

Symbolisk vold og hersketeknikker

Om hvordan doxiske erupsjoner kommer til syne
i den norske skolen

Rønnaug Sørensen

Abstract

This article examines how power, dominance techniques, and symbolic violence manifest within a school context. Drawing on Bourdieu's concepts of symbolic violence and doxa, the article presents a further development introduced as doxical eruptions. The empirical material consists of teacher education students' own experiences of power relations, collected from the teacher education programs at the University of South-Eastern Norway (USN). These experiences reveal how deep cultural structures surface in interactions between pupils and teachers, and how norms and shame-based sanctions shape everyday practices in schools. The article also discusses how norm critical pedagogy and the teaching of dominance techniques can serve as didactic tools to strengthen critical thinking, action competence, and professional judgement when encountering various forms of power in school settings.

Keywords

Doxa, doxical eruptions, symbolic violence, dominance techniques

Innledning

Artikkelen bygger på ulike undervisningsopplegg i fordypning i samfunnsfag om makt og hersketeknikker med vekt på kjønn og sosial klasse i lærerutdanningene. I undervisningen var Bourdieus begreper sentrale. Empirien i artikkelen er oppgaver som er gitt i undervisningen ved lærerutdanningene ved USN. I de skriftlige oppgavene reflekter studentene over egne opplevelser med maktforhold og hersketeknikker.

I tillegg vil jeg benytte begrepet doxisk erupsjon som en videreutvikling av Bourdieus begrepsapparat. Jeg introduserte dette begrepet i en tidligere artikkel (Sørensen 2019). I denne artikkelen vil jeg videreutvikle begrepet og bruke det på et annet empirisk materiale.

For Bourdieu viser begrepet doxa til oppfatninger og forestillinger om sosiale fenomener som blir tatt for gitt, oppfattet som noe naturlig eller selvfølgelig, og noe som det dermed heller ikke blir satt spørsmålstegn ved. Doxiske oppfatninger er ikke medfødt, men læres gjennom sosialiseringen. Bourdieu er opptatt av at doxa kan “boble opp” i ulike aldre. Dette vil jeg metaforisk kalle for doxiske erupsjoner. Erupsjon betyr frambrudd, eller tilsynekomst, ordet stammer fra geologien. Begrepet om doxiske erupsjoner vil være nyttig i analyser av mennesker i alle aldre, men er etter min mening særlig relevant å benytte i studier av unge mennesker. Doxiske erupsjoner hos de unge vil jo nettopp innebære at samfunnets makt over individet kommer til syne i en tidlig fase i livet. Dominanskulturens dypereleggende oppfatninger av hva som eksempelvis er skambelagt har blitt internalisert, og kommer til syne i barn og ungdoms samhandling (Sørensen 2019).

Det som gjør doxa så seiglivet er at eventuelle brudd på dominansforholdet medfører at individene påføres skam ved at omgivelsene viser uttrykk for miskjennelse (tap av posisjon, ære og verdighet). Bourdieu (2000) kaller dette for symbolsk vold i boken *Maskulin dominans*. Den som påføres skam, føler skam fordi de burde vite bedre. Den symbolske volden uttrykkes gjennom stempling (hore/homo) og ryktespredning: individenes brudd med normer blir møtt med sanksjoner. Sanksjoneringen skjer ofte gjennom bruk av hersketeknikker. Avsløring av symbolsk vold kan føre til en nøytralisering av dominansen hevder Bourdieu (2000). Artikkelen kan sies å ha både profesjonsorientert og en anvendelsesorientert vinkling og det er undervisning/metode/verktøy for synliggjøring av symbolsk vold i en skolekontekst som vil diskuteres i denne artikkelen.

Først vil jeg presenterer de sentrale teoretiske begrepene. Jeg starter med sammenkoblingen mellom symbolsk vold og hersketeknikker. Videre utdyper jeg begrepet doxiske erupsjoner som kan forstås på to måter: både som et analytisk begrep jeg som forsker tar i bruk for å forstå sosiale fenomener, og som et didaktisk begrep hvor studentene får verktøy til å oppdage maktforhold i en skolekontekst. Deretter presenteres og drøftes metode og empiri i relasjon til relevant teori. Til slutt følger en oppsummerende avslutning, og noen tanker om veien videre.

Hersketeknikker en kort begrepsavklaring

I min tidligere forskning har jeg hatt særlig søkelys på de sosiale strukturene som fører til individers opplevelse av skam og tap av verdighet (Sørensen 2018; 2019). Disse strukturene har lange historiske røtter, og av den grunn vil jeg betegne dem som kulturelle dypstrukturer. Disse dypstrukturene er ikke nødvendigvis erkjente. De erfares mer eller mindre ubevisst som doxa: noe vi oppfatter som naturlig, eller tar for gitt (Bourdieu 2000). Jeg benytter hersketeknikkene som viktige begreper for å eksemplifisere det jeg kaller doxiske erupsjoner. Det innebærer at dominanskulturens dypereleggende oppfatninger kommer til syne i samhandling. Eksempelvis trakasseres både jenter og gutter allerede fra 11-årsalderen med ord som hore og homo. Med andre ord mange år før de fleste har en seksuell

praksis (Sørensen 2019). For å forstå hersketeknikkene må vi få tak på hvilke kulturelle dypstrukturer de representerer, hevder Berit Ås (I: Nyberg og Dahlgren 2021).

Hans Skjervheim (I: Fjørtoft 2020) hevder at vi må skille mellom episteme (sann innsikt) og doxa (ureflekterte meninger). Et begrep her er også epistemisk urettferdighet som visert til kulturelle og strukturelle forhold som bidrar til å opprettholde og usynliggjøre ulike fordommer om for eksempel kjønn. Doxa er også et begrep Bourdieu benytter for å beskrive utfordringene ved å endre oppfatninger vi selv ikke er bevisste på, nettopp fordi de er formet gjennom sosialiseringprosesser. I arbeidet med hersketeknikkene konfronteres lærerstudentene med Bourdieus begrep om symbolsk vold.

Hersketeknikkene som strukturell dominans og symbolsk vold

Flere hevder at i vår egen samtid blir hersketeknikker forstått som en del av en individorientert selvhjelpskultur snarere enn som et samfunnsmessig og strukturelt problem (Flemmen 2009, Madsen og Von Soest 2021). Jeg slutter meg til dette perspektivet og vil i denne artikkelen skyve begrepet tilbake til dets opprinnelse som en strukturkritikk. Strukturell makt er innvevet i de sosiale systemene og kulturen på en slik måte at man ikke kan identifisere bestemte personer som direkte utøvere av makt. (Holter 1992). Berit Ås har uttalt at hun angrer på at hun ikke kalte hersketeknikkene for patriarkalske hersketeknikker nettopp for å unngå at strukturperspektivet ble usynliggjort (Nyberg og Dahlgren 2021).

Opprinnelig var det psykologen Ingjald Nissen som introduserte begrepet i Norge (Flemmen 2009). Hans definisjon er utledet av sosiologen Max Webers skille mellom makt og herredømme (herske). Herredømme viser til legitim maktutøvelse: noe man underlegger seg og derved aksepterer dominansen.¹

Nissen var videre inspirert av en annen sosiolog, Georg Simmel, som hevdet at det finnes samhandlingsmønstre og regelmessigheter i sosialt liv. Disse mønstrene og regelmessighetene kalte Simmel samfunnsformer. I dag refererer vi gjerne til de som sosiale strukturer. Han ser altså hersketeknikkene som sosiologiske former for strukturering av samhandling, snarere enn psykologisk manipulasjon.

Simmel sier videre at det sosiale avhenger og formes av individenes samhandling. Dette gjelder også dominansforhold som vi underkaster oss mer eller mindre frivillig. Dominansforhold tolkes dermed som et gjensidig forhold. Simmel hevdet videre at eliten brukte hersketeknikkene både for å opprettholde sin maktposisjon og for å forhindre at de som ikke var en del av eliten ble det. Videre refererte Nissen til filosofen Vahingers *som-om* filosofi, der samfunnet som fenomen kan betraktes som om den enkelte av oss har en nærmest forutbestemt plass i helheten. Dette kan ses i sammenheng med Flemmen som påpeker hvordan hersketeknikker bygger på "[...] at individer er sosialisert inn i et dominansforhold" (Flemmen 2009, 99). I den sammenheng foregår det for øyeblikket interessante diskusjoner i Norge rundt det som kan kalles "lukning av overklassen", se for eksempel Waitkus, Savage og Toft (2024).

Jon Hellesnes (1992, 91) hevder at "Formålsrasjonalitet og hersketeknikk har en nær logisk skyldskap". Altså at begge er maktuttrykk. Han hevder at dette hindrer en dialogbasert virkelighetsoppfatning. Hos ham, i likhet med Ås, gis den kroppslige subjektiviteten en fundamental status. Det er i møte med den andre vi utvider vår forståelseshorisont. Han

mener også at reell danning har et iboende frigjøringspotensiale i seg. Ved å avsløre den symbolske volden, bidrar dialog til motstand og frigjøring av undertrykte grupper (hvor barn er ett av hans eksempler). “Dermed har eg sagt at daning går over i politisk teori og praksis. Berre ueigentlig daning er apolitisk” (Hellesnes 1992, 102) I undervisningen i samfunnsfag som omhandler makt og ulikhet, prøver jeg å formidle en sterk tro på dialogens frigjørende potensiale, noe som gjør det nærliggende å knytte an til den tyske sosiologen og filosofen Jürgen Habermas (1999). Hos ham er kommunikativ handling et nøkkelbegrep: Menneskelig samhandling formidles i stor grad gjennom språket, og som språkbrukende vesener motiveres vi av gode grunner, det Habermas omtaler som “kraften i de bedre argumenter”. Gode argumenter gir motivasjon og gjør livet meningsfullt. Dette er også demokratiets kjerneidé: det er de gode argumenter som ideelt sett skal avgjøre politiske debatter, ikke tvang eller størrelsen på lommeboken. (Sørensen 2019). Berit Ås sitt prosjekt er som tidligere nevnt et frigjøringsprosjekt. Hun setter spørsmålstegn ved de begrensingene dypstrukturene setter for kvinner i politikken, men også på andre områder. Hersketeknikkene utfordrer doxa.² Ved å benevne og beherske denne maktstrategien kan handlingsrommet utvides. Friheten til den enkelte bli større. (skaper et alternativ) Kanskje er det dette som skapte endringen av klassemiljøet på universitetet så raskt? Ikke en terapeutisk virkning, men en opplevelse av økt frihet. Dette vil jeg komme tilbake til i avslutningen.

Doxiske erupsjoner: et analytisk verktøy for kritisk tenkning i skolen

Fagfornyelsen er betegnelsen på prosessen med å utvikle og innføre læreplanverket for det som kalles “Kunnskapsløftet 2020”. Dette har skapt nye utfordringer for den norske skolen. Det skal nå legges mer vekt på kritisk tenkning, refleksjon og dybdelæring. Det forventes at lærerne skal finne nye måter å utfordre ulike stereotypier om kjønn, sosial ulikhet og etnisitet. Et av målene med denne teksten er derfor å skape nye mulighetsrom for framtidige lærere til å tematisere dette i klasserommene. Kompetansemålene i fagfornyelsen oppleves som mer komplekse enn tidligere, noe som krever økt kompetanse hos lærerne i skolen (Koresinky 2021; Røthing 2020). I tillegg til kjerneelementene og de tverrfaglige temaene står det spesifikt i kompetansemålene for samfunnsfagene spesifikt om temaer som kjønn, identitet, makt, rasisme, mangfold, sosial ulikhet, utenforskap og mellommenneskelige konflikter, også gjerne kalt “kontroversielle temaer”.

Mine kollegaer og jeg har de siste årene arbeidet med å forberede lærerstudentene til å ta opp “kontroversielle temaer”, noe som kan skape problematiske reaksjoner fra barn på lekeplassene, elever i klasserommene og i samtale med foreldre. The Council of Europe sier følgende i sitt undervisningsmateriale om kontroversielle tema:

... ungdom får ofte ikke muligheten til å diskutere kontroversielle tema på skolen fordi de blir sett på som altfor utfordrende å undervise i. Det kan for eksempel handle om ekstremisme, kjønnsrelatert vold, barnemishandling eller seksuell legning. Ungdom som ikke får gitt uttrykk for meningene sine, som ikke vet hva andre mener, eller som får all informasjon fra venner og sosiale medier, kan føle seg frustrert eller forvirret over tema som har betydning både for lokalsamfunnet og hele det europeiske samfunnet.

Uten hjelp fra skolen har de gjerne ingen konstruktive måter å gripe an disse spørsmålene på, og ingen til å veilede seg.

(Teaching_Controversial_Issues_Norwegian_final_WEB.pdf)

Undervisningens hovedmål var, og er fortsatt, å øke forståelsen av maktstrukturer og tilby metoder som kan styrke handlingskompetanse i møte med fordommer og negative/krenkende ytringer i klasserommet, skolegården, på personalerommene og foreldremøter. Et av delmålene var således å skape en motvekt til en offentlighet som i for stor grad preges av desinformasjon og konspirasjonsteorier (Strømmen 2021; Erdal og Granlund 2021). Mye står på spill når foreldre, elever eller lærere gir uttrykk for fordommer eller kommer med negative ytringer/krenkelser på bakgrunn av kjønn, etnisitet, religion, hudfarge eller sosialstatus. Forskning viser at mange lærere kvier seg for å ta tak i det som kan oppfattes som ubehagelig (Røthing 2020).

Doxiske erupsjoner som fagdidaktisk verktøy

Utdanningssituasjoner opprettholder sosial ulikhet ved å gi annerkjennelse til en type kulturarv eller til en form for sosial gave som blir behandlet som naturlig (Jarness 2021).

Goudeau og Croizet (2017) peker imidlertid på at dette er noe som kan endres. Eksempelvis kan en bevisstgjøring av skolens definisjoner av kulturell kapital styrke elevenes prestasjoner. Ved å lete etter og synliggjøre doxiske erupsjoner, vil studentene komme nærmere hvordan makt “gjøres” i skolen.

Utdanning innebærer alltid en form for risiko (Biesta 2014). Jeg er inspirert av det som kalles “ubehagets pedagogikk” (Røthing 2020; Bole og Zembylas 2003). Ubegagets pedagogikk og normkritisk pedagogikk søker begge å synliggjøre og utfordre maktforhold, noe også opplæring av hersketeknikker har som mål.

I opplæringslovens formålsparagraf (§ I-I) defineres skolens samfunnsoppdrag. Det står at opplæringen skal forankres i grunnleggende verdier som “respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nesterkjærleik, tiljeving, likeverd og solidaritet, som og kjem til uttrykk i ulike religionar og som er forankra i menneskerettane”. Opplæringen skal fremme demokrati og likestilling, og elevene skal utvikle kunnskap og holdninger som legger til rette for livsmestring.

Det er fremhevet at elevene skal lære å tenke kritisk og at alle former for diskriminering skal motarbeides. I denne delen legger jeg erfaringsbasert kunnskap til grunn for valg av læringsformer i modellen (også kalt “Bottum up”).

Undervisningsoppleggene er inspirert av normkritisk pedagogikk. Normkritisk pedagogikk handler om å trene opp en økt bevissthet hos både lærer, elev og student, som gjør oss oppmerksomme mot hvordan privilegier og makt fordeles i samfunnet (Björkman og Bromseth 2020). Det kan handle om privilegier knyttet til kultur, religion, hudfarge, sosial bakgrunn, kjønn, funksjonalitet eller seksualitet. I det normkritiske arbeidet er man opptatt av hvordan noens liv og handlinger verdsettes høyere og vurderes som mer selvsagte og normale enn andres (Kalonaityté 2015). Hvem inkluderes og hvem ekskluderes? Og hvilke konsekvenser har det? Å fremme bevissthet og fremme kritiske perspektiver på normer vil også bidra til et bedre psykososialt miljø i klasserommet og i skolegården (NOU 2015, 2).

I tillegg vil det bli benyttet interseksjonelle tilnærminger. Interseksjonalitet er et analytisk redskap for å undersøke hvordan identitetsmarkører som kjønn, seksualitet, hudfarge, klasse kultur, funksjonalitet og normer knyttet til disse produserer hverandre gjensidig (Norheim 2021).

En variant av den normkritiske pedagogikken er den normkreative pedagogikken. Denne beveger seg videre fra bevisstheten om forskjeller og diskriminering over til handlinger for å kunne endre normer og holdninger (Salmson og Ivarsson 2015). Her er undervisningen opptatt av hvordan lærere, elever og studenter kan endre praksiser og holdninger gjennom ulike øvelser av intellektuell eller performativ art (Lindstøl 2016). Målet med å synliggjøre doxiske erupsjoner er å hjelpe studentene med å forstå at slike hendelser avslører dypstrukturer i feltet. De viser hvordan både profesjonen og skolen preges av kulturelle og sosiale koder som vanligvis er usynlige, men som likevel påvirker praksis og beslutninger.

Empiri og metode

Artikkelen bygger på et undervisningsopplegg gjennomført i grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge, samt erfaringer fra dette arbeidet. Temaet inngår i samfunnsfagundervisningen i begge utdanningsløpene jeg har ansvar for. Studentene uttrykker generelt høy interesse for temaet og undervisningen har fått gjennomgående positive evalueringer.

Jeg har undervist i hersketeknikker i barnehagelærerutdanningen i om lag femten år. I grunnskolelærerutdanningen har temaet fått økt relevans de siste fem årene. Dette henger sammen med endringene i den overordnede delen av læreplanen, hvor områdene Folkehelse og livsmestring og Demokrati og medborgerskap er tydeligere vektlagt. Eksemplene som presenteres i artikkelen er hentet fra undervisning i grunnskolelærerutdanningen i denne femårsperioden.

Maktforståelse er et sentralt innholdselement i samfunnsfaget i skolen, og undervisning om hersketeknikker har inngått i flere tematiske sammenhenger som omhandler makt og ulikhet. Dette gjelder særlig i arbeid med klasseledelse, samarbeid og profesjonsutvikling, mobbing, samt i de tverrgående temaene i grunnskolen nevnt ovenfor. Hersketeknikker fungerer her både som analytisk begrep og som praktisk inngang til refleksjon over maktrelasjoner i skolen.

Det empiriske materialet består av kortere tekster som studentene frivillig leverte inn i forbindelse med undervisningen. De ble informert om at de innleverte tekstene kunne benyttes i forskning. Tekstene ble skrevet for hånd i undervisningssituasjonen, noe som sikret full anonymitet. Et tidligere forsøk på innsamling av historier via e-post resulterte ikke i noen innleveringer, antakelig på grunn av redusert opplevd anonymitet ved denne formen for datainnsamling. De håndskrevne historiene ble senere transkribert og samlet i ett dokument, lagret under betegnelsen “Case – hersketeknikker”.

De skrev tekstene etter følgende oppdrag:

Skriv en situasjon hvor du opplevde at du ble utsatt for en eller flere hersketeknikker.

På en skole, mellom barn eller i en skole kontekst, men ikke helt nødvendig. Det kan godt være deg selv som barn, eller i en annen undervisningssammenheng. Mellom kollegaer eller medstudenter.

Ikke analyser hendelsen bare skriv den rett ut – trenger ikke å forklare mye.

Jobb med dette i grupper og lag en case slik at den blir skolerelevant.

Etterpå skal vi “løse ett av casene i plenum”

Skriv det ned for hånd på en lapp - Den vil være anonym.

Metoden kan karakteriseres som etnografisk. Etnografiske tilnærminger egner seg særlig godt til å avdekke sosiale strukturer, maktforhold og kulturelle koder som ellers kan være vanskelig å identifisere gjennom andre metodiske strategier (Widerberg 2007). Gjennom denne metoden var ønsket å avdekke uformelle normer, verdier og uskrevede regler også kalt "den skjulte læreplanen" som styrer samspillet i klasserommet og skolegården. Konteksten fungerer her som et fortolkningsgrunnlag for å belyse hvordan rammene rundt undervisningssituasjonen preger tekstmaterialet.

Analysearbeidet ble gjennomført i to faser. Den første fasen bygger på en induktiv tilnærming der målet var å la empirien tre frem uten at den teoretiske rammen styrer kodningen. Den andre fasen kan beskrives som en abduktiv prosess der empiri og teori blev satt i dialog (Sørensen 2026a). I denne fasen ble materialet fortolket med utgangspunkt i erfaringsfjerne, vitenskapelige begreper som gikk utover aktørenes egne subjektive forståelser, slik de kom til uttrykk i de håndskrevne historiene (Sørensen, 2019). Denne tilnærmingen ligger nært det Tjora (2024) betegner som teoretisk abduksjon, hvor analysen kombinerer empiriske observasjoner med teoretiske innsikter for å utvikle ny forståelse.

Selv om analysen anvendte teoretiske begreper, hviler den fortsatt på et induktivt premiss. Tjora beskriver dette som en metodisk nysgjerrighet overfor det empiriske fenomenet som undersøkes. I likhet med Tjoras studier hadde denne analysen både en klar empirisk forankring og det han omtaler som en teoretisk motivasjon (Tjora 2024, 80).

Doxisk erupsjon: strukturenes (maktens) tilsynekomst i elevers og læreres samhandling

Bourdieu beskrev doxa som de implisitte og underforståtte antagelsene som preger en bestemt kultur eller samfunn. Bourdieu mente at disse antagelsene kan være så dypt forankret i bevisstheten vår at de virker som naturlige og usynlige sannheter. Disse strukturene har svært lange historiske røtter. Av den grunn vil jeg som tidligere nevnt kalle dem kulturelle dypstrukturer (Sørensen 2019). Bourdieu argumenterte for at doxa ikke bare bestemte hva som ble ansett som sannhet eller virkelighet, men også hva som ble ansett som relevant og verdifullt innenfor en bestemt kultur eller samfunn. Disse verdiene og normene kan være så integrerte i samfunnets medlemmer at de sjelden ble utfordret eller tenkt på som noe som kan endres. Dypstrukturene er derfor ikke nødvendigvis erkjente, de erfares mer eller mindre ubevisst som doxa, altså noe vi oppfatter som naturlig, eller tar for gitt (Bourdieu 2000). Disse langvarige strukturene er vanskelig å forandre, og de lar seg ikke lett endre gjennom forhandling (Sørensen 2019).

Bourdieu mente altså at doxa kan påvirke hvordan mennesker oppfatter, tenker og handler i verden på, og at det kan være vanskelig å bevisstgjøre disse antakelsene og verdiene. Doxa blir institusjonalisert i samfunnet, noe som kan føre til at enkelte holdninger og oppfatninger blir ansett som normale og gyldige, mens andre virkelighetsoppfatninger (om eksempelvis kjønn) blir avvist som uviktige eller upassende. Bourdieu mente videre at doxa kan fungere som en mekanisme for å opprettholde status quo og undertrykke alternative perspektiver eller ideer. Det betyr at en “avmystifisering” av doxa kan være vanskelig, men allikevel ikke er umulig.

Som tidligere nevnt hevder Bourdieu flere steder at doxa kan være mer eller mindre til stede i hverdagen, men at den i ulike sammenhenger særlig i løpet av barns oppvekst kan “boble opp” på ulike alderstrinn. Et eksempel på dette er kjønn, der barn i 3-4 årsalderen viser stor interesse for kjønn gjennom språket, og seinere på nytt når spørsmål om seksualitet og seksuelle preferanser blir aktuelt. Dette vil jeg metaforisk kalle for doxiske erupsjoner. Erupsjon betyr frambrudd, eller tilsynekomst, ordet stammer fra geologien. Det innebærer at dominanskulturens dypereleggende oppfatninger av hva som er skambelagt kommer til syne i ungdommers samhandling. Eksempelvis vil kvinners og homofiles frihet begrenses gjennom en uformell sosial kontroll av seksualitetens tabuer (Sørensen 2019).

Begrepet kan hjelpe oss i å fange og synliggjøre tabuområder, normer, regler, verdier, handlingsmåter innenfor kulturen, og gjennom dette tydeliggjøre hvordan eksempelvis symbolsk vold “gjøres”.

Det som gjør doxa så seiglivet er at eventuelle brudd på dominansforholdet medfører at individene påføres skam når omgivelsene viser uttrykk for miskjennelse (tap av posisjon, ære, verdighet). Den som påføres skam, føler skam fordi de burde vite bedre. Den symbolske volden uttrykkes gjennom stempling (hore/homo) og ryktespredning, sanksjoner fra fellesskapet på individenes brudd på normer (Sørensen 2019). Eksemplifisert her gjennom bruk av ulike hersketeknikker.

Symbolsk vold refererer til handlinger eller praksiser som bruker symboler eller språk til å utøve kontroll, dominans eller undertrykkelse over en annen person eller gruppe. Denne typen vold kan være mer subtil enn fysisk eller verbal vold, men den kan være vel så skadelig. Symbolsk vold kan være subtil og umerkelig, og kan skape en følelse av tvang eller begrensning i de som er underlagt den. Det kan også føre til at de som blir utsatt for symbolsk vold internaliserer verdier og normer som opprettholder deres egen underordning.

Symbolsk vold i en skole kontekst

For Bourdieu er utdanning symbolsk vold par excellence, hevder Michael Burawoy (2019). Relasjoner av symbolsk vold etableres når tilsynelatende vilkårlige idealer, regler og verdier spres, som om standardene er naturlige, det vil si at “alle gjør det”. I tillegg kroppsliggjøres normene i væremåter som er skolespesifikke. Det skapes noen felles normer for hvordan læring skal foregå, men også lokale normer som er skapt av elevenes smaks og verdipreferanser.

Et eksempel: på en ungdomsskole, hvor mine studenter er i praksis, fant jeg ut ved å spørre elever, at det “ikke var lov til å bruke regntøy”. Dette gjaldt ikke barneskolen som

lå rett over veien. Studentene hadde samme observasjon, og “loven/regelen” varte over flere år. På mitt siste besøk på skolen, hvor det regnet, spurte jeg en lærer om dette fenomenet. Hun svarte at det hadde hun ikke registrert i alle fall ikke reflektert over. Hvem har bestemt dette, spurte jeg. Nei... kanskje det er fordi de får være inne i friminuttet foreslo hun. Men de går jo til og fra skolen, sa jeg. Mm, nei, jeg vet det ikke sa hun, det har “alltid vert sånn siden jeg begynte å jobbe her”.

Det er altså noen som etablert disse sedvanene som videreføres. “Vi bruker ikke regntøy på ungdomsskolen. Sånn er det bare”. (Det samme gjaldt bruk av sykkelhjelm for øvrig).

Dette kaller Bourdieu og Passeron (2006) for distinksjonsstrategier, som uttrykker den kulturelle kapitals uvanligheter, og som gjennom dette definerer hva eller hvem som er “ute” eller “inne”. De som faller utenfor, har altså ikke forstått det “som gjelder”. De som innehar denne formen for kunnskaper eller informasjonen, de som tjener på dette får distinksjonsgevinster gjennom hierarkier som de selv skaper. Bourdieu stiller dermed spørsmål om vi gjennom dette har ansvar for vår egen undertrykkelse (Bourdieu 1992, 48).

Eksempler på doxiske erupsjoner i form av hersketeknikker som kommer fram i studenttekstene

Mange av studenttekstene handler om ulike former for utestengelse fra fellesskapet. Dette skjer blant annet gjennom usynliggjøring, som innebærer å bli ignorert, oversett eller snakket over hodet på, slik at man føler seg ubetydelig. En student beskriver det slik:

I samtale med noen som setter seg selv over dine ‘autoriteter’, blir du ekstremt minimert. Personen usynlig gjør deg ved aldri å fullføre et poeng, men tar over for å få fram sitt eget poeng.

Språkbruk og fagsjargong kan i tillegg bidra til å forsterke avstanden. En annen student forteller om en opplevelse i praksis:

Praksislæreren var syk, og da jeg skulle ha undervisning i en klasse kom en annen lærervikar inn. Jeg opplevde at lærervikaren satt på bakerste rad med armene i kors og skulte på meg, som om jeg ikke ante hva jeg drev med, og at hun satt på fasiten. Dette var ubehagelig og fikk meg til å føle meg mindreverdige og teite.

Å si noe nedsettende for å fremheve seg selv er en annen måte å latterliggjøre andre på. Dette kan også komme fra lærere: “Ja, dette er nok litt komplisert for ditt vakre hode,” sa en lærer til en elev.

Latterliggjøring kan også uttrykkes kroppslig, for eksempel ved å himle med øynene eller heve øyenbrynene. Slike handlinger skjer i klasserommet. En student beskriver hvordan en medelev konsekvent kritiserte alt en annen elev sa. Dersom svaret var feil, kom kommentaren “dette er jo lett” eller “så klart det ikke er sånn”.

Også kulturelle koder, som mote, kan brukes til å ekskludere. På ungdomsskolen kunne elever oppleve latterliggjøring for bruk av “feil” klær. Eksempelvis det å bruke “billige” klær i stedet for merkeklær.

Den vedvarende sosiale ulikheten i det norske utdanningssystemet bidrar til klasseforskjeller både i prestasjoner og utdanningsvalg. Og som Flemmen og Ljungren (2024, 286) påpeker, speiler både prestasjoner og utdanningsvalg på ulikt vis privilegier elevene har med seg hjemmefra. Dette underkommuniseres, slik at manglende skolemestring gjerne forstås som individuelle mangler. En slik underkommunisering kan forstås som tilbakeholdelse av informasjon og en form for symbolsk vold.

I følge Prieur (2021) viser det behovet for spesifikke analyser i konkrete kontekster. Prieur viser til Bourdieus ønske om å erstatte begrepet kulturell kapital med informasjonskapital, et bredere begrep som omfatter all form for kunnskap (Bourdieu 1996; Bourdieu & Wacquant 1992, I: Prieur 2021). Tilbakeholdelse av informasjon kan derfor fungere som en barriere for barn fra arbeiderklassen. Dag Østerberg hevdet at “klasse er en motstandskvotient”. For dem med beskjeden sosial bakgrunn kan denne motstanden være betydelig – mangel på penger, kulturell kapital og nyttige nettverk. Det kan derfor ta lengre tid å bevege seg oppover i klassehierarkiet (Nilsen 2024). Som Bourdieu skriver, legitimerer skolen overklassens overlegenhet gjennom eksamenspapirene, som bekrefter de privilegertes kulturelle fortrinn, mens de dominerte får bekreftet sin underlegenhet (Bourdieu I: Burawoy 2019).

Nedvurdering er ofte særlig tydelig der kjønn spiller inn. Dette kan forstås som en form for fordømmelse uansett hva du gjør. Kommentarer som “du klarer det, du” eller “kan du gjøre det for meg? Da er du en engel” er begge eksempler på dette. Tonefallet kan signalisere at handlingen gjøres for å tilfredsstille mannen som spør, og at kvinnen ikke antas å klare oppgaven selv.

Antakelser om mindre kompetanse på grunn av kjønn kommer også til uttrykk gjennom det som gjerne kalles ‘mansplaining’ eller overdreven forklaring. Rebecca Solnit (2017) skriver i essayet “Menn forklarer meg ting” at slike patriarkalske teknikker som eksempelvis mansplaining fratar kvinner både verdighet og frihet. Jenter i norske skoler opplever dette til stadighet. Et eksempel er fra en ungdomsskoleklasse jeg besøkte, der praksislærer fortalte at jentene konsekvent lot være å snakke i klasserommet. Justenborg, Sørensen og Larsen (2024) viser noe av det samme i en dansk skolekontekst. Gjennom observasjoner av jentenes kroppsspråk (hexis) i klasserommet, ble det tydelig at de, blant annet ved å sitte på en spesiell måte (krybe sammen), forsøkte å gjøre kroppene sine mindre og dermed mindre synlige i rommet.

Påføring av skyld og skam

Påføring av skyld og skam er en manipulerende hersketeknikk som brukes for å kontrollere, ydmyke eller dominere andre ved å få dem til å føle seg utilstrekkelige, ansvarlige for feil eller mangler, eller grunnleggende “feil” som person. Det skjer ofte gjennom kritikk, latterliggjøring, projisering av egne feil, eller ved å fremstille seg selv som et offer. (Kilden kjønnsforskning [De fem hersketeknikker](#). 18.05.26).

I dette materialet var det tydelig at det å ytre seg ble vanskelig i ulike typer situasjoner i klasserommet. Et eksempel på dette var en situasjon der en elev ikke forsto en oppgave og spurte læreren om hjelp. Da læreren skulle hjelpe, begynner læreren med “lille, søte,

snille deg...”. Elevens spørsmål blir dermed miskjent, samtidig som eleven både kjønnnes og infantiliseres gjennom lærerens språkbruk.

Fra den overordnede delen av fagplanen står det følgende: “Dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt. Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg”.

En annen student skriver:

Har også blitt latterliggjort fordi jeg svarte feil på et mattespørsmål, etter det turte jeg ikke å svare høyt i klassen lenger. Det kom utsagn fra medelever som sa “er du helt dum eller”, “skulle tro hun gikk i første”. Etter den dagen bestemte jeg meg for å aldri å rekke opp hånda igjen.

Å trekke seg tilbake i taushet bidrar til at elevene ikke opplever å kunne delta i demokratiske samtaler. I alle fag i skolen er det vektlagt muntlig deltakelse i undervisningen som en viktig ferdighet.³ Fagplanen i matematikk fremhever følgende: “Muntlige ferdigheter i matematikk innebærer å skape mening gjennom å samtale i og om matematikk. Det vil si å kommunisere ideer og drøfte matematiske problemer, strategier og løsninger med andre.”⁴

En ny form for symbolsk vold eller “keiserens nye klær”?⁵

I materialet kom særlig to “nye” hersketeknikker fram: objektgjøring samt vold og trusler om vold. Objektgjøring er en “ny” hersketeknikk i tillegg til de 5 opprinnelige. Denne hersketeknikken la Berit Ås til i forbindelse med at det ble økt søkelys på seksuell trakassering på slutten av 1980 tallet (Holter 1992; Sørensen 1992).

Fremfor å vektlegge egen vilje, autonomi og verdighet, refererer objektgjøring til det å behandle eller betrakte en person som et objekt, en ting eller en egenskap, snarere enn som en person med egen vilje, autonomi og verdighet. Dette kan innebære å redusere noen til en seksuell gjenstand, å ignorere deres følelser og behov, eller å betrakte den andre som et middel til å oppnå ens egne mål. Dette kan også bidra til å opprettholde eller forsterke sosiale og kulturelle normer som understreker objektivisering og undertrykkelse av bestemte grupper, slik som kvinner, seksuelle minoriteter eller mennesker med minoritetsbakgrunn, men også mennesker med lav kulturell kapital.

Objektgjøring fører til at kvinner i tillegg usynliggjøres, hevder Berit Ås. Dette kan virke paradoksalt, ettersom kvinnen nettopp får oppmerksomhet. Problemet er at kvinnens subjektivitet og personlighet blir usynlig. Med andre ord oppstår objektgjøring når en person reduseres til noe som kan brukes for å oppnå enten status eller nytelse, i stedet for å være et menneske med egen autonomi og verdighet. Dette kan skje i mange ulike kontekster, for eksempel i parforhold og vennskap, gjennom representasjoner i media og på skole eller arbeidsplasser. Objektgjøring kan ha mange alvorlige negative virkninger på dem som objektiviseres, blant annet en opplevelse av dehumanisering, skam, og redusert selvverd. Som i dette eksemplet:

En elev som har “kontroll” over klassen (vedkommende er høylytt/ ignorerende/ forstyrrende/ gjør generelt mye ut av seg) kommer inn i klasserommet til første time alt for

seint 08.30. Det første han gjør er å gå bort til en klassevenninne og si: ”Du er så jævla stygg, og du burde ikke være her”.

Denne jenta blir bare sittende stille resten av timen. Hun sier ingenting, og ytrer heller ikke at hun har blitt utsatt for trakasserende holdninger.

Objektgjøring kan, som i dette tilfellet, ha negative konsekvenser både for den som utsettes for den, og for dem som er vitne til den. Konsekvensen kan blant annet være redusert selvfølelse, følelsesmessig belastning og begrensninger i frihet og handlingsrom.

Jeg har tidligere i artikkelen beskrevet hvordan hersketeknikker kan bidra til at vi underlegger oss de andres definisjoner av hvem vi er. I tillegg medfører objektgjøring en form for tingliggjøring av mennesker, Det vil si at mennesker mister evnen til å følelsesmessig leve seg inn i andre personers opplevelser. Forskjellen mellom å forholde seg til ting og til mennesker blir tydelig hos Axel Honneth. Mens ting fortsatt framstår som ting når vi objektiverer dem, gjelder ikke det samme for mennesker: ”Personar derimot, forsvinn som personar dersom eg ter meg konsekvent objektiverande mot dei”, hevder Honneth (Hansteen, 2009). Honneth (2019) mener anerkjennelse er en betingelse for å være menneskelig. For han er tingliggjøring et symptom på det han kaller anerkjennelsesglemsel. Objektgjøring er en slik prosess hvor vi blir fremmede for oss selv.

Den kanadiske sosiologen Erving Goffman brukte begrepet inntrykkskontroll for å beskrive den sosiale prosessen der mennesker presenterer seg på bestemte måter for andre for å opprettholde et ønsket bilde av seg selv. Begrepet inntrykkskontroll inngår i Goffmans dramaturgiske perspektiv, der individer ofte utfører sosiale roller som om de var skuespillere på en scene (Goffman 1959; 1974). Goffman skiller mellom *frontstage* og *backstage*. Frontstage viser til når vi er synlige og presenterer oss for andre. Det er når vi er frontstage at vi utøver inntrykkskontroll. Vi presenterer et bestemt bilde av oss selv for andre, som kan være nøye utformet og oppfyller visse sosiale forventninger. Dette kan innebære å utføre spesifikk atferd, bruke bestemt språk eller overholde bestemte normer og verdier. Goffmans *frontstage* begrep er spesielt relevant i forbindelse med kommunikasjon og presentasjon av barn og ungdom i sosiale medier og andre digitale plattformer. For å opprettholde et positivt bilde og appellere til publikum, vil en profesjonell Influenser for eksempel presentere et nøye utformet bilde og budskap når hen opptrer i offentligheten (Steiness og Teigen, 2021).

I motsetning til frontstage refererer *backstage* til den private settingen der enkeltpersoner kan slippe å stå på scenen og handle mer autentisk. I dette frirommet, kan enkeltpersoner oppføre seg på måter som ikke alltid er akseptabelt eller hensiktsmessig i offentligheten.

På internett er det ikke alltid like lett å opprettholde kontrollen over hvordan andre ser deg. Siden man ikke fullt ut kjenner sitt publikum, kan det være vanskelig å tilpasse bildet og framstillingen av seg selv. Det kan derfor se ut til at objektgjøringen er vanskelig å unngå for alle – inkludert de “profesjonelle” influenserne (Steiness og Teigen, 2021).

Å kunne kontrollere seg selv, sine følelser og ikke minst framstillingen av seg selv i offentligheten kan forstås som en ny sosial kapital, hevder Annick Prieur (2021, 19). Det vil si at det er penger å tjene på dette. Imidlertid er det vanskelig å være der “ute”.

Dette bringer oss over til den sjuende og siste *nye* hersketeknikken: *vold og trusler om vold*. The Council of Europe sier i sitt undervisningsmateriale om kontroversielle temaer:

Etter flere alvorlige voldshendelser og uroligheter i ulike europeiske land har håndteringen av kontroversielle tema i skolen blitt et høyst aktuelt utdanningsspørsmål. Dessuten har synet på hvordan skoler bør undervise i demokrati og menneskerettigheter, forandret seg. (Teaching_Controversial_Issues_Norwegian_final_WEB.pdf)

Vold refererer til fysisk skade eller skade på en person eller ting. Det kan inkludere å slå, sparke, kvele, kaste gjenstander eller bruke våpen mot noen. Vold kan også omfatte psykisk skade, som for eksempel trusler, sjikane eller skremmende atferd. Dette kan komme overraskende, men som oftest kommer det en trussel først. Trusler om vold er når noen uttrykker en intensjon om å påføre skade på en person eller en ting. Det kan være verbale trusler, skriftlige trusler eller trusler som er uttrykt gjennom atferd. Trusler om vold kan være like alvorlige som selve voldshandlingen, da det kan skape frykt og usikkerhet hos den som utsettes for det (Risdal og Sandvik 2007; Sollund 2017):

Første praksis 5. trinn, hvor det var musikk time og stolleken. En elev dyttet meg av stolen og mente hen var først. Jeg snakket rolig, men eleven slengte ut mange skjellsord. Jeg hevet stemmen for dette og sa at det var ikke akseptabelt. Eleven ble mer sint og løp ut. Tvunget tilbake av læreren for å si unnskyld, dette ville ikke eleven. Prøvde i tillegg å heve stemmen truende mot meg.

Trusler om vold har økt gjennom sosiale medier. Et særlig viktig fenomen her, er det som kalles for “snitching” eller “tysting”. Begrepet omhandler det å gi informasjon til myndigheter eller andre personer om en kriminell aktivitet eller handling som noen har begått. Det kan også bety å rapportere om noen som har brutt en regel eller en avtale. Dette kan omfatte å gi informasjon om kriminelle aktiviteter, narkotikabruk, mobbing eller annen uakseptabel oppførsel. I et forskningsprosjekt ved USN – “Er du snitch er du ferdig” – kommer det fram at begrepet “snitching” har en negativ konnotasjon. “Snitching” assosieres gjerne med å være en informant eller angiver, og det oppfattes som illojalt (Næss et al. 2026). Det er ofte knyttet til en frykt for hevn eller represalier fra personene det blir rapportert om. Et eksempel på dette er “hemmelige slåsskamper”, såkalt beefing. Barn og unge som blir stemplet som snitchere opplever også å bli utsatt for sosial utestengelse, mobbing, trusler og hatprat. De som opplever dette tier ofte om det av frykt for at de voksne skal gjøre situasjonen verre dersom de blander seg inn.

Snitch-kulturen fører blant annet til at lærere ikke blir kjent med konflikter i klassen. I tilfeller der det har skjedd kriminelle handlinger, kan snitch-fenomenet også være til hinder for politiarbeid. (Næss et al. 2026)

Prosjektlederne i prosjektet ved USN har i en kronikk i avisen Aftenposten uttalt at de som stemples som snitch, kan bli mobbet, få trusler, oppleve hatprat eller bli stengt ute fra fellesskapet. Det er en sterk opplevelse av kollektiv avstraffelse. Det er med på å skape utrygghet, selv innad i vennegrupper. Man kan oppleve trusler om få bank og hatmeldinger.

Det kan også gå utover familiemedlemmer til den involverte. Sitat fra en ungdom: “Trusler om alt. (...) Har angst for det. At det kommer en gruppe og banker deg.” Taushetskulturen grunnet frykt for represalier kan i sin ytterste konsekvens utfordre ytringsfriheten og vår demokratiske grunnmur hevder kronikk forfatterne.

“Hvis du har et bra klassemiljø, blir det mindre snitching på skolen generelt”, sier en ungdom. Begrepet “snitch” og mekanismene rundt taushetskulturen må få økt fokus både i skolen og i samfunnet generelt. Ingen er tjent med et samfunn hvor redsel for å stå opp mot urett blir styrende, og konsekvensene av å stå opp for seg selv og andre blir for tunge å bære (Aftenposten.no). Betydningen av et godt klassemiljø står sentralt i dette prosjektet.

Endringer i synet på lærerrollen?

Det har de siste årene vært flere lovendringer i Norge når det gjelder opplæring som skal bidra til et bedre skolemiljø. Da den såkalte mobbeparagrafen ble innført i 2017, viste erfaringer at den ikke fungerte etter hensikten. Flere lærere opplevde at den svekket deres autoritet. Elevene viste mindre respekt enn tidligere, noe som enkelte steder førte til kaotiske klasserom hvor mange elever følte seg utrygge.

Dette utløste en ny runde med endringer, som skulle gi læreren større kontroll over læringsmiljøet. Mobbeparagrafen ble ikke fjernet, men derimot flyttet og modernisert. I dag ligger innholdet i opplæringslovens kapittel 12, der skolens aktivitetsplikt og elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø er tydelig formulert. Skolene har fortsatt et omfattende ansvar for å forebygge, avdekke og håndtere mobbing, men innenfor et rammeverk som i større grad balanserer elevens rettigheter og lærerens profesjonelle handlingsrom.

I materiale innsamlet de siste to årene fremstår lærerrollen som et gjennomgående og sentralt tema. Både retrospektive beskrivelser fra egen skoletid og nyere erfaringer fra praksisperioder viser hvordan lærere, og særlig studenter og nyutdannede, kan bli eksponert for ulike former for hersketeknikker. Eksempelene nedenfor illustrerer hvordan maktutøvelse og rolleforhandlinger kommer til uttrykk i relasjonen mellom lærer og elev, så vel som mellom kollegaer. Flere studenter beskriver situasjoner der elever bruker strategier som undergraver lærerens autoritet:

Under undervisning på 10. trinn uttrykte en elev misnøye og forsøkte å etablere kontroll gjennom latter, hvisking og andre handlinger som skapte uro.

I praksis erfarte jeg at en elev sa: ‘Hvem tror du at du er? Du er jo bare en student,’ da jeg korrigerende ham.

Da jeg underviste en klasse jeg vanligvis ikke hadde ansvar for, uttrykte elever at jeg ‘ikke var lærer på skolen’, og dermed ikke verdig deres oppmerksomhet.

Her uttrykkes forhold som kan forstås som “systematisk devaluering”, hvor lærerens handlinger stadig utsettes for kritikk, og profesjonsrollen svekkes gjennom repeterende negativ oppmerksomhet. Slike utsagn representerer klassiske eksempler på endringen i lærerrollen, der elevens posisjonering utfordrer lærerens myndighet.

Flere studenter og nyutdannede lærere beskriver utfordringer knyttet til kollegiale relasjoner:

Som vikar og hjelpelærer har jeg opplevd at andre lærere overstyrer meg i situasjoner jeg behersker. Dette oppleves som autoritetsundergraving.

I arbeid med voksne kollegaer blir jeg som den yngste møtt med paternaliserende uttrykk som 'kjære deg', og vurdert ut fra alder snarere enn kompetanse.

Disse situasjonene viser hvordan maktstrukturer også manifesterer seg internt i profesjonen, og hvordan alder og erfaringsnivå kan brukes som grunnlag for marginalisering.

I en spesialklasse opplevde jeg gjentatt usynliggjøring. Til tross for klare beskjeder responderte ikke elevene, noe som skapte en følelse av å være fraværende i rommet.

En elev kommenterte kontinuerlig mine handlinger i undervisningen. Selv etter korrigering fortsatte han, også overfor andre ansatte.

I praksis på barneskolen målte elever høyden min for å se hvem som var høyest, noe som opplevdes som en form for latterliggjøring basert på kroppslige kjennetegn.

Denne typen handling kan analyseres som kroppsliggjort maktbruk, hvor fysiske attributter brukes som sosialt virkemiddel for å etablere hierarki.

Skyld- og skampåføring er heller ikke uvanlig "Under undervisning hevdet en elev at en annen lærer tillot spilling i timen, noe som impliserte at jeg var urimelig og dermed påførte meg skyld." Hendelsen illustrerer hvordan elever kan sammenligne regelpraksis mellom lærere som strategi for å utfordre faglige vurderinger. Noen studenter beskriver situasjoner hvor konsekvent grensesetting gir positiv effekt: "Da en elev reagerte med øyerrulling på en korrigering, nektet jeg henne adgang til klasserommet før hun kommuniserte respektfullt. Hun ble tydelig overrasket over at jeg opprettholdt grensen."

Dette eksemplet peker på betydningen av at lærerprofesjonens autoritet som ledd i relasjonsbygging og klasseledelse bør styrkes. Endringene i den norske skolen har ført til en felles opplevelse av avmakt (Frydenlund og Strand 2024).

Endring?

Begrepet doxisk erupsjon søker å fange opp og synliggjøre de tabuområdene, normene, reglene, verdiene og handlingsmåtene som ligger innvevd i kulturen, med andre ord måter man "gjør" symbolsk vold på. Dette har stått sentralt i artikkelen. Ved å gjøre slike strukturer synlige kan vi også endre samhandling, særlig når det gjelder de ulike hersketeknikkene som er omtalt i denne artikkelen. Observasjoner av klassemiljøet etter undervisningsperioden viste at kulturen hadde endret seg. I stedet for å bli usikker eller lei seg uttalte studentene: "Nå, hersketeknikka du meg!" – hvorpå den andre kunne svare: "Oj, unnskyld det var ikke meningen".

Bourdieu var ikke særlig begeistret for pedagogiske reformer, hevder Burawoy (2019). Bourdieu ville kanskje hevde at reformpedagogikk innebærer “å sminke grisen”, som vi sier i Norge. Samtidig finnes det unntak heldigvis. Bourdieu hevder at endring kan skje når disposisjonene i habitus kommer “i uoverensstemmelse med de kollektive forventningene”, som ellers bidrar til å opprettholde det som oppfattes som normalt. Slike situasjoner kan særlig oppstå i perioder med dyp krise, når etablerte regelmessigheter og regler blir “snudd på hodet” (Sørensen & Nilsen 2021, 167).

Dette peker mot muligheten for at skolen gjennom å synliggjøre “usynlige” dominansforhold, kan bli et sted der barn får større mulighet til å delta enn i dag, og på mer likeverdige vilkår.

Avslutning

I denne artikkelen har jeg undersøkt hvordan makt, symbolsk vold og hersketeknikker kommer til uttrykk i skolekontekster, og hvordan slike fenomener kan forstås gjennom Bourdieus teorier og mitt eget begrep doxiske erupsjoner. Ved å bruke studentenes egne erfaringer som empirisk materiale, viser jeg hvordan kulturelle dypstrukturer blir synlige i hverdagslige situasjoner mellom elever, lærere og lærerstudenter. Disse erupsjonene tydeliggjør hvordan dominansforhold, normer og usynlige regler virker i praksis. Dominansforholdet kommer til syne eksempelvis i form av ulike hersketeknikker som utestengelse, nedvurdering, objektgjøring og trusler om vold.

Jeg har også ønsket å vise hvordan arbeid med hersketeknikker og normkritiske pedagogiske verktøy kan bidra til økt bevissthet, handlingskompetanse og endring i læringsmiljøer. Når studentene lærer å identifisere og sette ord på maktmekanismer, reduseres skam og usikkerhet, og samhandling kan endres.

Avslutningsvis løfter jeg frem skolens samfunnsoppdrag. Oppdraget er å fremme likeverd, demokrati og kritisk tenkning. Det forutsetter at lærere får verktøy til å avdekke og håndtere maktstrukturer. Doxiske erupsjoner som analytisk og pedagogisk begrep kan nettopp bidra til dette: Å åpne rom for nye former for innsikt, motstand og profesjonell trygghet. Håpet er å styrke mulighetene for et mer inkluderende, trygt og rettferdig skolemiljø.

Veien videre

Mange seksåringer gleder seg til å begynne på skolen. Likevel ser vi et nytt og omfattende fenomen i store deler av Europa: skolevegring. Dette aktualiserer et grunnleggende spørsmål: Hvis skolen ikke klarer å inkludere alle elever, kan vi da fortsatt snakke om en demokratisk skole? Som Frydenlund & Strand (2024) understreker, gir flere barn opp eller trekker seg helt ut som en form for selvbeskyttelse mot opplevelser av å bli skjøvet ut eller ydmyket.

Skolevegring kan derfor forstås som en motstandsform, et uttrykk for at barnet ikke orker mer av den daglige ydmykelsen. Bourdieu peker på at maktrelasjoner ofte preges av asymmetrisk forståelse: Den dominerte forstår både sin egen og den dominerendes posisjon, mens den dominerende bare forstår sin egen (Bourdieu 2000, 44). Dette gjør at ydmykelse erfaringsmessig er langt mer synlig og erfaringsnært for dem som står nederst i hierarkiet, mens den som utøver makt sjelden registrerer sin rolle.

Arbeidet med å identifisere doxiske erupsjoner reiser derfor et viktig spørsmål: Kan økt synliggjøring av dominansforhold og symbolsk vold bidra til en skole der også sårbare barn faktisk orker å være? Og er det slik at barna allerede ser dominansstrukturene tydeligere enn lærerne? Burawoy (2019) viser til Bourdieu når han skriver at de få som klarer å overskride sin egen klassebakgrunn ofte brukes som bevis på at det finnes muligheter for sosial mobilitet. Samtidig kan slike eksempler tilsløre at mange heller “eliminerer seg selv stille” enn å gjennomgå ydmykelsen ved å bli eliminert offentlig. I en skolekontekst kan dette bety at barn som ikke finner sin plass trekker seg ut fremfor å kjempe mot et system hvor maktstrukturene oppleves som urokkelige. Men dette vil bli en annen artikkel.

Rønnaug Sørensen, førstelektor i samfunnsfag, Institutt for kultur, religion og samfunnsfag ved Universitetet i Sørøst-Norge

Merknad

Forfatteren har dysleksi og har benyttet Copilot Edge som språkvask. I denne artikkelen har jeg brukt språkmodellen Sikt KI-chat for å finne og rette grammatiske feil, forbedre setningsstrukturen. Jeg har også benyttet den som oversetter til engelsk i sammendraget. Jeg har ikke brukt Sikt KI-chat til å skrive hele avsnitt eller kapitler, men kun til å bearbeide min egen tekst.

Noter

- ¹ Teknikk er et substantiv som her brukes abstrakt: ...”mener da metoder som tar utgangspunkt i de gitte forutsetninger og utnytter den generelle og spesielle kunnskap man har på området til målrettet virksomhet; eksempler her er begreper som hersketeknikk, taleteknikk, studieteknikk og salgsteknikk.” [teknikk – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- ² Doxa i betydningen at det er meninger det ikke kan stilles spørsmålstegn ved.
- ³ <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning>
- ⁴ [Grunnleggende ferdigheter - Matematikk 1–10 \(MAT01-05\) \(MAT01-05\) | udir.no](#)
- ⁵ De opprinnelige 5 hersketeknikkene: usynliggjøring, latterliggjøring, tilbakeholdelse av informasjon, fordømmelse uansett hva du gjør og påføring av skyld og skam. (Kilden kjønnsforskning: De fem hersketeknikker)

Litteraturliste

- Aftenposten.no <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/RG5wGr/hvis-man-har-snitche-paa-noen-drugdealere-eller-noe-saant-da-faar-man-kjoert-seg-ganske-hardt>.
01.03.2026
- Biesta, G.J.J (2014): Utdanningens vidunderlige risiko.(A.Sjøbu oversettelse) Fagbokforlaget.

- Biggs, J.B. & Tang, C. (2011): Teaching for quality learning at university: what the student does (4. utg.). Berkshire: Open University Press.
- Björkman, L. og J. Bromseth (2020): Normkritiske utmaningar i en nyliberal tid: En utblick över ett pedagogiskt landskap.
- Boler, K. M. & M. Zembylas, (2003): Discomforting truths. The emotional terrain of understanding differences. I: P. Trifonas (red) pedagogies of difference. Rethinking education for social justice. (s.107-130) [https://doi.org/10.4324/9780203465547\(PDF\) Discomforting truths: The emotional terrain of understanding differences \(researchgate.net\)](https://doi.org/10.4324/9780203465547(PDF)Discomfortingtruths:Theemotionalterrainofunderstandingdifferences(researchgate.net))
- Burawoy, M. (2019): Symbolic Violence. Conversations with Bourdieu. Duke university press.
- Bourdieu, P. (2000): Mannsdominans. Pax forlag, Norge.
- Bourdieu, P. (1992): Kultur och kritik. Daidalos .Uddevalla.
- Bourdieu, P. og J.C. Passeron (2006): Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet. Hans Reitzels forlag, København 2006.
- Damşa, C. og de Lange, T. (2019): Student-centred learning environments in higher education. *Uniped*, 42(01), 9–26. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02>
- Erdal, S.F. og Granlund, L. (2021): Fire innfallsvinkler til undervisning om 22. juli-terroren. I: Erdal, S.F., Granlund, L. & Ryen, E. (red): Samfunnsfagdidaktikk. Universitetsforlaget.
- European Council of Europe (2020): <https://rm.coe.int/22122020-teaching-controversial-issues-final-web/1680a12735> Teaching controversial Issues. Veileder: ISBN 978-92-871-8705-5 © Council of Europe, Printed at the Council of Europe December 2020. Hentet 01.03.2026
- Flemmen, M. og Ljungren (2024): Klasse. En innføring. Cappelen, Norge.
- Flemmen, M. (2009): Hersketeknikkene en begrephistorie. *Arr-idehistorisk tidsskrift*, 1 s.97-108.
- Frydenlund, J.H. og A.H. Strand (2024): Kampen om skolefraværet. [Norsk sosiologisk tidsskrift Vol.8, Utg.2-3](https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3) Side 1–6 <https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3>.
- Goffmann, E. (1973): Vårt rollespill til daglig, en studie i hverdagslivets dramatik.
- Goudeau og Croizet (2017): Hidden advantages and disadvantages of social class: How classrooms reproduce social inequality by staging unfair comparison. *Psychological Science* 28 (2), 162-170.
- Habermas, J. (1999): Kraften i de bedre argumenter. Oslo: Universitetsforlaget
- Hansteen, H.M. (2009): Anerkjennelsesgløymse og varefetisjisme. I: AGORA 4. Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1992): Ein utdana mann og eit dana menneske. I: Erling Lars Dahle (red.) Pedagogisk filosofi. Ad Notam Gyldendal.
- Holter, H. (1992): Seksuell trakassering: en hersketeknikk i arbeidsorganisasjonen? I: Sex i arbeid(et), Brandtsæther og Widerberg (red.). Tiden norsk forlag.
- Honneth, A. (2019): Tingliggjøring og anerkjennelse – et nytt blikk på et gammelt begrep. Cappelen upopulære.
- Jarness, V. (2021): Kulturell ulikhet og Klasse. I: Ulikhet. Grønbo, S.A, Nilsen, og K, Christensen (red.), Fagbokforlaget.

- Kalonaityté, V. (2014): Normkritisk pedagogik – for høyere utdanning. Lund: Studentlitteratur.
- Kilden kjønnsforskning : [De fem hersketeknikker | Kilden](#) 18.05.2026.
- Koresinsky, T. (2021): Tverrfaglig dybdelæring. Universitetsforlaget.
- Lindstøl, F. (2016): Tenk hvis. Om fiksjonerfaringer som utgangspunkt for refleksjon i lærerutdanningen. Acta didactica Norge, Vol 10 (3), Art. 14.
- Nilsen, R.Å. (2024): [Klassesamfunnet på fremmarsj – del I - Sosiologen](#)
- Norheim Lilletun, C. (2019): Skolen som arena for å motvirke fordommer, rasisme og diskriminering – en kvalitativ studie av elevperspektiver og erfaringer.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73606>
- Norheim Lilletun, C. (2021): Kropp, kjønn og seksualitet: normkritiske perspektiver og samfunnsdidaktiske muligheter. I: Samfunnsfagdidaktikk. Førland, S., Granlund, L. & Ryen (red.), Universitetsforlaget.
- NOU 2015:2 (2015): Å høre til – Virkemidler for et trykt psykososialt skolemiljø. Kunnskapsdepartementet. [NOU 2015: 2 - regjeringen.no](#)
- Nyberg, A. og Dahlgren. E. (2021): Härsketeknik. Liber AB.Stockholm.
- Næss, R.R, L.M. Romero og A.C. Birkeland (2026): Ingen vil være en snitch. Tidsskriftet Psykologi i kommunen. Nr 1 2026. [Fagfellevurdert: Ingen vil være en snitch / Psykologi i kommunen nr. 1 2026](#) hentet 18.05.2026
- Opplæringsloven (1998): Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. [Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#)
- Madsen O.J. og T.von Soest (2021): En plaget ungdomsgenerasjon? I: Ungdommen <https://doi.org/10.23865/noasp.142>
- Meld. St. 16 (2016-2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Meld. St. 4 (2018-2019). Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2019-2028. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-4-20182019/id2614131/>
- Risdal, J. og H. Sandvik (2007): Hersketeknikker. Forlaget Spartakus.
- Røthing, Å. (2020): Mangfoldskompetanse og Kritisk tenkning. Cappelen Damm Akademia.
- Salmson, K. & J. Ivarsson (2015): Normkreativitet i förskolan: om normkritik och vägar till likabehandling. Olika forlag.
- Skjervheim, Hans (1992): Eit grunnlagsproblem i pedagogisk filosofi. I: Erling Lars Dahle (red.), Pedagogisk filosofi. Ad Notam Gyldendal.
- Solnit, R. (2016): Menn som forklarer meg ting. Pelikanen forlag.
- Sollund, S. (2017): Hersketeknikkene. Kagge forlag.
- Sørensen, R. (2026a): Tillitsskapende dialoger i lærerutdanningen. I: Universitetsforlaget (under publikasjon 2026).
- Sørensen, R. og R.Å. Nilsen (2021): Bourdieu, #Metoo og strukturperspektivets revansje. *Praktiske Grunde* 1, 27-46.

- Sørensen, R. (2019): Seksuell trakassering, verdighet og SKAM. I: Stenstad, Ådne Valen og Ingrid Christensen (Red): [Menneskeverd - en utfordring for skole og samfunn | Nordic Open Access Scholarly Publishing](#). Cappelen.
- Sørensen, R. (1992): Det går på verdigheten løs! I: Sex i arbeid(et), I: Brandtsæther og Widerberg (red.), Tiden norsk forlag.
- Steiness K.K. og H.F. Teigen, 2021: Livsstil til salgs: om influensermarkedsføring på sosiale medier og hvordan ungdom påvirkes.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-01>
- Strømmen, Ø. (2021): Giftpillen- konspirasjonsteorier og deres ødeleggende kraft. Res.Publica.
- Universitetet i Sørøst-Norge: [“Er du snitch er du ferdig” - Universitetet i Sørøst-Norge](#) 01.03.2026.
- Waitkus, Nora; Savage, Mike & Toft, Maren (2024): Wealth and Class Analysis: Exploitation, Closure and Exclusion. Sociology. ISSN 0038-0385. 59(1), s. 126–143. doi: 10.1177/00380385241275842.
- Ås, Berit (1979): De fem hersketeknikker, om å ufarliggjøre fiendens våpen. Art. i: Årbog for kvinderet, s. 55-88. København: Juristforbundets forlag.