

Ambivalens, kompleksitet, maktforhold
Elevs fortellinger om fordommer i skolen

Elise Margrethe Vike Johannessen

OsloMet Avhandling 2023 nr 4



Ambivalens, kompleksitet, maktforhold

Elevs fortellinger om fordommer i skolen

Elise Margrethe Vike Johannessen

OSLOMET

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

Vår 2023

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Avhandling 2022 nr 4

ISSN 2535-471X (trykt)

ISSN 2535-5414 (online)

ISBN 978-82-8364-462-3 (trykt)

ISBN 978-82-8364-476-0 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

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

Takk

De siste ordene i denne avhandlingen er endelig skrevet, og i den forbindelse er det en rekke personer som fortjener takk.

Jeg har hatt fantastiske veiledere! Åse Røthing og Arnfinn Haagensen Midtbøen, deres konstruktive og kritiske tilbakemeldinger og spørsmål, samt gode råd, oppmuntring og omsorg har sørget for at jeg har holdt hodet over vannet og at prosjektet har blitt drevet fremover. Jeg har vært veldig heldig som har fått ha dere som veiledere.

Takk til alle ved IST på OsloMet for fine år. IST har vært et inkluderende og hyggelig sted å jobbe. Jeg ønsker særlig å takke Thorgeir Kolshus, Åse Røthing, Cato Christensen, Benedikte 'Dikke' Lindskog, Torkel Brekke, Lars Gule, Per Inge Båtnes og medstipendiater ved Seksjon for mangfoldsstudier. Takk for at dere har lest, kommentert og diskutert ideer og tekstutkast med meg, både på seksjonen og i forskergruppe. Ikke minst vil jeg takke dere for de veldig hyggelige og morsomme utenomfaglige stundene vi har hatt sammen. Jeg unner alle stipendiater å ha en så god gjeng som dere rundt seg.

Takk til doktorgradsprogrammet ved LUI på OsloMet og NAFOL for gode rammer, hyggelige stipendiatsamlinger og faglig og sosialt påfyll underveis. Jeg er takknemlig for Mette Andersson, Trine Anker og Ingrid Smettes grundige lesning, kritiske blick og konstruktive innspill på henholdsvis midtveiseminar, sluttlesning og prosesseminar.

Mine medstipendiater: Marius Linge, Kristian Skedsmo, Gro Mathias, Randi Havnen og Edin Kozaric. Takk for latter, skråblikk, litteraturodeling og innmari mye hygge og moro de siste årene. Kjære Tonje Myrebøe. Vi har delt både oppturer, nedturer og faktiske turer som jeg ikke kan se for meg å dele med noen andre enn deg. Takk for denne «turen», jeg gleder meg til neste! Og Helga Norheim og Hilde Salte, dere har vært så gode å ha! Takk for både arbeidsøkter, fagprat, sosiale avbrekk og ikke minst vennskap.

Takk til Pia Dyrop, Margrethe Hauff, Torstein Hestnes og Tonje Myrebøe som har hjulpet med korrekturlesing av kappen. Eventuelle feil er helt og holdent mine egne. Kjære familie og venner, takk for all støtte og oppmuntring fra start til slutt. Dere er best!

Sist, men viktigst av alt: Tusen takk til alle elevene som lot meg ta del i sin skolehverdag og som delte sine fortellinger med meg. Det er takket være dere at denne avhandlingen har blitt til.

Til dere alle, tusen hjertelig takk!



Elise Margrethe Vike Johannessen

Oslo, januar 2023

Sammendrag

I denne avhandlingen presenterer og drøfter jeg elevers fortellinger om fordommer i skolen. Skolen er, gjennom lovverk og utdanningspolitiske styringsdokumenter, gitt et særlig ansvar for å forebygge fordommer. Dette er en utfordrende og kompleks oppgave. Forskning fra skolen viser blant annet at mange lærere opplever det som utfordrende å identifisere, fortolke og håndtere situasjoner hvor de forstår det som at fordommer og negative stereotyper kommer til uttrykk blant elevene. Forskning har også vist at elever opplever utsatthet, andregjøring eller andre former for krenkelser knyttet til deres antatte tilhørighet til minoritetsgrupper, både gjennom det sosiale samspillet på skolen, men også i møte med lærere, læremidler og innhold i undervisning. Vi vet imidlertid lite om hva elever forstår som fordommer, og på hvilke måter elever opplever at fordommer og negative stereotyper kommer til uttrykk i skolen, og hvordan elevsammensetning og sosial kontekst kan spille inn og forme elevenes forståelser. Økt kunnskap om elevers forståelser av og erfaringer med fordommer kan være et viktig bidrag til skolens arbeid med forebygging av fordommer og utenforskap i skolen.

Avhandlingen springer ut av et ønske om å få innsikt i elevers erfaringer med og forståelser av fordommer. En overordnet ambisjon er å bidra til ny kunnskap som kan gi bredere grunnlag for å utvikle læreres kompetanse når det kommer til å forebygge fordommer og utenforskap, og nye innganger til å forstå og fortolke elevers erfaringer med og forståelser av fordommer i skolen. Jeg har gjort observasjoner på tre videregående skoler i ulike deler av landet, og intervjuet 28 elever fra de tre skolene om deres erfaringer med og forståelser av fordommer i skolen. Elevenes fortellinger viser at begrepet fordommer ikke uten videre fremstår som relevant for elevene. I intervjuene fortalte elevene hovedsakelig om sosiale praksiser og spesifikke undervisningssituasjoner og tematikker som de på ulike måter og i ulik grad assosierte med ordet fordommer. Elevenes assosiasjoner refererer til både sosiale dynamikker og sosiale kategorier, som for eksempel kjønn, religion og hudfarge, hvor maktforhold, relasjoner, privilegier og utsatthet på ulike måter settes i spill og har betydning for hvordan elevene forstår ulike situasjoner og praksiser.

I avhandlingen trekker jeg veksler på teoretiske perspektiver på fordommer og stereotyper, sosialpsykologiske perspektiver på grupper og sosial identitet, samt perspektiver på maktforhold og interseksjonalitet, som samlet kan bidra til å pakke ut og nyansere komplekse fortellinger om et sammensatt fenomen som fordommer i skolen. De teoretiske perspektivene åpner for å utforske og drøfte hvordan maktforhold og relasjonelle aspekter

kommer til uttrykk og kan koples til elevenes fortellinger om, og assosiasjoner til fordommer i skolen.

Det inngår tre empiriske artikler i avhandlingen. I den første artikkelen undersøker jeg hvordan gutter bruker nedsettende humor og merkelapper med venner. Guttene beskriver humorbruken som en sentral del av det å være gode kamerater, og at den er en måte å signalisere kameratslig bånd og nærhet på i vennegruppen. Guttene knytter i liten grad humorbruken til fordommer eller stereotyper, men forteller også at humorbruken sjeldent er gjennomtenkt og at de ikke kan være helt sikre på hvordan kamerater opplever humoren som rettes mot dem. Sentralt i artikkelens drøftinger er humor og dens positive funksjoner i grupper og for enkeltindivider, på den ene siden, og ambivalens og usikkerhet knyttet til fordomsbasert humor, på den andre.

I artikkel to drøfter jeg muslimske jenters erfaringer med og forståelser av å lære om islam i skolefaget religion og etikk. Artikkelen viser, i likhet med tidligere forskning, at islam som tema i undervisning kan oppleves som spesielt utfordrende for muslimske elever. Mine funn viser imidlertid at religion og etikk-klasserommet utpeker seg som et rom hvor religiøse grenser kan bli mer fremtredende som resultat av undervisningstematikken, men også gjennom elevers reaksjoner på og håndtering av tematikken.

I artikkel 3 diskuterer Åse Røthing og jeg elevers fortellinger om meningsmangfold og ubehag i klasserommet, og undersøker hvordan deres opplevelser av ubehag i disse situasjonene kan forstås i lys av elevposisjoner, kontekst og særskilte temaer som klebrige og utfordrende. Analysene indikerer at ubehag kan klebe til enkelte temaer på måter som hindrer refleksjon og læring gjennom meningsbryting, og at dynamikken i klassen og elevsammensetning kan være av stor betydning for hvordan meningsmangfold kommer til uttrykk i klasserommet. Elevenes fortellinger reflekterer ulike byrder knyttet til elever med muslimsk bakgrunn, og komplekse responser fra majoritets elever preget av følelser som ubehag, frykt, usikkerhet og irritasjon.

Empirisk baserer mitt kunnskapsbidrag seg på elevenes fortellinger, og styrkes videre gjennom samspillet mellom elevenes fortellinger og mine observasjoner. Avhandlingen gir ny empirisk kunnskap fra et elevperspektiv, om aspekter som gjerne løftes frem som det lærere forstår som en særlig utfordrende del av lærerprofesjonen. Teoretisk bidrar avhandlingen med å begrepsfeste elevers erfaringer med og forståelser av fordommer, og ved å kombinere teorier som samlet kan bidra til å belyse både individuelle, relasjonelle, strukturelle og kontekstuelle aspekter knyttet til fordommer i skolen.

Summary

In this thesis I present and discuss students' narratives about prejudice in school. Schools are, by law and through educational policy, responsible for working against and preventing prejudice. This is a challenging and complex task. Research from the school context has found that teachers find it challenging to identify, interpret and handle situations where they believe students express or make use of prejudice(s) and negative stereotypes. Research has also shown that students experience various forms of exclusion based on their presumed minority belonging, both through interactions with students and teachers, as well as encounters with teaching materials or instructional content. There is not, however, much research focusing on what students understand as prejudice(s), and in what ways students experience prejudice and negative stereotypes in school. Nor how student composition may play into and shape students' understandings of prejudice(s). Increased knowledge about prejudice from a student perspective can be an important contribution to schools' work with preventing prejudice and social exclusion.

The thesis springs out from a desire to gain insight into students' experiences with and understandings of prejudice, to contribute with knowledge that can provide a broader basis for expanding teachers' competence in terms of prejudice prevention in school. Additionally, it provides new perspectives in terms of understanding and interpreting students' experiences with and understandings of prejudice in school. I have conducted observations in three high schools and interviewed 28 students about their experiences with and understandings of prejudice in school. The students' narratives show that term «prejudice» itself, does not necessarily appear as relevant for the students. They mainly talked about social practices and specific teaching situations and topics which they, in different ways and to various degrees, associated with the term prejudice. The students' associations refer to both social dynamics and social categories, such as gender, religion, and skin color, where power relations, social relations, privilege, and exposedness, are in motion in various ways, and affect how students understand different situations and practices.

In the thesis, I draw on theoretical perspectives on prejudice and stereotypes, social psychological perspectives on groups and social identity, as well as perspectives on power relations and intersectionality. This framework provides a basis from which to unpack complex narratives about prejudice in school and opens for exploration and discussion of how power relations and relational aspects are manifested or expressed, and how they can be seen in connection with students' narratives about, and associations to, prejudice.

The thesis comprises three scientific articles. In the first article, I investigate boys' use of disparaging humor and slurs among friends. They describe their use of humor as a central part of being mates, and as a way of signaling camaraderie and relational closeness. The boys do not consider their use of humor as prejudicial, however, they express that the humor they use is rarely well thought through and that they cannot be completely sure of how it feels being on the receiving end of such humor. Central to the article's discussions are humor and its positive functions both in groups and for individuals, on the one hand, and ambivalence and ambiguity tied to disparaging humor, on the other.

In the second article, I discuss girls with Muslim backgrounds and their experiences with and understandings of learning about Islam in school. The article shows, like previous research, that Islam as a teaching topic can be experienced as especially challenging for Muslim students. My findings, however, indicate that religion and ethics class stand out as a space where religious boundaries can become more salient because of the topic itself, as well as the students' reactions and responses in class.

In the third article, Røthing and I discuss students' narratives about diversity of opinion and discomfort in the classroom. We investigate how students' experiences of discomfort in specific situations can be understood, considering student positions, context, and certain topics as especially «sticky» and challenging. Our analyses indicate that discomfort can stick to certain topics in ways that prevent critical reflection and learning through diverging opinions and disagreement, and that class dynamics and student composition can have great impact on how and/or whether diverse opinions are expressed. The students' narratives reflect various burdens for students with Muslim backgrounds, and complex responses marked by emotions such as discomfort, fear, insecurity, and irritation, from the majority students.

Empirically the thesis contributes with new knowledge by providing deeper insight into how students understand and experience prejudice in school. By questioning and shedding light on nuances in students' narratives, the thesis contributes to a complex understanding of prejudice in school from a student perspective. Theoretically the thesis contributes with conceptualizations of students' perceptions of and experiences with prejudice. Additionally, it contributes theoretically by combining theories that together opens for investigation and analysis of both individual, relational, structural, and contextual aspects of prejudice in school.

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	5
1.1 Forskningsdesign og problemstilling	6
1.2 Kontekst	8
1.2.1 Samfunnsmessig kontekst	8
1.2.2 Skolen som kontekst	9
1.2.3 Begrepsavklaring og avgrensninger	11
1.3 Kappens oppbygning	13
2 TIDLIGERE FORSKNING	15
2.1 Utvalg og avgrensninger	15
2.2 Mangfold, kontekst og inkludering/ekskludering	16
2.2.1 Betydninger av kontekst og elevsammensetning	16
2.2.2 Grensedragninger og sosiale dynamikker	18
2.3 Kjønnede stereotypier	21
2.3.1 Maskulinitet og språklige uttryksformer	22
2.3.2 Kjønnede stereotypier om muslimer og islam som kontrast til «det vestlige»	24
2.3.3 Håndtering av og motstand mot stereotypier og fordommer knyttet til islam	26
2.4 Fordommer, utsatthet, rasisme og diskriminering i skolen	29
2.4.1 Usynlige maktstrukturer og fargeblindhet	29
2.4.2 Undervisning: trygghet, ubehag, utsatthet	32
2.4.3 Når undervisning oppleves som ubehagelig eller andregjørende	34
2.5 Avrunding	36
3 TEORETISK RAMMEVERK	39
3.1 Teoretisk posisjonering og avgrensninger	39
3.2 Om stereotypier og fordommer	42
3.2.1 Sosial kategorisering, stereotypier og fordommer	42
3.2.2 Implisitte fordommer og kontekstuelle faktorer	44
3.3 Perspektiver på grupper og sosial identitet	46
3.3.1 Sosial identitet og kategoriseringsprosesser	47
3.3.2 Følelser og deres betydning for intergrupperelasjoner	48
3.3.3 Metastereotypier og stigmabevissthet	50
3.4 Utvidede forståelser av interseksjonalitet og maktforhold	51
3.4.1 Interseksjonalitet: flerdimensjonalitet, samspill og maktforhold	52
3.4.2 Hvem kan forstås som interseksjonelle subjekter?	53
3.5 Oppsummering	55

4 METODE OG DATA	57
4.1 Metodologisk utgangspunkt og forskningsdesign	57
4.2 Utvalg og rekruttering	58
4.3 Deltagende observasjon	60
4.3.1 Gjennomføring av deltagende observasjon	61
4.3.2 Å gjennomføre observasjon i skolekonteksten: muligheter og utfordringer	62
4.4 Kvalitative intervjuer	63
4.4.1 Rekruttering	64
4.4.2 Gjennomføring av intervjuer	65
4.5 Analyseprosessen	67
4.6 Studiens troverdighet	68
4.6.1 Pålitelighet, fortolkning og maktforhold	68
4.6.2 Gyldighet	71
4.6.3 Etske refleksjoner	72
5 AVHANDLINGENS HOVEDFUNN	77
5.1 Artikkel 1	77
5.2 Artikkel 2	78
5.3 Artikkel 3	79
6 DISKUSJON	81
6.1 Fordommer og ambivalens	81
6.1.1 Assosiasjoner til fordommer	82
6.1.2 Meningsbegrensninger og stillhet	84
6.2 Kompleksitet og paradokser	88
6.2.1 Majoritetsubehag	88
6.2.2 Vennskap og tvetydighet	91
6.3 Flerdimensjonalitet, elevposisjoner og skiftende maktforhold	93
7 KONKLUDERENDE REFLEKSJONER OG BIDRAG	101
LITTERATURLISTE	107
VEDLEGG	133

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning

Vedlegg 2: Forespørsel om endringer i innmeldt prosjekt, NSD

Vedlegg 3: Semistrukturert intervjuguide

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema (elever)

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema (lærere)

Avhandlingens tre artikler

Artikkel 1

Johannessen, E. M. V. (2021). Blurred lines: The ambiguity of disparaging humour and slurs in Norwegian high school boys' friendship groups. *YOUNG*, 29(5), 475–489. <https://doi.org/10.1177/11033088211006924>

Artikkel 2

Johannessen, E. M. V. (2021). Contesting religious boundaries at school: A case from Norway. *Critical Research on Religion*. <https://doi.org/10.1177/20503032211044431>

Artikkel 3

Johannessen, E. M. V. & Røthing, Å. (2022). Meningsmangfold og ubehag i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 106(1), 3–14. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.2>

1 Innledning

Denne avhandlingen handler om elevers fortellinger om fordommer i skolen. Fortellingene tar utgangspunkt i elevers erfaringer med og forståelser av, men kanskje aller mest, deres *assosiasjoner* til fordomsbegrepet og fordommer. Assosiasjonene kan forstås som knyttet til blant annet sosiale praksiser, undervisningsinnhold, undervisningssituasjoner og meningsutveksling. Fordommer er et komplekst fenomen som de siste årene har blitt viet stadig mer oppmerksomhet i utdanningspolitiske debatter og i samfunnet ellers. De siste årene har vi blant annet sett et økende engasjement blant minoritetsungdom i Norge for å fortelle om erfaringer med fordommer og hverdagsrasisme (jf. von der Lippe, 2021a). Fremheving av ulike individuelle posisjoner, samt personlige beretninger om erfaringer med hverdagsrasisme og fordommer i det norske samfunnet er et tydelig signal om at «fordommer og rasisme er en del av norsk virkelighet. De viser også at dette er krevende og omstridte tema i det norske samfunnet, så vel som i resten av verden» (von der Lippe, 2021a, s. 11).

At fordommer og rasisme er krevende og omstridte tema viser seg også i skolesammenheng. Skolen er, gjennom lovverk og utdanningspolitiske styringsdokumenter, gitt et særlig ansvar for å forebygge fordommer. Alle elever i den norske skolen har en lovfestet rett til *et trygt og godt psykososialt skolemiljø* (Opplæringslova, 1998, § 9 A-3). Dette er en utfordrende og kompleks oppgave. Forskning viser blant annet at mange lærere opplever det som utfordrende å identifisere, fortolke og håndtere situasjoner hvor de forstår det som at fordommer og negative stereotypier kommer til uttrykk blant elever (se f.eks. Myrebøe, 2021a, 2021b; Myrebøe & Røthing, 2021; Rangnes & Ravneberg, 2019; Røthing, 2017, 2020; Trysnes & Skjølberg, 2021). Forskning har også vist at elever opplever utsatthet, andregjøring eller andre former for krenkelser knyttet til deres antatte tilhørighet til særskilte grupper (gjerne basert på synlige markører som f.eks. hudfarge, religiøse plagg, og lignende), både gjennom det sosiale samspillet på skolen, men også i møte med lærere, læremidler og innhold i undervisning (se f.eks. Anker & von der Lippe, 2019; Chinga-Ramirez, 2014, 2015; Eriksen, 2012, 2017; Eriksen, 2018, 2020; Hauan & Anker, 2021; Røthing, 2007a, 2014; Toft, 2017; Walseth, 2015). Vi vet imidlertid mindre om *hva* elever forstår som fordommer, på hvilke måter og i hvilken grad elever opplever at fordommer og negative stereotypier kommer til uttrykk i skolen, og hvordan individuelle, relasjonelle og kontekstuelle faktorer kan spille inn og forme elevenes forståelser. Økt kunnskap om elevers erfaringer med fordommer, og deres forståelser av (begrepet) fordommer, kan være et viktig bidrag til skolens arbeid med forebygging av fordommer og utenforskap i skolen.

Hva betyr det når elever opplever at religionen de identifiserer seg med blir undervist om på måter som vektlegger negative, ekstreme og sensasjonelle aspekter? Hvordan kan vi forstå stillhet og ubehag blant et flertall av elever i et klasserom når to elever går inn i en diskusjon om hijab, eller at upopulære meninger kan føre til negative sosiale konsekvenser? Og hvordan kan det ha seg at situasjoner og praksiser som av noen forstås som krenkende og fordomsfulle, av andre avfeies som ubetydelige eller harmløse, eller bortforklares som vennskapelig humor og som noe positivt for vennegruppen? Disse spørsmålene springer ut fra det empiriske materialet som ligger til grunn for denne avhandlingen. I mine *observasjoner* var elevers ulike reaksjoner på og følelser knyttet til undervisning om islam, samt elevers (både bevisste og ubevisste) bruk av stereotyper i sosial samhandling, spesielt fremtredende. I disse situasjonene var det tydelig at det blant elevene rådet ulike oppfatninger av hva som er «innafor» og ikke, og hvem som hadde definisjonsmakt. Deres forståelser av elevposisjoner med tanke på utsatthet og privilegier varierte også, noe som kan forstås å henge sammen med, og påvirkes av, både individuelle, relasjonelle og kontekstuelle forhold.

Også elevenes *fortellinger* viser at fordommer er et komplekst fenomen, preget av ambivalens og maktforhold som er dynamiske og kontekstavhengige. Deres fortellinger handlet i stor grad om hvordan sosiale kategorier og stereotyper på ulike måter og i ulike sammenhenger ble gitt eller fikk særlig oppmerksomhet eller betydning. Fortellingene viste også at fordomsbegrepet ikke uten videre fremstår som relevant for elevene. I intervjuene fortalte elevene hovedsakelig om sosiale praksiser og spesifikke undervisningssituasjoner og tematikker som de på ulike måter og i ulik grad assosierte med fordommer, og som i bredere forstand kan forstås å dreie seg om sosiale dynamikker hvor maktforhold, relasjoner, privilegier og utsatthet på ulike måter er i bevegelse og får betydning for hvordan elevene forstår ulike situasjoner og praksiser. Observasjonene og elevenes fortellinger tegnet slik et bilde av fordommer som et komplekst fenomen i klasserommet og på skolen ellers.

1.1 Forskningsdesign og problemstilling

I dette prosjektet har jeg valgt å undersøke elevers erfaringer med og forståelser av fordommer, med utgangspunkt i et relativt åpent og eksplorerende forskningsdesign, uten strenge kriterier til utvalg av skoler eller informantere (erfarings)bakgrunner. Den opprinnelige planen for prosjektet var å gjøre en studie av ungdommer med etnisk og/eller religiøs minoritetsbakgrunn, samt ungdommer som identifiserer seg som LHBTQ+, og deres erfaringer med negative holdninger og fordommer knyttet til minoritetsgrupper og

minoritetsidentiteter i skolen. Altså ønsket jeg å intervju noen som jeg *antok* ville ha konkrete erfaringer med disse fenomenene, knyttet til sin bakgrunn eller identitet. Jeg planla å få kontakt med disse informantene gjennom blant annet ungdomsklubber og interesseorganisasjoner. En slik tilnærming ville antageligvis gi verdifull innsikt i og kunnskap om ungdoms konkrete erfaringer med å bli utsatt for fordommer i skolen. Jeg antok imidlertid at denne tilnærmingen i stor grad ville gi kunnskap om allerede kjente fortellinger om ungdom med minoritetsbakgrunn og deres erfaringer med fordommer og tilgrensende fenomener. For i større grad å bidra med ny kunnskap, bestemte jeg meg for å undersøke fenomenet bredere. Derfor valgte jeg å ikke spesifikt oppsøke informanter jeg antok ville kunne ha konkrete erfaringer med fenomenet. Dette innebar å ikke selektere skoler og elever på bakgrunn av bestemte kjennetegn, som for eksempel skoler med en gitt elevsammensetning eller klasser bestående av elever med noen gitte bakgrunner eller tilhørigheter. Skolenes renommé, hvorvidt de ble omtalt eller ansett som «gode» skoler, skoler med «sosiale utfordringer», og så videre, var derfor heller ikke av betydning da jeg rekrutterte skoler. På bakgrunn av dette endret jeg planen for prosjektet, og valgte forskningsdesignet som nå ligger til grunn for denne avhandlingen.¹

Avhandlingen springer ut fra et ønske om å få innsikt i elevers erfaringer med og forståelser av fordommer for å bidra til ny kunnskap som kan gi bedre og bredere grunnlag for å utvikle skolens og læreres kompetanse når det kommer til forebygging av fordommer og utenforskap. Avhandlingens overordnede problemstilling er todelt, og lyder slik:

Hva forbinder elever med fordommer i sin skolehverdag, og hvordan kan deres fortellinger forstås i lys av elevsammensetning, sosiale relasjoner og maktforhold?

For å besvare den overordnede problemstillingen tar kappens diskusjon utgangspunkt i følgende tre forskningsspørsmål:

1. *Hva forbinder elevene med fordommer?*
2. *Hvordan kan vi forstå kompleksiteten i elevenes fortellinger om fordommer?*
3. *På hvilke måter kan vi forstå elevenes fortellinger i lys av et interseksjonelt perspektiv?*

¹ Se kapittel 4 for redegjørelser omkring forskningsdesign og metode.

Mine diskusjoner i kappen baseres på empiriske data som er analysert ved hjelp av ulike teoretiske innganger i de tre artiklene som inngår i avhandlingen. Videre i kapittelet vil jeg gjøre rede for kontekstuelle forhold og gi en oversikt over kappens oppbygning.

1.2 Kontekst

Avhandlingen skriver seg inn i flere relevante kontekster, både med tanke på nasjonal kontekst og en skolespesifikk kontekst. Dette vil jeg gjøre nærmere rede for i de følgende avsnittene. Når det gjelder skolen som kontekst, konsentrerer jeg meg hovedsakelig om videregående skole. Den videregående skolekonteksten kan på mange måter forstås som vesensforskjellig fra både barne- og ungdomsskolekonteksten, med tanke på elevenes alder, elvers oppfatninger av læreres rolle og mer generelt, elevens selvstendighet. Dette er forhold som på mange måter kan ha betydning når det kommer til å undersøke fordommer og tilgrensende fenomener i skolen.

1.2.1 Samfunnsmessig kontekst

Forskning knyttet til etniske, religiøse og kulturelle forskjeller i den norske skolen har ikke en lang historie i Norge (Reisel et al., 2019). Ifølge Reisel og kollegaer (2019) kommer dette blant annet av at man gjerne ikke har forstått Norge som en etnisk mangfoldig nasjon før økt ikke-europeisk innvandring på 1970-tallet (jf. Brochmann & Kjeldstadli, 2014; Kjeldstadli, 2008). Dette kan ses i sammenheng med hvordan det gjerne er to dominerende fortellinger om Norge som en mangfoldig nasjon (jf. Brochmann & Kjeldstadli, 2014; Kjeldstadli, 2008; Røthing, 2017). Den ene fortellingen er den som lenge har vært utbredt i både offentlig diskurs og gjennom for eksempel læremidler i skolen, nemlig en fortelling hvor Norge fremstilles som et religiøst og kulturelt homogent land frem til innvandring fra ikke-europeiske land de siste tiårene. Den andre fortellingen vektlegger at Norge i lang tid har vært en mangfoldig nasjon, særlig med tanke på den samiske urbefolkningen og andre nasjonale minoriteter med dype røtter og lang historie i Norge (jf. Brochmann & Kjeldstadli, 2014; Kjeldstadli, 2008; Røthing, 2017).

Ifølge Røthing (2020, s. 17) gir den andre fortellingen et bedre utgangspunkt for å forstå det mangfoldige komplekse samfunnet vi har i dag. Eriksen (2014) bruker begrepet *hypermangfold* (jf. Vertovec, 2007, «super-diversity») for å forklare hvordan Norge i dag kan forstås som enda mer komplekst mangfoldig enn tidligere. Begrepet ble introdusert av Vertovec (2007) med utgangspunkt i kulturelt mangfold i den britiske konteksten, og

forklares som et nivå av og en type kompleksitet som forbigår mangfoldet og kompleksiteten landet tidligere har hatt. Hypermangfold kjennetegnes ifølge Vertovec (2007) av «a dynamic interplay of variables among an increased number of new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants who have arrived over the last decade» (s. 1024). Begrepet er ifølge Eriksen (2014) passende for dagens norske kontekst nettopp fordi begrepet på den ene siden viser til mangfoldet av mennesker som bor i landet, og samtidig til de variasjonene som finnes innad i ulike grupper og knyttet til ulike bakgrunner (s. 17). Hypermangfold handler altså ikke bare om kulturelt mangfold knyttet til nasjonalitet, etnisitet, språk og religion, eller utelukkende som et resultat av økt innvandring. Det handler om at de interne variasjonene innad i alle «grupper» og bakgrunner i et samfunn er større enn hva de tidligere har vært, hvor både sosioøkonomisk bakgrunn og utdanningsbakgrunn og andre variabler er relevante (Eriksen, 2015; Wessendorf, 2014).

Videre kan hypermangfold forstås som en begrepsfesting av samtidens overveldende mangfold langs en rekke ulike dimensjoner. For eksempel bidrar teknologiske og digitale fremskritt til at transnasjonale forbindelser og bånd kan opprettholdes med letthet. Den stadige utviklingen av teknologiske og digitale løsninger gjør at man kan overskride skiller mellom det nasjonale og det internasjonale, og mellom bygd og by, og gjør at vi kan knytte forbindelser med en letthet vi ikke har kunnet tidligere (Eriksen, 2014; Røthing, 2020). Å legge til grunn en forståelse av dagens samfunn som preget av hypermangfold åpner dermed også opp for å undersøke flerdimensjonalitet og kompleksitet knyttet til ulike sosiale kategorier og menneskers erfaringer.

1.2.2 Skolen som kontekst

Skolen er en arena som kjennetegnes av mellommenneskelige møter og interaksjoner, sentrert rundt læring og danning, og som i stor grad innebærer sosiale forhandlinger og tilpasninger. Skolen er også den sosiale arenaen hvor barn og ungdom tilbringer mest tid. Derfor løftes gjerne skolen frem som helt sentral når det kommer til barn og unges livskvalitet. Elevers rett til et trygt og godt skolemiljø er lovfestet, og norske skoler ha «nulltoleranse for krenkelser som «mobbing, vald, diskriminering og trakassering» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-3) og «førebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane.» (Opplæringslova, 1998§ 9 A-3).

En betydelig andel norske studier som omhandler ulike aspekter ved elevers psykososiale skolemiljø har satt søkelys på elevers trygghet og trivsel i skolen, gjennom temaer som mobbing, diskriminering, krenkelser og rasisme. Mange av disse bidragene har vært sentrert rundt spesifikke etniske, religiøse og seksuelle minoriteter, og deres erfaringer fra skole og samfunn, samt mulige sosiale og psykologiske implikasjoner av deres erfaringer med disse fenomenene, på både individ- og gruppenivå (se f.eks. Bals et al., 2010; Ching-Ramirez, 2014, 2017; Eriksen & Lyng, 2015a; Fandrem et al., 2012; Iversen, 2012; Lyng, 2018; Rosten, 2017; Slåtten et al., 2015; Slåtten & Gabrys, 2014; Vassenden & Andersson, 2011). Annen forskning tar for seg utfordringer knyttet til læreplaner og skolebøker, læreres undervisningspraksiser og diskurser, samt lærere og elevers holdninger (se Dowling, 2017; Eriksen, 2018; Flintoff & Dowling, 2019; Jore, 2018, 2019; Midtbøen et al., 2014a, 2014b; Moldrheim, 2014; Myrebøe, 2021b; Myrebøe & Røthing, 2021; Nadim & Fladmoe, 2021; Pihl et al., 2018; Røthing, 2007a, 2007b, 2014, 2015, 2017; Røthing & Svendsen, 2011; Svendsen, 2014b; Trysnes & Skjølberg, 2021).

I tillegg har nasjonale spørreundersøkelser og andre rapporter og undersøkelser om trivsel i skolen vist at barn og ungdom, i ulik grad, opplever mobbing, krenkelser, rasisme og diskriminering både i og utenfor skolen (Antirasistisk senter, 2017; Bakken, 2020; Eriksen & Lyng, 2015b; Helseth, 2007; Løvgren & Svagård, 2019; Moseng, 2007; Slåtten et al., 2008; Wendelborg, 2019). I en rapport utgitt av Antirasistisk senter (2017) oppgis det blant annet at skolen er den arenaen hvor respondentene rapporterer i størst grad å ha opplevd rasisme. Nyere nasjonale undersøkelser (Bakken, 2020; Løvgren & Svagård, 2019) gjennomført blant norske elever viser at flere av dem opplever å bli mobbet av jevnaldrende, og at det over de siste årene har skjedd en økning i elevers psykisk uhelse, opplevelse av ensomhet og mistriivsel i skolen (Bakken, 2020). I tråd med dette viser en rekke nyere forskning og rapporter fra den norske konteksten, samt øvrige nordiske land, at skolen fortsatt har utfordringer knyttet til nettopp diskriminering eller krenkelser på bakgrunn av kjønn, nasjonalitet, religion eller livssyn og seksuell orientering. Når det kommer til elevers trivsel og skolens arbeid med å sikre elever gode og trygge skolemiljø, blir for eksempel skjellsord knyttet til seksuell orientering, hudfarge og religiøs bakgrunn løftet frem som en sentral utfordring (se f.eks. Eriksen, 2021b; Moldrheim, 2021a, 2021b; Myrebøe, 2021a; Myrebøe & Røthing, 2021; Odenbring & Johansson, 2020; Pihl et al., 2018; Røthing, 2020; Slåtten et al., 2015; Svendsen, 2014a, 2014b; Søndergaard, 2018). Aspekter som gjerne løftes frem som utfordringer når det kommer til skolens inkluderingsarbeid og arbeid med å skape og sikre elever gode og trygge læringsmiljøer, handler også om representasjonsproblematikk og

hvordan man kan og bør håndtere, snakke og undervise om mangfold og sensitive eller kontroversielle temaer i klasserommet (se f.eks. Andresen, 2020a; Anker & von der Lippe, 2015, 2019; Erdal & Strømsø, 2020; Eriksen, 2021b; Flensner & von der Lippe, 2019; Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022; Harnes, 2016; Iversen, 2012, 2014, 2019; Moldrheim, 2014, 2021a; Myrebøe, 2021a, 2021b; Myrebøe & Røthing, 2021; Røthing, 2014, 2017, 2019, 2020; Toft, 2017, 2020; von der Lippe, 2019).

En stor andel tidligere studier som retter oppmerksomhet mot inkluderings- og ekskluderingsprosesser og erfaringer i skolen, fokuserer på barne- og ungdomsskolen. Videregående skole kan, til tross for å være innrammet av de samme utdanningspolitiske føringene og lovverket, forstås som noe annerledes. Overgangen til videregående skole kjennetegnes blant annet av økt grad av autonomi og selvstendighet, samt en mindre nær og personlig lærerrolle (Aasebø, 2013). I sin studie av «veien til voksenhet» i den videregående skolekonteksten, finner Aasebø (2013) blant annet at det på videregående, i langt større grad enn på ungdomsskolen, er opp til elevene å forme og utvikle klassen som et sosialt fellesskap. Elevene oppfatter lærernes rolle som mer tilbaketrukket og distansert, i motsetning til den nære og personlige kontakten de hadde med lærere på ungdomsskolen (Aasebø, 2013, s. 481). Tilsvarende finner Mjaavatn og Frostad (2018) at elever opplever mindre emosjonell støtte fra lærere på videregående skole enn tidligere i utdanningsløpet. Dette er aspekter som gjenspeiles i elevfortellingene som denne avhandlingen bygger på. Elevene beskrev seg selv som «voksne», og det innebærer at de så på det som sitt eget ansvar å ordne opp i problemer eller utfordringer knyttet til trivsel/mistrivsel. De ga også uttrykk for at deres relasjoner med lærerne var overfladiske og lite personlige, og at det gjorde at de uansett ikke ville gått til lærerne med «sosiale problemer». Dette kan tyde på at det å jobbe forebyggende mot fordommer og tilgrensende fenomener kan være mer utfordrende i videregående skole, både på grunn av elevers oppfatning av å være «voksne nok» til å håndtere problemer på egenhånd, men også på grunn av en mindre nær og personlig relasjon mellom lærere og elever. Kunnskap om elevers erfaringer med og forståelser av fordommer fra videregående skole er derfor nødvendig for å kunne arbeide målrettet med forebygging av fordommer på alle nivåer i den norske skolen.

1.2.3 Begrepsavklaring og avgrensninger

I avhandlingen benytter jeg meg av sosiale kategorier og merkelapper som kan forstås som problematiske. Jeg benytter meg av begreper som minoritets- og majoritetsnorske elever,

minoritets- og majoritetsnorsk bakgrunn, minoritets- og majoritets elever, muslimsk bakgrunn, muslimske elever, hvite og mørkhudede elever, og lignende. Jeg omtaler også belastede ord som «rase». Rasebegrepet er, og har lenge vært, omdiskutert i den norske konteksten (Andersson, 2018). På den ene siden har flere forskere tatt til orde for at *ikke* å bruke rasebegrepet bidrar til å skjule rasisme og erfaringer med rasialisering, og at begrepet er *nødvendig* for å artikulere, anerkjenne og håndtere erfaringer med og problemer knyttet til strukturelle ulikheter og rasisme i skolen og i samfunnet ellers (se f.eks. Dowling, 2017; Eriksen, 2021a; Osler & Lindquist, 2018; Svendsen, 2014b). På den andre siden argumenterer andre forskere for at det å bruke begrepet i seg selv ikke åpner for å forstå etniske intensiverings- og rasialiseringprosesser. Dette fordi begrepet i seg selv kan forstås å rette oppmerksomhet mot og forsterke dikotomisk tenking, som ikke høyde for følelsesmessige og kontekstuelle faktorer og nyanser som er en viktig del av disse prosessene (se f.eks. Birkelund, 2021; Brekke, 2021; Orupabo, 2021). På bakgrunn av dette har jeg valgt å unngå å bruke rasebegrepet. Det er imidlertid et begrep som brukes i andre studier, og i den forbindelse nevner jeg det, men da markert i hermetegn.

Jeg anerkjenner videre at det er problematisk å dele inn i eller bruke sosiale kategorier og distinksjoner mer generelt. På samme tid anser jeg det som nødvendig. Nødvendig fordi jeg ønsker å gjøre empirinære analyser og diskusjoner, og derfor må jeg også nødvendigvis bruke og vise til sosiale kategorier og distinksjoner som elevene selv bruker eller gjør, som på ulike måter markerer minoritets- og majoritetsposisjoner. For eksempel bruker jeg begreper som «minoritetsbakgrunn», «majoritets elever» og lignende. Disse begrepene bruker jeg for å illustrere elevenes egne distinksjoner mellom, og tematisering av, ulike sosiale kategorier og posisjoner som de ga uttrykk for, blant annet ved bruk av kategorier og merkelapper som «utlending», «innvandrere», «muslim», «hijabjenter», «marokkanere», «serbere», «iranere», «svarte», og så videre.

I tillegg mener jeg det er nødvendig å bruke begreper som viser til majoritets- og minoritetsposisjoner nettopp for å kunne gjøre analyser og diskusjoner som gjenspeiler de sosiale distinksjonene som fremstår som viktige i det empiriske materialet, og samtidig ta hensyn til anonymisering. Å unngå slike distinksjoner helt og holdent vil kunne føre til grunnere og lite spesifikke analyser. Samtidig vil det å ikke vise til slike distinksjoner og kategorier kunne bidra til at *jeg* tildekker maktforhold som er synlig i det empiriske materialet. Mitt behov for å gjøre rede for begrepsbruk knyttet til sosiale kategorier og merkelapper er imidlertid også, i seg selv, en god indikasjon på sensitiviteten som omgir dette forskningsfeltet.

Jeg vil også gjøre noen avklaringer med tanke på hva som gjenspeiles og hva som *ikke* gjenspeiles i elevenes fortellinger og observasjonsmaterialet, og videre hvordan dette henger sammen med strømninger og hendelser i samfunnet. Fordommer som fenomen knytter an til en rekke tematikker og hendelser både historisk og i samtid. Aktuelle hendelser i samfunnet vil ofte gjenspeiles i skolen gjennom undervisningsinnhold og i diskusjoner i klasserommet.

Jeg gjennomførte mitt feltarbeid på de tre skolene mellom oktober 2018 og april 2019. Det betyr at viktige hendelser i Norge, som terrorangrepet mot Al-Noor-moskeen i Bærum 10. august 2019 og angrepet mot London Pub i Oslo 25. juni 2022, ikke hadde funnet sted på det tidspunktet jeg gjennomførte mitt feltarbeid. Det samme gjelder drapet på George Floyd 25. mai 2020, som førte til at Black Lives Matter-bevegelsen ble svært synlig og fikk innflytelse også utenfor den amerikanske konteksten, inkludert i Norge. Hvis jeg hadde gjennomført feltarbeidet mitt i etterkant av disse hendelsene er det ikke usannsynlig at dette ville preget elevenes fortellinger, eller gjort seg synlig i mine observasjoner. Hendelser elevene trakk frem eller som ble omtalt i undervisningssammenheng var begrenset til terrorangrepene 11. september 2001 og terrorangrepet på Utøya og regjeringsbygningen i Oslo 22. juli 2011. Ellers dreide det seg om mer generelle omtaler av eller henvisninger til fremmedfiendtlighet, IS og det muslimske brorskap, ekstrem islamisme og terror i ulike deler av verden, som ble tematisert i undervisning og som elever snakket om. Dette er tematikker som i stor grad har vært synlig i medier og i offentlige og politiske debatter i årene opp mot og i tiden jeg gjennomført mitt feltarbeid. Dette illustrerer det dynamiske ved skolen, og dermed også hvor tilpasningsdyktige lærere i skolen må være. Hendelser i samfunnet som trenger inn i skolen på ulike måter gjør at lærere stadig har behov for andre perspektiver, eller utvidet kompetanse, ettersom nye hendelser i samtiden fører til, og krever, andre eller nye diskusjoner i klasserommet.

1.3 Kappens oppbygning

Denne kappen består av til sammen seks kapitler, inkludert denne innledningen. I det neste kapittelet gjør jeg rede for tidligere forskning som kan knyttes til fordommer i skolen, og samlet bidrar de ulike forskningsbidragene til å kontekstualisere og plassere denne studien i en internasjonal og nasjonal forskningssammenheng. I kapittel 3 presenterer jeg kappens teoretiske rammeverk, som består av perspektiver på stereotyper og fordommer, sosialpsykologiske perspektiver knyttet til sosial identitet, gruppeprosesser og intergrupperelasjoner, og utvidede forståelser av interseksjonalitet og maktforhold. Deretter

gjør jeg, i kapittel 4, rede for forskningsdesign, metodiske overveielser og data, før jeg i kapittel 5 gir en kort oversikt over de tre artiklene som inngår i avhandlingen og de mest sentrale funnene. I kapittel 6 diskuterer jeg funnene fra de tre artiklene med utgangspunkt i kappens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål. Helt avslutningsvis, i kapittel 7, sammenfatter og konkluderer jeg avhandlingen. Deretter presenterer avhandlingens empiriske og teoretiske bidrag til det aktuelle forskningsfeltet, og diskuterer kort veien videre.

2 Tidligere forskning

I dette kapittelet presenterer jeg en oversikt over tidligere forskning og plasserer meg i forskningsfeltet. I hver av de tre forskningsartiklene som inngår i avhandlingen er det en gjennomgang av tidligere relevant forskning som er rettet mot de respektive artiklenes forskningsspørsmål og felt. Litteraturgjennomgangen som presenteres i kappen er en oversikt over forskning som kan belyse avhandlingens overordnede problemstilling.

2.1 Utvalg og avgrensninger

Litteraturgjennomgangen er ment å sette studien i sammenheng med det bredere fagfeltet gjennom forskning som er relatert til temaet for avhandlingen (Krumsvik, 2016). Jeg vil derfor presentere det jeg forstår som de mest sentrale kunnskapsbidragene som, i likhet med min studie, men på ulike måter, tematiserer fordommer og tilgrensende fenomener. Forskningen som presenteres her er fra en rekke ulike fagfelt, og gjennomgangen er også relativt omfattende i omfang. Ettersom jeg i denne avhandlingen ønsker å undersøke kompleksitet, må litteraturgjennomgangen nødvendigvis også favne bredt, med tanke på ulike forskningsmessige innganger, teoretiske perspektiver og tematikker.

Flere av studiene som presenteres anlegger brede tilnærminger til mangfold og kompleksitet i skolen. Noen av disse tar utgangspunkt, i eller kan ses i sammenheng med, et interseksjonelt perspektiv,² hvor et hovedanliggende er å undersøke kompleksitet og på hvilke måter ulike sosiale kategorier kan spille sammen og påvirke individers betingelser og muligheter for handling og samhandling (jf. Christensen & Jensen, 2019; Røthing, 2020). Andre studier fokuserer eksplisitt på fenomener som for eksempel rasisme og diskriminering i skolekonteksten, til dels fra et elevperspektiv, men også gjennom å analysere og drøfte innhold i lærebøker eller gjennomføring av undervisning. I gjennomgangen presenterer jeg også forskning som tematiserer kjønnede stereotyper i tilknytning til islam, og forskning som viser at muslimers håndtering av og motstand mot stereotyper om islam og muslimer. Studier som diskuterer islam som tema i undervisning, samt elevers opplevelser av utsatthet og klasserommet som trygt rom, er også inkludert. Flere av forskningsbidragene som presenteres kan knyttes til flere av temaene i litteraturgjennomgangen, og vil derfor presenteres eller vises til flere steder. Studiene som presenteres er både kvalitative og kvantitative, men de fleste er kvalitative, beskrivende studier. Jeg vektlegger ikke studier som tar utgangspunkt i et

² Jeg gjør rede for interseksjonalitet i teorikapittelet (delkapittel 3.4).

lærerperspektiv, men vil vise kort til slike studier der hvor lærerperspektivet settes i sammenheng med elevers erfaringer og opplevelser fra skolen.

Jeg har sortert og kategorisert litteraturen fra de ulike fagfeltene i tre hovedgrener som har relevans for min avhandling, henholdsvis «Mangfold, kontekst og inkludering/ekskludering», «Kjønnede stereotyper», og «Fordommer, utsatthet, rasisme og diskriminering i skolen». Litteraturen presenteres med utgangspunkt i disse tre hovedgrenene, og internasjonal og norsk forskning presenteres samlet under hver gren.

2.2 Mangfold, kontekst og inkludering/ekskludering

Den første hovedgrenen av forskningen som har relevans for denne avhandlingen består av studier som på ulike måter tematiserer mangfold og kompleksitet i skolekonteksten, og som særlig belyser kontekst, elevposisjoner og dynamiske maktforhold og maktposisjoner. Selve fordomsbegrepet brukes ikke nødvendigvis i studiene, men alle studiene tematiserer og undersøker på ulike måter stereotyper, sosiale dynamikker og grupperinger, sosiale normer og inkluderings- og ekskluderingsprosesser i skolen.

2.2.1 Betydninger av kontekst og elevsammensetning

Flere internasjonale studier har undersøkt på hvilke måter en etnisk mangfoldig elevsammensetning kan forme elevers holdninger til etniske minoriteter (se f.eks. Bubritzki et al., 2018; Kiang et al., 2021; Knifsend et al., 2017; Stark et al., 2015). Kiang og kolleger (2021) har gjennomført fokusgruppeintervjuer med amerikanske skoleungdommer med ulike minoritetsbakgrunner omkring temaene «rase» og etnisitet og identitetsformasjon. De undersøker hvordan ungdommene snakker om rettferdighet, urettferdighet og makt knyttet til «rase» og etnisitet, og hvordan deres holdninger og forståelser erfares i, eller påvirkes av, ulike kontekster. De fant at en mer mangfoldig elevgruppe på skolen for flere av ungdommene betød færre opplevelser av diskriminering (Kiang et al., 2021, s. 13). Flere hevdet at å være omgitt av en mangfoldig elevgruppe på skolen gjerne førte til mer mangfoldige vennegrupper, som var positivt. I noen tilfeller førte mangfoldet også til «allianser» mellom ulike minoritetselever på bakgrunn av å «tilhøre en minoritet». Det å ha felles opplevelser av andregjøring eller lignende «minoritetserfaringer» var ifølge Kiang og kolleger (2021) noe som for flere av elevene bidro til å bygge solidaritet og også styrke deres følelse av tilhørighet på skolen (s. 13, 23). Til tross for at ungdommene løftet frem flere positive sider ved å ha en mangfoldig elevgruppe på skolen, fant de imidlertid også at

konflikter eller forskjeller mellom ulike minoritetsgrupper kunne føre til diskriminerende eller andregjørende opplevelser i tillegg til de som de opplevde fra majoritets elever (Kiang et al., 2021).

I en svensk kvantitativ studie har Bohman og Miklikowska (2021) gjort longitudinelle analyser av effekten av etnisk mangfoldige klasser på intergrupperelasjoner. De fant at etnisk mangfold i klassen i liten grad påvirker majoritets elevers negative holdninger til innvandrere. Til tross for dette fant de, i likhet med Kiang og kolleger (2021), at mangfoldige klasser økte sannsynligheten for at elevene etablerte vennskap på tvers av etniske bakgrunner. Vennskap på tvers av etniske bakgrunner ser ut til å henge sammen med lavere nivåer av negative holdninger til innvandrere blant majoritets elevene, og denne effekten vedvarte også over tid og gjennom skolebytter (Bohman & Miklikowska, 2021). I likhet med andre studier som har undersøkt betydningen av mangfoldig elevsammensetning og effekter på elevers holdninger (se f.eks. Ata et al., 2009; Bubritzki et al., 2018; Knifsend et al., 2017), finner de at en etnisk mangfoldig elevsammensetning og positive vennskap og møter på tvers av grupper bidra til å motvirke negative holdninger på sikt. Dette er i tråd med Allports³ (1979/1954) kontakthypotese, som legger til grunn at fordommer og negative holdninger kommer av manglende kunnskap om og kjennskap til (medlemmer av) andre grupper, og at kontakt mellom grupper kan bidra til å redusere både negative holdninger og negativ adferd mot den aktuelle gruppen.

Flere studier peker på utfordringer for elever som går på skoler hvor deres «gruppe» er i numerisk minoritet (Bäckman, 2009a; Eriksen, 2012, 2017; Jonsson, 2015; Morales-Chicas & Graham, 2017). For eksempel finner Morales-Chicas og Graham (2017) i en kvantitativ studie av latinamerikanske elever i USA at det å være numerisk minoritet har sammenheng med mindre følelse av tilhørighet på skolen. De argumenterer for at større mangfold og mer jevnbyrdig fordeling av ulike grupper øker sannsynligheten for at elever fra etniske minoritetsbakgrunner opplever trivsel og tilhørighet på skolen. De understreker imidlertid at det å tilhøre en minoritet på samfunnsnivå uansett medfører større sannsynlighet for å oppleve etnisk diskriminering på skolen, uansett hvordan fordelingen av bakgrunner er (Morales-Chicas & Graham, 2017; se også Nadim & Fladmoe, 2021). Andre studier har vist hvordan skjevhet i grupperepresentasjon på skolen kan påvirke intergruppedynamikker (Bäckman, 2009a; Eriksen, 2012, 2017; Gilliam, 2014; Jonsson, 2015; Rosales, 2010). Gilliam (2014) finner for eksempel i sin studie fra den danske skolekonteksten at elever forbinder det å være i

³ Jeg kommer tilbake til Allport (1979/1954) i teorikapittelet (delkapittel 3.2).

numerisk majoritet på skolen eller i en gruppe med å ha definisjonsmakt: «[B]eing in a majority in a children's group means that you can determine 'what counts' and 'what's cool'» (s. 176). Andre studier påpeker at grupper i numerisk minoritet på en skole er mer utsatt for mistriivsel, stigmatisering, ekskludering og diskriminering (se bl.a. Benner & Graham, 2013; Kogachi & Graham, 2020; Nadim & Fladmoe, 2021; Seaton & Yip, 2009).

I en norsk studie basert på kvantitative data,⁴ drøfter Nadim og Fladmoe (2021) skoleungdommers erfaringer med mobbing og hatytringer. De undersøker på hvilke måter elevenes erfaringer kan forstås i lys av elevsammensetningen på skolen og deres egen etniske og religiøse bakgrunn. De finner at forskjellene er små mellom ungdom med og uten etnisk eller religiøs minoritetsbakgrunn når det kommer til å bli utsatt for mobbing, men at elever med etnisk eller religiøs minoritetsbakgrunn er mer utsatt for hatytringer uansett hva slags elevsammensetning det er på skolen. Etnisk og religiøs minoritetsbakgrunn fungerer ifølge Nadim og Fladmoe (2021) som «markører på annerledeshet» som får ulik grad av relevans avhengig av lokal kontekst. De finner store forskjeller i hvilke elever som ser ut til å utsettes for ulike former for mobbing eller hatytringer på ulike skoler: De som er særlig utsatt for hatytringer knyttet til etniske og religiøs bakgrunn går på skoler hvor det er en lav andel elever med innvandrerbakgrunn, hvorpå elever med nordisk bakgrunn rapporterer å være oftere utsatt for mobbing og hatytringer på skoler hvor det er en høy andel elever med innvandrerbakgrunn (se også Bäckman, 2009a; Eriksen, 2012, 2017). Nadim og Fladmoe (2021) viser til begrepet grenseforsterkning («*boundary heightening*») for å forklare hvordan forskjellsmarkører, og dermed grenser mellom grupper, kan forsterkes i kontekster hvor en gruppe er i numerisk minoritet og «oppfattes som annerledes enn 'normalen'» (s. 145). De understreker imidlertid at det å tilhøre en gruppe som har lavere status i en bredere samfunnsmessig kontekst uansett har større betydning for relasjoner og grenser mellom grupper i skolen, enn det å være i numerisk minoritet i skolen (jf. Morales-Chicas & Graham, 2017).

2.2.2 Grensedragninger og sosiale dynamikker

Mens studiene jeg har redegjort for over har til felles at de belyser betydninger av kontekst og elevsammensetning når det kommer til inkluderings- og ekskluderingsprosesser i skolen, så tar en annen gren av forskningen på mangfold i skolekonteksten utgangspunkt i teorier om grenser (jf. Lamont & Molnár, 2002; Lund, 2020; Løvgren & Orupabo, 2018). Flere studier

⁴ Kvantitative data fra Ung i Oslo 2018-undersøkelsen.

fra den nordiske skolekonteksten anlegger disse perspektivene i studier av sosiale kategorier og sosiale forskjeller og betydningen av disse i ulike konstellasjoner eller kontekster (se f.eks. Ambjörnsson, 2004; Bäckman, 2009a, 2009b; Eriksen, 2012, 2017; Hammarén, 2010; Jonsson, 2007, 2015; Rosales, 2010; Smette, 2015; Staunæs, 2004).

To svenske etnografiske studier (Bäckman, 2009a; Rosales, 2010) undersøker grensedragninger på skoler som ligger i forsteder hvor etniske minoriteter er i numerisk majoritet. Områdene hvor begge studiene er gjennomført, er områder som anses som «problemområder» (Bäckman, 2009a, s. 17) og lavstatusområder (Rosales, 2010). Studien undersøker grensedragninger knyttet til ulike differensieringsprinsipper, som etnisitet, kjønn, religion, seksualitet og klasse. Bäckman (2009a) anlegger et interseksjonelt perspektiv og drøfter hvordan sosial klasse, etnisitet, religion, kjønn og seksualitet spiller sammen og får betydning for grensedragninger og elevenes subjektposisjoner på en videregående skole. Hun er spesielt opptatt av kategorisering og forestillinger om «svenskhhet» i en skolekontekst hvor elever med etnisk svensk bakgrunn har posisjon som «majoritet i minoritet» (s. 29). Hun finner at elevene med etnisk svensk bakgrunn nedtoner sin svenske identitet, samtidig som det «svenske» og «svenskhheten» likevel er noe de stadig vekk må forholde seg til. Bäckman (2009a, s.119) argumenterer for at etnisk bakgrunn ikke er noe som i seg selv er forskjellskapende, men at den lokale konteksten og demografien har betydning for hvordan forskjeller og likheter, og forestillinger om «svenskhhet» versus «utlending» og «normalitet», forstås.

Også Rosales (2010) finner at den lokale konteksten som skolen befinner seg i, den demografiske sammensetningen i nærmiljøet og på skolen, samt stedets rykte og status, får betydning for elevens selvforståelse og hvordan deres identiteter iscenesettes, formes eller reproduseres (se også Eriksen, 2012, 2017; Jonsson, 2015; Smette, 2015). Rosales retter oppmerksomhet mot gutter med minoritetsbakgrunn, og undersøker hvordan «normerende strukturer» (s. 19) i skolehverdagen setter vilkår som muliggjør, begrenser eller får betydning for hvilke subjektposisjoner guttene inntar eller kan innta. Han finner at relasjoner, kunnskap og praksiser er av stor betydning for hvordan guttene forstår seg selv og andre. For eksempel forstod flere av guttene både seg selv og skolen sin som mindreverdige og «problematiska» (s. 177). Dette bidro til å forsterke deres forestillinger om at skolen ikke var god nok, og at de selv var i en underordnet posisjon: «'Svenska elever' blev [...] en figur som pojarna aktiverade för att artikluera den egna underordnade positionen som elev, genom att dessa fånvarande elever beskrev vara mer ordningssamma, tysta, och framfört allt tala en 'renare' svenska än de själva.» (s. 177).

I en etnografisk studie fra 2004 undersøker Staunæs (2004) samspill mellom og betydninger av kjønn og etnisitet i to danske 7.-klasser. Hun finner at elever tilskrives subjektposisjoner basert på samspill mellom noen gitte «ikke-hvite» kroppslige tegn, som for eksempel mørke øyne, mørkt hår og mørk hud. Disse koples ifølge Staunæs til en «ikke-dansk» etnisitet, og dermed blir forstått som «utlendingstegn» (Staunæs, 2004, s. 139). Staunæs vektlegger, i likhet med Rosales (2010), betydningen av normer og strukturer. Hun argumenterer for at det gjennom subjektiveringsprosessene som foregår i skolen etableres noen spesifikke «grensefigurer» basert på en sammenblanding av kjønnete og etniske kjennetegn og uttrykk, som blir til gjennom prosesser som springer ut fra skolens uuttalte normer og krav (s. 339). Å bryte med disse uuttalte normene og kravene hevder hun danner grunnlag for grensefigurene, som igjen fungerer som levende markører for hvordan «det levede, gjorte og fortalte skoleliv ikke *bør* utfolde sig» (Staunæs, 2004, s. 69).

Basert på etnografisk feltarbeid på to ungdomsskoler i Oslo, undersøker Smette (2015) hvordan elever og lærere på 10. trinn skaper fellesskap og grenser for fellesskap. Hun finner at grenser for fellesskap skapes gjennom grensemarkører som er lokalt definerte, og viser hvordan elevene posisjonerer og definerer seg selv og hverandre, og hvordan de trekker opp eller forstår grenser for hvem som er «utlending», «norsk», eller hvem som er «i midten», er komplekst. Hva elever legger i dikotomiene «utlending» og «norsk» varierer, og hvordan elever identifiserer seg kan være dynamisk og flytende. Elever kan trekke opp grenser ved å identifisere seg *vekk fra* «sin» minoritetsgruppe i noen tilfeller, og *med* «sin» minoritetsgruppe i andre (Smette, 2015; se også Eriksen, 2012). Smettes (2015) funn er interessante sett i lys av Staunæs' (2004) drøftinger, som argumenterer for at elever tilskrives subjektposisjoner basert på samspill mellom enkelte etnisiteter og «ikke-hvite» kroppstegn. Smettes forståelse av betydning av avlesning av etniske og rasialiserte kroppstegn skiller seg noe fra Staunæs' (2004) studie. Smette (2015) viser til hvordan både kontekstuelle og individuelle faktorer i et komplekst samspill får betydning for hvordan gresndragninger skapes, gjøres og forstås, og hun argumenterer for at elevens forståelser av og relasjoner med andre ikke kan reduseres kun til avlesning av kroppslige tegn (s. 7). I min studie finner jeg Staunæs' bruk av begrepet «grensefigurer» som nyttig for å belyse hvordan «krav», normer, og tattforgrittheter kan ha betydning for hva som forstås som en «ønsket», og også «riktig» eller «normal», elevposisjon. Likevel mener jeg, i likhet med Smette (2015), at Staunæs' forståelse av hvordan elever tilskrives subjektposisjoner basert på *avlesning* av etniske og rasialiserte kroppstegn, ikke i tilstrekkelig grad tar i betraktning relasjonelle forhold mellom elevene.

Eriksen (2012, 2017) bruker i sin doktoravhandling begrepet «etniske pakker» for å forklare hvordan språklige markører, hudfarge, utseende, kontekst og tilhørighet har betydning for elevers subjektposisjoner. Eriksens studie er basert på feltarbeid på en videregående skole på Oslos østkant hvor elever med minoritetsbakgrunn er i stort flertall. Et sentralt spørsmål i Eriksens drøftinger er hvordan følelse av tilhørighet formes i en klasse hvor etniske minoriteter utgjør majoriteten. Ifølge Eriksen (2017) befatter «etniske pakker» seg med markører som for eksempel «hudfarge og utseende, stedstilhørighet, språk og humor» (s. 29), og markørene som inngår i de etniske pakkene er flytende og ikke nødvendigvis knyttet til landbakgrunner eller opphav. Dette kan ses i lys av Bäckman (2009a), som fant at etnisk bakgrunn ikke nødvendigvis er noe som i seg selv er forskjellskapende. Dette sammenfaller også med en annen norsk studie (Chinga-Ramirez, 2015) av minoritetselvers erfaringer av ulikhet i norsk videregående skole, som fant at «å være utlending beskrev et forestilt fellesskap på skolen, en likhet innad i gruppen i kraft av å være annerledes enn nordmenn» (Chinga-Ramirez, 2015, s. 169). Deler en flere markører, kan sosiale grupperinger og splittelse overskride «'virkelige' etniske grupper og bakgrunnsland» (Eriksen, 2017, s. 32). Etnisk «splittelse» og «intensivering» behøver ikke kun å handle om «rase» eller landbakgrunner. Elever bruker etniske merkelapper om og med andre, som ikke nødvendigvis henger sammen med etnisitet i form av bakgrunn. For eksempel kan skoleflinke minoritets elever bli kategorisert som «norsk», og bråkete majoritets elever som «utlending» (Eriksen, 2012, 2017; Rosales, 2010; Smette, 2015). Disse nevnte studiene viser altså hvordan subjektposisjonen «utlending» gjerne overskrider etniske forskjeller, og hvorvidt man regnes som «utlending» eller «norsk» kan ha mye å gjøre med den «etniske pakka» og dens innhold (Bäckman, 2009a; Chinga-Ramirez, 2014; Eriksen, 2012, 2017; Smette, 2015).

2.3 Kjønnede stereotyper

Den andre hovedgrenen av forskningen består av studier som omhandler kjønnede stereotyper. Stereotyper⁵ knyttet til kjønn er utbredt i alle samfunn, og i likhet med stereotyper knyttet til andre sosiale kategorier, må de ses i lys av både historiske og tradisjonelle forståelser av kjønn og dominerende samfunnsnormer. Kjønnede stereotyper kan gjøre at en opplever utfordringer, begrensninger eller muligheter knyttet til forventninger om hvem og hvordan man kan, skal eller bør være, som jente eller som gutt (jf. Ellemers,

⁵ I teorikapittelet (delkapittel 3.2) gjør jeg mer inngående rede for stereotyper og fordommer.

2018; Nielsen, 2014a). Kjønnede stereotypier kan ha eller få ulik betydning for ulike individer, og de kan være kontekstavhengige (jf. Connell, 2000). Videre kan de svekkes eller forsterkes av, eller få, ulik betydning i samspill med andre differensieringsprinsipper, som for eksempel seksuell orientering, etnisitet og religiøs bakgrunn (Nielsen, 2014a).⁶ Under vil jeg presentere forskning som tematiserer kjønnede stereotypier knyttet maskulinitet og språklige uttrykksformer. Deretter vil jeg presentere forskning om kjønnede stereotypier knyttet til islam, samt håndtering av og motstand mot stereotypier om islam. Dette fordi sammenkoplingen mellom kjønn og islam var spesielt fremtredende i mitt empiriske materiale.

2.3.1 Maskulinitet og språklige uttrykksformer

Humor, parodiering og karikert språkbruk blir gjerne forstått som en kjønnnet statusressurs, og en rekke studier kopler slike praksiser til konstruksjon av maskuline identiteter, og (jf. Huuki et al., 2010; Jackson & Sundaram, 2020; Jonsson, 2007, 2015, 2018; Kehily & Nayak, 1997; Nayak & Kehily, 1997; Pascoe, 2007; Willis, 2016/1977). Dette løftes frem i flere studier av gutter i skolekonteksten. I den etnografiske studien *Learning to labour: How working class kids get working class jobs* viser Willis (2016/1977) hvordan arbeiderklassegutter i det engelske skolesystemet driver med motstandskultur. De gjør motstand gjennom å opponere mot og utfordre skolens autoritet, krav, normer og regler, gjennom å bråke, forstyrre, tulle med hverandre og utenforstående. Inspirert av Willis har en rekke senere studier internasjonalt og nasjonalt rettet oppmerksomhet mot hvordan nedsettende språkbruk, humor og tulling, særlig blant venner (og gutter, spesielt), baseres på stereotypier og fordommer knyttet til etnisitet, seksuell orientering, hudfarge og religion, og som noe som er utbredt i skolekonteksten (Douglass et al., 2016; Ellithorpe et al., 2014; Hillard et al., 2014; Huuki et al., 2010; Jonsson, 2007, 2015, 2018; Kristensen, 2022; Moldrheim, 2021a; Myrebøe, 2021a; Pascoe, 2007; Søndergaard, 2018).

Flere studier finner at skjellsord og nedsettende bemerkninger eller humor som er knyttet til seksualitet og seksuell orientering (som for eksempel «homo») er vanlig i skolen, og blir gjerne koplet til maskulinitet, homonegative holdninger og heteronormativitet (se f.eks. Bäckman, 2003; Huuki et al., 2010; Moldrheim, 2021a; Pascoe, 2007; Røthing, 2007b; Slåtten & Gabryls, 2014; Søndergaard, 2018). Begrepet heteronormativitet springer ut fra skeiv teori («*queer theory*»), og brukes for å begrepsfeste forventninger om sammenheng

⁶ Jf. *interseksjonalitet*, se delkapittel 3.4.

mellom kjønn og seksualitet, hvor heteroseksualitet fremstår som «normalen» og som det mest «ønskelige». En rekke studier finner at for eksempel begrepet «homo» som skjellsord særlig brukes om gutter som ikke lever opp til, eller som på ulike måter bryter med stereotypier eller tradisjonelle forventninger knyttet til maskulinitet, være seg gjennom oppførsel, bekledning, kropp, fakter eller seksuell erfaring (se bl.a. Kehily & Nayak, 1997; Nayak & Kehily, 1997; Pascoe, 2007). I denne sammenhengen er et sentralt argument at homonegative utsagn og «homo» som skjellsord eller humor, ikke nødvendigvis er uttrykk for homonegative holdninger eller at de henspiller på eller brukes for å si noe om mottakers faktiske seksuelle orientering eller praksiser. Heller, kan de forstås som referanser til spesifikke måter å iscenesette eller gjøre kjønn (maskulinitet) på (jf. Røthing, 2020, s. 116-117; se også Bäckman, 2003; Nayak & Kehily, 1997). På samme tid peker flere studier på hvordan denne formen for språkbruk ikke nødvendigvis har negative konnotasjoner for ungdommene, eller er negativt intendert,⁷ men heller at det brukes av elever som uttrykk for vennskap og at meningsinnholdet justeres (Jonsson, 2007, 2015, 2018; Moldrheim, 2021a; Myrebøe, 2021a; Roberts et al., 2008; Slåtten et al., 2015).

Flere studier viser hvordan bruk av stereotypier og fordommer (gjerne under påskudd av humor) kan være en måte å gjøre motstand på. Dette gjøres ved å bruke stereotypier og fordommer på måter som indikerer at en motsetter seg stereotypiserte merkelapper, eller ved å bruke de på måter som utfordrer og endrer meningsinnholdet knyttet til merkelappene. Samtidig kan de brukes i samhandling med andre for å bygge bånd og samhold, å posisjonere seg sosialt ved å jekke andre ned, samtidig som det kan være en måte å redusere spenninger for å verne seg selv mot å bli såret. (se f.eks. Ellithorpe et al., 2014; Fangen, 2009; Jonsson, 2007, 2015, 2018; Kristensen, 2022; Moldrheim, 2021a; Pickering & Lockyer, 2005; Raby, 2004; Roberts et al., 2008).

Jonsson (2007) har undersøkt hvordan gutter med utenlandsk bakgrunn sosialiserer og bygger fellesskap gjennom å iscenesette og leke med stereotypier knyttet til «innvandrankillen» (se også Jonsson, 2015, 2018). Han finner at den stereotypiske «innvandregutten» i stor grad fremstilles og skapes gjennom hverdagslig kommunikasjon og sosial interaksjon i skolen. Ifølge Jonsson (2007) skapes slike etniske subjektposisjoner særlig ut fra forestillinger om, og som motsetning til, hva som regnes eller forstås som «det

⁷ Det er viktig å understreke at til tross for at denne begrepsbruken kan fortolkes i lys av en vennskapelig omgangsform hvor meningsinnhold er justert, så kan bruk av begrepet «homo» åpenbart være uttrykk for fordommer og det kan oppleves som en negativ og stigmatiserende merkelapp (jf. Røthing, 2020, s. 119-120). Dette diskuterer jeg mer inngående i artikkel 1 (se Johannessen, 2021a).

svenske». Han understreker viktigheten av å anerkjenne at stereotypiseringer i hverdagslige relasjoner som skaper grupperinger og splittelse oppstår med utgangspunkt nettopp i forestillinger og normer om hva og hvem som «er svensk». Selv om språklige uttrykksformer og praksiser som slang, blanding av språk og visse språklige uttrykk på den ene siden kan forsterke og reproducere forestillinger om etniske posisjoner og hva og hvem som regnes som «svensk», kan de på den andre siden brukes til å utfordre disse grensene og forestillingene (Jonsson, 2015, s. 106). De språklige praksisene som Jonsson (2007, 2015, se også Jonsson 2018) viser til, som for eksempel slang, blanding av språk og humor og tull, fremheves i flere andre studier som helt sentralt i ungdommers forhandlinger og iscenesettelse av maskuline og etniske posisjoner (se f.eks. Eriksen, 2012; Hammarén, 2010; Huuki et al., 2010; Jonsson et al., 2020; Lanå, 2015; Milani & Jonsson, 2012; Rosales, 2010). Flere studier understreker videre hvordan humor og språkbruk som henspiller på ulike minoritetsidentiteter- og erfaringer kan bidra til å løsne opp i spenninger ved å utfordre og forstyrre utbredte stereotyper og fordommer knyttet til ulike identiteter og bakgrunner, og slik også sosiale hierarkier og maktforhold (se f.eks. Ellithorpe et al., 2014; Jonsson, 2007, 2015; Jonsson, 2018; Jonsson et al., 2020; Odenbring & Johansson, 2020; Roberts et al., 2008; Søndergaard, 2018). Studier viser imidlertid også hvordan de samme praksisene kan bidra til å forsterke og (re)produsere privilegier og maktforhold knyttet til ulike posisjoner, identiteter og bakgrunner (se f.eks. Douglass et al., 2016; Jonsson, 2007, 2015; Kehily & Nayak, 1997; Moldrheim, 2021a, 2021b; Odenbring & Johansson, 2020; Rosales, 2010; Søndergaard, 2018).

2.3.2 Kjønnede stereotyper om muslimer og islam som kontrast til «det vestlige»

En rekke studier, både internasjonale og norske, understreker at stereotyper og fordommer knyttet til islam og muslimer gjerne er kjønnede og kjønnsspesifikke (Alimahomed-Wilson, 2020; Farris, 2017; Naderi, 2018; Ryan, 2011), og at dette må ses i sammenheng med vestlige diskurser omkring, og forståelser av, kjønnslikestilling (se f.eks. Razack, 2004; Thapar-Björkert & Sheperd, 2010). I etterkant av terrorangrepene 11. september 2001, og i forbindelse med den påfølgende «krigen mot terror», har kjønn innenfor islam vært en sentral del av konstruksjoner av vestlige muslimske fiendebilder (jf. Alimahomed-Wilson, 2020). Farris (2017) omtaler dette som «femonationalism»; forestillinger og en utbredt enighet om at vesten har kommet lengre når det kommer til relasjoner og likestilling mellom kjønnene, og at det «must be taught to Muslim women who are otherwise taken to be agentless objects at the

mercy of their patriarchal cultures» (s. 7-8). Flere internasjonale studier finner at muslimske kvinner og jenter ofte opplever å bli møtt med negative stereotyper om kvinner som ofre for patriarkalsk undertrykkelse og sosial kontroll, og at de er utdannede (og at dette særlig gjelder de som bærer hijab) (se f.eks. Al-Fartousi, 2016; Eijberts & Roggeband, 2016; Jaffe-Walter, 2013; Karaman & Christian, 2020; Mir, 2009; Phipps, 2014; Rosten & Smette, 2021; Zine, 2006). van Es (2019) finner at stereotyper om muslimske kvinner som formidles gjennom offentlig debatt og diskurs oppleves som spesielt stigmatiserende av de muslimske kvinnene i sin studie, da de opplever det som at de urettmessig koples til islam. Det negative og unyanserte fokuset gjør at kvinnene tar i bruk ulike strategier i hverdagen for å bøte på de utbredte negative fremstillingene (van Es, 2019).⁸

Når det kommer til muslimske menn, argumenterer Khosravi (2012) for at *navn* kan ha stor betydning for muslimers opplevelser med stigmatisering i Sverige. Han finner at navn som signaliserer muslimsk bakgrunn er «a forceful device for stigmatisation» (s. 69), spesielt for menn og gutter, og at et slikt navn bærer med seg konnotasjoner om ikke å tilhøre «nasjonen» forbindes med forestillinger om «terroristen» (s. 69). En amerikansk studie (Naderi, 2018) finner at diskurser knyttet til islam er sterkt kjønnete, og at dette kan henge sammen med fremstillinger av muslimske menn i vestlig media (s. 45). Mennene i Naderis (2018) studie forteller at stereotyper om muslimske menn gjerne handler om at de er «voldelige», «undertrykkende», «intolerante», «ekstremistiske» (s. 45), og fiendtlige overfor vestlig kultur. Mennenes erfaringer med stereotyper sammenfaller med forestillinger om en form for islamsk maskulinitet som står i sterk kontrast til det som gjerne forstås som en vestlig hegemonisk maskulinitet. Der hvor «vestlig maskulinitet» gjerne forbindes med «stocisim, rationality, rugged individualism, libertarian sexual proclivities, and whiteness» (jf. Connell 2005, i Naderi, 2018, s. 46), forbindes gjerne islamsk maskulinitet av merkelapper som truende, uforutsigbar og irrasjonell (Naderi, 2018; se også Jacobsen, 2002).

Forskning fra den norske konteksten viser at både muslimske gutter og jenter er svært bevisste på, og stadig opplever, stereotyper knyttet til sin muslimske bakgrunn (Ellefsen & Sandberg, 2021; Jacobsen, 2011; Rosten & Smette, 2021). Basert på feltarbeid blant unge norske muslimer, undersøkte Jacobsen (2002) problemstillinger knyttet til identitetsprosesser, med særlig fokus på generasjon og kjønn. Hun fant at ungdommene opplevde identitetstilskrivelse, kategorisering og rasisme på grunn av sin muslimske bakgrunn (s. 86),

⁸ Jeg kommer nærmere inn på muslimers håndtering av og motstand mot stereotypiske fremstillinger og fordommer i neste delkapittel (2.3.3).

og at stereotyper var tydelig kjønnsespesifikke: Guttene ble gjerne møtt med forestillinger om at de var «kriminelle og farlige», og jentene «kuede og stakkarslige ofre for islam eller muslimsk kultur» (Jacobsen, 2002, s. 87; se også Rosten & Smette, 2021). Jacobsen (2002) understreket at kjønn stod helt sentralt i konstruksjonen av og forestillinger om «norskhet», og argumenterte for at enkelte kjønnede praksiser blant muslimske innvandrere i Norge av mange oppfattes som en trussel fordi de strider imot hvordan likestilling fremholdes som et ideal for hvordan kjønnsrelasjoner i samfunnet bør være (s. 146; se også Røthing & Svendsen, 2011; Røthing, 2011).

Kjønnede og religiøse stereotyper er, ifølge Jacobsen (2011), en helt sentral del av grenser mellom «oss» og «dem». Kjønn står sentralt i flere debatter knyttet til islam og muslimer i Norge, og dette kommer ifølge Jacobsen (2011) av forestillinger om at islam baseres på tradisjonelle og undertrykkende systemer (s. 172). I sin studie fra en multietnisk videregående skole på Oslos østkant finner Eriksen (2012) at kjønnede stereotyper knyttet til islam gjør seg særlig gjeldende for jentene, med tanke på strenge foreldrerestriksjoner og sosial kontroll. Ifølge Eriksen (2012) måtte de etniske minoritetsguttene gjerne forholde seg til strengere regler og restriksjoner enn majoritetsguttene, men de hadde likevel langt mer «frihet» enn minoritetsjentene (s. 172). Dette sammenfaller med funn fra flere studier om sosial kontroll og foreldrerestriksjoner blant etniske og religiøse minoriteter, som finner at gutter og unge menn har færre restriksjoner enn jenter og unge kvinner (jf. Rosten & Smette, 2021, s. 10). Eriksen (2012, s. 100, 172) ser reglene som de muslimske jentene forteller om i sammenheng med respektabilitet, og særlig jenters ansvar når det kommer til å representere og bære dette ansvaret på vegne av familien (se også Rosten & Smette, 2021).

2.3.3 Håndtering av og motstand mot stereotyper og fordommer knyttet til islam

Mens studiene jeg har presentert over har til felles at de undersøker muslimer i vestlige land sine opplevelser av og erfaringer med stereotyper knyttet til islam, fokuserer en annen gren av forskningen på ulike diskursive og performative strategier muslimer (og spesielt jenter og kvinner) tar i bruk for å håndtere og gjøre motstand mot stereotyper og fordommer (se f.eks. Ali & Sonn, 2017; Alimahomed-Wilson, 2020; Eijberts & Roggeband, 2016; Ellefsen & Sandberg, 2021; Rosten & Smette, 2021; Røthing, 2014; Seward & Khan, 2016; van Es, 2019). Strategiene kan være å aktivt si imot, ta avstand fra, å avfeie, å opptre eller se ut på måter som bryter med stereotyper og fordommer og på samme tid bidrar til å sette islam og

muslimer i et positivt lys (jf. Ellefsen & Sandberg, 2021; Harris & Hussein, 2020; Naderi, 2018; Ryan, 2011; Seward & Khan, 2016). De kan også handle om å gjøre seg mindre eller mer synlig som muslim. For kvinner kan dette for eksempel dreie seg om å bære eller å ikke bære hijab, og for menn å barbere skjegget eller håndhilse på kvinner (jf. Mir, 2009; Naderi, 2018; Ryan, 2014; van Es, 2019). På denne måten viser og understreker de at det er mange måter å være muslim på, og at man også er flere ting enn kun sin religiøse tilhørighet eller bakgrunn (jf. Ali & Sonn, 2017; Ryan, 2011). Andre strategier kan være å forsvare eller å forklare eller «lære bort» ulike forståelser og fortolkninger innenfor islam, eller å bruke humor (jf. Ellefsen & Sandberg, 2021; Harris & Hussein, 2020; Jacobsen, 2002; Naderi, 2018; Sandberg & Andersen, 2019).

To amerikanske studier (Merchant, 2016; Seward & Khan, 2016) finner at stereotypier og misoppfatninger knyttet til islam er noe elever med muslimsk bakgrunn opplever jevnlig i skolen. Studiene viser hvordan elevene i slike tilfeller opplever det som både en plikt og et ansvar å stå opp for seg selv og religionen «sin». ⁹ Dette gjør de blant annet ved å være «gode ambassadører» gjennom å forsvare, rette opp i og stå opp mot det de forstår som ignoranse, misoppfatninger og stereotypier om islam og muslimer (Seward & Khan, 2016). Merchant (2016) fant at elevsammensetningen kan ha betydning for i hvilken grad elever med muslimsk bakgrunn opplever å få gjennomslag for sine perspektiver og forståelser av islam i klasserommet hos medelever. Videre viser hun at en av informantene opplevde det som frustrerende og vanskelig i tilfeller hvor ikke-muslimske medelever ble presentert for motstridende forståelser av islam fordi det var muslimer fra ulike fortolkningsfellesskap i klasserommet.

Andre studier finner at flere muslimer bevisst endrer eller tilpasser adferden sin for å forhindre eller redusere sjansen for å bli møtt med stereotypier og negative generaliseringer om islam og muslimer (se f.eks. Ellefsen & Sandberg, 2021; Harris & Hussein, 2020; van Es, 2019). Harris og Hussein (2020) viser hvordan unge muslimer bevisst oppfører seg på måter som fremstiller dem som åpne og vennlige i møte med ikke-muslimer, og omtaler dette som «emotional work of kindness» (s. 3987). De argumenterer for at dette «arbeidet» må forstås som at de unge muslimene handler i tråd med prinsipper i islam. På samme tid må det forstås som en bevisst og villet fremstilling av seg selv, som gjøres i den hensikt å representere en motsats til utbredte negative stereotypier om islam og muslimer (Harris & Hussein, 2020). I

⁹ Dette kan ses i sammenheng med begrepet «ansvarsbyrde», som jeg gjør nærmere rede for i teorikapittelet (delkapittel 3.3.3)

sin studie fra den norske konteksten viste Jacobsen (2002) hvordan flere av de unge muslimene ønsket å forsvare seg selv og sin religion i møte med negative stereotyper og fordommer, men at de opplevde det som noe utfordrende fordi de ikke nødvendigvis hadde (tilstrekkelig) kunnskap om religion til å kunne gjøre det (Jacobsen, 2002, s. 106; se også Johannessen, 2015). Jacobsen løftet også frem andre strategier informantene tok i bruk, strategier som ikke nødvendigvis krever inngående kunnskap; nemlig prøve ikke å la det bry seg, å le det vekk, eller å ta igjen (Jacobsen, 2002, s. 108-109; se også Ellefsen & Sandberg, 2021).

Rosten og Smette (2021) finner at muslimske jenter inntar enten en pragmatisk posisjon eller en prektig («pious») posisjon dersom de utsettes for, eller blir møtt med, fordommer knyttet til sosial kontroll. En pragmatisk posisjon innebærer å akseptere at det er konflikt mellom deres foreldres generasjon og det norske majoritetssamfunnet når det kommer til normer (knyttet til kjønn og seksualitet, spesielt). De som inntok denne posisjonen tok avstand fra utbredte stereotyper om muslimske jenter som ofre for streng kontroll, samtidig som de også anerkjente at de måtte forholde seg til sosiale restriksjoner i hverdagen (s. 9). En prektig posisjon, derimot, er mer konfronterende og innebærer å motsette seg eller kritisere forventninger, normer og «krav» fra både majoritetssamfunnet og foreldregenerasjonen. Rosten og Smette (2021) finner at jentenes fortolkninger av hva som er «sanne islamske verdier» (s. 9) spilte en viktig rolle for jentene som inntok en prektig posisjon, og ble brukt for både å forsvare egne handlinger og interesser, men også for å kritisere eller heve seg over andre (både muslimer og ikke-muslimer). Til tross for at jentene inntok enten den ene eller den andre posisjonen, eller begge, var flere av jentene frustrerte og «pissed off» (s. 11) fordi de opplevde å føle seg misrepresentert (gjennom stereotype fremstillinger i media), eller på grunn av «rigide forventninger» fra andre etniske minoriteter. Rosten og Smette (2021) beskriver jentenes frustrasjon og sinne et resultat av at jentene opplever å bli dratt i flere retninger og at deres «claim to authentic selfhood» (s. 13) ikke anerkjennes av verken majoritetssamfunnet eller andre etniske minoriteter (spesielt foreldregenerasjonen).

Ellefsen og Sandberg (2021) har gjennom intervjuer med 90 unge norske muslimer identifisert ulike former for «hverdagsmotstand» mot islamfiendtlighet. I likhet med van Es (2019) og Harris og Hussein (2021), fant de at en strategi for hverdagsmotstand er å vise «the true nature of Islam» (Ellefsen & Sandberg, 2021, s. 11) ved å være en «god muslim». Denne strategien var dog den minst utbredte blant informantene i studien. En av de mest fremtredende motstandsstrategiene, derimot, handlet om å konfrontere (jf. «talking back»,

Ellefsen & Sandberg, 2021, s. 7). Denne strategien ligner den prektige posisjonen som beskrevet av Rosten og Smette (2021), og kjennetegnes av emosjonalitet og aggressivitet. Strategien kan ifølge Ellefsen og Sandberg (2021) ta mange former. Det kan for eksempel gjøres ved å respondere når det blir gitt uttrykk for fordommer, å gå inn i diskusjoner, eller aktivt å svare på kritikk mot islam og muslimer (s. 7). De understreker imidlertid at bruk av denne strategien varierer, og kan ta form som både rolige og beherskede samtaler, men også som mer aggressive diskusjoner og kranbler (Ellefsen & Sandberg, 2021, s. 9).

2.4 Fordommer, utsatthet, rasisme og diskriminering i skolen

Den tredje hovedgrenen av forskningen består av studier som mer konkret undersøker både subtile og eksplisitte former for fordommer, rasisme og diskriminering. Felles for flere av studiene jeg presenterer her er at de på ulike måter tematiserer hvordan fordommer, rasisme og diskriminering kommer til uttrykk eller (kan) oppleves gjennom hverdagslige handlinger og hendelser i skolen. Dette innebærer både subtile eller flertydige handlinger og hendelser som ikke nødvendigvis oppfattes eller er intendert som fordomsfulle, rasistiske eller diskriminerende av alle, samt handlinger og hendelser som knyttes mer eksplisitt til fordommer, rasisme, diskriminering og marginalisering.

2.4.1 Usynlige maktstrukturer og fargeblindhet

I 2002 beskrev den norske sosialantropologen Marianne Gullestad (2002) en norsk selvforståelse som preget av ideer om forestilt likhet og nasjonal eksepsjonalisme. Denne selvforståelsen kjennetegnes av fortellinger om Norge som et antirasistisk land, og som et land uten ansvar for eller delaktighet i koloniseringsprosesser eller undertrykking av minoriteter (Gullestad, 2002). Denne selvforståelsen skaper ideer om hva og hvem som regnes som «norsk(e)» og hva som forstås som «norske verdier», deriblant ideer om nasjonen som «fargeblind». Samme nasjonale selvforståelser finnes ifølge flere studier også i naboland som Sverige (Hübinette, 2012; Hübinette & Lundström, 2011; Norman, 2004; Perez-Aronsson, 2019), Finland (Mikander, 2016; Rastas, 2012) og Danmark (Pettersen, 2012; Rytter, 2019). Flere studier peker på hvordan slik nasjonal selvforståelse legger til rette for systematisk og strukturell rasisme og diskriminering av minoriteter, og som forklarende for hvorfor rasisme i mange sammenhenger ikke oppdages, anerkjennes eller ageres på (Dovemark, 2013; Goldberg, 2009; Harlap & Riese, 2014; Perez-Aronsson, 2019; Svendsen,

2014a). Andre argumenterer for at vestlige mangfoldsdiskurser som fremsettes som åpne og inkluderende egentlig er vage, og dermed fungerer på måter som skjuler strukturelle forskjeller og ulikheter i skolen (Haugen, 2021; Kristensen, 2022; Nyléhn & Biseth, 2015; Røthing, 2017; Westrheim & Hagatun, 2015).

Flere studier fra den nordiske konteksten (se f.eks. Dovemark, 2013; Eriksen, 2021b; Flintoff & Dowling, 2019; Fylkesnes, 2019; Harlap & Riese, 2014; Haugen, 2021; Perez-Aronsson, 2019; Rosvall & Öhrn, 2014; Svendsen, 2014a) tar utgangspunkt i kritiske perspektiver (som f.eks. kritiske hvithetsstudier, kritisk raseteori og postkoloniale perspektiver), og argumenterer for at diskriminering og rasisme må ses i lys av (usynlige) sosiale maktstrukturer i samfunnet (jf. Bonilla-Silva, 2018). Disse retter oppmerksomhet mot hvordan usynlige og/eller umarkerte normer og privilegier, som del av strukturer på samfunns- og institusjonsnivå, kan bidra til å produsere, reprodusere, og forsterke andregjøring og minoritetslevers opplevelser av annerledeshet i skolen.

Fargeblind ideologi kan ifølge flere studier være grunnlag for at enkelte elever føler seg marginalisert, diskriminert og ekskludert fra et større nasjonalt «vi» i sin skolehverdag (se f.eks. Andresen, 2020a; Dovemark, 2013; Eriksen, 2021b; Kennelly & Mouroutsou, 2020; Martinsson & Reimers, 2008; Perez-Aronsson, 2019; Riel, 2021; Rosvall & Öhrn, 2014; Svendsen, 2014a). Forestillingen om klasserommet som «fargeblindt» kan for eksempel føre til stillhet omkring «rase», rasisme og rasialisering, og at hvithet fremstilles og forstås som «norm» (Arneback & Jämte, 2017; Eriksson, 2019; Jonsson, 2015).

I en studie som undersøker på hvilke måter ekskludering knyttet til etnisitet eller kulturell identitet forhandles og formes på i seks svenske skoler, finner Dovemark (2013) at til tross for en nasjonal politisk diskurs om integrering og inkludering av etniske grupper i utdanningskonteksten, finner marginalisering og diskriminering sted i skolen. Dette hevder hun skjer gjennom både hverdagsrasisme og en bredere institusjonell og offentlig fornektelse av rasisme. Ifølge Dovemark muliggjøres rasistiske handlinger og uttrykk i skolen blant annet fordi enkelte lærere og elever ignorerer, underkjenner eller aksepterer slike handlinger. Videre finner hun at rasisme sjeldent tematiseres eller diskuteres – og dermed fremstår som et «ikke-problem» (s. 26). Arneback og Quennerstedt (2016) finner gjennom sine analyser av fremstillinger av antirasistisk undervisning og rasisme i svenske utdanningspolitiske dokumenter at begreper som «diskriminering», «krenkelser» og «etnisitet» er utbredt. Begrepene «rasisme» og «rase» derimot, brukes sjeldent eller aldri. At rasebegrepet viskes ut kan ifølge Arneback og Quennerstedt (2016) gjøre det vanskeligere å stille spørsmål ved

praksiser i skolen hvor maktstrukturer knyttet til hudfarge og «rase» skapes og reproduseres, nettopp fordi man ikke har et språk og begreper å gjøre det med.

Flere norske studier argumenterer på lignende måter for at unngåelse av rasebegrepet, og sammenblanding av fenomener som mobbing, rasisme og diskriminering, bidrar til å skjule strukturell rasisme, maktforhold og privilegier knyttet til hudfarge (se f.eks. Andresen, 2020b; Dowling, 2017; Haugen, 2021; Røthing, 2017; Svendsen, 2014b). Haugen (2021) finner i sin studie at lærere unngår majoritet-minoritetsdiskurser ved heller å benytte seg av diskursive markører knyttet til for eksempel språk, nasjonalitet og geografi, som har konnotasjoner til etnisitet og «rase». Dette kan ifølge Haugen (2021) føre til at kritiske elementer ved mangfold, som for eksempel majoritetsprivilegier og minoriteters mangel på enkelte privilegier, utelates helt fra undervisningssituasjoner, og undervisningen vil dermed heller ikke være sosialt rettferdig (Haugen, 2021). Også Svendsen (2014b) finner at rasebegrepet i liten grad brukes i undervisningssammenheng, samtidig som utbredt at bruk av binære begreper som for eksempel «norsk» og «innvandrere» likevel bidrar til å forsterke og opprettholde rasialiserte skillelinjer. Hun argumenterer for at «benektelse» av rasebegrepets relevans i den norske konteksten er til hinder for forebyggende arbeid mot rasisme i skolen, og på samme tid bidrar til å forsterke undertrykkende sosiale normer (Svendsen, 2014a, 2014b).

På bakgrunn av intervjuer med elever og lærere ved fire yrkesfaglige utdanningsprogram finner Røthing (2017) at i hvilken grad rasisme tematiseres eksplisitt i undervisningssammenheng varierer, og hun argumenterer for at elevsammensetningen i de ulike klassene kan bidra til å forklare dette. Hun viser hvordan elever som går på skoler med en lav andel elever med minoritetsbakgrunn i mindre grad hadde noe å fortelle om undervisning om disse temaene. På skoler med stort elevmangfold derimot, hadde elevene mer å fortelle. Ifølge Røthing er det problematisk dersom undervisning om temaer som rasisme og diskriminering oppfattes som mindre relevant eller interessant dersom det er lav representasjon av elever med mørk hud på skolen eller i klassen: «Dersom rasisme og diskriminering knyttes til 'de andre', kan rasistiske holdninger, som majoritetsbefolkningen kan ha uavhengig av om minoriteter er til stede i en konkret kontekst, falle utenfor synsfeltet» (Røthing, 2017, s. 115). Hvis tilstedeværelse av «de andre» på skolen er en forutsetning for at temaer som rasisme og diskriminering får plass i undervisningen, hevder hun det er sannsynlig at «strukturell diskriminering og rasistiske holdninger ikke tematiseres på skoler med stor overvekt av hvite elever» (s. 115).

Andre studier argumenterer for at hegemoniske diskurser om nasjonal eller nordisk «eksepsjonalisme» kan forklare det som forstås som utbredt ignoranse og benektelse av «rase», rasisme og vedvarende koloniale prosesser i den nordiske konteksten (Eriksen, 2021b; Fylkesnes, 2019; Gullestad, 2004; Hübinette, 2012; Jore, 2018, 2019; Keskinen et al., 2019; Mikander, 2016; Petterson, 2012; Rastas, 2012). Fylkesnes (2019) undersøker, med utgangspunkt i en systematisk litteraturgjennomgang av sentrale styringsdokumenter for norsk lærerutdanning, samt intervjuer med lærerutdannere, hvordan «hvithet» kommer til syne gjennom begrepet «kulturelt mangfold». Hun argumenterer for at «uskyldige» begreper som «kulturelt mangfold» bærer med seg rasialiserte diskursive mønstre med rot i kolonialhistorie og -arv, og imperialistiske forståelsesmåter. Disse mønstrene bygger ifølge Fylkesnes (2019) oppunder en «hvithetsnorm» som bidrar til å skape og opprettholde hierarkier av elever, og har dermed betydning for sosial rettferdighet knyttet til «rase» i den norske utdanningskonteksten.

Jore (2018) tar utgangspunkt i begrepene «nordisk eksepsjonalisme» for å belyse hvordan nasjonal identitet og norsk selvforståelse fremstilles gjennom historieundervisningen på ungdomstrinnet. Fremstillinger av det norske «eksepsjonelle» demokratiet kan ifølge Jore føre til at det konstrueres fortellinger i klasserommet som ikke anerkjenner eller tar i betraktning negative aspekter, og kan være til hinder for kritisk refleksjon rundt koloniale praksiser i den norske konteksten (Jore, 2018). Også Eriksen (2021b) finner at forestillinger om nasjonal eksepsjonalisme og hvithet bidrar til å produsere og reproducere rasialiserte og sosiale forskjeller i klasserommet. Hun finner at elever er motvillige når det kommer til å snakke om hudfarge i klasserommet, og knytter elevenes motstand mot å snakke om hudfarge til en bredere samfunnsmessig berøringsangst når det kommer til «rase» og rasisme. Ifølge Eriksen preges og styres klasseromsdiskusjoner av «hvithet som en affektiv teknologi» (s. 92) som virker som et skjold mot ubehag knyttet til rasisme. Andre studier viser imidlertid hvordan majoritetselevens følelsesuttrykk kan forstås som langt mer komplekse enn det de nevnte kritiske perspektivene viser til (se f.eks. Flensner, 2015; Flensner & von der Lippe, 2019; Hauan & Anker, 2021; Johannessen & Røthing, 2022).

2.4.2 Undervisning: trygghet, ubehag, utsatthet

Der hvor studiene jeg presenterte i forrige avsnitt har til felles at de undersøker både subtile og eksplisitte former for fordommer, rasisme og diskriminering, retter en annen gren av forskningen oppmerksomhet mot hvordan undervisning, som kan oppleves som vanskelig for

lærere og elever, kan fremkalle ubehag og usikkerhet, og videre sette elever i sårbare eller utsatte posisjoner.

Begrepet «safe space» har vært sentralt i diskusjoner omkring hvordan elever kan sikres gode og trygge læringsmiljø, og hvordan skolens undervisning kan bidra til at elever føler seg trygge, å hindre ekskludering, andregjøring og reproduksjon av stereotyper, fordommer og problematiske maktforhold (se bl.a. Arao & Clemens, 2013; Barrett, 2010; Callan, 2016; Flensner & von der Lippe, 2019; Holley & Steiner, 2005). Ifølge Holley og Steiner (2005) innebærer ideen om klasserommet som «safe space» at elever føler seg trygge nok til å «take risks, honestly express their views» (s. 50), og flere har tatt til orde for at «safe space» *ikke* skal bety at skolens undervisning ikke skal være utfordrende (se f.eks. Boler & Zembylas, 2003; Flensner & von der Lippe, 2019; Røthing, 2019; Zembylas, 2015; Zembylas & Papamichael, 2017). Tvert imot skal elever utfordres og det kan ifølge Kumashiro (2002, s. 79) være både riktig og nødvendig å fremkalle ubehagelige følelser hos elever for å skape læring og endring. Et sentralt argument i denne sammenhengen er at man må skille mellom *individuell* trygghet og *intellektuell* trygghet (jf. Callan, 2016; se også Flensner & von der Lippe, 2019, s. 286). Iversen (2019) argumenterer for at begrepet «uenighetsfellesskap» kan være nyttig for å beskrive hvordan klasserommet kan være et sted hvor uenighet kommer til uttrykk, uten at elevene behøver å ha de samme grunnleggende verdiene for å kunne oppleve tilhørighet og inkludering. Begrepet retter ifølge Iversen (2019) oppmerksomhet mot hvordan uenighet kan håndteres i klasserommet, og utvikles til læringsmuligheter, og sammenfaller dermed også med flere av ambisjonene knyttet til ideen om klasserommet som «safe space» (Iversen, 2019, s. 324).

Zembylas (2015) understreker at «trygghet» ikke må forstås som ensbetydende med «fravær av ubehag», og at det å oppleve ubehag ikke automatisk må forstås som «fravær av trygghet» (Zembylas, 2015, s. 165). Til tross for dette peker studier på at ubehag og usikkerhet kan føre til at lærere og lærerstudenter vegrer seg for å undervise om enkelte temaer, og at en konsekvens av dette kan være at enkelte temaer kun blir overfladisk tematisert, eller at lærere unngår dem helt (Blennow, 2019; Gay, 2010; Hammer & Schanke, 2018; Hess, 2009; Rangnes & Ravneberg, 2019; Schmidt et al., 2007; Sibeko & Eriksen, 2021). Fra den norske konteksten har forskning vist hvordan lærere vegrer seg for eller unngår å undervise om temaer som for eksempel 22. juli-terroren (Anker & von der Lippe, 2015, 2019), antisemittisme (Jore, 2018; Thomas, 2016), rasisme (Rangnes & Ravneberg, 2019; Røthing, 2017; Sibeko & Eriksen, 2021; Svendsen, 2014b), innvandring (Eriksen, 2012; Røthing, 2017), og homoseksualitet (Røthing, 2007a). At lærere vegrer seg for eller

unngår enkelte temaer i undervisningssammenheng, kan handle om at lærerne ikke opplever å ha nok kunnskap om temaet, at lærerne er redd det vil skape kaos i klasserommet, eller at de ønsker å skåne enkelte elever som de tror kan rammes negativt av undervisning om temaet (Anker & von der Lippe, 2015; Goldschmidt-Gjerløw, 2021; Hammer & Schanke, 2018; Schmidt et al., 2007).

En rekke studier indikerer imidlertid at skillelinjer og elevposisjoner i klasserommet kan forsterkes i situasjoner hvor temaer som elever opplever som spesielt emosjonelt utfordrende eller ubehagelig tas opp (se f.eks. Amjad, 2018; Andresen, 2020b; Beck, 2013; Merchant, 2016; Osbeck et al., 2017; Røthing, 2007a; Røthing & Svendsen, 2011; Toft, 2017). Flere viser til undervisningstematikk, formuleringer og oppgavetekster i lærebøker og diskusjoner i klasserommet som gjenspeiler utbredte forestillinger om «oss» og «dem», og som gjør koplinger til aspekter som omhandler minoritet/majoritet og privilegier. Disse studiene understreker at dette kan oppleves som negativt og marginaliserende for minoritets elever, og føre til at allerede marginaliserte elever og elevgrupper havner i utsatte og sårbare posisjoner i klasserommet (Blennow, 2019; Eriksen, 2020; Hauan & Anker, 2021; Iversen, 2012; Johannessen, 2015; Røthing, 2014, 2017; Svendsen, 2014b; Toft, 2017, 2020).

2.4.3 Når undervisning oppleves som ubehagelig eller andregjørende

I det foregående avsnittet presenterte jeg forskning som har til felles at de undersøker hvordan undervisning på ulike måter kan oppleves som både trygt og utrygt. Det er imidlertid en gren av denne forskningen som retter oppmerksomhet mot muslimske elever, mer spesifikt.

Undervisning som tematiserer islam peker seg ut i forskningen som noe som oppleves som ubehagelig og utfordrende for både elever med muslimsk bakgrunn, men også for elever med ikke-muslimsk bakgrunn (Amjad, 2018; Flensner, 2015; Harris & Hussein, 2020; Hauan & Anker, 2021; Merchant, 2016; Toft, 2018). Funn fra nordisk forskning tegner et bilde av islam som den religionen som får mest kritikk, som frembringer mest negative assosiasjoner, og samtidig som den religionen ikke-muslimske elever vegrer seg mest for å være kritisk til og si sin mening om (se f.eks. Flensner, 2015; Hammer & Schanke, 2018; Hauan & Anker, 2021). En fersk studie viser også til hvordan tilstedeværelse av muslimer i klasserommet oppleves av lærerstudenter som en utfordring for frie og åpne diskusjoner knyttet til islam (Eriksen & Stein, 2022).

Merchant (2016) finner i sin studie av muslimske jenters erfaringer med islam som tema i undervisning i den amerikanske konteksten, at jentene sine posisjoner og mulighetsrom

innskrenkes på bakgrunn av stereotypier og dominerende normative diskurser i klasserommet. I tillegg til å bli møtt med generaliserte oppfatninger om hva det innebærer å være muslim, ble de også møtt med stereotypiske antakelser om *hvem* som kan være muslim (med tanke på nasjonal tilhørighet og etnisk bakgrunn) (Merchant, 2016). Et funn som går igjen i flere studier som tematiserer islam i undervisningssammenheng, er at muslimske elever ofte opplever ikke å kjenne seg igjen i hvordan islam blir fremstilt i lærebøker, eksternt undervisningsmateriale, eller av lærere (Amjad, 2018; Jaffe-Walter, 2013; Merchant, 2016). Særlig løftes bruk av negative og ekstreme stereotypier, narrativer og medialiserte fremstillinger av islam frem som noe som bidrar til polarisering i klasserommet, og til å gi ikke-muslimske elever et feilaktig bilde av islam (Amjad, 2018; Blennow, 2018, 2019; Jacobsen, 2002; Miled, 2020; Seggie & Sanford, 2010; Seward & Khan, 2016; Toft, 2020). Negative og ekstreme hendelser og praksiser blir ofte satt i direkte sammenheng med islam i undervisningssituasjoner (se f.eks. Amjad, 2018; Andresen, 2020b; Blennow, 2019; Toft, 2018, 2020), noe som kan føre til at muslimske elever implisitt blir tilskrevet «annerledeshet» og opplever seg ekskludert fra klasserommets «vi» (se bl.a. Jacobsen, 2002; Røthing, 2014; Toft, 2017).

I tilfeller hvor undervisningssituasjoner bygger opp under eller formidler stereotypiske og negative fremstillinger av islam, viser flere studier at elever med muslimsk bakgrunn ofte, men på ulike måter, tar til motmæle for å korrigere eller si imot det som blir presentert i klasserommet (Amjad, 2018; Anker & von der Lippe, 2019; Blennow, 2019; Hauan & Anker, 2021; Jacobsen, 2002; Toft, 2017). Det er imidlertid flere studier som indikerer at muslimske elever opplever at de ikke blir tatt på alvor av medelever og lærere når de sier imot eller forsøker å korrigere fremstillinger av og negative ytringer knyttet til islam og muslimer i klasserommet (Hauan & Anker, 2021; Johannessen, 2015; Osbeck et al., 2017; Toft, 2017). Dette kan føre til at disse elevene forholder seg stille istedenfor å gjøre «motstand», da de opplever ikke å vinne frem med sine argumenter eller innsigelser (se f.eks. Hauan & Anker, 2021, s. 96). En betydelig andel studier viser imidlertid hvordan det å oppleve ansvar for å korrigere, å motsi eller forsvare islam, kan oppleves som en byrde – noe de «må» gjøre, både for sin egen del og på vegne av «sin» religion og andre muslimer (se f.eks. Ali & Sonn, 2017; Merchant, 2016; Seward & Khan, 2016; Zine, 2017). Disse studiene viser til at denne byrden gjerne er en byrde som kan veie tungt og oppleves som vanskelig. I Seward og Khan (2016) sin studie finner de blant annet at muslimske elever opplever det som spesielt vanskelig både å håndtere og å gjøre motstand i tilfeller hvor det er lærere som formidler stereotypier og misoppfatninger om islam og muslimer. Dette fordi lærerens autoritet kan bidra til å gjøre det

vanskeligere å «bevise» for medelever at det som formidles er feilaktig (Seward & Khan, 2016, s. 6), og dette kan oppleves som spesielt vanskelig dersom man er den eneste eleven med muslimsk bakgrunn i klassen (Amjad, 2018, s. 326).

Forskning antyder imidlertid også at majoritets elever kan oppleve ubehag knyttet til tematisering av forskjellskategorier i klasserommet, og at de gjerne unngår enkelte temaer i frykt for å bli oppfattet som rasistiske, eller som lite sensitive for andres følelser (se f.eks. Erdal & Strømsø, 2020; Eriksen, 2020; Flensner, 2015; Hauan & Anker, 2021; Mathisen, 2020). For eksempel viser en svensk studie (Flensner, 2015) hvordan elever kvier seg for å si sin mening om eller være kritisk til islam, fordi de er redde for å bli oppfattet som rasistiske. Også en norsk studie (Hauan & Anker, 2021) finner at det å delta i klasseromsdiskusjoner om religion er noe flere elever vegrer seg for, fordi de er redde for at de kan komme til å fornærme religiøse medelever, men også fordi de opplever ikke å ha nok kunnskap om temaet til å diskutere det. Studier har også vist at lærere opplever det som utfordrende å håndtere diskusjoner hvor det råder uenighet mellom elever i klasserommet, og i den sammenheng har begreper som *uenighetsfellesskap* (Iversen, 2014, 2019) og *uenighetsklasserom* (Flensner & von der Lippe, 2019) blitt løftet frem. Begrepene utfordrer idealet og målsetninger om at alle elever i et klasserom skal være enige, og viser til at uenighet kan være både konstruktivt og verdifullt for lærings- og utviklingsprosesser.

2.5 Avrundning

Forskningen jeg har presentert i dette kapittelet viser fra en rekke ulike perspektiver hvordan stereotyper, fordommer, inkludering og ekskludering kan få betydning eller gjøre seg gjeldende i skolen. Gjennom både det sosiale samspillet og ved at offentlige diskurser og debatter inntar skolehverdagen eller klasserommet, eller gjennom undervisningstematikk og læremidler. Jeg har også presentert forskning som retter oppmerksomhet mot sosiale grensedragninger og dynamikker, kjønnede stereotyper og islam, og mot undervisning som kan føre til ulike negative følelser og opplevelser for ulike elever. Litteraturgjennomgangen utgjør det faglige bakteppet for avhandlingen, som jeg tar med meg videre inn i diskusjoner av egen empiri. Kategoriseringen jeg har gjort når det kommer til å dele tidligere forskning på feltet inn i tre hovedgrener, har vært et forsøk på å systematisere med utgangspunkt i noen tendenser med tanke på perspektiver og innganger til å undersøke fordommer og tilgrensende fenomener i skolen. Mine kategoriseringer er ikke absolutte, og det vil nødvendigvis være både overlapp, paralleller og sammenhenger mellom de ulike bidragene som er presentert

under de ulike grenene. Det har imidlertid vært fruktbart å kategorisere på denne måten, nettopp for å synliggjøre noen *tendenser* i forskning på fordommer og tilgrensende fenomener.

Ved å dele opp i tre hovedgrener her i litteraturgjennomgangen, som på ulike måter og i ulike sammenhenger gjør seg synlig i mine drøftinger her i kappen, håper jeg også å synliggjøre nytteverdien av å undersøke et så komplekst fenomen som fordommer med utgangspunkt i *flere* perspektiver og innganger. Det er imidlertid ikke mulig å vektlegge alle mulige perspektiver og innganger til temaet i like stor grad. I neste kapittel, hvor jeg presenterer avhandlingens overordnede teoretiske rammeverk, tydeliggjør jeg hvordan jeg snevrer inn perspektiver og innganger som er representert i den tidligere forskningen som er presentert.

3 Teoretisk rammeverk

I avhandlingen benytter jeg meg av ulike teoretiske perspektiver for å undersøke elevers fortellinger om og mine observasjoner knyttet til fordommer i skolen. Før jeg presenterer de teoretiske perspektivene som utgjør avhandlingens overordnede teoretiske rammeverk, vil jeg først gjøre rede for min teoretiske posisjonering og teoretiske avgrensninger.

3.1 Teoretisk posisjonering og avgrensninger

Kritiske perspektiver i skoleforskning har lange tradisjoner, og særlig har kritiske tilnærminger til normer og maktforhold stått sentralt (Røthing, 2020, s. 40). Forskningen jeg redegjorde for i foregående kapittel handler på ulike måter om maktforhold, kompleksitet og ambivalens knyttet til sosiale kategorier og forskjellsmarkører, og dermed også majoritets- og minoritetsposisjoner, utenforskap, inkludering og ekskludering i skolen. Disse bidragene er helt sentrale for mine diskusjoner her i kappen. Makt har i en årrekke stått sentralt i diskusjoner rundt prosesser som produserer, reproduserer og opprettholder privilegier og maktforhold knyttet til for eksempel kjønn, seksuell orientering, etnisitet, kultur og hudfarge (Mühleisen et al., 2009, s. 17). Særlig har studier som undersøker forhold mellom majoritet og minoritet, og fenomener som fordommer, stereotypier, rasisme, diskriminering og andregjøring i utdanningsfeltet, anvendt maktkritiske perspektiver (se f.eks. Boler, 1999; Boler & Zembylas, 2003; Bromseth & Darj, 2010; Kumashiro, 2002; Martinsson & Reimers, 2008; Røthing, 2014, 2017, 2020; Svendsen, 2014a). Disse perspektivene har til felles at de søker å peke på eller synliggjøre majoritetens privilegier og makt overfor ulike minoritetsgrupper, og inviterer til kritisk å undersøke prosesser hvor privilegier skapes og opprettholdes. Videre søker de å undersøke hvordan maktordninger og hierarkier har eller får betydning for ulike individers opplevelser og erfaringer i ulike kontekster (Røthing, 2020, s. 40). Flere av disse perspektivene kom som en reaksjon mot og utvidelse av perspektiver på multikulturell utdanning og pedagogikk, som blant annet ble kritisert for å være essensialistisk, naiv og overfladisk med tanke på aspekter relatert til majoritets- og minoritetsposisjoner og maktforhold (May, 1999b).

Ifølge May (1999a, 2009), som har vært en sentral bidragsyter i teoretisering av kritisk pedagogikk, åpner kritiske perspektiver for å anerkjenne og utforske hvordan ulike sosiale identiteter «differ in salience among individuals and across given historical and social contexts, and how these identities are situated in the wider framework of power relations, along with the value – or lack of value – that attends them» (May, 2009, s. 36). Kritisk

pedagogikk gir ifølge May minoritetsgrupper og -elever bedre muligheter til å verdsette, og bli verdsatt for, deres etniske eller kulturelle bakgrunn, og på samme tid unngå å bli begrenset til eller utelukkende definert av sin bakgrunn. For medlemmer av majoriteten åpner kritiske perspektiver for undersøkelse og selvransakelse når det kommer til hvordan majoritetsidentiteter (særlig hvithet) gjerne fremstår og forstås som «norm» (May, 2009, s. 44).

Normkritiske perspektiver og normkritisk pedagogikk har de siste 10-15 årene blitt mer utbredt, som både begrep og perspektiv innenfor utdanningsfeltet i Norden (se f.eks. Björkman et al., 2021; Røthing, 2020). Begrepet ble først introdusert i Sverige (se bl.a. Bromseth & Darj, 2010; Koalonaityté, 2014; Martinsson & Reimers, 2008), og springer ut fra ulike maktkritiske tradisjoner, som for eksempel skeiv teori, postkolonial teori og kritisk pedagogikk (Björkman et al., 2021; Røthing, 2020). Et sentralt utgangspunkt for den normkritiske pedagogikken var å stille spørsmål ved og utfordre maktforhold og ubevisste så vel som bevisste normer, og slik åpne for kritiske undersøkelser av prosesser og forhold som skaper eller bidrar til å opprettholde privilegier (Björkman et al., 2021; Røthing, 2020).

Normkritiske perspektiver er i stor grad inspirert av skeive perspektiver, og særlig har Kumashiros (2002) bok *Troubling Education: Queer activism and antioppressive education* hatt innflytelse på normkritiske perspektiver i den nordiske utdanningskonteksten (Björkman et al., 2021; Røthing, 2017). I boka identifiserer og diskuterer Kumashiro (2002) fire tilnærminger til hvordan utdanningsinstitusjoner har arbeidet med å utfordre og forandre diskriminering i undervisningssammenheng over de siste tre tiårene. De fire tilnærmingene identifiserer han som: 1) undervisning *for* «den andre», 2) undervisning *om* «den andre», 3) utdanning som er kritisk overfor privilegering og andregjøring, og 4) utdanning som endrer studenter og samfunn.¹⁰ Det som i stor grad skiller de ulike tilnærmingene er i hvilken grad de åpner for å problematisere og kritisk undersøke maktforhold og prosesser som skaper undertrykkning og diskriminering (Bromseth, 2019, s. 46). De to første, undervisning *for* og *om* «den andre», kjennetegnes av det som gjerne forstås som en «velvillig» eller «overfladisk» flerkulturell pedagogikk (jf. Bromseth, 2019; Bromseth & Darj, 2010; May, 2009), hvor ivaretagelse av behovene til eller kunnskap om «utsatte og marginaliserte grupper» står i fokus (Bromseth, 2019). Selv om disse tilnærmingene kan bidra til både synliggjøring, økt bevissthet og kunnskap, så kan de samtidig bidra til å opprettholde forestillinger om «den andre» som gitte og faste grupper, og uten at normer og maktforhold

¹⁰ Oversettelse av Kumashiros (2002) engelske begreper, jf. Røthing (2020, s. 42-45).

mellom majoritet og minoritet problematiseres eller utfordres (Bromseth, 2019; Røthing, 2017). De siste tilnærmingene anses derimot som bedre egnet når det kommer til å forhindre undertrykking og til å fremme sosial rettferdighet og inkludering (Røthing, 2020). Den tredje, «utdanning som er kritisk overfor privilegering og andregjøring», kjennetegnes av bevisstgjøring rundt etablerte dynamikker og strukturer i samfunnet som (gjærne usynlig) privilegerer noen grupper, og marginaliserer andre. Dette kan for eksempel dreie seg om kulturelle eller religiøse normer, eller strukturer som bidrar til legitimering eller reproduksjon av kjønnete stereotyper eller rasisme (Røthing, 2020, s. 44). Den siste, «utdanning som endrer studenter og samfunn», bygger på bevisstgjøringsaspektet i den tredje tilnærmingen, og legger vekt på forandring hos både studenter og på samfunnsnivå (Kumashiro, 2002; Røthing, 2020).

Som vist i litteraturgjennomgangen i forrige kapittel har en rekke utdanningsrettede studier med utgangspunkt i ulike maktkritiske perspektiver, rettet oppmerksomhet mot hvordan usynlige og/eller umarkerte normer og privilegier kan bidra til å produsere, reproducere, og forsterke minoritetselevens opplevelser av annerledeshet i skolen. Disse perspektivene, og de empiriske og teoretiske drøftingene gjort av forskere på feltet før meg, har vært viktige i denne avhandlingen. Likevel spiller ikke maktkritiske teoretiske tradisjoner hovedrollen i mine analyser og drøftinger. Dette henger sammen med mitt valg av forskningsdesign og tilnærmingen jeg valgte for å forstå og fortolke mitt empiriske materiale. Det empiriske materialet, både i form av klasseromsobservasjoner og elevenes fortellinger, bærer preg av både ambivalens, kompleksitet og skiftende maktforhold. Mine analyser tyder på at maktforhold er i stadig bevegelse og påvirkes av kontekst. I situasjoner der elever fortalte om humorbruk knyttet til seksuell orientering med venner, og hvor de antydte at de var litt usikre på hvorvidt det egentlig er greit eller om vennen ble såret, var for eksempel vennskap og en nær relasjon uansett nok til at elevene likevel forstod ord- og humorbruken sin som «innafor». Og der hvor elever hevdet at klasserommet var åpent, med rom for både ulike meninger og holdninger, viste det seg at enkelte meninger og holdninger likevel ble ansett som uakseptable og dermed ble slått hardt ned på av medelever, og at bestemte ytringer og holdninger kunne medføre negative sosiale konsekvenser for enkelte elever.

De ovennevnte situasjonene er situasjoner som helt åpenbart kan fortolkes i lys av maktkritiske perspektiver. Likevel ville det å fortolke slike fortellinger utelukkende med utgangspunkt i disse perspektivene, begrenset mitt analytiske rom når det kommer til for eksempel å forfølge elevenes egne fortellinger om hvordan nære relasjoner kan viske ut eller endre grensene for hvem som kan si hva, og til hvem, og hvordan det oppfattes. Maktforhold

har helt klart spilt en sentral rolle også i denne studien, men det har ikke vært styrende for valg av forskningsdesign, teoretiske perspektiver og analytiske innganger. Dette fordi jeg mener at å forfølge den typen kompleksitet og ambivalens som fremkom i det empiriske materialet, og på samme tid rette oppmerksomhet mot (skiftende) maktforhold mellom og blant elever, fordrer en mer åpen og utforskende teoretisk tilnærming. I avhandlingens tre artikler trekker jeg derfor veksler på ulike teoretiske perspektiver for å forsøke å forstå maktforhold, kompleksitet og ambivalens i elevenes fortellinger. Her vil jeg gjøre rede for perspektiver på stereotyper og fordommer, sosialpsykologiske perspektiver knyttet til sosial identitet, gruppeprosesser og intergrupperelasjoner, og utvidede forståelser av interseksjonalitet og maktforhold, som sammen danner grunnlag for mine videre drøftinger av det empiriske materialet her i kappen.¹¹

3.2 Om stereotyper og fordommer

Sosialpsykologiske perspektiver har vært dominerende i forskning og teoretisering om kategoriseringsprosesser, stereotyper og fordommer (se f.eks. Abrams & Hogg, 1998; Allport, 1979/1954; Billig & Tajfel, 1973; Brewer & Brown, 1998; Dovidio & Gaertner, 2010; Fiske, 1998; Shelton et al., 2006; Stephan & Stephan, 1985; Tajfel & Turner, 1979; Yzerbyt & Demoulin, 2010). Innenfor sosialpsykologien forstås særlig tre komponenter som sentrale når det kommer til fordommer: en kognitiv, en affektiv, og en adferdsmessig komponent (Correll et al., 2010, s. 46; Fiske, 1998, s. 357). Stereotypifisering forstås gjerne som den kognitive komponenten, hvorpå den affektive komponenten dreier seg om fordommer, om våre tanker og følelser om, eller møter med «de andre». Den adferdsmessige komponenten knyttes til diskriminering, altså hvordan vi reagerer og responderer på mennesker fra grupper som skiller seg fra vår egen gruppe (Correll et al., 2010; Fiske, 1998)

3.2.1 Sosial kategorisering, stereotyper og fordommer

Innenfor sosialpsykologien har Allports studie *The Nature of Prejudice* (1979/1954) vært en av de mest innflytelsesrike studiene på fordommer. Allports teoretiseringer om fordommer vektlegger individens kognitive tilbøyeligheter til og behov for å kategorisere både objekter og mennesker, og han hevder at kategorisering er både normalt og nødvendig: «The human mind must think with the aid of categories. [...] Once formed, categories are the basis for normal

¹¹ Jeg har også strukturert kappens drøftingskapittel i tråd med oppbygningen av teorikapittelet.

prejudgement. We cannot possibly avoid this process.» (Allport, 1979/1954, s. 20). Sosial kategorisering, menneskers tendens til å plassere seg selv og andre i sosiale kategorier basert på ulike merkelapper, kan forstås som en måte å rydde og holde orden i de komplekse sosiale systemene som omgir oss (Abrams & Hogg, 1998; Allport, 1979/1954). Vi kategoriserer med utgangspunkt i et mylder av merkelapper, for eksempel etnisitet, religion, seksuell orientering, kjønn, politisk orientering, sosioøkonomisk status, og så videre. Hvilke merkelapper vi benytter avhenger gjerne av hvilken eller hvilke kategorier som slår oss som mest fremtredende (Jones et al., 2014).

Sosiale kategorier og stereotypier henger tett sammen, men er likevel ikke det samme (Allport, 1979/1954). *Stereotypier* dreier seg om antagelser om individers egenskaper og karakteristikk, basert på den sosiale kategorier de antas å tilhøre (Abrams & Hogg, 1998; Correll et al., 2010). Altså kan stereotypier forstås som mentale bilder som knyttes an til ulike sosiale grupper og identiteter, basert på informasjon og antagelser som vi bærer med oss disse (Correll et al., 2010; Jones et al., 2014). Kategorier og stereotypier bærer med seg helt vesentlige maktaspekter, og disse maktaspektene kan blant annet gjenspeiles i hvorvidt eller på hvilke måter individer bruker kategorier og stereotypier om seg selv, eller om de brukes av andre (Jonsson, 2007, s. 32). For eksempel kan kategoriene en antar at andre mennesker tilhører føre til tilskrivelse («ascription») av bestemte egenskaper (Jenkins, 2014, s. 131; Nadim, 2017). Tilskrivelse gjøres gjerne på bakgrunn av synlige (forskjells)markører, som for eksempel hudfarge, men også på bakgrunn av (antatt) tilhørighet til en gruppe.

En fare ved identitetstilskrivelse er *essensialisering*, altså at enkelte trekk, som for eksempel meninger, holdninger og væremåter, anses som definitive og som felles for alle individer som antas å tilhøre en gitt gruppe. Dette gjør at enkeltindivider, på bakgrunn av karakteristikk eller andre kjennetegn kan bli redusert og «låst» til en minoritetskategori som ikke nødvendigvis samsvarer med hvordan man selv identifiserer seg (Jenkins, 2014; Midtbøen, 2018; Nadim, 2017). Identitetstilskrivelse innebærer gjerne forventninger om *grupperepresentasjon* (jf. Nadim, 2017), nemlig at man antas eller forventes å representere «sin» gruppe. Dette blir gjerne omtalt som *representasjonens forbannelse* (jf. Midtbøen & Steen-Johnsen, 2016), som handler om at minoritetsindivider kan oppleve å ha innskrenkede muligheter når det kommer til å definere seg selv eller hvilken rolle de kan innta, på grunn av

forventninger om at de skal representere «sin» gruppe eller ha spesifikke holdninger eller synspunkter.¹²

Fordommer, hevder Allport (1979/1954), er antipatier som baserer seg på feilaktige eller ubegrunnede og infleksible generaliseringer. Antipatiene, hevder han, kan både føles og uttrykkes, og rettes mot grupper eller mot enkeltindivider på bakgrunn av deres (antatte) tilhørighet til en gruppe (s. 9). Allports definisjon av fordommer har blitt utfordret av flere (se f.eks. Dovidio, Hewstone, et al., 2010; Eagly & Diekmann, 2005; Fiske, 1998; Tileagã, 2015). Særlig har «antipati»-elementet blitt kritisert, men også det at definisjonen legger til grunn at fordommer baserer seg på feilaktige eller ubegrunnede, samt infleksible, generaliseringer (Eagly & Diekmann, 2005). Innvendinger mot og tilpasninger av Allports definisjon av fordommer har ført til en relativt etablert og mer generell forståelse av fordommer som legger til grunn at fordommer dreier seg om negative holdninger rettet mot en sosial gruppe og dens medlemmer (se bl.a. Correll et al., 2010; Eagly & Diekmann, 2005; Esses et al., 1993). En holdning, i denne forstand, behøver heller ikke dreie seg om en negativ oppfatning av et individ eller en gruppe, men en *devaluering* som kan komme til uttrykk gjennom forestillinger, emosjoner og adferd (Eagly & Diekmann, 2005, s. 31). Dovidio, Hewstone, Glick og Esses (2010) har derimot en definisjon av fordommer som understreker at fordommer også kan komme til uttrykk gjennom positive holdninger eller følelser: «Prejudice is an individual-level attitude (whether subjectively positive or negative) toward groups and their members that creates or maintains hierarchical status relations between groups.» (s. 7). Denne definisjonen understreker at uavhengig av om det dreier seg om positive eller negative holdninger eller følelser om grupper, så spiller likevel maktforhold en sentral rolle, ettersom både positive og negative følelser og holdninger til ulike grupper bidrar til å bygge opp under, svekke eller styrke ulike sosiale grupper sosiale status (Dovidio, Hewstone, et al., 2010; von der Lippe, 2021a).

3.2.2 Implisitte fordommer og kontekstuelle faktorer

I antologien *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (von der Lippe, 2021b) undersøker og diskuterer bidragsyterne fordommer «som sosialt, historisk og kulturelt skapte kategorier» (s. 17). Selv om kategorier forstås som sosialt konstruerte, understreker von der Lippe (2021a) at det likevel ikke betyr at kategoriene ikke er virkelige

¹² Se delkapittel 3.3 for mer om hvordan stereotypier og forventninger kan påvirke individer og sosiale dynamikker.

(s. 17). Sosiale kategorier, stereotypier og fordommer er en del av menneskers hverdag, de eksisterer i vårt språk, våre handlinger og våre følelser, både bevisst og ubevisst (von der Lippe, 2021a). Dovidio og Gaertner (2004) viser gjennom *aversive racism theory* hvordan implisitte fordommer fremdeles er utbredt til tross for en betraktelig nedgang i eksplisitte fordommer de siste tiårene (se også Killen et al., 2010). Implisitte fordommer handler om prosesser hvor både bevissthet og intensjon rundt fordommer som kommer til uttrykk er manglende (Dovidio, Gaertner, et al., 2010). De kommer av lærte stereotypiske assosiasjoner (Kawakami et al., 2000, s. 884), og disse assosiasjonene kan ha blitt lært gjennom «repeated personal experience, widespread media exposure, or cultural representations of different groups» (Dovidio, Gaertner, et al., 2010, s. 315). De fleste mennesker har ubevisste og subtile fordommer (Fiske, 2005), og de kan komme til uttrykk gjennom for eksempel klønete sosiale interaksjoner, forsnakkelser og stereotypiske antagelser (Fiske, 2002, s. 124; se også Stollznow, 2020). Når mennesker bevisstgjøres egne ubevisste eller subtile fordommer kan det oppleves som ubehagelig og foruroligende, særlig hvis det bryter med en forståelse av seg selv som egalitær og tolerant¹³ (Fiske & Russel, 2010, s. 118).

I tillegg til at definisjonen av fordommer har utviklet seg i tiden etter Allport, har det også vært økt oppmerksomhet mot betydningen av (sosial) kontekst, gruppeinteraksjon og aspekter relatert til maktforhold og sosial status i studier av fordommer og tilgrensende fenomener (Tileagã, 2015, s. 67). Tileagã (2015) understreker at fordommer er både kontekst- og situasjonsavhengige, og at de fungerer og forstås på ulike måter på ulike steder (s. 25). I tillegg poengterer han at fordommer ikke bare må ses som å handle om automatiske og implisitte evalueringer og vurderinger, men at fordommer også handler om individers diskursive og symbolske praksiser i spesifikke kontekster (s. 78). I undersøkelser som tar kontekstuelle faktorer i betraktning, er det ifølge Diekman og kolleger (2010) særlig viktig å rette oppmerksomhet mot kompleksiteten i de sosiale relasjonene mellom grupper og individer i den aktuelle konteksten, nettopp fordi grupper og individer kan posisjoneres ulikt og innta ulike roller i ulike sosiale strukturer og hierarkier og i ulike sammenhenger: «[S]ocial context, especially as defined by social roles, is essential to understanding prejudice because prejudice and discrimination can arise when perceivers consider an individual in a particular role context.» (Diekman et al., 2010, s. 213). Dette synspunktet er i tråd med forskning også fra den norske konteksten, som har understreket viktigheten av å rette søkelys mot hva som forstås som fordommer, og hvordan de skapes, forhandles og opprettholdes i ulike sosiale

¹³ Dette gjør jeg grundigere rede for i delkapittel 3.3.1, «Sosial identitet og kategoriseringsprosesser».

kontekster og settinger, samt hvordan posisjoneringer og definisjonsmakt får betydning for forståelser av og erfaringer med fordommer og tilgrensende fenomener (se f.eks. Faye et al., 2021; Hauan & Anker, 2021; Myrebøe, 2022).

3.3 Perspektiver på grupper og sosial identitet

Innenfor sosialpsykologien og sosiologien forstås gjerne samfunn som bestående av systemer av sosiale kategorier som står i ulike makt- og statusforhold, og de sosiale kategoriene er hovedsakelig resultat av kognitive sorteringsprosesser som forenkler og strukturerer en sosialt kompleks virkelighet (se f.eks. Abrams & Hogg, 1998; Allport, 1979/1954; Tajfel, 1981; Yzerbyt & Demoulin, 2010). Å tilhøre eller identifisere seg med en gruppe, det være seg basert på alder, kjønn, seksuell orientering, etnisitet, religion, idrettslag, skoleklasse, vennegrupper, og så videre, kan gjøre at en føler sterkere tilknytning til noen grupper eller gruppe-medlemmer, og mindre til andre (Jones et al., 2014, s. 119). I studien min ga elevene uttrykk for ulike tilhørigheter og tilknytninger. I enkelte tilfeller fremstod enkelte tilhørigheter som særlig viktige, eller ble spesielt fremtredende, gjennom ulike sosiale praksiser og situasjoner i skolen. Det kom for eksempel til uttrykk gjennom å være en del av *den* guttegjeng, å ha *den* etniske eller religiøse bakgrunnen, å være elev i *den* klassen, å være gutt eller jente, og så videre.

Sosialpsykologiske perspektiver på sosial identitet og gruppeprosesser og -dynamikker har hjulpet meg til å fortolke betydningene av disse sosiale praksisene, samt situasjonene hvor sosiale kategorier og (antatt) tilhørighet til grupper kommer til uttrykk eller gis betydning. Disse perspektivene har vært særlig fruktbare for nærmere å undersøke de kategorier, grupper, normer og verdier som elevene uttrykker eller antyder tilknytning til eller tar avstand fra, i lys av både emosjonelle, relasjonelle og kontekstuelle forhold.

Når jeg skriver om sosiale grupper i denne avhandlingen, er det med utgangspunkt i en sammensatt forståelse. På den ene siden kan grupper forstås som to eller flere mennesker som deler noen karakteristikk, men som ikke nødvendigvis opplever tilhørighet til hverandre eller opplever å tilhøre den samme gruppen (Ringer, 2002, s. 29). Altså kan en «gruppe» forstås som en klassifisering som «does not depend on the members of a group having met or even knowing each other» (Ringer, 2002, s. 30). På den andre siden kan en «gruppe» forstås som to eller flere mennesker som *opplever* seg som en gruppe: «[T]he group is subjectively constructed by the members of the group themselves» (Ringer, 2002, s. 30). Alle har tilhørighet til flere overordnede sosiale kategorier, som for eksempel etnisitet, kjønn og

nasjonalitet, og de fleste har tilknytning til grupper gjennom blant annet familie, venner, religiøse samfunn, politiske partier, skoleklasser, idrettslag, og så videre (Levine & Hogg, 2010). Altså kan sosiale grupper defineres «eksternt»: av andre som ikke er «del» av gruppen, og uten at individene som forstås å tilhøre en gitt gruppe nødvendigvis føler tilhørighet til denne gruppen. Men sosiale grupper kan også være «internt» eller subjektivt fundert, ved at to eller flere individer *opplever* tilhørighet til, og forstår seg som, en gruppe. Å legge til grunn begge disse forståelsene av hva som definerer eller skaper sosiale grupper, muliggjør fortolkning og diskusjon av det empiriske materialet i denne avhandlingen, med tanke på både elevenes subjektive opplevelser av deres tilhørighet til ulike sosiale grupper, men også antagelser om og tilskrivninger og forståelser av andre menneskers tilhørighet til ulike sosiale grupper.

3.3.1 Sosial identitet og kategoriseringsprosesser

Gjennom sosial identitetsteori¹⁴ retter sosialpsykologen Henri Tajfel (1979) oppmerksomhet mot en forståelse av fordommer som tar utgangspunkt i menneskers tilbøyelighet til å identifisere seg med en eller flere inngrupper, og hvordan disse gjerne kontrasteres og ses i motsetning til utgrupper. Sosial identitetsteori (Tajfel & Turner, 1979, 1986) hevder at et dialektisk forhold mellom intergrupperelasjoner og individers selvforståelse bidrar til at mennesker definerer og forstår seg selv med utgangspunkt i en sosial identitet. I denne prosessen forsterkes gjerne menneskers opplevelser av likhet med medlemmer av inngruppen, og forskjeller og avstand fra utgrupper forsterkes. Altså er hovedtesen i sosial identitetsteori at gruppetenkning, det vil si inndelinger i grupper som «oss» og «de andre» basert på sosiale kategorier, i stor grad påvirker menneskers identitetsskaping, og videre har betydning for hvordan vi forstår oss selv og andre, og vår adferd. Som Tajfel og kollegaer formulerer det:

In our judgements of other people, in forming stereotypes, [...] we do not act as isolated individuals but as social beings who derive an important part of our identity from the human groups and social categories we belong to; we act in accordance with this awareness. (Tajfel et al., 1984, s. 5)

Vi kategoriserer og identifiserer oss altså med de vi anser som like oss selv. Og med utgangspunkt i disse kategoriseringene, kontrasterer vi oss fra utgrupper som vi i mindre grad anser som like oss selv (Lyng, 2018; Tajfel & Turner, 1979). Fordi vi ønsker å forstå oss selv

¹⁴ Begrepet *sosial identitetsteori* anvendes her som én tilnærming som inkluderer både sosial identitetsteori og selvkategorierteori, jf. «the social identity approach» (se f.eks. Abrams & Hogg, 1998; Duckitt, 2010; Tileagă, 2015).

og gruppen(e) vi identifiserer oss med i et positivt lys, kan sosiale identifiseringsprosesser bidra til stereotypifisering og fremheving av forskjeller mellom inngruppen og utgrupper, og dermed også negative fordommer (på både individ- og gruppenivå) og hierarkisering av sosiale grupper (Abrams & Hogg, 1998; Hornsey, 2008; Tajfel & Turner, 1986). Bare det å forestille seg å tilhøre ulike grupper kan ifølge Tajfel og Turner (1979, s. 38) trigge diskriminering av utgruppen og favorisering av inngruppen.

Å oppnå eller opprettholde en positiv sosial identitet krever at inngruppens egenart forstås som positiv, og dette kan oppnås gjennom sosial sammenligning, men også gjennom «konkurrans» om ulike (symbolske) goder, som for eksempel status (Turner & Reynolds, 2001). I følge Brewer (1999) kan fordomsfulle forestillinger og adferd også motiveres av det hun kaller 'ingroup love': «the desire to promote and maintain positive relationships within the ingroup rather than by any direct antagonism toward outgroups» (s. 442). Hun understreker imidlertid at det som gjør at man føler tilknytning og lojalitet til en inngruppe på samme tid er «a fertile ground for antagonism and distrust of those outside the ingroup boundaries» (s. 442). Derfor, hevder Brewer (1999), er det nødvendig ikke bare å undersøke intergrupperelasjoner med utgangspunkt i ensformige og låste distinksjoner mellom inngrupper og utgrupper. Like viktig er det å ta i betraktning hvordan mangfoldige og komplekse «gruppeidentiteter» kan ha betydning for antagelser og forestillinger om, samt holdninger til, ulike grupper og sosiale identiteter (Brewer, 1999, s. 442).

3.3.2 Følelser og deres betydning for intergrupperelasjoner

Fordommer forstås gjerne som bestående av en kognitiv, en affektiv, og en adferdsmessig komponent (Correll et al., 2010, s. 46; Fiske, 1998, s. 357). Når det kommer til studier av fordommer på gruppenivå har særlig affektive prosesser, som følelser, sinnsstemninger, motivasjon, og så videre, blitt vektlagt (Hamilton & Mackie, 1993). *Intergroup emotions theory* (Mackie & Smith, 2016; Mackie et al., 2008; Smith & Mackie, 2005; Smith & Mackie, 2010b) legger til grunn at følelser på individnivå er sammenkoplet med følelser knyttet til grupper og gruppetenkning. Bare det å *tenke* på seg selv som å tilhøre en gruppe, altså ikke bare fysiske møter med utgruppemedlemmer, kan gjøre at individer opplever et spekter av følelser (Smith & Mackie, 2010a). I likhet med sosial identitetsteori (Tajfel, 1979; Tajfel & Turner, 1979; Turner, 1985) tar «intergroup emotions theory» utgangspunkt i sosial identitet. Smith og Mackie (2010b) hevder at når mennesker identifiserer seg med en sosial gruppe (inngruppe), det være seg vennegruppe, aldersgruppe, etnisk eller religiøs gruppe og så

videre, så blir tilhørighet til grupper (den sosiale identiteten) en del av «det psykologiske selvet» (Smith & Mackie, 2010b) og får følelsesmessig betydning.

Den følelsesmessige betydningen av tilhørighet til grupper kan føre til at mennesker opplever følelser på *vegne* av sin inngruppe eller medlemmer av inngruppen (Smith & Mackie, 2005). Følelsene kan oppstå hos en person uten at personen selv er direkte påvirket av en situasjon eller hendelse (Smith & Mackie, 2010b). Den sosiale identiteten blir på den måten en bro mellom situasjoner som anses som relevant i forbindelse med en sosial gruppe og følelsene opplevd av individer som anser seg som del av den gruppen (Giner-Sorolla et al., 2007). Et eksempel på dette er hvordan mennesker kan oppleve skyldfølelse for tidligere handlinger begått av medlemmer av sin inngruppe, til tross for at personen selv ikke har hatt noen del i handlingene (Smith & Mackie, 2010b). For eksempel kan en nasjons kolonihistorie skape skyldfølelse hos en person, selv om personen selv ikke var født eller har andre koplinger til kolonihistorien enn gjennom sin nasjonale tilhørighet (Smith & Mackie, 2010b, s. 337). Lignende kan man oppleve følelser på vegne av inngruppen eller andre inngruppedlemmer selv om en selv ikke berøres (Gordijn et al., 2006).

Følelser som oppstår fra direkte interaksjon med utgrupper eller utgruppedlemmer kan gjøre samhandlingen mindre vellykket. Stephan og Stephan (1985) omtaler dette som *intergroup anxiety* (intergruppeangst). Intergruppeangst kjennetegnes av bekymringer eller tanker som kan være forstyrrende i samhandling med utgruppedlemmer. Å oppleve intergruppeangst kan også føre til at en unngår samhandling med gitte utgruppedlemmer i det hele tatt (Stephan & Stephan, 1985). Til tross for at intergruppeangst forstås å være mest vanlig i interaksjon mellom medlemmer av ulike grupper som har hatt begrenset eller ingen tidligere kontakt, understreker Stephan og Stephan (1985) at det også kan oppstå mellom både mennesker som kjenner hverandre og i større gruppesammenhenger (s. 158). Deltagere i intergruppeinteraksjoner har gjerne også større sannsynlighet for å reagere negativt på for eksempel misforståelser eller provokasjoner enn i interaksjon med inngruppedlemmer (Stephan & Stephan, 1985). Negative følelsesmessige reaksjoner som sinne, irritasjon og frustrasjon i intergruppeinteraksjoner, er desto mer sannsynlig dersom gruppene som interagerer har en historie med konflikt eller uenighet, eller hvis det er knyttet stereotyper og fordommer til en eller flere av gruppene i interaksjonen (Stephan & Stephan, 1985, s. 170).

Et helt sentralt aspekt ved intergruppeangstperspektivet er imidlertid at de følelsene som oppstår ikke nødvendigvis er resultat av tidligere konflikt, fordommer eller antipatier rettet mot en spesifikk utgruppe. Heller, hevder Stephan og Stephan (1985), så kan intergruppeangst komme av mer vilkårlige grunner, som for eksempel ønsker om vellykket

samhandling, usikkerhet knyttet til hvordan en skal eller bør opptre, men særlig ønsker om ikke å fornærme noen eller å bli oppfattet som fordomsfull (s. 136). Dette kan ses i sammenheng med det som ofte omtales som *norm against prejudice* (Billig, 1988) eller *antiprejudice norm* (se f.eks. Jargon & Thijs, 2021). Disse begrepene befatter seg med hvordan egalitære verdier og gjeldende samfunnsnormer gjerne fungerer som en motiverende faktor for mennesker til ikke å fremstå som fordomsfulle (se også Plant & Devine, 1998), da det i de fleste sammenhenger vil ha negative sosiale konsekvenser (Jargon & Thijs, 2021; von der Lippe, 2021a). Jargon og Thijs (2021) peker på at gjentatt eksponering for budskap som formidler at fordommer og diskriminering er sosialt uakseptabelt, kan gjøre at barn blir overdrevent bekymret for hvordan de kan bli oppfattet av andre og mulighetene for å bli avvist eller utfryst hvis de tolkes som fordomsfulle (s. 471).

3.3.3 *Metastereotyper og stigmabevissthet*

I motsetning til intergruppeangst og normers motiverende effekt på menneskers adferd, dreier *metastereotyper* (Shelton et al., 2006) og *stigmabevissthet* (Pinel, 1999, 2002) seg om hvordan medlemmer av typisk marginaliserte grupper kan preges av *forventninger* om å bli møtt med stereotyper eller fordommer. *Metastereotyper* (Shelton et al., 2006) er individers forestillinger om negative stereotyper som medlemmer av utgrupper kan ha om deres gruppe. Disse forestillingene kan føre til bekymringer for å bli dømt på bakgrunn av disse stereotypiene, eller bekymringer for selv å oppføre seg på måter som kan bekrefte dem (Shelton et al., 2006). *Metastereotyper* kan med andre ord forstås som en form for trussel som kan påvirke sosiale dynamikker og interaksjon mellom medlemmer av ulike grupper, og de oppleves gjerne som en trussel nettopp fordi mennesker er opptatt av hvordan man blir oppfattet av andre (Shelton et al., 2006).

Stigmabevissthet (Pinel, 1999, 2002), derimot, viser til hvordan medlemmer av typisk marginaliserte eller ofte stereotypifiserte grupper, i møte med utgruppemedlemmer, kan ha forventninger om å bli møtt med stereotyper eller fordommer. Denne bevisstheten kan føre til at en forsøker å kompensere for, eller forhindre, stereotypifisering, og kan derfor påvirke sosial interaksjon mellom inngruppe- og utgruppemedlemmer. Ifølge Pinel (1999) kan stigmabevissthet være høy hos noen og lav hos andre, og graden av stigmabevissthet kan påvirke i hvilken grad mennesker opplever seg selv eller sin gruppe som utsatt for fordommer eller diskriminering. De med høy stigmabevissthet, hevder Pinel (1999), har større sannsynlighet for å oppleve fordommer og diskriminering mot seg selv eller sin gruppe enn

mennesker med lav stigmabevissthet. Videre er mennesker med høy stigmabevissthet gjerne ekstra oppmerksom i situasjoner hvor de ser det som sannsynlig at stereotypier mot seg eller sin gruppe vil kunne gjøres relevant. Dette kan påvirke de det gjelder i så stor grad at sannsynligheten for at de inntar en forsvarsposisjon i den aktuelle situasjonen er stor, som igjen kan føre til større anspenthet og spenninger i intergrupperelasjoner (Pinel, 1999, 2002).

Metastereotypier og stigmabevissthet kan ses i sammenheng med begrepene *representasjonens forbannelse* (jf. Midtbøen & Steen-Johnsen, 2016) og *ansvarsbyrde* (jf. Zine, 2017; se også Johannessen, 2021b), begreper jeg knytter an til i avhandlingens artikkel 2 og 3. Dette er begreper som på lignende, men noe ulike måter, viser til situasjoner hvor minoriteter eller medlemmer av typisk marginaliserte grupper risikerer tilskrivelse på bakgrunn av sin (antatte) tilhørighet til grupper (sin sosiale identitet) (jf. Nadim, 2017). *Representasjonens forbannelse* viser for eksempel til hvordan minoriteter kan oppleve seg som sterkt bundet eller låst til en forventet minoritetsposisjon på bakgrunn av metastereotypier. Vissheten om deres sosiale identitet og stereotypier knyttet til denne, kan gjøre at deres handlings- og mulighetsrom innskrenkes med tanke på hvilke roller de kan innta og hvordan de kan eller bør oppføre seg (se f.eks. Diekman et al., 2010, s. 213-214). Dette kommer gjerne av (antatte) *forventninger* – fra inngruppemedlemmer så vel som utgruppemedlemmer – om hvordan en skal eller bør være eller opptre, basert på stereotypier (Abrams & Hogg, 1998; Midtbøen & Steen-Johnsen, 2016). *Ansvarsbyrde* kan på sin side forstås som resultat av både metastereotypier og stigmabevissthet, da det handler om hvordan minoriteter gjerne tilpasser seg og oppfører seg på noen gitte måter for (potensielt) å kunne motvirke eller korrigere stereotypier og/eller fordommer andre måtte ha knyttet til gruppen de har (eller antas å ha) tilhørighet til, og dermed også dem personlig (Zine, 2017; se også Kiang et al. 2021 «stereotype resistance»). Ansvarsbyrde er med andre ord noe som kan regulere individers adferd nettopp på grunn av stigmabevissthet (Pinel, 1999, 2002).

3.4 Utvidede forståelser av interseksjonalitet og maktforhold

Et sentralt poeng i denne avhandlingen er å undersøke hvordan ulike sosiale kategorier som er gjensidig konstituerende kan ha betydning for hvordan makt og maktforhold «ser ut» der og da. Jeg hadde verken planlagt eller sett for meg at kjønn skulle bli så fremtredende i avhandlingen. Kjønn ble imidlertid tydelig gjennom feltarbeidet og mine analyser av det empiriske materialet og tematiseres eksplisitt i artikkel 1 og 2, da den ene handler om jenter,

og den andre om gutter. Dette er imidlertid ikke en studie av betydningen av eller «gjøring» av kjønn, derimot er det en studie hvor kjønn fremstår som en *av flere* sosiale kategorier, som i *samspill kan ha eller få betydning for maktforhold*, og dermed også for elevers forståelser av og forbindelser til fordommer. Å undersøke dette innebærer at jeg retter særlig oppmerksomhet mot å forstå når, hvordan, i hvilke sammenhenger og hvorfor enkelte kategorier og tilhørigheter blir fremtredende eller ser ut til å få særlig betydning for sosiale dynamikker, relasjoner og situasjoner i skolen. Et interseksjonelt perspektiv gir en inngang til å gjøre dette.

3.4.1 Interseksjonalitet: flerdimensjonalitet, samspill og maktforhold

Begrepet interseksjonalitet viser til hvordan ulike dimensjoner av makt, forskjell og underordning spiller sammen og påvirker individers livsbetingelser (Orupabo, 2014). Mer spesifikt dreier begrepet seg om hvordan «samspill mellom ulike sosiale kategorier, som etnisitet, religion, kjønn, rase og seksuell orientering, sosial klasse, alder og funksjonalitet, kan ha betydning for menneskers livsvilkår» (Røthing, 2020, s. 50). Selve kjernen i interseksjonalitetsperspektivet er at ulike sosiale differensieringsprinsipper (som f.eks. kjønn, klasse, etnisitet) skaper og former hverandre gjensidig (Christensen & Jensen, 2019, s. 15; se også Røthing, 2020, s. 50-51).

Interseksjonalitetsbegrepet har spilt en sentral rolle i studier av minoriteters ulike posisjoneringer og erfaringer med marginalisering, utsatthet, ulikhet og maktordning. Begrepet har sitt opphav i svart feminisme, og ble introdusert av den amerikanske jusprofessoren Kimberlé Crenshaw (1989) i artikkelen “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex”. Crenshaws (1989) argument for et interseksjonalitetsperspektiv springer ut fra svarte kvinners særlige utsatthet når det kommer til strukturell undertrykkelse og underordning gitt deres «rase» og kjønn (Christensen & Jensen, 2019; Crenshaw, 1989). Begrepet, slik Crenshaw introduserte det, antyder et sammensatt system hvorpå ulike identitetskategorier har betydning for identitet, sosiale forhold og, ikke minst, maktforhold. Ifølge Crenshaw (1989) kan ikke enkelte kategorier som kjønn, «rase» eller klasse forstås isolert eller som uavhengig av andre kategorier, og en må hele tiden ta i betraktning hvordan de ulike kategoriene spiller sammen for å kunne avdekke og belyse diskrimineringen og underordningen som svarte kvinner opplever (Christensen & Jensen, 2019; Crenshaw, 1989; Røthing, 2020).

Selv om selve begrepet interseksjonalitet først ble introdusert av Crenshaw mot slutten av 1980-tallet, var ikke problemstillingen hun befattet seg med ny. Svakheter knyttet til en snever og endimensjonal tilnærming til analyser av diskriminering, livserfaringer og ulike differensieringsprinsipper ble løftet frem av både svarte og lesbiske kvinner allerede på 1970-tallet (Røthing, 2020, s. 51). Deres kritikk gikk blant annet ut på at forskning var preget av usynlige og implisitte normer, hvor «'kvinner' vanligvis refererte til hvite, heteroseksuelle middelklassekvinner, mens 'svarte' vanligvis refererte til svarte menn» (Røthing, 2020, s. 51). De usynlige og implisitte normene førte dermed til, hevdet kritikerne, at forskningen ikke favnet verken lesbiske eller svarte kvinners livssituasjon (se f.eks. McCall, 2005).

3.4.2 *Hvem kan forstås som interseksjonelle subjekter?*

Begrepet interseksjonalitet, samt *hvordan* og på *hvilke individer* et interseksjonelt perspektiv kan og bør brukes, har vært gjenstand for debatt siden begrepet ble introdusert (Christensen & Jensen, 2019; McCall, 2005). Varierende forståelser og bruk av begrepet (særlig forskjeller fra svart amerikansk feminisme til skandinavisk kjønnsforskning), har blitt kritisert for å gå vekk fra analyse av strukturell undertrykkelse av svarte kvinner til en konstruktivistisk tilnærming med utgangspunkt i komplekse identiteter, og derigjennom en utvidet forståelse av hvem som kan forstås som «interseksjonelle subjekter» (Christensen & Jensen, 2019, s. 18; se også Jensen & Christensen, 2020). For eksempel har Christensen og Jensen (2019) gjort en gjennomgang av både forståelser og bruk av begrepet i ulike kontekster. De fant at skandinaviske og europeiske kjønnsforskere i stor grad har tatt utgangspunkt i en konstruktivistisk tilnærming hvor komplekse og sammensatte identiteter har stått i fokus, og hvor også andre grupper enn svarte kvinner kan være «interseksjonelle subjekter» (Christensen & Jensen, 2019, s. 18; se også Røthing, 2020, s. 51). En sentral innvendig og kritikk mot en slik utvidet forståelse og bruk av perspektivet er at økt oppmerksomhet mot komplekse og mangfoldige identiteter og subjektposisjoner går på bekostning av oppmerksomhet mot makt og strukturelle og politiske ulikheter (se f.eks. Cho et al., 2013; Tomlinson, 2013).

Et sentralt spørsmål i debattene rundt interseksjonalitetsperspektivet har altså vært hvorvidt det utelukkende kan og bør brukes for å forstå situasjonen til bestemte grupper i bestemte kontekster (underforstått, svarte kvinner eller andre underprivilegerede grupper), eller om det kan brukes mer generelt for å analysere hvordan ulike individer eller grupper påvirkes av komplekse mekanismer knyttet til makt, privilegering og underordning (Carbado, 2013;

Christensen & Jensen, 2019; Orupabo, 2014). Et annet sentralt omdreiningspunkt i debatten rundt interseksjonalitetsperspektivet har vært hvorvidt det kan anvendes med tanke på både underprivilegerte og privilegerte individer og grupper (Christensen & Jensen, 2019). For eksempel har det vært diskutert om også (minoritets)menn kan forstås som «interseksjonelle subjekter», for eksempel når de har lav sosioøkonomisk status, eller om de, i kraft av å være menn, «per definisjon må forstås som å tilhøre en privilegert gruppe» (Røthing, 2020, s. 51; se også Christensen & Jensen, 2019).

Det er utbredt enighet blant en rekke forskere om at å rette oppmerksomheten mot kun ett analysenivå, det være seg struktur eller identitet, ikke er tilstrekkelig for å belyse hvordan maktrelasjoner virker inn på individers hverdag og identiteter (Choo & Ferree, 2010; Christensen & Jensen, 2012, 2019; Orupabo, 2014; Yuval-Davis, 2006). Christensen og Jensen (2019) hevder at kategorier som for eksempel etnisitet og klasse former, og derfor er avgjørende for, «hvilke maskulinitetspositioner mænd har mulighed for – og forventes – at indtage» (Christensen & Jensen, 2019, s. 25). Derfor, hevder de, må også menn kunne anses som en interseksjonell kategori, til tross for at de gjerne anses som å tilhøre en privilegert gruppe (s. 25). De argumenterer for dette ved å understreke at interseksjonalitetsperspektivet fordrer flerdimensjonale analyser, ettersom et grunnleggende prinsipp i interseksjonalitetsperspektivet nettopp er at «forskellige sociale differentieringsformer er gensidigt konstituerende på så vel et strukturelt niveau som på det niveau, der angår sociale identiteter og hverdagsliv» (s. 29). Christensen og Jensen (2019) argumenterer altså for at en ved å forstå maskulinitet som dynamisk og foranderlig, i tillegg til noe som påvirker og påvirkes av andre kategorier (som for eksempel klasse, «rase», kjønn og etnisitet), åpner for å se hvordan det å være mann også kan knyttes an til umyndiggjorte og underprivilegerte kategorier og posisjoner (se også Christensen & Jensen, 2014).

Kritikken som har blitt reist mot forståelsen og bruken av et interseksjonelt perspektiv i retning av en konstruktivistisk tilnærming er ikke irrelevant, men samtidig mener jeg, i likhet med blant annet Christensen og Jensen (2019), at det er viktig ikke å underkjenne verdien av å rette oppmerksomhet mot nettopp komplekse og mangfoldige identiteter og samspill. En bredere forståelse og bruk av interseksjonalitetsperspektivet, med søkelys på hvordan ulike kontekster og konstellasjoner av sosiale kategorier, posisjoner og sosiale relasjoner mer generelt (utover samfunnsmessige og institusjonelle strukturer), kan åpne for å nærmere undersøke kompleksitet og nyanser når det kommer til maktforhold. I denne avhandlingen er nettopp dette et mål. Min forståelse og anvendelse av perspektivet i denne avhandlingen er i tråd med Christensen og Jensen (2019), som innebærer at jeg ikke forstår

maktforhold som noe statisk, utelukkende strukturelt eller identitetsspesifikt, men som noe som må forstås i lys av strukturelle, kontekstuelle, sosiale og individuelle forhold, på en og samme tid.

3.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for teoretiske perspektiver fra sosialpsykologien, på fordommer og stereotypier, samt perspektiver på makt og interseksjonalitet. De ulike perspektivene gir på ulike måter, og samlet sett, brede innganger til å pakke ut og nyansere komplekse fortellinger om et sammensatt fenomen som fordommer i skolen, og utgjør et overordnet teoretisk rammeverk for de tre artiklene som inngår i avhandlingen. De teoretiske perspektivene åpner for å utforske og drøfte hvordan relasjonelle aspekter, maktforhold og kjønn kommer til uttrykk og kan koples til elevenes fortellinger og assosiasjoner til fordommer i skolen.

Gjennom presentasjonen av sosialpsykologiske perspektiver på stereotypier, fordommer og sosiale kategorier har jeg rettet oppmerksomhet mot hvordan kategorisering, antagelser og generalisering er en sentral del av menneskers hverdag, og hva slags konsekvenser, både positive og negative, dette kan ha. Kategorisering er en sentral del av gruppetenkning, og derfor også en viktig komponent når det kommer til inkludering og ekskludering, på både samfunnsnivå, og i mindre grupper, som for eksempel i elevgrupper, vennegrupper, og så videre. Dette er perspektiver som er verdifulle når det kommer til å fortolke og forstå elevenes fortellinger om fordommer i skolen. Videre tilbyr sosialpsykologien perspektiver på grupper og sosial identitet som gir en inngang til å forstå betydningen av identifisering med og tilhørighet til grupper, men også det å identifisere seg vekk fra andre grupper. De følelsesmessige aspektene knyttet til sosial identitet og gruppetenkning er i tillegg verdifulle i denne studien når det kommer til å undersøke komplekse intergruppedynamikker blant elever i skolen.

Gjennom min redegjørelse for interseksjonalitetsperspektivet har jeg vist hvorfor det er fruktbart å undersøke kompleksitet og hvordan sosiale kategorier kan spille sammen og påvirke individers betingelser og muligheter for handling og samhandling, og dermed også maktforhold. Å legge til grunn en slik forståelse av perspektivet åpner i større grad for å undersøke nyanser og kompleksitet i det empiriske materialet, med særlig oppmerksomhet rettet mot hvordan ulike kontekster og konstellasjoner av sosiale kategorier, elevposisjoner og sosiale relasjoner kan ha betydning for og påvirke eller forskyve maktforhold.

4 Metode og data

Ambisjonen med denne avhandlingen er å bidra til økt kunnskap om fordommer i skolen fra et elevperspektiv. De tre artiklene som inngår i avhandlingen, tar alle utgangspunkt i samme kvalitative datamateriale fra avgangsklasser ved tre videregående skoler i ulike deler av landet. Her vil jeg gjøre rede for studiens metodologiske utgangspunkt og gjøre rede for utvalg av skoler og tilgang til feltet. Deretter presenterer jeg metodene som er tatt i bruk, og mine erfaringer med å anvende disse i dette prosjektet. Avslutningsvis gjør jeg rede for analyseprosessen, etterfulgt av refleksjoner omkring studiens pålitelighet og gyldighet, samt etiske forhold.

4.1 Metodologisk utgangspunkt og forskningsdesign

Studios kvalitative forskningsdesign består av deltagende observasjon ved tre videregående skoler, og semi-strukturerte individuelle intervjuer med 28 elever jevnt fordelt på de tre skolene. Formålet med studiens metodiske utgangspunkt er få dyptgående innsikt i, og mulighet til å gi tykke beskrivelser av, fordommer og inkluderings- og ekskluderingsprosesser slik de fremstår gjennom observasjoner og elevers fortellinger. Slik blir erfaringsbaserte og subjektive aspekter helt sentrale kunnskapskilder i denne avhandlingen.

Et kvalitativt forskningsdesign bestående av deltagende observasjon og kvalitative intervjuer åpner for å få innsikt i sosiale prosesser og dynamikker i både klasserommet og blant elever, og deri elevers interaksjoner og meningskonstruksjoner. Metodologisk plasseres studien innenfor en sosialkonstruktivistisk vitenskapstradisjon, hvor virkeligheten forstås som sosialt konstruert gjennom gjensidig påvirkning mellom individ og samfunn (Alvesson & Sköldbberg, 2018; Berger & Luckmann, 1967, s. 210-211). Dette innebærer at fenomener og sosiale kategorier forstås som sosiale konstruksjoner (Bryman, 2012, s. 33-34), og at virkeligheten «består av en uendelighet av gjenstander, mennesker, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger» (Johannessen et al., 2006, s. 41). En sosialkonstruktivistisk tilnærming innebærer dermed en vektlegging av det subjektive, og et syn på kunnskap som sosialt konstruert og som noe som formes av lokale kontekster (Fangen, 2010, s. 26). Til tross for at sosiale kategorier kan forstås som sosiale konstruksjoner, er det imidlertid viktig å understreke at vi mennesker forholder oss til de som om de er virkelige, og som om de er viktige. Det vil si at selv om de kan forstås som sosiale konstruksjoner, er de virkelige i sine konsekvenser. De konstrueres, endres og varierer fra sted til sted, fra person til person, men

for den enkelte person vil de kunne fremstå som reelle forhold, med reell påvirkning på eller betydning for både handling(srom) og livsbetingelser.

Feltarbeidet på skolene ble gjennomført i perioden oktober 2018 til mars 2019. Jeg tilbrakte tre uker på hver skole, hvor jeg fulgte én avgangsklasse på studiespesialiseringsprogrammet i alle fellesfag.¹⁵ Empirien består dermed av mine observasjonsnotater og personlige refleksjoner¹⁶ fra observasjon i og utenfor klasserommene, i tillegg til individuelle intervjuer¹⁷ med totalt 28 elever (12 gutter og 16 jenter) jevnt fordelt på de tre skolene.

4.2 Utvalg og rekruttering

Utvalg av skoler og klasser ble gjort på bakgrunn av relativt åpne kriterier. Et kriterium var at skolene skulle ligge i ulike landsdeler. Dette fordi fordommer og tilgrensende fenomener kan være i spill over alt, på ulike vis, og de kan også oppleves og forstås på ulike måter av ulike individer. I tillegg var valget om geografisk variasjon i rekruttering av skoler også noe jeg ønsket for å «se utenfor Oslo» (hvor mye skolebasert forskning gjennomføres, ettersom Oslo gjerne forstås som en spesielt «mangfoldig» by). Å rekruttere skoler, klasser og elever uten å være låst til ulike kriterier knyttet til trekk ved enkeltskoler og dens elevsammensetning kan gi varierte data som i større grad kan bidra til å fange opp og reflektere bredde og kompleksitet, og slik større representativitet, knyttet til fenomenet som studeres (Levitt, 2021, s. 100; Percy et al., 2015, s. 75).

Et annet kriterium når det kom til å velge skoler var å få tilgang til klasser innenfor det samme utdanningsprogrammet og samme årskull. Dette for å sørge for at utgangspunktet for det empiriske materialet var så likt som mulig mellom de ulike skolene. Dette dreide seg også om at jeg ønsket å observere undervisning i de samme fagene på de ulike skolene, og å ha mulighet for ca. samme antall timer observasjon av undervisning. Jeg ønsket primært avgangsklasser fordi fellesfaget religion og etikk kun er på timeplanen det siste året av studiespesialisering, og dette faget tar opp temaer som kan være spesielt relevant for studiens tematikk. På alle skolene fikk jeg tilgang til én VG3-klasse innenfor studiespesialiseringsprogrammet.

¹⁵ Norsk, historie, religion og etikk, og kroppsøving.

¹⁶ Observasjons- og refleksjonsnotatene utgjør ca. 45.000 ord.

¹⁷ Samlet varighet på intervjuene er ca. 30 timer og fem minutter.

De utvalgte skolene lå i henholdsvis en større by, en mindre by og en bygd, nord, øst og vest i landet.¹⁸ En av skolene hadde en svært heterogen elevsammensetning med tanke på elevenes etniske og religiøse bakgrunner, og elevsammensetningen i klassen gjenspeilet dette. De to andre skolene hadde en mer homogen elevsammensetning på skolenivå, den ene mer enn den andre, og elevene i disse to klassene var primært hvite, majoritetsnorske elever, med unntak av et par elever. Stemningene i de ulike klassene, og relasjonene mellom elevene, varierte. En klasse var livlig og svært sosial, og elevene ga uttrykk for å trives godt. Flere fortalte om å ha opptil flere nære venner i klassen. De to andre klassene var relativt stille og rolige, og det var sjeldent at det forekom høylytt tulling og tøysing eller forstyrrende adferd i undervisningssammenheng. Til tross for at elevene i disse klassene ga uttrykk for å trives godt, fremstod disse elevgruppene som mer sosialt fragmenterte enn den første. Et fellestrekk for alle skolene var imidlertid at de hadde et godt rykte både blant elevene, blant de ansatte, og i lokalmiljøet, generelt. Skolene ble ansett som «gode», og flere av elevene beskrev skolen som den beste av de offentlige skolene de *kunne* ha gått på. Ingen av skolene ble omtalt som å ha særlige utfordringer knyttet til mobbing, rasisme, vold eller lignende, og flere elever løftet frem nettopp hvor *lite* sosiale utfordringer det var på skolen, sammenlignet med andre skoler i kommunen/fylket.

Utvalget av skoler, klasser og elever som er intervjuet i denne studien er ikke representativt for befolkningen, eller for alle elevers forståelser av og assosiasjoner til fordommer i skolen. Variasjon i utvalg av skoler kan likevel gi et godt utgangspunkt for en bred og nyansert drøfting av elevers forståelser av og erfaringer med fordommer. Betydningen av lokalsamfunnet og dets befolkning, samt den spesifikke skolekonteksten (som f.eks. størrelse på skolen, beliggenhet og elevsammensetning i klassene og på skolene generelt), ble trukket frem av elever i både uformelle samtaler og i intervjuer.¹⁹ På skolen som lå i en bygd, for eksempel, snakket flere elever om hvordan det på et lite sted kan oppleves som vanskelig å skille seg ut, fordi den en er, og det en sier og gjør, lett kan bli gjenstand for «bygdesladder» eller føre til negativ oppmerksomhet. På den ene skolen, som lå i en by preget av stort kulturelt, etnisk og religiøst mangfold, derimot, ble nettopp dette mangfoldet løftet frem som noe positivt og som noe som elevene mente bidro til økt toleranse for og mellom ulike grupper, blant både elever på skolen og i lokalsamfunnet ellers. I en studie av

¹⁸ Ingen av skolene lå i Oslo.

¹⁹ Her i kappen er det likevel kontekst i form av elevsammensetning på skolen og i klassen jeg legger vekt på, da mitt «feltarbeid» ikke er omfattende nok til å kunne si noe utover de konkrete skole- og klasseromskontekstene.

fortellinger om integrering i norske lokalsamfunn, løfter Sætermo og kollegaer (2021) frem geografisk kontekst som en fruktbar metodisk avgrensning og analytisk perspektiv nettopp fordi avgrensede kontekster kan forstås som en ramme for analyser som handler om å utforske hvordan et fenomen forstås, og fordi det åpner for å utforske hvordan konteksten kan ha betydning for «(re)produksjon av sosiale, materielle og kulturelle relasjoner» (Sætermo et al., 2021, s. 24). En slik tilnærming, hevder de, åpner for kritisk utforskning av et fenomen hvor kompleksitet i menneskers erfaringer vektlegges (Sætermo et al., 2021).

Jeg startet rekrutteringsprosessen med å lage en liste over videregående skoler som tilbyr studieprogrammet studiespesialisering i de ulike landsdelene, og sendte formelle henvendelser til skoleledere på disse skolene. Dette førte kun til tilgang på én skole. Derfor valgte jeg å benytte meg av mitt personlige nettverk for å bli satt i kontakt med «portvakter» (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 93) for å få tilgang til ytterligere to skoler. Portvaktene var avdelingsledere ved skoler som var i andre landsdeler enn den skolen jeg allerede hadde fått tilgang til. De bistod med å klarere mitt besøk med skolens ledelse og aktuelle lærere, samt å finne klasser på sine skoler hvor jeg kunne gjennomføre forskningen min. Jeg hadde ingen personlig kjennskap til noen av skolelederne eller lærerne ved noen av de tre skolene, og heller ingen av elevene. Skolelederen og de to avdelingslederne valgte en klasse ved sin skole for meg. De eneste kriteriene jeg ga til skolelederen/avdelingslederne var, i tråd med kriteriene jeg nevnte innledningsvis i dette underkapittelet, at klassene måtte være 1) en klasse på studiespesialiseringprogrammet og 2), det måtte være en klasse på VG2 eller (aller helst) VG3.

4.3 Deltagende observasjon

Observasjonene på de ulike skolene fant sted i henholdsvis oktober-november 2018, januar-februar 2019 og mars 2019. Jeg var tre uker sammenhengende på hver skole, og fulgte de tre klassene i alle fellesfag og på andre arrangementer for avgangskullet. Undervisning i fellesfagene var fordelt ulikt gjennom året på de tre skolene, noe som gjorde at jeg observerte et ulikt antall timer i fagene på de tre skolene. Totalt observerte jeg 53 undervisningsøkter, i tillegg til å delta på fem «klassens timer», og andre «arrangementer», som for eksempel foredrag av eksterne foredragsholdere og forestillinger.

4.3.1 Gjennomføring av deltagende observasjon

Den første uken på hver skole gjorde jeg kun deltagende observasjon. Intervjuer med elever begynte jeg med først etter å ha vært i klassen en uke. Dette var et bevisst valg, da jeg så deltagende observasjon som en mulighet til å bli litt kjent med elevene og gjøre dem komfortable med meg og min tilstedeværelse (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 167). Jeg observerte undervisning i fellesfagene, i tillegg til å gjøre observasjoner utenfor klasserommet (i pauser mellom timer, i lunsjpauser og i fritimer). Da jeg observerte utenfor undervisningen var dette inne i klasserommet, hvor flere elever ofte tilbrakte pausene sine, men også i kantineområdet, i biblioteket, og ellers rundt omkring på skolen. Altså forsøkte jeg å «henge» med elevene der de befant seg. Ambisjonen med å gjøre deltagende observasjon var å komme tett på og fange opp elevenes «virkelighet» i klasserommet og på skolen generelt (Fangen, 2010, s. 15). Dette innebærer å få innsikt i sosial interaksjon og sosiale prosesser (Repstad, 2007, s. 22). For eksempel med tanke på hvordan elevene snakker (med både hverandre og med lærere, og om andre), hvordan de samhandler og oppfører seg, i deres engasjement, eller mangel på engasjement i undervisningssituasjoner, og eventuelle «forstyrrelser» og uro.

Under deltagende observasjon vil forskerens grad av deltagelse kunne variere (Fangen, 2010). Min grad av deltagelse var moderat. Under oppholdet på skolene fulgte jeg samme timeplan som elevene. Når elevene hadde fritimer eller lunsjpause, hadde jeg også «fritime» og «lunsjpause». Jeg deltok i uformelle samtaler med og mellom elever, men jeg deltok ikke i undervisningen i samme kapasitet som elevene, med tanke på interaksjon med lærere eller arbeidsoppgaver. Derimot var det tilfeller hvor jeg satt med enkeltelever eller elevgrupper når de jobbet med oppgaver. Da hendte det at elevene tok initiativ til å involvere meg i diskusjon av oppgaven de jobbet med. Dette opplevde jeg som positivt med tanke på å bygge relasjoner med elevene og å gjøre dem mer komfortable med meg som person og min tilstedeværelse.

På alle skolene forsøkte jeg så langt som mulig å variere hvor i klasserommet jeg plasserte meg for å observere. Først og fremst fordi elevene stort sett hadde faste plasser, men også fordi jeg ønsket å observere fra ulike kanter. Et annet poeng med å variere hvor jeg plasserte meg var også for å se til at enkelte elever ikke ville føle at jeg hele tiden fulgte med på dem. På samme tid kan det at jeg ofte byttet plassering i klasserommet ha hatt en forstyrrende effekt for elevene, ved at jeg varierte mellom å være mer eller mindre synlig for enkelte elever ut fra hvor jeg satt. Til tross for dette var min erfaring at det å flytte på meg gjorde at jeg fikk mulighet til å småprate og bli bedre kjent med *flere* elever enn jeg ville fått

hvis jeg satt på ett og samme sted hele tiden. Jeg prøvde imidlertid å stort sett sitte på pulter i bakre del av klasserommet, for å ha et så godt overblikk som mulig.

«Feltnotatene», det vil si mine observasjonsnotater og personlige refleksjoner, skrev jeg hovedsakelig underveis i løpet av dagen, men bearbeidet og skrev mer utfyllende etter endt observasjon, mens observasjoner og inntrykk fortsatt var «ferskt» i minnet (Hammersley & Atkinson, 1996). Planen var å skrive feltnotater med penn og papir, for å ikke være så synlig med bærbar PC i klasserommet. Elevene satt imidlertid med sine bærbare PC-er fremme stort sett hele tiden, og jeg ville antageligvis skilt meg ut dersom jeg ikke gjorde det. Jeg passet dog på å være diskret når jeg tok observasjonsnotater timene, og skrev kun på min PC når elevene også gjorde det. Jeg var også bevisst å ikke notere konstant, for å ikke avskrekke elevene med uavbrutt skribling eller forstyrre dem (Hammersley & Atkinson, 1996).

4.3.2 Å gjennomføre observasjon i skolekonteksten: muligheter og utfordringer

Hva en kan observere i en skolekontekst og i hvilken grad en som forsker kan delta, vil variere fra skole til skole, klasse til klasse, og fra dag og dag. Det kan avhenge av hvilken lærer som er til stede, hvordan en undervisningstime er lagt opp, hva som er tema for undervisningen, og så videre. Klasseromskonteksten er fylt av ulike mennesker og uforutsigbare situasjoner (Wragg, 1999), og det er mye å følge med på og å få med seg. Gjennom å gjøre klasseromsobservasjoner lærte jeg at det også er givende å forsøke å fange opp hva som *ikke* skjer i klasserommet (Patton, 2015). For eksempel, er elevene stille når du kanskje hadde forventet en form for reaksjon fra dem? Å være oppmerksom på nettopp hva som *ikke* skjer, eller å være oppmerksom på det non-verbale, kan gi interessante innblikk i interaksjonsmønstre og klasseromskultur (Wragg, 1999). Det kan imidlertid være utfordrende å tolke det non-verbale ettersom det lett kan misforstås eller feiltolkes. Kroppsspråk kan være tvetydig, og ikke nødvendigvis lett å tolke korrekt eller tilgjengelig for tolkning av en observatør (Patton, 2015; Wragg, 1999). Likevel har man som deltagende observatør mulighet til å «talk things out» med forskningsdeltagerne underveis, og slik bekrefte eller avkrefte fortolkninger, samt å få forskningsdeltagerens forståelser og forklaringer av ulike non-verbale handlinger eller samhandling (Patton, 2015). Dette ble spesielt viktig for meg under forskningsoppholdet på to av skolene, hvor elevene i de aktuelle klassene i stor grad var stille og inaktive i undervisningstimene. Dette stod i kontrast til hvordan jeg opplevde det på den

tredje skolen, hvor det stort sett var liv og røre i klasserommet, og elevene var aktive og pratsomme i timene og gjerne tok kontakt med meg, og forklarte ting til meg underveis, på eget initiativ.

En begrensning som gjerne nevnes i forbindelse med observasjon som metode er faren for å tolke en handling eller interaksjon feil (Corbin & Strauss, 2015, s. 41). Å være deltagende observatør, derimot, gjorde som nevnt at jeg hadde mulighet til å snakke med elevene underveis eller i etterkant av en hendelse eller sosial interaksjon. Dette er i tillegg en måte å få prøvd ut mulige fortolkninger der og da (Fangen, 2010, s. 171). Det er likevel viktig å påpeke at dette ikke nødvendigvis alltid er mulig, eller passende, i enhver gitt situasjon. I dette tilfelle var det spesielt givende å kombinere metoder, nemlig å kunne benytte seg av individuelle intervjuer med elever i tillegg til å gjøre deltagende observasjon.

4.4 Kvalitative intervjuer

Intervjuene ble gjennomført i løpet av andre og tredje uke av oppholdet mitt på hver av skolene. Jeg intervjuet totalt 28 elever; 16 jenter og 12 gutter. På den ene skolen intervjuet jeg seks jenter og tre gutter, på den andre intervjuet jeg syv jenter og fem gutter, og på den tredje intervjuet jeg tre jenter og fire gutter. Alle intervjuene ble gjennomført på skolene, enten i grupperom, møterom eller tomme klasserom. Elevene fikk også anledning til å si ifra dersom de ønsket å gjennomføre intervjuet utenfor skolens område, dersom de skulle være mer komfortable med det. Hver informant ble intervjuet én gang, og med unntak av ett intervju som varte i 30 minutter, varte alle intervjuene mellom 45 og 90 minutter (gjennomsnittlig i overkant av én time).²⁰

Alle intervjuene ble tatt opp med digital lydopptaker, og transkribert av meg i etterkant. Jeg har transkribert intervjuene ordrett, og inkludert latter, pauser, avbrytelser, og lignende, for at transkripsjonene skal være så tett på det faktiske intervjuet som mulig. Etersom jeg har vært på skoler i ulike deler av landet, har enkelte av elevgruppene distinkte og gjenkjennelige dialekter. Jeg har derfor valgt å transkribere alle intervjuene i bokmålsform heller enn å beholde elevenes ulike dialekter. Å *normalisere* (Tjora, 2012, s. 144) transkripsjonene er dermed et grep jeg har gjort for å anonymisere både transkripsjonene og fremstillinger av empirien i de enkelte artiklene. Der hvor jeg i artiklene gjengir direkte utdrag fra intervjuene, har jeg valgt å beholde transkriberte indikatorer for latter, pauser og lignende,

²⁰ Lydopptakene av intervjuene har en sammenlagt total varighet på 30 timer og fem minutter, og tilsvarer omtrent 28 000 ord.

for å best mulig gi en autentisk fremstilling av informantenes utsagn. Under transkripsjon ble også all identifiserende informasjon (stedsnavn, navn på lærere, medelever, o.l.) anonymisert, og informantene har blitt tildelt fiktive navn av meg.

Alle elevene som ble intervjuet ble informert om prosjektet, deres rettigheter, samt øvrige forskningsetiske forhold, både skriftlig og muntlig. Informert samtykke ble gitt av alle elevene som stilte til intervju i begynnelsen av hvert intervju, og deres samtykke ble tatt opp på lydopptak. I forkant av intervjuene hadde jeg observert i alle klassens fellesfagtimer i en uke, samt «hengt» rundt omkring på skolen hvor elevene befant seg.

4.4.1 Rekruttering

Alle elevene som ble intervjuet selvrekrutterte til intervju, i den forstand at de selv måtte ta kontakt med meg. I starten av oppholdet på hver av skolene presenterte jeg meg selv og prosjektet for klassen. Da sa jeg også til elevene at dersom de kunne tenke seg å la seg intervjuet så måtte de ta kontakt med meg, enten personlig, via e-post eller SMS. Ved å la elevene selvrekruttere på denne måten, kunne jeg være ganske trygg på at elevene som lot seg intervjuet gjorde dette fordi de selv ønsket det, heller enn at det var et resultat av at de har følt seg presset eller overtalt av meg. Å la elevene selvrekruttere til intervjuene viste seg derimot å være utfordrende med tanke på å få på plass faktiske avtaler om intervju. På den første skolen, for eksempel, tok flere elever kontakt med meg umiddelbart etter min presentasjon den første dagen for å si at de ønsket å stille opp. Å få på plass avtaler med disse elevene etter de hadde meldt interesse opplevde jeg imidlertid som noe vanskelig, fordi jeg av anonymitetshensyn ville unngå å gjøre avtaler foran andre. Det var ikke nødvendigvis enkelt å få elevene på tomannshånd for å gjøre avtaler, derfor tok det noe lengre tid enn antatt å få på plass konkrete avtaler på denne skolen.

På bakgrunn av mine erfaringer med rekruttering til intervjuer på den første skolen, endret jeg fremgangsmåte på de to andre skolene. Der valgte jeg å heller henvende meg til elevene i plenum også mot *slutten* av min første uke på skolene. I plenum takket jeg elevene for en fin første uke, og fortalte at jeg satt stor pris på hvor imøtekommende og hyggelige de hadde vært. Deretter sa jeg at jeg hadde fått flere henvendelser fra elever som ønsket å la seg intervjuet, og at jeg ville satt stor pris på om, dersom de som fortsatt var interessert, tok direkte kontakte meg for å avtale tid og sted. Dette førte til at noen tok direkte kontakt, og andre sendte meg en SMS. Denne tilnærmingen førte også til at flere elever som ikke tidligere

hadde gitt uttrykk for å være interessert i å stille til intervju, tok kontakt for å si at ønsket å la seg intervju.

En mulig svakhet med tanke på min tilnærming til rekruttering av informanter er at det kan føre til en skjevfordeling med tanke på kjønn, religiøs og etnisk bakgrunn, som kan minske sjansen for et så variert datagrunnlag som mulig (Repstad, 2007, s. 42). Dette ble tilfellet på en av skolene, hvor det var færre gutter i klassen, og kun to gutter som meldte seg etter min generelle henvendelse i klassen. I dette tilfellet valgte jeg, etter å ha vært i klassen i over halvannen uke, å si til en av guttene jeg hadde pratet en god del med at han bare måtte si ifra dersom han skulle få lyst til, og ha tid til, å stille til intervju. Eleven sa umiddelbart at det kunne han gjerne, og avtalte tid og sted med meg allerede samme dag. Altså kan min tilnærming til rekruttering av informanter ha ført til at jeg muligens har gått glipp av sjanser til å intervju noen elever, da min tilnærming til rekruttering krevde et visst initiativ og interesse fra elevenes side. Dette innebærer også at jeg som forsker kanskje i enda større grad må reflektere rundt elevenes mulige agendaer og motiver for selvrekruttering til intervju.

På den ene skolen resulterte min generelle henvendelse til klassen mot slutten av første uke til at spesielt flere gutter meldte interesse for å la seg intervju, mens det på den andre førte til at enda flere jenter tok kontakt for å melde sin interesse. Likevel, ved å følge opp og å minne elevene på at jeg gjerne vil intervju de økte jeg mulighetene for å få intervjuer med elever med ulike erfaringer og bakgrunner, og dermed større variasjon i utvalget av informanter (Repstad, 2007, s. 43).

4.4.2 Gjennomføring av intervjuer

I intervjuene ønsket jeg å få dypere innsikt i elevenes erfaringer med og forståelser av fordommer i skolen. Intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide²¹ som var utformet på forhånd. Semistrukturerte intervjuer åpnet for mer fleksibilitet med tanke på å forfølge temaer og tanker som fremstod som viktige for elevene, samtidig som det ga rom for fleksibilitet med tanke på å fokusere intervjuet mot temaer spesielt viktig for studien (Brinkmann, 2017; Kvale & Brinkmann, 2015). Å ha gjennomført observasjoner i én uke før jeg begynte å intervju elever ga også mulighet for å inkludere spørsmål basert på mine observasjoner i klassen og på skolen generelt i intervjuene, i tillegg til at elevenes fortellinger ble lettere å kontekstualisere for meg som utenforstående forsker.

²¹ Se vedlegg 3.

Spørsmålene i intervjuguiden var rettet mot alt fra elevenes oppvekst, familie, hobbyer og interesser, til utdannings- og skolerelaterte spørsmål. De utdannings- og skolerelaterte spørsmålene søkte å få innsikt i elevenes opplevelser av trivsel og trygghet i skolen, samt deres relasjoner med medelever og lærere. Jeg stilte også spørsmål om elevenes tilfredshet med skolen, og deres forståelser av skolemiljøet generelt. I de første intervjuene støttet jeg meg i større grad til intervjuguiden, fordi jeg ikke kunne vite i hvilken grad min tilnærming og mine spørsmål ville resonnerer hos elevene.

Basert på mine erfaringer fra de første intervjuene, ble jeg oppmerksom på hvilke spørsmål som ikke fungerte slik jeg hadde sett for meg, og kunne gjøre tilpasninger i de neste intervjuene. At intervjuene var semistrukturerte, gjorde også at jeg fikk innsikt i hva slags spørsmål og temaer som fungerte som innganger til gode samtaler med elevene. Etter et par intervjuer ble intervjuene i større grad ustrukturerte samtaler, med utspring fra både intervjuguiden, men også fra temaer som utviklet seg gjennom det elevene trakk frem og vektla i sine fortellinger. Slik kan det empiriske intervjumaterialet forstås som en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 36), hvor kunnskap blir til gjennom samtale mellom forsker og informant. I løpet av de første intervjuene ble det imidlertid raskt klart for meg at enkelte av spørsmålene mine, eller begrepene jeg brukte (som f.eks. «fordommer», «negative holdninger», og lignende) ikke nødvendigvis fremstod som umiddelbart relevante for elevene. Da jeg stilte spørsmål rundt negative holdninger og fordommer, så fortalte elevene om andre, tilgrensende ting. Det de fortalte om handlet ikke om spesifikke fordommer de eller medelever har, eller som de har blitt møtt med eller opplevd på skolen. De fortalte heller om ulike situasjoner, temaer og praksiser som de *assosierte* med fordommer. Jeg gjorde imidlertid ingen store endringer i intervjuguiden underveis, men basert på mine erfaringer fra de foregående intervjuene, var jeg oppmerksom på hvilke spørsmål og formuleringer jeg kanskje måtte komme til å endre.

De semistrukturerte intervjuene åpnet for bred innsikt i elevenes forståelser og en kontekstualisering av elevenes fortellinger, og la også til rette for at intervjuene kunne ta uventede retninger, basert på det elevene fortalte. For eksempel er temaet for avhandlingens første artikkel noe som oppstod uventet for meg. Jeg stilte ingen konkrete spørsmål knyttet til humor og tulling i intervjuene mine, men i de første intervjuene ble det nevnt av elevene i forbindelse med andre spørsmål jeg stilte. Humor og tulling var også fremtredende i mine observasjoner på den første skolen jeg var på, og på bakgrunn av dette passet jeg på å inkludere dette som tema i de resterende intervjuene, dersom elevene ikke nevnte det på egenhånd.

4.5 Analyseprosessen

For å organisere observasjonsnotatene og intervjutranskripsjonene valgte jeg å bruke analyseverktøyet HyperRESEARCH. HyperRESEARCH gjør det mulig å kode tekst, på både ord-, frase-, setnings- og avsnittsnivå. De utvalgte segmentene for koding, enten det er enkelte ord, eller korte eller lange bolker med tekst, kan gis flere koder. Det empiriske datamaterialet er undersøkt med utgangspunkt i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) gjennom to faser; en innledende («initial») og en fokusert («focused») fase, som beskrevet av Charmaz (2006, s. 42-71). Tematisk analyse kjennetegnes av fleksibilitet og åpner for å identifisere mønstre eller temaer på tvers av og innad i empiri, og er ikke bundet til et teoretisk rammeverk (Braun & Clarke, 2006, s. 81).

I den innledende fasen leste jeg observasjonsnotatene og intervjutranskripsjonene nøye flere ganger, og kodet materialet i små segmenter, på ord- og setningsnivå og kortere tekstutdrag. Denne første fasen innebar dermed empirinær koding, som utledet en rekke mindre og «smale» tematiske koder. I den fokuserte fasen gjennomgikk jeg kodene fra den innledende fasen, og kategoriserte og syntetiserte de mest gjengående og sentrale kodene fra den innledende fasen til bredere temaer og undertemaer (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2015). Disse temaene og undertemaene/kategoriene dannet utgangspunkt for artiklene i avhandlingen og hvordan jeg organiserte og presenterte funnene mine. For eksempel var et tema utledet i den fokuserte fasen knyttet til sosialiseringsspraksiser, som for eksempel humorbruk, tulling og skjellsord mellom venner.

Koder fra den innledende fasen, som for eksempel «humor og tull», «skjellsord/nedsnakk», «homofili», «hudfarge», «sosialisering med venner/vennskap», utledet det overordnede temaet som omhandlet sosialiseringsspraksiser knyttet til humorbruk og tulling blant venner, og dannet videre grunnlag for utledning av ulike undertemaer. Disse undertemaene dannet utgangspunkt for organisasjon og presentasjon av funnene i den første artikkelen (Johannessen, 2021a), nemlig «'rase'basert humor og slengbemerkinger», «homorelaterte merkelapper og slengbemerkinger» og «ambivalens knyttet til humorbruk». I arbeidet med å kode og analysere det empiriske materialet brukte jeg mye tid på å gjennomgå flere ganger, for å se etter sammenhenger og koplinger mellom de ulike temaene og kategoriene. Som nevnt kunne også en enkel sekvens merkes med flere koder. HyperRESEARCH gjorde det på denne måten ekstra tydelig hvordan ulike sekvenser kan handle om flere ting, og bidro på den måten til å avgrense de overordnede kategoriene og temaene, samtidig som kompleksiteten i det empiriske materialet ble fremtredende.

Når det kommer til å velge konkrete utdrag fra det empiriske materialet for å eksemplifisere materialet i forskningsartiklene, ble mengden med empiri en utfordring. Ettersom det ikke lar seg gjøre å gjengi verken alt fra mine observasjonsnotater eller fra intervjuene, har jeg i artiklene valgt å identifisere et knippe utdrag som best mulig kunne illustrere og vise nyanser innenfor de ulike temaene, og etterstrebet å kontekstualisere de ulike utdragene.

4.6 Studiens troverdighet

Refleksivitet er en sentral del av en studies troverdighet og pålitelighet. Refleksivitet kan forstås som todelt (Alvesson & Skoldberg, 2018, s. 11). På den ene siden handler det om *fortolkning*. På den andre siden handler det om forskerens kritiske refleksjon. Refleksivitet kan dermed forstås som kritisk refleksjon omkring «betingelsene for hvordan kunnskap skapes, reproduseres og formidles» (Kaarhus, 2003, s. 201), og omkring hvordan ens person og bakgrunn har innvirkning på alle deler av forskningsprosessen, fra datainnsamling til analyse og fortolkning (Lincoln et al., 2018). I det følgende vil jeg gjøre drøfte studiens pålitelighet og gyldighet, og avslutningsvis gjøre noen etiske refleksjoner knyttet til studien.

4.6.1 Pålitelighet, fortolkning og maktforhold

Pålitelighet dreier seg om forskningsresultaters troverdighet, og handler gjerne om hvorvidt funn kan reproduseres av andre forskere ved en senere anledning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). En slik form for pålitelighet er ikke nødvendigvis enkel å oppnå innenfor kvalitativ forskning. Kvalitative analyser handler i stor grad om fortolkning fra forskerens side, og dermed er heller ikke fullstendig nøytralitet mulig. En *refleksiv åpenhet* kan imidlertid bidra til å øke troverdigheten til en studie. Dette dreier seg om forskerens kontinuerlige refleksjon rundt og undersøkelse av hvordan ens personlige erfaringer, interesser, bakgrunn og kunnskap kan påvirke hvordan en forstår og fortolker det empiriske materialet (Patton, 2015). I tillegg kan en forskers tilstedeværelse påvirke hva som skjer i den konteksten forskningen foregår. Hva som skjer når forskeren er tilstede, ville kanskje ikke skjedd dersom forskeren ikke var der (Repstad, 2007). Derfor er det helt nødvendig at forskeren reflekterer over hvilke måter hennes person og tilstedeværelse på ulike måter kan påvirke det empiriske materialet. Kjønn, alder, etnisitet, klasse, og så videre, er også faktorer som kan spille inn og påvirke forholdet

mellom forskeren og informantene (Fangen, 2010, s. 146-165). I det følgende vil jeg reflektere rundt hvordan min person og bakgrunn kan ha hatt betydning for studien.

Jeg er utdannet lærer, og jeg har jobbet flere år i barneskolen og med barn og unge i utdanningsbaserte sommerprogrammer. Min bakgrunn fra skolen, og arbeid med barn og unge ellers, har hatt stor betydning for retningen og formen til denne studien. For eksempel har min faglige kjennskap til og personlige erfaringer fra «feltet» spilt en sentral rolle for mitt valg av en åpen tilnærming i studien.

Når det gjelder maktforhold, kan dette gjelde på flere nivåer. Både maktforhold som kommer av de ulike posisjonene «forsker» og «elev», men også min bakgrunn som lærer i møte med elever, samt min posisjon som hvit kvinne med majoritetsnorsk bakgrunn som forsker på det som kan forstås som sensitive temaer. Første dag på hver av skolene presenterte jeg meg selv og forklarte elevene i klassen at jeg holdt på med et doktorgradsprosjekt hvor jeg ønsket å få innsikt i deres erfaringer med og forståelser av fordommer og negative holdninger knyttet til (antatt) tilhørighet til grupper og identifisering i skolen. Når jeg presenterte meg selv var det flere av elevene som ble litt perplekse. De stusset over alderen min, fordi de synes det virket underlig at jeg, som i deres øyne tydeligvis fremstod som «ung», kunne være «forsker». En vikarlærer tok meg også for å være ny elev i klassen, til stor latter fra resten av elevene. At elevene identifiserte meg som ung, og at vi i klesveiene og fremtoning ikke nødvendigvis var så ulike hverandre, kan ha bidratt til at elevene i mindre grad så meg som en av «de voksne»; lærerne, og at dette var positivt med tanke på min tilgang til og «innpass» hos elever (jf. Fangen, 2010; Repstad, 2007, s. 147).

Det var viktig for meg å signalisere overfor elevene at jeg var interessert i å observere og få innsikt i *alle* sine erfaringer og forståelser, uavhengig av deres bakgrunn eller uavhengig om de følte at de hadde noe konkret å fortelle om. At jeg valgte å la elevene selvrekruttere er et grep jeg tok nettopp for å sørge for at informantene som ble intervjuet ikke skulle være «valgt» ut på bakgrunn av at jeg har tilskrevet dem egenskaper eller erfaringer, eller fordi jeg anså dem som relevante å snakke med på bakgrunn av gitte sider eller trekk ved deres person. Samtidig kan det også tenkes at noen elever ikke selvrekrutterte på grunn av oppfatninger de kan ha hatt om *meg*. Videre har refleksjoner rundt maktforhold vært sentrale i mitt empiriske analysearbeid. I analyseprosessen var det viktig for meg å forsøke å forfølge de momentene som elevene selv vektla, og slik ta dem og deres fortellinger på alvor. Videre har jeg etterstrebet å nyansere, problematisere og være kritisk i møte med det empiriske materialet, og også mine egne fortolkninger av det.

Min rolle i «felten», og hva jeg kan få innsikt i, henger sammen med hvem jeg er, hva min posisjon er, og hva slags tilgang jeg får. Selv om lærerne ikke var hovedfokus i min forskning, opplevde jeg min bakgrunn som lærer og kjennskap til skolen som positiv. Selv om lærerne visste at jeg ikke var der for å forske på dem eller deres undervisningspraksis, kan det likevel oppleves som invaderende og ukomfortabelt at en fremmed skal overvære undervisningen. At lærerne var klar over at jeg selv er utdannet og har jobbet som lærer, kan ha vært en ekstra trygghet for lærerne, da de vet at jeg selv er klar over hvor uforutsigbar og kompleks lærerjobben kan være. Overfor elevene, derimot, anså jeg det som hensiktsmessig å distansere meg noe fra lærerne og min bakgrunn som lærer. Jeg ønsket ikke at elevene skulle oppfatte meg som å være tett på lærerne på skolen eller som «en av lærerne». Dette fordi jeg var redd for at elevene ville kunne komme til å tro at jeg ville snakke med lærerne om ting de fortalte meg, eller at lærerne på noen måte var involvert i prosjektet mitt.

For å synliggjøre en viss avstand fra lærerne foran elevene passet jeg, for eksempel, alltid på å komme til timene før lærerne, slik at elevene kunne se at jeg ikke «hang» med lærerne. Jeg kom heller tidlig for å snakke med elevene før timene startet. Videre var jeg nøye på å, dersom jeg pratet med lærerne, å gjøre dette åpent foran elevene, slik at det ikke ville fremstå som om jeg snakket om «hemmelige» ting med lærerne, bak elevenes rygg. I de tre ukene på hver av skolene brukte jeg også lite tid på lærerværelset, utover å hente kaffe og av og til slå av en kort uformell prat med lærere eller ledelsen (de lurte jo tross alt på hvordan jeg hadde det på skolen deres). Dersom det ikke var elever fra klassene jeg kunne «henge» med, eller undervisning å følge, fant jeg meg stort sett et sted å arbeide hvor jeg var synlig for elevene; enten i biblioteket, i kantina, eller i grupperom hvor jeg satt med døren åpen. I kroppsøvingstimer deltok jeg også, dersom noen av elevene manglet en partner, og i uformelle quizer i klasserommet deltok jeg på lag med elevene. Dette gjorde jeg for å synliggjøre og tydeliggjøre for elevene, så langt som mulig, at jeg ikke var tilknyttet skolen, dens ledelse eller ansatte, og for å styrke elevenes tillit til meg.

Et sentralt moment med tanke på pålitelighet dreier seg om at fortolkningene en gjør er fundert i empirien. Altså, at det er empirien som styrer fortolkningene, heller enn ønsker om å komme frem til det forskere har funnet før deg (Fangen, 2010, s. 253). For å styrke dette har jeg gjennom hele skriveprosessen gått tilbake til intervjutranskripsjoner, feltnotater og koder, for å sørge for at jeg ikke tar elementer ut av sammenheng, at jeg gjengir empirien korrekt, og at mine fortolkninger er troverdige (Fangen, 2010). Dette innebærer også at jeg har etterstrebet *gjennomsiktighet*, ved å vise hva slags empiri som ligger til grunn for mine fortolkninger, og hvordan empirien og mine fortolkninger av den kan forstås i lys av

begrepene og teoriene jeg benytter meg av (jf. Schatzman & Strauss, gjengitt i Fangen, 2010, s. 251). Gjennomsiktighet handler om å være åpen med tanke på hvordan studien er gjennomført, hvilke valg som er tatt, og eventuelle utfordringer eller problemer, og å formidle dette gjennom forskningsrapporteringen (Tjora, 2012, s. 207). En slik form for gjennomsiktighet har til hensikt at lesere, gjennom å få et godt nok innblikk i forskningen, kan ta stilling til kvaliteten på forskningen (Tjora, 2012, s. 216). For å styrke gjennomsiktigheten i min forskningsrapportering har jeg blant annet etterstrebet å gi *tykke beskrivelser* i gjengivelser av det empiriske datamaterialet i mine diskusjoner i artiklene. Dette har jeg gjort ved å beskrive og kontekstualisere empirien som benyttes. Lesing av og diskusjoner med forskerkolleger fra både eget og andre forskningsfelt underveis i prosessen, har også vært viktig for å få kritiske og konstruktive tilbakemeldinger på empirien min, og mine fortolkninger av den.

Ytterligere bidrar artiklene som inngår i avhandlingen i seg selv til å styrke studiens pålitelighet. De tre artiklene som inngår i avhandlingen er noe tematisk sprikende, og dette er et resultat av at jeg har tatt hele det empiriske materialet på alvor. Jeg kunne ha valgt å skrive tre artikler som omhandlet elevers erfaringer med undervisning om islam, for eksempel, da dette var et tema som særlig utpekte seg i elevenes fortellinger og mine observasjoner. Dersom jeg hadde gjort det, måtte jeg imidlertid ha tilsidesatt deler av empirien som var interessant og spennende å forfølge, og som jeg kanskje også fikk innsikt i nettopp på grunn av det åpne forskningsdesignet som ligger til grunn for studien. Slik kan de tre artiklene forstås som uttrykk for en *empirisk redelighet*, som gjenspeiler at jeg har etterstrebet å reflektere bredden i det empiriske materialet gjennom avhandlingens tre artikler. I tillegg er gjennomsiktighet en årsak til at denne kappen er noe omfattende i omfang. Dette fordi jeg her i kappen har ønsket å gjøre grundig rede for nettopp de metodiske, teoretiske og analytiske valgene jeg har vurdert og tatt, og videre hvilke konsekvenser disse valgene har hatt for studien.

4.6.2 Gyldighet

Gyldighet handler om i hvilken grad metodene som anvendes egner seg til å undersøke det de er ment å undersøke, og må tas i betraktning i alle faser av et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015). Å vurdere gyldighet innenfor en kvalitativ forskningstradisjon kan blant annet gjøres gjennom å vurdere gyldigheten av egne observasjoner, feltnotater og analyser og fortolkninger. I tillegg kan det gjøres gjennom å vurdere sannhetsgehalten i informanters

utsagn og mine fortolkninger av disse, med et kritisk blikk eller gjennom dialog med andre (Fangen, 2010, s. 237; Kvale & Brinkmann, 2015). På samme måte som dialog og diskusjon med forskerkolleger, både i og utenfor eget fagfelt, kan bidra til å styrke studiens pålitelighet, er det også en måte å styrke studiens gyldighet på (jf. Tjora, 2012, s. 206). Jeg har presentert og diskutert mitt prosjekt, på ulike stadier og i ulike vitenskapelige fora. For eksempel gjennom oppgaver og prosesseminar i regi av NAFOL,²² presentasjon på en internasjonal konferanse,²³ i forskergrupper, samt på midtveis- og sluttseminarer ved OsloMet. I tillegg er de tre artiklene som inngår i avhandlingen fagfellevurderte og publiserte.

I denne studien har jeg gjennomført både deltagende observasjon og kvalitative intervjuer med enkeltelever. *Triangulering* har derfor også vært en måte å styrke studiens gyldighet (så vel som pålitelighet) på. Triangulering innebærer å relatere og å se ulike former for empiri i lys av hverandre, for å styrke studiens analytiske validitet og de slutninger som er trukket (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 258-261). Triangulering innebærer ikke bare at disse ulike empiriske kildene sammen kan bidra til å danne et mer komplett bilde av det som studeres. Det kan også bidra til å minske sjansene for observasjonsbias, samtidig som man i større grad får mulighet til å kontrollere og nyansere, eller «bekrefte» og «avkrefte», funn i lys av en annen metodisk inngang (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 260).

4.6.3 Ethiske refleksjoner

Dette forskningsprosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD),²⁴ og jeg har fulgt deres retningslinjer for innsamling, behandling og oppbevaring av sensitiv informasjon, personopplysninger, og øvrig forskningsdata. Før jeg kom til skolene, mottok alle elever og lærere i de tre klassene utfyllende informasjon om prosjektet. Elevene ga sitt skriftlige samtykke til at jeg kunne gjennomføre deltagende observasjon i deres klasse, og samtykkeskjemaene ble samlet inn av lærere. Informasjon om prosjektet ble gjentatt, både muntlig og skriftlig, da jeg ankom hver av skolene, og elevene ga på nytt sitt skriftlige informerte samtykke.²⁵ Elevene ble grundig informert om deres rettigheter når det kommer til å trekke sitt samtykke underveis i mitt forskningsopphold, eller i etterkant. For elever som ble intervjuet ble informasjon om prosjektet, samt deres rettigheter, gjentatt muntlig og deres samtykke ble tatt opp på lydopptak.

²² Nasjonal forskerskole for lærerutdanning, finansiert av Norges forskningsråd i perioden 2010-2022.

²³ *Conference on Racism and Religion*, CEMFOR, Uppsala universitet, høsten 2019.

²⁴ Se vedlegg 1.

²⁵ Se vedlegg 4 og 5.

Identifiserende informasjon om elevene og skolene, er anonymisert, og jeg har gitt elevene fiktive navn. Jeg har oppgitt at de tre skolene ligger i henholdsvis en større by, en mindre by og i en bygd, men uten å knytte de enkelte skolene til spesifikke landsdeler. Anonymisering er en helt sentral del av forskeres utøvelse av «hverdagsetikk» (jf. Silverman, 2003, i Smette, 2019). Det er imidlertid noen utfordringer og begrensninger knyttet til anonymisering i kvalitativ forskning. For eksempel kan overanonymisering, ifølge Haugen og Skilbrei (2021), føre til at de empiriske analysene «blir grunnere fordi man mister verdifull kontekst når man tar bort identifiserende detaljer» (s. 39). Dette innebærer at forskeren må gjøre noen viktige, men vanskelige, avveininger med tanke på å ivareta informantenes integritet (jf. NESH, 2021), og på samme tid sikre så fylldige empiriske beskrivelser som mulig, for å åpne for komplekse empiriske analyser. Refleksjoner og avveininger omkring anonymisering, bruk av detaljerte beskrivelser av situasjoner og lignende, var særlig relevante med tanke på arbeid med artikkel 2 og 3. Disse artiklene viser til spesifikke situasjoner fra klasserom, hvor det var spesielt utfordrende å finne riktig balanse mellom å ivareta både anonymiseringskrav, hensyn til elever, og på samme tid gi utfyllende, kontekstuelle beskrivelser. Dette er en vanskelig balansegang. Utfordringer knyttet til nettopp dette førte blant annet til at artikkel 3 måtte omarbeides, for kunne å ivareta anonymiseringskrav og integritetshensyn på en tilfredsstillende måte.

Anonymisering av navn på elever og av skolenes beliggenhet er en måte å styrke den eksterne anonymiseringen. *Ekstern* anonymisering innebærer at utenforstående, uten tilknytning til de aktuelle skolene, ikke vil kunne identifisere hvilke elever og hvilke skoler som fremstilles. Til motsetning er *intern* anonymisering (Smette, 2019, s. 59), også kalt «bakveisidentifisering» (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 40-42) en større utfordring. Intern anonymisering innebærer at det for de som har vært til stede i konteksten eller situasjoner som beskrives, ikke skal kunne identifisere andre eller kjenne igjen seg selv. Denne formen for anonymisering er svært utfordrende, blant annet fordi det kan vanskelig være å vite hva slags informasjon en bør anonymisere når en skal skrive ut beskrivelser og analyser av en klasseromssituasjon (Smette, 2019). Ifølge Smette (2019) kommer dette av at elevenes relasjoner til og kunnskap om hverandre er kompleks, og selv om identifiserende informasjon som på papiret tilfredsstillende formelle anonymiseringskrav er utelatt, vil elever kunne identifisere medelever på bakgrunn av karakteristiske eller situasjonelle beskrivelser (s. 59).

Ved å ikke knytte de konkrete skolene i studien til spesifikke landsdeler, styrkes den interne anonymiseringen og svekker samtidig mulighetene for bakveisidentifisering. I arbeidet med de tre artiklene i avhandlingen har jeg hatt grundige gjennomganger hvor jeg har vurdert

helheten av informasjonen som gis gjennom mine empiriske fremstillinger og analyser, og sett til at forhold og informasjon som ikke har vært av avgjørende karakter for mine analyser utelates (jf. Haugen & Skilbrei, 2021, s. 41). Et annet sentralt argument når det kommer til intern anonymisering, er at elevene, ved å gi samtykke til å delta i en studie hvor det gjennomføres klasseromsobservasjoner, også samtykker til å kunne gjenkjennes av andre som var til stede da forskningen ble gjennomført (jf. Smette, 2019). Som tidligere nevnt så selvrekrutterte elevene seg til intervju. Flere av elevene gjorde dette foran både større og mindre grupper medelever, og flere annonserte til medelever at de skulle la seg intervjuet av meg. Altså er det rimelig å anta at de som gjorde dette har vært innforstått med at de muligens vil kunne gjenkjennes i skriftlige fremstillinger av mitt empiriske materiale, av medelever de fortalte det til eller som var tilstede da de gjorde avtaler med meg.

Gjennom elevenes fortellinger har jeg fått tilgang til informasjon som på ulike måter omhandler tredjepersoner. Selv om disse personene deltok i prosjektet i form av å gi sitt samtykke til observasjoner, stilte ikke alle opp til intervju med meg. Disse elevene har dermed ikke nødvendigvis oversikt over hva medelever har fortalt om dem i intervjuer med meg. De opplysningene jeg fikk om tredjepersoner gjennom intervjuene, var informasjon jeg selv fikk om tredjepersonene gjennom min deltagende observasjon og uformelle samtaler.

For å ivareta kravet om anonymitet, har jeg begrenset meg når det kommer til å gjøre analyser av informasjon fra intervjuer som omhandler klasseromssituasjoner med spesifikke beskrivelser av medelever. I de tilfellene jeg har inkludert slike analyser, har det utelukkende vært i tilfeller hvor opptil flere elever har fortalt om de samme situasjonene. Eller dersom det er situasjoner jeg selv hadde observert, og dersom jeg har vurdert det dithen at informasjonen jeg presenterer og mine analyser ikke vil kunne være til skade for noen av informantene (jf. Smette, 2019, s. 60). Et annet sentralt poeng er at elevgruppene som er beskrevet i avhandlingen ikke lenger eksisterer (jf. Smette, 2019, s. 60). Etersom jeg gjorde feltarbeid i avgangsklasser, hadde elevene fullført videregående skole (og klassene dermed oppløst) mer enn ett år før den første artikkelen i avhandlingen ble publisert. Denne avstanden i tid kan også bidra til å styrke anonymiseringen, ettersom elevene ikke lenger er i samme elevgruppe, og fordi de kan ha glemt situasjonene som beskrives (jf. Johannessen & Røthing, 2022, s. 7; Smette, 2019).

Temaene elevene har pratet med meg om, både uformelt i og utenfor klasserommet, samt i intervjuer, kan anses som personlige og sensitive. Flere elever fortalte om tanker og følelser som åpenbart var ting de ikke var åpne om med hvem som helst. Elevene har med andre ord vist meg stor tillit, og den tilliten må jeg forvalte på best mulig måte. Dette for å

ivareta både deres integritet, men også deres trygghet, for å sørge for at de ikke skal komme til skade (Haugen & Skilbrei, 2021; NESH, 2021). For å sørge for dette, har jeg vært særlig oppmerksom på hvordan jeg fremstiller informantene i avhandlingens artikler, og gjort mitt ytterste for å ikke fremstille de i et dårlig eller ufordelaktig lys (Haugen & Skilbrei, 2021; NESH, 2021). I tillegg har jeg etterstrebet å være tro mot det empiriske materialet ved å ta elevenes fortellinger på alvor. Dette betyr ikke at jeg ikke gjør kritiske analyser eller drøftinger, men at jeg forfølger tematikken med utgangspunkt i elevenes fortellinger og deres perspektiver, og at jeg tydeliggjør og er åpen om grunnlaget for mine analyser ved å gi kontekstuelle beskrivelser og utdrag fra empirien i alle artiklene.

I en av artiklene i avhandlingen har jeg drøftet empiriske eksempler som omhandler elevers bruk av ordet «neger».²⁶ I forbindelse med dette vurderte jeg nøye hvorvidt, eller på hvilke måter, jeg skulle gjengi ordet.²⁷ Ordets rasistiske historie og dets negative konnotasjoner er åpenbare, og ordet vil av de aller fleste anses som nedsettende, rasistisk og diskriminerende. Likevel så brukes ordet i ulike sammenhenger, og det kan brukes og forstås på ulike måter av ulike personer, og i ulike kontekster. I tillegg kan ulike varianter av ordet («nigger» og «nigga») oppfattes på totalt ulike måter (jf. Rahman, 2012, s. 138). Ordet kan brukes som uttrykk for fordommer og hat, det kan brukes som en mer generell nedsettende bemerkning eller provokasjon, det kan brukes som uttrykk for identitet, og det kan også brukes i vennskapelige omgangsformer og som uttrykk for nærhet. Det hevdes også at det er en betydelig forskjell mellom å bruke og å nevne ordet («use» og «mention»). I akademia, for eksempel, har det vært flere saker hvor høgskole- og universitetsansatte har fått sterk kritikk for å nevne ordet for å henvise til historiske forhold i forelesningssammenheng. Denne betentheten rundt ordet, gjenspeiles også i den utstrakte bruken av forkortelsen «N-ord(et)». Ifølge Moldrheim (2021b) er bruken av «N-ordet» noe som åpner for å snakke *om* ordet, og på samme tid posisjonere seg som antirasist.

Jeg måtte derfor ta stilling til hvorvidt jeg skulle gjengi ordet «neger», slik informantene brukte det (som en *emisk term*), eller om jeg skulle benytte meg av forkortelsen «N-ord(et)». Etter lang betenkningstid og diskusjoner med forskerkolleger, bestemte jeg meg for å gjengi det som en emisk term. For å tydeliggjøre at min hensikt med å gjengi ordet er utelukkende for analytiske formål har jeg imidlertid valgt å sette ordet i anførselstegn når jeg viser til det i artikkelen. Ettersom artikkelen er skrevet på engelsk, har jeg også valgt å bruke

²⁶ Artikkel 1.

²⁷ Disse vurderingene, og bakgrunn for vurderingene, gjør jeg også rede for i den aktuelle artikkelen (se Johannessen, 2021a, s. 2, 6).

ordet på norsk, nettopp for å bevare den empiriske nærheten. På grunn av dette har jeg også valgt å gi en engelsk oversettelse av ordet (og varianter av det), med anførselstegn, første gang det presenteres på norsk.

5 Avhandlingens hovedfunn

I dette kapittelet gir jeg en kort oversikt over de tre artiklene som inngår i avhandlingen.

Ettersom jeg har gjort rede for metodisk og teoretisk tilnærming i de foregående kapitlene, vil jeg her konsentrere meg om de viktigste funnene og diskusjonene i artiklene, og de enkelte artiklenes bidrag.

5.1 Artikkel 1

Johannessen, E. M. V. (2021). Blurred lines: The ambiguity of disparaging humour and slurs in Norwegian high school boys' friendship groups. *YOUNG*, 29(5), 475–489.
<https://doi.org/10.1177/11033088211006924>

Omdreiningspunktet for mine diskusjoner i artikkelen er gutters forståelser av og refleksjoner omkring grenser knyttet til nedsettende humor- og språkbruk. Mer spesifikt, grenser for hva man kan tulle med og hvem man kan tulle med om hva. I artikkelen retter jeg oppmerksomhet mot flertydigheten i guttenes språkbruk og humorpraksiser, spesielt humor knyttet til hudfarge og humor knyttet til kjønnsnormer og seksuell orientering. Analysene tar utgangspunkt i perspektiver på (hetero-)maskulinitet og homososialitet, samt tidligere forskning knyttet til humor og dens ulike sosiale funksjoner.

Guttenes humorbruk er kompleks og tvetydig, og artikkelens analyser retter særlig oppmerksomhet mot hvordan nære relasjoner tilsynelatende kan ha en legitimerende effekt når det kommer til bruk av nedsettende humor blant venner. Til tross for at guttene anerkjenner at humoren deres spiller på stereotypier og fordommer insisterer de likevel på at intensjonen bak humoren og språkbruken ikke er å såre eller krenke kameratene. Humoren er både kontekst- og situasjonsavhengig, men springer ut fra velkjente stereotypiske assosiasjoner. I tillegg er guttenes bevissthet rundt humorens stereotypiske utgangspunkt noe de i liten grad reflekterer aktivt rundt, kanskje særlig fordi de mener at humoren ikke er negativt intendert. Guttene reflekterer dermed i liten grad omkring hvorvidt deres ulike posisjoner og bakgrunner kan ha betydning for hvordan humoren oppfattes eller «treffer», og dette kan ses i sammenheng med det å anse seg som å tilhøre en inngruppe. Når man gjør det, forstår man gjerne seg selv som lik inngruppen, som kan antas å ha betydning for hvordan guttene forstår seg selv, kameratene sine og dermed også humorbruken.

Artikkelens viktigste bidrag er imidlertid funnene knyttet til ulik bruk av humor som baserer seg på hudfarge, og humor knyttet til kjønnsnormer og seksuell orientering. Artikkelen viser hvordan nedsettende humor knyttet til hudfarge kun ble rettet mot

mørkhudede venner. De som hadde et synlig minoritetstrekk i form av mørk hudfarge ble utsatt for humor basert på nettopp det, mens elevene som ikke var mørkhudede i stor grad ble utsatt for humor knyttet til kjønnsnormer som henspilte på ikke-hetero seksuell orientering. Samtlige av guttene fortalte at de aldri ville brukt denne typen språk hvis de mistenkte at mottageren faktisk orienterte seg skeivt. Humor knyttet til hudfarge derimot, ble utelukkende brukt mot mørkhudede venner, og i stor grad av hvite elever. Denne forskjellen, med tanke på hvilken form for humor som rettes mot hvem, er et slående eksempel på kompleksiteten i guttenes bruk av nedsettende humor. På den ene siden kan humoren, uansett innhold, forstås som uttrykk for relasjonell nærhet, eller som en intern vennskapelig konkurranse om sosial status innad i inngruppen. På den andre siden er den også et eksempel på hvordan maktaspekter, stereotypier og fordommer tilsløres gjennom humor og under påskudd av vennskap og nære sosiale relasjoner. Samtidig gis det også noen tydelige (implisitte) signaler om hvilke (maskuline) posisjoner som har høyest status.

5.2 Artikkel 2

Johannessen, E. M. V. (2021). Contesting religious boundaries at school: A case from Norway. *Critical Research on Religion*. <https://doi.org/10.1177/20503032211044431>

I denne artikkelen undersøker jeg, på bakgrunn av klasseromsobservasjoner og intervjuer, hvilke erfaringer med, og opplevelser, jenter med muslimsk bakgrunn har av å lære om islam i religion og etikk-faget. I artikkelen tar jeg i bruk teoretiske begreper knyttet til representasjon, ansvar og grensdragninger, for å undersøke hvordan vi kan forstå deres opplevelser av og reaksjoner i undervisningen.

I artikkelen finner jeg, i tråd med tidligere forskning, at islam som tema i undervisningssammenheng oppleves som utfordrende for elever med muslimsk bakgrunn. Et sentralt funn i artikkelen er imidlertid at de muslimske jentene gjennom sine reaksjoner på, håndtering av og motstand mot fremstillinger av islam i klasserommet, kan bidra til å *forsterke* et skille mellom «oss» og «dem». Et skille som i utgangspunktet gjøres relevant gjennom, og skapes av, læremidler og undervisningsinnhold (samt fokus). Jentenes respons er å gjøre motstand (høylytt og tidvis aggressivt) gjennom å si imot, rette opp i, eller å regelrett avfeie fremstillinger av islam.

I artikkelen argumenterer jeg for at religion og etikk-klasserommet er et rom hvor religiøse grenser mellom elever kan bli *mer* fremtredende. Utenom disse spesifikke undervisningstimene, fremstår de religiøse grensene som vage, irrelevante eller usynlige. De

blir imidlertid gjort tydelige som resultat av undervisningstematikken, og i denne forskyvningen posisjoneres noen elever som («de religiøse») «andre». Forskyvningene av de (religiøse) grensene skjer imidlertid ikke utelukkende som resultat av undervisningstematikken. Til tross for at mine analyser peker mot at jentene blir *satt i* minoritetsposisjoner, indikerer de også at jentene på mange måter, gjennom sine reaksjoner på, håndtering av og motstand mot fremstillinger, også bidrar til å sette *seg selv* i minoritetsposisjoner i klasserommet. Dette refererer til hvordan enkelte av jentene med muslimsk bakgrunn aktivt påtar seg, og/eller implisitt blir gitt, roller hvor de forventes å, eller opplever at de må, opptre som representanter for islam og et større muslimsk «fellesskap», som innebærer ansvarsbyrder. Ansvarsbyrder går ut på at jentene på ulike måter forsøker å fremme diskurser som går imot utbredte negative diskurser knyttet til islam i samfunnet. Artikkelen synliggjør også hvordan ansvarsbyrder kan se ut til å trigges av enhver fremstilling av islam som kan forstås som negativ, uavhengig av om fremstillingen er korrekt eller ei.

5.3 Artikkel 3

Johannessen, E. M. V. & Røthing, Å. (2022). Meningsmangfold og ubehag i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), 3–14. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.2>

Utgangspunktet for denne artikkelen er elevers fortellinger om meningsmangfold og ubehag i klasserommet. I artikkelen, som er forfattet sammen med Åse Røthing, drøfter vi elevers beskrivelser av meningsmangfold og hvordan vi kan forstå disse situasjonene i lys av elevposisjoner, kontekst, og enkelte temaer som spesielt utfordrende og «klebrige». Vi undersøker elevers beskrivelser av meningsmangfold i klasserommet, og elevers ubehag knyttet til meningsmangfold. Vi tar utgangspunkt i empiriske eksempler fra hver av de tre skolene, som på ulike måter kan vise hva som kan stå i veien for eller svekke meningsmangfold i klasserommet, med den hensikt å bidra med elevperspektiver som kan gi ny kunnskap med tanke på skolens arbeid med kritisk tenkning, demokrati og maktforhold. To av eksemplene vi drøfter har islam som omdreiningspunkt, og det tredje eksempelet tematiserer synspunkter knyttet til kjønn og seksualitet. Våre diskusjoner av eksemplene tar utgangspunkt i en interseksjonell tilnærming, perspektiver på ubehag og klasserommet som «safe space».

Vi finner at enkelte undervisningstemaer ser ut til å føre med seg ubehag hos flere elever, og at dette er til hinder for både refleksjon og læring gjennom meningsbryting. Elevenes fortellinger om meningsmangfold handler om både å oppleve ubehag og usikkerhet

knyttet til spesifikke elevposisjoner; om usikkerhet og frykt rundt hvordan de selv kan komme til å fremstå dersom de tar del i meningsmangfoldet eller «velger en side»; om irritasjon og ubehag knyttet til «uakseptable» ytringer og meninger; om frykt for å ikke «kunne nok»; og om frykten for å såre noen.

Elevenes fortellinger illustrerer godt hvordan meningsmangfold i klasserommet er komplekst, og knytter an til en rekke ulike negative følelser. Dette kan ha konsekvenser for hvordan undervisningen oppleves, men også for hvordan undervisningssituasjoner og læringspotensial utfolder seg i klasserommet. På den ene siden finner vi at undervisning som tematiserer islam utpeker seg spesielt i elevenes fortellinger. Fortellingene reflekterer både ansvars- og representasjonsbyrder knyttet til elever med muslimsk bakgrunn, samtidig som de også viser komplekse reaksjoner, preget av følelser som ubehag, irritasjon, frykt og usikkerhet, hos majoritets elever. På den andre siden finner vi at det ikke nødvendigvis er alle meninger som anses som akseptable av elevene, og av den grunn heller ikke anses av elever som noe det er verdt å diskutere. Altså finner vi at sterke, og i stor grad negative følelser, kleber til enkelte temaer, og at disse hindrer eller svekker mulighetene for meningsfulle og substansielle diskusjoner rundt disse temaene. Et annet sentralt funn er at ulike elevsammensetninger og klasseromsdynamikker ser ut til å åpne for ulike følelsesuttrykk, og at dette kan ha stor betydning for hvordan, eller i hvilken grad, meningsmangfold kommer til uttrykk.

6 Diskusjon

I dette kapitlet diskuterer jeg funnene fra avhandlingens tre artikler med utgangspunkt i kappens overordnede problemstilling:

Hva forbinder elever med fordommer i sin skolehverdag, og hvordan kan deres fortellinger forstås i lys av elevsammensetning, sosiale relasjoner og maktforhold?

Hvert av delkapitlene i fortsettelsen tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene jeg har utarbeidet for å besvare avhandlingens overordnede problemstilling. Det vil si at det første diskusjonskapitlet søker å besvare det første forskningsspørsmålet, det andre kapitlet det andre spørsmålet og det tredje kapitlet det tredje spørsmålet. I tillegg gjenspeiler oppbygningen av diskusjonskapitlet den strukturen jeg hadde i teorikapitlet, hvor jeg først retter oppmerksomhet mot elevenes fortellinger om fordommer. Deretter drøfter jeg kompleksitet i elevenes fortellinger, med særlig vekt på perspektiver på grupper og sosial identitet. Avslutningsvis diskuterer jeg elevposisjoner og sosiale kategorier med et særskilt fokus på kjønn, flerdimensjonalitet, samspill og skiftende og komplekse maktforhold.

6.1 Fordommer og ambivalens

Hva forbinder elevene med fordommer? Artiklenes drøftinger viser først og fremst hvordan elevenes fortellinger om fordommer handler om andre ting enn eksplisitte fordommer. De handler ikke om at de selv har fordommer, at de har blitt møtt med det de anser som fordommer, eller at de har opplevd at medelever har eller har gitt uttrykk for fordommer. Samlet viser artiklenes analyser og funn at elevenes forståelser av fordommer er tett koplet til samfunnsnormer og diskurser i samfunnet omkring ekskluderingsprosesser og minoritets- og majoritetsposisjoner, som de videre kopler til undervisningstemaer og -situasjoner, elevposisjoner og sosiale praksiser. Det handler om undervisningstematikk som retter elevenes oppmerksomhet mot negative eller sensasjonelle aspekter ved, eller stereotypier forbundet med, islam og muslimer (artikkel 2 og 3). Det handler også om hvordan elevenes assosiasjoner til fordommer fører til meningsbegrensninger (artikkel 2 og 3). Sist, men ikke minst, omhandler det humor som henspiller på stereotypier og fordommer, uten at humoren koples til verken eksplisitte eller implisitte fordommer (artikkel 1).

6.1.1 Assosiasjoner til fordommer

Jeg vil argumentere for at elevenes fortellinger om fordommer, slik de kommer til uttrykk i denne avhandlingen, kan diskuteres som *assosiasjoner* til fordommer. Med *assosiasjoner* til fordommer mener jeg at elevene setter situasjoner og praksiser i sammenheng med fordommer, men ikke nødvendigvis forstår det som at eksplisitte fordommer eller negative holdninger kommer til uttrykk – verken hos dem selv, medelever eller lærere. Funnene i artiklene viser at elevene gjør koplinger til fordommer og fordomsbegrepet i ulike sammenhenger i skolehverdagen. Disse koplingene settes imidlertid ikke i sammenheng med at noen av aktørene har, eller gir uttrykk for, faktiske fordommer. Verken eksplisitte eller implisitte. Artiklens drøftinger tyder særlig på at elevenes *assosiasjoner* til fordommer kan ses i sammenheng med utbredte normer og egalitære verdier, samt medie- og samfunnsdiskurser (jf. Billig, 1988; Gullestad, 2002; Jargon & Thijs, 2021).

I artikkel 1 synliggjør jeg hvordan gutter bruker nedsettende humor sammen med venner. Alle guttene understreker at humoren ikke brukes for å gi uttrykk for fordommer. De hevder at intensjonen er å ha det gøy med venner, å «roaste» hverandre, og de forklarer det som en intern «greie» i gruppa som alle er med på, forstår og setter pris på, og som noe som er relasjonsbyggende (jf. Lanå, 2015; Moldrheim, 2021a).²⁸ De vet imidlertid at humoren ikke er allment akseptert. Til tross for at de insisterer på gode intensjoner, uttrykker de noe tvil knyttet til hvorvidt kameratene som utsettes kan bli såret eller føle seg krenket. Deres intensjoner, som *ikke* er å såre eller krenke, kan likevel forklare hvorfor de ikke forstår sin humor som fordomsfull, men heller som *assosiert* til fordommer. De anerkjenner at humoren har utspring i stereotyper og fordommer og at den ikke er allment akseptert, men de *mener* ikke det de sier. Humoren og merkelappene de bruker har ifølge guttene andre betydninger og intensjoner (jf. Athanases & Comar, 2008; Jewell & Morrison, 2010; Moldrheim, 2021a; Pascoe, 2007).

Vektleggingen av betydningen av intensjon fremfor mottakers opplevelse, sammen med deres nære relasjoner, bidrar til at humoren blir forstått som frakoplet fra faktiske fordommer; guttene *braker* fordommer, men mener det ikke fordomsfullt (jf. Douglass et al., 2016; Moldrheim, 2021a; Odenbring & Johansson, 2020). Til tross for dette, kan det å spille på stereotyper likevel bidra til å forsterke og/eller trekke opp grenser og sosiale hierarkier mellom elever og mellom subjektposisjoner. Dette fordi stereotypiene som ligger til grunn

²⁸ I delkapittel 6.2.2 diskuterer jeg mer inngående betydninger av og utfordringer knyttet til vennskap når det kommer til elevenes fortellinger om fordommer.

ikke lar seg løsrive fra bredere samfunnsstrukturer, normer og maktforhold, uansett intensjon (jf. Moldrheim, 2021a, s. 164; se også Odenbring & Johansson, 2020).

Artikkel 2 og 3 synliggjør hvordan både «uakseptable» meninger og islam som undervisningstema, forbindes med fordommer på måter som kan føre til et spekter av negative følelser. Fordommer mot islam og muslimer er utbredt i europeiske samfunn og medier, og gjennom offentlige og politiske debatter skapes og opprettholdes visse stereotypiske og fordomsfulle assosiasjoner til og fremstillinger av islam (Hoffmann & Moe, 2017; Lundby & Repstad, 2018; Toft, 2018). Mine funn antyder at elevene påvirkes av den bredere samfunnsdiskursen knyttet til islam, og medvirker til at de assosierer undervisning om islam med fordommer. Som en konsekvens av dette vegrer flere majoritetselever seg for, eller unngår helt, å delta i meningsutveksling om dette temaet (artikkel 3). Dette kan handle både om elevenes frykt for å fremstå som fordomsfulle dersom de ytrer seg om islam, samt frykt for å såre eller krenke muslimske elever (jf. Flensner, 2015; Hauan & Anker, 2021). Artikkel 2 viser imidlertid også at jenter med muslimsk bakgrunn assosierer undervisning om islam med fordommer, fordi de mener at undervisningen ofte innebærer formidling av negative aspekter ved islam. De negative aspektene var aspekter som gjerne ikke samsvarte med «deres» islam. De muslimske jentene i studien understreker også at de ikke tror at noen av medelevene har fordommer mot dem, eller mot islam og muslimer mer generelt. Dette kan antyde at de muslimske jentene assosierer undervisning om islam med fordommer fordi negative aspekter som løftes frem *kan* aktivere og aktualisere stereotypier og fordommer. Like mye kan det handle om at de ønsker fremstillinger av islam som er mer i tråd med deres egne erfaringer med, og forståelser av islam, og hva det kan innebære å «være» (en god) muslim (jf. Flensner, 2015; Hauan & Anker, 2021; Jacobsen, 2002; Jaffe-Walter, 2013; Merchant, 2016; Toft, 2017, 2020).

Mine funn knyttet til elevers opplevelser av undervisning om islam, er ikke overraskende. Også tidligere forskning finner at undervisning om islam kan bidra til å forsterke eller rette oppmerksomhet mot (negative) stereotypier om muslimer og islam (se f.eks. Hauan & Anker, 2021; Jaffe-Walter, 2013; Toft, 2017, 2020). Utbredt bruk av mediemateriale og offentlig debatt i undervisning om islam kan føre til at undervisning om islam sentreres rundt polarisering, konflikt og «det sensasjonelle», som igjen kan medvirke til at alternative og mer «normale» fremstillinger av islam ikke får plass (Toft, 2020, s. 335). Hovedproblemet, slik elevene formidler det, er altså ikke nødvendigvis at negative eller sensasjonelle aspekter ved islam løftes frem i undervisningssammenheng, men heller at dette går på bekostning av tid til å formidle islam på måter som muslimske elever i klasserommet

kan kjenne seg igjen i. Mine funn (fra både artikkel 2 og 3) underbygger dermed tidligere forskning, som finner at undervisning om islam kan bidra til å forsterke skiller mellom «oss» og «de andre», eller til å sette enkelte elever eller elevgrupper i utsatte og sårbare posisjoner (jf. Amjad, 2018; Hauan & Anker, 2021; Merchant, 2016; Røthing, 2014; Toft, 2017, 2020). Min studie skiller seg imidlertid noe fra tidligere forskning. Jeg finner at de muslimske elevenes reaksjoner og responser på undervisning om islam i seg selv også er noe som kan bidra til en *forsterkning* (jf. Nadim & Fladmoe, 2021) av religiøse grenser i klasserommet, og dermed bidra til å tydeliggjøre muslimske elevers posisjoner som «religiøse ‘andre’» (jf. Alba, 2005). Mine funn indikerer dermed at elevene, til tross for at stereotypier og fordommer ikke eksplisitt kommer til uttrykk, assosierer undervisning om islam med fordommer fordi det er et tema som har potensiale til å frembringe eller aktivere, og kanskje også forårsake og eventuelt forsterke, stereotypier og fordommer mot islam og muslimer.

Hva elevene forbinder med fordommer er, som vist, synlig på ulike måter i det empiriske materialet. Gjennom elevenes fortellinger om bruk av nedsettende humor og merkelapper (artikkel 1); om undervisning og diskusjoner om islam som oppfattes som negativt vinklet (artikkel 2 og 3); om hva som er innafor og ikke når det kommer til meningsytringer i klasserommet (artikkel 2 og 3); og om frykten for å såre andre eller selv fremstå eller bli oppfattet som fordomsfull (artikkel 1 og 3). Mine funn tyder derfor på at elevenes assosiasjoner til fordommer er tett koplet til elevers bevissthet omkring stereotypier og fordommer knyttet til enkelte grupper og identiteter, samt rådende samfunnsnormer som handler om hva slags oppførsel og utsagn som regnes som «innafor» (jf. Billig, 1988; Jargon & Thijs, 2021). Slik kan elevenes assosiasjoner til fordommer forstås som uttrykk for *hypersensitivitet* (alle artiklene) knyttet til enkelte temaer og elevposisjoner, men også som uttrykk for en *undersensitivitet*, hvor vennskap og nære relasjoner kan stå i veien for kritisk refleksjon omkring egen og andres posisjoner og privilegier (artikkel 1 og 3).

6.1.2 Meningsbegrensninger og stillhet

Mine funn peker videre mot at elevene forbinder fordommer med *meningsbegrensninger* og *stillhet*. Omdreiningspunktet i elevenes fortellinger om fordommer var at enkelte temaer og diskusjoner opplevdes som ubehagelige og vanskelige, hvilket fikk konsekvenser for hva elevene turte å la komme til uttrykk i meningsutvekslinger. Dette var også synlig gjennom mine observasjoner. Klasserommet utpeker seg slik som en normativ og disiplinerende kontekst (jf. Røthing, 2007b, s. 47). Enkelte temaer forstås som enten «udiskutable» eller som

temaer som helst *ikke bør* diskuteres kritisk (artikkel 2 og 3), noe som synliggjøres gjennom fortellinger, usynliggjøring eller sanksjonering og irettesettelse av «upopulære» meninger eller negative aspekter (jf. Flensner, 2015; Hauan & Anker, 2021).

Først og fremst fremstår meningsbegrensninger og stillhet som tett knyttet til *ubehag* og *usikkerhet*. Å oppleve temaer, diskusjoner eller ytringer som ubehagelige eller vanskelige kan påvirke hvorvidt, eller i hvilken grad og på hvilke måter, elevene tar, får, eller kan gi uttrykk for sine meninger. I tråd med tidligere studier (jf. Eriksen, 2020; Flensner, 2015; Hauan & Anker, 2021; Svendsen, 2014b) finner jeg at elever gjerne unngår å uttale seg om enkelte temaer eller gi uttrykk for meninger, av frykt for å bli oppfattet som fordomsfull eller lite sensitiv, eller av frykt for negative reaksjoner (jf. Plant & Devine, 1998). Samtidig ser frykten for å såre eller krenke medelever, eller mulighetene for at *andres* ytringer vil kunne komme til å såre eller krenke noen (jf. Eriksen, 2020; Hauan & Anker, 2021), ut til å være en sentral del av elevenes meningsbegrensninger og stillhet.

Men hvilke meninger er det som begrenses? Jeg finner at homotoleranse og kjønnslikestilling utpeker seg som temaer som er «udiskutable» (jf. Røthing, 2007b, 2011), men på ulike måter i ulike sammenhenger. Som påpekt i drøftingene i artikkel 3, fremstilles og forstås gjerne homotoleranse og kjønnslikestilling som sentrale verdier i det norske samfunnet, og som markører for «norskhet» (jf. Berg et al., 2010; Gullestad, 2002; Mühleisen & Røthing, 2009; Mühleisen et al., 2009; Røthing, 2011). Røthing (2011) peker imidlertid på at dersom «likestilling» fremstilles som noe som allerede er oppnådd og etablert, så kan det føre til at enkelte praksiser i skolekonteksten ekskluderer enkelte, og privilegerer andre, posisjoner (s. 73; se også Røthing & Svendsen, 2011). Dette finner jeg i mitt materiale knyttet til meningsbegrensninger og stillhet. I artikkel 3 viser ett av eksemplene en situasjon hvor alle utenom to elever (en elev med majoritetsnorsk bakgrunn og en elev med muslimsk og minoritetsnorsk bakgrunn) i elevgruppen forholder seg stille i en meningsutveksling omkring hijabbruk og valgfrihet for muslimske barn. Et annet eksempel (artikkel 2 og 3) viser hvordan diskusjoner knyttet til islam, og særlig islam og kjønnslikestilling, blir forhindret eller dør ut, som resultat av muslimske jenters negative reaksjoner og responser; de var «pissed off» (jf. Rosten & Smette, 2021). Dette forsterket majoritetselevenes ubehag og usikkerhet knyttet til det å ytre seg om islam, og førte til at flere trakk seg ut av og/eller unngikk å ta del i meningsutveksling når islam var tema. Et tredje eksempel (artikkel 3) viser hvordan et flertall av elevene i klasserommet reagerte svært negativt når en elev, med bakgrunn fra en religiøst konservativ familie, ytret seg negativt om homoseksualitet, kjønnsroller og likestilling. I dette

tilfellet ble elevens ytringer umiddelbart slått ned på; de var uholdbare, og temaer og verdier som homotoleranse og likestilling var «udiskutable».

De ovennevnte eksemplene tegner opp et paradoks: Homotoleranse og kjønnslikestilling fremstår som «udiskutable» temaer og verdier, og fører til at avvikende meninger ikke *får* komme til uttrykk, og dermed ikke blir diskutert. Religiøst begrunnede kjønnsforskjeller knyttet til islam, derimot, fremstår som noe man ikke *bør* diskutere kritisk. Homonegativisme og tradisjonelle forståelser av kjønnsroller forstås som nevnt gjerne som avstandsmarkeringer fra «det norske» (Røthing, 2007b; 2011; se også Berg et al., 2010). Å gi uttrykk for slike meninger og holdninger kan dermed innebære å innta en posisjon som det er lite sympati for, og representerer en stemme det ikke er «verdt å høre på». Å slå ned på ytringer som går imot «norske» likestillings- og toleranseidealer kan derimot forstås som positivt, da man posisjonerer seg som en som både omfavner og verner om sentrale «norske verdier» (jf. Berg et al., 2010; Mühleisen et al., 2009; Røthing, 2007b, 2011).

Når det kommer til meningsutveksling knyttet til islam, kan imidlertid utbredte forestillinger om muslimske kvinner som marginaliserte se ut til å føre til at majoritetselever forholder seg stille i slike diskusjoner for å *skåne* «utsatte» og «sårbare» muslimske medelever (jf. Flensner, 2015; Hauan & Anker, 2021), til tross for at kjønnsnormer knyttet til islam *også* kan sies å gå mot «norske» likestillingsidealer. Det kan altså virke som at det er større sensitivitet, men også berøringsangst, knyttet til det å *kritisk* diskutere islam (Flensner, 2015, s. 67; Iversen, 2012), hvorpå det å ytre seg kritisk om islam vil kunne medføre at elever oppfattes som rasistiske og islamfiendtlige. Elevene søker tilsynelatende å unngå irettesettelse av de «myndige» og «sinte» muslimske jentene i klassen (artikkel 2 og 3) (jf. Ellefsen & Sandberg, 2021; Hauan & Anker, 2021; Rosten & Smette, 2021).

Disse funnene reiser spørsmålet: Er det *bra* at enkelte meninger ikke får komme til uttrykk i klasserommet? Enkelte vil hevde at det er både bra og *nødvendig*, av hensyn til utsatte og marginaliserte elever og grupper (se f.eks. Boler, 2004). Diskusjoner omkring begrepet «safe space» har imidlertid rettet oppmerksomhet mot forholdet mellom det følelsesmessige og det intellektuelle. Det vil si, om skolens ansvar for å sikre *både* trygghet og meningsmangfold (se bl.a. Arao & Clemens, 2013; Barrett, 2010; Callan, 2016; Flensner & von der Lippe, 2019; Holley & Steiner, 2005). Glass (2004) peker for eksempel på at klasserom ikke *kan* være helt trygge, og flere forskere har i den sammenheng tatt til orde for at «trygghet» ikke skal innebære streng regulering av hva som kan ytres eller ikke (Barrett, 2010; Callan, 2016; Flensner & von der Lippe, 2019) og at det kan være både «pedagogisk og etisk passende å fremkalle ubehagelige følelser» (Kumashiro, 2002, s. 79, min oversettelse).

Å stenge for eller unngå diskusjoner av enkelte temaer kan på den ene siden forstås som positivt, da det kan ivareta elever som potensielt rammes negativt når enkelte meninger kommer til uttrykk. På den andre siden kan en slik unngåelse bidra til å holde viktige spørsmål borte fra klasserommet, og læringsmuligheter kan gå tapt (Flensner & von der Lippe, 2019; Røthing, 2019). Ved å ikke åpne for å kritiske diskusjoner som utforsker og/eller utfordrer politisk ukorrekte eller «upopulære» meninger, men også dominante ideologiske overbevisninger (Boler, 2004; Glass, 2004), kan man dessuten stå i fare for å forsterke disse meningene eller overbevisningene heller enn å utfordre eller motarbeide dem (jf. Beck, 2013). Dette kan føre til avmakt hos elever som ytrer negative eller upopulære meninger, og i verste fall føre til at de opplever seg mer marginalisert og dermed blir mer oppsatt på å forsvare sine meninger (jf. Beck, 2013, s. 24). Det kan med andre ord være problematisk når elever ytrer seg (negativt) og *ikke* begrenses, men det kan også være problematisk når meninger begrenses og elever forholder seg stille. Dersom ubehag eller andre følelser skal stå i veien for konstruktiv meningsutveksling og meningsmangfold i klasserommet, er det potensielt mange temaer som ikke vil bli diskutert i undervisningssammenheng; nettopp fordi elever er ulike og vil oppfatte ulike temaer som ubehagelige, vanskelige eller emosjonelt «utrygge» (jf. Beck, 2013, s. 24; se også Flensner & von der Lippe, 2019). Altså vil hva som oppleves som trygt for én elev eller elevgruppe, kanskje ikke oppleves som trygt for en annen, og kontekst kan også spille inn.

Hva kan så mine funn knyttet til meningsbegrensninger og stillhet ha å si for lærere? Funnene mine gjenspeiler det som også tidligere forskning har løftet frem som sentrale utfordringer for lærere når det gjelder å håndtere diskusjoner og uenighet i klasserommet, elevers kontroversielle og negative ytringer, og samtidig ivareta *alle* elever (se f.eks. Andresen, 2021; Myrebøe, 2021b, 2022; Myrebøe & Røthing, 2021). Mitt materiale peker mot at ideen om «uenighetsklasserom» (jf. Flensner & von der Lippe), som vektlegger både elevers tapperhet og villighet til å utfordre sine egne komfortsoner uten lovnader om *intellektuell* trygghet (s. 284), kan være en fruktbar målsetning. Dette innebærer at klasserommet som et «trygt rom» ikke utelukkende bør handle om «beskyttelse» av «utsatte» og «marginaliserte» elever, men at ulike følelser og emosjonelle responser *brukes* for både å forstyrre, å produsere og å reprodusere kunnskap i fellesskap (se f.eks. Boler, 1999; Iversen, 2019; Stengel, 2010; Stengel & Weems, 2010). Dette krever imidlertid at lærere har både nødvendig faglig kompetanse, relasjonell kompetanse, samt kompetanse til å håndtere mangfold og forskjeller i klasserommet (jf. Myrebøe, 2022, s. 11; von der Lippe, 2021a). Like fullt er det viktig at lærere er seg bevisst at maktforhold, privilegering og underprivilegering

blant og mellom elever og ulike identiteter, ikke nødvendigvis er statiske eller noe som alltid vil opptre på noen gitte måter (jf. Røthing, 2019, s. 53).

6.2 Komplexitet og paradokser

Hvordan kan vi forstå kompleksiteten i elevenes fortellinger om fordommer? Ved hjelp av mine empiriske funn har jeg belyst elevenes forståelser av fordommer som fortellinger om assosiasjoner til fordommer og som knyttet til meningsbegrensninger og stillhet. Frykten for å trå feil, og slik å såre eller krenke noen, gjennomsyrrer elevenes fortellinger. Samtidig er positive følelser knyttet til blant annet vennskap og relasjoner til medelever, fremtredende. Når det kommer til både undervisning som kan oppleves som sensitiv og emosjonell, og bruk av humor som bygger på stereotypier og fordommer, gir elevene uttrykk for, eller knytter sine fortellinger opp mot, en rekke følelser. Mine funn indikerer slik at følelser, både positive og negative,²⁹ kan bidra til å styrke eller svekke elevenes assosiasjoner til fordommer, og på samme tid virke på måter som kan både inkludere, ekskludere og ha betydning for maktforhold.

6.2.1 Majoritetsubehag

Sosial identitetsteori (jf. Tajfel, 1979; Tajfel & Turner, 1979, 1986) og «intergroup emotions theory» (jf. Smith & Mackie, 2005; Smith & Mackie, 2010a; Smith & Mackie, 2010b) kan gi en bredere inngang til å forstå følelser som er i spill i intergruppekontekstene i det empiriske materialet. Ifølge både Tajfel (1978) og Turner og kolleger (1987), kan assosiasjoner til fordommer forstås som knyttet til både personlig identitet og sosial identitet, fordi assosiasjoner til fordommer gjerne oppstår i sammenheng med diskusjoner omkring sosiale kategorier som «rase», etnisitet, kjønn, seksualitet og nasjonalitet. Dette er kategorier som har følelser knyttet til seg på både et personlig nivå og på vegne av andre (inngruppedlemmer og utgruppedlemmer) (se også Condor et al., 2006). Giner-Sorolla og kolleger (2007) peker på at ens sosiale identitet fungerer som et bindeledd mellom situasjoner som anses å være relevante i forbindelse med en sosial gruppe og de følelsene som oppleves av individer som anser seg som del av gruppen. Dette er mekanismer som kan ses i sammenheng med «intergroup emotions theory», som tar utgangspunkt i at når mennesker identifiserer seg med

²⁹ Følelser er komplekse, og det er ikke nødvendigvis mulig å omtale spesifikke følelser som utelukkende negative eller positive. Når jeg omtaler følelser som negative og positive i denne avhandlingen, baseres det på hvordan de forstås og uttrykkes av elevene i studien.

en sosial gruppe, som for eksempel vennegruppe, etnisk eller religiøs gruppe og så videre, så får tilhørigheten (den sosiale identiteten) *følelsmessig betydning* i møte med andre (Smith & Mackie, 2010b).

Mine funn antyder at elevenes antagelser om andres sosiale identitet kan frembringe følelser i situasjoner hvor den sosiale identiteten gjøres relevant. Dette illustreres særlig gjennom majoritetslevers opplevde ubehag på *vegne* av minoritetslever og -identiteter (artikkel 1 og 3). Majoritetslevers ubehag kan forstås i lys av *intergruppeangst*, som ifølge Stephan og Stephan (1985) er følelsmessige reaksjoner som kan oppleves av individer på vegne av andre individer eller en annen gruppe, uten at den som opplever disse følelsene nødvendigvis er personlig berørt (se også Gordijn et al., 2006). Spesielt bemerkelsesverdig ved intergruppeangst er imidlertid at det ikke nødvendigvis behøver å være resultat av rendyrkede fordommer, stereotypier eller antipatier, eller at dette kommer til uttrykk. Snarere kan det være at negative følelser eller ubehag oppstår på grunn av bevissthet om at det *eksisterer* stereotypier eller fordommer knyttet til en eller flere av gruppene i interaksjonen (jf. Stephan & Stephan, 1985, s. 170). Samtidig kan det, som vist i forrige delkapittel, være et resultat av ønsker om en vellykket interaksjon, av usikkerhet når det gjelder hvordan en skal oppføre seg i interaksjonen, eller av ønsker om å ikke fornærme eller fremstå som fordomsfull (jf. Billig, 1988; Plant & Devine, 1998; Jargon & Thijs, 2021). Dette er følelsmessige prosesser som er vist hos elever, så vel som lærere, gjennom flere studier i den nordiske konteksten (se f.eks. Andresen, 2020b; Eriksen, 2021b; Flensner, 2015; Hauan & Anker, 2021; Moldrheim, 2021b; Myrebøe, 2022).

Et sentralt element i majoritetslevenes fortellinger er dermed det som kan forstås som en form for *majoritetsubehag*. Majoritetsubehag trer frem gjennom elevenes fortellinger om tematisering av forskjellskategorier og merkelapper relatert til minoritetsgrupper og minoritetsidentiteter, men også gjennom beretninger om medelever som gir uttrykk for verdier som bryter med det som gjerne anses som «norske» verdier og samfunnsnormer (se f.eks. Gullestad, 2002; Røthing, 2007b). Når elever unngår å bruke homorelatert humor mot venner de mistenker at *kanskje* orienterer seg skeivt (artikkel 1), og når en stor andel av majoritetslevene forholder seg stille og unngår å ta del i diskusjoner knyttet til islam og hijabpraksiser (artikkel 3), illustrerer det majoritetsubehag med en følelsmessig dobbelthet. Nemlig at majoritetsubehag kan være et resultat av *både* positive og negative følelser. På den ene siden kan majoritetsubehaget (og stillheten det fører til) forstås som uttrykk for omsorg for medelever som oppfattes å være i en «utsatt» posisjon (f.eks. i kraft av å være muslim eller orientere seg skeivt) (se f.eks. Ali & Sonn, 2017; Merchant, 2016; Moldrheim, 2021a;

Rosten & Smette, 2021; Seward & Khan, 2016). Samtidig kan elevenes opplevelse av majoritetsubehag komme av deres relasjon til den «utsatte» eleven, i kraft av å være del av samme klasse, ha samme kjønn eller tilhøre samme vennegruppe; samme *inngruppe* (jf. Smith & Mackie, 2005; Smith & Mackie, 2010b). På den andre siden kan majoritetselvenes ubehag og sympati forstås som en form for stakkarsliggjøring eller «infantilisering» (jf. Puwar, 2004) av «utsatte» elever, hvor det ligger til grunn antagelser om at enkelte situasjoner, diskusjoner, humorbruk eller lignende, vil være vanskelige, ubehagelige og/eller sårende for den som er eller anses å være «utsatt».

Metastereotyper (Shelton et al., 2006) og *stigmabevissthet* (Pinel, 2002) kan forstås å spille en stor rolle i majoritetselvenes fortellinger om og assosiasjoner til fordommer, og fremstår slik også som en sentral del av majoritetsubehaget. Begrepene viser til hvordan medlemmer av typisk marginaliserte grupper kan preges av forestillinger om at andre har stereotyper eller fordommer mot deres «gruppe» (Shelton et al., 2006) og deres forventninger om å bli møtt med stereotyper eller fordommer på bakgrunn av deres (antatte) gruppetilhørighet (Pinel, 2002). Enkelte individer kan med andre ord oppleve en trussel mot sin identitet uten at noe negativt nødvendigvis blir, eller vil bli, uttrykt (Shelton et al., 2006). Det vil si at metastereotyper og stigmabevissthet kan gjøre at individer går i forsvarsposisjon, trekker seg unna eller forsøker å kompensere for eller forhindre stereotyper og fordommer på grunn av *forventninger* om at fordommer *kanskje* vil kunne komme til uttrykk. Som vist i artikkel 2 og 3 tar muslimske jenter ordet for å si imot, rette opp i eller avfeie fremstillinger av islam. Enkelte gjør motstand med intensitet; de er høylytte, gir uttrykk for sinne og irritasjon og «overkjører» medelever for å få frem sine perspektiver (artikkel 2 og 3). Det kan tyde på at disse muslimske jentene har høy *stigmabevissthet* (jf. Pinel, 1999), hvor de er spesielt oppmerksomme i situasjoner hvor de anser det som sannsynlig at stereotyper og fordommer vil kunne gjøres relevant eller komme til uttrykk.

Til tross for at begrepene «metastereotyper» og «stigmabevissthet» tradisjonelt har blitt brukt for å forklare medlemmer av marginaliserte gruppers sensitivitet for og bevissthet omkring stereotyper og fordommer, mener jeg at de også kan gi en inngang til å forstå *majoritetsubehag*. Materialet illustrerer tydelig at også majoritetselver er svært sensitive for og bevisste mulighetene for at fordommer kan komme til uttrykk. Derfor modererer eller begrenser majoritetselvene seg selv og andre. For å forhindre både at de selv ytrer seg på måter som kan oppfattes som fordomsfullt, men også for å svekke mulighetene for at diskusjoner blusser opp og at *andre* kan komme til å gjøre det. Dette kan videre ses i sammenheng med den utbredte normen om at fordommer ikke er akseptabelt, og som kan

gjøre at vi modererer og begrenser oss (jf. Billig, 1988; von der Lippe, 2021a). Å posisjonere og fremstille seg selv som fordomsfri er dermed knyttet til *positive* følelser.

Den emosjonelle intensiteten og kompleksiteten som på ulike måter kommer til uttrykk i det empiriske materialet, antyder at følelser er viktige. De kan ha stor betydning for hvordan undervisningssituasjoner utartes (jf. kapittel 6.1.2), og for hvordan elever behandler og forstår hverandre. Ikke minst kan følelser forstås som tett knyttet til selvpresentasjon og selvforståelse: Følelser omkring hvordan en fremstår og kan oppfattes av andre, og om hvordan en forstår seg selv, sine verdier og holdninger.

6.2.2 Vennskap og tvetydighet

Opplevelse av tilhørighet til og identifisering med en inngruppe, kan føre til at en fremhever likheter mellom medlemmene i inngruppen, og i mindre grad anerkjenner eller legger vekt på forskjeller mellom dem (Tajfel, 1979; Tajfel & Turner, 1979). Denne avhandlingen antyder at *vennskap* er en faktor som kan både styrke og svekke elevenes assosiasjoner til fordommer, og virke på måter som kan gjøre at maktforhold både usynliggjøres, forskyves og forsterkes på en og samme tid (se f.eks. Jonsson, 2015; Moldrheim, 2021a, 2021b). I delkapittel 6.1.2 viste jeg hvordan klasserommet i stor grad kan forstås som en normativ kontekst for intergrupperelasjoner og samhandling, og jeg vil her vise hvordan vennegruppen fremstår som å *ikke* være det.

Gjennom mine analyser og drøftinger i artikkel 1 viser jeg hvordan vennskap og nære relasjoner utgjør en «trygg ramme» hvor gutter opplever å kunne ta større «risikoer» og leke med og utfordre spenninger mellom det politisk korrekte og ukorrekte (Moldrheim, 2021b, s. 57; se også Roberts et al., 2008). Å være drøye, å utfordre sosiale normer og få venner til å le kan virke forløsende for både enkeltindivider og grupper som helhet, samtidig som det kan fungere på måter som gjør at den som gir uttrykk for humoren øker sin status innad i gruppen (se f.eks. Bitterly et al., 2017; Huuki et al., 2010; Jonsson, 2015, 2018; Moldrheim, 2021a; Roberts et al., 2008). Mine funn knyttet til bruk av nedsettende humor med venner (artikkel 1) illustrerer imidlertid godt hvordan vennskap og nære relasjoner kan bidra til å overskygge undertrykkende praksiser og ha avgjørende betydning for hvordan fordomsuttrykk blir fortolket (jf. Moldrheim, 2021a, s. 223). Dette blir særlig tydelig gjennom forskjeller i bruk av humor knyttet til seksuell orientering og humor knyttet til hudfarge.³⁰ Funnene mine antyder nemlig en *grenseforsterkning* (jf. Nadim & Fladmoe, 2021) med tanke på betydningen av

³⁰ Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 6.3.

enkelte forskjellsmarkører innad i vennegruppene. Humor knyttet til seksuell orientering ble brukt vidstrakt, og særlig med hvite kamerater. Humor knyttet til hudfarge, derimot, ble utelukkende brukt mot venner som var mørke i huden, og på en av skolene utelukkende av *hvite* gutter.

Hvordan kan det ha seg at disse guttene ser ut til å utvise mer sensitivitet overfor venner som (kanskje) orienterer seg skeivt, enn overfor venner som har mørk hudfarge? Seksuell orientering er i større eller mindre grad noe usynlig og umarkert, mens hudfarge ikke er det. Det kan dermed være at usikkerhet knyttet til hvorvidt noen *faktisk* orienterer seg skeivt spiller inn. Å bruke homorelatert humor mot noen man er usikker på om orienterer seg skeivt eller ikke kan innebære en større risiko for å såre uten å mene det. Sett i lys av studier som peker på hvordan elever gjerne vegrer seg for å bruke ord knyttet til, eller i det hele tatt tematisere, «rase», hudfarge og etnisitet (Eriksen, 2012; Eriksen, 2020; Svendsen, 2014b), er hvite gutters bruk av humor som henspiller på mørk hudfarge med mørke venner spesielt interessant. Som vist i artikkel 1, skyr ikke guttene unna å tematisere forskjeller knyttet til hudfarge og etnisitet innenfor rammene av vennegruppen. Det kan tyde på en form for «insider code» (jf. Eriksen, 2012, s. 117), hvor det å spille på og overdrive forskjeller og sosiale kategorier som er representert i vennegruppen kan forstås som en uttrykksform som signaliserer tilhørighet og fellesskap til gruppen. I vennegruppen er det tilsynelatende rom for å tematisere forskjeller, og da gjerne forskjeller som ofte underspilles ellers, i både samfunnet og på skolen ellers (jf. Eriksen, 2012; Fine & De Soucey, 2005; Gullestad, 2002). At guttene mener det er rom for det, kan tyde på at det er underforstått at «alle vet» at intensjonen bak ikke er negativ; det er normen i gruppa og det er sann de har det gøy med hverandre. Det kan også være at guttene opplever det som forløsende å tematisere og sette ord på forskjeller innad i vennegruppen (se f.eks. Jonsson, 2015; Roberts et al., 2008), som en motsats til en utbredt diskurs om fargeblindhet, nøytralitet og likhet i samfunnet og på skolen (jf. Dovemark, 2013; Gullestad, 2002; Rosvall & Öhrn, 2014).

Tvetydighet knyttet til vennskap og nære relasjoner kommer imidlertid også til syne gjennom guttenes uttrykk for omsorg og omtanke overfor hverandre. De ville *aldri* brukt nedsettende humor for å såre eller krenke kameratene med vilje (jf. Moldrheim, 2021a, 2021b). De anså det imidlertid som lite sannsynlig at det ville kunne skje, fordi de kjenner hverandre så godt at de *vet* hvor grensen går. Guttene var også ganske sikre på at vennene ville si ifra dersom man faktisk krysset en grense, samtidig som de innrømte at de ikke kan vite det med sikkerhet. Like fullt, fremstår det som at det å kunne gi uttrykk for nedsettende humor, og også tåle å bli utsatt for den, er en del av tillitsforholdet som følger med tilhørighet

til inngruppen. Å si ifra eller konfrontere vennenes humorbruk kan rokke ved de sosiale verdiene og tilliten som er etablert mellom medlemmene av gruppen, og kan derfor også utgjøre en *symbolsk trussel* mot gruppen som helhet og personens plass i den (Kenworthy et al., 2005).

Til tross for gode intensjoner, viser det empiriske materialet at vennskap er en kompliserende faktor når det kommer til elevenes forståelser av og assosiasjoner til fordommer. Elevenes positive følelser og forestillinger knyttet til vennskap og nære relasjoner med medelever ser ut til å veie tyngre enn deres kunnskap om undertrykkende strukturer knyttet til hudfarge og etnisitet, både historisk og i nåtiden. Vennskap kan altså utfordre etablerte stereotyper, men samtidig også bidra til å opprettholde og reproducere implisitte fordommer, og slik fungere på måter som underspiller betydningen av ulike posisjoner og på måter som skjuler maktforhold.

6.3 Flerdimensjonalitet, elevposisjoner og skiftende maktforhold

På hvilke måter kan vi forstå elevenes fortellinger i lys av et interseksjonelt perspektiv? Funnene i alle de tre artiklene peker på ulike måter mot hvordan samspill mellom ulike sosiale kategorier som kjønn, religion, etnisitet og hudfarge kan ha betydning for maktforhold. Mine funn som omhandler kjønn er ikke unike, da de på mange måter viser til velkjente fortellinger: Fortellinger om gutter og heteromaskulinitet, språkbruk, og sosial posisjonering i skolen (artikkel 1), samt forestillinger om «utsatte» minoritetsidentiteter som bør «beskyttes» eller «skånes» (alle artiklene). Funnene mine peker imidlertid mot både forskyvninger og motsetninger knyttet til kjønnete posisjoner og maktforhold (jf. Christensen & Jensen, 2014; Phoenix, 1997), og dette kan forstås å henge sammen med hvordan kontekstuelle, relasjonelle og individuelle forhold både skaper og former hverandre gjensidig (jf. Christensen & Jensen, 2019).

Gjennom bruk av nedsettende humor ble guttene i studien tydelig synlige som gutter, da humorbruken muliggjorde iscenesettelse av maskuline subjektposisjoner (jf. Rosales, 2010, s. 300; se også Jonsson, 2007, 2015; Huuki et al., 2010). Jonsson (2007) peker på at alt som forstås som synonymt med å være gutt på «riktig måte» på skolen, kan forstås som maskulin norm (s. 30), og tilstedeværelse av en maskulin norm innebærer gjerne regulering av adferd og praksiser, ettersom man vil kunne bli «straffet» for å avvike fra normen (Christensen,

2019). Dermed kan man også snakke om at det er maktforhold *mellom* ulike maskuliniteter (jf. Connell, 2005).

I tråd med tidligere forskning, indikerer funnene mine at humorbruk er en statusressurs for gutter når det kommer til å posisjonere seg i et maskulint hierarki (Huuki et al., 2010; Jackson & Sundaram, 2020; Jonsson, 2007, 2015, 2018; Jonsson & Milani, 2012; Kehily & Nayak, 1997; Røthing, 2020; Willis, 2016/1977). Maskuline hierarkier kan imidlertid forstås å formes gjennom samspill mellom kjønn og andre differensieringsprinsipper (Connell, 2009, s. 73), og maskuline posisjoneringer kan derfor innebære at både forskjeller og likheter, og dermed også maktforhold, forskyves, svekkes eller forsterkes (Christensen, 2019, s. 26). Mine funn knyttet til ulik bruk av homorelatert humor og humor som henspilte på hudfarge (artikkel 1) illustrerer dette godt. Homorelatert humor ble utelukkende brukt mot de som ble antatt å orientere seg heteroseksuelt, for å påpeke utilstrekkelige iscenesettelser av maskulinitet og «heterokjønn» (jf. Ingraham, 1994; se også Bäckman, 2003; Kumashiro, 2001; Røthing, 2020; Pascoe, 2007).

Ved å utpeke og le av enkelte måter og være på, snakke på og oppføre seg på som å tilhøre «skeive» subjektposisjoner, understrekes (og forsterkes) en (hetero-)maskulin norm på skolene (jf. Epstein & Johnson, 1998). Intensjonen bak humoren var ifølge guttene ikke å såre mottakeren, og det at mottakerne (tilsynelatende) ikke orienterte seg skeivt kan indikere at det stemmer. Regulering av hvem som utsettes for homorelatert humor og ikke, viser en form for omsorg for de som forstås å være mer «utsatte» og «sårbare». Det kan imidlertid også være at denne formen for humor ikke ble rettet mot noen som orienterer seg skeivt fordi det kan øke sannsynligheten for at humoren blir forstått som uttrykk for faktiske fordommer. Til tross for at både avsenderne og mottakerne (tilsynelatende) orienterte seg heteroseksuelt, har humoren likevel en sterkt disiplinerende funksjon da den tydeliggjør maktforhold mellom ulike maskuliniteter (jf. Carnaghi et al., 2011). Guttene skapte en normerende maskulinitet (Jonsson, 2007, s. 177) ved å knytte alt det som humoren avskriver som «maskulint» med skeive subjektposisjoner (jf. Pascoe, 2007, s. 60, 71).

«Gjøring» av en normativ maskulinitet gjennom humor viser ytterligere hvordan samspill mellom kjønn, etnisitet og hudfarge ser ut til å ha særlig betydning for mørkhudede elever, spesielt på de homogene skolene. Tidligere forskning har pekt på at hvithet fremstår som en umarkert norm i utdanningssystemet fordi mangfold og flerkulturalitet gjerne assosieres med ikke-hvite kropp og andre «synlige» minoritetsmarkører (Dovemark, 2013; Eriksen, 2020, 2021a; Fylkesnes, 2019; Jonsson, 2015; Sibeko & Eriksen, 2021). Til tross for at guttene understrekte antirasistiske holdninger, brukte flere av dem nedsettende humor

knyttet til mørk hudfarge og etnisk bakgrunn. Blant minoritetselevne var denne humorformen vanlig (artikkel 1), og den ble brukt om både seg selv og kamerater, men også hvite gutter brukte den mot venner som var mørke i huden. Moldrheim (2021a, s. 151) peker på at intensjonen bak nedsettende humor knyttet til mørk hudfarge i større grad vil kunne oppfattes som uklar dersom mottaker og avsender er posisjonert ulikt og maktforholdet mellom dem er ujevnt. Måtene guttene legitimerer humorbruken gjennom vennskap på, kan tyde på at tilstedeværelse av en vennskapelig relasjon underbygger antagelser om «likhet».

Det er imidlertid grunn til å anta at stereotyper knyttet til mørke kropp i større grad vil kunne sementeres og (re)produseres når avsender av humoren har hvit hudfarge og mottaker mørk hudfarge. Dette fordi de ulike posisjonene og dimensjonene bærer med seg helt vesentlige maktaspekter, som kan overskygge intensjon og forandre meningsinnholdet i humoren (Moldrheim, 2021a, 2021b). I tillegg indikerer «reglene» som ligger til grunn for humorbruken, hvor det utvises stor sensitivitet for andres (mulige) skeive orientering men ikke andres faktiske mørke hudfarge, at hudfarge *har* betydning (Moldrheim, 2021a, 2021b). Hvite elevs begrensede refleksjon omkring betydningen av hudfarge for livsbetingelser og erfaringer, kan opprettholde og forsterke hvithet som en «umarkert norm» på de homogene skolene (Castagno, 2008; Eriksen, 2020, 2021a). Guttene som er mørke i huden kan dermed forstås å, på den ene siden, å være «hypersynlige» på grunn av sin mørke hudfarge i relativt homogene elevlandskap. På den andre siden usynliggjøres de ved å bli redusert til stereotyper basert på faktiske kroppslige trekk (Roberts et al., 2008).

Jeg finner også at forestillinger om etniske og religiøse «andre» kan intensiveres av samspill mellom kjønn og kjønnete stereotyper. Tidligere forskning (se f.eks. Farris, 2017; Gottzén & Jonsson, 2012; Jacobsen, 2002; Naderi, 2018; Røthing, 2007b, 2011) har vist hvordan etniske minoritetsmenn gjerne posisjoneres i subjektposisjoner som forstås å ikke samsvare med «vestlige verdier», knyttet til for eksempel kjønnslikestilling (jf. Jensen & Christensen, 2020, s. 111). Røthing (2011) peker på hvordan majoritetsnorske elever kan gi uttrykk for både sjåvinistiske og ikke-likestilte uttalelser om kjønn, men at deres bakgrunn gjør at både lærere og medelever gjerne fortolker deres uttalelser som spøk og som noe de egentlig ikke mener (s. 76). Etniske minoritetselever, derimot, finner hun at i mindre grad kan spøke med den slags uten å bli tatt bokstavelig. Mine funn indikerer det motsatte, og det kan forstås å ha sammenheng med nettopp samspill mellom kontekstuelle, relasjonelle og individuelle faktorer. Minoritetsguttene som tullet med egne og andres etniske og religiøse bakgrunner (artikkel 1), og som tullet og henspilte på stereotyper knyttet til kjønnsroller i islam (artikkel 2), ble ikke oppfattet som å være seriøse. Dette kan henge sammen med at

disse guttene, og et flertall av elevene i (den heterogene) klassen mer generelt, gjorde humor ut av både etniske og religiøse stereotyper og fordommer stadig vekke (jf. Jonsson, 2007, 2015, 2018; Moldrheim, 2021a). På en av de homogene skolene, derimot, ble en elev strengt verbalt og sosialt sanksjonert for å gi uttrykk for et tradisjonelt kjønnsrollesyn og homonegativitet (artikkel 3). Det skal sies at denne eleven ikke tullet, men ga uttrykk for sine meninger. Likevel kan hans bakgrunn forstås å spille en rolle i, og til dels forklare, medelevenes kraftige negative reaksjoner. Den aktuelle eleven hadde etnisk og religiøs minoritetsbakgrunn, og var hvit i huden. I utgangspunktet, kan elevens hvithet forstås å ha gjort han «umarkert» som «etnisk andre», og hans religiøse bakgrunn var heller ikke «synlig» eller lesbar (jf. Vassenden & Andersson, 2011). Dermed kan hans posisjon på mange måter forstås som mer privilegert enn minoritetsguttene på den heterogene skolen sine. Samspillet mellom elevens «uakseptable meninger», kjønn, etniske og religiøse bakgrunn ser imidlertid ut til å få betydning for hvordan både han og hans meninger blir oppfattet av medelevene og for maktforholdene i klasserommet, og dette skiller seg fra hvordan minoritetsguttene i den heterogene klassen blir oppfattet. Til tross for å være «usynlig» som minoritet, kan iscenesettelse av det som kan forstås som en marginalisert maskulin posisjon, hvor samspillet mellom kontekstuelle, relasjonelle og individuelle faktorer spiller inn, se ut til å bidra til å forsterke den aktuelle elevens posisjon som etnisk og religiøst «andre» (Røthing, 2007b; Røthing & Svendsen, 2009).

Tidligere i kappen har jeg vist hvordan metastereotyper (jf. Shelton et al., 2006) og stigmabevissthet (jf. Pinel, 1999, 2002) kan forklare muslimske jenters opplevelser av både representasjons- og ansvarsbyrder (jf. Midtbøen & Steen-Johnsen, 2016; Zine, 2017, se også Jacobsen, 2002; Merchant, 2016; Røthing, 2014). Mine funn viser imidlertid at muslimske elevers motstandsstrategier varierer, og at de kan virke på ulike måter i ulike kontekster. Dette kan forstås å henge sammen med samspill mellom ulike sosiale kategorier, som kjønn og religion og elevsammensetning, samt utbredte diskurser og stereotyper knyttet til både religion og kjønn (jf. Christensen & Jensen, 2019, s. 27; se også Selod, 2019). Dette får betydning for hvilke posisjoner muslimske elever kan, eller forstås av andre å kunne, innta (artikkel 2 og 3). For den ene muslimske eleven i en av de homogene klassene, førte en diskusjon mellom henne og en majoritetsnorsk medelev til at flere av elevene i klassen syntes synd på henne og opplevde situasjonen som ubehagelig (artikkel 3). De mente at hun måtte ha følt seg tvunget til å forsvare «sin» religion. Majoritetsubehaget i denne sammenhengen kan tyde på at noen implisitte forbindelser spiller inn og får betydning for elevposisjoner og maktforhold; nemlig assosiasjoner til kjønnete stereotyper knyttet til islam og muslimske

kvinner, samt en etablert sammenklistring av ord som hijab, tvang, kvinneundertrykking og islam. Det faktum at den muslimske eleven ene og alene gikk inn i en diskusjon om et tema som kan forstås som sensitivt, og ifølge flere av informantene satte både diskusjonspartneren og læreren «på plass» (artikkel 3), påvirket tilsynelatende ikke medelevenes opplevelser av situasjonen og deres forståelser av den muslimske elevenes posisjon. I deres øyne var hun utsatt og sårbar, selv om hun viste selvstendighet og styrke.

Eksemplene fra den heterogene klassen (artikkel 2 og 3), illustrerer imidlertid det motsatte. Kiang og kollegaer (2021) har pekt på at det å være flere om å ha de samme «minoritetserfaringene» kan danne grunnlag for «allianser» blant minoritets elever. Å være i flertall kan føre til både mer autoritet og definisjonsmakt (jf. Gilliam, 2014). Dette tydeliggjøres gjennom mine funn knyttet til majoritetsubehaget i den heterogene klassen, og kan forstås i lys av særlig kontekstuelle forhold. I den heterogene klassen var det flere muslimske jenter, og de var tydelig sinte og irriterte (jf. Ellefsen & Sandberg, 2021; Rosten & Smette, 2021). Her var majoritetsubehaget i stor grad knyttet til frykten for å si noe feil, for å såre eller krenke, og for å bli verbalt irettesatt av de sinte jentene. Majoritetsubehag var ikke knyttet til forestillinger om at jentene var sårbare eller utsatte, og dermed at de burde skånes eller beskyttes. Majoritetsubehaget kan i denne sammenhengen indikere at de muslimske jentene hadde makt til å regulere hvilke fremstillinger av islam som fikk passere (artikkel 2 og 3). Mine funn synliggjør dermed hvordan numerisk dominans kan føre til majoritetsubehag preget av frykt og usikkerhet. Det å være i mindretall som minoritet kan derimot utløse majoritetsubehag preget av stakkarsliggjøring og infantilisering, hvor forestillinger om utsatthet, stigmatisering, ekskludering ligger til grunn (jf. Kogachi & Graham, 2020; Nadim & Fladmoe, 2021; Seaton & Yip, 2009).

Mine funn peker imidlertid på noen kjønnede variasjoner med tanke på muslimske elevers reaksjoner og responser på undervisning om islam, som er interessante å undersøke nærmere. De muslimske guttene gjorde lite eller ingenting ut av seg, og ga uttrykk for å være likegyldige til hvordan islam ble fremstilt (artikkel 2). Dersom de gjorde noe var det, som nevnt ovenfor, å tøyse med og spille på utbredte stereotypier og fordommer knyttet til islam. Selv om guttene ikke aktivt motsa fremstillinger av islam, kan deres adferd likevel forstås som en form for motstand (jf. Ellefsen & Sandberg, 2021; Jonsson, 2015, 2018; Roberts et al., 2008; Sandberg & Colvin, 2020). Kjønnede variasjoner i motstand kan imidlertid forstås å henge sammen med ulike kjønnede stereotypier knyttet til muslimske menn og kvinner, og at disse kan tenkes å tilby ulike responser for jenter og gutter. Å tulle kan være en måte å gjøre narr av de stereotypiene og fordommene som guttene selv kanskje har opplevd å bli tilskrevet

(Jonsson, 2015, s. 105) som muslimske gutter. Å tulle kan også være en måte å «lette trykket» på, ved å le av stereotypier som de fleste kjenner igjen (jf. Jonsson, 2015, s. 102, se også Ellithorpe et al., 2014; Roberts et al., 2008). Det kan også være at de fant fremstillingene av islam (samt jentenes reaksjoner) komiske, samtidig som de ved å tulle om for eksempel kvinneundertrykking, sharia og terror, iscenesatte en tøff, men samtidig akseptabel maskulinitet. En maskulinitet som, ved å tulle med stereotypiske fremstillinger av islam, tar avstand fra en negativ «muslimsk maskulinitet» på (se f.eks. Jacobsen, 2002; Naderi, 2018; Sandberg & Andersen, 2019). I tillegg vil det å vise at en tar seg nær av eller blir opprørt av negative fremstillinger kunne tenkes å svekke guttenes maskuline (og sosiale) posisjoner i klasserommet (jf. Huuki et al., 2010; Jonsson, 2015).

De ovennevnte eksemplene kan minne om allerede kjente fortellinger om at undervisning om islam kan føre til *grenseforsterkning* (jf. Nadim & Fladmoe, 2021), og at muslimske elever føler seg utsatt og andregjort (Hauan & Anker, 2021; Røthing, 2014; Toft, 2017, 2020). Der hvor tidligere forskning har vist at negative opplevelser knyttet til undervisning om islam kan føre til usikkerhet og tilbaketrekning fra klasseromsdiskusjoner og -samtaler omkring islam, viser mine funn det motsatte. Gjennom motstand inntok jentene posisjoner som på mange måter bryter med forestillinger om stakkarsliggjorte minoritetsjenter, muliggjort og innrammet av utbredte stereotypier, offentlige diskurser og negative fremstillinger av muslimske kvinner som undertrykte, kuede og uten autonomi (jf. Christensen & Jensen, 2019). De viste autoritet, handlekraft og mot ved å gå inn i vanskelige diskusjoner, og ved å dele sine meninger og perspektiver. Samtidig, ved å gi uttrykk for frustrasjon og å være «pissd off» (jf. Rosten & Smette, 2021; se også Ellefsen & Sandberg, 2021) markerte de seg som sterke og selvstendige. Det er imidlertid verdt å påpeke at posisjonene som både de muslimske jentene og guttene inntar i stor grad sammenfaller med det som gjennom tidligere forskning har blitt fremstilt som typiske kjønnsrollemønstre for jenter og gutter i den norske skolen (se f.eks. Nielsen, 2014b; Overå, 2014; Sletten et al., 2021), som også kan tyde på at kjønn i enkelte sammenhenger kan viske ut, eller svekke betydningen av, religion og etnisitet.

Gjennom mine diskusjoner i dette kapitlet har jeg vist hvordan ulike (kjønnede) elevposisjoner kan påvirkes av både individuelle, relasjonelle, kontekstuelle og strukturelle faktorer i samspill, og slik få betydning for maktforhold mellom elever og i klasserommet mer generelt. Videre har jeg synliggjort hvordan hvem som kan forstås som å være i mer eller mindre privilegerte posisjoner ikke er statisk eller identitetsspesifikt, men at betydningene av

kjønn, etnisitet, hudfarge og religion er skiftende, nettopp fordi samspill mellom ulike sosiale kategorier virker, og får eller har betydning, på ulike måter i ulike kontekster og situasjoner.

7 Konkluderende refleksjoner og bidrag

Denne avhandlingen har tatt utgangspunkt i deltagende observasjon på tre videregående skoler og 28 elever sine fortellinger om fordommer i skolen. Skolens oppgave når det kommer til forebygging av fordommer og å ivareta elevers rett til et trygt og godt skolemiljø er kompleks. Innledningsvis i kappen la jeg til grunn at læreres arbeid med forebygging av fordommer kan oppleves som særlig komplisert, nettopp fordi det er utfordrende for lærere å fortolke og håndtere situasjoner hvor de forstår det som at fordommer og negative stereotypier kommer til uttrykk blant elever. Senere har jeg drøftet hva elever forbinder med fordommer i sin skolehverdag, og hvordan vi kan forstå deres fortellinger i lys av elevsammensetning, sosiale relasjoner og maktforhold. Gjennom denne studien har jeg dermed søkt å bidra med kunnskap om fordommer i skolen fra et elevperspektiv, som kan informere skolens og læreres arbeid, ikke bare med forebygging av fordommer, men også kunnskap som kan utvide og nyansere læreres fortolkningsapparat i møte med komplekse relasjonelle dynamikker, reaksjoner og responser som kan knyttes til sosiale forskjeller og elevposisjoner.

Jeg har vist at elevene forbinder fordommer i skolehverdagen med tematisering av ulike sosiale kategorier, være seg i undervisningssammenheng eller gjennom sosiale praksiser blant venner, som på ulike måter kan *assosieres* til fordommer. Elevene forbinder også fordommer med *meningsbegrensninger* og *stillhet*. De regulerer seg selv og medelever i frykt for selv både å fremstå eller oppfattes som fordomsfulle, og for å forhindre at medelever kan komme til å uttrykke seg på måter som kan krenke eller såre andre. Slik er et sentralt funn i avhandlingen at utbredte normer knyttet til hvordan man bør og ikke bør oppføre seg, og hva som er «innafor» og ikke, både former og påvirker elevenes fortellinger om fordommer.

Funnene mine viser også at følelser, både positive og negative, står helt sentralt i elevenes fortellinger om, og assosiasjoner til, fordommer. Elevene gir uttrykk for en rekke komplekse følelser og følelsesuttrykk, som spiller en rolle i eller får betydning for deres forestillinger om inkluderings- og ekskluderingsprosesser i skolen. Jeg har for eksempel vist hvordan *majoritetsubehag* kan føre til at elever trekker seg ut av eller unngår å ta del i meningsutveksling i klasserommet, og at dette kan stå i veien for både skolens dannelsesoppdrag og elevers læring gjennom både kritisk refleksjon og konstruktiv meningsutveksling. Jeg har imidlertid også vist hvordan minoritetselvers forventninger om at fordommer potensielt *kan* komme til uttrykk, gjør at de «rykker ut» i forsvar. Lignende kan majoritetselvers forventninger om at fordommer kan komme til uttrykk gjøre at de modererer

både seg selv og andre, for å unngå ubehag (for seg selv og for andre). Dette kan tyde på at kunnskap om og tidligere erfaringer med negative stereotypier og fordommer mot ulike grupper kan føre til en form for *hypersensitivitet* blant både minoritets- og majoritets elever.

Vennskap utpeker seg særlig som en kompliserende faktor når det kommer til fordommer. Når venner tar i bruk fordommer og stereotypier om og med hverandre, kan meningsinnhold både endres og intensjon være vanskelig å tyde. På den ene siden ønsker elevene å utfordre og leke med normer, og de oppfatter det som at vennegruppen er et trygt rom for å gjøre nettopp det. I tillegg oppleves lek med stereotypier og fordommer av flere som en måte å bygge og bekrefte vennskap og relasjonell nærhet på, og som noe som bidrar til å skille inngruppen fra utgrupper. På den andre siden viser vennskap i seg selv å være noe som kan hindre kritisk refleksjon omkring maktforhold, privilegering og underprivilegering, og dermed også noe som kan bidra til at sosiale skillelinjer og hierarkier (re)produseres og/eller opprettholdes i vennegrupper og på skolen generelt. Maktforhold, slik de kommer til uttrykk gjennom det empiriske materialet, er dermed *skiftende*. Funnene i denne avhandlingen indikerer at elevsammensetning og relasjonene elever har til hverandre, og betydningen de tillegger disse relasjonene, virker inn på hvordan ulike situasjoner i skolen utspiller seg og får betydning for hvordan situasjoner fortolkes og erfares av elever.

Min overordnede ambisjon med denne avhandlingen har vært å få kunnskap om hva elever forbinder med fordommer i skolehverdagen. Elevers erfaringer og forståelser utgjør en viktig ressurs når det kommer til å utvide kunnskapsgrunnlaget som behøves når det kommer til skolens videre arbeid med forebygging av fordommer og fremme av inkluderende skolemiljø. Derfor er det viktig å artikulere dem, og å undersøke nyansene og kompleksiteten som ligger i elevenes fortellinger. På samme måte som lærere skal jobbe for å sikre elever et trygt og godt skolemiljø, tegner elevene sine fortellinger et bilde av at også de gjør en jobb når det kommer til å forsøke å gi seg selv og sine medelever og venner et trygt og godt skolemiljø. De viser omsorg og omtanke for medelever de forstår å være i utsatte posisjoner; de slår ned på ytringer og meninger som potensielt kan såre eller krenke noen; de skaper bånd og viser relasjonell nærhet gjennom intern humor og ved å leke med og utfordre sosiale normer. Avhandlingen tegner slik et bilde av fordommer som et fenomen som krever ytterligere undersøkelser som retter oppmerksomhet mot både spenninger, tvetydighet, kompleksitet og maktforhold, på en og samme tid.

Avhandlingen skriver seg inn i et større kunnskapsfelt. Ved å utforske, problematisere og nyansere det som fremstår som viktig i elevenes fortellinger om fordommer, bidrar avhandlingen empirisk til sammensatt forståelse av fordommer som fenomen i skolen.

Gjennom analysene og drøftingene gjort i avhandlingens tre artikler har jeg bidratt til å belyse og pakke ut nyanser og paradokser knyttet til elevers assosiasjoner til fordommer og, mer overordnet, om betydninger av samspill mellom ulike sosiale kategorier for maktforhold.

Empirisk baserer mitt kunnskapsbidrag seg på elevenes fortellinger, og på samspillet mellom elevenes fortellinger og mine observasjoner. Avhandlingen gir ny empirisk kunnskap fra et elevperspektiv om aspekter som gjerne løftes frem som det lærere forstår som en særlig utfordrende del av lærerprofesjonen. Dette gjør jeg ved å ta utgangspunkt i forhold og situasjoner som i tidligere forskning løftes frem som situasjoner lærere kopler til og forstår som knyttet til fordommer, men hvor de er usikre på hvordan de skal eller bør fortolke og agere for best å ivareta alle elever.

Studiens teoretiske bidrag er knyttet til perspektivene jeg har brukt for å fortolke det empiriske materialet, konkret i de tre artiklene og mer overordnet her i kappen. Det teoretiske rammeverket for avhandlingens kappe er valgt for å kunne belyse og pakke ut kompleksiteten og nyansene i mine observasjoner og i elevenes fortellinger. Ved hjelp av det teoretiske rammeverket har jeg vist hvordan elevers assosiasjoner til fordommer kan forstås som tett sammenvevd med både følelsesmessige og kontekstuelle faktorer, samt rådende samfunnsnormer og diskurser. Blant annet har jeg vist hvordan metastereotyper og stigmabevissthet på den ene siden kan bidra til å forklare *minoritetslevers* reaksjoner og responser på undervisning som tematiserer sosiale forskjeller. På den andre siden har jeg forsøkt å utvide disse perspektivene, ved å vise hvordan de også kan forstås som en sentral del av *majoritetslevers* reaksjoner og responser, som jeg har valgt å omtale som *majoritetsubehag*. Videre bidrar avhandlingen teoretisk ved å belyse hvordan samspill mellom ulike sosiale kategorier, samt hvordan både individuelle, relasjonelle, strukturelle og kontekstuelle faktorer, har betydning for elevposisjoner og maktforhold. Avhandlingen skiller seg dermed fra andre studier som har undersøkt fordommer og tilgrensende fenomener i skolen fra et elevperspektiv ved å ta utgangspunkt i et teoretisk rammeverk som verken fokuserer utelukkende på maktforhold, relasjonelle eller følelsesmessige forhold. Jeg har benyttet meg av et rammeverk som åpner for å undersøke paralleller og sammenhenger, og samspillet mellom disse. Funnene mine viser blant annet hvordan grenser mellom ulike sosiale identiteter og tilhørigheter, og betydningen av sosiale kategorier, forsterkes eller forskyves avhengig av sosial kontekst (elevsammensetning), elevposisjoner og elevrelasjoner.

Gjennom å vise hva elever forbinder med fordommer og hvordan deres fortellinger kan forstås i lys av elevsammensetning, sosiale relasjoner og maktforhold, gir avhandlingen kunnskap om komplekse sosiale dynamikker og prosesser i skolen. Denne kunnskapen er

både viktig og nødvendig. For å forebygge fordommer er det helt nødvendig at en har kunnskap om hva elever forstår og forbinder med fordommer, eller hva de opplever som fordomsfullt, og på hvilke måter de opplever fordommer som del av sin skolehverdag. Fordommer som fenomen er komplekst, og som jeg har vist gjennom denne avhandlingen kan også elevers *assosiasjoner* til fordommer påvirke hvordan undervisningssituasjoner og sosiale dynamikker utspiller seg i klasserommet, og elevers opplevelser av dem. Særlig peker funnene som antyder at elevers forventninger om og/eller frykt for at fordommer *kan* komme til uttrykk, mot at det kan være nødvendig at både elever og lærere tør å kjenne på ubehag og usikkerhet. Dersom dette ikke skjer, kan man gå glipp av læring gjennom både kritisk og nysgjerrig refleksjon og meningsutveksling. Til tross for at meningsbegrensning av mange vil forstås som nødvendig og bra av hensyn til utsatte eller marginaliserte elever og grupper, og i enkelte sammenhenger kanskje *er* nødvendig og bra, er det imidlertid også nødvendig å ta i betraktning hvilke konsekvenser det kan ha når klasserommet langt på vei blir en normativt disiplinerende arena hvor meninger og perspektiver begrenses.

Gjennom arbeidet med både de tre artiklene og kappen har jeg, av både forskningsetiske og praktiske hensyn, måttet prioritere å forfølge noen forhold og nedprioritere andre. Mitt valg av å la elevene selvrekruttere til intervjuer er et valg jeg har tenkt spesielt over. Til tross for at dette førte til spennende og interessante data, førte det også til at jeg ikke fikk «tilgang» til enkelte fortellinger som ville kunne nyansert eller utfylt de tematikkene jeg valgte å forfølge. For eksempel ville det vært interessant å få innsikt i hvordan den ene muslimske eleven i den ene homogene klassen opplevde undervisningssituasjonen om islam. Det ville også vært interessant å snakke med elevene som ble utsatt for humor relatert til sin mørke hudfarge fra hvite venner. Grunnet relativt korte opphold på hver av de tre skolene, har jeg heller ikke hatt empirisk grunnlag til å undersøke i dybden hvordan geografisk kontekst kan ha betydning for elevers forbindelser til fordommer. Gjennom elevenes fortellinger fremstod imidlertid geografisk kontekst som noe som også spilte inn i elevenes forståelser av og assosiasjoner til fordommer, og dermed som noe som ville vært interessant å undersøke i fremtidige studier.

Denne avhandlingen viser, gjennom å rette oppmerksomhet mot nyanser og kompleksitet i elevenes fortellinger om fordommer, at fordommer er et vanskelig og komplekst fenomen. Jeg tror derfor det er nødvendig undersøke fordommer (og tilgrensende fenomener) med utgangspunkt i *flere* perspektiver og innganger snarere enn ett teoretisk perspektiv eller begrepsapparat. Dersom strategier for og tilnærminger til arbeid med

forebygging av fordommer skal ha reell effekt, er det avgjørende at de også gjenspeiler «virkeligheten» i skolen og at de oppleves som relevant for de som de er rettet mot.

Litteraturliste

- Abrams, D. & Hogg, M. A. (1998). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. Taylor & Francis.
- Al-Fartousi, M. (2016). Enhancing contextualized curriculum: Integrated identity in young Shi'i Muslim Arabic-Canadian students' social worlds. *Journal of Curriculum Studies*, 48(2), 192–225. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1027745>
- Alba, R. (2005). Bright vs. Blurred Boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States. *Ethnic & Racial Studies*, 28(1), 20–49. <https://doi.org/10.1080/0141987042000280003>
- Ali, L. & Sonn, C. C. (2017). Strategies of resistance to anti-Islamic representations among Australian Muslim women: An intersectional approach. *International Journal of Inclusive Education*, 21(11), 1167–1181. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1350323>
- Alimahomed-Wilson, S. (2020). The matrix of gendered Islamophobia: Muslim women's repression and resistance. *Gender & Society*, 34(4), 648–678. <https://doi.org/10.1177/0891243220932156>
- Allport, G. W. (1979/1954). *The nature of prejudice*. Perseus Books Publishing.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (3. utg.). Sage.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Ordfront.
- Amjad, A. (2018). Muslim students' experiences and perspectives on current teaching practices in Canadian schools. *Power and Education*, 10(3), 315–332. <https://doi.org/10.1177/1757743818790276>
- Andersson, M. (2018). Race: A contested and travelling concept. I H. Lejulfstrud & P. Sohlberg (Red.), *Concepts in action: Conceptual constructionism* (s. 284–301). Brill.
- Andresen, S. (2020a). Being inclusive when talking about diversity: How teachers manage boundaries of Norwegianness in the classroom. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(3-4), 26–38. <https://doi.org/10.7577/njcie.3725>
- Andresen, S. (2020b). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151–164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Andresen, S. (2021). *Skolens idealer og mangfoldige realiteter. Muligheter og begrensninger for læreres bruk av skjønn i undervisningen om kontroversielle temaer* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-92256>
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties ihjel. En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 85–96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>

- Anker, T. & von der Lippe, M. (2019). Salient or silenced. How religion and terrorism are formatted in school. I M. T. Mjaaland (Red.), *Formatting religion: Across politics, education, media, and law* (s. 142–155). Routledge.
- Antirasistisk senter. (2017). "Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun". *En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*. Antirasistisk senter. <https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-undersøkelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- 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). Stylus
- Arneback, E. & Jämte, J. (2017). *Att motverka racism i förskolan och skolan*. Natur & Kultur.
- Arneback, E. & Quennerstedt, A. (2016). Locations of racism in education: A speech act analysis of a policy chain. *Journal of Education Policy*, 31(6), 773–788. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1185670>
- Ata, A., Bastian, B. & Lusher, D. (2009). Intergroup contact in context: The mediating role of social norms and group-based perceptions on the contact–prejudice link. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(6), 498–506. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.05.001>
- Athanases, S. Z. & Comar, T. A. (2008). The performance of homophobia in early adolescents' everyday speech. *Journal of LGBT Youth*, 5(2), 9–32. <https://doi.org/10.1080/19361650802092366>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 16/20. Oslo: NOVA. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6415>
- Bals, M., Turi, A. L., Skre, I. & Kvernmo, S. (2010). Internalization symptoms, perceived discrimination, and ethnic identity in indigenous Sami and non-Sami youth in Arctic Norway. *Ethnicity & Health*, 15(2), 165–179. <https://doi.org/10.1080/13557851003615545>
- Barrett, B. J. (2010). Is "safety" dangerous? A critical examination of the classroom as safe space. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.1.9>
- Beck, T. A. (2013). Identity, discourse, and safety in a high school discussion of same sex marriage. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 1–32. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.757759>
- Benner, A. D. & Graham, S. (2013). The antecedents and consequences of racial/ethnic discrimination during adolescence. Does the source of discrimination matter? *Developmental Psychology*, 49(8), 1602–1613. <https://doi.org/10.1037/a0030557>
- Berg, A.-J., Flemmen, A. B. & Gullikstad, B. (2010). Innledning: Interseksjonalitet, flertydighet og metodologiske utfordringer. I A.-J. Berg, A. B. Flemmen & B. Gullikstad (Red.), *Likestilte norskheter. Om kjønn og etnisitet* (s. 11–38). Tapir akademisk forlag.

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Open Road Integrated Media.
- Billig, M. (1988). The notion of 'prejudice'. Some rhetorical and ideological aspects. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 8(1-2), 91–110. <https://doi.org/10.1515/text.1.1988.8.1-2.91>
- Billig, M. & Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 3(1), 27–52. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420030103>
- Birkelund, G. E. (2021). Skal europeere begynne å snakke om «raser» igjen? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 80–86. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-05>
- Bitterly, T. B., Schweitzer, M. E. & Brooks, A. W. (2017). Risky business. When humor increases and decreases status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 112(3), 431–455. <https://doi.org/10.1037/pspi0000079>
- 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. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314>
- Blennow, K. (2018). Leyla and Mahmood: Emotions in social science education. *Journal of Social Science Education*, 17(1), 66–70. <https://doi.org/10.4119/jsse-867>
- Blennow, K. (2019). *The emotional community of social science teaching* [Doktorgradsavhandling, Lund universitet]. <https://portal.research.lu.se/en/publications/the-emotional-community-of-social-science-teaching>
- Bohman, A. & Miklikowska, M. (2021). Does classroom diversity improve intergroup relations? Short- and long-term effects of classroom diversity for cross-ethnic friendships and anti-immigrant attitudes in adolescence. *Group Processes and Intergroup Relations*, 24, 1372–1390. <https://doi.org/10.1177/1368430220941592>
- Boler, M. (1999). *Feeling power. Emotions and education*. Routledge.
- Boler, M. (2004). All speech is not free. The ethics of "affirmative action pedagogy". *Counterpoints*, 240, 3–13. <http://www.jstor.org/stable/42978376>
- Boler, M. & Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding difference. I P. P. Trifonas (Red.), *Pedagogies of difference. Rethinking education for social change* (s. 116–139). Routledge.
- Bonilla-Silva, E. (2018). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America* (5. utg.). Rowman & Littlefield.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Brekke, T. (2021). Strukturell rasisme og andre alt-i-ett-begreper. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 94–98. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-07>
- Brewer, M. B. & Brown, R. J. (1998). Intergroup relations. I *The Handbook of Social Psychology* (4. utg., s. 554–594). McGraw-Hill.
- Brinkmann, S. (2017). The interview. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5. utg., s. 997–1038). Sage.
- Brochmann, G. & Kjeldstadli, K. (2014). *Innvandringen til Norge 900–2010*. Pax Forlag.
- Bromseth, J. (2019). Normkritisk pedagogik: Rötter och fötter. I L. Björkman & J. Bromseth (Red.), *Normkritisk pedagogik: Perspektiv, utmaningar och möjligheter* (s. 41–72). Studentlitteratur.
- Bromseth, J. & Darj, F. (2010). *Normkritisk pedagogik: Makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. utg.). Oxford University Press.
- Bubritzki, S., van Tubergen, F., Weesie, J. & Smith, S. (2018). Ethnic composition of the school class and interethnic attitudes: A multi-group perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(3), 482–502. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2017.1322501>
- Bäckman, M. (2003). *Kön och känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Makadam Förlag.
- Bäckman, M. (2009a). *Miljonsvennar. Omstridda platser och identiteter*. Makadam.
- Bäckman, M. (2009b). Svenskhet i marginalen. Om en föreställd gemenskap. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 33(4), 310–329. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1781-2009-04-05>
- Callan, E. (2016). Education in safe and unsafe spaces. *Philosophical Inquiry in Education*, 24, 64–78. <https://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/article/view/945>
- Carbado, D. W. (2013). Colorblind intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture & Society*, 38(4), 811–845. <https://doi.org/10.1086/669666>
- Carnaghi, A., Maass, A. & Fasoli, F. (2011). Enhancing masculinity by slandering homosexuals. The role of homophobic epithets in heterosexual gender identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*. <https://doi.org/10.1177/0146167211424167>
- Castagno, A. E. (2008). "I don't want to hear that!": Legitimizing whiteness through silence in schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3), 314–333. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2008.00024.x>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

- Chinga-Ramirez, C. (2014). "Jeg er annerledes!" En diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen. I K. Westheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold : om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). "Skolen ser ikke hele meg!" *En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetslevers erfaringer med å være annerledes* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. Trondheim.
<http://hdl.handle.net/11250/2364846>
- Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a 'foreigner': The principle of equality, intersected identities, and social exclusion in the Norwegian school. *European Education*, 49(2-3), 151–165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173>
- Cho, S., Crenshaw, K. W. & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785–810. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Choo, H. Y. & Ferree, M. M. (2010). Practicing intersectionality in sociological research: A critical analysis of inclusions, interactions, and institutions in the study of inequalities. *Sociological Theory*, 28(2), 129–149. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01370.x>
- Christensen, A.-D. (2019). Maskuliniteter, magt og interseksjonalitet. *politica*, 51(1), 19–38. <https://doi.org/10.7146/politica.v51i1.131103>
- Christensen, A.-D. & Jensen, S. Q. (2012). Doing intersectional analysis: Methodological implications for qualitative research. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 20(2), 109–125. <https://doi.org/10.1080/08038740.2012.673505>
- Christensen, A.-D. & Jensen, S. Q. (2014). Combining hegemonic masculinity and intersectionality. *NORMA*, 9(1), 60–75. <https://doi.org/10.1080/18902138.2014.892289>
- Christensen, A.-D. & Jensen, S. Q. (2019). Interseksjonalitet - begrepsreise, kritik og nytænkning. *Dansk Sociologi*, 30(2), 15–33.
- Condor, S., Figgou, L., Abell, J., Gibson, S. & Stevenson, C. (2006). "They're not racist..." Prejudice denial, mitigation and suppression in dialogue. *British Journal of Social Psychology*, 45, 441–462. <https://doi.org/10.1348/014466605X66817>
- Connell, R. W. (2000). *The men and the boys*. Polity Press.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2. utg.). Polity Press.
- Connell, R. W. (2009). *Gender in world perspective* (2. utg.). John Wiley & Sons.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. utg.). Sage.
- Correll, J., Judd, C. M., Park, B. & Wittenbrink, B. (2010). Measuring prejudice, stereotypes and discrimination. I M. Hewstone, V. M. Esses, J. F. Dovidio & P. Glick (Red.), *The Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (s. 45–62). Sage.

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex. A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139–167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Diekman, A. B., Eagly, A. H. & Johnston, A. M. (2010). Social structure. I J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick & V. M. Esses (Red.), *The Sage Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (s. 209–224). Sage.
- Douglass, S., Mirpuri, S., English, D. & Yip, T. (2016). "They were just making jokes": Ethnic/racial teasing and discrimination among adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 22(1), 69–82. <https://doi.org/10.1037/cdp0000041>
- Dovemark, M. (2013). How private "everyday racism" and public "racism denial" contribute to unequal and discriminatory educational experiences. *Ethnography and Education*, 8(1), 16–30. <https://doi.org/10.1080/17457823.2012.717199>
- Dovidio, J. F. & Gaertner, S. L. (2004). Aversive racism. I *Advances in experimental social psychology* (Bd. 36, s. 1–52). Elsevier Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(04\)36001-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(04)36001-6)
- Dovidio, J. F. & Gaertner, S. L. (2010). Intergroup bias. I S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (Red.), *Handbook of Social Psychology* (5. utg., Bd. 1, s. 1084–1115). Wiley.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L. & Kawakami, K. (2010). Racism. I J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick & V. M. Esses (Red.), *The Sage Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (s. 312–327). Sage.
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P. & Esses, V. M. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview. I J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick & V. M. Esses (Red.), *The Sage Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (s. 3–28). Sage.
- Dowling, F. (2017). «'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt'!» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(03), 252–265. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>
- Duckitt, J. (2010). Historical overview. I J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick & V. M. Esses (Red.), *The SAGE Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (s. 29–44). SAGE Publications.
- Eagly, A. H. & Diekman, A. B. (2005). What is the problem? Prejudice as an attitude-in-context. I J. F. Dovidio, P. Glick & L. A. Rudman (Red.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (s. 19–35). Blackwell Publishing.
- Eijberts, M. & Roggeband, C. (2016). Stuck with the stigma? How Muslim migrant women in the Netherlands deal – individually and collectively – with negative stereotypes. *Ethnicities*, 16(1), 130–153. <https://doi.org/10.1177/1468796815578560>
- Ellefsen, R. & Sandberg, S. (2021). A repertoire of everyday resistance: Young Muslims' responses to anti-Muslim hostility. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1894913>

- Ellemers, N. (2018). Gender stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 275–298. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>
- Ellithorpe, M. E., Esralew, S. & Holbert, R. L. (2014). Putting the "self" in self-deprecation. When deprecating humor about minorities is acceptable. *Humor: International Journal of Humor Research*, 27(3), 401–422. <https://doi.org/10.1515/humor-2014-0070>
- Epstein, D. & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Open University Press.
- Erdal, M. B. & Strømsø, M. (2020). Vi, oss og de andre i klasserommet: Å tilrettelegge for dialogbasert refleksjon om norskhet med ungdom. *Dembra-publikasjon nr. 3*. <https://dembra.no/no/publications/dembra-publikasjon-nr-3-2/>
- Eriksen, I. M. (2012). *Young Norwegians: Belonging and becoming in a multiethnic high school* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-43393>
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole. Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015a). *Elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015b). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (978-82-7894-570-4). (NOVA rapport nr 14/15, Issue. NOVA Utdanningsdirektoratet. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5092>
- Eriksen, K. G. (2018). Teaching about the other in primary level social studies: The Sami in Norwegian textbooks. *Journal of Social Science Education*, 17(2), 57–67. <https://doi.org/10.4119/jsse-875>
- Eriksen, K. G. (2020). Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1812110>
- Eriksen, K. G. (2021a). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 104–116. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Eriksen, K. G. (2021b). "We usually don't talk that way about Europe..." *Interrupting the coloniality of Norwegian citizenship education* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sør-Øst Norge]. Drammen. <https://hdl.handle.net/11250/2740482>
- Eriksen, K. G. & Stein, S. (2022). Good intentions, colonial relations: Interrupting the white emotional equilibrium of Norwegian citizenship education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 44(3), 210–230. <https://doi.org/10.1080/10714413.2021.1959210>
- Eriksen, T. H. (2014). Hvem er "vi"? Et overordnet blikk på utvikling i Norge. I B. B. Moen (Red.), *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen* (s. 13–18). Fagbokforlaget.

- Eriksen, T. H. (2015). Et mer mangfoldig mangfold. *Samora*. <https://samora.no/artikler/et-mer-mangfoldig-mangfold>
- Eriksson, M. (2019). Regisserat motstånd. *Educare*, 4, 45–75. <https://doi.org/10.24834/educare.2019.4.3>
- Esses, V. M., Haddock, G. & Zanna, M. P. (1993). Values, stereotypes, and emotions as determinants of intergroup attitudes. I D. M. Mackie & D. L. Hamilton (Red.), *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception* (s. 137–166). Academic Press.
- Fandrem, H., Strohmeier, D. & Jonsdottir, K. A. (2012). Peer groups and victimisation among native and immigrant adolescents in Norway. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 273–285. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704308>
- Fangen, K. (2009). Sosial ekskludering av unge med innvandrerbakgrunn - den relasjonelle, stedlige og politiske dimensjonen. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 9(2), 91–112. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1055>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Farris, S. R. (2017). *In the name of women's rights: The rise of femonationalism*. Duke University Press.
- Faye, R., Lindhardt, E. M. & Ravneberg, B. (2021). Mot en kontekstuell forståelse av fordomsbegrepet. I R. Faye, E. M. Lindhardt, B. Ravneberg & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning - i barnehage, skole og samfunn* (s. 9–32). Universitetsforlaget.
- Fine, G. A. & De Soucey, M. (2005). Joking cultures: Humor themes as social regulation in group life. *Humor: International Journal of Humor Research*, 18(1), 1–2. <https://doi.org/10.1515/humr.2005.18.1.1>
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. I D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Red.), *The handbook of social psychology* (4. utg., s. 357–411). McGraw-Hill.
- Fiske, S. T. (2002). What we know now about bias and intergroup conflict, the problem of the century. *American Psychological Society*, 11(4), 123–128. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00183>
- Fiske, S. T. (2005). Social cognition and the normality of prejudgement. I J. F. Dovidio, P. Glick & L. A. Rudman (Red.), *The nature of prejudice: Fifty years after Allport* (s. 36–53). Blackwell Publishing.
- Fiske, S. T. & Russel, A. M. (2010). Cognition processes. I J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick & V. M. Esses (Red.), *The Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (s. 115–130). Sage.
- Flensner, K. K. (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. Goteborg. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/41110>

- Flensner, K. K. & von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor or 'safe space'. *Intercultural Education*, 30(3), 275–288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Flintoff, A. & Dowling, F. (2019). "I just treat them all the same, really": Teachers, whiteness and (anti) racism in physical education. *Sport, Education & Society*, 24(2), 121–133. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1332583>
- Fylkesnes, S. (2019). *Whiteness in teacher education discourses: An analysis of the discursive usage and meaning making of the term cultural diversity* [Doktorgradsavhandling, OsloMet - storbyuniversitetet]. Oslo. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/622>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching, theory, research and practice*. Teacher College Press.
- Gilliam, L. (2014). Being a good, relaxed or exaggerated Muslim. Religiosity and masculinity in the social world of Danish schools. I M. Sedgwick (Red.), *Making European Muslims. Religious socialization among young Muslims in Scandinavia and Western Europe* (s. 165–186). Routledge.
- Giner-Sorolla, R., Mackie, D. M. & Smith, E. R. (2007). Special issue on intergroup emotions: Introduction. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(1), 5–8. <https://doi.org/10.1177/1368430206071661>
- Glass, R. D. (2004). Moral and political clarity and education as a practice of freedom. *Counterpoints*, 240, 15–32. <http://www.jstor.org/stable/42978377>
- Goldberg, D. T. (2009). *The threat of race: Reflections on racial neoliberalism*. Wiley-Blackwell.
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2021). #MeToo rammer også barn og ungdommer. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. Gregers Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 89–110). Universitetsforlaget.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (Red.). (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Gordijn, E. H., Yzerbyt, V., Wigboldus, D. & Dumont, M. (2006). Emotional reactions to harmful intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 36, 15–30. <https://doi.org/10.1002/ejsp.296>
- Gottzén, L. & Jonsson, R. (Red.). (2012). *Andra män: Maskulinitet, jämställdhet och normskapande*. Gleerups.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2004). Blind slaves of our prejudices: Debating "culture" and "race" in Norway. *Ethnos*, 69(2), 177–203. <https://doi.org/10.1080/0014184042000212858>

- Hamilton, D. L. & Mackie, D. M. (1993). Cognitive and affective processes in intergroup perception: The developing interface. I D. M. Mackie & D. L. Hamilton (Red.), *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception* (s. 1–11). Academic Press, Inc.
- Hammarén, N. (2010). "Väl mött i förorten - om du vågar!". I H. Holgersson, C. Thörn, H. Thörn & M. Wahlström (Red.), *Göteborg utforskat* (s. 209–214). GLÄNTA produktion.
- Hammer, A. & Schanke, Å. J. (2018). 'Why can't you just eat pork?' Teachers' perspectives on criticism of religion in Norwegian religious education. *Journal of Religious Education*, 66, 151–164. <https://doi.org/10.1007/s40839-018-0063-y>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (T. M. Anderssen & A. Sjøbu, Overs.; 2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et "fargeblindt" Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 190–214). Fagbokforlaget.
- Harnes, H. B. (2016). Å sjå det usynlege: Å utfordre majoritetsprivilegium i læreplanen i geografi. I (s. 127–144). Fagbokforlaget.
- Harris, A. & Hussein, S. (2020). Conscripts or volunteers? Young Muslims as everyday explainers. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(19), 3974–3991. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1516547>
- Hauan, L. S. & Anker, T. (2021). Fordommer mot religion: Epistemisk urettferdighet i klasserommet. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 84–103). Universitetsforlaget.
- Haugen, H. Ø. & Skilbrei, M.-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.
- Haugen, I. B. (2021). Emitted and omitted discourses on diversity – time to admit privilege, race and power? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7(0). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2243>
- Helseth, H. (2007). *Kunnskapsstatus om kjønnsrelatert mobbing blant barn og unge*. Høgskolen i Nesna. Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/globalassets/upload/satsningsomraader/5/kunnskapsstatus_kjonnsrelatert_mobbing.pdf
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hillard, P., Love, L., Franks, H. M., Laris, B. A. & Coyle, K. K. (2014). 'They were only joking': Efforts to decrease LGBTQ bullying and harassment in Seattle public schools. *Journal of School Health*, 84(1), 1–9. <https://doi.org/10.1111/josh.12120>

- Hoffmann, C. & Moe, V. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017. Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. HL-senteret. https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2017/hl-rapport_29mai-web-%282%29.pdf
- Holley, L. C. & Steiner, S. (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education, 41*(1), 49–64. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2005.200300343>
- Hornsey, M. J. (2008). Social identity theory and self-categorization theory: A historical review. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(1), 204–222. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00066.x>
- Huuki, T., Manninen, S. & Sunnari, V. (2010). Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school. *Gender and Education, 22*(4), 369–383. <https://doi.org/10.1080/09540250903352317>
- Hübinette, T. (2012). "Words that wound": Swedish whiteness and its inability to accommodate minority experiences. I K. Loftsdóttir & L. Jensen (Red.), *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region: Exceptionalism, migrant others and national identities* (s. 43–56). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315547275>
- Hübinette, T. & Lundström, C. (2011). Sweden after the recent election: The double-binding power of Swedish whiteness through the mourning of “old Sweden” and the passing of “good Sweden”. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research, 19*(1), 42–52. <https://doi.org/10.1080/08038740.2010.547835>
- Ingraham, C. (1994). The heterosexual imaginary: Feminist sociology and theories of gender. *Sociological Theory, 12*(2), 203–219. <https://doi.org/10.2307/201865>
- Iversen, L. L. (2012). *Learning to be Norwegian: A case study of identity management in religious education in Norway*. Waxmann.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education, 41*(3), 315–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1445617>
- Jackson, C. & Sundaram, V. (2020). *Lad culture in higher education: Sexism, sexual harassment and violence*. Routledge.
- Jacobsen, C. M. (2002). *Tilhørighetens mange former: Unge muslimer i Norge*. Unipax.
- Jacobsen, C. M. (2011). *Islamic traditions and Muslim youth in Norway*. Brill.
- Jaffe-Walter, R. (2013). "Who would they talk about if we weren't here?": Muslim youth, liberal schooling, and the politics of concern. *Harvard Educational Review, 83*(4), 613–635. <https://doi.org/10.17763/haer.83.4.b41012p57h816154>
- Jargon, M. & Thijs, J. (2021). Antiprejudice norms and ethnic attitudes in preadolescents: A matter of stimulating the “right reasons”. *Group Processes & Intergroup Relations, 24*(3), 468–487. <https://doi.org/10.1177/1368430220902535>

- Jenkins, R. (2014). *Social identity* (2. utg.). Routledge.
- Jensen, S. Q. & Christensen, A.-D. (2020). Interseksjonalitet – Social differentiering og empirisk mangfoldighet. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 44(2), 104–117. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-02-02>
- Jewell, L. M. & Morrison, M. A. (2010). "But there's a million jokes about everybody . . ." Prevalence of, and reasons for, directing negative behaviors toward gay men on a Canadian university campus. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(11), 2094–2112. <https://doi.org/10.1177/0886260509354499>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, E. M. V. (2015). *Hijab og identitet i skole og samfunn. En studie basert på unge muslimske kvinners erfaringer* [Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus]. Oslo. <https://hdl.handle.net/10642/3458>
- Johannessen, E. M. V. (2021a). Blurred lines: The ambiguity of disparaging humour and slurs in Norwegian high school boys' friendship groups. *Young*, 29(5), 475–489. <https://doi.org/10.1177/11033088211006924>
- Johannessen, E. M. V. (2021b). Contesting religious boundaries at school: A case from Norway. *Critical Research on Religion*. <https://doi.org/10.1177/20503032211044431>
- Johannessen, E. M. V. & Røthing, Å. (2022). Meningsmangfold og ubehag i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), 3–14. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.2>
- Jones, J. M., Dovidio, J. F. & Vietze, D. L. (2014). *The psychology of diversity: Beyond prejudice and racism*. Wiley Blackwell.
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis: Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Ordfront.
- Jonsson, R. (2015). *Värst i klassen: Berättelser om stökiga pojkar i innerstad och förort*. Ordfront.
- Jonsson, R. (2018). Swedes can't swear: Making fun at a multiethnic secondary school. *Journal of Language, Identity, and Education*, 17(5), 320–335. <https://doi.org/10.1080/15348458.2018.1469412>
- Jonsson, R., Franzén, A. G. & Milani, T. M. (2020). Making the threatening other laughable: Ambiguous performances of urban vernaculars in Swedish media. *Language & Communication*, 71, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2019.11.001>
- Jonsson, R. & Milani, T. M. (2012). "Du baza henne fem". Om sexistisk språk och den Andre. I L. Gottzén & R. Jonsson (Red.), *Andra män: Maskulinitet, jämställdhet och normskapande* (s. 93–114). Gleerups.
- Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(1), 72–86. <https://doi.org/10.7577/njcie.2270>

- Jore, M. K. (2019). Eurocentrism in teaching about World War One – A Norwegian case. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 9(2), 114–135.
- Karaman, N. & Christian, M. (2020). “My hijab is like my skin color”: Muslim women students, racialization, and intersectionality. *Sociology of Race and Ethnicity*, 6(4), 517–532. <https://doi.org/10.1177/2332649220903740>
- Kawakami, K., Dovidio, J. F., Moll, J., Hermsen, S. & Russin, A. (2000). Just say no (to stereotyping): Effects of training in trait negotiation on stereotype activation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 871–888. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.78.5.871>
- Kehily, M. J. & Nayak, A. (1997). "Lads and laughter": Humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education*, 9(1), 69–88. <https://doi.org/10.1080/09540259721466>
- Kennelly, J.-M. & Mouroutsou, S. (2020). The normalcy of racism in the school experience of students of colour: "The times when it hurts". *Scottish Educational Review*, 52(2), 26–47. <http://hdl.handle.net/1893/31894>
- Kenworthy, J. B., Turner, R. N., Hewstone, M. & Voci, A. (2005). Intergroup contact: When does it work, and why? I J. F. Dovidio, B. Glick & L. A. Rudman (Red.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (s. 278–292). Blackwell Publishing.
- Keskinen, S., Unnur Dís, S. t. & Toivanen, M. (2019). *Undoing homogeneity in the Nordic region: Migration, difference and the politics of solidarity*. Routledge.
- Khosravi, S. (2012). White masks/Muslim names: Immigrants and name-changing in Sweden. *Race & Class*, 53(3), 65–80. <https://doi.org/10.1177/0306396811425986>
- Kiang, L., Martin Romero, M. Y., Coard, S. I., Gonzalez, L. G. & Stein, G. L. (2021). “We’re all equal” but not really: Perceptions of racial inequity among racial-ethnic minoritized youth in the U.S. *Journal of Adolescent Research*, 00(0), 1–37. <https://doi.org/10.1177/07435584211062113>
- Killen, M., Richardson, C. B. & Kelly, M. C. (2010). Developmental perspectives. I J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick & V. M. Esses (Red.), *The Sage handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (s. 97–114). Sage.
- Kjelstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn. Innvandring og inkludering*. Pax Forlag.
- Knifsend, C. A., Bell, A. N. & Juvonen, J. (2017). Identification with multiple groups in multiethnic middle schools: What predicts social ingroup overlap? *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 317–327. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0535-x>
- Koalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik: För den högre utbildningen*. Studentlitteratur.
- Kogachi, K. & Graham, S. (2020). Numerical minority status in middle school and racial/ethnic segregation in academic classes. *Child Development*, 91(6), 2083–2102. <https://doi.org/10.1111/cdev.13408>

- Kristensen, S. B. (2022). "Jeg bliver nødt til at sige vi om dem" – oprør mod racialisering blandt unge i den danske folkeskole. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(1), 60–77. <https://doi.org/10.18261/ntu.3.1.5>
- Krumsvik, R. J. (2016). *En doktorgradsutdanning i endring: Et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen*. Fagbokforlaget.
- Kumashiro, K. (2001). Queer students of color and antiracist, antiheterosexist education: Paradoxes of identity and activism. I K. Kumashiro (Red.), *Troubling intersections of race and sexuality : Queer students of color and anti-oppressive education* (s. 1–26). Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: Queer activism and antioppressive education*. Routledge Falmer.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kaarhus, R. (2003). Kunnskap, refleksivitet og praksis i sosialantropologi som vitenskapsfag – og studiefag. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 14(4), 195–204. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2898-2003-04-04>
- Lamont, M. & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28(1), 167–195. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141107>
- Laná, K. (2015). *Makt, kön och diskurser: En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborg. <http://hdl.handle.net/2077/38861>
- Levine, J. M. & Hogg, M. A. (Red.). (2010). *Encyclopedia of group processes and intergroup relations vol 1 & 2*. Sage.
- Levitt, H. M. (2021). Qualitative generalization, not to the population but to the phenomenon: Reconceptualizing variation in qualitative research. *Qualitative Psychology*, 8(1), 95–110. <https://doi.org/10.1037/qup0000184>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (5. utg., s. 108–150). Sage.
- Lund, S. (Red.). (2020). *Immigrant incorporation, education, and the boundaries of belonging*. Palgrave Macmillan.
- Lundby, K. & Repstad, P. (2018). Scandinavia: Traits, trends and tensions. I K. Lundby (Red.), *Contesting religion: The media dynamics of cultural conflicts in Scandinavia* (s. 13–31). Walter de Gruyter.
- Lyng, S. T. (2018). The social production of bullying: Expanding the repertoire of approaches to group dynamics. *Children & Society*, 32(6), 492–502. <https://doi.org/10.1111/chso.12281>

- Løvgren, M. & Orupabo, J. (2018). En sosiologi om symbolske grenser. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, (3), 203–207. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-03-01>
- Løvgren, M. & Svagård, V. (2019). *Ungdata junior 2017–2018. Resultater fra en spørreundersøkelse blant elever i alderen 10 til 12 år*. NOVA, OsloMet. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/1327>
- Mackie, D. M. & Smith, E. R. (2016). *From prejudice to intergroup emotions: Differentiated reactions to social groups*. Routledge.
- Mackie, D. M., Smith, E. R. & Ray, D. G. (2008). Intergroup emotions and intergroup relations. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(5), 1866–1880. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00130.x>
- Martinsson, L. & Reimers, E. (2008). *Skola i normer*. Gleerup.
- Mathisen, T. (2020). «Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger»: Om (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(2), 124–141. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-02-03>
- May, S. (1999a). Critical multiculturalism and cultural difference: Avoiding essentialism. I S. May (Red.), *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education* (s. 12–45). Falmer Press.
- May, S. (1999b). Introduction: Towards critical multiculturalism. I S. May (Red.), *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education* (s. 1–11). Falmer Press.
- May, S. (2009). Critical multiculturalism and education. I J. A. Banks (Red.), *The Routledge companion to multicultural education* (s. 33–48). Routledge.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture & Society*, 30(3), 1771–1800. <https://doi.org/10.1086/426800>
- Merchant, N. H. (2016). Responses to Islam in the classroom: A case of Muslim girls from minority communities of interpretation. *International Journal of Multicultural Education*, 18(1), 183–199. <https://doi.org/10.18251/ijme.v18i1.1087>
- Midtbøen, A. H. (2018). The making and unmaking of ethnic boundaries in the public sphere: The case of Norway. *Ethnicities*, 18(3), 344–362. <https://doi.org/10.1177/1468796816684149>
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014a). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. ISF-rapport 2014:10. Oslo. Institutt for samfunnsforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2374743>
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014b). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler. Lærer- og elevperspektiver* (978-82-7763-444-9). ISF-rapport 2014:11. Oslo. Institutt for samfunnsforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2387339>

- Midtbøen, A. H. & Steen-Johnsen, K. (2016). Ytringsfrihetens grenser i det flerkulturelle Norge. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 33(1-2), 21–33. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-03>
- Mikander, P. (2016). *Westerners and others in Finnish school textbooks* [Doktorgradsavhandling, University of Helsinki]. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2500-2>
- Milani, T. M. & Jonsson, R. (2012). Who's afraid of Rinkeby Swedish? Stylization, complicity, resistance. *Journal of linguistic anthropology*, 22(1), 44–63. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1395.2012.01133.x>
- Miled, N. (2020). Can the displaced speak? Muslim refugee girls negotiating identity, home and belonging through photovoice. *Women's Studies International Forum*, 81. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2020.102381>
- Mir, S. (2009). Not too "college-like," not too normal: American Muslim undergraduate women's gendered discourses. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(3), 237–256. <http://www.jstor.org/stable/25602226>
- Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskole til videregående skole – hvordan opplever elevene overgangen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(3), 282–297. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-07>
- Moldrheim, S. (2014). Kløkt og fordom: Om holdningsendring i klasserommet. *FLEKS: Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 1(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.841>
- Moldrheim, S. (2021a). *Fordoms makt: Elevers fortellinger om andregjøring - bruk, praksis og erfaringer* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bergen. <https://hdl.handle.net/11250/2824837>
- Moldrheim, S. (2021b). Ordet fanger. Om rasisme, ambivalens og tvetydighet. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 37–61). Universitetsforlaget.
- Morales-Chicas, J. & Graham, S. (2017). Latinos' changing ethnic group representation from elementary to middle school: Perceived belonging and academic achievement. *Journal of Research on Adolescence*, 27(3), 537–549. <https://doi.org/10.1111/jora.12292>
- Moseng, B. U. (2007). *Vold mot lesbiske og homofile tenåringer: En representativ undersøkelse av omfang, risiko og beskyttelse: Ung i Oslo 2006*. NOVA, OsloMet. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/4954>
- Mühleisen, W. & Røthing, Å. (2009). *Norske seksualiteter*. Cappelen akademisk forl.
- Mühleisen, W., Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). Norske seksualiteter - en innledning. I W. Mühleisen & Å. Røthing (Red.), *Norske seksualiteter* (s. 11–36). Cappelen Akademisk Forlag.

- Myrebøe, T. (2021a). Nedsettende—og -innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk i klasserommet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 1–14. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2141>
- Myrebøe, T. (2021b). Å by på seg selv: Læreres erfaringer med selvpresentasjon i møte med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 373–384. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-02>
- Myrebøe, T. (2022). *Danningsoppdrag som balansegang: Lærere om profesjonsutøvelse i arbeid med forebygging av fordommer* [Doktorgradsavhandling, OsloMet - storbyuniversitetet]. Oslo.
- Myrebøe, T. & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen? Læreres praksiser i møte med nedsettende ytringer om minoriteter i klasserommet. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 62–83).
- Naderi, P. S. D. (2018). Non-threatening Muslim men: Stigma management and religious observance in America. *Qualitative Sociology*, 41, 41–62. <https://doi.org/10.1007/s11133-018-9372-4>
- Nadim, M. (2017). Ascribed representation: Ethnic and religious minorities in the mediated public sphere. I A. H. Midtbøen, K. Steen-Johnsen & K. Thorbjørnsrud (Red.), *Boundary struggles: Contestations of free speech in the Norwegian public sphere* (s. 229–256). Cappelen Damm Akademisk.
- Nadim, M. & Fladmoe, A. (2021). Mobbing og hatytringer blant skoleungdom i Oslo: Betydningen av elevenes minoritetsbakgrunn og skolekonteksten. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2, 129–149. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-03>
- Nayak, A. & Kehily, M. J. (1997). Masculinities and schooling. Why are young men so homophobic? I D. L. Steinberg, D. Epstein & R. H. Johnson (Red.), *Border patrols: Policing the boundaries of heterosexuality* (s. 138–161). Cassell.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nielsen, H. B. (2014a). Forskjeller i klassen. Kjønn i kontekst. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 11–32). Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (2014b). Nye jenter? Kjønnede læringsmønstre i nye kontekster. I *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 76–93). Universitetsforlaget.
- Norman, K. (2004). Equality and exclusion : ‘Racism’ in a Swedish town. *Ethnos*, 69(2), 204–228. <https://doi.org/10.1080/0014184042000212867>

- Nyléhn, J. & Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3-04), 307–318. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-13>
- Odenbring, Y. & Johansson, T. (2020). Just a joke? The thin line between teasing, harassment and violence among teenage boys in lower secondary school. *Journal of Men's Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/1060826520934771>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Orupabo, J. (2014). Interseksjonalitet i praksis: Utfordringer med å anvende et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 22(4), 329–351. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2014-04-01>
- Orupabo, J. (2021). Spranget fra *hvem* som er rasist, til *når*, *hvor* og *hvordan*. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 116–120. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-10>
- Osbeck, C., Sporre, K. & Skeie, G. (2017). The RE classroom as a safe public space. I M. Rothangel, K. von Brömssen, H.-G. Heimbrock & G. Skeie (Red.), *Location, space and place in religious education* (s. 49–66). Waxmann.
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(1), 26–37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>
- Overå, S. (2014). Nye gutter? Maskulinitet og sosial klasse på barnetrinnet. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 94–117). Universitetsforlaget.
- Pascoe, C. J. (2007). *Dude you're a fag: Masculinity and sexuality in high school* (1. utg.). University of California Press.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. utg.). Sage.
- Percy, W. H., Kostere, K. & Kostere, S. (2015). Generic qualitative research in psychology. *The Qualitative Report*, 20(2), 76–85. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2097>
- Perez-Aronsson, F. (2019). "Åh vad kul, nu börjar det innvandrare på skolan!" Ungas upplevelser av rasism och överlevnadsstrategier i svenska skolan. *Educare*, 4, 76–100. <https://doi.org/10.24834/educare.2019.4.4>
- Petterson, C. (2012). Colonialism, racism and exceptionalism. I K. Loftsdóttir & L. Jensen (Red.), *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region: Exceptionalism, migrant others and national identities*. Taylor and Francis.
- Phipps, A. (2014). *The politics of the body: Gender in a neoliberal and neoconservative age*. Wiley.
- Phoenix, A. (1997). Youth and gender: New issues, new agenda. *Young*, 5(3). <https://doi.org/10.1177/110330889700500301>

- Pickering, M. & Lockyer, S. (2005). Introduction: The ethics and aesthetics of humour and comedy. I S. Lockyer & M. Pickering (Red.), *Beyond a joke: The limits of humour* (s. 1–26). Palgrave Macmillan
- Pihl, J., Holm, G., Riitaoja, A.-L., Kjaran, J. I. & Carlson, M. (2018). Nordic discourses on marginalisation through education. *Education Inquiry*, 9(1), 22–39.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428032>
- Pinel, E. C. (1999). Stigma consciousness: The psychological legacy of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(1), 114–128.
<https://doi.org/10.1037//0022-3514.76.1.114>
- Pinel, E. C. (2002). Stigma consciousness in intergroup contexts: The power of conviction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 178–185.
<https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1498>
- Plant, E. A. & Devine, P. G. (1998). Internal and external motivation to respond without prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 811–832.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.811>
- Puwar, N. (2004). *Space invaders: Race, gender and bodies out of place*. Berg.
- Raby, R. (2004). "There's no racism at my school, it's just joking around": Ramifications for anti-racist education. *Race, Ethnicity & Education*, 7(4), 367–383.
<https://doi.org/10.1080/1361332042000303388>
- Rahman, J. (2012). The N word: Its history and use in the African American community. *Journal of English Linguistics*, 40(2), 137–171.
<https://doi.org/10.1177/0075424211414807>
- Rangnes, T. E. & Ravneberg, B. (2019). Lærerstudenters refleksjoner om risikofylte temaer. I *Demokratisk danning i skolen* (s. 187–202). <https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019-10>
- Rastas, A. (2012). Reading history through Finnish exceptionalism. I K. Loftsdóttir & L. Jensen (Red.), *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region: Exceptionalism, migrant others and national identities* (s. 89–104). Taylor and Francis.
- Razack, S. H. (2004). Imperilled Muslim women, dangerous Muslim men and civilised Europeans: Legal and social responses to forced marriages. *Feminist Legal Studies*, 12, 129–174. <https://doi.org/10.1023/B:FEST.0000043305.66172.92>
- Reisel, L., Hermansen, A. S. & Kindt, M. T. (2019). Norway: Ethnic (in)equality in a social-democratic welfare state. I P. A. J. Stevens & A. G. Dworkin (Red.), *The Palgrave Handbook of race and ethnic inequalities in education* (2. utg., s. 843–884). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2_20
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.

- Riel, V. (2021). 'We've been thinking you were stupid all this time': Racial microinsults and microinvalidations in a rural Southern high school. *Race, Ethnicity & Education*, 24(2), 262–281. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1579185>
- Ringer, M. T. (2002). *Group action: The dynamics of groups in therapeutic, educational and corporate settings*. Jessica Kingsley Publishers.
- Roberts, R. A., Bell, L. A. & Murphy, B. (2008). Flipping the script: Analyzing youth talk about race and racism. *Anthropology and Education Quarterly*, 39(3), 334–354. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2008.00025.x>
- Rosales, R. L. (2010). *Vid framtidens hitersta gräns: Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola* [Mångkulturelt centrum]. Tumba.
- Rosten, M. G. (2017). Territoriell stigmatisering og gutter som «leker getto» i Groruddalen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, (01), 53–70. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-01-04>
- Rosten, M. G. & Smette, I. (2021). Pragmatic, pious and pissed off: Young Muslim girls managing conflicting sexual norms and social control. *Journal of Youth Studies*. <https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1981841>
- Rosvall, P.-Å. & Öhrn, E. (2014). Teachers' silences about racist attitudes and students' desires to address these attitudes. *Intercultural Education*, 25(5), 337–348. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.967972>
- Ryan, L. (2011). Muslim women negotiating collective stigmatization: 'We're just normal people'. *Sociology*, 45(6), 1045–1060. <https://doi.org/10.1177/0038038511416170>
- Ryan, L. (2014). "Islam does not change": Young people narrating negotiations of religion and identity. *Journal of Youth Studies*, 17(4), 446–460. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.834315>
- Rytter, M. (2019). Writing against integration: Danish imaginaries of culture, race and belonging. *Ethnos*, 84(4), 678–697. <https://doi.org/10.1080/00141844.2018.1458745>
- Røthing, Å. (2007a). Gode intensjoner, problematiske konsekvenser. Undervisning om homofili på ungdomsskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (06), 485–497. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-06-06>
- Røthing, Å. (2007b). Homonegativisme og homofobi i klasserommet. Marginaliserte maskuliniteter, disiplinerende jenter og rådville lærere. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7(1), 27–51. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1098>
- Røthing, Å. (2011). "De norske har det mer i seg ..." Norsk kjønnslikestilling i skolen. *Sosiologi i dag*, 41(3-4), 67–87. <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1030>
- Røthing, Å. (2014). "Er de sinte eller vil de høre på det jeg har å si?" Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser. Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 70–88). Cappelen Damm Akademisk.

- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole. Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), 72–83. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-02>
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse: Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» - en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. *FLEKS: Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning. Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2011). Sexuality in Norwegian textbooks: Constructing and controlling ethnic borders? *Ethnic and Racial Studies*, 34(11), 1953–1973. <https://doi.org/10.1080/01419870.2011.560275>
- Sandberg, S. & Andersen, J. C. (2019). Opposing violent extremism through counter-narratives. Four forms of narrative resistance. I J. Fleetwood, L. Presser, S. Sandberg & T. Uglevik (Red.), *The Emerald handbook of narrative criminology* (s. 445–466). Emerald Publishing.
- Sandberg, S. & Colvin, S. (2020). ‘ISIS is not Islam’: Epistemic injustice, everyday religion, and young Muslims’ narrative resistance. *The British Journal of Criminology*, 60(6), 1585–1605. <https://doi.org/10.1093/bjc/azaa035>
- Schmidt, R., Armstrong, L. & Everett, T. (2007). Teacher resistance to critical conversation: Exploring why teachers avoid difficult topics in their classrooms. *The NERA Journal*, 43(2), 49–55.
- Seaton, E. K. & Yip, T. (2009). School and neighborhood contexts, perceptions of racial discrimination, and psychological well-being among African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(2), 153–163. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9356-x>
- Seggie, F. N. & Sanford, G. (2010). Perceptions of female Muslim students who veil: Campus religious climate. *Race Ethnicity and Education*, 13(1), 59–82. <https://doi.org/10.1080/13613320903549701>
- Selod, S. (2019). Gendered racialization: Muslim American men and women’s encounters with racialized surveillance. *Ethnic and Racial Studies*, 42(4), 552–569. <https://doi.org/10.1080/01419870.2018.1445870>
- Seward, D. X. & Khan, S. (2016). Towards an understanding of Muslim American adolescent high school experiences. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 38(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10447-015-9252-5>

- Shelton, J. N., Richeson, J. A. & Vorauer, J., D. (2006). Threatened identities and interethnic interactions. *European Review of Social Psychology*, 17(1), 321–358.
<https://doi.org/10.1080/10463280601095240>
- Sibeko, G. J. & Eriksen, K. G. (2021). Innganger til antirasistisk undervisning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 33–51). Universitetsforlaget.
- Sletten, M. A., Rosten, M. G. & Vogt, K. C. (2021). Svartmaling av gutter og sykeliggjøring av jenter. I G. Ødegård & W. Pedersen Willy (Red.), *UNGDOMMEN* (s. 87–110). Cappelen Damm Akademisk.
- Slåtten, H., Anderssen, N. & Hetland, J. (2015). Gay-related name-calling among Norwegian adolescents - harmful and harmless. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(6), 708–716. <https://doi.org/10.1111/sjop.12256>
- Slåtten, H., Anderssen, N. & Holsen, I. (2008). *Førebygging og handtering av homofobisk erting i ungdomsskolen. Revidert rapport med utprøving og forslag til tiltak*. HEMIL-senteret. <https://hdl.handle.net/1956/2753>
- Slåtten, H. & Gabrys, L. (2014). Gay-related name-calling as a response to the violation of gender norms. *The Journal of Men's Studies*, 22(1), 28–33.
<https://doi.org/10.3149/jms.2201.28>
- Smette, I. (2015). *The final year: An anthropological study of community in two secondary schools in Oslo, Norway* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Smette, I. (2019). Ethics and access when consent must come first: Consequences of formalised research ethics for ethnographic research in schools. I H. Busher & A. Fox (Red.), *Implementing ethics in education in educational ethnography: Regulation and practice* (s. 51–63). Routledge.
- Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2005). Aggression, hatred and other emotions. I J. F. Dovidio, P. S. Glick & L. A. Rudman (Red.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (s. 361–376). Blackwell.
- Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2010a). Group emotions. I J. M. Levine & M. A. Hogg (Red.), *Encyclopedia of group processes and intergroup relations* (Bd. 1 & 2, s. 335–339). Sage.
- Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2010b). Intergroup emotions theory. I J. M. Levine & M. A. Hogg (Red.), *Encyclopedia of group processes and intergroup relations* (Bd. 1 & 2, s. 473–475). Sage.
- Stark, T. H., Mäs, M. & Flache, A. (2015). Liking and disliking minority-group classmates: Explaining the mixed findings for the influence of ethnic classroom composition on interethnic attitudes. *Social Science Research*, 50, 164–176.
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.11.008>
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Forlaget Samfundslitteratur.

- Stengel, B. (2010). The complex case of fear and safe space. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 523–540. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9198-3>
- Stengel, B. & Weems, L. (2010). Questioning safe space: An introduction. *Stud Philos Educ*, 29, 505–507. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9205-8>
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41(3), 157–175. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1985.tb01134.x>
- Stollznaw, K. (2020). *On the offensive: Prejudice in language past and present*. Cambridge University Press.
- Svendsen, S. H. B. (2014a). *Affecting change? Cultural politics of sexuality and 'race' in Norwegian education* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. Trondheim. <http://hdl.handle.net/11250/244224>
- Svendsen, S. H. B. (2014b). Learning racism in the absence of 'race'. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9–24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- Sætermo, T. F., Gullikstad, B. & Kristensen, G. K. (2021). Å studere fortellinger om integrering i en lokalsamfunnskontekst: En introduksjon til et komplekst forskningsfelt. I B. Gullikstad, G. K. Kristensen & T. F. Sætermo (Red.), *Fortellinger om integrering i norske lokalsamfunn* (s. 11–39). Universitetsforlaget.
- Søndergaard, D. M. (2018). The thrill of bullying. Bullying, humour and the making of community. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 48(1), 48–65. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12153>
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.
- Tajfel, H. (1979). Individuals and groups in social psychology. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18, 183–190. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1979.tb00324.x>
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.
- Tajfel, H., Jaspars, J. M. F. & Fraser, C. (1984). The social dimension in European social psychology. I H. Tajfel, C. Fraser & J. M. F. Jaspars (Red.), *The social dimension : European developments in social psychology : Volume 1* (Bd. 8, s. 1–8). Cambridge University Press.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. I W. G. Austin & S. Worchel (Red.), *The social psychology of intergroup relations* (s. 33–47). Brooks/Cole.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. I S. Worchel & W. G. Austin (Red.), *Psychology of intergroup relations* (s. 7–24). Nelson Hall.
- Thapar-Björkert, S. & Sheperd, L. J. (2010). Religion. I L. J. Sheperd (Red.), *Gender matters in global politics: A feminist introduction to international relations* (s. 265–279). Routledge.

- Thomas, P. (2016). Exploring anti-semitism in the classroom: A case study among Norwegian adolescents from minority backgrounds. *Journal of Jewish Education*, 82(3), 182–207. <https://doi.org/10.1080/15244113.2016.1191255>
- Tileagã, C. (2015). *The nature of prejudice: Society, discrimination and moral exclusion*. Routledge.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Toft, A. (2017). Islam i klasserommet: Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I I. M. Høeg (Red.), *Religion og ungdom* (s. 33–50). Universitetsforlaget.
- Toft, A. (2018). Inescapable news coverage: Media influence on lessons about Islam. I K. Lundby (Red.), *Contesting religion: The media dynamics of cultural conflicts in Scandinavia* (s. 259–280). Walter de Gruyter.
- Toft, A. (2020). The extreme as the normal; binary teaching and negative identification in religious education lessons about Islam. *British Journal of Religious Education*, 42(3), 325–337. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1620684>
- Tomlinson, B. (2013). To tell the truth and not get trapped: Desire, distance, and intersectionality at the scene of argument. *Signs*, 38(4), 993–1017. <https://doi.org/10.1086/669571>
- Trysnes, I. & Skjølberg, K. H.-W. (2021). Ekstreme ytringer i klasserommet. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 52–69). Universitetsforlaget.
- Turner, J. & Reynolds, K. (2001). The social identity perspective in intergroup relations: Theories, themes, and controversies. I R. Brown & S. L. Gaertner (Red.), *Blackwell Handbook of social psychology: intergroup processes* (s. 133–152). Blackwell Publishing.
- Turner, J. C. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behaviour. I E. J. Lawler (Red.), *Advances in Group Processes* (s. 77–122). JAI Press.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.
- van Es, M. A. (2019). Muslim women as ‘ambassadors’ of Islam: Breaking stereotypes in everyday life. *Identities*, 26(4), 375–392. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2017.1346985>
- Vassenden, A. & Andersson, M. (2011). Whiteness, non-whiteness and ‘faith information control’: Religion among young people in Grønland, Oslo. *Ethnic and Racial Studies*, 34(4), 574–593. <https://doi.org/10.1080/01419870.2010.511239>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

- von der Lippe, M. (2019). Teaching controversial issues in RE: The case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- von der Lippe, M. (2021a). Fordommer i skolen. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 11–36). Universitetsforlaget.
- von der Lippe, M. (Red.). (2021b). *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget.
- Walseth, K. (2015). Muslim girls' experiences in physical education in Norway: What role does religiosity play? *Sport, Education and Society*, 20(3), 304–322. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.769946>
- Wendelborg, C. (2019). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2018/19* (Rapport 2019). NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/2583694>
- Wessendorf, S. (2014). *Commonplace diversity. Social relations in a super-diverse context*. Palgrave Macmillan.
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr "kompetanse for mangfold" i utdanningssystemet? Et kritisk perspektiv på mangfoldsdiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-04), 168–180. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>
- Willis, P. (2016/1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Routledge.
- Wragg, E. C. (1999). *An introduction to classroom observation* (2. utg.). Routledge.
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193–209. <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>
- Yzerbyt, V. & Demoulin, S. (2010). Intergroup relations. I S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (Red.), *Handbook of Social Psychology* (5. utg., Bd. 1, s. 1024–1083). Wiley.
- Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: The tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163–174. <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1039274>
- Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>
- Zine, J. (2006). Unveiled sentiments: Gendered Islamophobia and experiences of veiling among Muslim girls in a Canadian Islamic school. *Equity & Excellence in Education*, 39(3), 239–252. <https://doi.org/10.1080/10665680600788503>
- Zine, J. (2017). *Canadian Muslim youth, islamophobia and the politics of empire*. Keynote lecture: Pacific School of Religion and Center for Study of Islam, Graduate Theological Union Berkeley, CA, April 20, 2017.

Aasebø, T. S. (2013). «Litt forskjell på hvordan folk tar ansvar, da»: Veier til voksenhet i en pedagogisk kontekst. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(6), 476–490.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-06-07>

Vedlegg

Vedlegg 1: Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning

Vedlegg 2: Forespørsel om endringer i innmeldt prosjekt, NSD

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema (elever)

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema (lærere)

Elise Margrethe Vike Johannessen

0167 OSLO

Vår dato: 14.06.2018

Vår ref: 60677 / 4 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 07.05.2018 for prosjektet:

60677	<i>Elevs erfaringer og møter med negative forestillinger basert på gruppetilhørighet og identifisering</i>
Behandlingsansvarlig	<i>OsloMet - Storbyuniversitetet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Elise Margrethe Vike Johannessen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2021 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Eva J. B. Payne

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / eva.payne@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering



FORMÅL

Studien er del av prosjektet «Forebygging av fordommer og fremme av inkluderende skolemiljø gjennom økt mangfoldskompetanse», finansiert av NFR gjennom SAMKUL-programmet. Hovedmålet med prosjektet er å skape økt kunnskap om gruppebaserte fordommer og hatefulle ytringer i skolekonteksten, og mot den bakgrunn utvikle ny kunnskap om hvordan skolen kan forebygge fordommer og fremme inkluderende skolemiljø.

UTVALG OG DATAINNSAMLING

Utvalget består av elever i videregående skole (17 år og eldre), ungdommer (16 år og eldre) i en ungdomsgruppe drevet av en frivillig organisasjon, og voksne personer som i sin skoletid har erfart det de forstår som gruppebaserte fordommer/negative forestillinger/diskriminering på bakgrunn av deres gruppetilhørighet eller identifisering.

Datainnsamlingsmetoder som vil benyttes i prosjektet er personlig intervju og (deltakende) observasjon. Det vil gjennomføres (deltakende) observasjon i klasserom på videregående skole og i ungdomsgruppen. Observasjonsdata registreres ved å ta skriftlige notater.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta.

Hovedregelen når det registreres sensitive opplysninger til forskningsformål om ungdom under 18 år, er at det må innhentes samtykke fra foreldrene. I dette prosjektet vurderer personvernombudet det imidlertid slik at ungdommer over 16 år har forutsetninger for å forstå hva deltagelse innebærer og kan samtykke til deltakelse på selvstendig grunnlag. Dette ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang. Vi har lagt vekt på at det er nødvendig for prosjektets formål å innhente opplysningene fra ungdommene selv.

Vår vurdering er at reviderte informasjonsskriv til utvalget, mottatt 11.06.2018, hovedsakelig er godt utformet. Vi ber om at følgende legges til informasjonsskrivet til elever som skal observeres:

- utfyllende informasjon om hva observasjon/deltakende observasjon innebærer og hva elever samtykker til (at forskeren er tilstede og tar skriftlige notater osv.)
- at elever som ikke vil delta/ikke samtykker vil bli utelatt fra observasjonsnotater
- at personopplysninger som registreres vil bli behandlet konfidensielt og slettet ved prosjektslutt
- hvem som vil ha tilgang til innsamlet datamateriale (personopplysninger)
- at enkeltelever ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjoner
- kontaktopplysninger til daglig ansvarlig for prosjektet

Vi forutsetter at ungdommer i ungdomsgruppen mottar et lignende informasjonskriv.

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Det fremgår av meldeskjema at du vil behandle sensitive opplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning, og seksuelle forhold.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med OsloMet - Storbyuniversitetet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektslutt er oppgitt til 30.06.2021. Det fremgår av meldeskjema og informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Forespørsel om endringer i innmeldt prosjekt, prosjektnummer 60677

Hei,

Jeg ønsker å foreta noen endringer i prosjektet, med tanke på utvalg og metode.

Jeg ønsker å gjøre følgende endringer:

Punkt 7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?

Utvalg:

Jeg ønsker å legge til «skoleelever» i utvalg, og beholde «andre» som opprinnelig innmeldt. Denne endringen fører til at førstegangskontakt med dette utvalget opprettes ved å få tilgang og tillatelse til å følge en skoleklasse i en begrenset tidsperiode, og at kontakt opprettes ved at jeg befinner meg i klassen hvor elevene går. Endringen innebærer ikke nødvendigvis at jeg kommer til å intervju elever, enten i gruppe eller individuelt, men jeg ønsker å gjøre endringen slik at jeg har kan gjøre det dersom det kan være til nytte for prosjektet. Endringen medfører også at det er mulig observasjonsdata vil kunne inngå som empiri i prosjektet.

Alder:

Alder på utvalget ønskes utvidet til å også inkludere «Ungdom (16-17 år)», i tillegg til allerede innmeldte «Voksne (over 18 år)». (Årsak forklares under «tilleggsopplysninger» under endringer for punkt 8.

Punkt 8. Metode for innsamling av personopplysninger

Metode:

Jeg ønsker å legge til «deltagende observasjon»

Tilleggsopplysninger:

Opprinnelig meldte jeg inn at jeg ikke planla å bruke observasjonsdata som empiri i prosjektet, men kun som innledende arbeid for å få innsikt i miljøet i skolen. Jeg ønsker ikke å utelukke at jeg kan bruke observasjonsnotatene som empiri, og heller ikke utelukke at observasjonen kan føre til individuelle intervjuer. Jeg ønsker fortsatt å gjøre observasjoner på videregående skole, men da på VG2 eller VG3, slik at alle elevene i klassen er minimum 17 år gamle.

Grunnen til at jeg ønsker å legge til «deltagende observasjon» er at jeg ikke ønsker å utelukke at jeg kan prate og interagere med elevene når de f.eks. jobber i timen eller når de har friminutt.

I tillegg til observasjon/deltagende observasjon i klasserom, ønsker jeg også å gjennomføre observasjon/deltagende observasjon i en ungdomsgruppe drevet av en frivillig organisasjon. Utvalget her vil også være innenfor oppgitte aldersgruppe (fra ungdom 16-17 år og voksne over 18 år).

Øvrige opplysninger i innmeldt meldeskjema ønskes beholdt som opprinnelig innmeldt.

Med tanke på både klasseromsobservasjon og observasjon i ungdomsgruppa vil jeg følgelig overholde krav om informert og fritt samtykke, og elever/ungdommer som ikke ønsker å delta/bli observert/bidra på noen måte, utelates fra mine observasjoner og

observasjonsnotater. Allerede innmeldte datoer for prosjektstart og prosjektslutt forblir uendret.

Med vennlig hilsen,

Elise M. V. Johannessen
Doktorgradsstipendiat

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier,
Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning,
OsloMet – storbyuniversitetet

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Hovedspørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål	Oppf. 2
<i>Generell bakgrunn om eleven</i>		
Kan du fortelle litt om deg selv, din bakgrunn?	Bosted (nå, tidligere) Skolegang Søsken og annen familie Oppvekst Venner	
Hva driver du med i fritiden din? Hobbyer, andre interesser, medlem i organisasjoner, idrettsforeninger etc.?	Hvem er du sammen med på fritiden? Noen fra klassen?	
<i>Oppfatninger om lokalmiljøet og skole</i>		
Hvordan vil du beskrive byen/nærområdet/e.l.?	Hva slags mennesker er det som bor her? Hvordan er folk mot hverandre? Er det ulike deler av byen som blir ansett for å være bedre å bo i enn andre? Skoler som blir ansett for å være bedre/dårligere enn andre?	
Hvordan vil du beskrive skolen din? Hvordan vil du beskrive miljøet på skolen din?	Hva slags elever er det som går her? Hvordan er «livet» på skolen? → Grupperinger?(eks. «gjenger»/«klikker», «hierarki»)	Opplever du at det er noen «grupper» som oppfattes som mer eller mindre «innenfor» eller «utenfor»? (status) Tror du ulike elever har ulike meninger om hvem som er «innenfor» og hvem som er «utenfor»? Hvordan/hvorfor?
<i>Elevenes egne erfaringer – trivsel, sosiale hierarkier og relasjoner</i>		
Hvordan trives du på skolen?	Hva gjør at du trives så godt? Hva gjør at du ikke trives så godt?	
Hva liker du spesielt godt/dårlig ved skolen?	Hvorfor?	
Hvilke fag liker du spesielt godt? Hvilke fag liker du ikke så godt?	Hvorfor?	
Kan du fortelle om dine relasjoner til medelever? Gode venner, perifere venner, klassemiljø etc.	Hvem «henger» du med? Hvem er du sammen med i fritiden din?	Er du sammen med noen fra andre skoler, din egen skole, klasse, etc?
Sosiale hierarkier Er det noe eller noen som er mer «innafor», eller ikke «innafor», på skolen?	Hvordan er det greit å være, hvordan er det ikke greit å være?	Hvis du skulle plassert deg selv ut fra dette, hvor ville du plassert deg selv, og hvorfor?

Kan du fortelle om dine relasjoner til lærere eller andre ansatte ved skolen? (evt. helsesøster, sosiallærere eller andre voksenpersoner)	Hvis noe plager deg, faglig eller sosialt, hvordan ville det vært å ta opp dette med lærerne dine?	
Om andre		
Har du opplevd at det har blitt snakket negativt om noe ved noens, eller din, personlighet, bakgrunn, (f.eks. religion, seksualitet, eller språket ditt, noe med kjønn)? Har du opplevd å høre (negative) kommentarer om religion, etnisitet, språk, seksualitet, kjønn etc., Mot deg eller andre ellers på skolen? <i>*Humor</i>	Hvis ja, hva skjedde? Kan du fortelle om det? Hva, hvordan, hvem?	Var det lærer(e) til stede? Fikk lærere vite om det? Hva skjedde?
Hvorfor tror du noen snakker negativt om andres bakgrunn, etnisitet, religion, seksualitet, etc.? <i>*Humor</i>	Snakker andre på skolen om din eller andres bakgrunn (i.e. religion, seksualitet, etnisitet osv.)	Hvis ja, hvordan opplever du dette? Oppfatter du det som positivt, negativt, <i>humor/spøk</i> fra deres side?
Har du opplevd/sett situasjoner på skolen eller i klassen som du synes har vært ubehagelig, vanskelig, eller lignende?	Hvis ja, hva hendte?	
Om lærernes rolle		
Hva tenker du om lærernes rolle og ansvar når det kommer til å forebygge fordommer, rasisme, mobbing, eller å legge til rette for undervisning som bevisstgjør?	Kan du sette ord på hva du mener er viktig at lærere gjør/ikke gjør for å fremme trivsel og inkludering av alle elever?	Hvordan kan lærere legge bedre til rette?
Hvem er du?		
Har du kommentert andre negativt, tror du? Hvordan, i hvilke sammenhenger? Kan du fortelle om noen situasjoner hvor det har skjedd?	Tror du andre vil beskrive deg annerledes enn hva du selv gjør?	Hvordan tror du andre vil beskrive deg?
Kan du prøve å fortelle meg, hvem <i>er</i> du? Hvordan vil du beskrive deg selv? Hvordan er du som person? Tenk at du skal prøve å fortelle meg så mye som mulig om deg, sånn at jeg kan forstå <i>hvem</i> du er, hvem <u>du</u> mener at du er.		

Hvilken rolle/hvilke roller har du på skolen?		
Hva er planene dine etter videregående?	Hvorfor vil du gjøre akkurat dette? Hva motiverer deg til dette?	
Eventuelle spørsmål (undervisning, sosiale forhold o.l.)		
<ul style="list-style-type: none"> • Er det noen undervisningstema eller innhold i fag du opplever som ubehagelig eller vanskelig? <i>Hvordan syns du læreren håndterer å undervise om slike tema?</i> <i>Hvordan er klassen i timer hvor det undervises om slike tema?</i> • Har du opplevd at det er / er det vanskelig å være å skille seg ut på skolen? Enten på grunn av medelever, lærere, eller på grunn av andre ting? • Husker du noen hendelser hvor du opplever at det å skille seg ut, eller ha en spesifikk bakgrunn, har ligget til grunn? <i>Kan du fortelle om en eller flere slike hendelser?</i> Sa du (eller andre) ifra til noen om hendelsen? Lærere eller elever? <i>Hva gjorde læreren? Hva gjorde medelever/andre?</i> <i>Ble det tatt opp/bearbeidet i klassen etterpå? Hvis ja, hvordan var det?</i> <i>Hvis nei, hva tenker du om at det ikke ble snakket om i fellesskap?</i> • Hvordan skulle du ønske at du hadde blitt møtt av/hvordan syns du man skal bli møtt (på generell basis) av; <ul style="list-style-type: none"> - Lærere? - Medelever? - Andre voksne i skolen? 		

Informasjon til elever vedrørende doktorgradsprosjektet «Elevers erfaringer med negative holdninger til grupper og identiteter»

Doktorgradsprosjektet gjennomføres av undertegnede, Elise M. V. Johannessen, ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Prosjektet handler om elevers erfaringer med negative holdninger knyttet til grupper og identiteter. I den forbindelse skal jeg gjøre klasseromsobservasjoner på ulike videregående skoler. Jeg skal gjøre samme typer observasjoner på tre skoler som ligger i ulike deler av landet.

Hva innebærer deltakelse?

Din deltakelse i prosjektet innebærer at du samtykker til at jeg kan få mens du er tilstede i klasserommet. Observasjon innebærer at jeg er tilstede i klasserommet i undervisning i ulike fag og tar skriftlige notater underveis. Jeg planlegger også å gjøre intervjuer med en del av elevene som jeg observerer, men dersom jeg ønsker å intervju deg vil jeg spørre om det senere. Når du signerer her er dette ikke et samtykke til å bli intervjuet, kun til at jeg skal få observere undervisning hvor du er tilstede.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Enkeltelever vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner basert på datamaterialet. Prosjektet vil bli gjennomført i tråd med forskningsetiske retningslinjer, som betyr at all informasjon jeg får vil bli anonymisert, slik at du ikke kan gjenkjennes i publikasjoner basert på mine observasjoner. Det er kun jeg, Elise Johannessen, som vil ha tilgang til opplysningene fra observasjonene, og alle personopplysninger som registreres vil bli slettet innen 30.06.2021.

Hva hvis jeg ikke ønsker å delta?

Dersom du ikke ønsker å samtykke til observasjon, vil du bli utelatt fra observasjonsnotater.

Målet med prosjektet

Prosjektet er en del av det større prosjektet «Forebygging av fordommer og fremme av inkluderende skolemiljø gjennom økt mangfoldskompetanse», finansiert av Norges forskningsråd (NFR).

Målet med prosjektet er å få ny kunnskap om hvordan skoler kan forebygge gruppebaserte fordommer og fremme inkluderende skolemiljø. Dette vil jeg blant annet undersøke ved å være i ditt klasserom og observere over en periode på tre uker.

Gjerne ta kontakt med meg dersom du har noen spørsmål om prosjektet.

Med vennlig hilsen,

Elise M. V. Johannessen

Kontaktinformasjon

Elise M. V. Johannessen

Stipendiat

OsloMet – storbyuniversitetet

e-post: elisemar@oslomet.no

Telefon privat: 906 24 449

Telefon arbeid: 672 35 894

Samtykke

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet «Elevs erfaringer med negative holdninger til grupper og identiteter» og samtykker til at Elise M. V. Johannessen kan observere og ta skriftlige notater mens jeg er tilstede i klasserommet.

Navn (blokkbokstaver) _____

Signatur _____

Dato _____

Informasjon til lærere vedrørende doktorgradsprosjektet «Elevers erfaringer med negative holdninger til grupper og identiteter»

Doktorgradsprosjektet gjennomføres av undertegnede, Elise M. V. Johannessen, ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Prosjektet handler om elevers erfaringer med negative holdninger knyttet til grupper og identiteter. I den forbindelse skal jeg gjøre klasseromsobservasjoner på ulike videregående skoler. Jeg skal gjøre samme typer observasjoner på tre skoler som ligger i ulike deler av landet.

Hva innebærer deltakelse?

Din deltakelse i prosjektet innebærer at du samtykker til at jeg kan få observere i klasserommet mens du har undervisning. Observasjon innebærer at jeg er tilstede i klasserommet i undervisning i ulike fag og tar skriftlige notater underveis. Jeg vil ikke forstyrre undervisningen, og erfaringsmessig vil elevene etter kort tid ikke tenke over at jeg er tilstede.

For deg som lærer innebærer deltakelse i prosjektet at du samtykker til at jeg er tilstede i klasserommet i dine undervisningstimer i den aktuelle klassen. Det er elevene og deres samhandling som er i fokus i mine observasjoner og det er dem prosjektet handler om. Ettersom elever også samhandler med deg som lærer, ikke bare med hverandre, vil imidlertid dine praksiser i klasserommet også kunne bli del av mitt datamateriale. Når jeg skal bearbeide materialet og presentere analyser i framtidige artikler, vil fokuset mitt hele tiden være på elevenes erfaringer og samhandling, og ikke på deg som lærer.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Verken skolen, du som lærer, eller elever i klassen vil kunne gjenkjennes i publikasjoner basert på datamaterialet. Prosjektet vil bli gjennomført i tråd med forskningsetiske retningslinjer, som betyr at all informasjon jeg får vil bli anonymisert, slik at du ikke kan gjenkjennes i publikasjoner basert på mine observasjoner. Det er kun jeg, Elise Johannessen, som vil ha tilgang til opplysningene fra observasjonene, og alle personopplysninger som registreres vil bli slettet innen 30.06.2021.

Målet med prosjektet

Prosjektet er en del av det større prosjektet «Forebygging av fordommer og fremme av inkluderende skolemiljø gjennom økt mangfoldskompetanse», finansiert av Norges forskningsråd (NFR). Målet med prosjektet er å få ny kunnskap om hvordan skoler kan forebygge gruppebaserte fordommer og fremme inkluderende skolemiljø. Dette vil jeg blant annet undersøke ved å være i ditt klasserom og observere over en periode på tre uker.

Med vennlig hilsen,

Elise M. V. Johannessen

Kontaktinformasjon

Elise M. V. Johannessen
Stipendiat
OsloMet – storbyuniversitetet
e-post: elisemar@oslomet.no
Telefon arbeid: 672 35 894
Telefon privat: 906 24 449

Åse Røthing
Professor
OsloMet – storbyuniversitetet
e-post: aserot@oslomet.no

Samtykke

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet «Elevs erfaringer med negative holdninger til grupper og identiteter» og samtykker til at Elise M. V. Johannessen kan observere og ta skriftlige notater i mine undervisningstimer.

Navn (blokkbokstaver) _____

Signatur _____

Dato _____

Artikkel 1

Johannessen, E. M. V. (2021). Blurred lines: The ambiguity of disparaging humour and slurs in Norwegian high school boys' friendship groups. *YOUNG*, 29(5), 475–489.
<https://doi.org/10.1177/11033088211006924>

Blurred Lines: The Ambiguity of Disparaging Humour and Slurs in Norwegian High School Boys' Friendship Groups

YOUNG
29(5) 475–789, 2021
© 2021 SAGE Publications and
YOUNG Editorial Group



Reprints and permissions:
in.sagepub.com/journals-permissions-india
DOI: 10.1177/11033088211006924
journals.sagepub.com/home/you



Elise Margrethe Vike Johannessen¹ 

Abstract

This article examines the use of disparaging humour and slurs in Norwegian high school boys' friendship groups to shed light on the complexity of adolescent males' friendships and everyday socialization through a phenomenon that is usually connected to bullying. The study employed a qualitative approach consisting of participant observation and individual interviews with students. The article addresses the ambiguity embedded in the boys' use of disparaging humour and slurs. The findings of this study suggest that the boys employ prejudiced and discriminatory language frequently with friends; however, the intent behind it is not linked to discriminatory or prejudiced attitudes or practices. Thus, adolescent boys utilize a form of humour where lines between harmful and harmless are blurred and inherently complex. The ambiguity of disparaging humour and slurs may cause challenges for teachers, and this article offers valuable new knowledge that may support them in their daily work.

Keywords

Disparagement, humour, joking, slurs, gay-related, racial, youths, adolescents, high school, boys

Introduction

Today, possessing a sense of humour is valued. High status often aligns with the ability to make others laugh, while being accused of lacking a sense of humour can

¹ Department of International Studies and Interpreting, Faculty of Teacher Education and International Studies, Oslo Metropolitan University, Oslo, Norway

Corresponding author:

Elise Margrethe Vike Johannessen, Department of International Studies and Interpreting, Faculty of Teacher Education and International Studies, Oslo Metropolitan University, Postboks 4, St. Olavs Plass, Oslo 0130, Norway.

E-mail: elisemar@oslomet.no

be seen as criticism (Billig, 2005). Billig (2005) asserts that humour, laughter and ridicule can bring people together or it can exclude, through shared enjoyment or through mockery, and further stresses the importance of group dynamics in theorizing humour. Humour must be interpreted by the receivers—the audience. Hence, for a joke to be funny, it must be accepted as just that.

The context and setting in which a joke is told are central to how the joke is perceived and interpreted (Pickering & Lockyer, 2005). Research in the school context in Norway shows that insults, mockery and discriminatory denigration based on stereotypes and prejudice occur frequently (see Eriksen, 2017; Myrebøe, 2021; Olsen et al., 2016; Slaatten et al., 2015). Many such instances happen under the guise of humour, especially among friends. However, teachers struggle to understand and deal with this phenomenon (Myrebøe, 2021; Røthing, 2017). According to Myrebøe (2021), teachers find it difficult to understand what is *really* going on when students use expressions including prejudice and stereotypes in their social interactions, and they experience discomfort and insecurity in such situations. While previous research has addressed disparaging humour and slurs in relation to bullying (e.g., Olsen et al., 2016; Slaatten et al., 2015; Slaatten & Gabrys, 2014) and how it is perceived from the teachers' perspective, the present research focuses on the perspective of students who *use* this type of language when socializing with friends.

In Norwegian society, race-related words or other words that connote or signal difference (words referring to ethnicity, sexual orientation, disabilities, etc.) are often avoided, and a national cultural discourse of tolerance and equality is promoted, encouraged—and expected. In 2006, Norwegian anthropologist Marianne Gullestad argued that the national narrative and self-image in Norwegian society disregard the history of oppression of minorities in Norway. This entails that racism is regarded as a non-issue, and the self-image of a colour-blind nation acts as a barrier to engaging in critical discussions about issues concerning racism. The race word 'neger', for example, has been, and continues to be, the subject of heated debates in Norway. It derives from the English term 'negro' and is a contested word in Norwegian society (see Gullestad, 2006). According to Gullestad, many majority Norwegians claim that 'neger' is descriptive and neutral rather than racist, arguing that the term does not carry the same racist history as the English term 'negro'. However, 'the perceived neutrality of the word is connected to its traditional use in talking *about* Blacks.' (Gullestad, 2006, p. 215). Gullestad claims that it is mostly used in non-public conversations *about*, and not *to*, people of colour. Regardless, an implication of this can be that the idea of Norway as a colour-blind nation without the presence of racism, as described by Gullestad, is uncritically upheld and remains unchallenged. Additionally, claiming 'neger' to be a descriptive and neutral term can be used as a 'get out of jail free card', possibly exonerating the one who used it from accusations of being racist. None of the students in my study used the words 'neger' or 'niggah' to refer to or describe specific people to me as the researcher. Rather, they arose in explanations of how the students use such words in humorous exchanges with their black friends. As such, there is a use–mention distinction regarding race words: the words were *mentioned* to me but *used* by students in interactions with their black friends.

In this article, I explore from the boys' perspective how this form of humour is deployed and what functions this humour has in male friendship groups. I address two questions: What type of disparaging humour and slurs do the boys use? What are

the functions (positive and negative) of this form of humour for the boys' friendships and group relations?

On Humour and (Hetero-)Masculinity

Humour and joking are embedded in group life, and groups create their own humorous and jocular discourses and traditions (Fine & De Soucey, 2005). In groups, humour can be used, for example, to create community, lighten the mood and relieve tension, gain attention and status, display power, differentiate one's own group from other groups, or shock and disrupt taboos (see Fine & De Soucey, 2005; Kotthoff, 2006; Moore, 2017; Phoenix et al., 2003; Søndergaard, 2018). Humour or jokes that play on one's own identity, such as ethnicity, gender, sexual orientation or religious beliefs, are considered more socially acceptable than humour or jokes told at the expense of others (Pickering & Lockyer, 2005). Research shows that when a commonly targeted group/person adopts disparaging humour, it can serve positive functions within the group (Bianchi, 2014; Galinsky et al., 2013; Rahman, 2012). Re-appropriating or subverting disparaging humour within a group can, for example, increase the perceived power of the group and, thus, 'attenuate the stigma attached to the derogatory group label' (Bianchi, 2014; Galinsky et al., 2013, p. 2028).

Research indicates that both men and women utilize disparaging humour and slurs, but women in particular usually confine this to same-sex interactions (Hay, 2000). Some claim that role expectations shape how, where and when humour is used or not used, perhaps especially for women (Hay, 2000; Lampert & Ervin-Tripp, 2006). Previous research also suggests that males more than females perform intimacy through transgressions of public taboos, mocking, and ridicule (see Cameron & Kulick, 2003; Kiesling, 2005; Kotthoff, 2006). This is often referred to as homosociality and is 'defined as a mechanism and social dynamic that explains the maintenance of hegemonic masculinity' (Odenbring & Johansson, 2020, p. 4). Homosocial bonds can be forged, for example, through humour and 'insults, boasts, and other competitive linguistic forms' (Kiesling, 2005, p. 721). According to a Finnish study, schoolboys' use of humour is a 'significant resource and strategy in procuring and maintaining masculine status and power' (Huuki et al., 2010, p. 380). This coincides with findings suggesting that males seem to prefer humour that is competitive and that can impact power and hierarchical relations (Hay, 2000) and that more aggressive forms of humour are more common among males (Kotthoff, 2006). There is no clear answer as to why this seems to be the case, but a reasonable question is whether this form of humour serves other (or more meaningful) functions for males than for females. Or perhaps it has something to do with role expectations. As Lampert and Ervin-Tripp (2006) suggest, 'role expectations of men and women in interaction shape their sense of whether their joking remarks will be understood primarily as humor' (p. 57). Kuipers' (2011) female interviewees underline decency and protecting their reputation when they discuss how they remain mindful of whom they re-tell filthy jokes to, for example. According to Kuipers, although differences in power between men and women have reduced, there are still differences in standards for feminine and masculine behaviours, and these are relevant to the humour domain.

In the school context, humour can be utilized to regulate social life through ridicule and shame. As such, it can 'contribute to clarifying, manifesting, and replicating

the boundaries of the community, the norms and rules' (Søndergaard, 2018, p. 62). Consequently, humour can play a central role in adolescents' friendship socialization as well as social exclusion in schools. Jonsson (2018) shows how male adolescents at a Swedish multi-ethnic school use language tied to stereotypes, prejudice and assumed traits of specific groups or identities. He finds that urban youth styles and previously taboo words tied to identities are reproduced or destabilized through humorous interactions and that identities can be utilized as tools in constructing social hierarchies. Thus, humour can be a way to express opposition and subvert and 'flip the script' (Roberts et al., 2008). Playing with identity-related words can also involve a balancing act where racist and anti-racist meanings are simultaneously (re)produced (Raby, 2004). Jonsson (2018) describes this balancing act as something that allows the students in his study to 'laugh at the Other, but at the same time their jokes enable them to disrupt stereotypes and display the arbitrary that categorizations of ethnicity, gender, and race contain' (p. 333). Similarly, Roberts et al. (2008) find that students at a multi-ethnic high school in the United States employ racialized jokes and name-calling as a strategy for challenging racism and so-called colour blindness: it can be a way for students to challenge tacit rules of 'polite' talk about race and racism. Self-directed humour is similar to subversion because it involves re-appropriating stereotypes and flipping the script. For people in minority groups, it can be a way of reducing or combatting tensions from stereotypes or prejudice or managing emotions by diffusing tension, thus functioning as an emotional defence (Ellithorpe et al., 2014).

By locating disparaging or derogatory language within a discourse of humour, one can mitigate the effects of the comments made (Burdsey, 2011). The receiver can shield themselves (at least externally) from hurt by downplaying it or categorizing it as 'just a joke'. It can be a means of self-preservation and softening the blow. Similarly, categorizing it as 'just a joke' can offer a defence against accusations of being discriminatory, thus exonerating the one who made the insult (Pickering & Lockyer, 2005; Søndergaard, 2018). Homophobic and otherwise stereotyped and prejudicial language, for example, is often explained by adolescents as generic insults and innocuous banter (see Athanases & Comar, 2008; Cameron, 1997; Pascoe, 2011; Phoenix et al., 2003; Plummer, 2001). This suggests that these words can somehow lose their negative meanings through frequent usage and can instead be regarded as synonyms of 'stupid', 'idiot', 'dumb' and so forth (Athanases & Comar, 2008; Jewell & Morrison, 2010). Though this language use can be tied to anti-gay behaviour, attitudes and bullying (Odenbring & Johansson, 2020; Søndergaard, 2018), it is often seen as a means of asserting one's own masculinity to comment on another's non-masculine traits or behaviours (Birkett & Espelage, 2015; Kehily & Nayak, 1997; Nayak & Kehily, 1997; Phoenix et al., 2003) or to use outright slurs that have nothing to do with sexual orientation or behaviour (Evans & Chapman, 2014). In a study conducted in a US high school, Pascoe (2011) finds that homophobic epithets and slurs are uttered regularly among boys, who use 'fag' and similar words liberally. However, they claim they would never say these words to a person who identifies as gay. Nevertheless, the use of gay-related labels and slurs has a disciplining effect because of the inherent negative connotations of gay-related labels. This ambivalence in gay-related humour—its positive and negative functions—will be discussed later in the article.

Methods and Data

This article is part of a doctoral dissertation investigating students' experiences with and perceptions of stereotypes and prejudice tied to minority groups and identities. The data were gathered through semi-structured interviews with 28 high school students (16 girls and 12 boys) from three high schools in different parts of Norway, in addition to participant observation in one class at each of the three schools. I followed one class at each school for three weeks. Interviews with the 12 boys and observation data provide the empirical basis of this article.

The inclusion of three schools¹ in the data collection—one school in northern Norway, one in western Norway, and one in eastern Norway—was a deliberate decision to capture as much complexity as possible. The first school is located in a relatively big city and has a large, heterogeneous student body. The students in the class under study at this school have backgrounds from Scandinavia, the Middle East and Asia, and their various ethnic and religious backgrounds were frequently brought up in casual conversations and banter among students. Here, the phenomenon of disparaging humour and slurs was overt for me as the researcher and partly for teachers as well. The two other schools differ from the first one and are similar to each other in many ways. One is located in a rural area and the other in a small city—both areas with much smaller populations than the first school. These two schools, and the two classes under study, are predominantly white. This is especially true of the small city school. The rural school of approximately 500 students also has a smaller student population than the two other schools. As opposed to the big city school, the use of disparaging humour and slurs at the two predominantly white schools was not apparent or visible to me as the researcher, but it was conveyed through individual interviews and informal conversations with students.

Schools are social spaces that reflect and are interwoven with the wider social setting in which they are located. Thus, a broad geographical selection of schools is a strength because a wide geographical scope opens for more variation and richer empirical material. In this study, the geographical variation combined with variation in terms of the student population (including background, skin colour, sexual orientation, etc.) provided insight into how complex the use of disparaging humour and slurs is in different environments and groups of friends. However, the selected classes at each school were within the same educational programme² and year³ in order to strengthen the foundation for comparing data from the different school contexts and classes.

The interviews were semi-structured with some topics and questions set beforehand (Kvale & Brinkmann, 2009; O'Reilly, 2009). I asked questions on topics ranging from the students' upbringing, family, interests, and hobbies to education and school-specific questions. These latter types of questions were oriented towards their feelings of well-being and safety in school and their relationships with peers and teachers. This was intended to gain insight into the students' experiences with and perceptions of stereotypes and prejudice tied to minority groups and identities in school. I also asked about their experience of contentment in school and perceptions of the school environment. Initially, I did not ask about humour in the interviews. However, as the topic of disparaging humour and slurs stood out in the initial interviews and observations, I implemented it in the interview guide to learn about how

and why students use disparaging humour and slurs. I did not observe any girls in any of the classes use, for example, gay-related or racial humour or slurs, and in the interviews, most girls explicitly stated that, in their opinion, this is more of a 'boy thing' and not terminology that they themselves use. All interviews were recorded and transcribed verbatim. The average length of an interview was approximately one hour. The transcribed interviews with boys amount to approximately 128,000 words⁴ and the field notes, 45,000 words.

This article draws primarily on interview data because the boys' joking was covert at the two predominantly white schools. I did not observe any use of disparaging humour or slurs at either of these schools. At the heterogeneous school, however, this humour was overt and an apparent part of the boys' everyday socialization practices both in and outside of the classroom. Thus, observation data from this school provides the backdrop for my presentation and analyses of the compiled data, even if I mainly present the data through interview excerpts.

I analysed the interview transcripts and field notes thematically, as described by Strauss and Corbin (1990) and Charmaz (2006). The first step in the data analysis process involved coding the material. I used the software HyperRESEARCH 4.0.2 in both phases of coding. In the initial phase (Charmaz, 2006) of coding, I read and re-read the material extensively and coded the material by line or smaller segments of data, making the coding 'close' to the data. In the focused phase (Charmaz, 2006), the codes from the initial phase were integrated and synthesized into broader themes and sub-themes according to the most frequent and significant codes from the initial phase (Charmaz, 2006). During the processing in the initial phase, humour/joking stood out as a central theme. In the focused phase, three main sub-themes were discerned from this main theme, and the results will be presented according to these themes: (a) racial humour and slurs, (b) gay-related labels and slurs and (c) ambiguity tied to boys' humour practices. In the following analyses, I use excerpts from interviews with a select few boys from each school to illustrate broader findings and to highlight individual reflections that can shed light on the complex nature of disparaging humour and slurs used among male friends.

All students were accurately informed, both in writing and orally, about the project and research ethics. All students gave consent in writing. Information about research ethics and rights was repeated orally to interviewees, and their provision of consent was recorded. To ensure anonymity, I have assigned pseudonyms to all students. As the empirical material for this study is in Norwegian, I have chosen to show the race- and slang words as they are used in Norwegian throughout the article. These emic terms are enclosed in quotation marks. The first time a term is used, I will provide an English translation, within quotation marks, in brackets.

The topic of this article is undoubtedly sensitive, and though I focus on how and why boys use disparaging humour and slurs, this does not mean that I dismiss the importance of discussing the topic in terms of racism, prejudice, discrimination and bullying. However, researching the topic from the students' points of view and focusing on how they describe their intentions and perceptions of their language use is an important part of understanding the phenomenon of disparaging humour or slurs.

Racial and Gay-Related Disparaging Humour Among High School Boys

In the following, students' use and mentions of racial and gay-related disparaging humour and slurs are presented, analysed and discussed. In the first two sub-sections, I highlight how the boys developed friendships and utilized social competencies, such as sensitivity and affection, through the use of racial and gay-related disparaging humour and slurs. Lastly, I discuss the apparent complexity and ambiguity entrenched in their use of disparaging humour and slurs.

Racial Humour and Slurs

How do boys develop friendships and utilize social competencies through disparaging humour? Casper, a white boy in the predominantly white small city school, explained how he and his friends use racial humour and slurs—especially with his two black friends:

It's just about taking it as far as possible. Make it 'lættis'⁵ ['ridiculous' or 'hilarious']. But I would never use it as an insult to hurt somebody. Because I'm very against that. Racism and discrimination and stuff. But we have... two black guys in our group [of friends]. And you... so... You mess around with that all the time, for those things as well [being black]. Everything from if they do something that is stereotypically black, and just say... Call them 'neger' or 'jævla neger' ['damned negro'].

The two black boys were mentioned frequently in interviews as often being on the receiving end of disparaging humour and slurs owing to their skin colour. One of them was in Casper's class and the other was in another class. Casper's initial comment—'It's just about taking it as far as possible'—connotes that this is some sort of internal competition within his group of friends. It is as if the one able to take it the farthest will gain more credibility for socially disciplining and putting his friends in place through joking. Much like Willis's (1977/2016) working class 'lads' who frequently 'take the piss' at each other, all the boys from the three different schools (and friend groups) implied that put-downs have a positive effect in their group of friends; they are (supposed to be) understood as expressions of a shared sense of humour and are based on a shared understanding of what and whom it is okay to joke about or with. In this sense, boys' use of name-calling and slurs can be understood as 'symbols of affection and affiliation, rather than antagonism and rejection' (Roberts et al., 2008, p. 348), and as a means to express camaraderie and closeness. This is especially interesting given the boys' different ethnic and religious backgrounds and skin colours as well as their different school contexts. It is especially striking that the boys who said they were humorously using words such as 'neger' and 'niggah,' or making humour out of things their black friends did that were 'stereotypically black', were themselves white. The white boys at the predominantly white schools mentioned the use of racial slurs, such as 'neger', seemingly without reflecting on the historic power asymmetry or what it can entail to use these slurs—intended as humour or not. At the heterogeneous school, ethnic labels were used regularly and overtly in and outside of the classroom, especially by students with

foreign born parents or grandparents. At this school, I never heard the word 'neger' and it was never mentioned in interviews. One girl in this class, however, claimed that sometimes boys use 'my "niggah"' when they greet their friends. Additionally, most of the students at this school used self-deprecating humour equally as much as they directed disparaging humour and slurs at their friends.

While explicitly stating that their joking had nothing to do with racism or discrimination, Casper, when probed about using racial slurs with his friends, still expressed ambiguity: 'Maybe it's not that well thought through', however, 'we know each other well, and it's like... You can mess with anything. With everyone. And yeah, it's like, it's no problem.' This ambiguity was shared by several boys from the three schools but seemed to be laid to rest by claiming that nothing is really off limits when it comes to joking in their relationships. As Billig (2005) points out, the moral ambiguity of humour creates a space for 'self-persuasion and self-deceit' (p. 214). The way the boys explained their use of racial humour and slurs among friends can be understood as a means of affirming close friendships. However, the ambiguity they expressed might indicate that what could be understood as naivety may as well be interpreted as self-persuasion and self-deceit. Additionally, the fact that they did not seem to reflect on how their use of racial slurs might make them appear racist or discriminatory, or how they might wound the receiver, further strengthens the impression that relational closeness works to legitimate harmful language, which leaves little room for those subjected to the language to rebut or challenge their friends.

According to Kowalski (2000), people close to us should know what topics are potentially sensitive or hurtful and not exploit those topics for attempts at humour or teasing. However, people close to us are usually awarded more leeway in terms of mocking and teasing. In addition, it is often assumed that if we offend a friend, they will get over it and the friendship will remain unchanged (Kowalski, 2000). This reasoning was put forth by the boys. They claimed to know each other so well that they would either know when to stop or when they had crossed a line. Almost every boy mentioned this, signifying that they did not actually want to hurt anyone's feelings. They seemed to utilize a specific set of highly context-dependent social skills, which may indicate a specific type of male sociality that can be understood as a mark of real inclusion and friendship, signifying 'relationship closeness' (Baxter, 1992, p. 336).

Mathias, another white male from the same group of friends at the small city school, confirmed that their two black friends were on the receiving end of jokes and slurs owing to the colour of their skin: 'a lot of people call them 'niggah' and stuff. But it's... They like it. They just think it's fun.' He continued as follows:

they're, like, *completely* in on it. I know them so well now that... I know that they are. But, like... Even if so... I personally find it a bit uncomfortable [laughs] to use it because, in the United States, it was a no-no. Like, calling people *that* ['niggah']. So, I... I don't like to use it.

Mathias's statement clearly shows that disparaging humour and slurs are not without ambiguity and complexity. Due to personal experiences from the United States, he was more doubtful of the appropriateness of using the word 'niggah' than his friend Casper. While Casper determined that it was okay because of their close friendship, Mathias seemed to be more conscious of the negative historical underpinnings and ideological connotations that racial slurs can have and potentially carry forward.

Peter, a white male at the predominantly white rural school, said that many students at his school, including himself, use disparaging humour and slurs about both skin colour and sexual orientation:

It's not used a lot in... in... in a negative sense. I don't think. But it is used, I guess, more in a humorous sense. Ehm... And [laughs] at least, like, 'neger' and stuff is used about those with darker skin. But it's not something you say to someone you don't know. It's rather if you, kind of, have a good friend, whom you have a relation with, then you can, [laughs] in need... use it ['neger']. But they [students with darker skin], like, use it among themselves... A lot [laughs].

Peter also said that 'neger' is not something you call someone you do not know. There needs to be a close friendship to use it. However, Peter made an interesting implicit distinction. While explaining that there are certain limitations in terms of who can call whom 'neger', he also stated that 'they' (students with darker skin) use it frequently among themselves. This seems to legitimize his own and others' use of 'neger'. On the one hand, using the language 'they' use, subverting or re-appropriating it, might be an attempt to flip the script (Roberts et al., 2008) and a means to lessen the power and weaken the stigmatizing force of certain categorizations and labels (Jonsson, 2018; Saucier et al., 2016). Or it could simply be that they use it as friendly banter, as a means to strengthen solidarity and express camaraderie, and possibly even to alleviate tensions. On the other hand, in using labels like 'neger', especially in friendships where one person is white and one is black, there is undoubtedly a potential to carry forward dated prejudice and the underlying hostility connected to the word despite claims of good intentions. Peter added that 'neger' is only used 'in need', implying an underlying ambiguity in using the word for any reason, and stated that he is aware of the discriminatory and racist undertones of this label.

Gay-Related Humour and Slurs

The use of racial slurs and disparaging humour based on ethnic stereotypes is directed only towards black friends. Which words are used when addressing white males, who make up the majority of students at the rural and small city schools? The boys at the small city school answered that 'gay' is the go-to and that gay-related name-calling in general is the basis of most slurs and jokes within friend groups. As such, those who have a visible or disclosed minority trait seem to receive slurs and jokes based on this trait, while those with no such visible or disclosed trait—in this case, white boys—are commonly subjected to slurs and jokes that, for many, are seemingly pulled out of thin air and have nothing to do with the actual identity of the receiver. This is in line with other research findings (Cameron, 1997; Pascoe, 2011) that the reason for categorizing someone as gay primarily relates to their way of doing gender, not to their actual sexual orientation. Using 'gay' as a slur or as the basis of disparaging humour between friends, thus, seems 'safe', due to the receiver's presumed heterosexuality: they express this while being very sure that none of them are gay. However, several boys stated that if they actually suspected that anyone they knew was gay, they would be more careful about using gay-related name-calling and jokes around them. Casper stated the following:

I have this friend... who... who I really didn't notice was any different. But one time, we went to a party and talked to other people and then... he started talking about it, that he didn't, like, know... He didn't know if he was bisexual or, like... And then I became more cautious after that. Not to mess around with that. In case it's a sore subject, or...

Casper's statement that he is more cautious if he thinks that someone might be bisexual shows that he is indeed considerate of his friend's feelings. Again, the matter of disparaging humour and slurs can be seen in connection with symbols of affection and affiliation (Ford et al., 2017; Roberts et al., 2008). Likewise, limiting oneself and the use of this humour and these slurs to people with whom one is close shows sensitivity and respect for their feelings (Kowalski, 2000). However, a case from the heterogeneous big city school illustrates the ambiguity and difficulties tied to how well the boys actually know their friends. In this class, approximately half the students have foreign born parents or grandparents. The students overtly joked with and made fun of each other's religious and ethnic backgrounds especially, but there were also instances of gay-related joking during my observations. At one point during a casual conversation with a group of students during their break, one of the boys suddenly uttered to me, 'Did you know that Noah is gay?' I had previously overheard gay-related joking directed at Noah inside the classroom, and Noah had laughed it off every time without commenting on it. The name-calling was based on Noah being seen in a close interaction with another boy. In his interview, Noah was adamant that he was not gay. He also said that he really did not like how his friends poked fun at and messed with him about that incident. When asked if he would ever consider telling his friends to stop the banter and mockery rather than laughing along with them, he said that he was in no position to do so, because he often used disparaging humour towards or about others himself. He believed that no one would take him seriously; therefore, it was better to laugh with them as a sort of mitigation strategy—'in one ear and out the other', Noah explained.

Noah's explanation as to why he could not speak out against his friends' gay-related name-calling and jokes involves a contradiction. If he was to speak out and ask them to stop, (1) he might not be taken seriously because he himself was guilty of frequently behaving the same way towards his friends, (2) he could potentially change the social dynamics within his group of friends or (3) the others might think that he actually is gay. If he were to speak out and be taken seriously, it is possible that some or all members of the group would limit themselves in their daily interaction, which might have consequences for the group's functioning as a social unit going forward. Thus, Noah's laughter at his friends' comments can be seen as a means of self-preservation, where the negative effects of the joking are mitigated (Burdsey, 2011), while also signalling that he is in on the joke. Regardless, this case shows how heteronormative discourses of masculinity are reinforced and reproduced through joking, and as such put forth as the most acceptable and legitimate way of being and behaving; the school space is constructed as heterosexual while also underlining the absence of homosexual desire (Epstein & Johnson, 1998).

Ambiguous Humour Practices

The discussed cases of racial and gay-related disparaging humour and slurs show their various uses among boys at the three schools. The cases show the complexity

and multitude of ways in which humorous interaction plays a part in the boys' friendships and socialization as social rituals. However, common across all cases and in the boys' interviews is the apparent ambiguity tied to their use of disparaging humour and slurs. Despite trivializing and downplaying the effect of their humour, when probed in the interviews, most boys mentioned not being sure of how their humour is perceived and felt by its target. There seemed to be individual internalized disputes, where many of the boys doubted, and to some degree reflected, on potential consequences both for the subjected individual and in terms of potential reactions from outsiders, such as teachers and peers.

First, there is an apparent divide between the schools in terms of the joking being covert or overt. At two schools, the joking was covert, confined to groups of friends who know and trust each other, and was only available to me through the interviews. At the heterogeneous big city school, the joking was overt, occurring in front of peers in general, me as the researcher, and teachers. Here, they joked about each other's ethnic and religious backgrounds in various ways. At the predominantly white schools, where the joking was done covertly, ambiguity related to the boys' joking was much more prevalent. Here, the joking usually occurs at the expense of a person or identity in the minority at the schools. The boys at these two schools showed an acute awareness of how their joking might be perceived by outsiders, who could not fully appreciate and understand the context of their jokes and banter; thus, they kept it within the group. This is in stark contrast to the big city school, where the joking was overt. When people from minority backgrounds represent the majority, or at least when there is a more equal number of people from each group, it seems as if the use of disparaging humour and slurs is more accepted as part of the classroom culture. At the predominantly white schools, it might be that it is safer to maintain this form of humour within your group of friends—that is, with those whom you trust—to avoid negative reactions from peers and teachers. At the big city school, however, the boys employed this humour towards peers, but even more so, they directed it at themselves. Self-deprecating humour is common among minority group members and can be a strategic way to combat or diffuse tensions or manage emotions (Ellithorpe et al., 2014). As there were many students from minority backgrounds in this class, and many of them used self-deprecating humour, it is likely that this contributes to increasing the parameters of acceptability within the classroom in general. Thus, this may be one explanation as to why it was done so overtly.

Second, there is apparent ambiguity in the boys' disparaging humour and slurs. If someone present might be gay, some students stated they would be more careful so as to avoid hurting anyone's feelings with gay-related name-calling and humour. However, gay-related labels are often used in reaction to someone doing something stupid—as synonyms of 'idiot', 'stupid' and so forth—or if someone has put extra effort into looking good or has done something seen as less manly. I also observed boys using these labels to make fun of someone deemed to have deviated from his presumed heterosexuality by closely interacting with another boy, but they would never do it if they *actually* thought he was gay.

Discussion and Conclusion

This article has shown the complexity and ambiguous nature of boys' use of disparaging humour and slurs among friends. The cases show what demands boys

might have of their friendships—namely, you should be able to joke about anything with any of your friends.

We do not know how any of the boys would react if they learned that one of their friends did not like, or was hurt by, the jokes made. Is it risky to tell your friends to stop joking about certain things? Will it change the nature of the friendship, or might you even stand to lose that friendship? The friendships that these boys have with each other seemed important, and having close friends in school has a great impact on whether or not students experience the school context and learning environment as positive and meaningful.

Perhaps the most striking finding from the analysis of this empirical material is the difference in uses of racial and gay-related humour and slurs. The latter are used to laughingly point out and make fun of someone who, in various ways, has broken norms of presumed masculinity but more so to serve others with what is regarded as synonyms of more common generic insults and put-downs. Racial humour and slurs, however, are directed at those with darker skin. This means that those with darker skin are less likely to escape being targets of disparaging humour and slurs because it is, in fact, the colour of their skin that makes them targets. As such, the boys' use of racial humour and slurs exemplifies how race still matters and carries significance in contemporary Norway.

The cases of gay-related humour and slurs indicate a significant difference between the predominantly white small city school and the heterogeneous big city school: gay-related name-calling was in most parts used towards the white, presumably heterosexual, males mainly for generic insults and put-downs. Despite the insistence that this form of humour is used without malice or negative intent, and while seemingly serving positive functions for the friendship group as a whole, it is important to note the disciplining effect that it nonetheless can have. The words' negative connotations make social disciplining unavoidable. As such, the use of gay-related humour and slurs contributes to upholding and constructing a specific (hetero-)masculine norm in the school space and within the friendship groups.

In schools, teachers often crack down on the language used in disparaging humour. This is likely because of the common (and logical) link to bullying, racism, and discrimination. Changing attitudes and behaviours, however, is a difficult task, and the positive functions that disparaging humour and slurs seemingly have in many male friendship groups suggest that the use of this form of humour is not easy to eradicate. The data evince that boys do not *talk* to each other about the humour they use. They make jokes, laugh, shrug or make comebacks, and then seemingly move on. Through the lens of humour, I have shown that sexuality and gender norms, and race, still matter, and is basis for or target of disparagement in the empirical material. This disturbs a common notion of Norway as colour-blind, anti-racist and equal. Devoting attention to the topic of disparaging humour and slurs as part of the teaching, where the focus is not only on the negative functions of this humour but also on the positives, could be beneficial in working with issues such as racism, discrimination and equality in schools. Acknowledging that this form of humour, for many people, does serve positive functions could lead to more fruitful discussions and reflections on the ambiguity of disparaging humour. What is apparent, however, is that there is a need to gain broader knowledge of the topic of disparaging humour and slurs used among friends in the school context and perhaps especially from the ones *subjected* to it.

Declaration of Conflicting Interests

The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship and/or publication of this article.

Funding

This research is part of a research project funded by The Research Council of Norway, lead by Professor Åse Røthing: Prevention of prejudice and promotion of inclusive school environment through increased diversity competence. Project number 273097.

ORCID iD

Elise Margrethe Vike Johannessen  <https://orcid.org/0000-0001-5246-6580>

Notes

1. Throughout the article, I refer to the schools as ‘the heterogeneous school’, and ‘the predominantly white schools’ or ‘the big city school’, ‘the small city school’ and ‘the rural school’.
2. Programme of Specialization for General Studies, which qualifies students for higher education.
3. Graduating classes: students are 18–19 years old.
4. When including the transcribed interviews with girls, the approximate word count for all interviews is 342,000 words.
5. ‘Lættis’ is a slang word derived from the Norwegian word ‘latterkrampe’. It can be understood as a mix of convulsive laughter and cachinnation. It means something ridiculously funny, and something that really makes you laugh, usually lightheartedly. However, it can also be used negatively: ‘You are lættis’, meaning ridiculous or hilarious in a negative sense. Here, it is meant as something laughable, funny and enjoyable.

References

- Athanases, S. Z., & Comar, T. A. (2008). The performance of homophobia in early adolescents’ everyday speech. *Journal of LGBT Youth, 5*(2), 9–32.
- Baxter, L. A. (1992). Forms and functions of intimate play in personal relationships. *Human Communication Research, 18*(3), 336–363.
- Bianchi, C. (2014). Slurs and appropriation: An echoic account. *Journal of Pragmatics, 66*, 35–44.
- Billig, M. (2005). *Laughter and ridicule: Towards a social critique of humour*. SAGE Publications.
- Birkett, M., & Espelage, D. L. (2015). Homophobic name-calling, peer-groups, and masculinity: The socialization of homophobic behavior in adolescents. *Social Development, 24*(1), 184–205.
- Burdsey, D. (2011). That joke isn’t funny anymore: Racial microaggressions, color-blind ideology and the mitigation of racism in English men’s first-class cricket. *Sociology of Sport Journal, 28*(3), 261–283.
- Cameron, D. (1997). Performing gender identity: Young men’s talk and the construction of heterosexual masculinity. In S. Johnson & U. H. Meinhof (Eds.), *Language and masculinity* (pp. 47–64). Blackwell Publishers.
- Cameron, D., & Kulick, D. (2003). *Language and sexuality*. Cambridge University Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications.
- Ellithorpe, M. E., Esralew, S., & Holbert, R. L. (2014). Putting the ‘self’ in self-deprecation: When deprecating humor about minorities is acceptable. *Humor: International Journal of Humor Research, 27*(3), 401–422.

- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Open University Press.
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen* [The other's school: Grouping and outsidership in the multicultural school]. Gyldendal Akademisk.
- Evans, C. B. R., & Chapman, M. V. (2014). Bullied youth: The impact of bullying through lesbian, gay, and bisexual name calling. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(6), 644–652.
- Fine, G. A., & De Soucey, M. (2005). Joking cultures: Humor themes as social regulation in group life. *Humor: International Journal of Humor Research*, 18(1), 1–22.
- Ford, T. E., Breeden, C. J., O'Connor, E. C., & Banos, N. C. (2017). Jokes and humor in intergroup relations. *Communication*. <https://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-431>
- Galinsky, A. D., Wang, C. S., Whitson, J. A., Anicich, E. M., Hugenberg, K., & Bodenhausen, G. V. (2013). The reappropriation of stigmatizing labels: The reciprocal relationship between power and self-labeling. *Psychological Science*, 24(10), 2020–2029.
- Gullestad, M. (2006). *Plausible prejudice: Everyday experiences and social images of nation, culture and race*. Universitetsforlaget.
- Hay, J. (2000). Functions of humor in the conversations of men and women. *Journal of Pragmatics*, 32, 709–742.
- Huuki, T., Manninen, S., & Sunnari, V. (2010). Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school. *Gender and Education*, 22(4), 369–383.
- Jewell, L. M., & Morrison, M. A. (2010). 'But there's a million jokes about everybody ...': Prevalence of, and reasons for, directing negative behaviors toward gay men on a Canadian university campus. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(11), 2094–2112.
- Jonsson, R. (2018). Swedes can't swear: Making fun at a multiethnic secondary school. *Journal of Language, Identity, and Education*, 17(5), 320–335.
- Kehily, M. J., & Nayak, A. (1997). 'Lads and laughter': Humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education*, 9(1), 69–88.
- Kiesling, S. F. (2005). Homosocial desire in men's talk: Balancing and re-creating cultural discourses of masculinity. *Language in Society*, 34(5), 695–726.
- Kotthoff, H. (2006). Gender and humor: The state of the art. *Journal of Pragmatics*, 38, 4–25.
- Kowalski, R. M. (2000). 'I was only kidding!': Victims' and perpetrators' perceptions of teasing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(2), 231–241.
- Kuipers, G. (2011). *Good humor, bad taste: A sociology of the joke*. De Gruyter.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Lampert, M. D., & Ervin-Tripp, S. M. (2006). Risky laughter: Teasing and self-directed joking among male and female friends. *Journal of Pragmatics*, 38(1), 51–72.
- Moore, R. (2017). Sardonic atheists and silly Evangelicals: The relationship between self-concept and humor style. *Qualitative Sociology*, 40(4), 447–465.
- Myrebøe, T. (2021). Nedsettende—og innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotyper og fordomsuttrykk i klasserommet [Disparaging—and acceptable? Teachers' experiences with students' use of stereotypes and prejudiced expressions]. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 1–14. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v7.2141>
- Nayak, A., & Kehily, M. J. (1997). Masculinities and schooling. Why are young men so homophobic? In D. L. Steinberg, D. Epstein, & R. H. Johnson (Eds.), *Border patrols: Policing the boundaries of heterosexuality* (pp. 138–161). Cassell.
- Odenbring, Y., & Johansson, T. (2020). Just a joke? The thin line between teasing, harassment and violence among teenage boys in lower secondary school. *Journal of Men's Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/1060826520934771>

- Olsen, T., Vedeler, J. S., Eriksen, J., & Elvegård, K. (2016). *Hatytringer: Resultater fra en studie av funksjonshemmedes erfaringer* [Hate speech. Results from a study of disabled people's experiences]. Rapport 6/16. Bodø, Norway: Nordlandsforskning.
- O'Reilly, K. (2009). *Key concepts in ethnography*. SAGE Publications.
- Pascoe, C. J. (2011). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school* (2nd ed.). University of California Press.
- Phoenix, A., Frosh, S., & Pattman, R. (2003). Producing contradictory masculine subject positions: Narratives of threat, homophobia and bullying in 11–14 year old boys. *Journal of Social Issues, 59*(1), 179–195.
- Pickering, M., & Lockyer, S. (2005). Introduction: The ethics and aesthetics of humour and comedy. In S. Lockyer & M. Pickering (Eds.), *Beyond a joke: The limits of humour* (pp. 1–26). Palgrave Macmillan.
- Plummer, D. C. (2001). The quest for modern manhood: Masculine stereotypes, peer culture and the social significance of homophobia. *Journal of Adolescence, 24*(1), 15–23.
- Raby, R. (2004). 'There's no racism at my school, it's just joking around': Ramifications for anti-racist education. *Race, Ethnicity & Education, 7*(4), 367–383.
- Rahman, J. (2012). The N word: Its history and use in the African American community. *Journal of English Linguistics, 40*(2), 137–171.
- Roberts, R. A., Bell, L. A., & Murphy, B. (2008). Flipping the script: Analyzing youth talk about race and racism. *Anthropology & Education Quarterly, 39*(3), 334–354.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse: Perspektiver på undervisning i yrkesfag* [Diversity competence: Perspectives on teaching in vocational studies]. Cappelen Damm Akademisk.
- Saucier, D. A., O'Dea, C. J., & Strain, M. L. (2016). The bad, the good, the misunderstood: The social effects of racial humor. *Translational Issues in Psychological Science, 2*(1), 75–85.
- Slaatten, H., Anderssen, N., & Hetland, J. (2015). Gay-related name-calling among Norwegian adolescents: Harmful and harmless. *Scandinavian Journal of Psychology, 56*(6), 708–716.
- Slaatten, H., & Gabrys, L. (2014). Gay-related name-calling as a response to the violation of gender norms. *The Journal of Men's Studies, 22*(1), 28–33.
- Søndergaard, D. M. (2018). The thrill of bullying. Bullying, humour and the making of community. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 48*(1), 48–65.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE Publications.
- Willis, P. (1977/2016). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Routledge.

Author's Bio-sketch

Elise Margrethe Vike Johannessen is a PhD candidate at the Faculty of Education and International studies, Department of International Studies and Interpreting, at Oslo Metropolitan University. Her doctoral research investigates high school students' experiences with and perceptions of stereotypes and negative attitudes tied to minority groups and identities in school.

Artikkel 2

Johannessen, E. M. V. (2021). Contesting religious boundaries at school: A case from Norway. *Critical Research on Religion*. <https://doi.org/10.1177/20503032211044431>

Contesting religious boundaries at school: A case from Norway

Elise Margrethe Vike Johannessen 

Oslo Metropolitan University, Oslo, Norway

Critical Research on Religion
2021, Vol. 0(0) 1–13
© The Author(s) 2021



Article reuse guidelines:
sagepub.com/journals-permissions
DOI: 10.1177/20503032211044431
journals.sagepub.com/home/crr



Abstract

This article examines the experiences of Norwegian high school girls with Muslim backgrounds in learning about Islam in religious education (RE). The empirical material consists of observations from a high school class in Norway and interviews with girls in the class. The findings support previous reports that Islam as a topic may be challenging for students with Muslim backgrounds. They also suggest that the RE classroom is a space where religious boundaries can go from blurred to bright as a result of students' reactions to educational content and its foci on Islam. As many teachers find the topic of Islam potentially controversial and thus challenging to teach, this article offers insights that may help teachers to understand and deal with students' reactions in the classroom context.

Keywords

Religious education, Islam, boundaries, representation, responsibility, high school

Introduction

I know that there's a shitload of people abusing Islam. Islamists... And they have done a lot of horrible things. But... It's a little, in a way, horrible to sit and watch [a documentary about the Muslim Brotherhood]... Because... On the one hand, it is really about *your own* religion. But what is shown [in the video], *that* is not my religion. (Farah)

Over the past decades, a vast body of scholarly literature has paid attention to the lived experiences of people with Muslim or other ethnic or religious minority backgrounds in Western liberal societies. These contributions are largely concerned with minorities' everyday experiences with various forms of racism, discrimination, prejudice, and stereotyping in the labor market, school, and public and social services. They also examine issues pertaining to identity work and

Corresponding author:

Elise Margrethe Vike Johannessen, Faculty of Teacher Education and International Studies, Department of International Studies and Interpreting, Oslo Metropolitan University, Postboks 4, St Olavs Plass, Oslo 0130, Norway.

Email: elisemar@oslomet.no

identity management (e.g., Midtbøen 2018; Nadim 2017; Reisel et al. 2019; Svendsen 2014; Vassenden and Andersson 2011). This article is positioned within this strand of literature, applying the theoretical concepts of bright and blurred boundaries (Alba 2005), ascribed representation (Midtbøen 2018; Nadim 2017), and burden of responsibility (Zine 2017) to the field of classroom research.

In Norwegian high schools, the curricular topic of Islam is placed within the subject religion and ethics (RE). RE is taken in the last year of the program “specialization for general studies.” Researchers in Norway have found that research on topics related to RE in Norwegian high schools is limited (Husebø et al. 2019). This is somewhat of a paradox, as the high school years may be seen as especially formative for religious and worldview identity (Husebø et al. 2019). Additionally, research has shown that Islam is a topic that teachers find challenging to teach, as it can involve aspects that *may* be considered as controversial, and conversely, prompt discussions and disagreements where some students feel violated or disrespected (e.g., Anker and von der Lippe 2019; Flensner and von der Lippe 2019; Røthing 2017).

The initial quote from the interview with Farah illustrates just how students’ subjective views and understandings of, and experiences with, Islam might be in contrast to other representations of Islam. She refers to a series of lessons in RE where the Islam presented in class did not correlate with *her* Islam. The quote is her answer to my general question about whether she had experienced or seen situations at school that she found uncomfortable or difficult to deal with. As the quote shows, she tied this question directly to learning about Islam. The mandate of the Norwegian public school is to promote equality and provide students with equal opportunities, and to reduce the significance of backgrounds and identity categories (Eriksen 2017). This indicates that Norwegian schools are intended to be sites for dismantling boundaries. Contrary to this intention, this article shows how the RE classroom can be an arena where religious boundaries within the classroom may become (temporarily) bright through students’ active contestation of how Islam is portrayed and taught in class. A bright religious boundary entails that it is clear and unambiguous regarding a person’s or group’s membership, either as “religiously ‘other’” or as a member of the “mainstream” (Alba, 2005, 32).

This article draws on a larger body of empirical data collected through fieldwork at three Norwegian high schools, for the purpose of a doctoral dissertation. The dissertation examines stereotypes and prejudice in school from a student perspective. (Johannessen 2021). This article builds on observation and interview data from one of the three schools. By focusing empirically on girls with Muslim backgrounds contesting how Islam is portrayed and taught in RE, the article adds to our understanding of classroom dynamics and Muslim girls’ agency in matters that can be considered, or experienced as, controversial and challenging for both students and teachers. The overarching question guiding the article’s presentation and analysis is as follows: How can we understand the negative experiences, perceptions, and actions of the girls with Muslim backgrounds in learning about Islam in RE through the theoretical concepts of boundaries, representation, and responsibility?

Theoretical concepts: Boundaries, representation, and responsibility

In recent years, the concept of boundaries has been widely used in research across the social sciences in order to study relational processes and dynamics (Lamont and Molnár 2002). Alba (2005) expands theorizations on the shifting potential of ethnic and religious boundaries by elaborating on a distinction between “bright” and “blurred” boundaries. According to Alba, the distinction between bright and blurred boundaries has to do with how clear or set a boundary is. A bright boundary

implies that there is no doubt as to where an individual is placed with respect to the boundary. In contrast, a blurred boundary can be ambiguous or vague and involves “zones of self-presentation and social representation that allow for ambiguous locations with respect to the boundary” (22). Yet the nature of a boundary is highly context-dependent; it can manifest itself in distinct ways in different spheres so that a boundary that is bright in one context might be blurred in another. For example, the institutionalized religious mainstream in many European societies constitutes a bright boundary identifying Muslims as “religiously ‘other’” (Alba 2005, 32).

Studies show that being part of an ethnic or religious minority can affect the conditions for participation in various institutions. In her research on ethnic and religious minorities in the mediated public sphere in Norway, Nadim (2017) reports that identity ascription based on specific identity traits is common for minorities in the public eye. Identity ascription can limit one who gets to be in the public sphere, and many people experience being reduced, locked to a minority trait, and lumped into a minority category (Midtbøen 2018; Nadim 2017). Similar findings have been reported from the school context, where students experience having to act as “experts” or “spokespeople” for “their” group, or opinions, behaviors, and attitudes are ascribed to them based on their background (e.g., Røthing 2017; Toft 2017).

Minorities often risk ascription to positions as representatives of “their” group. This is usually referred to as *group representation*, which has the potential to reinforce categorical essentializations and identifications (Nadim 2017). It can also entail ascription into collectivities based on an assumed cultural and experiential sameness tied to a distinctive status (Andersson 2005). Nadim (2017) found that for the participants in her study, ethnicity—and particularly religion—constitute bright boundaries in contemporary Norway. Similarly, Midtbøen and Steen-Johnsen (2016) claim that minorities experience what they refer to as the “curse of representation” (*representasjonens forbannelse*) (25) when participating in the mediated public sphere. The curse of representation concerns minority individuals’ lack of opportunity to define what role to take in the public eye. The expectations minorities face can “force” them into a minority role, where they have to represent “their” group or specific views and attitudes.

Where the curse of representation has to do with being locked into a certain minority role, Zine (2017) coins the term “burden of responsibility” to explain the ways in which Muslims may act to counter or counteract experiences of misrepresentation and essentialization. Zine claims that the burden of representation and responsibility are interlinked. She conceptualizes the burden of responsibility based on Muslim adolescents growing up after the 9/11 terror attacks and their experiences with having to serve as correctives and be good representatives of Islam. She claims that the burden of responsibility can be a result of both ascription and external pressure as well as an internal sense of duty. According to Zine (2017), young Muslims fulfill this responsibility as a means of promoting positive perceptions and to counteract negative and essentializing discourses tied to Muslims and Islam.

Boundaries, representation, and responsibility in the school context

Lied and Toft (2018) found that media materials (i.e., news coverage and documentaries) are increasingly being used as pedagogical artifacts in schools. This means that some elements of society can become especially salient or get a disproportionate share of attention inside the classroom. Religion is such an element, and it has increasingly become subject to public concern and controversies in Scandinavian countries (Lövheim and Lied 2018). Despite constituting a small majority in contemporary Scandinavia, widespread negative discourses and issues concerning the

Muslim population, and more generally Islam, have increasingly become the cause of public and political tension (Lundby and Repstad 2018).

Studies show that teachers often use stereotype portrayals in instruction on Islam, and that lessons often focus on negative and sensational aspects of Islam (i.e., terrorism and the oppression of women), adding to the stigma of being Muslim (Andresen 2020; Røthing 2017; Toft 2017, 2018, 2019). Toft (2017) found that the Muslim girls in his study (more so than the boys) experienced the educational content on Islam in RE in stark contrast to how *they* knew Islam. Several Norwegian studies have examined aspects connected to religion, ethnicity, and identity and how these aspects relate to each other (e.g., Prieur 2004; Vassenden and Andersson 2011). Most of these have focused on the interrelatedness and complexity of ethnicity and religious backgrounds in matters of identity work. Other studies have addressed these issues in the context of schooling (e.g., Eriksen 2017; Svendsen 2014). Here, some studies have a particular focus on the matter of RE with respect to stereotypes and marginalization, inclusion, or teaching practices, whereas others focus on instructional topics, materials, and curriculum (e.g., Anker and von der Lippe 2019; Toft 2017, 2018, 2019; von der Lippe 2019). This article contributes to the latter strand of research by focusing specifically on the experiences of Muslim girls in learning about Islam in RE. It accomplishes this by using a theoretical toolkit consisting of the concepts bright and blurred boundaries, representation, and responsibility.

Like in the wider society, Norwegian schools are increasingly diverse, making it more necessary than ever to expand our understandings of what challenges can arise within diverse classrooms and how these challenges can be met and managed. As previous research has shown, wider societal discourses have long found their way into RE classrooms, affecting how a topic is taught and *what* is taught. The classroom, which is usually regarded as a small, protected bubble, has become even more connected to what goes on in the outside world through students' increased exposure and awareness of political and public negative discourses and through the use of media materials in teaching. Boundaries, representation, and responsibility are concepts that can be—and have been—used to shed light on social processes and dynamics in the public sphere and society in general. Schools are social spaces that mirror and are interlinked with their social surroundings while also being separate entities that can illuminate, diminish, reflect, or change social processes and dynamics belonging to the wider society (Johannessen 2021, 5). As such, this article uses the aforementioned theoretical concepts to unpack and discuss how the girls' actions, and how the girls explain their negative reactions and actions in class, can be understood in the light of previous research findings on minorities' experiences from the mediated public sphere (and more generally on social dynamics in the larger society). And further, how their contestations seem to affect the religious boundaries in class.

Methods

At each of the three schools where I did my fieldwork, I followed one graduating class for 3 weeks, conducting participant observation and individual semi-structured interviews with students in the classes under study (in total, 12 boys and 16 girls were interviewed). I observed all common core subjects¹ and “hung around” with the students during their breaks, creating opportunities for more informal conversations with them.

I selected schools in different geographical locations: western Norway, northern Norway, and eastern Norway. This deliberate choice increases the possibility of capturing variation and complexity (Johannessen 2021, 5). Two of the schools were ethnically and religiously homogenous, dominated by white pupils of majority background. One is located in a rural area and the other one in

a small city (5). Whereas the third school was in a big city and consisted of a large heterogeneous student population both in terms of ethnic background and religion. The students in this class had backgrounds from Scandinavian, Middle Eastern, African, and Asian countries (5). The schools were sampled randomly, with two specific criteria. First, the schools had to be located in different parts of the country. Second, the schools had to offer the study program “specialization for general studies.” This provided schools that were located in areas ranging from rural to urban, and further, schools that had differing student populations in terms of size, and ethnic and religious backgrounds among students—but still somewhat comparable because the study was carried out within the same educational program. Both the geographical variation and variations within the student population provided data that showed complexity and variation in a multitude of ways.

During the first week at each school, I only did participant observations—interviews were conducted in the last 2 weeks. The data collection process used semi-structured interviews with some planned topics and questions (Kvale and Brinkmann 2009). These topics included family, upbringing, interests, and school- and education-specific questions. The school-related questions focused on the students’ feelings of safety and well-being in school and their relationships with teachers and peers. The aim of the interviews was to gain insight into stereotypes and prejudice tied to minority groups and identities in school from a student perspective (Johannessen 2021). All the interviews lasted for 1–1.5 hours on average and were audio-recorded; they were then transcribed verbatim.

This article is based on data from the big city school and uses two of the girls from the class as examples. Excerpts from the interviews with Derya and Farah are used to illustrate broader findings from the fieldwork in this class. Derya and Farah were the only girls from the big city class with Muslim backgrounds that I interviewed. However, what they articulated in interviews was similar to what other girls with Muslim backgrounds in this class articulated during informal conversations with me and in line with what I observed in class. How Derya and Farah acted and behaved in class was also how several of the other girls acted and behaved, although Derya and Farah were the most vocal.

The data were coded and analyzed using HyperRESEARCH. The data were analyzed thematically (Charmaz 2006; Strauss and Corbin 1990) in two phases—an initial phase and a focused phase (Charmaz 2006). In the initial phase, I thoroughly read and reread the transcripts while coding smaller pieces of data to find the main themes (Johannessen 2021, 6). In the focused phase, broader and more general themes were identified based on the recurrent codes and themes from the initial phase (6). Themes relating to RE and Islam was discerned from the main themes, such as “social distance or difference” and “discomfort.” The fieldnotes from the big city school total roughly 17,000 words and the transcribed interviews with Derya and Farah amount to approximately 36,000 words.

All of the participants received full information about the study and research ethics both in writing and verbally, and gave their consent in writing. For those interviewed, information regarding the study was again conveyed verbally, and their consent was audio-recorded. Fictitious names have been assigned to the research participants to ensure anonymity.

Analysis and discussion

One topic that stood out through observations was how girls with Muslim backgrounds at the big city school reacted to learning about Islam in RE. Initially, I had no specific expectation of Islam as a topic of instruction becoming an important topic in the study. However, through observations and interviews at the big city school, issues pertaining to instruction on Islam in RE appeared salient,

indicating it was important to explore the topic further. At the other two schools, the topic of Islam did not stand out like it did at the big city school. That said, the schools and classes were very different from one other, especially in terms of student composition. In the class under study at the big city school, learning about Islam in RE class caused tension, heated discussions, and seemed to leave some students feeling frustrated or angry. As such, the case of contesting religion at the big city school stood out in the comparative data. In the following, this article analyzes and discusses how we can understand the girls' negative experiences, perceptions, and actions through the theoretical concepts of boundaries, representation, and responsibility.

Speaking up, standing out

Negative emotions such as frustration, resignation, anger, and fear, as well as an understanding of Islam as a difficult topic of classroom instruction, were common among the girls with Muslim backgrounds in the big city class. In lessons with Islam on the agenda, several students argued and protested loudly against the educational content or about what was said. However, why did they argue and protest? The following excerpt shows how the issue resonated with Farah when it came up during the interview:

I wish that they kind of showed the positive sides *too*... It's not nice just to show the negative sides. For example, in Buddhism... We've learned about Buddhism for a very long time, and I haven't heard *one* thing that was negative. It was only positive: "You're supposed to be a good person, you're not supposed to take a life, you shouldn't..." *Yes, fine!* But why aren't you mentioning that about Islam, then?... *And*, in Islam, it's completely forbidden to harm people, to kill people... But those extremists [in the documentary] that's *exactly* what they do, and *that* is what is being shown in class. *If* you are going to show us that, you need to say that "In Islam, it is forbidden to harm people. It's forbidden to kill people. Have that in the back of your minds, this is not applicable to all Muslims, and we show it to you because there's a lot of misuse of religion. You see? That's why!" They need to *say* that. Not just show [the video].

Farah's frustration is abundantly clear, and several of the girls with Muslim backgrounds in the class told me that they shared this frustration. The girls claimed that portrayals of Islam are unfair compared to other religions—positive aspects of other religions are accentuated, whereas positive aspects of Islam remain inconspicuous. Their views on this were made explicitly clear through their behaviors and actions in the classroom. On several occasions, the girls interrupted their peers' presentations, shouting "That is *not* correct!" and "Why do we keep on using this textbook when everything it says about Islam is wrong?" Also, after watching a documentary on the Muslim Brotherhood, several of the girls expressed frustration regarding stereotyping of Muslims and the link between Islam and terrorism with comments like "Just like July 22nd! At first everyone thought it was a Muslim [who carried out the terror attacks]."² The controversial and the extreme is, according to several of the girls, something that is in fact real and something they need to learn about. However, they see instruction about "ordinary Muslims" and the versions of Islam that they relate to as either absent or under-communicated. They clearly regard the focus as dominated by negative and sensational aspects related to Islam, which sparks negative feelings where an effect, or a strategy to counter it, is to contest it. From talking with the girls, they seem to understand contesting as something they *have* to do—that the content and its foci "forces" them to contest what is said. This can be read as *them* giving religious boundaries significance through contestation (Alba 2005).

Whether their inner feelings cause their (re)actions, or whether the educational content actually *is* incorrect, stereotypical, or prejudiced of Muslims and thus warrants their (re)actions, is of course debatable. In the specific case of the lesson where they watched the documentary mentioned, both the documentary shown and the tasks given to the students were not, in my understanding, used as a means to focus on something extreme and sensational. The teacher thoroughly introduced the topics at hand, which were ethics in Islam, Sharia, and Islamism. The topics were clearly connected to both the documentary and the tasks. The girls, however, were adamant in claiming that the content of this specific lesson, and also other lessons on Islam, was incorrect, stereotypical, and prejudicial.

Derya, who was a frequent figure in contesting the portrayals of Islam and Muslims, explains that, despite often feeling frustrated and defeated by what she claims to be an overly negative focus on aspects of Islam, there are also other reasons why she reacts to the content on Islam:

It becomes very personal, and that's why it's also so vulnerable. Because it's so personal. So... really, like... I like religion as a subject, but at the same time not because your private life or your personal opinions come out very fast. And... I feel that all it really does is create more misunderstandings, to be honest.

Derya continues to talk about how she is often met with responses like “Yeah, well ... you are Muslim” if she states her opinion on something related to Islam. That way, she claims, the focus is turned to her and the fact that she is Muslim, rather than the topic at hand. She continues:

That's not what it's about [her being Muslim]. You would have to understand each other, you would have to actually listen, and... You shouldn't have to yell, or explain, or correct someone, like “that's how it is”, “because I believe in this or that.” So, really, I mostly get annoyed because I have to put it [her personal belief and opinions] forth. So, really, I get a bit irritated too, because I have to put myself out there. And as I said, I don't like having to bring up my personal opinions, or faith... Because it's private, and it's so vulnerable.

The abovementioned quotes suggests that Derya regards faith as a private matter that should be kept out of classroom discussions. This can be seen as an expression of secularizing tendencies, where faith is individualized and privatized. Her opinion is that what and how she believes should not be necessary to bring forth in class. She is not required to speak up, but the fact that she does not recognize or relate to the content being taught triggers her to do it. By speaking up, she can potentially offer her fellow students perspectives that are not covered in class, however, at personal a cost; not only does she regard it as a private matter, but as something *vulnerable*. There can be multiple reasons as to why she regards it as a vulnerable topic. One possible interpretation is that she, by sharing her opinions and beliefs, has to speak on matters she is not comfortable speaking about or sharing with others, *because* she thinks of it as a private matter, or maybe because she is not sure about how to talk about it. Another possibility is that, by speaking up and making herself visible as Muslim in class, she risks ascription as well as a curse of representation (Midtbøen and Steen-Johnsen 2016; Nadim 2017), where her individuality can become inconspicuous, and the risk of being reduced to a minority stereotype is greater. Additionally, the issue of group representation is pertinent, as she might be expected by peers and teachers to know everything there is about Islam. Or the opposite; that *not* knowing everything can potentially decrease the impact and credibility of her contestations. Derya continues to explain why she reacts to some of the content on Islam in class:

I feel like it kind of also contributes to, not labelling, but to kind of... “Oh, but she’s probably just answering because she’s Muslim”, right? It’s very much like that. I wish it wasn’t. [...] But... I still get eager [despite a negative focus on Islam] and think it’s interesting to learn about *everything*. Because there’s so much I don’t know. There’s so much I don’t know about my own faith, even. So... That’s why I react like that too, because things I haven’t even heard about are suddenly supposed to... Well, yeah... When we learn about things that are incorrect... I feel like people become more prejudiced. Like, I get really upset, you know, and I feel like I need to express *myself*—that I have to explain that “that isn’t true”... Then I’m not listened to, or, like, I’m accused of being quarrelsome. And that’s also kind of why I react.

The quote suggests that Derya also contests when the content *surprises* her. It seems that when she encounters new information about Islam, she may have trouble believing or fully accepting it, and her instinct is to contest it. Why Derya reacts in such a manner in encountering “new” information can be multifaceted: One interpretation might be that, to her, any facts or information about Islam that can be regarded as *negative* warrant dispute based solely on this fact—that Derya feels a need to refute or contest any portrayal that might reflect badly on Islam and Muslims. It can also indicate a general distrust toward both textbooks and teachers’ knowledge when it comes to Islam. Another possible interpretation might be that Derya sees the lessons as opportunities to present and represent Islam based on her experiences with Islam. That she, who identifies as Muslim, has more credibility than the teacher and the sources used in class. This can be an example of a curse of representation (Midtbøen 2018; Midtbøen and Steen-Johnsen 2016), where Derya takes on a role that might be *expected* of her. At the same time, however, it can also be the opposite, an example of a situation where Derya has the opportunity to represent Islam on her own terms. Simultaneously in this, a burden of responsibility (Zine 2017) remains relevant, as Derya might not have taken on the role of speaking out if the content and foci of the class had offered a broader set of perspectives, or more positive portrayals of Islam.

From blurred to bright boundaries

Some of the girls contested or challenged aspects of Islam they had not heard about before or lacked in-depth knowledge about. This could be a result of previous experiences with (mis)representations and essentialization from society in general. If something that portrays Islam or Muslims in a negative light in some way is presented, a burden of responsibility (Zine 2017) may kick in. Either as a result of inner feelings and convictions about what is (ethically) right and wrong, or possibly because they are on edge; so primed by widespread negative discourses on Islam and Muslims on the macro-level, that anything that can be interpreted as negative in the classroom triggers them to respond. As such, defending or correcting may have become a natural response. In contesting portrayals of Islam, the girls “choose” Islam over the mainstream (Alba 2005); they are separated from the rest of the class, the “majority,” in contesting how Islam is portrayed. Thus, their efforts contribute to creating a distinction between an “us” and a “them” in the classroom, making the religious boundaries in the classroom clearer: Through contesting how Islam is portrayed and taught in class, the girls are positioned distinctly and unambiguously with respect to religious boundaries, and as such, religious boundaries go from blurred to bright in the RE classroom (Alba 2005).

When taking on an active role in defending, correcting, and countering things that are said or done in class, the curse of representation and being beholden to certain attitudes is likely (Midtbøen and Steen-Johnsen 2016; Nadim 2017). As such, the girls’ religious backgrounds may become less private, accentuating the difference that their religious backgrounds represent. By contesting

religion, religious boundaries that outside of RE seem blurred or non-existent in the class become temporarily bright; this illustrates the context-dependent nature of religious boundaries (Alba 2005). One implication of contesting religion is that the girls become clearly visible as “religiously ‘other’” (Alba 2005, 32) in the classroom. A central question regarding the brightening of religious boundaries in the classroom then becomes who or what causes it to happen? Is it the teacher, the peers, the educational content, or the girls themselves? Derya states that speaking up in class can lead to an “us” and “them” dichotomy:

It quickly turns into them and us [in the classroom]. If you speak out, then you take kind of a... Well, a risk. You get a comment back, or... it very quickly turns into... it's them and it's us.

The “us” and “them” dichotomy Derya refers to indicates that the group dynamic in the classroom changes as a result of her contestations. Through her actions, she runs the risk of being excluded from the greater class “we.” Toft (2017) argues that essentialized representations and a focus on controversial and sensational aspects related to Islam creates a distinction in which Muslims are set apart from the imagined “us” constructed by the educational content and foci. In Toft’s study, what creates a distinction between “us” and “them” is tied to the content and foci on Islam. In the present study, the “us” and “them” dichotomy seems to be made clearer through *how* the girls themselves contest the lesson content and foci—somewhat aggressively and without necessarily providing alternative explanations. Like Toft’s students, the girls in this study often talked about how their school environment was open and inclusive, and much like a secular space—religion and religious backgrounds hardly ever affected their days at school. This was also my impression after having observed the class for 3 weeks.

Sometimes the girls provided the class with arguments that reflected positively on Islam. More often, they simply claimed something was untrue or incorrect without providing alternative explanations. Most of the girls indicated that they did not actively practice their faith, other than celebrating Eid al-Fitr. Farah wore a headscarf, but she stated that she did not really pray much, and that she found it more important to be a good person than to pray five times a day. Still, Farah was adamant in that there has to be some kind of regulation of what is taught and how it is taught:

Am I just supposed to sit there and see people babble about my religion? To *me*, religion is something really important. I’m not saying that I’m that damned religious, but it’s kind of part of my identity, you see? And it’s something... valuable, and... It’s kind of... it’s not something you can talk about *just* how you’d like. It has to have a certain frame, if you see what I mean...

Like Farah, Derya emphasized that her religion was important to her while also adding, “I’m not exactly the most religious person you could find.” As such, the data suggest that when Islam is the topic of instruction, the girls with Muslim backgrounds are put in, or maybe more accurately put *themselves* in, minority positions as bearers of a burden of responsibility (Zine 2017)—to counter negative portrayals and to correct what they view as essentializations, misconceptions, and untruths about Islam and Muslims, or in attempts to regulate the way the topic is taught and discussed.

Concluding remarks

Through analysis and discussions of the empirical material, this study has shown how contesting religion causes religious boundaries that generally appear as blurred or non-existent at school to become bright in RE class (Alba 2005). This is based on how some girls actively take on, or are

implicitly given, roles as representatives for Islam and the Muslim community, which entails a burden of responsibility (Zine 2017). This responsibility means that the students, through contestations, try to promote discourses that counter widespread negative discourses that have a strong foothold in the wider society, and that have permeated the school context. Furthermore, as widespread negative discourses and representations of Muslims often depicts Muslims as a collective body (Shryock 2010), this study proposes that it is plausible that the girls contests were not as a means of protecting or defending *themselves* but also on behalf of a wider community of Muslims. Lastly, it is not unlikely that there is in fact no identifiable “culprit” in terms of what or who causes the brightening of boundaries—it does not need to be the girls’ “fault,” nor does it need to be the topic’s or the teacher’s fault. Maybe it is merely what can happen when dominant discourses from the outside world permeate the classroom, especially in classrooms that are considerably diverse in ethnic and religious backgrounds.

All the students in the big city class stated that, in general, ethnic and religious backgrounds did not matter in terms of how they got along with or interacted with one other. They understood the classroom to be a neutral and secular space despite the students’ various religious backgrounds—overall, ethnic and religious boundaries were blurred. Contrary to this, the present study revealed how Muslim backgrounds, and thus religious boundaries, become salient when Islam is the topic in RE. In these lessons, in a class where religious boundaries otherwise seem blurred, these boundaries become (temporarily) bright. The lessons cause instances of de-blurring of boundaries, where Muslim backgrounds are highlighted. This might be the result of an experienced burden of responsibility stemming from external and internal pressures and demands (Zine 2017). However, it might be more so a result of the girls’ awareness of widespread discourses—because of this, they are triggered to contest any form of focus on Islam and Muslims that can be read as negative, regardless of whether it is correct.

This article has focused on the experiences of girls with Muslim backgrounds from a single school. It is based on a small part of a larger qualitative empirical material and is as such not generalizable. One should be careful in speculating, however, the fieldwork at this school revealed striking and observable differences in how girls and boys with Muslim backgrounds responded to and acted when learning about Islam in RE. The girls frequently initiated and engaged in arguments or discussions, whereas the boys, if they did something in particular, was to provoke the girls or make jokes (which could also be the boys’ way of handling potential unease or discomfort without outwardly signaling any such emotions). This is an interesting pattern, worthy of reflection and discussion. Public, political, and mediatised debates about Islam are usually based on hegemonic liberal values, and stereotypes and prejudice tied to Islam and Muslims are often gender-specific. Where labels such as authoritative, aggressive, and controlling are tied to Muslim males (Gresaker 2017), Muslim females are described as oppressed, passive, and subdued (van Es 2019). Could such gendered stereotypes affect individuals’ motivation to contest religion in class—could it offer ways of understanding how and why students are put in, or put *themselves* in, positions where they contribute to the brightening of religious boundaries? Further investigations on the school experiences of male and female Muslim adolescents using an intersectional approach could provide insights to how both micro- and macro-structures of power and complex identities may affect adolescents. This article can be seen as a starting point for further investigations into how and what types of categories and structures may come into play and how dominant discourses on gender (equality), religion, and ethnicity affect the subject positions and everyday lives of minority students in- and outside of school. This article has illustrated how school spaces, specifically the RE classroom, may enhance certain boundaries the mandate of the Norwegian school sets out to neutralize. Even if the girls can be regarded as (partly) responsible for brightening religious

boundaries in the RE classroom, one could ask whether classrooms *without* students who speak out against content they do not agree with or see as incorrect or unacceptable allow certain portrayals and perspectives to circulate freely, thus missing opportunities to critically discuss differences in opinions and views.

Funding

The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: This research is part of a research project funded by The Research Council of Norway, lead by Professor Åse Røthing: Prevention of prejudice and promotion of inclusive school environment through increased diversity competence. Project number 273097.

ORCID iD

Elise Margrethe Vike Johannessen  <https://orcid.org/0000-0001-5246-6580>

Notes

1. Norwegian, history, RE, and physical education.
2. On 22 July 2011, Anders Behring Breivik, an ethnic Norwegian right-wing extremist, carried out terror attacks in Oslo and on the island of Utøya. 77 people were killed, and most of the victims were adolescents attending a political (the Norwegian Labor party) summer camp at Utøya.

References

- Alba, Richard. 2005. "Bright vs. Blurred Boundaries: Second-Generation Assimilation and Exclusion in France, Germany and the United States." *Ethnic and Racial Studies* 28, no. 1: 20–49.
- Andersson, Mette. 2005. "Individualized and Collectivized Bases for Migrant Youth Identity Work." In *Youth, Otherness and the Plural City: Modes of Belonging and Social Life*, edited by Mette Andersson, Yngve G. Lithman, and Ove Sernhede, 27–52. Gothenburg, Sweden: Daidalos.
- Andresen, Silje. 2020. "Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer [Conflict and Competence: Teachers' Use of Discretion When Teaching Controversial Issues]." *Norsk sosiologisk tidsskrift* 4, no. 3: 151–164.
- Anker, Trine, and Marie von der Lippe. 2019. "Salient or Silenced. How Religion and Terrorism are Formatted in School." In *Formatting Religion: Across Politics, Education, Media, and Law*, edited by Marius Timmann Mjaaland, 142–155. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Charmaz, Kathy. 2006. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Eriksen, Ingunn Marie. 2017. *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen [The Other's School: Grouping and Outsiderness in the Multicultural School]*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Flensner, Karin K., and Marie von der Lippe. 2019. "Being Safe from What and Safe for Whom? A Critical Discussion of the Conceptual Metaphor of 'Safe Space.'" *Intercultural Education* 30, no. 3: 275–288.
- Gresaker, Ann Kristin. 2017. "Sex, Violence, and the Religious 'Other': The Gendering of Religion in Scandinavian Men's Magazines." *Men and Masculinities* 20, no. 2: 230–253.
- Husebø, Dag, Geir Skeie, Ann Kristin Tokheim Allaico, and Torunn Helene Bjørnevik. 2019. "Dialogue in an Upper Secondary School and the Subject Religion and Ethics in Norway." *Religion & Education* 46, no. 1: 101–114.

- Johannessen, Elise M. V. 2021. "Blurred Lines: The Ambiguity of Disparaging Humour and Slurs in Norwegian High School Boys' Friendship Groups." *Young*. <https://doi.org/10.1177/11033088211006924>.
- Kvale, Steinar, and Svend Brinkmann. 2009. *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lamont, Michèle, and Virág Molnár. 2002. "The Study of Boundaries Across the Social Sciences." *Annual Review of Sociology* 28: 167–195.
- Lied, Liv Ingeborg, and Audun Toft. 2018. "'Let me Entertain You': Media Dynamics in Public Schools." In *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*, edited by Knut Lundby, 243–258. Berlin: Walter de Gruyter.
- Lövheim, Mia, and Liv Ingeborg Lied. 2018. "Approaching Contested Religion." In *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*, edited by Knut Lundby, 65–78. Berlin: Walter de Gruyter.
- Lundby, Knut, and Pål Repstad. 2018. "Scandinavia: Traits, Trends and Tensions." In *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*, edited by Knut Lundby, 13–31. Berlin: Walter de Gruyter.
- Midtbøen, Arnfinn H. 2018. "The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries in the Public Sphere: The Case of Norway." *Ethnicities* 18, no. 3: 344–362.
- Midtbøen, Arnfinn H., and Kari Steen-Johnsen. 2016. "Ytringsfrihetens grenser i det flerkulturelle Norge [The Limits of Free Speech in Multicultural Norway]." *Nytt Norsk Tidsskrift* 33, no. 1–2: 21–33.
- Nadim, Marjan. 2017. "Ascribed Representation: Ethnic and Religious Minorities in the Mediated Public Sphere." In *Boundary Struggles: Contestations of Free Speech in the Norwegian Public Sphere*, edited by Arnfinn H. Midtbøen, Kari Steen-Johnsen, and Kjersti Thorbjørnsrud, 229–256. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Prieur, Annick. 2004. *Balansekunstnere: Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge [Equilibrists: The Significance of Immigrant Background in Norway]*. Oslo: Pax.
- Reisel, Liza, Are Skeie Hermansen, and Marianne Takvam Kindt. 2019. "Norway: Ethnic (In)equality in a Social-Democratic Welfare State." In *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, edited by Peter A. J. Stevens and A. Gary Dworkin, 843–884. London: Palgrave Macmillan.
- Røthing, Åse. 2017. *Mangfoldskompetanse: Perspektiver på undervisning i yrkesfag [Diversity Competence: Perspectives on Teaching in Vocational Studies]*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Shryock, Andrew. 2010. "Introduction: Islam as an Object of Fear and Affection." In *Islamophobia/ Islamophilia: Beyond the Politics of Enemy and Friend*, edited by Andrew Shryock. Bloomington: Indiana University Press.
- Strauss, Anselm L., and Juliet M. Corbin. 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Svendsen, Stine H. Bang. 2014. "Learning Racism in the Absence of 'Race.'" *European Journal of Women's Studies* 21, no. 1: 9–24.
- Toft, Audun. 2017. "Islam i klasserommet: Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam [Islam in the Classroom: Young Muslims' Experience of Instruction About Islam]." In *Religion og ungdom [Religion and Youth]*, edited by Ida Marie Høeg, 33–50. Oslo: Universitetsforlaget.
- Toft, Audun. 2018. "Inescapable News Coverage: Media Influence on Lessons About Islam." In *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*, edited by Knut Lundby, 259–280. Berlin: Walter de Gruyter.
- Toft, Audun. 2019. "The Extreme as the Normal: Binary Teaching and Negative Identification in Religious Education Lessons About Islam." *British Journal of Religious Education* 42, no. 3: 325–337.

- van Es, Margaretha A. 2019. "Muslim Women as 'Ambassadors' of Islam: Breaking Stereotypes in Everyday Life." *Identities* 26, no. 4: 375–392.
- Vassenden, Anders, and Mette Andersson. 2011. "Whiteness, Non-Whiteness and 'Faith Information Control': Religion Among Young People in Grønland, Oslo." *Ethnic and Racial Studies* 32, no. 4: 574–593.
- von der Lippe, Marie. 2019. "Teaching Controversial Issues in RE: The Case of Ritual Circumcision." *British Journal of Religious Education* 43, no. 4: 400–410. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>.
- Zine, Jasmin. 2017. "Canadian Muslim Youth, Islamophobia and the Politics of Empire." *Keynote Lecture: Pacific School of Religion and Center for Study of Islam*, Berkeley, CA: Graduate Theological Union.

Author biography

Elise Margrethe Vike Johannessen is a PhD candidate at the Faculty of Education and International Studies, Department of International Studies and Interpreting, at Oslo Metropolitan University. Her doctoral research investigates high school students' experiences with and perceptions of stereotypes and negative attitudes tied to minority groups and identities in school. Johannessen holds a bachelor's degree in Teacher Education and a master's degree in Multicultural and International Education from Oslo Metropolitan University.

Artikkel 3

Johannessen, E. M. V. & Røthing, Å. (2022). Meningsmangfold og ubehag i klasserommet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 106(1), 3–14. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.2>
[Article not attached due to copyright]

Errata for doktorgradsavhandlingen «*Ambivalens, kompleksitet, maktforhold. Elevers fortellinger om fordommer i skolen*», Elise M. V. Johannessen (2022)

Sidetall	Avsnitt	Linje på s.	Originaltekst	Rettet tekst	Forklaring
6	1	11	ulike oppfatninger av hva som er	ulike oppfatninger av hva som var	Presens endret til preteritum.
6	2	19	ikke uten videre framstår	ikke uten videre framstod	Presens endret til preteritum.
11	2	10	føringene og lovverket, forstås som noe annerledes.	føringene og lovverk, forstås som noe annerledes.	Bestemt form endret til ubestemt form: «lovverket» til «lovverk».
12	1	11	, som ikke høyde for følelsmessige	, som ikke tar høyde for følelsmessige	Manglet «tar».
14		5	Deretter presenterer avhandlingens empiriske	Deretter presenterer jeg avhandlingens empiriske	Manglet «jeg».
15	3	23	viser at muslimers håndtering av og motstand mot	omhandler muslimers håndtering av og motstand mot	Skal være «omhandler», ikke «viser at».
17	2	14	møter på tvers av grupper bidra til å	møter på tvers av grupper bidrar til å	Skal være «bidrar», ikke «bidra».
18	2	16	hatytringer knyttet til etniske og religiøs bakgrunn	hatytringer knyttet til etnisk og religiøs bakgrunn	Skal være «etnisk», ikke «etniske».
22	2	11	identiteter, og (jf. Huuki	identiteter (jf. Huuki	«, og» skal fjernes.
22	2	17	gjennom å bråke, forstyrre, tulle	gjennom å bråke, forstyrre, og å tulle	Manglet «og å» etter komma.
23	2	20	bygge bånd og samhold, å posisjonere	bygge bånd og samhold, for å posisjonere	Manglet «for».
23	2	22	mot å bli såret. (se f.eks.	mot å bli såret (se f.eks.	Overflødig punktum etter «såret».
24	1	3	hva om hvem som er «svensk».	hva og hvem som er «svensk» (Jonsson, 2007).	Manglet referanse: (Jonsson, 2007).
25	2	15	«nasjonen» forbindes med	«nasjonen», og forbindes med	Manglet «, og».

			forestillinger om «terroristen».	forestillinger om «terroristen».	
25	2	24	islamsk maskulinitet av merkelapper	islamsk maskulinitet med merkelapper	Skal være «med», ikke «av».
28	2	25	jentenes frustrasjon og sinne et resultat av	jentenes frustrasjon og sinne som et resultat av	Manglet «som».
29	3	25	Flere studier peker på hvordan slik nasjonal selvforståelse	Flere studier peker på hvordan en slik nasjonal selvforståelse	Manglet «en».
31	3	30	Hvis tilstedevære av	Hvis tilstedeværelse av	Skal være «tilstedeværelse», ikke «tilstedevære».
32	2	14	tar utgangspunkt i begrepene	tar utgangspunkt i begrepet	Skal være «begrepet», ikke «begrepene».
40	2	10	springer utfra	springer ut fra	Skal være «ut fra», ikke «utfra».
42	3	22	(Correll et al., 2010; Fiske, 1998)	(Correll et al., 2010; Fiske, 1998).	Manglet punktum etter parentes.
43	2	11	basert på den sosiale kategorier de antas å tilhøre	baserte på den sosiale kategorien de antas å tilhøre	Skal være «kategorien», ikke «kategorier».
52	1	3	<i>i samspill kan ha eller få betydning for maktforhold,</i>	<i>i samspill kan ha eller få betydning for maktforhold,</i>	Kun «samspill» skal stå i kursiv.
52	3	20-21	i artikkelen «Demarginalizing the Intersection of Race and Sex».	i artikkelen <i>Demarginalizing the Intersection of Race and Sex</i> .	Tittelen på den omtalte artikkelen skal være kursivert, uten anførselstegn.
55	2	4	sosialpsykologien, på	sosialpsykologien, perspektiver på	Manglet «perspektiver» etter komma.
63	2	10	dette tilfelle var det	dette tilfellet var det	Skal være «tilfellet», ikke «tilfelle».
70	2	16	på å, dersom	på, dersom	Overflødig «å» før komma.
73	1	1	elevene og skolene, er anonymisert	elevene og skolene er anonymisert	Overflødig komma.
73	2	23	(Haugen & Skilbrei, 2021, s. 40-42) en større utfordring	(Haugen & Skilbrei, 2021, s.	Manglet komma etter parentes.

				40-42), en større utfordring	
73	2	26	fordi det kan vanskelig være å vite	fordi det kan være vanskelig å vite	Feil plassering av «være».
74	3	25	(jf.Smette, 2019, s. 60).	(jf. Smette, 2019, s. 60).	Manglet mellomrom etter «jf.».
95	1	6	Måtene guttene legitimere humorbruken	Måtene guttene legitimerte humorbruken	Skal være «legitimerte», ikke «legitimere».
95	2	18	på den ene siden, å være	på den ene siden, være	Overflødig «å» etter komma.
95	3	33	og som tullet og henspilte på	og som tullet med og henspilte på	Manglet «med».
125	9. referanse på siden	Ragnes, T. E. & Ravneberg, B. (2019). Lærerstudenters refleksjoner om risikofylte temaer. I <i>Demokratisk danning i skolen</i> (s. 187-202)	Ragnes, T. E. & Ravneberg, B. (2019). Lærerstudenters refleksjoner om risikofylte temaer. I K M. R. Breivega & T. E. Ragnes (Red.), <i>Demokratisk danning i skolen</i> (s. 187-202)	Referansen manglet navn på redaktører.	
126	5. referanse på siden	Rosten, M. G. (2017). Territoriell stigmatisering og gutter som «leker getto» i Groruddalen. <i>Norsk sosiologisk tidsskrift</i> , (1), 53–70.	Rosten, M. G. (2017). Territoriell stigmatisering og gutter som «leker getto» i Groruddalen. <i>Norsk sosiologisk tidsskrift</i> , 1(1), 53–70.	Referansen manglet volum av tidsskriftet.	
126	11. referanse på siden	Røthing, Å. (2007a). Gode intensjoner, problematiske konsekvenser. Undervisning om homofili på ungdomsskolen. <i>Norsk Pedagogisk Tidsskrift</i> , (06), 485–497.	Røthing, Å. (2007a). Gode intensjoner, problematiske konsekvenser. Undervisning om homofili på ungdomsskolen. <i>Norsk Pedagogisk Tidsskrift</i> , 91(06), 485–497.	Referansen manglet volum av tidsskriftet.	

POSTADRESSE:

OsloMet – storbyuniversitetet
Pilestredet 46
Postboks 4, St. Olavs Plass
0130 Oslo

OsloMet Avhandling 2023 nr 4
ISSN 2535-471X
ISBN 978-82-8364-462-3