

Lærerens makt og avmakt i et flerkulturelt klasserom – en analyse av lærerstudenters profesjonsetiske forståelse

Trine Anker* og Claudia Lenz

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn, Norge

SAMMENDRAG

I denne artikkelen utforsker vi undervisning i et kurs i samfunnfag- og KRLE-didaktikk, med mål om å utvikle lektorstudenters profesjonsetiske forståelse relatert til diskriminering og rasisme i skolen. I undervisningen brukes blant annet den franske filmen *Klassen* (orig. *Entre les murs*) som en case for å studere andregjørings- og ekskluderingsmekanismer i et flerkulturelt klasserom. Materialet for analysen er studenttekster som ble skrevet med utgangspunkt i filmen og som tar for seg utvalgte problemområder fra filmen. Vi analyserer hvordan studentene bruker de teoretiske perspektivene de har møtt i undervisningen. I besvarelsene beskriver mange av studentene et bredt spekter av årsaksfaktorer som forklaringer på konfliktene i filmen, mens handlingsstrategiene som identifiseres er konsentrert om lærerens muligheter i møte med den enkelte eleven i klasserommet. Studentene viser derved en nyansert forståelse av de maktmekanismene som er i spill, samtidig som veldig få bruker denne forståelsen til å utlede strategier som peker mot endring på institusjons- og systemnivå. Med dette kan studentenes profesjonsetiske handlingsorientering beskrives som tynn og individualisert, noe som bekrefter tendenser i tidligere forskning på profesjonsetisk forståelse blant lærere. Avslutningsvis rettes et kritisk blikk mot egen undervisning og mulige forklaringer på hvorfor studentenes framskrivning av handlingsperspektiver fremstår som individualiserte, samt muligheter til å styrke en bredere handlingsorientering gjennom kritisk og normkritisk pedagogikk. Artikkelen illustrerer dermed hvordan nærlæsning av studenttekster kan brukes til å utvikle undervisning gjennom forskningsbasert kollegialt samarbeid.

Nøkkelord: *andregjøringsmekanismer; læreres handlingsalternativer; makt- og normkritisk pedagogikk; profesjonsetikk*

Mottatt: August, 2020; Antatt: May, 2021; Publisert: Juni, 2021

*Korrespondanse: Trine Anker, e-post: trine.anker@mf.no

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

Citation: Trine Anker & Claudia Lenz. «Lærerens makt og avmakt i et flerkulturelt klasserom – en analyse av lærerstudenters profesjonsetiske forståelse» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special issue: Forebygging av fordommer og gruppefientlighet, Vol. 7, 2021, pp. 224–239. <http://dx.doi.org/10.23865/nupk.v7.2358>

ABSTRACT

A teacher's power and defeat encountering a diverse classroom – analyzing teacher students' understanding of professional ethics

The article explores a teaching unit in a course on didactics in Christian and other religious and ethical education (Norwegian acronym: KRLE) and Social Studies, aiming to develop teacher students' understanding and application of professional ethics related to a case involving issues of othering and racialized power relations in a classroom. We analyze student responses to an assignment, with a particular focus on how they apply theoretical perspectives from preceding lectures. The assignment was based on the French movie *The Class* (orig. *Entre les murs*), following a teacher at a school in the suburbs of Paris through one school year, and the conflicts in the classroom that emerge. In their responses to the assignment, many of the students described a wide variety of causal factors as explanations for the conflict level, while mainly concentrating on the teachers' improving relations to the students in the specific classroom when presenting strategies of solving the challenges. The students thus show a nuanced understanding of the power mechanisms at play, while in limited ways identifying strategies pointing to change at the institutional level. Generally, we find a 'thin' and individualized understanding of professional ethics in these responses, which reflects findings in earlier research on professional ethics among teachers. Concluding, we reflect critically on factors in our own teaching which might have contributed to the students' individualized perspectives, as well as on possible ways of strengthening a 'thick' understanding of professional ethics through our teaching practice, including norm-critical and transformative perspectives. The article also demonstrates how a close reading of student responses can form the basis for collaborative and research based development of teaching practice in teacher education.

Keywords: *critical and norm-critical pedagogy; mechanisms of moral disengagement; prevention of racism; professional ethics*

Innledning

I denne artikkelen undersøker vi et undervisningsopplegg i et emne i samfunnsfags- og religionsdidaktikk. Undervisningen sikter mot å utvikle lektorstudenters profesjonsetiske forståelse om andregjøringsprosesser og rasisme i klasseroms- og skolekontekst. Vårt materiale er tekster studentene har skrevet som studiekrav, der de beskriver og fortolker situasjoner fra den franske filmen *Klassen* (orig. *Entre les murs*). Filmen belyser en rekke utfordringer og konflikter i en skoleklasse i en forstad til Paris og tematiserer elevenes utsatte sosioøkonomiske status, klassens etniske mangfold og skolens autoritære strukturer. Studiekravet var avslutningen på en undervisningsuke som ble gjennomført i forbindelse med *Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger* (Dembra). Undervisningen introduserte teoretiske perspektiver på rasialiserte andregjøringsmekanismer (Jensen, 2011), etisk ansvarsfraskrivelse (Bandura, 2002) og empatisk nysgjerrighet (Mattson, 2019). Dette teoretiske rammeverket vil også bli brukt i analysen av studentenes besvarelser, for å se i hvilken grad disse perspektivene har blitt anvendt i møte med casene studentene diskuterte. Videre vil studentenes besvarelser plasseres innenfor en «tynn» eller «tykk» profesjonsetisk tilnærming, avhengig av hvorvidt institusjonelle og systemiske faktorer tas høyde for i handlingsstrategier og løsningsforslag som presenteres. I artikkelen retter vi et kritisk blikk på egen undervisning gjennom å svare på følgende forskningsspørsmål: På hvilken måte bruker studentene teoretiske perspektiver fra

undervisningen når de skal fortolke problemfelt i filmen klassen, og hvilke konsekvenser får dette for deres profesjonsetiske forståelse av handlingsalternativer? Hvilke elementer i vår egen undervisning kan være forklaringer for studentenes tolkninger?

Innledningsvis skisserer vi utdanningspolitiske begrunnelser for å gå inn i temaet fordommer, andregjøring og rasisme. Deretter beskriver vi ulike profesjonsetiske forståelser, for så å introdusere de teoretiske perspektivene studentene ble kjent med i prosjektet. Deretter gir vi en analyse av oppgavene deres ut fra de teoretiske perspektivene. I analysen av studentenes besvarelser trekker vi frem en interessant kontrast mellom en bred fenomenforståelse relatert til årsaksforklaringer og en langt tynnere profesjonsetisk forståelse av lærerens handlingsalternativer. Disse forståelsene ser ut til å være knyttet til studentenes oppfatning av lærerrollens makt og avmakt.

Funnene fra studentoppgavene brukes så til å kaste et kritisk blikk på egen undervisningspraksis. Vi identifiserer forbedringsmuligheter koblet til det konkrete undervisningsopplegget, relatert til presentasjon av stoffet og utvalg av caser. Samtidig peker funnene ut over det enkelte undervisningsopplegg og mot eksisterende forskning på profesjonsetiske forståelser blant lærere. Avslutningsvis diskuterer vi derfor behovet for et systematisk arbeid med norm- og maktkritiske perspektiver for å utvide kommende læreres forståelse av handlingsalternativer i møte med andregjørings- og diskrimineringsmekanismer i skolen.

Bakgrunn for studien

Fenomener som utenforskap, fordommer og ekskludering knyttet til elevers (antatte) etniske og kulturelle bakgrunn er velkjente i utdanningsfeltet (Antirasistisk senter, 2017; Pihl et al., 2018; Svendsen, 2014) og har fått ny oppmerksomhet gjennom debatten omkring «Black Lives Matter»-bevegelsen i 2020 (se Lillo-Stenberg, 2020). I læreplanverket LK20 gis det spesifikke føringer for lærere og ledelse i å «fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2017, 1.6). Dette er en utdyping og konkretisering av formålsparagrafens vektlegging av den enkelte elevens menneskeverd og retten til et trygt skolemiljø (§ 9a). Det trekkes også eksplisitt inn i et av kompetansemålene i religion og etikk, der det står at eleven skal kunne: «diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering» (Utdanningsdirektoratet, u.å., s. 6). Dokumentene for skolens arbeid gjenspeiles i lærerutdanningens planer. I rammeplan for lektorutdanning 8–13 finner vi en kobling mellom arbeidet for trygt læringsmiljø, jf. § 9a, og forebygging av bl.a. rasisme og diskriminering utdypet i *Nasjonale retningslinjer* (6.3) der det spesifikt står at lærerstudenter skal ha kompetanse til både å oppdage, håndtere og forebygge rasisme og diskriminering.

Behovet for en satsing på arbeidet med disse temaene i lærerutdanningene støttes av en kartlegging utført av UiS (Thomassen et al., 2017). Kartleggingen viste at temaene fordommer, gruppefiendtlighet og rasisme generelt er svakt representert i pensumslitteraturen på lærerutdanningene og at lærerne på disse institusjonene

synes det er vanskelig å undervise om dette. Samtidig viser forskning om fordommer, diskriminering og rasisme i skolen og lærerutdanningen at lærere både er en del av løsningen og en del av problemet (Harlap, 2014; Røthing, 2014; Svendsen, 2014). Gjennom styrking av profesjonskompetanse kan læreres refleksjoner over egne holdninger og praksiser øke bevissthet om «blindsoner» og bygge opp en grunnleggende normkritisk og inkluderende tilnærming til læreryrket (Lenz, 2019). Gjennom artikkelen ønsker vi å bidra med innsikt i hvilken type profesjonsetisk bevissthet som inngår i en slik profesjonskompetanse og hvordan den kan utvikles gjennom undervisningen.

Et relativt nyopprettet tiltak for å styrke lærerstudentenes profesjonskompetanse koblet til diskriminering og rasisme er Dembra for lærerutdannere (Dembra LU). Prosjektet er et underprosjekt av Dembra, som siden 2012 har fungert som et kompetansehevsings- og veiledningstilbud for ungdoms- og videregående skoler (Lenz & Nustad, 2016). Gjennom Dembra LU, med oppstart 2017, utvikles det systematisk arbeid med temaer som fordommer, gruppefiendtlighet og rasisme. Undervisningsopplegget som diskuteres i artikkelen er en del av dette arbeidet.

Teoretiske perspektiver

Artikkelen plasserer seg i feltet profesjonsetikk, der forskning på læreres profesjonsetiske forståelse står sentralt. Dette kobles opp til perspektiver på andregjøring og maktkritikk. I det følgende vil vi først gå inn på relevante studier i profesjonsetikk, deretter vil vi ta for oss teoretiske perspektiver på andregjøring og maktkritikk på individ-, gruppe- og strukturnivå. De sistnevnte perspektivene var inkludert i undervisningen som studentene fikk i forkant av studiekravet vi analyserer.

Forskning på læreres profesjonsforståelse i Norge har vist at lærere generelt er opptatt av relasjoner og dilemmaer knyttet til relasjoner (Nordahl et al., 2016; Ohnstad, 2008). Temaer som undervisningens innhold og utvalg vektlegges i liten grad, og handlingsvalgene fremstilles som kontekstspesifikke, personlige og erfaringsbaserte (Afdal et al., 2015; Ohnstad, 2008). Læreren sees på som den «betydningsfulle andre» (Nordahl et al., 2016), også i forbindelse med fordomsfulle holdninger og krenkende atferd. Dette bekreftes i forskningsprosjektet EtiPP (Etikk i pedagogiske praksiser), som konkluderte med at både lærere og lærerutdannere er opptatt av enkelt-caser og nesten utelukkende snakker om relasjonen mellom lærer og elev når de skal fortelle om egen profesjonsetiske forståelse og praksis (Afdal et al., 2015). Innholdet i undervisningen og strukturelle rammer blir i liten grad regnet som profesjonsetikk. Dette kan defineres som en tynn forståelse av profesjonsetikk, der profesjonsetikken beholdes dilemmaer og lærer–elev-relasjon. En tykk profesjonsetisk forståelse inkluderer et kritisk blikk på alt som skjer i utdanningsinstitusjonene, og omfatter også det å være en god lærer og å utvikle en god skole (Afdal, 2014; Afdal et al., 2015). I en tykk profesjonsetisk forståelse inngår kulturelt mangfold, relasjoner, manglende ressurser, personlige konflikter, komplekse maktforhold, vennskap, forhold til leder, foreldre og

planverk (Afdal & Afdal, 2018). Profesjonsetikk omhandler derved både menneskelige relasjoner og distribusjon av makt, tillit og ansvar. En slik tykk forståelse betyr ikke at alt i en skole er profesjonsetikk, men at profesjonsetikken omfatter aspekter ved, eller perspektiver anlagt på, hele den pedagogiske virksomheten. Dermed bidrar den til profesjonell refleksjon, begrunnelse av handlinger og ansvarliggjøring av lærere (Afdal & Afdal, 2018, s. 1).

For å bidra til å utvikle en tykk profesjonsetisk forståelse for studentene og gi dem redskaper til å forstå og analysere fordommer, diskriminering og rasisme i skolen, bruker vi teoretiske perspektiver om andregjøringsmekanismer i undervisningen.

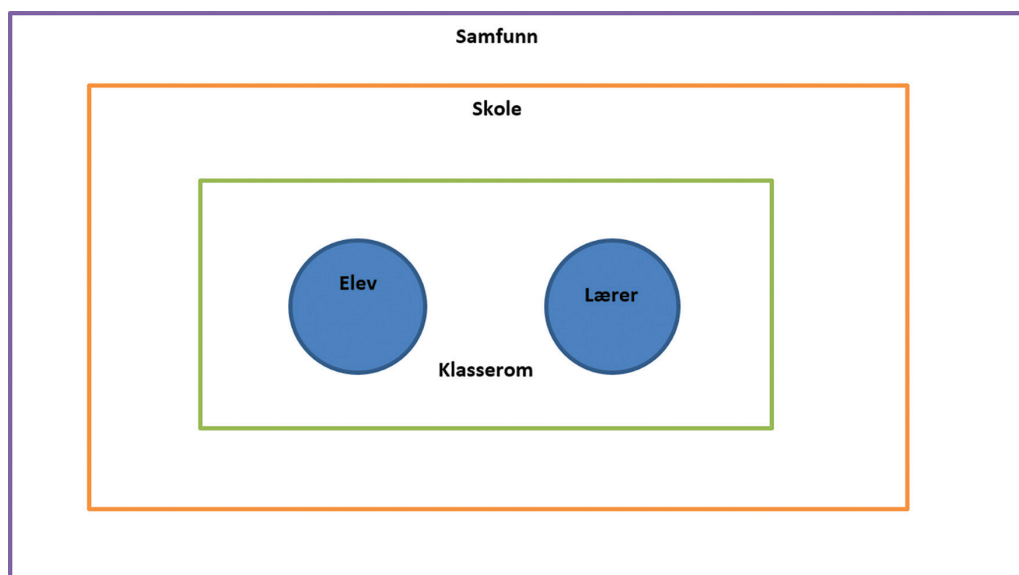
Som teoretisk og analytisk begrep ble andregjøring tatt i bruk av postkoloniale teoretikere for å avsløre hvordan kulturelt etablerte forestillinger, institusjonelle praksiser og hverdagshandlinger inngår i et system, der noen grupper systematisk blir plassert som underlegne og underordnet en dominerende gruppe (Jensen, 2011, s. 65). Andregjøring er dermed en måte en dominerende gruppe konstruerer egen identitet som overlegen andres, og dermed legitimerer at andre ekskluderes og underkastes. Med andre ord at en part har *definisjonsmakt* som bidrar til å legitimere og reprodusere ujevne maktforhold. Rasialiserte forestillinger om «den andre» inngår derved i historisk forankrede kulturelle mønstre (Said, 1978; Spivak, 1985).

Andregjøring gir imidlertid ikke alltid utslag i fiendtlighet og hat, men kan også komme til uttrykk gjennom å undervurdere eller overse, eller også i form av velmenende, paternalistisk overstyring («vi vet hva som er det beste for deg»). Når andregjøringsmekanismer foregår på mer subtile måter, er det spesielt vanskelig å sette ord på og forsvare seg imot, og det er derfor viktig for lærerstudentene å utvikle en bevissthet om disse.

Å konstruere mennesker som underlegne og mindreverdige åpner for å definere dem vekk fra eget moralsk ansvarsområde – både individuelt og kollektivt. I artikkelen «Selective moral disengagement in the exercise of moral agency» beskriver Albert Bandura (2002) hvordan mennesker rettfærdiggjør handlinger som avviker fra den moralske standarden de ellers anvender. Bandura skiller mellom åtte mekanismer, som blant annet handler om å fremstille sine handlinger fordelaktig, skyve ansvaret over på andre, bortforklare eller legitimere umoralske handlinger og å dehumanisere andre mennesker.

Gjennom beskrivelsen av disse mekanismene understreker Bandura at moralske handlinger og valg ikke utelukkende er avhengige av *individets* moral, men er betinget av sosiale dynamikker, institusjonelle føringer, kulturelle tolkningsrammer og samfunnsstrukturer. Dette kommer særlig til uttrykk i mekanismene om hvordan den enkelte kan gjemme seg bak andres ansvar eller delta i en kollektiv ansvarsbenektelse (Bandura, 2002).

Disse mekanismene ble også relatert til skolen, der den enkelte lærers behov for å ivareta elever kan komme i konflikt med pålagte utdanningspolitiske og institusjonelle prioriteringer. Med hjelp av teoriene har vi dermed etablert en forståelse av rasisme og andre former for andregjøring og ekskludering i skolen som forankret på individ-, institusjons- og samfunnsnivå. Diagrammet (se figur 1) ble aktivt brukt i undervisningen.



Figur 1 Forebygging i skolen

Som et alternativ til Bandura sine rettferdiggjørings-mekanismer fikk studentene presentert Christer Mattsons begrep *empatisk nysgjerrighet* (Mattson, 2019). Banduras mekanismer vektlegger det som står i veien for den enkeltes etiske valg, og kan derved bidra til å avskrive lærerens handlingsrom ovenfor skolens disiplineringsmekanismer. Mattson er på sin side opptatt av å «rehumanisere» eleven og hjelpe læreren til å se et sårbart menneske med behov for anerkjennelse og tilhørighet. Gjennom sammensetningen av empati og nysgjerrighet legger Mattson vekt på at elevers negative handlinger og holdninger må møtes med en spørrende tilnærming (Mattson, 2019). Selv om strukturelle faktorer også er viktige for Mattsons perspektiv, kan hans tilnærming virke individualiserende og tolkes som en «tynn» profesjonsetisk tilnærming. Med koblingen av perspektivene til Bandura og Mattson ønsket vi å vise hvordan fordommer og diskriminering virker både på samfunns-, gruppe- og individnivå.

Metodologisk tilnærming

For å få et inntrykk av hva en slik undervisningsuke med film som case kan gjøre for studentenes profesjonsetiske forståelse og bevissthet om eget handlingsrom i møte med fordommer og andregjøring, analyserte vi studentoppgaver som temaet ledet ut i. Oppgavene var knyttet til filmen *Klassen* fra 2008, regissert av Laurent Cantet, og studentene skulle bruke selvvalgte episoder fra filmen.

Før de så filmen hadde de fått en introduksjon til de teoretiske perspektivene til Bandura og Mattson. *Klassen* er en autobiografisk fremstilling av ett år av livet til læreren François Bégaudeau. Han spiller selv sitt alter ego i filmen, François Marin. Vi følger Marin i jobben som fransklærer på en skole i en av Paris' underprivilegerte

forsteder. Han er en idealistisk lærer, men gjør en del feilgrep som han selv og studentene må betale for. Filmen ble valgt fordi den viser frem makt og avmakt på en forholdsvis nyansert måte. Læreren vil gjøre godt, men får det ikke til. Elevene ønsker anerkjennelse, men kommuniserer på en måte lærerne ikke forstår.

Da studentene hadde sett filmen fikk de følgende oppgave:

1. Identifiser et problemområde fra filmen som du beskriver og analyserer med utgangspunkt i ett eller flere teoretiske perspektiver du har fått innsyn i.
2. Diskuter hvordan dette problemområdet kan forstås.
3. Redegjør for og drøft hvordan du ville håndtere situasjonen.

Filmen har et rikt utvalg av situasjoner det er mulig å velge fra. De fleste av studentene velger imidlertid ett av to situasjoner eller caser. Det handler nok mest om hva filmen utbroderer, men antakelig også om at vi gjennom disse to kommer tettest på lærerrollen. Det er mange andre situasjoner det også kunne vært interessant og gå inn i.

Den første casen handler om Khoumba. Hun har fra starten av et godt forhold til læreren, men etter en tilspisset situasjon i klassen der Khoumba nekter å lese høyt, blir hun beordret til å være igjen etter timen. Læreren konfronterer henne med oppførselen og lurar på hvorfor hun oppjonerer mot ham når de tidligere har hatt et så godt forhold. Denne samtalen foregår for åpen dør og to av venninnene hennes står utenfor og fniser. Khoumba får melding med hjem og slipper ikke ut av rommet før hun har sagt unnskyld på en måte som læreren aksepterer. Senere finner læreren et brev i hylla si der Khoumba har skrevet om *respekt*. Hun skriver om hva hun legger i begrepet respekt og forteller at hun alltid har respektert ham, men at han ikke respekterer henne og de andre elevene. Dette brevet går tydelig inn på læreren, men han følger det ikke opp.

Den andre casen handler om Suleyman. Vi følger ham ganske tett gjennom filmen. Suleyman sliter med skolen, og lærerne oppfatter ham som vanskelig og utagerende. Han har ikke vært så lenge i Frankrike og får dårlige karakterer i alle fag. Et lysglimt i filmen er da alle elevene skal gi en fremstilling av sitt liv. Suleyman nekter å gjøre dette, og får lov til å lage en fotoutstilling i stedet. Her viser han blant annet frem et sterkt forhold til moren, og han er tydelig stolt av sitt eget arbeid. Det er den eneste situasjonen av mestring av skolearbeid vi ser fra Suleyman i løpet av filmen. Etter en kjede av ulike hendelser, tilspisser forholdet mellom Suleyman og læreren seg. Det ender med at Suleyman farer ut av klasserommet og uforvarende slår til en jente med sekken sin. Dette fører til at Suleyman blir innkalt til et møte. Møtet er utformet mer eller mindre som en rettssak, og Suleyman ender med å bli utvist fra skolen. Moren er til stede under møtet, men all kommunikasjon mellom henne og lærerne foregår med Suleyman som tolk.

Opgaven var et studiekraft og studentene fikk litt over en uke på arbeidet. De fleste skrev alene, men noen jobbet sammen i par. Selve besvarelsen skulle være på mellom 1800 og 2000 ord. Gjennom oppgavene ønsket vi å få et innblikk i hvordan studentene tenkte om en situasjon fra en fiktiv skolehverdag, og om hvordan de

brukte teoretiske perspektiver for å forstå og skissere handlingsalternativ. 15 skriftlige besvarelser inngår i vårt materiale. Vi har fått informert samtykke til å bruke disse tekstene, og vi spurte om og fikk samtykke etter at studiekravene var godkjent. Dette var viktig for at ikke studentene skulle føle seg presset til å dele dem med oss. Vi bruker ikke studentenes navn i gjengivelsen og materialet er anonymisert. Studien er godkjent av NSD.

Å bruke film på denne måten er selvfølgelig ikke uproblematisk. Filmen gir et komprimert bilde av et år i en klasse der det for dramaturgiens del er gjort et bevisst utvalg av hva som skal tas med. Vi har brukt filmen fordi den setter i gang følelser, og derved ikke bare taler til studentenes kognitive kompetanse. Dette kan sette i gang minner om negative opplevelser de selv har. Et annet problem kan være at studentene lures inn i spesifikke tankemønstre som det er vanskelig å se på grunn av de emosjonelle aspektene ved filmen. I tillegg er det et etisk aspekt ved å gå kritisk inn i studentbesvarelser der studenten ikke selv får være med på diskusjonene i etterkant for å kunne kritisere våre tolkninger. Med dette forbehold vil vi legge vekt på at det er profesjonsetiske forståelser i *besvarelsene* som analyseres, ikke studentens *generelle* forståelser og holdninger.

Analyse av studentoppgavene

Etter innsamling av tekstene og samtykke fra studentene kategoriserte vi først svarene etter hvilke situasjoner de hadde valgt fra filmen, hvilke teoretiske perspektiver de brukte for å diskutere casene, samt løsningsforslagene. Deretter så vi nærmere på sammenhengen mellom årsaksforklaringer for problemene som var valgt ut og hvordan maktrelasjonene i de utvalgte casene ble tolket. Vi så til slutt dette i sammenheng med de handlingsalternativene som ble skrevet frem.

Problemområdet studentene beskriver er stort sett knyttet til filmens karakterer Khoumba og Suleyman. De fleste knytter disse til ulike teoretiske perspektiver, som også oppgaveformuleringen krevde. Mange bruker Banduras mekanismer for å diskutere hvordan læreren håndterer situasjonene, andre tar utgangspunkt i demokratiforståelse eller Mattsons begrep *empatisk nysgjerrighet*. Et par studenter henter perspektiver fra kritiske og postkoloniale teorier. Flere kombinerer ulike teoretiske perspektiver.

Et gjennomgående trekk er at de plasserer problemområdet i en eller flere av følgende kategorier:

- Elevene er utagerende
- Lærerne handler feil
- Skolesystemet er autoritært og diskriminerende

Utagerende elever

Uro i klassen er et moment som kommer frem i flere oppgaver. Det er gjennomgående for filmen at det er et høyt konfliktnivå i klassen, men dette fremstilles på en

nyansert måte i filmen. Filmens elevkarakterer har mange utfordringer i sine liv, og fattigdom og lite privilegerte kår er en del av bakteppet.

Det er varierende hvordan studentene skriver frem det de ser som uro og hvor de plasserer hovedproblemet. Vi kan skille mellom to hovedtendenser: Elevenes atferd betraktes som årsak, eller som *symptom*. De fleste studentene legger vekt på bak-enforliggende faktorer, men det er også eksempler på at elevene tillegges negative *intensjoner*:

Det er også tydelig at elevene prøver å vise makt og få kontroll over medelever og læreren, noen ganger gjennom trusler, stygge kommentarer eller lignende. (T)

Her er det elevene som er ute etter makt og kontroll, også over læreren. Læreren handlinger blir en nødvendig reaksjon, og maktrelasjonen mellom elever og lærer snus på hodet. I en litt annen vinkling på dette beskrives Suleymans handlinger. Suleyman er «en elev i klassen som skiller seg litt ut. Han er en rebelsk gutt som liker å teste en del grenser hos både elever og lærere, sliter fagmessig og er rappkjefta fra tid til annen». Studenten viser til Suleymans provoserende atferd og «testing av grenser», men mener likevel at lærerne fraskriver seg sitt ansvar for eleven i utvisningssaken. Studenten diskuterer dette i lys av Banduras mekanisme om ansvarsfraskrivelse.

En fortolkning som kommer frem i flere oppgaver, er at elevenes manglende samarbeidsvilje er en konsekvens av skolens autoritære styre: «Elevene arbeider ikke for å nå sine egne mål og ambisjoner, men for å unngå represalier» (M). Mens mange ser elevenes manglende samarbeidsvilje og utagerende atferd som en utfordring, tolkes dette altså i varierende grad som *årsak* for problemene som oppstår i filmen eller som et *resultat* av andre faktorer som læreren manglende profesjonalitet og et diskriminerende skolesystem.

Uprofesjonell lærer

Studentene er stort sett enige i at lærer Marin håndterer situasjonen i klassen dårlig, og at han bruker sin autoritet på måter som gjør at situasjonen eskalerer. Flere besvarelser bruker Banduras mekanismer *moralsk rettferdiggjøring*, *forskjønnende språkbruk* og *fordelaktig sammenlikning* for å beskrive læreren måte å rettferdiggjøre handlinger som krenker og ydmyker elevene, som i dette eksempel:

I realiteten er det på mange måter trakassering han driver med, men han kaller det bare «å utfordre». Marin benytter nøytrale og positive ord, slik at det negative ikke kommer frem. (I)

Mange trekker også frem at lærerne snakker nedverdiggende om elevene på lærerværelset og i møter, og at dette er en form for *dehumanisering*. Det gjelder spesielt utviklingen i slutten av filmen, som ender med at læreren får mange av elevene mot seg og at Suleyman utvises. En student beskriver dette som en dynamikk der elevene og lærer ender opp med å ikke lenger vise grunnleggende respekt for hverandre:

Både lærere og elever dehumaniserer i ulike situasjoner i filmen knyttet til Suleymans utvisning. Blant annet at lærerne kalte jentene for tisper og at lærerne kalte Suleyman for begrenset. Ellers i filmen brukes utsagn om både lærer og elever som: «svin», «bikkjer», «de er som dyr», «det ser ut som hele gjengen har løpetid» og «stinkende skinkesmørbrød. (A)

Studentene er tydelige på at det ligger et større ansvar hos læreren for denne utviklingen enn hos elevene. De fleste kobler dette ansvaret til det faktum at han er *voksen*, og ikke til hans *maktposisjon*. Dermed pekes det mot lærerens individuelle svakheter som pedagog istedenfor hans posisjon som en representant for skolen som institusjon.

Et autoritært og diskriminerende skolesystem

I flere studentbesvarelser finner vi en analyse av problemer på institusjons- og samfunnsplan som kobles til elevenes livsverden:

Innblikk i lærernes frustrasjoner og deres utfordrende forhold til elevene introduseres tidlig. Utdanningsnivået er lavt, atferdsmønstre krevende og ungdommens livsmuligheter begrenset. Elevene kjemper ulike kamper hvor konflikter både elever imellom og i relasjon til lærerne, identitet og etnisitet er noen av temaene som aktualiseres. Skolesystemet svikter enkelte grupper i utdanningsløpet, noe som kan knyttes til etnisitet. (D)

En student bemerker at elevene i klassen tilhører minoritetsgrupper «som ikke er uten stigma» (M) og en annen retter et kritisk blikk mot lærer Marins måte å møte elevene. Studenten skriver at det er «tendenser på denne skolen til systematisk reproduksjon av ulikheter» (E). De stiller seg skeptiske til lærerens og skolens mulighet for å etablere god samhandling med elevene:

Det å skape en god kontakt med elevene kan bli vanskelig når skolen fremstår som en forlengelse av den institusjonelle maktposisjon fremfor en nødvendig støttespiller for elevenes egen vekst. (E)

En slik innsikt i bakenforliggende strukturelle utfordringer kaster et nytt lys over lærer Marin sin posisjonering og pedagogiske handlingsrom:

Selv om Marin er det maktutøvende subjektet i denne filmen, så er det tydelig av de reglene som Marin er så opptatt av at klassen følger kommer fra et høyere hold i institusjonen. Skolen har mange regler som sørger for at det blir et personlig skille mellom lærer og elever. (M)

Innsikt i lærerens avmakt kobles til en systemisk dimensjon, og problemene i klassen blir til noe mer enn lærerens individuelle kamp om autoritet og kontroll. Det er interessant at denne studenten betrakter «skillet mellom lærer og elever» som et resultat av føringer som kommer fra «et høyere hold». Dermed antydes at løsningen ikke kan begrenses til å (gjen)opprette relasjoner.

Analysen av studentenes omtale av problemer på institusjonsnivå viser en bevissthet om utfordringene og årsaksfaktorer som henger sammen med elevenes marginaliserte sosioøkonomiske status og skolens autoritære strukturer. Vi ser også en tendens til å tolke lærer Marins mangelfulle håndtering av utfordringene han møter på bakgrunn av disse institusjonelle strukturene. De aller fleste studentoppgavene reflekterer derved en tykk profesjonsetisk forståelse i beskrivelsene av komplekse årsaksforklaringer for problemene i *Klassen*. De har fått med seg og klarer å ta i bruk flere teoretiske perspektiver. Med dette som utgangspunkt kunne man forvente at studentene også ville trekke institusjonskritiske perspektiver inn når de skal skissere handlingsalternativer. Dette finnes imidlertid i langt mindre grad i besvarelsene.

Handlingsalternativer

I sine løsningsforslag på problemfeltet de har valgt seg, er det lærerens mulighet til å bygge gode, anerkjennende relasjoner til elevene som vektlegges i de aller fleste oppgavene.

God relasjon handler om å kunne vise toleranse, respekt, interesse og empati for hver enkelt elev. (B)

Jeg mener Suleyman burde fått mer positiv oppmerksomhet og oppfølging fra lærerne. Hans oppførsel vil jeg nesten si er et lite skrik om hjelp og oppmerksomhet. Som lærer for en klasse som kan være utfordrende er det ekstra viktig at læreren setter grenser, tilegner seg autoritet på rett måte og vil det beste for å hjelpe klassen til å nå sine mål. (A)

Lærerens individuelle egenskaper og evner fremheves, deriblant «å ha god kunnskap til seg selv ...». Dette kan vise at studentene anser selvrefleksjon som en viktig del av den profesjonsetiske forståelsen. Her trekkes det inn at lærerens personlige egenskaper handler om evnen til å begå feil og til å kunne be om unnskyldning i etterkant: «Det læreren kunne gjort for å løse situasjonen var å legge seg flat og unnskyldte seg for ...» (F). Dette plasseres inn i en ramme der den enkelte lærerens evne til å anerkjenne og trygge elevene trekkes frem som sentralt for å skape et godt klassemiljø. Disse funnene samsvarer godt med andre profesjonsetiske studier som viser at lærerne legger størst vekt på det relasjonelle aspektet mellom lærer og elev, og forholder seg til det institusjonelle aspektet i liten grad (Afdal et al., 2014; Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016; Ohnstad, 2012).

Der institusjonelle perspektiver trekkes frem, er dette stort sett implisitt. I beskrivelsen av møtet i disiplinærutvalget der Suleyman blir utvist, fungerer han som tolk for sin mor. Flere studenter skriver at skolen burde ha ansatt en tolk utenfra. Det blir likevel ikke tatt med i en diskusjon av skolens maktutøvelse gjennom et rettssaksliknende møte der Suleyman har liten eller ingen mulighet for å vinne sin sak.

Institusjonens medvirkning til konfliktnivået på skolen trekkes inn av studentene når de skisserer alternativer til skolens disiplinærsystem. En student nevner foreldresamarbeid som et slikt alternativ: «I denne situasjonen kunne læreren ha fått med seg moren til Suleyman på laget. Han kunne ha utnyttet det nære båndet mellom sønn og mor og involvert henne i løsningen» (F). En annen student legger vekt på elevdeltakelse og demokrati i klasserommet som en løsningsstrategi:

Skolen har mandat til å utvikle elevene til demokratiske borgere. I forbindelse med å skape ro og disiplin i klasserommet, må elevene gjøres kjent med forventninger og krav som stilles. En måte å gjøre dette på er å la elevene ha medvirkning på gjeldende normer og regler, gjennom diskusjon i fellesskap. (H)

I sitatet blir utviklingen av elevene som demokratiske medborgere løftet frem, men begrenset til klasserommet. Samfunnskritikk og endring på makronivå tematiseres ikke. Kun én av studentoppgavene er eksplisitt på at dersom endring skal skje, må elevene se sin egen situasjonen. Studenten trekker inn Paulo Freires frigjøringspedagogikk, og skriver at: «Hvor mennesker erfarer utenforskap og undertrykkelse, vil en bevisstgjøring bidra til en forståelse for kulturen individet selv inngår i» (D).

Denne studenten gir også uttrykk for at lærerens mulighet til å bygge gode relasjoner til elevene begrenses av den institusjonelle konteksten:

Det å skape god kontakt med elevene kan bli vanskelig når skolen fremstår som en forlengelse av den institusjonelle makten, hvor læreren blir sett på som en motspiller med maktposisjon fremfor en nødvendig støttespiller for elevenes egen vekst. (D)

Ulike maktperspektiver

Vi har vi vist eksempler fra besvarelsene der lærerens maktposisjon først og fremst tolkes relasjonelt. Læreren gis et pedagogisk ansvar for å være empatisk og relasjonsbyggende. I materialet finner vi imidlertid også en tendens til å fremstille maktbalansen mellom lærer og elevene som mislykket, men jevnbyrdig:

Jeg vil tro at begge føler seg misforstått og urettferdig behandlet, samt at den andre parten har en antisosial atferd. Khoumba føler seg misforstått og urettferdig behandlet, mens Mr. Marin opplever stadig mislykkede undervisningstimer og personalsamtaler.

Lærerens *situative* avmakt vektlegges, og den grunnleggende og strukturelle makubalansen mellom ham og eleven omtales ikke. Med en slik forståelse i bunn kan det virke som om læreren og eleven kjemper en nesten personlig maktkamp. Når studenten i tillegg beskriver elevene som maktsøkende og kontrollerende, kan den individualiserte maktforståelsen snu det strukturelle maktforholdet på hodet og lærerens og skolens disiplinære tiltak bli legitimert som nødvendige.

Den strukturelle maktdimensjonen i filmen er spesielt koblet til elevenes minoritetsbakgrunn og lave sosioøkonomiske status. Denne dimensjonen berøres i en av

oppgavene: «Elever som er vanskelige har vært gjennom en lang reise, ingen bare blir sånn» (A). Studenten omtaler her strukturell ulikhet som «elevenes bagasje», men konkluderer utelukkende med at denne situasjonen krever mer empati og omsorg fra læreren. Institusjonens reproduksjon av de samfunnsmessige ulikheter plasseres dermed utenfor det profesjonelle handlingsrommet.

Det finnes antydninger til at studentene identifiserer institusjonen som problemet, men da gjerne med henvisninger til det autoritære franske skolesystemet som en kontrast til det norske. Løsningen som følger av en slik forståelse er mer dialog og elevmedvirkning. En av studentene skriver at: «[d]ette er ikke en situasjon som løses av å innføre dialogpedagogikk, men en situasjon som kan løses med dialog som *hjelpemiddel*.» (E, vår utheving).

Ved å betrakte lærerens individuelle handlingsmuligheter som «hjelpemiddel» understrekes det at noe mer grunnleggende må til for å skape det studenten mener er en nødvendig endring for at skolen skal bli mer demokratisk og ta bedre vare på elevene. Denne bevisstheten er mer utpreget hos de studentene som har et strukturelt maktbegrep, og som bruker kritisk pedagogikk som et av sine teoretiske perspektiver:

Et viktig anliggende i den kritiske pedagogikken er å undersøke i hvilken grad skolen fungerer som bærer av en bestemt kultur og målbærer verdier og normer som stadfester de sterkeste rett, samtidig som svakere grupper undermineres. (M m/ref. Westrheim, 2004)

I dette sitatet fremheves den kritiske pedagogikken som en måte å kunne avsløre skolens forskjellsbehandling og maktstrukturer. I besvarelsen kan vi se en tykk forståelse av profesjonsetikk der verdier og normer i skolekulturen blir sett på som deler av problemet og også som en av løsningen.

Avsluttende diskusjon

I analysen av studentoppgavene har vi svart på det første forskningsspørsmålet om hvilke teoretiske perspektiver fra undervisningen studentene bruker når de skal fortolke problemfelt i filmen *Klassen*, og hvilke konsekvenser dette får for deres profesjonsetiske forståelse av handlingsalternativer. Vi har vist en spenning mellom studentenes problemforståelse, som omfatter individuelle, relasjonelle, institusjonelle og strukturelle årsaksfaktorer på den ene siden, samt en betydelig overvekt av individualiserte handlingsalternativer på den andre. At studentene opererer med en tynn profesjonsetisk forståelse når de skal beskrive løsninger virket overraskende etter et undervisningsforløp som vektla at både individ-, institusjonelle og systemiske faktorer gjør seg gjeldende i andregjøringsmekanismer, fordommer og diskriminering.

Ved å belyse hvordan vår undervisning i større grad kunne ha tilrettelagt for overføring av en bred og nyansert fenomenforståelse til en bred handlingsorientering svarer vi her på det andre forskningsspørsmålet: Hvilke elementer i vår egen undervisning kan være forklaringer for studentenes tolkninger?

Vi har identifisert to kritiske punkter som kan ha bidratt til manglende overføring fra fenomenforståelse om rasismens systemiske og institusjonelle dimensjoner til valg av handlingsalternativer.

1) Kobling mellom teori og praksis

Forskning på teori og praksis i lærerutdanningen viser at det ikke er en enkel overføring fra undervisning til praktiske utfordringer i lærerhverdagen (Hellvang & Rambø, 2017; Solstad, 2010; Unneland, 2009). Studentenes erfaringer i praksisperioden med systemiske og institusjonelle føringer som begrenser lærerens handlingsrom kan bidra til en devaluering av teoretiske perspektiver. Undervisningen på lærerstedet bør derfor være tydelig på hvordan teoretiske perspektiver kan hjelpe elevene å løse utfordringene på en måte som anerkjenner begrensningene, men samtidig peker mot mulighet for endring.

I vårt undervisningsforløp ble filmen *Klassen* brukt for å konkretisere de teoretiske perspektivene. I en plenumsøkt ble studentene utfordret til å identifisere situasjoner fra filmen som samsvarer med Banduras åtte moralske frakoblingsmekanismer. Her diskuterte studentene hvordan skolen som institusjon og lærernes profesjonelle samhandling kan resultere i praksis i strid med profesjonsetiske idealer. Men ingen av disse situasjonene ble videre belyst med tanke på pedagogiske handlingsalternativer. Muligens ville dette bidratt til å fange opp og utfordre tendensen til individualiserte tilnærminger og aktivt støtte studentene i å utvikle bredere løsningsstrategier.

De studentene som legger vekt på at handlingsstrategier også må være endringsstrategier på institusjonelt og systemisk nivå trekker inn postkolonial teori og kritisk pedagogikk. Det kan derfor se ut til at en kobling av Banduras mekanismer med kritisk og normkritisk pedagogikk lettere vil åpne for en tykk profesjonsetisk handlingsorientering.

2) Utformingen av oppgaven

Videre kan oppgaveformuleringen ha ført studentene inn på det individualiserte sporet når det gjelder handlingsalternativer. De kunne selv velge scenen de ville diskutere, og mange studenter tok for seg episoden med «Khoumba», der det relasjonelle aspektet er svært fremtredende, mens de strukturelle aspektene mer subtile. Det er flere analyser av «Suleyman» som case som peker mot at endring av en autoritær kultur på skolen er vesentlig. Med andre ord er den case som velges også avgjørende for hvordan handlingsalternativene sees. En tredje mulig påvirkning av resultatet var at studentene spesifikt ble bedt om å beskrive hvordan *de selv* ville ha løst problemet. Dette kan ha vært med på å legge føringer i retning av en mer personlig og mindre teoretisk diskusjon. En mer spesifisert oppgaveformulering kunne ha bidratt til en utvidelse av studentenes forståelse av handlingsalternativer. For eksempel kunne oppgavebeskrivelsen ha bestemt casen, eller den kunne ha krevet teoribruk og inkludering av flere enn læreren i løsningsforslagene.

Avslutningsvis kan vi si at den inngående analysen av studentenes besvarelser har gitt nye perspektiver på egen praksis. Vi ser hvordan de brede profesjonsetiske perspektivene tas med i diskusjoner av en case som ligger utenfor egen erfaring, men uten å operasjonaliseres inn i beskrivelse av læreres handlingsalternativer. Denne tendensen til å individualisere lærerens handlingsrom i møte med konkrete utfordringer i skolen gjenspeiler tidligere forskning som viser en tynn profesjonsetisk orientering blant lærere. Med dette peker funnene våre utover vårt eget undervisningsopplegg og mot sammenhengen mellom koblinger mellom teori og praksis i utvikling og *anvendelse* av en tykk profesjonsetisk forståelse. Et overordnet spørsmål for videre arbeid med disse spørsmålene i lærerutdanningen blir dermed hvordan vi kan videreutvikle teoretiske perspektiver og casearbeid for å støtte studentene i å utvikle og *anvende* en tykk profesjonsetikk der makt og avmakt på institusjons- og samfunnsplan inngår i både problemforståelsen og løsningsstrategiene.

Forfatteromtale

Trine Anker er professor i religionsvitenskap ved MF vitenskapelig høyskole og tilsatt på institusjonens lektorprogram. Hun har lang erfaring fra undervisning og veiledning i skole og lærerutdanninger. Anker har publisert artikler nasjonalt og internasjonalt i feltene religionsdidaktikk og profesjonsetikk.

Claudia Lenz er professor i samfunnsfag med vekt på forebygging av rasisme og antisemittisme ved MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn og forsker I ved Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. Hennes arbeids- og forskningsområder er minnekultur og fortidsbearbeidning, forebygging av fordommer og gruppefiendtlighet i skolen samt skolens arbeid med demokrati og medborgerskap. Hun er prosjektleder for Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) for lærerutdanningen og medlem av en ekspertgruppe som støtter Europarådets implementering av rammeverket «Competences for Democratic Culture».

Referanser

- Afdal, H. & Afdal, G. (2018). The making of professional values in the age of accountability. *European Educational Research Journal*, 18(1), 105–124. <https://doi.org/10.1177/1474904118797733>
- Afdal, H. (2014). Det gode og det rette i profesjonsutøvelsen. Et diskursanalytisk blikk på utviklingen av Lærerprofesjonens etiske plattform. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 89–108). Cappelen Damm Akademisk.
- Afdal, H., Johannesen, N., Schjetne, E., Anker, T. & Afdal, G. (2015). *Etikk i profesjonell praksis. Et følgeforskningsprosjekt knyttet til Utdanningsforbundets implementering av Lærerprofesjonens etiske plattform* (Høgskolen i Østfold oppdragsrapport 2015:5). https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/etipp_sluttrapport_200615_endelig.pdf
- Antirasistisk senter. (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun». En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom (Rapport). <https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>

- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101–119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Cantet, L. (Regissor). (2008). *Entre les murs* [Klassen] [Film]. Arthaus.
- Harlap, Y. (2014). Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring. *UNIPED (Tromsø)*, 37(3), 23–33.
- Hellang, B. V. & Rambø, G.-R. (2017). Teori i praksis – praksis i teori. GLU-studenters refleksjoner om fag og didaktikk. *Acta Didactica Norge*, 11(2). <https://doi.org/10.5617/adno.3864>
- Jensen, S. Q. (2011). Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies*, 2(2), 63–78. <https://doi.org/10.7146/qs.v2i2.5510>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Lenz, C. & Nustad, P. (2016). Teoretisk og faglig forankring av Dembra. I C. Lenz, P. Nustad & B. Geissert (Red.), *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (s. 48–65). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret). http://dembra.no/wp-content/uploads/2016/09/Dembrahefte_2016_1.pdf
- Lenz, C. (2019). Utvikling i lærerrollen. *Dembra ressursider*. <https://dembra.no/no/utema/utvikling-i-laererroellen/?fane=nodvendig-kompetanse-for-laerere&trekk=2>
- Lillo-Stenberg, H. (2020, 22. juni). Mener skolene ikke har nok kunnskap om rasisme. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/mener-skolene-ikke-har-nok-kunnskap-om-rasisme-1.1731101>
- Mattson, C. (2019) Empatisk nyfikenhet – att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet. *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, 2, 24–34.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). *Relasjon mellom elever*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=110406>
- Ohnstad, F. O. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler* [Doktoravhandling, Universitet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-52243>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/20004508.2018.1428032>
- 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.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Routledge & Kegan Paul.
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 203–218. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-03>
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272. <https://doi.org/10.2307/2505169>
- Unneland, A. K. (2009). Mind the gap! – Om den praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 316–327. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-02>
- Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of ‘race’. *The European Journal of Women’s Studies*, 21(1), 9–24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- Thomassen, W., Malmo, K.-A. S. & Munthe, E. (2017). *Læremiddelbruk og behov i grunnskolelærerutdanning 5–10* (Rapport til Utdanningsdirektoratet). Universitetet i Stavanger.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplan i religion og etikk, samisk plan, fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL02-02)*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/REL02-02.pdf?lang=nob>