livssynskritikk» kan vere å kople det som nettopp vart sagt opp mot andre døme på religions- og livssynskritikk. Dette kan til dømes vere kritikk av korleis ulike religionar stiller seg til kjønnsroller, fordømming av homofili i religiøse miljø eller av religionar sitt syn på livet. Å la elevane verte kjende med kritikk av ulike religionar og livssyn er ein viktig del av det å lære om nettopp religionar og livssyn. Ein må få fram korleis kunnskap om både religionar og religionskritikk er naudsynt for å kunne diskutere slik at ein ikkje berre bygger på generalisering og tankar ein har frå før. I dette tilfellet kan ein kople det opp mot mellom anna karikaturstriden. Eit anna relevant kompetansemål er å «Drøfte samarbeid og spenningar mellom religionar og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som ei etisk og filosofisk utfordring». Her er det mogleg å diskutere korleis desse spenningane og fordomane ein har om ein religion kan skape utfordring når det kjem til samfunnet som vi lev i er pluralistisk og mangfaldsfullt, og slike tankar påverkar samfunnet vårt. Dette er moglege strategiar som kan knytast til kompetansemål. Det er mange måtar ein kan gjere det på, og berre å prate om emnet vil vere relevant for faget. Spørsmålet er difor kva måtar som er effektive og fordelaktige. Eg har i løpet av denne studien sett på teori og data knytt til nettopp desse strategiane, og det kan vere utfordrande å finne måtar som gjev den løysinga ein ynskjer.

Idéen om klasserommet som safe space eller brave space er noko som pregar analysen, og desse teoretiske omgrepa omhandlar noko av det same som lærarane er opptekne av.

Lærarane kjenner på eit dilemma mellom å fokusere på eleven som krenka eller elevane som blir krenka. Klasserommet som safe space skal sørge for at klasserommet opplevast trygt for elevane (Flensner & von der Lippe, 2019). Dette teoretiske konseptet har utgangspunkt i at læraren skapar rom for at elevar får snakke fritt utan å ha kjensler av frykt for korleis andre

reagerer til det som vert sagt (Flensner & von der Lippe, 2019, s. 276). I tillegg skal dei resterande elevane føle seg trygge på tross av det som vert ytra. Lærarane som deltok i intervjua var i fleire tilfelle opptekne av å forsvare elevane som kunne verte såra. Dette kan sjåast i lys av teori kring brave space (Brostrom, 1998; Arao & Clemens, 2013). At lærarane utfordrar eleven som kjem med ytringa er med på å skape utvikling (Boostrom, s. 407). Ein går på denne måten vekk frå å skape falsk tryggleik, og skapar situasjonar som gjev autentisk læring knytt til islamofobi (Arao & Clemens, 2013, s. 139). Nokre av lærarane syner gjennom intervjua at dei er oppteken av at elevane skal føle seg trygge, men at ein vil bli utfordra på meiningane sine på tross av korleis dette eventuelt kan skade relasjonen med elevane.

Som det er tydeleggjort gjennom relasjonsteorien, spelar relasjonen mellom lærar og elev ei viktig rolle for eleven si faglege og sosiale utvikling (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). At nokre lærarar valde å fokusere på å halde ein god relasjon med eleven, som kom med den islamofobiske ytringa, kan forsvartast i lys av dette. Elevar med gode relasjonar til læraren har òg som oftast eit betre forhold til klassekameratane (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Ved at lærarane vel å oppretthalde den gode relasjonen med eleven vil dette kunne spegle over på medelevane. Nokre av lærarane frykta at eleven som kom med ytringa ikkje skulle føle seg som ein del av fellesskapen, noko som vidare påverkar eleven si læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det var difor ein mogleg strategi å snakke med den gjeldande eleven åleine i etterkant, og på denne måten unngå at eleven føler seg angripen. Ein vil då adresserer problemet utan å risikere relasjonen ein har bygd med eleven.

Når lærarane adresserer problemet legg dei grunnlag for å utfordre normene ein har i klasserommet. Fleirtalet av lærarane var einig i at det var naudsynt å reagere, og såg på det som fordelaktig å stille spørsmål ved generalisering (Røthing, 2016, s. 36). Dette inneber å stadig spørje om det kan forståast på andre måtar eller om ein kunne tenke seg at det kunne vere annleis. Ved å stille slike spørsmål vil ein utvikle elevar sitt perspektiv knytt til inkludering, likebehandling og antidiskriminerande undervising (Røthing, 2016, s. 34). Om lærarane vel å ignorere det som vert ytra av eleven unngår ein å ta i bruk ei normkritisk tilnærming, og på denne måten vil ikkje elevane kunne utvikle eit normkritisk medvit. Det kan likevel verke som om fleire av lærarane hadde ynskje om å gjere elevane klar over dei problematiske stereotypane og generaliseringane som vert tydeleggjort i ytringa i den fiktive casen.

Når det gjeld spørsmålet kring institusjonell støtte, er eit viktig funn knytt til Dembra og Papillon at fleire av lærarane har kjensler av nettopp det å stå åleine i situasjonar som går føre

seg i klasserommet. Dette skjer på tross av samarbeidet mellom skulane og organisasjonane. Ein kan knyte dette til at lærarane føler seg åleine sjølv med Dembra og/eller Papillon i ryggen. Dette funnet syner at «hjelpa» frå organisasjonane ikkje nødvendigvis er nok til å kunne løyse eller endre problemstillingar som oppstår i klasserommet. Fokusgruppe 2 føler dei står åleine i klasserommet, men om dei kjenner at det oppstår situasjonar som dei ikkje klarer å handtere åleine har dei moglegheita til å bringe det opp til eit team. Det er dette som i hovudsak skil fokusgruppe 2 og fokusgruppe 3, då gruppe 3 manglar at leiinga engasjerer seg i det som skal gjerast. Ut frå lærarane i fokusgruppe 3 verkar det som arbeidet stoppa opp etter Dembra-prosjektet vart avslutta. Dette syner viktigheita av å ha ei skuleleiing som er med å trekke saman med læraren. Det kan diskuteras om det er leiinga på skulane, sjølve organisasjonane eller lærarane sitt ansvar å fortsette vidare med det som har vorte jobba med. Eg vil i hovudsak argumentere for at det er skuleleiinga sitt ansvar. For det første er samarbeidet med Dembra ferdig, noko som fjernar ansvaret frå organisasjonen. For det andre er det leiinga som har ansvar for å organisere og skape samarbeid mellom alle lærarane. Eit anna funn var at lærarane i fokusgruppe 3 adresserte at dei oppfatta opplegga hjå Dembra som for harmonibaserte. Denne samstemmigheita vil då kunne tolkast som om alle situasjonar kan løysast på same måte. Dette vil kunne opplevast som problematisk då det ikkje er realiteten. Eg vil argumentere for at ein må handtere situasjonar som oppstår i klasserommet ut frå kva som skjer i den enkelte situasjon. Fokusgruppe 3 føler difor at det ikkje er nok hjelp i det Dembra tilbyr, og jobba difor med den same tematikken med Papillon.

5. Avslutning

Denne masteroppgåva har teke sikte på å undersøkje *korleis lærarar på vidaregåande skular møter elevar som ytrar islamofobiske haldningar i klasserommet*. Ved å ta utgangspunkt i tre forskingsspørsmål, som vert nærare diskutert seinare i kapittelet, har eg sett på kva erfaringar og strategiar lærarane har for å handtere desse situasjonane. Eit slikt fokus har tillate meg å sjå kva type kunnskap ei utvald gruppe av norske lærarar har knytt til slike situasjonar, og om dei er trygge i kva strategiar ein *kan* og *bør* bruke i møte med islamofobiske ytringar i klasserommet.

5.1 Refleksjonar kring teori og metode

Med utgangspunkt i teori kring safe space, brave space, relasjonsteori, normkritisk pedagogikk og anna forskning innanfor forskingsfelt som islamofobi og skulekontekst, har eg i denne studien analysert og diskutert korleis eit utval lærarar møter elevar som kjem med islamofobiske ytringar. Eg valde å nytte meg av det omdiskuterte omgrepet islamofobi då eg argumenterer for at dette er eit fenomen som finn stad i dagens samfunn. Med ulike definisjonar er det utfordrande å ta stilling til, men med eit tydeleg skilje mellom islamofobi og religionskritikk meiner eg at islamofobi er eit valid omgrep. I denne studien tok eg utgangspunkt i Gardell (2010, s. 17) sin definisjon om islamofobi som «sosialt reproduserte fordommer om og aversjoner mot islam og muslimer, samt handlinger og praksiser som angriper, ekskluderer eller diskriminerer mennesker på basis av at de er, eller antas å være, muslimer, og assosieres med islam». Skiljet mellom religionshat og religionskritikk er grunnen til val av denne definisjonen, og kvifor fenomenet islamofobi vert nytta i den fiktive casen som vart presentert i fokusgruppene.

Ved gjennomføring av tre fokusgruppeintervju med tre lærarar i kvar gruppe har eg funne svar på kor trygge desse lærarane er på å handtere slike situasjonar i klasserommet. Intervjua med fokusgruppene tok utgangspunkt i ein fiktiv case som skapte grunnlaget for diskusjon i fokusgrupper. Dette er ein ikkje-styrande intervjustil med fokus på å få fram ulike synspunkt om det emnet som vert diskutert (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). Å ta i bruk den kvalitative forskingsmetoden gav meg moglegheita til å få kjennskap og kunnskap til lærarane sine perspektiv (Skilbrei, 2019, s. 66). Det var likevel ei utfordring med denne metoden då mi passive rolle under intervjua ikkje gav meg moglegheita til å stille oppfølgingsspørsmål til alt som vart sagt. Som konsekvens av dette var det fleire tema som ikkje vart adressert i

intervjuet som kunne vore interessant å få meir informasjon om, som mellom anna nokon av situasjonane lærarane tidlegare hadde erfart. Ved å nytte seg av individuelle intervju ville eg fått moglegheita til å kunne stille desse spørsmåla. Eg ville likevel ha mista samspelet og diskusjonane som ein får gjennom bruken av fokusgrupper. Med ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til datamaterialet starta eg med å identifisere tema i transkripsjonen med utgangspunkt i ei naiv lesing over datamaterialet. Etter dette tok eg utgangspunkt i ei tematisk strukturert analyse, og reflekterte over dei ulike tema og knytte dette til relevant teori. Til sist, for å skape ei heilskapleg forståing, diskuterte eg dei ulike tema opp mot forskingsspørsmåla.

Eg valde å nytte meg av teori knytt til safe- og brave space. Med eit fokus på klasserommet som ein trygg arena har denne teorien hjelpt meg til å kunne diskutere kva ein skal tillate å verte ytra i klasserommet og ikkje (Flensner & von der Lippe, 2019). Gjennom denne teorien ser ein fordelar og ulemper med å tørre å utfordre konflikter i klasserommet. Måtane ein vel å handtere situasjonar som oppstår i klasserommet kan påvirke lærar-elev-relasjonen (Federici & Skaalvik, 2017). Dette lét meg forstå korleis lærarane eg har intervjuar stiller seg til elevane sine, og i kva grad dei er villig til å sette relasjonen framfor noko anna. Det var difor relevant å trekke inn relasjonsteori som syner i kva grad relasjonane ein har i klasserommet påverkar elevane. Dette gjeld òg for normkritisk pedagogikk som handlar om å utvikle elevane sine perspektiv kring inkludering, likebehandling og antidiskriminerande undervising (Røthing, 2016, s. 34). Denne teorien hjelpte meg til å vende blikket mot ansvaret lærarane har til å utfordre normene ein har i samfunnet vi lev i, og har vist den viktige rolla læraren har når det gjeld utviklinga av elevar sitt maktkritiske og normkritiske medvit (Røthing, 2016, s. 34).

5.2 Oppsummering av hovudfunn

Eg vil her oppsummera mine hovudfunn frå studien. Dette er for å gje ei tydeleg oversikt over sentrale funn frå dette forskingsprosjektet. Studien har vist at det finst eit mangfald av strategiar i korleis lærarar vel å handtere situasjonar som oppstår i klasserommet. Ved å undersøkje korleis lærarar vel å møte elevar som kjem med islamofobiske ytringar har eg sett at lærarane har erfaringar til å handtere situasjonar knytt til dette feltet, men at denne kunnskapen kjem frå tidlegare opplevingar. Det er difor nærliggande å tenkje at det burde vere eit større fokus på slike tema i sjølve lærarutdanninga og/eller etterutdanning for lærarar. Forskingsspørsmåla vil forme rammeverket for denne oppsummeringa.

5.2.1 Tidlegare erfaringar

Første forskings spørsmål er *kva erfaringar har eit utval lærarar med hendingar knytt til liknande situasjonar som den fiktive casen i klasserommet?* Intervjua med dei tre fokusgruppene er tydelege: Fleirtalet av lærarane har erfaringar frå klasserommet der elevar reagerer eller kjem med hatefulle kommentarar knytt til religion eller etnisitet. Nokre av erfaringane som lærarane hadde opplevd var mellom anna å overhøyre kommentarar som elevar ytra. Dette var kommentarar som var kopla til at elevane som kom med desse kommentarane anten var ute etter reaksjonar eller å vere morosame. Andre erfaringar som kom til uttrykk i intervjua var situasjonar der elevar kjem med ytringar knytt til høgreekstreme haldningar som hat mot melaninrike menneske eller andre nasjonalitetar. Konkrete døme på dette var elevar som gjennomførte ein presentasjon om korleis ein burde kvitte seg med innvandrarar, elevar som meina at dei hata utlendingar og som ytra ynske om å drepe menneske med melaninrik hud.

Lærarane har ein del erfaringar frå før av; både som dei har opplevd og takla. Ut frå tankar og refleksjonar frå lærarane si side verkar det som det var noko dei kunne ein del om. Ein ser likevel at fokusgruppe 1, som ikkje har eit samarbeid med Dembra, ikkje kom med like mange opplevingar knytt til hatefulle ytringar som dei andre gruppene. Ein lærar nemnte i intervjuet at det var lettare å handtere slike situasjonar etter ein sjølv har opplevd det nokre gonger. Dette syner at ein som lærarar er avhengig av nettopp denne erfaringa for å kunne handtere situasjonar på ein god og trygg måte. Det gjev ein indikasjon på at lærarar med mykje erfaring har eit betre utgangspunkt for å handtere situasjonar som i den fiktive casen om det skulle skjedd i eige klasserom. Desse tidlegare erfaringane bør gjere lærarane betre rusta til å handtere noko liknande igjen, spesielt når ein er klar over at ein har reagert feil. Studien min tydeleggjer difor at lærarar som har erfaringar frå tidlegare har betre utgangspunkt for å handtere liknande situasjonar i framtida. Dette samsvarar med Myrebøe og Røthing (2021) sin studie om lærarar si handtering av nedsetjande ytringar i skulen. Lærarane i Myrebøe og Røthing (2021, s. 76) sin studie syner at strategiane som vart nytta baserer seg på lærarane sine skjønsmessige vurderingar. Ved å prøve og feile får ein på denne måten prøvd ein strategi som ein då kan utelate neste gong, eller nytte seg av om den fungerte.

5.2.2 Handtering av case

Det andre forskings spørsmålet var *korleis vil eit utval lærarar handtere den spesifikke casen som vert presentert i intervjuet?* Svar i intervjua syner eit mangfald i ulike måtar å handtere

situasjonen på. Dette var òg hovudtanken til kvifor eg valde å bruke case i intervjuet: Alle dei deltakande lærarane ville ha same utgangspunkt for diskusjon. Under intervjuet kom det fram at fleire av lærarane ville møtt ytringane til eleven med kunnskap. Med dette meiner eg at ein aktivt går inn for å gje eleven kunnskap om kva vedkomande ytra faktisk betyr. Andre diskuterte moglegheita av å snakke med den gjeldande eleven i etterkant, og ikkje gjere ein sak ut av det i klasserommet. Fleirtalet av lærarane ville teke det der og då. Tre av lærarane trakk fram at det var moglegheit for at dei kanskje ikkje ville gjort noko om ein slik situasjon hadde oppstått i deira eige klasserom. Dette er eit viktig funn: Det er ikkje ein sjølvfølgje at lærarar vel å handtere slike situasjonar. Lærarane oppgav ulike grunnar til at dei ikkje handterte situasjonen. Tid og alvorsgrad på situasjonen var viktige faktorar.

Lærarane var opptekne av om eleven som kom med ytringa faktisk meinte det som vart sagt eller ikkje. Her knyt dei inn at det ikkje alltid er slik at elevane veit kva dei snakkar om, men òg at det ofte vert spelt på humor. Dette syner at det kan vere vanskeleg for lærarane om dei skal ta det som vert sagt på alvor eller ikkje. Dette kan botne i at ein prioriterer kva ein som lærar syns er viktig, men òg at ein kanskje ikkje føler seg sikker på korleis ein skulle ha handtert det på best mogleg måte. Det var likevel eit fleirtal som meinte at ein var nøydd å reagere.

Dei ulike funna syner korleis lærarane ville ha handtert den fiktive casen. Ein har eit breitt spekter av ulike måtar å handtere dette på. Ut frå dei funna som har vorte tydeleggjort ser ein at lærarane har refleksjonar og tankar kring korleis ein slik situasjon *skal* og *burde* løysast. Det er likevel slik at nokre lærarar verkar tryggare på å handtere slike situasjonar enn andre. Dette gjev ein peikepinn på kunnskapen til lærarane om handtering av upassande hendingar. Ein kan knyte dette til erfaringar, og korleis ein vert tryggare på å handtere slike situasjonar om ein har opplevd det før. Ein ser viktigheita av å ha kompetanse på dette feltet, men at dette ikkje er noko lærarane har nok av. Det er difor lærarane si normative vurdering som spelar inn på måten ein ville løyst ein slik situasjon som i den fiktive casen.

5.2.3 Støtteapparat

Det tredje og siste forskingsspørsmålet var *kva oppfatning har eit utval lærarar av hjelp ein får frå Dembra og liknande organisasjonar?* Eit sentralt funn var at på tross av at skular har samarbeid med organisasjonar som Dembra, er det likevel slik at lærarar føler at ein står åleine i situasjonar som den fiktive casen. Fokusgruppe 2 ytra at Dembra var veldig

hjelpsame, og strategiarbeidet knytt til organisasjonen har skapt eit nyttig samarbeid mellom dei ulike partane på skulen. Ein må handtere situasjonen åleine i klasserommet, men det er rom for å ta det opp med andre i etterkant og få råd til kva ein skal gjere vidare. Fokusgruppe 3 hadde ikkje same oppfatning, og meinte at Dembra var for harmoniorientert. Det var ikkje den hjelpa som var naudsynt i den situasjonen dei sjølv stod i. Denne gruppa har òg samarbeida med ein liknande organisasjon, Papillon. Ut frå datamaterialet verkar lærarane meir positivt innstilt til denne organisasjonen enn til Dembra.

Ved å dele inn fokusgruppeintervjua inn etter om dei jobbar på skular som samarbeider med Dembra eller ikkje, har gjeve moglegheita til å sjå på korleis eit av dei fremste tilboda norske skular har for kompetanseutvikling innanfor gruppefiendskapar fungerer. Eit viktige funn som har kome fram i denne studien er at opplegga til dei ulike organisasjonane kan fungere ulikt på dei enkelte skulane. Dette kan botne i kva situasjonar ein som skule står opp i, og kva hjelp ein er ute etter. Lærarane som er trygge i situasjonen er dei som har opplevd liknande hendingar i klasserommet. Det kan tolkast som at lærarane er trygge på grunnlag av det dei tidlegare har erfart, og ikkje nødvendigvis at Dembra har førebudd lærarane på dette. Ein kan tolke dette som at Dembra ikkje førebur lærarane på førehand, men gjev moglegheit for hjelp og samarbeid i etterkant. Dette går i mot fokuset til Dembra som er førebygging av haldningar og ideologiar som undergrev og kan true fundamentet i vårt demokratiske samfunn (Lenz & Nustad, 2016, s. 49).

5.3 Vegen vidare

I denne studien har eg sett på korleis lærarar vel å møte elevar som ytrar islamofobiske haldningar i klasserommet gjennom ein utgjeven fiktiv case. Med ei auke av religiøst mangfald i samfunn kringom i verda, som tidlegare var meir homogene, er det viktig å ha stort fokus på nettopp ulike meiningar, fordomar og mangfald. Som diskutert i analysen var casen noko som gjekk innanfor den noverande læreplanen (LK06). Ein ser likevel at ein slik tematikk kjem enda tydelegare fram i kompetansemåla i Fagfornyinga som vert gyldig i faget Religion og etikk i august 2022 (Utdanningsdirektoratet). Fagfornyinga vart til gjennom ein kombinasjon av faglege anbefalingar og politiske avgjersle (Anker, 2021, s. 63). Dei reviderte læreplanane er framleis kompetanseplanar, og måla for opplæringa vert presentert som kompetansemål. Relevante kompetansemål i Fagfornyinga som tydeleggjer viktigheita av tematikk knytt til mangfald, fordomar og usemje er mellom anna:

- Analysere og vurdere ulike kilder til kunnskap om religioner, livssyn og etikk
- Ta andres perspektiv og håndtere meningsbryting om religion, livssyn og verdispørsmål
- Diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering

(Utdanningsdirektoratet, 2022)

At mangfold, fordomar og usemje vert tydeleggjort i større grad i Fagfornyinga tydeleggjer at dette er noko som *er* og *vert* meir relevant. Studien antyd at lærarar har behov og ynske om meir kunnskap om handtering av hendingar knytt til rasisme, høgreekstremisme og islamofobi. Dette kjem fram gjennom svara til lærarane om korleis dei ville handtert situasjonen som oppstår i den fiktive casen.

Etter å ha forska på kva strategiar eit utval lærarar nyttar seg av i møte med elevar som kjem med islamofobiske ytringar, og fått sett at dette er hendingar som dagens lærarar står overfor, vil det vere interessant å ta steget vidare. Det er fleire delar av denne studien som det ville vore spanande å forske meir på. For det første ville tilboda som Dembra og Papillon tilbyr vore ei spanande retning som kunne gjeve grundigare svar på korleis samarbeidet fungerer på dei ulike skulane. Denne studien synte at det kan vere variasjon kring kva lærarane meiner om tilboda, og å gå i djupna på kvifor det er slik vil difor vere nyttig for å kunne vidareutvikle desse tilboda. For det andre har aspektet tid, at lærarane føler at dei ikkje har tid til å handtere islamofobiske ytringar, vore noko som har kome tydeleg fram som noko lærarane bryr seg om. Dette er noko som òg er mogleg å forske vidare på. For det tredje vil det vere interessant å forske vidare på dilemmaet angående å vedlikehalde gode relasjonar med både eleven som kjem med krenkande haldningar og dei som blir krenka. Det vil vere nyttig å gå djupare inn i nettopp dette då ein i denne studien har sett korleis dette er ein tematikk som fleire av lærarane har vore oppteken av. I tillegg til dette har eg i denne studien sett på klasserommet som safe space med utgangspunkt i elevane. Om klasserommet som safe space burde vere trygt for ikkje berre elevane, men og læraren, er eit anna punkt som er mogleg å kunne forske meir på. I mine intervju var det nokre lærarar som i det minste uttrykka uro over det nokre av elevane deira hadde sagt tidlegare. Om safe space berre tar utgangspunkt i læraren i rolla som dei som skapar og held ved like konseptet, eller om lærarane òg er beskytta, er noko som er verdt å forske meir på. Med lite forskning på dette feltet er det vanskeleg å sei noko om dette.

Det er likevel nærliggande å tru at det kan vere fleire tilfelle der lærarar ikkje føler seg trygge i klasserommet. For å kunne gjennomføre jobben sin vil det vere avgjerande å føle seg trygg.

I denne studien har eg forska på islamofobiske ytringar i klasserommet, og har funne ut at lærarar treng oppfølging og støtte. Det er vanskeleg å handtere situasjonar som den fiktive casen når ein står åleine i eit klasserom. Ein skal ikkje vere nøydd å stå åleine i møtet med islamofobiske haldningar. Dette er eit felt som må arbeidast med og forskast vidare på, og det vil vere viktig for skulane å bidra med strategiar som lærarar kan nytte seg av når slike hendingar finn stad i eige klasserom. Som Kunnskapsdepartementet (2011, s. 36) vektla er det lærarane som utgjer forskjellen mellom den gode og den dårlege skulen, og det er difor viktig at lærarane får det som er naudsynt for å kunne skape den beste skulen for elevane.

Litteraturliste

- Abbas, T. (2019). Islamophobia as the Hidden Hand of Structural and Cultural Racism. I I. Zempi & I. Awan (Red.), *The Routledge International Handbook of Islamophobia* (s. 32–41). London og New York: Routledge.
- Ahmadi, H. (2021, august). Din historie former dine vinger. Henta 14. april 2022 frå <https://inkluderingskoden.no/historier/2021/8/24/din-historie-former-dine-vinger>
- Ameli, S. R. & Merali, A. (2019). A Multidimensional Model of Understanding Islamophobia: A Comparative Practical Analysis of the US, Canada, UK and France. I I. Zempi & I. Awan (Red.), *The Routledge International Handbook of Islamophobia* (s. 42–57). London og New York: Routledge.
- Amundsen, B. (2017, november). Protestantismen vokser sterkt 500 år etter Luther. Henta 19. april frå <https://forskning.no/religion-samfunnskunnskap-ny/protestantismen-vokser-sterkt-500-ar-etter-luther/310058>
- Andersen, I. S., Lenz, C. & Nustad, P. (2020, 20. februar). Dembra og fagfornyelsen. <https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2017/06/Dembra-og-fagfornyelsen.pdf>
- Andreassen, B. O. (2016). *Religionsdidaktikk* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Anker, T. (2021). Fagfornyelsen og KRLE. I K. Fugleth & T. A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk. Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 61–73). Oslo: IKO-forlaget.
- Arao, B. & Clemens, K. (2013). From Safe Spaces to Brave Spaces: A New Way to Frame Dialogue around Diversity and Social Justice. I L.M. Landreman (Red.), *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (s. 135–150). Sterling, VA: Stylus.
- ARKIVET Freds- og menneskerettighetssenter. Om ARKIVET. Henta 25. april 2022 frå <https://arkivet.no/om>
- Baker, P., Gabrielatos, C. & McEnery, T. (2013). *Discourse Analysis and Media Attitudes: The Representation of Islam in the British Press*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bangstad, S. (2014). Islamofobi og rasisme. *Agora*, 31(3), 5–29. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2014-03-04-02>

- Björkman, L., Bromseth J. & Hill H. (2021). Normkritisk pedagogik – framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 179–195. DOI: <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314>
- Boostrom, R. (1998). 'Safe Spaces': Reflections on an Educational Metaphor, *Journal of Curriculum Studies*, 30(4), 397–408, DOI: <https://doi.org/10.1080/002202798183549>
- Bredvei, D. (2020, 21. oktober). Macron ber lærerne være modige etter halshugging. Henta frå <https://www.nrk.no/urix/macron-ber-laererne-vaere-modige-etter-halshugging-1.15210253>
- Bremborg, A. D. Interviewing. I M. Stausberg & S. Engler (Red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (s. 310–322). London & New York: Routledge.
- Cainker, L. & Selod, S. (2018). Review of Race Scholarship and the War of Terror. *Sociology of Race and Ethnicity*, 4(2), 165–177. DOI: <https://doi.org/10.1177/2332649218762808>
- Calderini, S. (2021). *Women as Imams*. New York & London: I.B. TAURIS.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996) *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks & Calif: Sage.
- Collinson, V. & Cook, T. C. (2001). “I don’t have enough time”: Teachers’ interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 266–281. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230110392884>
- Davis, H. A. (2006). Exploring the Context of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193–223. DOI: <https://doi.org/10.1086/501483>
- Dembra. Lærerutdanning. Henta 5. april 2022 frå <https://dembra.no/no/laererutdanning/>
- Dembra. Om Dembra. Henta 28. august 2021 frå <https://dembra.no/no/om-dembra/>
- Det Norske Akademis Ordbok. (2022). Agora. Henta 25. april 2022 frå <https://naob.no/ordbok/agora>
- Det Norske Akademis Ordbok. (2022). Fobi. Henta 1. september 2021 frå <https://naob.no/ordbok/fobi>
- Døving, C. A. & Nustad, P. (2019). Hva er rasisme og hva kan skolen gjøre? Oslo: HL-senteret.
- Esteves, O. (2019). A historical perspective: secularism, ‘white backlash’ and Islamophobia in France. I I. Zempi & I. Awan (Red.), *The Routledge International Handbook of Islamophobia* (s. 99–109). Routledge.

- Falstadsenteret. Stiftelsen Falstadsenteret. Henta 25. april 2022 frå <https://falstadsenteret.no/historie/stiftelsen-falstadsenteret>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjon. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 186–203). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Flensner, K. K. & Von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of ‘safe space’. *Intercultural Education*, 30(3), 275–288. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Fosshagen, K. (2021, 15. september). Orientalisme. Henta 10. januar 2022 frå <https://snl.no/orientalisme>
- Gilhus, I. S. (2011). Hermeneutics. I M. Stausberg & S. Engler (Red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (s. 275–284). London & New York: Routledge.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gruber, C. (2019). Idols and Figural Images in Islam: A Brief Dive into a Perennial Debate. I C. Gruber (Red.), *The Image Debate: Figural Representation in Islam and Across the World* (s. 8–29). London: Ginko.
- Grung, A. & Leirvik, O. (2012). Religionsdialog, identitetspolitikk og kompleksitet. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 23(1), 76–84. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2898-2012-01-10>
- Grunnlova. (1814). Kongeriket Norges Grunnlov. (LOV-1998-07-17-61). Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Hansen, J. & Herbert, D. (2018). Life in the spotlight: Danish Muslims, Dual Identities, and Living with a Hostile Media. I K. Lundby (Red.), *Contesting Religion* (s.209–218). De Gruyter.
- Haşimi, C. (2010). Neoconservative Narrative as Globalising Islamophobia. I S. Saayid & A. K. Vakil (Red.), *Thinking Through Islamophobia: Global Perspectives* (s. 129–134). London: Hurst & Company.
- Hellevik, O. & Hellevik, T. (2017). Utviklingen i synet på innvandrere og innvandring i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(03), 250–283.
- HL-senteret. (2018, 26. oktober). Bakgrunn. Henta 26. september 2021 frå <https://www.hlsenteret.no/undervisning/dembra/bakgrunn/index.html>

- Hoffmann, C. & Moe, V. (2017). Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017. Henta 26. september 2021 frå https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2017/hl-rapport_29mai-web-%282%29.pdf
- Hughes, J. N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278–287. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>
- Hverven, M. & Ghalegolabi, M. (2010, 12. januar). Norsk forbod absolutt nonsens. Henta frå <https://www.nrk.no/kultur/30-ar-siden-life-of-brian-forbud-1.6942449>
- Jacobsen, C. M. (2011). *Islamic Traditions and Muslim Youth in Norway*. Leiden: Brill.
- Jelstad, J. (2020). Én av tre lærere er redde for å vise Muhammed-karikaturer. Henta 1. mars 2022 frå <https://www.utdanningsnytt.no/muhammedkarikaturer-undervisning-ytringsfrihet/n-av-tre-laerere-er-redde-for-a-vise-muhammed--karikaturer/260993>
- Jensen, S. Q. (2011). Othering, identity formation and agency. *Qualitative studies*, 2(2), 63–78. DOI: <https://doi.org/10.7146/qs.v2i2.5510>
- Kasahara, Y., Liodden, T., Yazidi, A., Lid, S., Upreti, R., Mofrad, A. A. & Nilsen, A. B. (2022). Kartlegging av omfanget av hatefulle og diskriminerende ytringer mot muslimer. Henta frå <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2992278/Rapport%20endelig%20versjon%20Hatefulle%20ytringer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Klausen, J. (2009). *The Cartoons That Shook the World*. New Haven & London: Yale University Press.
- Krantz, A. (2022, 16. april). Flere politifolk skadd i voldsomme opptøyer i Sverige. Henta 24. april frå <https://www.nrk.no/urix/flere-politifolk-skadd-i-voldsomme-opptoyer-i-sverige-1.15933652>
- Kulturdepartementet (2020). *Handlingsplan mot diskriminering av og hat mot muslimer*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Det kan skje igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. (Meld. St. 21 (2016–2017)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=3>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lenz, C. & Moldrheim, S. (2019). Nulltoleranse. *Dembra*. I Lenz, C., Moldrheim, S. & Gambert, C. (Red.), *Dembra - Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av*

- gruppefiendtlighet i skolen. Nr. 2. (s. 24–33). Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Lenz, C. & Nustad, P. (2016). Teoretisk og faglig forankring av Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen. I Lenz, C., Nustad, P. & Geissert, B. (Red.), Dembra – Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen. Nr. 1. (s. 48–65). Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A Phenomenological Hermeneutical Method for Researching Lived Experience. *Scandinavian journal of Caring Science*, 18(2), 145–153. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- López, F. B. (2011). Towards a Definition of Islamophobia: Approximations of the Early Twentieth Century, *Ethnic and Racial Studies*, 34(4), 556–573. DOI: [10.1080/01419870.2010.528440](https://doi.org/10.1080/01419870.2010.528440)
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2016). *Demokratisk og antidiskriminerende kompetanse gjennom arbeid med skolemiljø og lærebøker*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Lundby, K. (2021). *Religion i medienes grep*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markusson, E. Om Narviksenteret. Henta 25. april 2022 frå <https://www.narviksenteret.no/forside/om-narviksenteret/>
- Mattsson, C. (2019). Empatisk nyfikenhet - att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet. I Lenz, C., Moldrheim, S. & Gambert, C. (Red.), Dembra - Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen. Nr. 2. (s. 24–33). Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Meer, N. & Modood, T. (2010). The Racialisation of Muslims. I S. Saayid & A. K. Vakil (Red.), *Thinking Through Islamophobia: Global Perspectives* (s. 69–84). London: Hurst & Company.
- Moldrheim, S & Lenz, C. (2019). «Nulltoleranse» – fra lydighet til myndiggjøring: Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. I Lenz, C., Moldrheim, S. & Gambert, C. (Red.), Dembra - Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen. Nr. 2. (s. 34–49). Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Moldrheim, S. (2021). *Fordoms makt*. (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen). Henta frå <https://bora.uib.no/bora-xmllui/bitstream/handle/11250/2824837/archive.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Myrebøe, T. & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen? Læreres fortellinger om praksiser i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper. I M.v.d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 62–83). Oslo: Universitetsforlag.
- Nansen Fredssenter. Om oss. Henta 25. april 2022 frå <https://www.peace.no/nb/om-oss/>
- Nustad, P., Lenz, C. & Andersen, I. S. Forebygging og utvikling i skolen. Henta 29. august 2021 frå <https://dembra.no/no/utema/forebygging-og-utvikling-i-skolen/?fane=om-temaet&trekk=1>
- Oboler, A. (2016). The Normalisation of Islamophobia Through Social Media: Facebook. I I. Awan (Red.), *Islamophobia in Cyberspace: Hate Crimes Go Viral* (s. 41–61). New York: Routledge.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_10
- Oskarsen, L. S. (2021, 26. september). Muslimer særlig utsatt for hatkriminalitet. Nå skjerper byrådet tiltakene. Henta 4. oktober frå <https://www.nrk.no/vestland/muslimer-saerlig-utsatt-for-hatkriminalitet.-byradet-skjerper-tiltakene-1.15664629>
- Osler, A. & Lybæk, L. (2014). Educating ‘the New Norwegian We’: an Examination of National and Cosmopolitan Education Policy Discourses in the Context of Extremism and Islamophobia, *Oxford Review of Education*, 40(5), 543–566. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.946896>
- Papillon. (2019, 6. oktober). Eg e’ Meg! Skoleundervisning. Henta 29. mars 2022 frå <https://papillonbergen.no/skoleundervisning/>
- Papillon. Vi tilbyr. Henta 29. mars 2022 frå https://papillonbergen.no/category/vi_tilbyr/
- Peace, T. (2019). Islamophobia and the Left in France. I I. Zempi & I. Awan (Red.), *The Routledge International Handbook of Islamophobia* (s. 110–122). New York: Routledge.
- Pew Research Center. (2019, 15. juli). A Closer Look at How Religious Restrictions Have Risen Around the World. Henta frå <https://www.pewresearch.org/religion/2019/07/15/a-closer-look-at-how-religious-restrictions-have-risen-around-the-world/>
- Rachlew, A., Løken, G. E. & Bergestuen S. T. (2020). *Den profesjonelle samtalen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raftostiftelsen. Om oss. Henta 25. april 2022 frå <https://www.rafto.no/om-oss>

- Rezaei, S., Kobari, K., & Salami, A. (2019). The Portrayal of Islam and Muslims in Western Media: A Critical Discourse Analysis. *Cultura*, 16(1), 53–73. DOI: [10.3726/cul012019.0004](https://doi.org/10.3726/cul012019.0004)
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Forth Worth: Texas University Press.
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole*.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» - en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57. DOI: <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Runnymede Trust. (1997). *Islamophobia: A Challenge for Us All*. London: Runnymede Trust.
- Said, E. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Shirazi, R. & Jaffe-Walter, R. (2021). Conditional Hospitality and Coercive Concern: Countertopographies of Islamophobia in American and Danish Schools, *Comparative Education*, 57(2), 206–226. DOI: [10.1080/03050068.2020.1812234](https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1812234)
- Sjøen, M. M. (2019). When counterterrorism enters the curriculum: How the global war on terror risks impairing good education. *Journal for Deradicalization*, 20, 156–189.
- Skilbrei, M. L. (2019). *Kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrefsrud, T. A. (2021). KRLE-lærere og det flerkulturelle klasserommet. I K. Fugleseth & T. A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 123–139). Oslo: IKO-forlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 9. mars). Nesten 15 prosent er innvandrere. Henta 27. september 2021 frå <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/nesten-15-prosent-er-innvandrere>
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 27. september). Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja. Henta 29. september 2021 frå <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/trus-og-livssynssamfunn-utanfor-den-norske-kyrkja>
- Stausberg, M. (2006). Sammenligning. I R. Natvig & S. Kraft (Red.), *Metode i religionsvitenskap* (s. 29–50). Oslo: Pax.
- Stewart, D. W. & Shamdasani P. N. (2015). *Focus groups: theory and practice*. Los Angeles & Calif: Sage publications.
- Strømmen, Ø. (2021, 22. februar). Islamisering. Henta 3. mars 2022 frå <https://snl.no/islamisering>

- Sugy, P. (2021, 30. mars). Pour le gouvernement, le terme «islamophobie» est inapproprié. Henta 2. mars 2022 frå <https://www.lefigaro.fr/flash-actu/pour-le-gouvernement-le-terme-islamophobie-est-inapproprié-20210330>
- The European Wergeleand Centre. About us. Henta 25. april 2022 frå <https://theewc.org/about-us/>
- The Nobel Prize. (2022, 21. mars). Malala Yousafzai – Facts. Henta 22. mars 2022 frå <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/2014/yousafzai/facts/>
- Thobro, S. A. (2008). *Representasjoner av buddhisme og hinduisme* (masteroppgåve). Universitetet i Bergen.
- Thornberg, R. (2015). School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling, *Children & Society*, (29)4. 310–320. DOI: <https://doi.org/10.1111/chso.12058>
- Toft, A. (2018). Inescapable News Coverage: Media Influence on Lessons About Islam. I K. Lundby (Red.), *Contesting Religion* (s. 259–278). De Gruyter.
- Toft, A. (2019). *Conflict and Entertainment. Media Influence on Religious Education in Upper Secondary School in Norway*. Doktorgradsavhandling. MF Vitenskapelig Høyskole.
- Toft, A. (2020). When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in Norway, *Religions*, 11(4), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.3390/rel11040208>
- Toft, A. (2021). Fakta-resistente fordommer: Stereotyper og arbeid mot fordommer i skolens religionsundervisning. I M.v.d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. (s. 155–182). Oslo: Universitetsforlaget.
- Törnberg, A. & Törnberg, P. (2016). Muslims in Social Media Discourse: Combining Topic Modeling and Critical Discourse Analysis. *Discourse, Context and Media*, 1–11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dcm.2016.04.003>
- Universitetet i Oslo. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Henta 25. april 2022 frå <https://www.uv.uio.no/ils/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (REL1-01). Henta frå <https://www.udir.no/kl06/REL1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010. Henta 16. mai 2022 frå <https://www.udir.no/regelverkstolkinger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-II/5-Tiltak-og-saksbehandling/#>

- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 8. september). Behov for videreutvikling av DEMBRA. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/behov-for-en-videreutvikling-av-dembra/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjoner. Henta 4. april 2022 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforbereidende utdanningsprogram* (REL01-02). Henta frå <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>
- Utdanningsdirektoratet. Læringsplanverket. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Ye'or, B. (2005). *Eurabia: The Euro-Arab Axis*. Madison, N.J: Fairleigh Dickinson University Press.

Vedlegg 1: Casar brukt til inspirasjon

Følgjande casar er brukt til inspirasjon for å lage eigen case, og er innhenta i samarbeid med Dembra Vest.

1. Klasse på 8.trinn har kunst og håndverk. Elevene jobber og prater. Elev 1 prater med elev 2 som har diagnose ADHD. De pleier ikke snakke noe særlig sammen, men nå har de god tone. Samtalen dør ut etterhvert. På vei ut av timen gjenopptar elev 2 samtalen. Elev 1 svarer med “det er nok nå, retard.”

2. **Jævla homo**

En guttegjeng står i gangen, de fjaser frem og tilbake, kaller hverandre idiot, tulling og annet.

Noen sier stopp, noen vil gå, de andre følger etter.

En blir dyttet på og kalt homo -

Læreren kommer rundt hjørnet og sier at de skal stoppe - de skal ikke kalle hverandre homo, idiot eller annet.

Elevene svarer at det er bare på tull og at alle tåler det.

Hva nå?

- Det som skjedde - ikke disse elevenes lærer som kom rundt hjørnet, men tok samtalen med dem, det ble viderefremidlet til kontaktlærer som tok saken videre. Gutten som ble kalt homo var glad noen stoppet dem

3. **Jævla nigger...**

To gutter i et klasserom - begge mørk i huden

Den ene kaller den andre for nigger mens de sitter å jobber.

Læreren tar elvene med på gangen og ber dem om å stoppe å kalle hverandre nigger.

Elev 1: Vi har lov siden de begge er det.

Elev 2 er helt stille

Lærer: det kan godt hende, men ikke i mitt klasserom

Elev1: ja, men....

Lærer: jeg rapporterer ikke videre nå, men neste gang tar jeg dette hjem.

Elev 1: usj - jaja - kommer til å fortsette altså

Lang pause

Elev 2: Jeg liker egentlig ikke at du sier nigger til meg - kanskje vi kan slutte

Elev 1: ehm , ok kanskje det.

Elev 2: gråter litt

4. I en engelsktime snakker elevene om hva de så på TV i går kveld. På TV har det vært mye snakk om Black Lives Matter-bevegelsen, og elevene i 9A synes det er spennende å følge med på hva som skjer i verden. En av elevene uttrykker at “Det er helt sykt av politiet at de skyter ubevæpnede mørkhudede! Det er rasisme!”. Mens en annen elev svarer med at “det er ikke rart at de mørkhudede blir oftere skutt av politiet. Det er jo de svarte som er med i gjenger og går med skjult våpen!”

5. **Retard-diskusjon.** Dette blir trekt fram som et ok ord å bruke blant elevene. Dette ordet blir bagatellisert blant elevene.
Lærer går inn i et klasserom og overhører en kompisgjeng kalle hverandre “retard”. Ordet fyker gjennom rommet flere ganger. En annen elev på vei inn i rommet hører ordet, som fyker over hodet på hen. Læreren vet at eleven har en lettere psykisk utviklingshemning, og ser at eleven blir usikker på om dette er rettet mot hverandre eller seg selv.

6. En elev sier hun vil ha ha barn med en medelev fordi hun vil ha brune barn. Medeleven er av afrikansk opprinnelse. Jenten er vanligvis er litt urolig i klasserommet og har et mønster med å hevde seg overfor andre elever.

7. **Bok om samene**
I forbindelse med et opplegg om samene i tverrfaglig, skal elevene lage hver sin bok i Book Creator om samene. Bøkene ligger åpen slik at alle kan se hverandres bøker. En gutt i klassen begynner å lage en bok som framstiller samene på en svært nedlatende måte; med kombinasjon av tullede bilder som egentlig ikke har med tema å gjøre, men han skriver også med en negativ ordlyd. Da lærer oppdager boken tar lærer det stille opp med eleven, og spør hvorfor han ikke lager en seriøs bok, og om han har tenkt over hvilke holdninger han sender ut. Svaret overrasker, for gutten sier at han “hater samene”, og forklarer at han ikke er interessert i å gjøre et seriøst arbeid. Dette blir oppfattet av noen av medelevene rundt han.

8. 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.

9. En elev 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.

Han 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.

Eleven 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.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til utval 1

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Korleis handtere situasjonar knytt til islamofobi i klasserommet?»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt kor formålet er å sjå på korleis ein vel å handtere situasjonar knytt til islamofobi i klasserommet. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å sjå korleis lærarar på vidaregåande skule tenker kring handtering av situasjonar kor islamofobiske ytringar eller hendingar finn stad. Eg kjem til å sjå på om det å vere tilsett på ein dembra-skule spelar inn på korleis ein vel å handtere spesifikke situasjonar knytt til islamofobiske ytringar i klasserommet. Eg vil difor intervju fleire lærarar som både er tilsett på skular som tar i bruk dembra, samt skular som ikkje gjer det.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Det humanistiske fakultet / Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap er ansvarleg for prosjektet.

Mine vegleiarar er Marie Steine von der Lippe og Christian Mauder.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta på grunn av at du er lærar på ein vidaregåande skule. Eg har valt å spørje lærarar på skular i ulike delar av landet, samt frå ulike aldersgrupper. Dette er faktorar som kan vere interessante å sjå på.

Kva inneberer det for deg å delta?

Å delta på dette prosjektet vil gje deg sjansen til å lære og diskutere ulike strategiar knytt til mangfald i klasserommet, samt å få rom til å diskutere ulike problem som kan oppstå innanfor dette feltet med andre lærarar. Dersom du vel å delta i prosjektet, inneberer det at du tar del i ei fokusgruppe saman med to andre lærarar. Her vil de ha ein samtale som omhandlar korleis ein ville handtert ein spesifikk case. Det vil ta deg maks 60 minutt. Intervjuet vil gå føre seg på Zoom kor eg vil ta videoopptak. Dette opptaket er berre for transkribering og vil bli sletta med ein gong masterprosjektet er over.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å oppgje nokon grunn. Alle dine personopplysningar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar dine opplysningar

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til formåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil berre vere eg og mine vegleiarar som vil ha tilgang til opplysningane. Namnet og kontaktopplysningane dine vil bli erstatta slik at du blir haldt anonym. Du vil difor ikkje ville bli gjenkjent i publikasjon.

Kva skjer med opplysningane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane anonymiserast når prosjektet avsluttast/oppgåva er godkjent, noko som etter planen er i juli 2022. Personopplysningar og opptak vil bli sletta ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir meg rett til å behandle personopplysningar om deg?

Eg behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kor kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap ved Marie Steine von der Lippe – Marie.Lippe@uib.no eller Christian Mauder – Christian.Mauder@uib.no.

Vårt personvernombud: personvernombud@uib.no

Om du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Charlotte Smørdal Årsheim

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Korleis handtere situasjonar knytt til islamofobi i klasserommet?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i fokusgruppe
- at Charlotte Smørdal Årsheim kan gje opplysingar om meg til prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til utval 2

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Korleis handtere situasjonar knytt til islamofobi i klasserommet?»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt kor formålet er å sjå på korleis ein vel å handtere situasjonar knytt til islamofobi i klasserommet. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å sjå korleis lærarar på vidaregåande skule tenker kring handtering av situasjonar kor islamofobiske ytringar eller hendingar finn stad. Eg kjem til å sjå på om det å vere tilsett på ein dembra-skule spelar inn på korleis ein vel å handtere spesifikke situasjonar knytt til islamofobiske ytringar i klasserommet. Eg vil difor intervju fleire lærarar som både er tilsett på skular som tar i bruk dembra, samt skular som ikkje gjer det.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Det humanistiske fakultet / Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitskap er ansvarleg for prosjektet.

Mine vegleiarar er Marie Steine von der Lippe og Christian Mauder.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta på grunn av at du er lærar på ein vidaregåande skule som samarbeider med dembra. Eg har valt å spørje lærarar på skular i ulike delar av landet, samt frå ulike aldersgrupper. Dette er faktorar som kan vere interessante å sjå på.

Kva inneberer det for deg å delta?

Å delta på dette prosjektet vil gje deg sjansen til å lære og diskutere ulike strategiar knytt til mangfald i klasserommet, samt å få rom til å diskutere ulike problem som kan oppstå innanfor dette feltet med andre lærarar. Dersom du vel å delta i prosjektet, inneberer det at du tar del i ei fokusgruppe saman med to andre lærarar. Her vil de ha ein samtale som omhandlar korleis ein ville handtert ein spesifikk case. Det vil ta deg maks 60 minutt. Intervjuet vil gå føre seg

på Zoom kor eg vil ta videoopptak. Dette opptaket er berre for transkribering og vil bli sletta med ein gong masterprosjektet er over.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å oppgje nokon grunn. Alle dine personopplysningar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar dine opplysningar

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til formåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil berre vere eg og mine vegleiarar som vil ha tilgang til opplysningane. Namnet og kontaktopplysningane dine vil bli erstatta slik at du blir haldt anonym. Du vil difor ikkje ville bli gjenkjent i publikasjon.

Kva skjer med opplysningane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane anonymiserast når prosjektet avsluttast/oppgåva er godkjent, noko som etter planen er i juli 2022. Personopplysningar og opptak vil bli sletta ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir meg rett til å behandle personopplysningar om deg?

Eg behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kor kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap ved Marie Steine von der Lippe – Marie.Lippe@uib.no eller Christian Mauder – Christian.Mauder@uib.no.

Vårt personvernombud: personvernombud@uib.no

Om du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Charlotte Smørdal Årsheim
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Korleis handtere situasjonar knytt til islamofobi i klasserommet?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i fokusgruppe
- at Charlotte Smørdal Årsheim kan gje opplysingar om meg til prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)