

Tonje Børgesen

Elevers fortellinger om rasisme

En kvalitativ studie av hvilke erfaringer elever på 7. trinn har med rasisme

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Ingvil Bjordal

Mai 2022

Tonje Børgesen

Elevers fortellinger om rasisme

En kvalitativ studie av hvilke erfaringer elever på 7. trinn har med rasisme

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Ingvil Bjordal
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne studien er rasisme i skolen, med fokus på elevers erfaringer med rasisme og hvordan de opplever at skolen følger opp disse. Skolen skal være en trygg og inkluderende arena som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever. Likevel viser en ny rapport fra Unicef (2022) at en av tre ungdommer opplever rasisme på grunn av sitt utseende, hvor flesteparten av tilfellene skjer i skolen. Det legges i denne oppgaven til grunn at skolen er en viktig arena for forebyggingen av diskriminering og rasisme, hvor antirasistisk undervisning spiller en sentral rolle.

Studien har et kvalitativt forskningsdesign som er forankret i fenomenologiske prinsipper. Jeg har brukt metodene kvalitativ spørreundersøkelse og fokusgruppeintervju for å undersøke en større gruppe elevers fortellinger om rasisme. Dette er gjort med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvilke erfaringer har elever på 7. trinn med rasisme, og hvordan opplever de skolens arbeid mot rasisme?*

Studiens hovedfunn viser hvordan mange av elevene opplever rasisme som en del av hverdagen sin, både på skolen og fritiden. Rasismen de opplever kommer ofte til uttrykk gjennom ytringer og handlinger basert på synlige trekk og gjennom diskriminering som skaper et skille mellom mennesker og en gruppering i «oss» og «dem». Det kommer frem at elevene i stor grad opplever hverdagsrasisme. Et annet funn som kommer frem i studien er knyttet til elevenes opplevelser av skolens arbeid mot rasisme. De har ulike opplevelser av rasismeundervisningen og dens innhold, men er forholdsvis enige om skolens oppfølging og håndtering av rasistiske hendelser. Elevene uttrykker at dette arbeidet er varierende og ikke tilstrekkelig i forhold til deres behov.

På bakgrunn av elevenes erfaringer med rasisme, er formålet med masteroppgaven å styrke yngre elevers stemmer og perspektiv i diskusjonen om rasisme i skolen. Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å presentere hvordan antirasistisk undervisning er et viktig verktøy i forebyggingen mot rasisme i skolen, hvor elevenes opplevelser bør vektlegges. Sentralt i dette arbeidet har vært å se studiens funn i lys av teori om blant annet rasisme, antirasistisk undervisning, frigjøringspedagogikk og elevers behov for anerkjennelse, tilhørighet og trygghet.

Abstract

The theme of this master's thesis is racism in school, with focus on students' experiences with racism and how they experience the school following these up. The school shall be a safe and inclusive arena that promotes health, well-being and learning for all students. Nevertheless, a new report from Unicef (2022) shows that one-out-of-three young people experience racism because of their appearance. Most of the cases happen at school. This thesis is based on school as an important arena for the prevention of discrimination and racism, where anti-racist education plays an important role.

The study has a qualitative research design, which is rooted in phenomenological principles. I have used qualitative survey and focus group interview as methods to study a larger group of students' narratives about racism. This is done based on the following thesis question: *What experiences do 7th grade students have with racism, and how do they experience their schools' work against racism?*

The main findings of this study show how the students experience racism as a part of their everyday life, both at school and in their spare time. The racism they experience is often an expression of statements and actions based on visible features. It also shows as discrimination that creates a distinction between people and a groping in "us" and "them". It turns out that the students largely experience everyday racism. Another finding of the study is related to the students' experiences of how the school is working against racism. They have different experiences of the education about racism, but on the other hand, they agree on how the school follow up and manage different racist incidents. The students express how this work is varied and not sufficient in relation to their needs.

Based on the students' experiences with racism, the purpose of this master's thesis is to strengthen young students' voices and perspectives in the discussion about racism in school. Through this thesis, I intend to present anti-racist education as an essential tool in the prevention of racism in school. The students' experiences should be emphasized. Central to this work has been to see the findings of this study in the light of theory related to racism, anti-racist education, liberation pedagogy and students' need of recognition, belonging and safety.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en givende, lærerik og spennende prosess. Når jeg nå leverer denne masteroppgaven, etter fem flotte studieår ved NTNU Trondheim, er det en håndfull mennesker jeg ønsker å takke.

Selv om oppgaven er skrevet av meg, er det ikke jeg som skal ha den største æren for den. Først og fremst må jeg takke alle elevene som ønsket å bidra til min studie og dele sine erfaringer og tanker om et sensitivt tema. Dere har bidratt med viktige stemmer inn i debatten og forskningen på rasisme. Jeg var heldig som fikk et innblikk i deres historier. Takk! Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

En stor takk rettes også til min dyktige veileder, Ingvil Bjordal. Du har bidratt med gode innspill og kunnskap fra start til slutt. Takk for de verdifulle tilbakemeldingene og støtten du har gitt gjennom hele prosessen og for engasjementet du har vist for oppgaven min.

Videre vil jeg takke gode venner, familie og kjæreste for oppmuntrende ord, støtte og kjærlighet gjennom en travel og stressende tid.

Til slutt vil jeg takke mine flotte støttespillere og studievenner på lesesalen. Takk for gode samtaler, motiverende ord og utallige lunsjpauser. Jeg heier på dere!

Trondheim, mai 2022
Tonje Børgesen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	10
1.1	Bakgrunn og tematikk	10
1.2	Tidligere forskning	11
1.4	Problemstilling	13
1.5	Disposisjon	14
2	Teori	14
2.1	Rasisme – et omfattende begrep	14
2.2	Ulike definisjoner på rasisme	15
2.2.1	<i>Klassisk rasisme</i>	15
2.2.2	<i>Nyrasisme</i>	15
2.2.3	<i>Rasialisering</i>	16
2.3	Antirasistisk arbeid og undervisning i skolen	17
2.3.1	<i>Antirasistisk arbeid</i>	17
2.3.2	<i>Arbeid mot rasisme i skolen – antirasistisk undervisning</i>	18
3	Metode	20
3.1	Fenomenologisk inngang	20
3.2	Metodevalg og utvalg	21
3.2.1	<i>Kvalitativ spørreundersøkelse</i>	21
3.2.2	<i>Fokusgruppeintervju</i>	22
3.3	Forberedelse til datainnsamling	23
3.3.1	<i>Rekruttering</i>	24
3.3.2	<i>Intervjuguide</i>	24
3.5	Analyseprosessen	25
3.5.1	<i>Transkribering</i>	25
3.5.2	<i>Analysestrategi</i>	26
3.6	Studiens metodiske refleksjoner	27
3.6.1	<i>Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet</i>	27
3.6.2	<i>Forskerens utgangspunkt og rolle</i>	28
3.7	Etiske problemstillinger	28
4	Presentasjon av empiri og analyse	29
4.1	Elevers erfaringer med rasisme	29
4.1.1	<i>Det store bildet – omfang og funn i spørreundersøkelsen</i>	30
4.2	Elevers fortellinger om rasisme	30
4.2.1	<i>Synlige trekk</i>	31
4.2.2	<i>Skillet mellom «oss» og «dem»</i>	35
4.3	Skolens arbeid mot og håndtering av rasisme	38
4.3.1	<i>Begrenset rasismeundervisning</i>	38
4.3.2	<i>Ulike opplevelser av oppfølging etter rasisme</i>	41

5	Drøfting	43
5.1	Behovet for en antirasistisk praksis i skolen	44
5.1.1	<i>Samspill mellom undervisning og elevers erfaringer</i>	<i>44</i>
5.1.2	<i>En helhetlig antirasistisk praksis i skolen</i>	<i>45</i>
5.2	Avstand mellom elevers erfaringer og skolens arbeid	45
5.2.1	<i>En skole som styrker eller svekker elever?.....</i>	<i>46</i>
5.2.2	<i>Hvilke konsekvenser kan avstanden ha?.....</i>	<i>47</i>
5.2.3	<i>Elevers opplevelser i sentrum.....</i>	<i>48</i>
6	Avslutning	49
	Referanseliste	51
	Vedlegg	55
	Vedlegg 1: Spørreundersøkelse	56
	Vedlegg 2: Intervjuguide	58
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	60
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for foreldre	63

1 Innledning

Denne studien omhandler elevers fortellinger om deres erfaringer med rasisme og opplevelser av hvordan skolen arbeider mot rasisme. Innledningen skal presentere bakgrunnen for valget av forskningsfelt og tematikk relatert til dette. Videre skal jeg gjøre rede for tidligere forskning på feltet som er relevant for studien, samtidig som det gjøres rede for hvilken forskning det er behov for. Til slutt presenterer jeg studiens problemstilling og konkretiserer denne, før jeg gir en kort beskrivelse av oppgavens disposisjon.

1.1 Bakgrunn og tematikk

Det siste tiåret har det skjedd mange hendelser knyttet til rasisme, både på godt og vondt. I Norge har vi vært vitne til to terrorangrep utført som følge av rasistisk og høyreekstremt tankegods. I 2020 fikk vi se Black Lives Matter-demonstrasjoner som oppsto som følge av drapet på George Floyd og hvordan disse utviklet seg til en viktig bevegelse i kampen mot rasisme og diskriminering, særlig av melaninrike, i nyere tid. Til tross for en større mediedekning rundt tematikken og et nytt engasjement og driv i rasismedebatten, eksisterer det fortsatt en uenighet i befolkningen om hvorvidt det finnes rasisme i dagens Norge (Brekke et al., 2020). Forskning og kartlegging på rasismefeltet motbeviser derimot grunn til uenighet, ettersom den viser at mange mennesker i Norge, blant annet barn og unge, opplever rasisme som en del av hverdagen sin (Rogstad & Midtbøen, 2009; Seeberg, 2011; Antirasistisk Senter, 2017; Unicef, 2022). Rogstad & Midtbøens (2009) kunnskapsoversikt peker på hvordan det er problematisk at majoritetsbefolkningen i Norge gjennomgående ikke ser seg selv som rasistiske, men samtidig har tydelige forestillinger om hva norskhet og norske verdier skal være (Rogstad & Midtbøen, 2009).

Rasisme og diskriminering må anerkjennes, og særlig betydningsfullt er det at viktige institusjoner i samfunnet, som skolen, tar tak. Skolen er en arena hvor barn og unge tilbringer store deler av hverdagen sin. Her skal de oppleve læring, trivsel og mestring i et fellesskap hvor alle skal kunne føle seg anerkjent, respektert og inkludert (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel er det mange mekanismer som utfordrer og påvirker den enkeltes følelse av tilhørighet til fellesskapet og rasisme er et av fenomenene som skaper slike utfordringer. Rasisme er en utfordring i skolen som må tas på alvor både i klasserommet og utenfor i samfunnet, dersom den skal motarbeides (Sibeko & Eriksen, 2022). Vi har sett tydelige eksempler på i ulike rapporter de siste årene knyttet til rasisme og diskriminering, blant annet Antirasistisk senterets rapport fra 2017 kalt *Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun*, at skolen er en av arenaene hvor barn og unge opplever mest etnisk diskriminering og rasisme.

Rasisme nevnes ikke konkret i opplæringsloven og overordnet del av læreplanen, og er så og si et utelatt begrep i Kunnskapsløftet 2020. Arbeidet mot rasisme står derimot beskrevet i overordnet del gjennom andre ord som diskriminering. Et eksempel finner vi i det tverrgående temaet «Demokrati og medvirkning», hvor skolen blant annet skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Mangfoldet skal dyrkes, samtidig som den enkelte skal inkluderes (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når det gjelder kompetansemål for selve undervisningen, nevnes rasismebegrepet eksplisitt kun et sted i læreplanene for 1. til 7.

trinn, under et kompetansemål i samfunnsfag etter 7. trinn. Det lyder slik: «... eleven skal kunne drøfte kva likeverd og likestilling har å seie for eit demokrati, og utvikle forslag for korleis ein kan motarbeide fordommar, rasisme og diskriminering» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Til tross for at rasismebegrepet ikke nevnes eksplisitt i andre kompetansemål, overordnet del av læreplanen eller Opplæringsloven, finnes likevel arbeidet mot rasisme beskrevet blant annet gjennom Opplæringslovens (1998) §9a om elevenes skolemiljø. Her pliktes alle skolens ansatte til å motvirke krenkelser som mobbing, vold og diskriminering på alle områder til enhver tid. I denne forpliktelsen ligger blant annet skolens arbeid mot rasisme forankret, som også beskrives i formålsparagrafens verdier om menneskeverd, likeverd og demokrati (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Arbeidet med og mot rasisme skal ifølge lovverket være en del av skolens daglige arbeid.

Læreren er forpliktet til å ta eleven på alvor og aldri avvise signaler om dårlig skolemiljø, noe som kan innebære opplevelser med rasisme. Denne forpliktelsen viser det seg at mange lærere ikke klarer å følge opp, da ulike undersøkelser kommer frem til at mange elever ikke blir tatt på alvor når de betror seg til lærere om sine opplevelser med rasisme (Antirasistisk senter, 2017; Døving & Nustad, 2019). Sibeko & Eriksen (2022) peker på hvordan en dårlig oppfølging av rasisme i skolen kan føre til at elevene føler på utrygghet, noe som igjen kan påvirke læring og trivsel i skolen. Andre mer alvorlige konsekvenser av at skolen ikke motvirker krenkelser som diskriminering, kan være negativ påvirkning på psykisk helse og konsekvenser knyttet til blant annet arbeidsliv og utdanning (Wollscheid et al., 2021).

Lippe (2021) fremhever hvordan Fagfornyelsen og overordnet del krever at lærere har kompetanse på dette feltet. Det betyr nærmere bestemt en styrking av læreres kunnskap om fordommer, fremmedfrykt, rasisme, antisemittisme og ekstremisme slik at de aktivt kan bidra inn i skolens arbeid (Lippe, 2021). Dette er avgjørende for skolens antirasistiske arbeid. Rasisme er derimot et tema som kan være vanskelig og sensitivt å snakke om. Lærere kan dermed ende opp med å unngå bruken av rasismebegrepet og heller bruke andre begreper som er mildere og mindre alvorlige (Døving & Nustad, 2019). Dersom lærere ikke snakker eksplisitt om rasisme i skolen, vil dette ifølge Osler & Lindquist (2018) føre til at lærere mangler gode pedagogiske hjelpemidler til å håndtere strukturelle ulikheter og kulturell rasisme i skolehverdagen. Taushet i skolen omkring rasisme og diskriminering hindrer lærere og elevers mulighet til å håndtere disse praksisene sammen (Osler & Lindquist, 2018).

1.2 Tidligere forskning

Under arbeidet med rapporten *Det kan skje igjen* (2011) fra Kunnskapsdepartementet ble det satt opp en arbeidsgruppe som skulle undersøke påstander om antisemittisme i norske skoler. Etter arbeidet ble det laget en rapport med anbefalinger for skolen om blant annet hvordan arbeide systematisk og helhetlig mot rasisme, antisemittisme og diskriminering og hvordan skolen kan utvikle redskaper for å tidlig avdekke uønskete holdninger og atferd blant elever og lærere (Hagen, 2021). Denne rapporten er et eksempel på hvordan rasisme i skolen er et tema som har fått mer oppmerksomhet de siste årene, men fortsatt er det behov for mer forskning på feltet. I denne delen av innledningen skal jeg presentere tidligere forskning på feltet, særlig relatert til rasisme i skolen, ettersom denne er viktig å kjenne til for å opparbeide seg en kompetanse om

rasisme i Norge. Jeg skal også presentere hvilken forskning som mangler og som det fortsatt er behov for, særlig innenfor utdanningsforskningen.

I løpet av tiåret som har passert siden rapporten *Det kan skje igjen* ble publisert i 2011, har det skjedd mange alvorlige hendelser knyttet til rasisme. Mange mennesker har også delt sine historier om erfaringer med rasisme i media, noe som har gitt befolkningen større kunnskap om rasisme, og det har blitt gjort mer forskning på feltet som støtter opp om disse historiene. Ulike rapporter og studier har vist at barn og unge opplever rasisme og diskriminering, blant annet i skolehverdagen sin (Trøften, 2010; Antirasistisk senter, 2017; Leirvik et al., 2021; Unicef, 2022). Antirasistisk Senters (2017) undersøkelse resulterte i en rapport som viser alvorlig statistikk over ungdommers opplevelser med rasisme. 24 prosent av utvalget i undersøkelsen sa de opplevde rasisme, diskriminering eller urettferdig behandling regelmessig på barneskolen. Skolen var en av arenaene hvor ungdommene hadde opplevd mest rasisme (Antirasistisk senter, 2017). Disse tallene støttes opp av en fersk undersøkelse gjort av Unicef i 2022, hvor rundt 1800 ungdommer mellom 13 og 19 år svarte på ulike spørsmål om rasisme. Her svarte 37% at de hadde blitt utsatt for rasisme på grunn av hvordan de så ut, hvor 57% av dem svarte at de hadde opplevd det på skolen. De svarte også på spørsmål om de fikk hjelp da det skjedde, om de lærer om rasisme og diskriminering på skolen, og om de synes de som bestemmer i Norge gjør nok for å stoppe rasisme og diskriminering (Unicef, 2022).

Rasisme i skolen har fått en større plass i forskningen, hvor temaer som pedagogiske utfordringer, analyse av læreplaner og lærebøker og antirasistisk undervisning er sentrale (Gressgård & Harlap, 2014; Røthing, 2015; Sibeko & Eriksen, 2022). Per dags dato pågår det også nye forskningsprosjekter fra ulike arbeidsgrupper og institutter. Et av disse pågående prosjektene skal blant annet bidra til at den kritiske debatten om rasisme holdes levende i Norge (NTNU, u.å.), mens et annet skal undersøke kunnskap om rasisme i lærerutdanningen (Bergum, 2021). Det er tidligere blitt gjort flere studier som trekker frem det såkalte «ubehaget» lærere føler på knyttet til undervisning om sensitive tema som rasisme (Svendsen, 2014; Røthing, 2019; Faye, 2021). Rasialisering er også et begrep som har fått en større plass i forskningen på rasisme. Dette er et perspektiv som fokuserer på å forstå rasistiske prosesser og hvordan disse kommer til uttrykk og preger samfunnet vårt (Bangstad & Døving, 2015). Rasialisering er et viktig perspektiv, særlig innenfor utdanningsforskningen, som kan bidra til en bredere kompetanse om rasisme i skolen (Rogstad & Midtbøen, 2009; Eriksen, 2021). I redegjørelsen av tidligere forskning er det også verdt å nevne tidligere masteroppgaver som er blitt skrevet på området. Et stort antall av disse har hatt hovedfokus på rasisme som begrep, elevs og lærers oppfatning av rasisme og skolers arbeid mot rasisme (Berg, 2013; Vidhammer, 2020; Arif, 2021; Dalby, 2021). Det finnes med andre ord få studier som undersøker ut ifra et elevperspektiv og fremhever elevs erfaringer med rasisme.

Det finnes mye eldre forskning som kan være verdt å nevne, og Seebergs (2011) kunnskapsstatus oppsummerer deler av denne. Hennes gjennomgang av forskning knyttet til etnisk diskriminering i Norge viser at barn og unge opplever og utsettes for rasisme. Nærmere bestemt opplever de svært ulike former for etnisk diskriminering og rasisme, alt fra nesten helt usynlige praksiser til grovt voldelige. Samtidig som Seeberg (2011) fremhever forskning som har kommet på feltet de siste årene før gjennomgangen, viser hun også til hvilket behov det er for mer forskning, særlig om

barn og unge. Ifølge kunnskapsstatusen finnes det lite forskning som har hatt et eksplisitt fokus på barn og unges opplevelser med diskriminering som rasisme. Dette kan skyldes blant annet fraskrivelse og ubehag i møtet med tematikken, men også metodiske utfordringer knyttet til forskning som inkluderer barn og unge (Seeberg, 2011).

Bangstad (2015) argumenterer for at det finnes en svak tradisjon for å forske på rase og etnisitet, dermed også rasisme, i Norge. Han har inntrykk av at det norske samfunnet ikke er villig til å undersøke rasisme som problem, ettersom rase ses som et kontroversielt eller tabubelagt tema (Bangstad, 2015). Uavhengig av hvordan rase og rasisme oppleves som et vanskelig tema å undersøke, er rasisme en praksis som finnes i stor grad i samfunnet vårt, også i dag. Derfor trengs det mer forskning på rasisme og diskriminering, noe som poengteres blant annet i kunnskapsgjennomgangen av diskrimineringsfeltet som ble gjennomført av HL-senteret i 2015. Dette begrunnes blant annet av forskning som viser at elever med minoritetsbakgrunn opplever rasisme og diskriminering i skolen og at lærere ikke har kompetanse til å håndtere dette (HL-senteret, 2015). Også Døving og Nustad (2019) viser til at det finnes lite forskning på rasisme i Norge, til tross for at vi vet at rasisme finner sted på mange ulike arenaer i samfunnet, blant annet i skolen. Faye (2021) peker på et behov for mer forskning på rasisme i den norske skolen, og særlig på elevens perspektiv på og opplevelser med rasisme og læreres, lærerutdanneres og lærerstudenters kompetanse på feltet (Faye, 2021).

1.4 Problemstilling

Den tidligere forskningen som finnes på rasisme, tilsier at det er behov for mer forskning som inkluderer barn og unges opplevelser med rasisme, noe som er en av hovedårsakene til hvorfor jeg har valgt et elevperspektiv for min masteroppgave. Problemstillingen for denne studien er som følger: *Hvilke erfaringer har elever på 7. trinn med rasisme, og hvordan opplever de skolens arbeid mot rasisme?*

Denne formuleringen er valgt ut for å undersøke hovedsakelig hvilke forståelser elevene har for rasisme som tematikk både i skole og samfunn, hvilke erfaringer de har med rasisme og hvordan de opplever at skolen deres håndterer og arbeider mot rasisme. Et sentralt utgangspunkt for denne studien er antagelsen om at kunnskap om elevens forståelser og egne erfaringer er sentralt for å kunne gjøre mening ut av deres beskrivelser av skolens håndtering og arbeid. Ønsket om å forske fra et elevperspektiv begrunnes hovedsakelig av viktigheten av å fremme barn og unges stemmer i forskningen på rasisme. Det er viktig å inkludere og fremme barn og unges perspektiv, særlig dersom det skal tas beslutninger som får direkte konsekvenser for dem (Fossheim et al., 2013). Forskning hvor barn deltar, kan gi skolen økt kompetanse om rasisme og elevenes egne opplevelser med den, noe som kan gjøre det lettere å hjelpe elevene med deres opplevelser og føre en antirasistisk pedagogikk (Sibeko & Eriksen, 2022). For å kunne svare på problemstillingen var det hensiktsmessig å undersøke elever som hadde egne erfaringer med rasisme og interesse for rasismetematikken og dens problemstillinger, særlig i skolen. Studiens metode og utvalg presenteres ytterligere i kapittel 3.

1.5 Disposisjon

Masteroppgaven består av 6 kapitler. Kapittel 2 har som formål å ramme inn analysen, i tillegg til å presentere ulike teoretiske perspektiver tilknyttet feltet. Kapittel 3 omhandler metodiske valg og refleksjoner rundt reliabilitet, validitet og overførbarhet, samt etiske refleksjoner. I kapittel 4 presenteres studiens empiriske funn, hvor disse analyseres og tolkes opp mot relevant teori. Til slutt har kapittel 5 som formål å drøfte studiens hovedfunn for å løfte dem inn i en bredere kontekst, hvor funnene knyttes til relevant teori og forskning. Avslutningen, kapittel 6, skal komme med en kort oppsummering av studien og en konklusjon på studiens hovedfunn, samt reflektere rundt videre forskning.

2 Teori

Teorikapittelet skal presentere ulike teoretiske perspektiv for masteroppgaven og undersøke hva litteraturen sier om oppgavens problemstilling. Innledningsvis vil denne teoridelen bestå av en redegjørelse for rasismebegrepet som tar for seg tre ulike definisjoner av rasisme: klassisk rasisme, nyrasisme og rasialisering. Vi må være tydelige på hva vi snakker om når vi snakker om rasisme, for å forebygge diskriminerende praksis og hindre misforståelser om tema (Sibeko & Eriksen, 2022). Derfor er det viktig i denne oppgaven å avklare de tre ulike definisjonene. Rasialisering, som jeg nevnte innledningsvis, vil bli særlig vektlagt, ettersom det er dette perspektivet jeg skal se hele oppgaven og datamaterialet mitt gjennom. Fokuset rettes i andre del av kapittelet mot antirasisme og skolens antirasistiske undervisning. Perspektivene og teoriene som presenteres i teorikapittelet, legger føringer for hvordan empirien senere i oppgaven skal tolkes og drøftes.

2.1 Rasisme – et omfattende begrep

Rasisme er et omfattende begrep som er vanskelig å definere, ettersom det ikke finnes en klar definisjon på begrepet, men også fordi rasisme er et komplekst fenomen og et brennbart tema (Bangstad & Døving, 2015; Hagen, 2021; Røthing, 2017; Spernes, 2020). Rasisme har fått et endret meningsinnhold siden begrepet ble tatt i bruk på starten av 1900-tallet. Mange fagfolk og forskere mener at rasismebegrepet er problematisk å bruke fordi det er følelsesladet og øker konfliktnivået, og flere av dem foreslår å heller bruke begrep som «systematisk diskriminering» (Rogstad & Midtbøen, 2010). Erstatningen av rasismebegrepet med diskriminering kan derimot bidra til både fornektelse, minimalisering og naturalisering av rasisme som sosiale og politiske fenomener. Denne begrepsklarheten skaper forvirring og uenighet om hva rasisme er (Faye, 2021).

Bangstad og Døving (2015) ønsker med sin bok *Hva er rasisme* fra 2015, å åpne opp for en bredere bruk av rasisme som begrep. De påpeker at det finnes både ulike grader av og former for rasisme, noe som fører til at det kan være svært forskjellig i ulike historiske epoker hvordan rasisme utarter seg, hvem den er rettet mot og hvordan den begrunnes (Bangstad & Døving, 2015). Bangstad og Døving foreslår at rasisme kan forstås som:

... en generalisering i form av at mennesker tillegges bestemte egenskaper på bakgrunn av sin tilhørighet til en bestemt gruppe, og at disse egenskapene defineres som så negative at de utgjør et argument for å holde medlemmer av gruppen på avstand, ekskludere dem og om mulig aktivt diskriminere dem. (Bangstad & Døving, 2015, s. 16).

For at noe skal kunne kalles rasisme, mener Bangstad og Døving (2015) nærmere bestemt at tre prosesser må inngå:

- Å dele inn en befolkning i ulike kategorier der noen gis negative essensielle trekk
- Å redusere et individs identitet til de gitte negative karaktertrekkene for en kategori
- Å bruke de negative karaktertrekkene som argument for underordning og diskriminering (Bangstad & Døving, 2015, s. 16)

Fordi rasisme er et så omfattende begrep, kan det være vanskelig å skape en forståelse for rasisme og hva som defineres som rasisme. Dette er også grunnen til at mennesker har svært ulike oppfatninger av hva dette fenomenet er. En manglende begrepsforståelse kan føre til uenighet og konflikt mellom mennesker (Sibeko & Eriksen, 2022). Inndelingen til Bangstad og Døving kan bidra til å åpne opp for en bredere bruk av rasismebegrepet som skaper større forståelse for rasisme på både individ- og samfunnsnivå, med individuelle og samfunnsmessige forklaringer. De argumenterer også for at en bred bruk av begrepet «rasisme» vil være viktig i kampen mot rasisme og diskriminering, som jeg kommer nærmere inn på senere i teorikapittelet (Bangstad & Døving, 2015).

2.2 Ulike definisjoner på rasisme

Jeg ønsker å gjøre rede for tre former for rasisme som hevdes at finnes og som mange forskere på området opererer med: klassisk rasisme, nyrasisme og rasialisering. Det er sentralt i denne studien å få innsikt i alle de tre rasismeformene, for å få en helhetlig forståelse av begrepet.

2.2.1 Klassisk rasisme

Klassisk rasisme, eller biologisk rasisme som den også kalles, er rasisme betraktet som en form for ideologi, hvor man er overbevist om at det finnes menneskeraser med biologiske forskjeller (Bangstad & Døving, 2015). Disse forskjellene gir ifølge klassisk rasisme grunnlag for å rangere raser hierarkisk. Fornorskingspolitikken overfor samene er et eksempel på rasisme som ble begrunnet ut ifra en slik klassisk og biologisk ideologi (Rogstad & Midtbøen, 2009). Klassisk rasisme er gjerne knyttet til historiske hendelser som oppfattes som tilhørende en annen tid, hvor sentrale eksempler er andre verdenskrig og raseskillepolitikken i USA. På den måten fremstilles rasisme som noe man har lagt bak seg, noe som ikke finnes lenger, hvilket gjør det vanskeligere å forstå at rasisme er et problem også i dag. Rasisme blir noe vi distanserer oss fra (Rogstad & Midtbøen, 2009). Denne definisjonen synliggjør behovet for et nytt rasismebegrep som definerer rasisme også som noe dagsaktuelt.

2.2.2 Nyrasisme

I en nyere definisjon av rasismebegrepet, såkalt nyrasisme, fremheves det hvordan rasisme bygger på ideen om at bestemte gruppers kultur og/eller religion kan bli brukt som begrunnelse for rangering, underordning eller diskriminering av grupper, fremfor forestillinger om deres arvemateriale og biologi. Denne definisjonen kan også kalles

kulturell rasisme. Fokuset skiftes fra «den andres» hudfarge og etnisitet til «den andres» kultur og religion som begrunnelse for utestengelse eller diskriminering (Bangstad & Døving, 2015). Fokuset i nyrasisme ligger ofte på at forskjellene mellom ulike kulturer er uforenelige og at blanding av kulturer dermed vil føre til konflikt. Forskjellen mellom den klassiske rasismen og nyrasismen er først og fremst at sistnevnte ikke tar utgangspunkt i biologiske forskjeller. De to begrepene har samtidig en likhet som ligger i deres forestilling om at noen mennesker kan betraktes som mer verdt enn andre (Rogstad & Midtbøen, 2009).

Rasisme som intensjon eller konsekvens?

Klassisk rasisme og nyrasisme er to ulike former for rasisme som sier noe om rasismens uttrykksformer, hvem den er rettet mot og hvordan den begrunnes (Bangstad & Døving, 2015). De ulike formene for rasisme kan også si noe om hvordan man definerer rasisme. Pihl (2000) skiller mellom rasisme som intensjon og konsekvens. Klassisk rasisme er et perspektiv som fokuserer på å identifisere hvilke personer som er rasister og intensjonene bak rasistiske holdninger og praksiser (Pihl, 2000). Det ligger også et slikt individfokus i nyrasisme. Individfokuset innebærer at man forsøker å forklare rasistiske praksiser ut ifra intensjonene som ligger hos avsender. Disse perspektivene på rasisme fører til beskyldning av mennesker, heller enn å motvirke diskriminerende praksis, og gjør det vanskelig å avdekke de ulike formene for ekskludering (Pihl, 2000). Skal man lykkes med dette, trengs det et skifte i fokus fra intensjon til konsekvens. Rasialisering er et perspektiv som har fokus på hva rasisme gjør og hvordan det gjøres og definerer med andre ord rasisme som konsekvens. Ved å måle rasisme ut ifra hvordan den oppleves, heller enn intensjonene som ligger bak, kan man lettere gjenkjenne rasismens praksiser og hindre at disse utvikler seg (Pihl, 2000). Vi skal se nærmere på denne siste formen for rasisme.

2.2.3 Rasialisering

Rasisme i dag kan usynliggjøres, dersom man kun viser til de to rasismebegrepene jeg nå har presentert. Det begrunnes av at disse begrepene skaper forestillinger om at noe kan karakteriseres som rasisme kun dersom det vises til rase og biologi eller kultur og religion. Eriksen (2021) argumenterer for at det finnes et behov for enda et begrep som ikke skaper individuelle forklaringer på rasisme og ikke fokuserer på å identifisere hvem som er rasister. Rasialisingsbegrepet skifter fokus fra individnivå, på hvem som utsettes for rasisme og hvem som står bak rasismen, til fokus på samfunnsnivå og hvordan rasisme kan forklares ut ifra samfunnets strukturer. Rasialisering, som henger tett sammen med strukturell diskriminering, er med andre ord et perspektiv hvor det vises til rasisme innbakt i sosial praksis. Perspektivet legger vekt på måten vi forstår og kommuniserer om verden på som begrunnelse for den verdimesige kategoriseringen av mennesker som skaper skiller mellom «oss» og «dem» (Bangstad & Døving, 2015). Rasialisering skiller seg fra de to andre definisjonene av rasisme, klassisk rasisme og nyrasisme, ettersom begrepet ikke synliggjøres gjennom en eksplisitt ideologi, men gjerne er ubevisst og uttrykkes gjennom kategoriseringer av «oss» og «de andre». Poenget med rasialisingsperspektivet er å gi ny innsikt i hvordan majoritetens praksisformer bidrar til ulikhet og opplevd utenforskap blant minoriteter på skjulte måter (Rogstad & Midtbøen, 2009). I motsetning til klassisk rasisme og nyrasisme, som forsøker å adressere hva rasisme er eller hvilke individer som har rasistiske holdninger, bidrar rasialisering til et fokus på hvordan rasisme kommer til uttrykk og hva rasisme gjør i konkrete situasjoner på samfunnsnivå (Eriksen, 2021).

Når rasisme tas opp i undervisningen i skolen, er det ofte knyttet til den klassiske, gamle, eller den kulturelle, nye, definisjonen av rasisme. Eriksen (2021) påpeker hvordan det er mer vesentlig i en læringssituasjon å prøve og forstå hvorfor rasisme er et fenomen som oppstår og hva det gjør med de som rammes, heller enn å diskutere hvem som har rett om hva rasisme er og hva som er rasisme og ikke. Et rasialiseringsperspektiv i undervisningen om rasisme kan bidra til at skolen ikke forsøker å danne ikke-rasister, men heller fokuserer på å danne anti-rasister som lærer hvordan være bevisst på og kjempe mot rasistiske strukturer som kommer til uttrykk både hos dem selv og andre (Eriksen, 2021).

Jeg valgte å legge størst vekt på rasialiseringsperspektivet i min masteroppgave, fordi det kunne gi meg mulighet til å se nærmere på hvordan hverdagsrasisme foregår og virker aktivt på barn og unge. Hverdagsrasisme er nemlig et begrep som springer ut av rasialiseringsperspektivet. Denne graden av rasisme omhandler alle små kommentarer, opplevelser og holdninger mennesker kan oppleve i hverdagen sin, som ikke er del av politiske bevegelser og forankret i samfunnets strukturer (Bangstad & Døving, 2015). Disse dagligdagse handlingene kalles ofte mikroagresjoner, som kjennetegnes ved at de understreker annerledeshet og skaper grupperinger (Sibeko & Eriksen, 2022). Hverdagsrasisme er den graden av rasisme som er mest gjenkjennbar for barn og unge og som ofte kommer til uttrykk i skolen (Antirasistisk senter, 2017). Jeg valgte derfor, sammen med rasialiseringsperspektivet, å fokusere på hverdagsrasisme både i datainnsamlingen, analysen og drøftingen i denne masteroppgaven. Særlig i analysen ble perspektivet sentralt, da jeg skulle vurdere hvordan elever forstår og opplever rasisme og skolens arbeid mot rasisme basert på sine egne erfaringer og forforståelser.

2.3 Antirasistisk arbeid og undervisning i skolen

Som nevnt innledningsvis, er skolen pålagt gjennom opplæringsloven og læreplanverket (LK20) å arbeide mot krenkelser knyttet til blant annet diskriminering, noe som innebærer å undervise om rasisme og gjenspeile antirasistiske holdninger og verdier (Sibeko & Eriksen, 2022). Skolens antirasistiske arbeid og undervisning har stor betydning for elevers opplevelse av inkludering og trygghet og for deres sosiale og faglige læring (Antirasistisk senter, 2017; Sibeko & Eriksen, 2022). Dermed er det vesentlig for en studie som skal undersøke elevers erfaringer med rasisme, å presentere teori knyttet til skolens antirasistiske arbeid og undervisning og undersøke problematikk rundt dette.

2.3.1 Antirasistisk arbeid

Antirasisme defineres som former for tenkning og praksiser som har som mål å konfrontere, utrydde og/eller motvirke rasisme, hvilket krever at man evner å identifisere rasisme som et fenomen og gjøre noe med det (Bangstad & Døving, 2015, s. 125). Eriksen (2021) peker på at fokuset i antirasistisk arbeid bør ligge på hva rasialisering og rasisme gjør i konkrete situasjoner. Antirasisme må også forstås i lys av hvert enkelt lands politiske kultur og utviklingen av denne over tid (Bangstad & Døving, 2015). For en organisasjon som Antirasistisk senter handler antirasisme mer konkret om holdningsskapende arbeid mot rasisme, å være synlig på ulike offentlighetsarenaer og å arbeide målrettet overfor norske myndigheter (Bangstad & Døving, 2015).

Skolens antirasistiske arbeid handler mye om holdningsarbeid, ettersom skolen skal fremme demokratiske verdier og motarbeide diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette arbeidet må rettes mot hele elevgruppens holdninger, ikke minst majoritetens (Døving & Nustad, 2019). Antirasistisk arbeid i skolen innebærer at læreren tar aktivt stilling mot rasisme, blant annet ved å tydeliggjøre hva rasisme er og gi tydelige rammer for hvilke ytringer som aksepteres og ikke i klasserommet. Dette må også forklares hvorfor, slik at elevene kan forstå rammene (Sibeko & Eriksen, 2022). Hauge (2014) påpeker at innenfor antirasistisk arbeid må diskriminering ikke bare forstås som et holdningsfenomen, men også som et strukturelt problem. Et slikt perspektiv kan bidra til å avdekke forskjellsbehandling innad i institusjoner, som skolen, og hindre at rasistiske holdninger opprettholdes (Hauge, 2014). Jeg skal nå gå nærmere inn på nettopp hvordan det antirasistiske arbeidet bør foregå i skolen.

2.3.2 Arbeid mot rasisme i skolen – antirasistisk undervisning

Guro Sibeko skriver i sin bok *Rasismens poetikk*: «Det er ikke når vi snakker om rasisme vi er opphengt i fortida. Det er når vi opprettholder rasismen vi er det» (Sibeko, 2019, s. 50). Vi må snakke om rasisme for å kunne motvirke den, særlig i skolen. Børhaug (2016) argumenterer for at antirasistisk pedagogikk er en vesentlig, men komplisert oppgave i dagens skole. Skolen har et ansvar for å arbeide aktivt mot diskriminering og rasisme, men det er uklart akkurat hvordan dette arbeidet skal foregå. Et viktig spørsmål er derfor hvordan skolen og lærerne skal handle og arbeide antirasistisk for å motvirke rasistiske holdninger og håndtere rasisme i klasserommet (Hope & Grimsæth, 2019).

Det finnes mange eksempler på skoler i Norge som arbeider aktivt og forebyggende mot rasisme og diskriminering. Noen av disse skolene har mottatt den såkalte Benjaminprisen, en skolepris som deles ut hvert år til en skole som arbeider godt mot rasisme og diskriminering. Den bærer navnet til Benjamin Hermansen som ble drept på Holmlia i 2001 av rent rasistiske årsaker. Disse skolenes antirasistiske arbeid legger blant annet vekt på konkret undervisning med rasisme og diskriminering som tematikk i klasserommet. De arbeider også med mangfoldskompetanse, inkluderingsarbeid, som ofte rettes mot minoritetsspråklige elever, og utvikling av skolemiljø (Aarønæs et al., 2019). I HL-senterets publikasjon *16 år med Benjaminprisen* (2019) beskrives det hvordan skoler har hatt en utvikling i sitt arbeid mot rasisme og diskriminering de siste 20 årene, fra midlertidige prosjekter og markeringer til mer langsiktig forankring og helhetlig og systematisk arbeid (Aarønæs et al., 2019, s. 9).

Sibeko & Eriksen (2022) argumenterer for behovet for et fokus i forskningen på rasisme som dreier seg mer om antirasistisk undervisning. Skolens undervisning knyttet til rasisme, vil gjennom et rasialiseringsperspektiv fokusere på å danne elever som er bevisste på og kan kjempe mot rasistiske strukturer. Dette kalles antirasistisk undervisning (Eriksen, 2021). Denne må ifølge Sibeko & Eriksen (2022) foregå på flere nivåer og handle både om kunnskap, relasjoner, rettigheter og læringsmiljø. Slik henger antirasistisk undervisning sammen med demokratisk danning, noe som betyr at den ikke skal være et tema som dukker opp tilfeldig i klasserommet, men noe som gjennomsyrrer all undervisning og alle klasseromssamtaler. Antirasistisk undervisning pekes med andre ord på som et helhetlig og systematisk arbeid i skolen (Eriksen, 2020; Hagen, 2021).

En viktig del av den antirasistiske undervisningen er holdningsarbeid. Slik beskrives dette arbeidet i overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 (LK20):

«Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen. Elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger. [...]. Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen». (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

I holdningsarbeidet inngår blant annet undervisning som gjør elevene kjent med at rasisme kan være dårlige handlinger vi gjør som ikke betyr at vi er dårlige mennesker, men heller at holdningene er noe som alle kan bære med seg ubevisst (Sibeko & Eriksen, 2022). Mange skoler jobber godt med inkludering, noe som også er helt sentralt for å motarbeide og forebygge rasisme og diskriminering. Forskere som Døving & Nustad (2019) ønsker samtidig at det skapes rom for adressering av fenomenet rasisme i undervisningen, slik at skolen kan lære elever å gjenkjenne rasismen når den kommer til uttrykk. Arbeidet med å gjenspeile antirasistiske verdier omhandler nemlig også å undervise om rasisme. Her må alle stemmer i klasserommet inkluderes, både majoritetens og minoritetens, og læreren må åpne for å møte elevenes følelser og reaksjoner (Børhaug, 2016). Samtidig skal læreren være bevisst på at denne undervisningen kan oppleves belastende for enkelte elever, og fokus bør særlig ligge på uttrykk for rasisme som elevene kan kjenne igjen i sin egen hverdag (Sibeko & Eriksen, 2022).

Eriksen (2020) trekker frem seks ulike prinsipper og verktøy hun anser som de mest sentrale for antirasistisk undervisning. Det første, og viktigste, pekes på som arbeidet læreren gjør i form av å være et tydelig forbilde som slår ned på rasisme. Læreren kan også opptre som en alliert, til fordel for elevene som er i en sårbar situasjon. Videre pekes det på at kunnskap kun om kulturforskjeller ikke er tilstrekkelig i antirasistisk undervisning. Den må først og fremst ta tak i rasismens alvor og ta utgangspunkt i konkrete hendelser, spørsmål og eksempler. Et annet prinsipp er nemlig å snakke om rase og rasisme med elevene, hvor man eksplisitt bruker disse ordene, og ikke kun andre ord som virker mindre alvorlige. Slik kan læreren tydeliggjøre at rasisme alltid er galt. Eriksen (2020) trekker også frem at antirasisme handler om handlinger, ikke bare holdninger, i samspill med overordnet del av læreplanen som fremhever både elevenes handlings- og holdningskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til slutt fremheves antirasistisk arbeid som noe som må skje i alle fag til enhver tid, dette også i henhold til skolens ansvar som beskrevet i overordnet del (Eriksen, 2020).

Antirasistisk pedagogikk og undervisning kan være vanskelig å gjennomføre i praksis. Flere forskere og fagfolk på feltet fremhever at det finnes et ubehag og en berøringsangst i skolen knyttet til å ta opp sensitive tema som rasisme og diskriminering (Faye, 2021; Osler & Lindquist, 2018; Sibeko & Eriksen, 2022; Røthing, 2019). Å anerkjenne tilstedeværelsen av rasisme i skolen fremstår som tabu, noe som gjør det vanskelig å gjennomføre antirasistisk undervisning (Osler & Lindquist, 2018). Konsekvensene av en manglende antirasistisk pedagogikk kan være store. Når rasistiske ytringer og handlinger forekommer uten at de blir anerkjent og identifiseres som rasisme, utvides rommet for rasistisk praksis (Spernes, 2020). Lærere som ikke tar elevers erfaringer med rasisme på alvor og avfeier disse, som vi kan se eksempler på i Antirasistisk senters rapport, kan bidra til at rasisme bagatelliseres og legitimeres (Antirasistisk senter, 2017). Røthing (2019) argumenterer for at skolen og lærerne må gi

rom for ubehaget dersom undervisningen skal være inkluderende og elevene skal kunne lære å forstå seg selv og andre i tråd med antirasistiske verdier.

Jeg har nå trukket frem ulike perspektiver og problemstillinger knyttet til antirasistisk undervisning. En slik undervisning pekes på som avgjørende for å motvirke rasisme og diskriminering, både i og utenfor klasserommet. Skolen må arbeide aktivt og forebyggende mot rasisme, noe som innebærer holdningsarbeid i tråd med antirasistiske verdier, og undervisning om rasisme, både dens historie og aktualitet i dag (Sibeko & Eriksen, 2022). Dette arbeidet må være helhetlig og systematisk, altså noe som gjennomsyrrer all aktivitet i skolen (Eriksen, 2020). Det kan likevel være uklart akkurat hvordan skolen skal arbeide mot rasisme og diskriminering og ulike problemstillinger kan dukke opp i sammenheng med den antirasistiske undervisningen. Blant annet må lærere legge bort ubehaget de kan føle på knyttet til tematikken og heller anerkjenne rasismens tilstedeværelse i skolen. Denne anerkjennelsen kan ha stor betydning for elevenes inkludering, læring og trivsel i skolen (Røthing, 2019).

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere og diskutere de metodiske og analytiske valgene som ble tatt i de ulike fasene av forskningsprosessen. Metodekapittelet vil gi leseren innsyn i og oversikt over refleksjoner og valg som har blitt gjort i løpet av studien. Innledningsvis vil jeg beskrive og begrunne den metodologiske tradisjonen og metodevalgene i studien, og videre presentere utvalg og gjennomføringen av datainnsamling. Jeg vil deretter fremstille selve analyseprosessen og avslutte med refleksjoner rundt metode, kvalitet og etikk.

3.1 Fenomenologisk inngang

Formålet med studien min var å undersøke et bestemt fenomen, rasisme i skolen, og studiens problemstilling stiller dermed spørsmål om hvordan unge elever opplever dette fenomenet. Jeg var interessert i elevers subjektive erfaringer med rasisme og dermed ble det naturlig å velge fenomenologi som den metodologiske inngangen til studien min. Fenomenologi som kvalitativ metodisk tilnærming handler hovedsakelig om å utforske og beskrive mennesker og deres opplevelser med og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Denne metodologiske inngangen er opptatt av fenomenet slik de personer vi studerer, opplever det, og det var nettopp en slik tilnærming jeg fant interessant for min oppgave. Det var den dypere meningen i elevers forståelse av og erfaringer med rasisme som skulle være fokus, og disse kunne gi grunnlag for at studien min utviklet en generell forståelse av fenomenet, rasisme i skolen (Thagaard, 2018). Oppgaven tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Dette innebærer at jeg tar utgangspunkt i at mennesker forstår virkelighetens fenomener på basis av ulike sosiale faktorer og at man derfor kan ha ulike oppfatninger av samme fenomen (Tjora, 2017). Jeg søker kunnskap og frembringer denne som en del av en konstruksjon der jeg spør og undersøker hos andre, men også deltar selv (Anker, 2020). Elevenes forståelse av og erfaringer med rasisme er virkeligheten og slik de oppfatter den er utgangspunktet for oppgaven.

3.2 Metodevalg og utvalg

Forskningsprosjektets data er et viktig fundament for hele forskningsprosessen i kvalitative studier som denne, ettersom disse har til hensikt å reflektere virkeligheten som undersøkes. Som forsker måtte jeg velge metoder for å samle inn datamateriale som var relevante og pålitelig ut fra problemstillingen min (Johannessen et al., 2016). Ettersom jeg ønsket å undersøke elevers forståelse av og erfaringer med fenomenet rasisme, valgte jeg i første omgang å hente inn skriftlig informasjon fra elever gjennom en kvalitativ spørreundersøkelse og deretter gjennomføre et semistrukturert intervju med en fokusgruppe. Jeg opplevde at disse to metodene utfylte hverandre godt og ville kunne hjelpe masteroppgaven på hver sine måter og sammen gi et stødig prosjekt. Metodetrianguleringen førte til et variert datamateriale med svar fra informanter som var korte og anonyme, men også med mer utdypende og lengre svar. I de to metodene lå det ulike styrker som ble uttrykt gjennom mengde fra spørreundersøkelsen og dybde fra fokusgruppeintervjuet. Et datamateriale som består av ulike typer data fra ulike metoder, kan gjøre oppgaven mer pålitelig og overbevisende og i tillegg styrke studiens troverdighet, nærmere bestemt sikre sammenheng mellom fenomenet som blir undersøkt og dataene som blir samlet inn (Johannessen et al., 2016).

I denne delen av kapittelet vil jeg også presentere utvalget sammen med valg av metode. Helt fra jeg startet med skisseringen og planleggingen av prosjektet, hadde jeg en formening om at utvalget til både spørreundersøkelse og fokusgruppeintervju skulle være elever som gikk på barneskolen, ettersom jeg ønsket å snakke med barn. Jeg endte opp med å rekruttere elever på 7. trinn, blant annet fordi disse elevene var i en alder hvor man begynner å gjøre seg opp meninger om ulike samfunnsmessige tema og problemstillinger. Mange i denne alderen begynner også å utfordre og korrigere det de hører og er mer kritiske og opptatte av diskusjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elever på 7. trinn har også hatt lang nok skolegang til å kunne ha erfaringer med og meninger om rasisme i skolen (Antirasistisk senter, 2017).

3.2.1 Kvalitativ spørreundersøkelse

En kvalitativ spørreundersøkelse inneholder ofte et par spørsmål som er konkrete og åpne og kan svares utfyllende på. Her er kvaliteten på spørsmålene viktig, ettersom man ikke kan følge dem opp i etterkant (Anker, 2020). Jeg bestemte meg for å gjennomføre en kvalitativ spørreundersøkelse av to hovedårsaker. For det første opplevde jeg denne metoden som en god mulighet til å gjøre rekrutteringen av informanter til fokusgruppeintervju lettere. De aktuelle informantene ville gjennom spørreundersøkelsen bli kjent med meg og få informasjon om studien en god stund før det skulle rekrutteres til og gjennomføres intervju. Dette kunne gjøre at elevene ble interesserte i å delta på intervju og mer trygge på en slik eventuell avgjørelse. Det så jeg som en fordel for rekrutteringsprosessen, ettersom det kan være vanskelig å rekruttere barn og unge til å delta i forskning (Hagen & Lyng, 2019). En kvalitativ spørreundersøkelse ville også gi meg et bredt og nyttig datamateriale som kunne være til god hjelp i det videre arbeidet med forberedelser til og gjennomføring av intervju. Hensikten med denne metoden var å få en oversikt over en større mengde elevers forståelse av begrepet rasisme og egne opplevelser med rasisme, noe som var en fordel for meg å ha kjennskap til for å senere gjennomføre et godt gruppeintervju (Anker, 2020). Elevsvarene på spørreundersøkelsen ble utgangspunkt for tema og spørsmål i fokusgruppeintervjuet.

Den kvalitative spørreundersøkelsen inneholdt tre åpne spørsmål som elevene svarte på skriftlig, hvor de fikk god plass til å svare så utfyllende som de ønsket (se vedlegg 1). Undersøkelsen etterspurte informasjon om elevenes forståelse av rasismebegrepet, egne opplevelser med rasisme og hva elevene har lært om rasisme på skolen. Her kunne det komme frem personlig informasjon knyttet til rasisme som for mange kan være vanskelig å snakke om høyt og en skriftlig besvarelse kunne dermed være godt egnet. Disse spørsmålene ville fungere som en introduksjon til temaene som skulle tas opp i fokusgruppeintervjuet. Metoden ville bidra til at jeg fikk anledning til å stille en større gruppe elever spørsmål som ble svart på frivillig og anonymt. Spørreundersøkelsen skulle være anonym, ettersom det ikke var nødvendig å samle inn personlig informasjon her for å få det datamaterialet jeg ønsket og anonymiteten kunne også føre til at elevene følte seg tryggere på å dele sensitiv og personlig informasjon.

Etter endt datainnsamling fra spørreundersøkelsen sto jeg igjen med 60 svar på spørreundersøkelsen, alle fra elever på 7. trinn ved samme skole, som ble mitt endelige utvalg. Skolen ligger i et område av byen som har lavere sosioøkonomisk status og større andel av befolkningen som er innvandrere enn de andre delene av byen. Dette er faktorer som kan ha betydning blant annet for elevenes trivsel og resultater i skolen og deres forståelse av og erfaringer med rasisme. 7. trinnet besto av elever med ulike etnisiteter og bakgrunner. Spørreundersøkelsen var anonym og frivillig, fordi det ikke var relevant å samle inn personopplysninger her, og fordi jeg selvsagt ikke kunne pålegge elever å delta. Til tross for dette ønsket nesten alle elevene på trinnet å delta og det var kun et par elever som ikke deltok. Blant utvalget var det store variasjoner i hvor lang tid informantene brukte på å svare på undersøkelsen og hvor utfyllende de svarte på de ulike spørsmålene, men stort sett alle tok spørreundersøkelsen og gjennomføringen av denne på alvor. Dette kunne ha en sammenheng med informantenes egne erfaringer med rasisme og engasjement for tema. De ulike svarene skapte variasjon og mangfold i datamaterialet, noe som kom godt med i senere analysearbeid.

3.2.2 Fokusgruppeintervju

Den kvalitative spørreundersøkelsen var en metode som ga meg mulighet til å samle inn en større mengde data i en kvalitativ studie. Den var fra forskningsprosessens begynnelse tenkt å være en måte å få innsyn i et større antall elevers erfaringer med rasisme, som jeg kunne bruke videre til forberedelsene og gjennomføringen av et dybdeintervju. Ikke minst var datamaterialet jeg fikk fra spørreundersøkelsen av stort omfang, noe som hadde stor betydning for studien. Jeg valgte derfor å kombinere undersøkelsen med et intervju, nærmere bestemt et semistrukturert fokusgruppeintervju. Intervju er den mest brukte metoden for å samle inn egne data på, innenfor kvalitative studier. Gjennom et intervju kan forsker og informanter samtale, forstå hverandre, svare på hverandres spørsmål, diskutere ulike tema og beskrive egne tanker, følelser, meninger og opplevelser (Johannessen et al., 2016, s. 14). Det kvalitative forskningsintervjuet er en fleksibel metode som gir fylldige og detaljerte data. Det søker å forstå verden gjennom informantenes øyne og undersøke deres subjektive opplevelser og erfaringer. Målet er at forsker og informanter sammen skaper mening og forståelse og produserer kunnskap om et bestemt emne (Kvale & Brinkmann, 2015).

En fokusgruppe er en form for gruppeintervju hvor et antall informanter samles for å diskutere ett eller flere temaer (Tjora, 2017, s. 123). Her har forskeren gjerne en ikke-styrende intervjuerstil, ettersom fokuset er å få frem gruppens ulike synspunkter rundt

et emne (Kvale & Brinkmann, 2015). Valget falt på nettopp fokusgruppeintervju av ulike grunner. Denne metoden ble brukt som en oppfølging av spørreundersøkelsen, da studien trengte datamateriale som også gikk mer i dybden. Intervju med fokusgruppe kunne være en effektiv form for datainnsamling, ettersom jeg hentet inn data fra flere informanter på samme tid, samtidig som den ga informantene mulighet til å diskutere synspunkt, erfaringer og meninger sammen i gruppe. Ettersom jeg skulle intervjuere yngre elever i 12-13 årsalderen, kunne det være en fordel at informantene fikk delta sammen med andre de kjente fra før. Jeg håpet at intervju i fokusgruppe også kunne gjøre det lettere for dem å åpne opp om personlige meninger og erfaringer rundt rasisme (Tjora, 2017). Målet med denne intervjuformen var nettopp at informantene skulle diskutere ulike spørsmål knyttet til et emne og få frem ulike synspunkter på saken, heller enn at skulle komme til enighet om et emne eller finne løsninger på spørsmålene som ble stilt (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi ser at denne metoden henger sammen med studiens fenomenologiske tilnærming, som er særlig basert på bruk av dybdeintervjuer (Tjora, 2017).

Videre vil jeg si litt om fokusgruppen jeg endte opp med til intervju, gruppedynamikken i denne og de ulike informantenes bakgrunn og deltakelse i intervjuet, basert på mine egne observasjoner. Den endelige fokusgruppen jeg endte opp med å intervjuere var 6 elever, tre gutter og tre jenter, fra to ulike klasser på det samme 7. trinnet som var utvalg i spørreundersøkelsen. Vi valgte å bruke egne navn på informantene under intervjuet, som jeg anonymiserte straks jeg begynte transkriberingen ved å gi alle nye navn. Informantene fikk aliasene «Adnan», «Tara», «Isabella», «Benjamin», «Simon» og «Diana». Dette var en gruppe elever med ulike etnisk bakgrunn og ulike morsmål og norskkferdigheter. De kjente hverandre godt fra før og var alle spente på å være med på intervjuet. Deltakelsen deres underveis i intervjuet var varierende og det var særlig tre av dem som bidro mye og tre som bidro lite.

Adnan fremsto nokså likegyldig til deltakelsen i starten av intervjuet, men viste seg å ha mange meninger og refleksjoner rundt rasisme. Han bidro med egne erfaringer og utfylte ofte de andre elevenes bidrag. Han var ikke redd for å spørre, dersom han ikke forsto underveis. Tara var en av elevene med flest refleksjoner rundt temaet. Hun bidro godt gjennom hele intervjuet, blant annet med egne erfaringer og meninger om skolens håndtering av rasisme. Hun fremsto nysgjerrig og engasjert, samtidig som hun åpnet seg og viste sårbarhet. Isabella var mer tilbaketrukket, men samtidig bidro hun mye i samtalen. Hun hadde mange tanker om hva rasisme er og delte egne erfaringer. Til tross for at hun kunne være noe distrauert og sliten på slutten, rakk hun ofte opp hånda for å bidra. Benjamin var svært rolig og fremsto usikker i situasjonen. Han bidro lite og fattet seg i korthet når han først sa noe, men fulgte med hele veien og møtte alle blikk. Simon var også rolig, men ikke redd for å bidra med egne tanker. Bidragene kom sjeldent, men fikk blant annet frem hvor opptatt han var av at skolen må snakke mer om rasisme. Diana var stille, kikket mye ned i fanget sitt og bidro lite på eget initiativ. Etter en stund bidro hun i intervjuet med en egen erfaring med rasisme og refleksjoner rundt denne.

3.3 Forberedelse til datainnsamling

Etter at jeg hadde utarbeidet ferdig spørreundersøkelsen og intervjuguide, startet jeg forberedelsene til selve datainnsamlingen. Arbeidet innebar å lese litteratur relevant for studien min og planlegge rammene for intervju, samt gjennomføre et kort testintervjuet.

Jeg forsøkte også å starte med planlegging av analysestrategi, da dette er viktig å begynne med allerede før man gjennomfører datainnsamlingen, fordi analysemetode styrer intervjuforberedelsene (Kvale & Brinkmann, 2015). En viktig del av forberedelsesprosessen var å innhente informasjon om temaet rasisme i skolen fra variert teori og forskning, ettersom min personlige kunnskap og forståelse rundt temaet var en faktor som påvirket hele studien, særlig datainnsamling og analysearbeid. For å kunne gjennomføre et intervju med gode og ønskede resultater, måtte jeg legge til rette for at intervjusituasjonen kunne oppleves trygg og profesjonell av informantene. I disse forberedelsene var alderen til informantene en viktig faktor å ta hensyn til. Yngre elever kan være uforutsigbare og intervjusituasjonen kan være helt ny og fremmed for dem. Dermed måtte jeg sette rammer for hvordan intervjuet skulle gå for seg, være tydelig på hva jeg ønsket å få ut av intervjuet, og samtidig skape trygghet for å dele ting. Jeg valgte derfor å starte intervjuet med en uformell samtale med elevene og forberedte en diskusjonsoppgave om rasisme som oppvarming til videre samtale.

3.3.1 Rekruttering

Jeg startet rekrutteringsprosessen med å henvende meg til en lærer jeg kjente i samme byen som jeg selv bor i. Læreren jobbet med elever i en relevant aldersgruppe for mitt prosjekt på en skole som jeg var kjent med og visste at hadde et stort etnisk mangfold. Min kjennskap til både lærer og trinn så jeg som en fordel for rekrutteringsprosessens effektivitet og resultat. I henvendelsen ønsket jeg å få frem prosjektets formål på en interessant og presis måte, vise til at prosjektet ikke ville være tidkrevende og fremstå fleksibel. Jeg fikk raskt et positivt svar på henvendelsen og gjennomførte deretter spørreundersøkelsen på hele 7. trinnet hvor læreren arbeidet, kort tid etter henvendelsen.

Videre rekruttering av et utvalg til fokusgruppeintervju ble satt i gang ved at læreren først undersøkte hvem på det samme 7. trinnet som var interesserte i å delta, blant elever hen kunne tenke seg var aktuelle ut fra de få kravene jeg hadde stilt til utvalget. Jeg ønsket gjerne en gruppe på 5-7 informanter som var både gutter og jenter, hvor disse kjente hverandre fra før, var interesserte i rasismetematikken og gjerne hadde erfaringer med rasisme. Læreren sendte deretter med informasjonsskriv og samtykkeskjema til 8 elevers foreldre, og jeg endte til slutt opp med et utvalg på 6 elever som deltok på fokusgruppeintervjuet.

Jeg fant det gunstig å overlate rekrutteringen av utvalget til læreren, ettersom jeg kjente denne personen godt fra før, og fordi hen var engasjert i sin deltakelse i masterprosjektet og kjente de fleste elevene godt. Dette var fordeler i arbeidet med å rekruttere elever som hadde forutsetninger for å gjennomføre et godt intervju og være trygge i situasjonen. Lærers involvering i prosjektet ble på denne måten stor og hen ble enkel å samarbeide med dersom eventuelle problemer skulle oppstå. Det var også mulige svakheter ved å overlate læreren til å rekruttere utvalget og la denne personen påvirke dette. Hva som ble det endelige utvalget for fokusgruppeintervjuet, var utenfor min kontroll og jeg måtte stole på at læreren valgte utvalget ut ifra kravene vi hadde avtalt og hadde samtykkeskjemaene på plass dagen jeg kom for å intervju.

3.3.2 Intervjuguide

Jeg ønsket som forsker å ha en ikke-styrende intervjustil, som vil si en mindre delaktig rolle i intervjusituasjonen, ettersom det var informantene som skulle styre samtalen.

Samtidig måtte jeg ha en rolle som gjorde elevene trygge på å prate. Jeg måtte lede samtalen inn på de temaene jeg ønsket å undersøke, formulere spørsmål som satte i gang og styrte diskusjonen og sørge for at alle informantene fikk ordet. Derfor utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide som ble utgangspunkt for intervjuet, men spørsmål, temaer og rekkefølge kunne variere (Johannessen et al., 2016). Den semistrukturerte intervjuguiden hadde fire ulike temaer med et par åpne spørsmål til hvert tema som ville skape rom for diskusjon (se vedlegg 2). Intensjonen med slik halvfast struktur på intervjuet var å gjøre det lettere for informantene å åpne seg opp og snakke fritt. Intervjuguiden ble semistrukturert, ettersom jeg skulle stille både spørsmål som var formulert på forhånd og spørsmål som var åpne og oppsto spontant, som oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var relevant å skape sammenheng mellom spørsmål og svar i spørreundersøkelsen og temaer og spørsmål i intervjuguiden. Slik kunne jeg lettere knytte alle svarene og alt datamaterialet sammen i den senere analysen, som jeg nå skal presentere nærmere.

3.5 Analyseprosessen

Analyseprosessen dreier seg om å bearbeide, undersøke og tolke datamaterialet som er samlet inn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 19). Denne prosessen er sentral for å kunne hente ut mening og fornuft i og strukturere et stort datamateriale og finne frem til de sentrale funnene. Analyse innebærer at vi utvikler perspektiver fra datamaterialet, samtidig som vi tar utgangspunkt i ideer fra teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 181). Analyseprosessen i kvalitativ forskning krever mye arbeid både før og etter datainnsamling. Blant annet kreves det mye tankearbeid av forskeren, at forskeren er sensitiv overfor det som finnes i empirien og at forskeren har evne til systematisk arbeid. Et viktig formål med analysen er at den skal kunne gi leser av forskningen økt kunnskap om temaet som undersøkes, uten at den skal måtte gå gjennom dataene som er generert i løpet av prosjektet (Tjora, 2017). Jeg vil i denne delen av metodekapittelet gjøre rede for hvordan analyseprosessen gikk for seg i min studie.

3.5.1 Transkribering

Fokusgruppeintervjuet jeg gjennomførte varte i 50 minutter og holdt seg dermed innenfor tidsbegrensningen jeg hadde satt på 45-60 minutter. Under intervjuet ble det tatt opp lyd på Nettskjema diktafon-app og en ekstern båndopptaker. Da intervjuet var gjennomført, var neste steg i analyseprosessen å transkribere materialet fra lydopptaket, en prosess hvor intervjusamtalen ble gjort tilgjengelig for analyse. Transkripsjonenes mengde og form avhang av formålet med undersøkelsen min og hva som falt seg naturlig og var nyttig for mitt datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte aller først å skrive ned korte refleksjoner fra intervjuet, straks etter endt intervju, slik at jeg med ferskt minne fikk dokumentert det sosiale samspillet og dynamikken i gruppa som ellers ikke ville blitt synlig i en transkripsjon. Kroppslige og språklige faktorer kunne være viktige å få med til senere analyse av intervjuet, og disse kom ikke like tydelig frem i lydopptak og transkripsjon (Tjora, 2017). Da så startet transkriberingen av lydopptaket fra fokusgruppeintervjuet, valgte jeg å holde et høyt detaljnivå, ettersom det ville være bedre med litt for mye detaljer enn for lite. Transkripsjonen ble dermed skrevet ned så og si ordrett, men oversatt fra dialekt til bokmål. Det gjorde jeg fordi jeg ønsket å fremstille informantene genuint og få frem akkurat det de sa der og da, uten noen foranalyse. Jeg ønsket også å få med korte beskrivelser av informantene dersom de

for eksempel var usikre, lette etter ord eller var særlig engasjerte, noe jeg la til i transkripsjonen. Dette kunne både være sentralt for analysen og ikke (Tjora, 2017).

3.5.2 Analysestrategi

Studiens formål, datamateriale og teoriperspektiver legger føringer for hvilken analysestrategi man kan og bør velge (Anker, 2020). Ettersom denne masteroppgaven søker å belyse et fenomen og en tematikk for å få bedre forståelse for denne, ble datamaterialet mitt analysert gjennom en kvalitativ fenomenologisk analyse. Fenomenologisk analysemetode innebærer å analysere meningsinnholdet i datamaterialet, noe som i første omgang består av å få et helhetsinntrykk ved å lese hele materialet og finne interessante temaer som er sentrale for studien. Videre skiller man ut det som er relevant for studiens problemstilling, ved å kode og kategorisere materialet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Analysen har også vært temasentrert, i den grad at temaer fra datainnsamling har blitt videreført til og vært en sentral del av analysearbeidet.

Jeg startet analysen av datamaterialet med en induktiv gjennomgang hvor målet var å se på materialets helhet med et åpent blikk og utvikle en generell oversikt og forståelse for innholdet. Videre analyserte jeg materialet gjennom å bryte ned svarene fra spørreundersøkelsene og det transkriberte intervjuet i flere omganger. Her foretok jeg en koding av materialet for å bryte det ned i mindre og mer håndterlige deler og lagde tilhørende nøkkelord som gjorde det lettere å gjenfinne tekstdelene. Kodingen var empirinær, som vil si at jeg lagde koder som beskrev hva som faktisk framkom i de ulike delene av materialet (Tjora, 2018). Det var sentralt for meg å holde kodene empirinære og gjøre analysen tett på akkurat det informantene sa, ettersom jeg i studien skulle få frem elevers egne forståelser av og erfaringer med fenomenet rasisme. Eksempler på sentrale koder som kom frem i analysen var «forskjellsbehandling», «hudfarge», «n-ordet», «snakke stygt», «hvor man kommer fra» og «hjelp fra skolen». Neste steg i analysearbeidet var å gjennomføre kategoribaserte inndelinger, ved å lage kategorier som beskrev hva de ulike kodene handlet om. Dette arbeidet hjalp meg å trekke ut det mest relevante materialet og ga meg ulike perspektiv å analysere materialet gjennom (Johannessen et al., 2016). De første kategoriene jeg lagde var nærliggende de mest sentrale temaene fra intervjuguiden, nemlig erfaringer med rasisme og skolens arbeid mot rasisme. De beskrivende kategoriene jeg kom frem til i analysen var dermed: «Hvordan kommer rasisme til uttrykk» og «Hvordan opplever elevene skolens håndtering av rasisme». Gjennom kondensering lagde jeg deretter flere underkategorier ut ifra de to hovedkategoriene- eller temaene fra analysen, som jeg ordnet de ulike kodene inn under (Christoffersen & Johannessen, 2012). Disse kategoriene var «Synlige trekk», «Tilhørighet», «Undervisning om rasisme» og «Oppfølging etter rasisme». Analysens arbeid med koding og kategoriseringen fungerte som en måte å strukturere materialet på og samle de delene av tekstene som hadde lignende innhold, samtidig som de hjalp meg å finne frem til interessante funn og luke vekk empiri som ikke var relevant (Anker, 2020).

I presentasjonen av funnene som analyseprosessen resulterte i, valgte jeg å benytte meg av direkte sitat fra både spørreundersøkelsen og gruppeintervjuet. Jeg brukte for det meste direkte avskrift av funnene og beholdt dermed elevenes eget språk, fordi jeg ønsket å gjenfortelle historiene deres akkurat slik de kom frem på papiret eller lydopptaket. Slik fikk jeg også tydeliggjort for leser at det er barns beskrivelser. Jeg

gjorde kun små endringer på de sitatene hvor det var vesentlig for å kunne forstå meningen bak elevenes utsagn. Elevene fra spørreundersøkelsen fikk ulike nummer, noe som hjalp meg med å strukturere empirien i analyseprosessen, men det ble også gjort for å gjøre presentasjonen av funn oversiktlig. I sitatene fra gruppeintervjuet referert jeg til de ulike aliasene jeg ga dem. Metodekapittelet skal nå komme nærmere inn på refleksjoner knyttet til metode.

3.6 Studiens metodiske refleksjoner

De metodiske refleksjonene jeg nå skal legge frem, handler om studiens troverdighet og i hvilken grad jeg har frembrakt resultater som er pålitelige, gyldige og overførbare. I denne delen av kapittelet skal jeg dermed gjøre vurderinger knyttet til blant annet fremgangsmåtene i prosjektet, resultatene jeg har kommet frem til, eget forskningsarbeid og min rolle og mitt utgangspunkt som forsker. Gjennom disse vurderingene og begrunnelsene for valg jeg har gjort i løpet av forskningsprosessen, forsøker jeg å sikre kvaliteten i mitt forskningsprosjekt.

3.6.1 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

En del av refleksjonen knyttet til studiens troverdighet er å kritisk vurdere hvorvidt studien er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Pålitelighet brukes til å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen. Dette innebærer at jeg som forsker må være konkret og spesifikk i beskrivelsene av fremgangsmåtene jeg har benyttet for å utvikle data (Thagaard, 2018). Jeg har forsøkt å gi leseren et godt innblikk i forskningen gjennom en detaljert presentasjon av studiens metode, utvalg, datainnsamling og analyseprosess. Jeg presenterer også egne refleksjoner og fortolkninger gjennom hele oppgaven, slik at leseren kan ta stilling til forskningens kvalitet og pålitelighet (Tjora, 2017). For å styrke studiens pålitelighet, har jeg nærmere bestemt gjort rede for hvordan jeg kom frem til ulike funn i analysen og hvilken teori som har bidratt til kunnskap og inspirasjon i analysen. Jeg har vist til hvordan forskningen har blitt gjort empirisk, analytisk og teoretisk (Tjora, 2017).

Gyldighet knyttes ifølge Thagaard (2018) til forskningens resultater og hvordan data tolkes. I analyseprosessen måtte jeg dermed spørre meg og reflektere over om dataene mine var gode representasjoner av studien og fenomenet jeg ønsket å undersøke, slik at jeg kunne finne frem til de delene som var relevante og ikke (Christoffersen & Johannessen, 2012). Metodetrianguleringen jeg brukte i min studie, var en praksis som kunne bidra til at forskningen min fikk gyldige resultater. Ved å ta i bruk både spørreundersøkelse og intervju som metode, tok jeg utgangspunkt i mer enn bare en setting, da jeg undersøkte blant flere skoleklasser og et stort antall elever (Johannessen et al., 2016). Denne praksisen hjalp meg også å underbygge funnene mine og vurdere fenomenet rasisme på flere måter. Dette var en viktig del av arbeidet med å styrke forskningens kvalitet. Forskningens gyldighet ble også styrket ved å kritisk gå gjennom analyseprosessen og gjøre rede for hvordan analysen ga grunnlag for de konklusjonene jeg kom frem til (Thagaard, 2018).

En siste del av kvalitetsvurderingen innebærer å ta stilling til forskningens overførbarhet, som vil si å vurdere muligheten for å overføre eller generalisere funn fra en kontekst til en annen (Thagaard, 2018). Spørsmålet om hvorvidt det som kommer frem i spørreundersøkelsen og intervjuet kan overføres til lignende situasjoner, er vanskelig å gi

et sikkert svar på. Dette begrunnes av at studien min er gjennomført på kun en enkelt skole og utvalget er valgt strategisk og påvirket av læreren som jeg samarbeidet med. Studien min sier kun noe om det gitte utvalgets opplevelser. På bakgrunn av tidligere forskning og teori som finnes knyttet til rasisme og barn, kan jeg likevel anta at store deler av funnene mine kan være gjeldende for andre elever med lignende bakgrunn og alder (Gleiss & Sæther, 2021).

3.6.2 Forskerens utgangspunkt og rolle

Forskning vil alltid bære preg av forskerens subjektivitet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er forskerens personlige rolle og kunnskap om tema derfor avgjørende for kvaliteten på den kvalitative forskningen, samt for dens vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutningene som tas. Også forskerens integritet er en avgjørende faktor, som omhandler kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I refleksjonen knyttet til studiens metode er det derfor relevant å til slutt trekke inn mitt faglige utgangspunkt og personlige bakgrunn. Det er blant annet fordi studiens resultater bygger på tolkninger, refleksjoner og forståelser som vil være mine personlige. Mitt faglige utgangspunkt kommer hovedsakelig fra grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn, hvor jeg har fått undervisningskompetanse i norsk, matematikk og samfunnsfag. Mitt nåværende utdanningsprogram, mastergrad i profesjonsrettet pedagogikk, har hatt stor påvirkning på mine faglige interesser i skolen. Parallelt med utdanningsløpet har jeg hatt mange praksisperioder og perioder som lærervikar, hvorav mange ulike skoler med ulikt mangfold av etnisitet. Arbeidet i praksis og som lærervikar har gitt meg god erfaring med mangfold av kultur, språk, religion og etnisitet i skolen.

Jeg er oppvokst i en middels stor kommune på Vestlandet og har gått på skoler med overvekt av etnisk norske elever, men likevel blitt introdusert for andre kulturer hele oppveksten både gjennom skole og fritidsaktiviteter. Interessen og engasjementet mitt for kulturforskjeller, sosial ulikhet og diskriminering har utviklet seg gjennom studieårene, særlig i masterfaget profesjonsrettet pedagogikk. Jeg opplever at rasisme er et tema som skygges unna i skolen, noe jeg selv har sett tydelig både som elev i grunnskolen og som lærervikar og student. Dette er bakteppe for hvorfor jeg har valgt å undersøke forståelsen av, erfaringer med og håndteringen av rasisme i skolen.

Min rolle som forsker er også sentral for forskningens kvalitet. Denne rollen har blant annet innebåret å vise empati med studiens informanter, både i datainnsamlingen og analyseprosessen, og være bevisst på det asymmetriske forholdet og maktrelasjonen mellom meg som intervjuer og informantene som unge elever. Under intervjuet måtte jeg finne en balanse mellom å være aksepterende, bygge tillit og åpne for utveksling av synspunkter, og samtidig opprettholde en profesjonell avstand. Det samme gjaldt i gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Rollen min som forsker kan også påvirkes av at jeg selv ikke har opplevd rasisme, men i og med at jeg har opplevd andre typer diskriminering kan jeg likevel relatere til utvalgets erfaringer.

3.7 Etiske problemstillinger

Siste kapittel handler om etikk og problemstillinger knyttet til forskningsetikken, hvor jeg skal betrakte disse. Etikk har en grunnleggende betydning for kvalitativ forskning som benytter seg av intervju som metode. Når man som forsker skal utforske menneskers privatliv og behandle deres personlige opplysninger, kan det dukke opp etiske

problemstillinger gjennom hele forskningsprosessen, fordi dette er komplekse forhold (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor krevdes det av meg som forsker at jeg viste moralsk ansvarlighet gjennom hele forskningsprosessen. Vurderinger av etiske problemstillinger har vært spesielt viktig for meg, ettersom jeg behandler sensitive personlige opplysninger fra elever som er under 18 år. Det ble derfor utarbeidet og sendt ut et detaljert informasjonsskriv sammen med et samtykkeskjema til utvalgets foresatte, for å oppfylle kravet om å innhente samtykke fra elever og foresatte (se vedlegg 4). Her ble det presisert hvordan materialet fra intervjuet skulle brukes videre, at intervjuet var frivillig og at det var mulighet for å trekke seg fra prosjektet på hvilket som helst tidspunkt, samt anonymisering av transkripsjon. Dette ble også gjentatt og presisert for elevene før selve intervjuet. Etiske problemstillinger ble også vurdert ved gjennomføringen av spørreundersøkelsen, ved å presisere hvordan undersøkelsen var anonym og frivillig. Det finnes også etiske dilemmaer i sammenheng med forskning som inkluderer barn og unge, som kan være knyttet til blant annet sårbarhet, maktsymmetrier og uforutsigbarhet (Hagen og Lyng, 2019). Dette skapte imidlertid ingen hindringer for meg underveis i min forskningsprosess. Etiske problemstillinger knyttet til barneforskning, kan være årsak til at det eksisterer lite forskning om elevenes erfaringer med og kunnskapstilegnelse knyttet til rasisme, som vi så i teorikapittelet.

Alle norske forskningsprosjekt som behandler personopplysninger, er pålagte å melde prosjektet sitt inn til og få en vurdering av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Slik sikrer man at personopplysninger bevares og anonymiseres på en forsvarlig måte og datainnhenting kan gjennomføres (se vedlegg 3). Mitt prosjekt innebar innhenting av lydopptak og informasjon om etnisk bakgrunn. Som forsker innenfor en kvalitativ studie, hadde jeg også ansvar for at behandlingen av datamaterialet ble vurdert til kun det som var hensiktsmessig å bruke og jeg måtte sørge for at prosjektet ikke kunne knyttes direkte opp til informantene. For å sikre dette var det viktig for meg å skrive en transkripsjon av intervjuet som gjenga elevenes forståelser og beskrivelser så oppriktig og respektfullt som mulig.

4 Presentasjon av empiri og analyse

I dette kapittelet presenteres og analyseres det empiriske materialet som har blitt generert. Som et resultat av analysen var det to overordnede kategorier som kom frem: «Elevers fortellinger om rasisme» og «Skolens arbeid mot og håndtering av rasisme». Inn under disse kategoriene ligger underkategorier som gjenspeiler de mest sentrale funnene fra datamaterialet, både fra spørreundersøkelsen og gruppeintervjuet. Disse hovedfunnene viser resultatet av analysen og det informantene trakk frem i sine tilbakemeldinger, og skal derfor kunne gi svar på studiens problemstilling: «*Hvilke erfaringer har elever på 7. trinn med rasisme, og hvordan opplever de skolens arbeid mot rasisme?*». Målet med kapittelet er å presentere, kommentere og reflektere over hovedfunnene i lys av relevant teori, før jeg i kapittel 5, «Drøfting», skal diskutere og tolke disse opp mot forskning og teori.

4.1 Elevers erfaringer med rasisme

Under innsamlingen av empiri til masteroppgaven, ønsket jeg å få høre elevers egne fortellinger om rasisme. Første del av dette kapittelet tar for seg kartleggingen av 7. trinns elevenes forståelser av og erfaringer med rasistiske holdninger og praksiser og de oppsummerende resultatene av kartleggingen. Denne inndelingen velger jeg å gjøre fordi elevenes forståelse av rasismebegrepet henger sammen med og har betydning for hva de velger å referere til når de snakker om sine erfaringer med rasisme. Dette var også to av de mest sentrale temaene i datainnsamlingen og analysearbeidet.

4.1.1 Det store bildet – omfang og funn i spørreundersøkelsen

Datainnsamlingen til masteroppgaven startet med en spørreundersøkelse hvor jeg spurte 60 elever på et 7. trinn blant annet om deres forståelse av hva rasisme er. Det kom tydelig frem i elevenes tilbakemeldinger at mange var kjent med rasismebegrepet og visste hva det dreier seg om. Så godt som alle elevene svarte på dette spørsmålet, hvorav godt over halvparten svarte utfyllende og uttrykte forståelse av hva rasisme er og kan være. Det kom frem en tydelig enighet blant elevene om at denne formen for diskriminering er noe negativt og dårlig, og «snakke stygt om hudfarge» og «forskjellsbehandling» var svært gjentakende ord og setninger i elevenes beskrivelser. Over halvparten av de 60 elevsvarene knyttet rasisme til hudfarge, mens mange også mer spesifikt beskrev at den kan handle om religion, hvor man kommer fra, å være mørk eller brun, å si stygge eller slemme ord og å bli behandlet på en dårlig måte. Disse tilbakemeldingene på spørreundersøkelsen var beskrivelser av det vi kan omtale som hverdagsrasisme, ettersom de beskrev dagligdagse, diskriminerende praksiser og språklige kategorier (Sibeko & Eriksen, 2022).

I spørreundersøkelsen spurte jeg også elevene om deres erfaringer med rasisme. Spørsmålet gjaldt både etnisk diskriminering som elevene hadde opplevd selv og som noen de kjenner hadde opplevd. Tilbakemeldingene var mange og til sammen var det 32 av 60 elever som beskrev erfaringer med rasisme, hvorav 12 av tilbakemeldingene var egne erfaringer, mens 20 var beskrivelser av erfaringen til en venn eller et familiemedlem. Beskrivelsene var utdypende i varierende grad, men en stor andel av tilbakemeldingene var tydelige fremstillinger av hva som hadde skjedd og hvordan. Det kom tydelig frem i analysearbeidet med det empiriske materialet at erfaringene elevene beskrev hadde stor sammenheng med deres forståelser av rasismebegrepet. Ettersom jeg ser hverdagsrasisme i funn fra spørreundersøkelsen knyttet til elevenes erfaringer, har jeg i analysearbeidet fokusert på hvordan rasisme kommer til uttrykk og de sosiale praksisene som beskrives i erfaringene.

4.2 Elevers fortellinger om rasisme

Rasisme er, som jeg tidligere i oppgaven har presentert, et omfattende begrep som består av ulike definisjoner og perspektiver. I arbeidet med å analysere elevenes fortellinger om rasisme, brukte jeg rasialiseringsperspektivet som et blikk å se empirien gjennom. Dette perspektivet fokuserer på hvordan rasistiske holdninger og praksiser kommer til uttrykk og hvordan de ulike formene bidrar til å skape skiller mellom mennesker (Bangstad & Døving, 2015). Gjennom rasialiseringsperspektivet ble det enklere å analysere hvilke opplevelser med hverdagsrasisme som lå i elevenes utsagn, og hvordan disse kom til uttrykk. Blant annet var mange fortellinger relatert til hudfarge og norskhet. Rasialiseringsperspektivet henger også sammen med antirasistisk

undervisning, som er et sentralt tema for denne studien. Antirasistisk undervisning bør fokusere på å skape forståelse for hvorfor rasisme oppstår og hva den kan gjøre med de som utsettes, heller enn å fokusere på hvem som har rett om rasisme og hva som er rasisme og ikke (Eriksen, 2021). I denne delen av presentasjonen av empiri skal jeg fokusere på rasistiske og diskriminerende holdninger og praksiser som handler om synlige trekk og skillet som skapes mellom «oss» og «dem». Denne inndelingen er også hovedfunnene som kom frem i analysen knyttet til elevenes erfaringer med rasisme.

4.2.1 Synlige trekk

Analysen av det empiriske materialet gjorde det klart at store deler av erfaringene er beskrivelser av rasisme hvor menneskers utseende og synlige trekk er i fokus. Mange av elevene i studien min har opplevd rasisme som kom til uttrykk gjennom kommentarer om utseende, hvor enten de selv eller noen de kjente ble dårligere behandlet enn andre på grunnlag av deres hudfarge, etnisitet og/eller nasjonale, kulturelle eller religiøse tilhørighet. Menneskers synlige trekk får i denne sammenhengen en ubehagelig oppmerksomhet som både kan være ment som komplimenter eller fornærmelser. Denne oppmerksomheten kan imidlertid være krenkende uavhengig av intensjonen bak, fordi den understreker annerledeshet og underordning (Sibeko & Eriksen, 2022). I mitt funn om at synlige trekk er sentralt i hvordan elever opplever rasisme, var det tre ting som særlig gjorde seg gjeldende: hudfarge og utseende, n-ordet, og religiøse og kulturelle uttrykk. Sitater fra empirien knyttet til disse vil her bli presentert og kommentert.

Hudfarge og utseende

Tara var en av elevene som deltok i fokusgruppeintervjuet. Hun forteller om en hendelse fra da hun gikk i første klasse som handler om nettopp synlige trekk og utseende:

Tara: Så ehh, jeg ser på meg selv som norsk, for jeg er født og oppvokst i Norge. Pappaen min er norsk og mammaen min er fra Thailand, så det. I første da, så var det sånn at jeg pleide å være sammen med noen venner, og vennene mine var ikke så veldig hyggelige, for de pleide å dra øynene sine til siden, til meg, og sa liksom «ching chong» liksom, til meg (Tara, intervju).

Taras utseende understrekes her som noe annerledes både gjennom kommentarer og handlinger. Hun ønsker å påpeke i intervjuet at hun ser på seg selv som norsk, noe som viser til at hun vet det finnes mennesker som ikke nødvendigvis oppfatter henne som norsk kun på grunn av hvordan hun ser ut. Denne uttalelsen er i samspill med hvordan mange norske barn og unge opplever rasisme i sin hverdag (Antirasistisk senter, 2017; Wollscheid, 2021).

Rasisme kan komme til uttrykk blant annet som nedverdiggende og diskriminerende kommentarer om andres hudfarge, og denne koblingen mellom rasisme og hudfarge oppleves gjerne som særlig ubehagelig og sensitiv (Sibeko & Eriksen, 2022). Gjennom analysen av empiri kom det frem mange uttalelser hvor rasisme som omhandler hudfarge beskrives. En elev fra spørreundersøkelsen beskriver hvordan noen den «... kjenner har opplevd rasisme, på grund av hudfarge og hvor den var i fra» (Elev 10). To andre elever forteller følgende:

Jeg har en venn som sier frekke ting om dær han kommer fra og hudfarge. Da gikk jeg og sa du må slutte å si frekke ting om han (Elev 6).

Noen bruker og kalle folk som er hvite jævla potet og de som har mørk hudfarge blir kalt for jævla sjokolade og andre ting som er rasistisk. Det har også vert folk fra høyere trinn som roper rasistiske ting (Elev 44).

I og med at rasisme om hudfarge betraktes som særlig sensitivt, er dette diskriminerende handlinger som kan være svært ubehagelige opplevelser (Sibeko & Eriksen, 2022). Elevers hudfarge blir kommentert og synliggjort i negative sammenligninger hvor hverdagslige ord og skjellsord blir satt sammen med ord som beskriver hudfarge. Hudfarge var en gjentakende kode i analysen som fortalte mye om hvordan rasisme kunne komme til uttrykk i elevenes erfaringer. Disse opplevelsene kan ramme elevene svært direkte, som vi ser i en uttalelse fra en annen elev:

Ja, en venn av meg. Jeg og hun skulle på butikken. Så kom det noen bort til oss og ropte til hun venninna mi at hun var veldig stygg på grunn av hudfargen hennes (Elev 25).

Hudfargen til elevens venninne blir her markert som noe «stygt» på en svært direkte, eksplisitt og nedverdiggende måte. Negative betegnelser som spiller på hudfarge, vil av de fleste oppleves rasistisk. Likevel er fargeblindhet et begrep som ofte dukker opp i sammenheng med hudfargebasert rasisme. Fargeblindhet vil si å holde fast ved at rase ikke gir mening, til tross for at praksis nettopp demonstrerer at den har betydning (Sibeko & Eriksen, 2022). Uttalelsene som presenteres her er derimot tydelige eksempler på kommentarer som ser og påpeker farge og mener at denne har betydning for menneskers verdi. Farge kommer med andre ord før individ (Sibeko, 2019). Flere elever som deltok i fokusgruppeintervjuet, beskriver andre erfaringer med hudfargebasert rasisme:

Adnan: Jeg har noe å si. Vi var på tur og så grillet vi, jeg grillet pølsen min og den ble svart. Og så sa en av guttene, den er svartere enn den personen med annen hudfarge (Adnan, intervju).

Diana: Eller, jeg var ikke der da, men en av vennene mine fortalte meg om at det var en sånn greie med at guttene hadde noe sånn, hvilken jente har den mørkeste stemmen. Og så var det en som sa at jeg hadde det, fordi jeg hadde den mørkeste huden (Diana, intervju)

Disse uttalelsene synliggjør hvordan diskriminerende ytringer og handlinger som omhandler hudfarge kan være uttrykk for hverdagsrasisme, ettersom de kommer til uttrykk på dagligdags måter som kan bære mindre preg av alvor (Bangstad & Døving, 2015). Det kommer frem av uttalelsene at elever på denne alderen kan ha ulike assosiasjoner mellom hudfarge og andre egenskaper som er irrelevante og gjerne negative. På den måten virker disse assosiasjonene diskriminerende når de kommer til uttrykk. Sibeko (2019) påpeker at slike koblinger mellom ulike kropp og ulike antakelser er noe enhver nordmann har. Dette gir oss et bilde på behovet for antirasistisk undervisning i skolen.

N-ordet

Kommentarer med bruk av n-ordet er et annet uttrykk for rasisme som mange av elevene i empirien opplever. N-ordet er svært negativt ladet og bærer med seg historiske konnotasjoner knyttet til overgrepene som har blitt gjort mot mennesker med afrikansk opphav og andre med mørk hud (Moldrheim, 2021). Det faktum at vi omtaler dette ordet som «n-ordet», er uttrykk for hvor betent det er og hvor krenkende virkning og følger det kan ha. Som et resultat av at analysen min fokuserte på ulike uttrykk for rasisme, ble n-ordet en sentral kode. Bruk av n-ordet var en diskriminerende praksis som gjentok seg i elevenes fortellinger. Elevene nevner n-ordet både når de beskriver sine forståelser av rasisme og sine erfaringer med rasisme og uttrykker forståelse av ordets alvorlighetsgrad. To tilbakemeldinger på spørreundersøkelsen lyder som følger:

Jeg har ikke opplevd rasisme men en venn av meg har. Det var 3-4 år siden. Det var meg og vennen min ute. En som gikk forbi ropte n-ordet til vennen min. Jeg viste ikke hva det var eller betydde. Det gjorde sikkert vennen min men hun gjorde ikke noe med det (Elev 5).

Ja, vennen min ble kaldt n orde og ble veldig lei seg (Elev 51).

Gjennom korte direkte kommentarer blir elever utsatt for ydmykkelser som bruker n-ordet og slik det fremstår oppleves disse som nokså tilfeldige. Rasisme kan slik vise seg som en dagligdags og mindre alvorlig form for diskriminering, men ytringene er fortsatt svært krenkende (Sibeko & Eriksen, 2022). Krenkelsen som ligger i n-ordet uttrykkes tydeligere i følgende empiri fra analysen:

En venn av meg ble kalt for N-ordet og da kjefte jeg på de som satt der og så kom en voksen som hjalp. Og en gang så var det en brun person som kalte meg for N-ordet og det synes jeg ikke var greit så jeg sa det til dem (Elev 36).

Jeg har opplevd rasisme. Og jeg ble kaldt n-ordet etter at jeg vant en basketballkamp sammen med en av vennene mine. Jeg fikk klump i magen etter at jeg ble kalt det. Jeg og vennen min sa ifra til en lærer men det skjedde flere ganger (Elev 49).

Ettersom n-ordet gir tydelige koblinger til historiske hendelser knyttet til grov undertrykkelse, er det naturlig at elevene får emosjonelle reaksjoner når de opplever slike uttrykk for rasisme (Moldrheim, 2021). Dette ser vi at elevene erfarer på ulike måter. Det er elevene som utsettes for rasisme som har retten til å definere om det oppleves krenkende, støtende eller ugreit. Å bli definert som «n-ordet» kan føre til selvhat og mindreverdsfølelse (Sibeko & Eriksen, 2022), noe vi ser at flere av elevene på 7. trinnet kan risikere. Det kommer tydelig frem at alle elevene som presenteres her, bevisst omtaler det som «n-ordet» og ikke selve ordet dette står for når de skal beskrive hendelsene. Dette kan vise til deres forståelse av ordets alvor og krenkende virkning. Til tross for sensitiviteten som ligger i bruken av n-ordet i norsk offentlighet, er det likevel samtidig en økt bruk av ordet blant barn og unge (Moldrheim, 2021). Uttalelsene som er presentert, kan belyse og bekrefte den dagligdags bruken av n-ordet som finnes blant barn og unge (Antirasistisk Senter, 2017; Moldrheim, 2021).

Religiøse og kulturelle uttrykk

Gjennom empirien som kom frem koblet til bruken av n-ordet, har vi sett rasisme som kommer direkte til uttrykk. Som resultatet av analysen kom det også frem beskrivelser av rasistiske holdninger og praksiser som uttrykkes mer indirekte og subtilt. Disse handler om religion og kultur:

Mammaen min og jeg har opplevd rasisme. Jeg, mamma og lillesøsteren min var på City Syd og mamma hadde på seg hijab. Det var en gammel dame som stirret på meg og mamma veldig slemt. Og jeg snakket kurdisk til mamma så ble dama veldig sur (Elev 29).

Eleven beskriver hvordan morens bruk av hijab og språket de snakker sammen, blir møtt med fiendtlighet fra fremmede. Her brukes religion og kultur som begrunnelse for diskriminering og eksempelet kan derfor knyttes til nyrasisme (Bangstad & Døving, 2015). Dette er et eksempel på at fiendtlige og diskriminerende handlinger også kan uttrykkes mer subtilt, som såkalte mikroagresjoner. Mikroagresjoner kan defineres som handlingene som utgjør hverdagsrasisme. De er gjerne kortvarige ytringer eller handlinger som understreker annerledeshet og underordning, og kan oppleves som rasisme til tross for at de ikke er like tydelig uttrykt som mange andre eksempler vi har sett så langt i analysen (Leirvik et al., 2021). Slike handlinger kan medføre

mindreverdsfølelse, både hos eleven og elevens mor, ettersom deres religiøse og kulturelle identitet blir diskriminert (Sibeko & Eriksen, 2022). Det kom også frem andre erfaringer i analysen som omhandlet diskriminerende kommentarer og handlinger knyttet til religion:

Å en annen dag det var noen dager etter Id og jeg skulle gå hjem etter skolen da jeg så noen gutter kanskje 17-18 år gammel og de begynte å tegne rare ting på bilde som hadde Allah og da de så meg å begynte å rope unødvendige ting som ikke skal bli sies av dem. For min del så synes jeg at rasisme er noe folk gjør ofte og tror de er morsom eller kul men hvis man virkelig tenker på det er det, det dummeste man kan gjøre (Elev 59).

Av denne uttalelsen kommer det frem at barn og unge også bruker religion som bakgrunn for diskriminerende og rasistisk atferd. Eleven peker på hvordan rasisme kan brukes som en form for humor og er tydelig på at slike handlinger er dumme. Elevens refleksjoner rundt hendelsen viser til at han eller hun forstår alvoret som ligger i rasistiske praksiser. Refleksjonene viser antirasistisk kompetanse som henger sammen med et sentralt prinsipp for antirasistisk undervisning i skolen, nemlig å tydeliggjøre at rasisme alltid er galt (Eriksen, 2020).

Avsluttende refleksjon

Oppsummert viser den presenterte empirien at elevene opplever rasisme knyttet til synlige trekk, ofte i form av nedverdiggende kommentarer om utseende, hudfarge og etnisitet. N-ordet brukes som et skjellsord av barn og unge, både på skolen og på fritiden, og elevene har også erfaringer hvor kultur og religion brukes som bakgrunn for diskriminerende handlinger. Hovedsakelig er det beskrivelser av hverdagsrasisme som kommer svært direkte og eksplisitt til uttrykk. Synlige trekk som hudfarge er med andre ord en direkte og tydelig årsak til atferden elevene opplever (Leirvik et al., 2021). Likevel viser empirien at denne atferden ofte også kan være ubevisst fra avsender. I mange av uttalelsene er det barn og unge som er avsender, og vi vet av teori og forskning at barn og unge kan utføre rasistiske handlinger uten at disse nødvendigvis er intensjonelle, ettersom de ikke alltid kjenner til konsekvensene (Sibeko & Eriksen, 2022). Empirien fremhever blant annet elevens behov for kunnskap om n-ordets betydning og virkning, slik at de kan forstå at ordet ikke skal brukes. Det er imidlertid en utfordrende oppgave å skulle motvirke bruken av n-ordet, ettersom barn og unge kan lære seg rammene for hva som er akseptert å si og ikke, men likevel velge å bryte med disse.

I de foregående uttalelsene som er blitt presentert i denne delen, forteller elevene om ulike erfaringer med hverdagsrasisme, blant annet korte dagligdagse ytringer hvor hudfarge brukes til å understreke annerledeshet (Sibeko & Eriksen, 2022). Hverdagsrasisme kan til tider virke uskyldig og lite alvorlig, men gjentakende opplevelser med hverdagslig rasisme kan resultere i opplevelse av utenforskap og mindreverdsfølelse (Sibeko & Eriksen, 2022). Ofte kommer hverdagsrasisme til uttrykk gjennom ubevisste holdninger hos avsender, men empirien jeg har presentert viser nokså direkte fiendtlige holdninger og uttrykker tydelige signaler fra avsender om at man for eksempel ikke ønsker personer med hijab velkommen i Norge, slik den ene uttalelsen beskriver. Her uttrykkes negative holdninger mot utseende og religion, nærmere bestemt hvordan noen mennesker kan bli betegnet som en del av en gruppe som ikke hører til og passer inn i fellesskapet (Rogstad & Midtbøen, 2009).

Sett gjennom et rasialiseringsperspektiv, er mange av kommentarene på synlige trekk, eksempler på majoritetens sosiale praksisformer som bidrar til og opprettholder

utestengelse av visse grupper i samfunnet. Disse praksisene er både synlige og usynlige. Vi ser hvordan barn kan bli holdt utenfor fellesskapet som følge av de etniske og religiøse grensene som finnes i samfunnet vårt for hva som viser norskhet og ikke (Rogstad & Midtbøen, 2009). Det er viktig å løfte frem både de eksplisitte og de subtile formene for rasisme og forskjellsbehandling, ettersom noen er mer skjulte enn andre, men likevel kan ha den samme ødeleggende effekten på både barn og voksne (Rogstad & Midtbøen, 2010). I neste del skal vi se nærmere på hva denne ødeleggende effekten kan innebære.

4.2.2 Skillet mellom «oss» og «dem»

Hverdagsrasisme kan påvirke menneskers opplevelse av tilhørighet når majoritetsbefolkningen bruker sin posisjon til å definere sosiale grupper som annerledes fra majoriteten. På denne måten skapes og opprettholdes skiller mellom majoritet og minoritet, mellom «oss» og «dem» (Rogstad & Midtbøen, 2010). Empirien jeg har presentert så langt har vært beskrivelser av diskriminering knyttet til synlige trekk og praksiser som dette kan tydeliggjøre forskjeller mellom mennesker. Det empiriske materialet fra datainnsamlingen inneholder også mange beskrivelser av erfaringer med rasisme som er uttrykk for praksisformer og normer som mer eksplisitt kategoriserer mennesker og opprettholder utenforskap (Bangstad & Døving, 2015). Denne delen skal derfor gå dypere inn på analysens empiri relatert til erfaringer med rasisme som uttrykker et skille mellom «oss» og «dem» og hva slike rasistiske handlinger kan innebære.

«Dra tilbake til hjemlandet ditt»

Da jeg under analysearbeidet undersøkte elevenes erfaringer med rasisme, var et gjennomgående tema hvordan rasistiske ytringer og handlinger kan påvirke deres opplevelse av tilhørighet. En elev fra spørreundersøkelsen forteller om en svært diskriminerende hendelse:

Ja! Jeg ble med en venn og moren hennes til byen så var det noen som sa «ta av hijaben din Norge er ett fritt land» og de sa også «gå tilbake til landet deres». Jeg ble rasende, jeg sa «hva faen er problemet ditt?» mange folk snudde seg å så på. Han sa «de hører ikke til her» jeg begynte å rope dritt til han så etter det han suket og så dro han. Moren til vennen min sa takk (Elev 18).

Denne elevens erfaring er en viktig bekreftelse på hvordan mennesker opplever rasisme i dagens samfunn. Den synliggjør viktigheten av antirasisme, som jeg tidligere har referert til som tenkning og praksis som konfronterer og/eller motvirker rasisme (Bangstad & Døving, 2015). Uttalelsen beskriver hvordan eleven, til tross for sin unge alder, så seg nødt til å forsvare de nedverdiggende ytringene som fant sted, ettersom ingen andre voksne til stedet så ut til å ville hjelpe. Når barn opplever slike uttrykk for ekskluderende og fiendtlige holdninger, står deres opplevelse av tilhørighet til samfunnet i fare for å svekkes (Rogstad & Midtbøen, 2009).

I analysen av empiri knyttet til erfaringer var «dra tilbake til hjemlandet ditt» og «du hører ikke til her» sentrale og vesentlige koder, ettersom disse gjentok seg og sa mye om elevenes opplevelser. Utsagnet som ble beskrevet over er bare et av mange eksempler på dette. Flere elever beskriver lignende opplevelser:

Jeg synest at jeg har opplevd rasisme fordi det var noen som sa fær til hjemlandet ditt du tilhøre ikke her (Elev 32).

Ja det har vært folk som har sagt gå tilbake til landet ditt og sånn. Jeg har opplevd så mye rasisme at det er flere ting jeg ikke kan si (Elev 58).

Ja jeg har venner som har opplevd rasisme og jeg. Det var noen ungdomer som sa til meg at jeg skulle pelle meg til landet mitt men det er krig i landet jeg kommer fra (Elev 14).

Elevenes erfaringer gir et bilde av hvor hverdagslig det kan være å bli møtt med kommentarer som uttrykker fiendtlighet og motstand mot visse grupper i samfunnet (Antirasistisk senter, 2017). Slike ytringer er eksplisitte uttrykk for diskriminering med et sterkt ønske om å ekskludere mennesker fra bestemte grupper og perspektiver (Rogstad & Midtbøen, 2009). Elev 14 uttrykker hvordan rasisme kan tas på alvor av og påvirke den som utsettes.

Også i analysen av empirien fra gruppeintervjuet kom det frem lignende uttalelser. Isabella forteller om en hendelse på fritiden hvor en mann kom bort til henne og noen andre venner og ropte «Jævla utlendinger, gå tilbake til hjemlandet deres», uten at de hadde gjort mannen noe. Hun forteller også om en annen hendelse:

Isabella: Ja. Og så var det sånn at den plutselig sa, «flaggløse drittsekker».

Jeg: Flaggløse?

Isabella: Ja, fordi vi har ikke en flagg. Og sånt, i forhold til kurdere. Og så sa vi var flaggløse jævler.

Jeg: Hva tror dere de mente med det?

Isabella: Liksom at vi ikke har en plass vi kommer fra, eller plass å bo. Liksom, de mente at vi ikke har våres eget flagg og sted å bo, siden vi har spredt oss rundt andre land og sånn.

De nedsettende uttalelsene som Isabella og hennes venner blir utsatt for, er alvorlige uttrykk for rasisme. Når barn og unge opplever krenkelser om dette, kan det skade deres opplevelse av ikke bare tilhørighet, men også trygghet (Antirasistisk senter, 2017). Den norske skolen er lovpålagt å arbeide aktivt for å sikre at alle elever opplever inkludering, trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringsloven, 1998). Opplever elever derimot kommentarer som beskrives i de ulike sitatene over, i sin skolehverdag, står de i fare for det motsatte. Nemlig opplevelsen av ekskludering og utenforskap. Skolen blir et utrygt sted å være, ettersom elevene kan risikere å bli utsatt for rasisme gjentatte ganger.

Mistenkeliggjøring

Rasisme og fordommer henger tett sammen. Fordommer kan føre til at mennesker blir mistenkeliggjort for mer eller mindre alvorlige egenskaper eller handlinger, kun på grunn av sine synlige trekk, som hudfarge, etnisitet, nasjonal opprinnelse eller språk. Slik mistenkeliggjøring er dermed en praksis som skiller mellom «oss» og «dem» (Rogstad & Midtbøen, 2009).

Det har skjedd mange ganger jeg tror det var 29 ganger det har skjedd, men en av dem skal jeg snakke om jeg var i butikken og skulle kjøpe melk, brød, og mange andre ting når jeg skulle gå ut fordi jeg fant ingen ting jeg trengte så sa en av damene at jeg stjålet fra butikken og når de så på sekken min så fant de ingen ting hun sa «men han er svart svarte personer tilhøre ikke stede her» (Elev 30).

Utsagnet over er en tydelig beskrivelse av hvilke assosiasjoner som kan ligge mellom norskhet og hudfarge. Eleven hører ifølge den butikkansatte ikke til i butikken, kun på grunn av sin hudfarge, noe som uttrykkes eksplisitt. Rasisme gjennom mistenkeliggjøring, slik vi ser i elevens beskrivelse, kan føre til at barn og unge mister sine muligheter til å passere som *bare norsk*. Det skapes hvite rom som beskytter hvite menneskers ubehag knyttet til rasisme og bidrar til krenkelsen av melaninrike mennesker (Sibeko & Eriksen, 2022). Dette eksempelet kan knyttes til klassisk rasisme, ettersom rasismen er et resultat av overbevisningen om at det finnes menneskeraser som har ulik verdi og derfor kan rangeres (Bangstad & Døving, 2015).

Mistenkeliggjøring kommer ofte usynlig og subtilt til uttrykk, noe som gjør det vanskeligere å definere den som en rasistisk handling (Rogstad & Midtbøen, 2010). Det kan vi se i dette sitatet:

Mange av vennene mine og meg. Jeg var ut med venner da vi gikk inni butikken, det var en gammel dame som begynte å se på meg som om jeg gjør noe galt det var veldig ekkelt så jeg bare gikk hjem (Elev 11).

Her beskriver en annen elev hvordan den ble mistenkeliggjort uten bruk av ord, men kun gjennom blikk. Disse blikkene var nok til å skape en ubehagelig opplevelse for eleven, og en slik fornærmelse basert på gruppetilhørighet er et godt eksempel på en mikroaggresjon. Handlinger som utgjør hverdagsrasisme, kan virke dagligdagse og ufarlige. Opplever denne eleven derimot mange mikroaggresjoner jevnlig og disse får gli forbi og rasistiske forestillinger slik reproduseres, kan det medføre at eleven utvikler en følelse av å være mindre verdt (Sibeko & Eriksen, 2022). Eleven kan ende opp med å adoptere denne reproduksjonen og storsamfunnets bilde av seg som sitt eget (Freire, 1999).

Mistenkeliggjøringen vi ser i empirien er en form for diskriminering som ser elevene som representanter for en gruppe, fremfor å se dem som individer. Væremåten deres forklares og oppfattes av andre som noe de gjør i kraft av det å være mørk, særlig i sitatet fra elev 30 (Bangstad & Døving, 2015). Generalisering fra individ til gruppe inngår i de fleste eksempler på rasisme (Bangstad & Døving, 2015), og dette kjenner vi igjen fra mange av analysens funn som er blitt presentert.

Avsluttende refleksjon

I denne delen har jeg presentert og analysert et av mine mest sentrale funn fra datainnsamlingen. Empirien knyttet til funnet, synliggjør hvor alvorlig hverdagsrasisme kan komme til uttrykk, selv mot barn og unge. Kommentarer som «dra tilbake til landet ditt» og «du hører ikke til her» er hatefulle ytringer som i noen tilfeller kan betegnes som ulovlige og straffbare (Haakenstad & Larsen, 2020; Straffeloven, 2005, §185). Dette illustrerer hvordan direkte uttrykk for rasisme kan påvirke elevens opplevelse av tilhørighet. Empirien beskriver også erfaringer med hverdagsrasisme som kommer mer indirekte og subtilt til uttrykk, som eksemplene fra butikken. Slik mistenkeliggjøring kan ha like alvorlige konsekvenser for de som utsettes som direkte rasistisk atferd kan ha (Seeberg, 2011). Erfaringen som elev 30 beskriver, hvor han eller hun blir anklaget for å stjele, kan tolkes som rasialisering hvor kategoriseringen som «svart» gjør elevens kropp til bærer av sosiale tegn. Det sosiale tegnet kan her være at melaninrike mennesker er mer sannsynlige til å være tyver enn melaninfattige. Slik rasialisering kan i ettertid gjøre det vanskelig for denne eleven å presentere seg som norsk og føle tilhørighet til bostedet (Gullestad, 2002). Den andre episoden fra butikken, hvor en elev møter fiendtlige blikk uten å ha gjort noe, er et godt eksempel på hvordan mistenkeliggjøring kan være mer subtile uttrykk for rasisme. Her brukes kun blikk og mimikk for å uttrykke rasistiske holdninger. En slik kortvarig og hverdagslig ydmykelse, som ofte kalles en mikroaggresjon, kan oppleves som krenkelse til tross for at den ikke er like tydelig uttrykt som mange av de andre uttalelsene fra empirien (Leirvik et al., 2021).

Empirien som er blitt presentert i denne delen aktualiserer et behov for en gjennomgående antirasistisk praksis og undervisning i skolen. Elevene beskriver hvordan de opplever rasisme som en vanlig del av hverdagen sin, noe som gir dem et behov for strategier som kan hjelpe dem å håndtere møter med slike praksiser og holdninger

(Sibeko & Eriksen, 2022). Elevene opplever rasistiske praksiser som opprettholder skiller mellom «oss» og «dem» og urettferdige samfunnsstrukturer. Disse er ikke nødvendigvis direkte uttrykk for enkeltmenneskers intensjoner. Dermed viser uttalelsene fra empirien også viktigheten av en strukturell forståelse av rasisme hvor skolen tilnærmer seg rasisme som et samfunnsproblem på måter som ikke «henger ut» enkeltmennesker som rasister (Sibeko & Eriksen, 2022). Ved å heller se på hvordan rasistiske holdninger og handlinger kommer til uttrykk og konsekvensene av disse, kan skolen gjennom et rasialiseringsperspektiv bidra til å kjempe mot de urettferdige samfunnsstrukturene og skape antirasistiske fellesskap (Sibeko & Eriksen, 2022). Den strukturelle forståelsen av rasisme er også viktig for å løfte frem ikke bare de eksplisitte, men også de subtile formene for etnisk diskriminering og forskjellsbehandling. De kan ha den samme ødeleggende effekten på både barn og voksne (Rogstad & Midtbøen, 2010). Hverdagsrasisme kan på subtile måter bidra til å opprettholde eksklusjonen av enkelte grupper i samfunnet, noe særlig lærere må vite hvordan de kan avdekke og bekjempe (Rogstad & Midtbøen, 2010). Skolen som en arena for antirasisme har stor betydning for elevenes læring og trivsel (Eriksen, 2020), og jeg skal nå gå nærmere inn på hvordan studiens deltakere opplevde skolens antirasistiske arbeid.

4.3 Skolens arbeid mot og håndtering av rasisme

Alle barn har rett til å bli beskyttet mot diskriminering av alle slag. Dette står beskrevet blant annet i FNs barnekonvensjon (1989), opplæringsloven (1998) og overordnet del av Kunnskapsløftet (LK20). Skolen har et viktig ansvar i å sikre at barn ikke diskrimineres i sin skolehverdag. En del av dette ansvaret innebærer å arbeide med rasisme, blant annet å hjelpe og støtte elever som opplever slik diskriminering, skape gode relasjoner mellom lærer og elev som gjør elevene trygge på å kunne dele erfaringer, og undervise om rasisme og antirasisme som forebyggende arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017). Arbeidet skolen gjør for å forebygge og motvirke rasisme og diskriminering, er med andre ord svært viktig for elevenes læring og trivsel i skolehverdagen. Derfor valgte jeg, sammen med elevers erfaringer, å fokusere på undervisning om rasisme og håndtering av rasisme i datainnsamlingen, særlig gjennom gruppeintervjuet, og i analyseprosessen. I denne delen av presentasjon av funn skal jeg derfor fokusere på hvordan elevene opplever skolens undervisning om rasisme og oppfølging etter rasisme. Dette er de andre hovedfunnene som kom frem i analysen.

4.3.1 Begrenset rasismeundervisning

Å undervise og lære elevene om rasisme er en del av skolens arbeid som skal danne demokratiske og antirasistiske elever som er bevisste på og kan kjempe mot rasisme (Eriksen, 2021). Læreplanen i samfunnsfag tilsier at elever etter 7. trinn blant annet skal kunne utvikle forslag til hvordan man kan arbeide mot fordommer, rasisme og diskriminering (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene som deltok i min datainnsamling, skal med andre ord lære seg antirasistiske strategier som kan hjelpe både dem selv og andre i møtet med diskriminerende praksiser. Ettersom jeg har undersøkt elevenes opplevelse av skolens antirasistiske arbeid og dette var et fokus i analysearbeidet, kom det frem ulike forhold koblet til hva elevene har lært og lærer om rasisme på skolen, hva de ser på som mangelfullt ved denne undervisningen og i hvilken grad rasisme er et tema som jevnlig tas opp i klasserommet. Fokuset mitt ligger i denne delen av kapittelet på hvordan elevene opplever rasismeundervisningen, noe som innebærer å også se på i hvilken grad undervisningen er antirasistisk.

Elevers opplevelse av rasismeundervisningen

Resultatet av analysen viser hvordan rasismeundervisningen elevene har fått blant annet omhandlet arbeid med holdninger og verdier:

Vi lærte det at alle sammen er like uansett hvordan de så ut og hvor du kom fra. Vi lærte at vi skal behandle alle sammen med respekt og at vi ikke skal noen gang si noe stygt til noen (Elev 40).

Vi lærte at rasisme er ikke greit ka som helst som skjer er det ikke greit å være rasist. Og at ikke er greit å behandle folk forskjellig fra hudfargen eller rasen (Elev 3).

Flere elever beskriver holdningsarbeid som en del av undervisningen. Disse utsagnene henger sammen med det faktum at holdningsskapende arbeid ofte ses på som den mest sentrale delen av antirasistisk undervisning (Døving & Nustad, 2019; Hope & Grimsæth, 2019; Sibeko & Eriksen, 2022). Elevenes beskrivelser gjenspeiler til en viss grad skolens overordnede mål om å utvikle demokratiske holdninger og toleranse blant elevene (Hope & Grimsæth, 2019). Døving & Nustad (2019) påpeker at arbeidet mot rasisme og diskriminering må rettes mot og inkludere holdninger i hele elevgruppen, ikke minst hos majoriteten.

En annen viktig del av undervisningen er å lære *om* rasisme, hva rasisme er og rasismens historie (Sibeko & Eriksen, 2022). Følgende sitater beskriver en slik undervisning:

Vi har ikke lært så mye om det, men vi har snakket om forskjellige saker som har vært i media, for eksempel det med George Floyd og black lives matter (Elev 19).

Vi har hatt om rasisme på skolen, men ikke nok. Vi har lært om holocaust og om hvordan de som var innblandet hadde det (Elev 17).

Vi ser av disse uttalelsene at elevene lærer om viktige historiske hendelser, både nyere og eldre, som har vært svært sentrale i rasismens historie og for kampen mot rasisme. Slik undervisning er viktig å ha kunnskap om for at elevene skal forstå rasisme som begrep og praksis, men den kan også være problematisk (Bangstad & Døving, 2015). Det er ikke uvanlig at undervisning som er ment å være antirasistisk kan oppleves som særlig belastende for melaninrike, dersom den gjør elevene til representanter for menneskene eller gruppene som de historiske hendelsene og nyhetssakene omhandler (Sibeko & Eriksen, 2022). Saken om George Floyd og Black Lives Matter, som elev 19 forteller om, er eksempler som kan ha slik virkning. Elev 17 i det sistnevnte sitatet opplever at undervisningen de får på skolen om rasisme ikke er tilstrekkelig, noe flere elever fra spørreundersøkelsen også uttrykker:

Jeg synes at skolen ikke tar rasisme på måten de egentlig skal og selv om vi har eller skal lære om det. Det føles ikke som de lærer oss nødvendige ting, de sier bare «rasisme er ikke bra» og ja de har rett men de lærer ikke oss om kordan den virkelige verden er. Hvis jeg skal være ærlig det er ganske lite om rasisme på skolen (Elev 59).

For å være ærlig synes jeg at vi ikke snakker nok om det. Jeg synes at rasisme faktisk veldig vanlig i Norge men det får ikke nok oppmerksomhet. Lærerne burde snakke mer om det. Alt jeg vet om rasisme kan jeg fra sosiale medier, ikke skolen (Elev 33).

Denne empirien kom frem som resultat av at jeg i analysen undersøkte både positive og negative opplevelser av undervisning om rasisme. Tilbakemeldingene til elevene synliggjør hvilke utfordringer som kan oppstå i sammenheng med skolens

rasismeundervisning og hvilke konsekvenser dette får. Blant annet peker de på hvordan undervisningen ikke går i dybden på temaet, men kan være overfladisk. Det virker dermed som at undervisningen ikke tilfredsstiller deres behov for kompetanse om rasisme og anerkjennelse av at rasisme finnes i Norge i dag, ettersom de opplever mye rasisme selv. Disse utsagnene kan ses i lys av ubehaget som oppstår i møtet med rasismeundervisning og tabuet knyttet til anerkjennelsen av rasismens tilstedeværelse i skolen som lærere kan føle på (Faye, 2021; Osler & Lindquist, 2018; Sibeko & Eriksen, 2022).

Rasisme som gjennomgående tema

I hvilken grad rasismeundervisningen er et gjennomgående tema i skolen, kom også frem i analysen av empirien knyttet til skolens arbeid. For at en undervisning skal være antirasistisk, er det avgjørende at den er helhetlig og systematisk (Aarønæs et al., 2019; Eriksen, 2020; Hagen, 2021). Elevene som deltok i gruppeintervjuet, fortalte følgende:

Jeg: Så det er litt sånn, en liten periode her og der? Eller er det noe som dere snakker ofte om?

Isabella: Snakker ikke ofte.

Tara: Nei.

Isabella: En gang i året eller to.

Jeg: Mhm. Er det noe som har skjedd da, hvis dere snakker om det eller?

Tara: Ja, egentlig.

Jeg: Hvordan da?

Tara: Hvis det er noen som har gjort noe, eller sagt noe rasistisk eller noe, så blir det tatt opp da, da starter vi på en måte å snakke om det.

Adnan: Og når det er folk som har blitt lei seg, fordi noen har vært rasist til dem og sånt, da lærer vi litt om det, og at vi ikke skal være det og si ifra til en lærer, og sånt.

Jeg: Mhm. Men det er jo bra. Tenker dere at det kunne ha vært noe dere kunne snakket mer om, eller er det nok?

Tara: Jeg tror at vi kunne ha snakket mer om det ja.

Flore: Mhm.

Det kommer frem av denne dialogen at elevene opplever rasisme som et tema som dukker opp nokså sjeldent og tilfeldig i klasserommet, alt ettersom når og i hvilken grad det har skjedd en rasistisk hendelse på trinnet eller skolen. Det ser ut til at rasisme ikke er et tema som gjennomsyrrer all undervisning og at undervisningen ikke følger i takt med elevenes behov og realitet, hvilket motstrider et av de mest sentrale prinsippene for antirasistisk undervisning. Eriksen (2020) argumenterer for at antirasistisk arbeid i skolen må skje i alle fag til enhver tid. Årsaker til at dette ikke gjennomføres kan være, som jeg tidligere har nevnt, at lærere føler på et ubehag relatert til tematikken, men også at lærerne ikke har tilstrekkelig kunnskap (Osler & Lindquist, 2018; Røthing, 2019). Flere av elevene er enige om at de burde lære mer om rasisme og at dette temaet burde dukke opp oftere i undervisningen, slik som også Simon gir tydelig uttrykk for i intervjuet:

Jeg: Mhm. Og så, kanskje det er noe som dere tenker at de kan gjøre bedre, noe som mangler? Når det gjelder dette med rasisme?

Simon: Noe som skal være bedre. Det er bare at alle er stille og ikke vær rasistisk. Det er det som må bli bedre.

Jeg: Men er det noe du tenker at lærerne kan gjøre for at det kommer til å skje?

Simon: Kanskje, lære oss mer om det, i stedet for å gjøre det bare en eller to eller tre ganger i året.

Jeg: Hvorfor tenker du at det hjelper da?

Simon: Fordi det hjelper. En gang i måneden er bedre enn tre ganger i året.

Jeg: Mhm, det er jeg veldig enig i.

Adnan: Så vi burde egentlig lære mer om det.

Simon uttrykker et ønske om at rasisme skal ta slutt, og løsningen mener han kan være mer og hyppigere undervisning og læring om rasisme på skolen, noe Adnan sier seg enig i. Dette kommer også frem i empirien som ble presentert tidligere, og samsvarer med et av Eriksens (2020) prinsipper for antirasistisk undervisning: et helhetlig og systematisk arbeid i alle fag.

Avsluttende refleksjon

I analysen av empiri knyttet til elevenes opplevelse av undervisning og læring om rasisme, kommer det frem ulike tilbakemeldinger. I flere av uttalelsene beskriver elevene at de lærer om antirasistiske og demokratiske holdninger, mens andre viser til undervisning om rasismens historie og aktuelle nyhetssaker. Jeg tolker elevenes tilbakemeldinger som beskrivelser av at skolen og lærerne deres snakker om rasisme, men mangler et antirasistiske perspektiv. En av årsakene til at undervisningen dermed kan være lite dekkende, kan være at læreplanen og overordnet del av den nevner rasisme i lite omfang og at det er utfordrende for lærere å vite nøyaktig hvordan antirasistisk undervisning kan og bør foregå (Hagen, 2021).

Ifølge overordnet del av læreplanen skal skolen danne elever som er antirasistiske (Kunnskapsdepartementet, 2017). Da vil det ikke være tilstrekkelig å kun snakke om rasisme de få gangene elever opplever og forteller videre om rasistiske hendelser. Det må være et helhetlig og systematisk arbeid i alle fag (Eriksen, 2020). Antirasistisk undervisning må innebære at elevene tilegner seg evnen til å identifisere rasisme som fenomen og hvordan gjøre noe med det (Bangstad & Døving, 2015). Dette krever en undervisning som går dypere inn i tematikken. Elevenes meninger om at rasisme er et tema som de bør snakke mer om på skolen, synliggjør også forståelsen mange av elevene har for hvor alvorlig denne formen for diskriminering og forskjellsbehandling er. Vi ser at det er behov for en sammenheng mellom elevenes erfaringer og skolens antirasistiske pedagogikk (Sibeko & Eriksen, 2022).

4.3.2 Ulike opplevelser av oppfølging etter rasisme

Å oppleve rasisme som barn kan være en alvorlig påkjenning som kan få langvarige konsekvenser. Opplevd diskriminering kan blant annet ha negative påvirkninger på psykisk helse og konsekvenser knyttet til fremtidig arbeidsliv, utdanning og muligheter på boligmarkedet (Wollscheid et al., 2021). Det er dermed svært viktig at rasisme mot barn følges opp av voksne, enten på skolen eller fritiden. Oppfølgingen og håndteringen er et arbeid som også kan virke forebyggende, blant annet ved at voksne setter grenser for hva som er akseptert atferd og for hvordan elever og lærere skal behandle hverandre (Sibeko & Eriksen, 2022). Empirien fra datainnsamlingen ga meg sentrale funn knyttet til skolens oppfølging etter rasistiske hendelser og håndtering av disse og til rasisme som tema i skolen generelt.

Oppfølging etter opplevelser med rasisme

Gruppeintervjuet ga meg mulighet til å følge opp elevenes fortellinger om rasisme med spørsmål om hva som skjedde etterpå. I analysen av dette datamaterialet kom det frem at oppfølgingen av deres erfaringer er varierende. Tara opplevde rasisme fra venninnene sine i første klasse, hvor hennes utseende ble gjort narr av. Hun fortalte i intervjuet om hva som skjedde etter hendelsen:

Tara: Ja, jeg sa ifra. Til en miljøarbeider. Fordi det var på SFO. Så den miljøarbeideren snakket med dem da, og så sa hun at de ikke skulle gjøre det igjen, men det har skjedd flere ganger da. Så det liksom, det hjelper ikke, selv om de snakker med dem.

Jeg: Mhm. Så hun sa ifra til dem en gang da? Men...

Tara: Det liksom hjelper ikke, fordi de på en måte gjør det uten at de ser på, og så på fritiden da kan jeg ikke si det til miljøarbeideren, for de har ikke ansvaret da. Og sånn.

Tara uttrykker at hun føler de voksne ikke klarer å få med seg alt som skjer og at det derfor er vanskelig å få hjelp slik at ubehagelige kommentarer og handlinger tar slutt. Dette eksempelet illustrerer hvordan diskriminerende praksiser kan være vanskelig for de voksne på skolen å få med seg og at det er utfordrende å gi elevene som utsettes den hjelpen de trenger. Hverdagsrasisme kan ofte være skjult og komme subtilt til uttrykk, og det blir dermed vanskeligere å fange opp (Leirvik et al., 2021).

Diana var også en av deltakerne i intervjuet som hadde opplevde rasisme i form av en nedlatende assosiasjon og diskriminerende kommentar. Hun beskriver følgende om hennes opplevelse av oppfølging i etterkant av hendelsen:

Jeg: Hadde du noen som du snakket med det om, Diana? (Rister på hodet). Så det skjedde ingenting etterpå?

Diana: Nei.

Jeg: Hvordan følte det, da? Hvis du klarer å forklare det?

Diana: (pause) Jeg ble litt skuffet da.

Jeg: Mhm, over?

Diana: At de som fortalte meg det, ikke sa noe.

I dialogen kommer det frem hvordan manglende oppfølging kan føre til skuffelse. Behovet for antirasistiske strategier blir synliggjort i dette sitatet, fordi det oppleves som verdifullt når de som er vitne til rasisme stiller opp for den utsatte og setter grenser for hva som er greit å si. Uttalelsen illustrerer også hvordan elever kan utvikle strategier for å unngå ubehaget som oppstår dersom erfaringen man deler ikke blir hørt og anerkjent. En slik strategi kan være å ikke fortelle noen om den rasistiske hendelsen (Sibeko & Eriksen, 2022), slik som Diana valgte å gjøre.

Læreres håndtering av rasisme

Hvordan lærerne håndterer diskriminerende og rasistiske praksiser i skolen har konsekvenser for hvordan elevene selv håndterer slike situasjoner (Sibeko & Eriksen, 2022). Her kommer det frem at elevene opplever varierende praksiser fra lærerne sine:

Jeg: Det jeg har lyst til å finne ut av da, er jo liksom om lærerne tar rasisme på alvor. Når ting skjer.

Flere: (Ja)

Adnan: Mange lærere er forskjellige da.

Isabella: Ja, spør litt da.

Adnan: Noen sier slutt med det, noen kjefter skikkelig, noen ringer hjem en gang og noen bryr seg ikke det hele tatt.

Tara: Ja.

Jeg: Så det er veldig forskjellig, fra hvilken lærer det er snakk om?

Tara: Ja, for at det, eh, det var en gang det var en lærer som liksom bare kjeftet litt på en og sa «det der skal du ikke gjøre» og så var det ferdig med det liksom.

Adnan: «Det er ikke snilt». Og da fortsatte personen.

Tara: Mhm.

Jeg: Mhm. Og det... Føler dere at det hjelper?

Adnan og Tara: Nei.

Elevene beskriver hvordan noen lærere tar rasisme på alvor, mens andre ikke tar tak i dette i det hele tatt. Flere elever uttrykker at det ikke hjelper noe særlig å si ifra, ettersom det ikke hindrer elever i å fortsette med rasistiske kommentarer og handlinger, noe elevene virker å være ganske enige om. Dette illustrerer hvordan noen lærere ikke følger opp et viktig prinsipp ved antirasistisk undervisning, nemlig å være et tydelig forbilde (Eriksen, 2020). Videre i analysen av dette materialet kom det frem et annet sentralt utsagn fra intervjuet:

Isabella: Det har jo skjedd en gang at det var noen av ungdomsskolen og noen flere venner av meg, og så sa jeg det til læreren da, og så var det en lærer jeg sa det til, og den sa den skulle fikse det og sånt, men ikke gjorde det i det hele tatt. Han bare ignorerte det.

Jeg: Hva tenker du om det?

Isabella: Det er jo ganske dumt, for vi forventer at de skal ordne det opp.

Her kommer det frem at Isabella har opplevd manglende anerkjennelse fra en lærer knyttet til hennes henvendelse om rasisme. Læreren overså opplevelsen hennes, noe som bryter med forventingen hun og andre elever har til at lærerne tar tak slike holdninger og praksiser på alvor og ordner opp når det skjer. Eksempler på lærere som ignorerer eller unnviker å ta tak i elevens henvendelser om rasisme, er ikke noe nytt (Antirasistisk senter, 2017). Faren ved slik praksis er at hverdagsrasisme normaliseres og at elevene mister sin trygghet på at rasistiske praksiser vil bli slått ned på i klasserommet (Sibeko & Eriksen, 2022).

Avsluttende refleksjon

I siste del av analysekapittelet har jeg presentert og kommentert empiri som beskriver funnene om at rasismeundervisningen elevene får oppleves begrenset og at elevene opplever varierende oppfølgingen etter rasisme. Disse uttalelsene beskriver hva elevene har lært og lærer på skolen om rasisme og antirasistiske verdier, men også hva de savner ved undervisningen. Det kommer også frem av den presenterte empirien at det kan være en utfordrende oppgave for lærere å følge godt opp elevenes erfaringer med diskriminerende og rasistiske praksiser, noe jeg tolker som en konsekvens av at mange av disse uttrykkes på subtile og skjulte måter (Leirvik et al., 2021). Det kan også være en konsekvens av at elever velger å beskytte seg selv og dermed ikke deler erfaringene sine med noen voksne på skolen, slik vi ser av empirien at Diana valgte å gjøre. Elevene som har blitt presentert i dette kapittelet, opplever varierende og til dels avvikende håndtering blant lærerne sine når de henvender seg til dem om rasisme. Noen lærere tar disse henvendelsene på alvor, mens andre gjør et halvveis forsøk eller bare ignorerer dem. Elevene opplever med andre ord en uforutsigbarhet knyttet til lærernes oppfølging og håndtering av rasisme. En svak oppfølging og håndtering fra lærerne bidrar ikke til å lære elevene de antirasistiske strategiene de trenger i møtet med de krenkende praksisene og holdningene som kommer frem i funnene fra analysen. Dette kan derimot føre til at elevene føler på usikkerhet og utrygghet i skolen (Sibeko & Eriksen, 2022).

5 Drøfting

Fokuset i denne studien har vært å undersøke og synliggjøre yngre elevens erfaringer med rasisme. Gjennom forskningsprosessen har det vist seg sentralt å også fokusere på elevenes opplevelser av skolens arbeid med og mot rasisme. I denne delen av oppgaven

vil jeg drøfte hvilket behov elevene har for antirasistisk undervisning og se dette i lys av ulike prinsipper for undervisningen. Deretter rettes drøftingen mot avstanden som finnes mellom elevenes erfaringer med rasisme og skolens arbeid mot rasisme og mot hvilken betydning en slik avstand kan ha for elever, lærere og skole.

5.1 Behovet for en antirasistisk praksis i skolen

Analysen som er gjort i denne studien gir et innblikk i hvilke erfaringer elever på 7. trinn har med rasisme og hvordan de opplever skolens arbeid mot rasisme. Når det gjelder elevenes erfaringer, er sentrale funn at elevene opplever rasisme som kommer til uttrykk gjennom nedverdiggende kommentarer om synlige trekk, som hudfarge, og gjennom diskriminerende og/eller hatefulle ytringer og handlinger som skaper et skille mellom «oss» og «dem». Dette er beskrivelser av hverdagsrasisme, i tråd med Bangstad og Døvings (2015) definisjon av begrepet, som mange av elevene opplever både på skolen og fritiden. Som resultat av analysen kom det også frem funn som omhandler elevenes opplevelser av skolens arbeid mot rasisme. Det kommer frem at elevene har ulike oppfatninger av rasismeundervisningen, ettersom noen trekker frem at de lærer om holdninger og rasismens historie, mens andre beskriver undervisningen som begrenset og overfladisk. I sammenheng med skolens arbeid, kommer det også frem hvordan elevene opplever ulik og varierende oppfølging av rasistiske hendelser fra lærere og andre voksne på skolen.

Studiens analyse av empiri viser hvordan noen av elevene opplever skolens undervisning om og mot rasisme som begrenset. De ønsker å lære og snakke mer om rasisme i klasserommet, og gjerne på et dypere nivå. Analysen viser at rasisme som oftest er et tema lærere og elever snakker sammen om kun dersom det har skjedd en konkret hendelse. Dette kan indikere at dersom elevene ønsker å snakke om rasisme i klasserommet, må det ha skjedd en spesifikk hendelse, noe som ikke er i tråd med prinsippene for antirasistisk undervisning som Eriksen (2020) argumenterer for. Jeg vil trekke frem Eriksens (2020) prinsipper for å drøfte elevenes behov for en antirasistisk praksis i skolen og sammenhengen mellom elevenes erfaringer og skolens arbeid som kommer frem i studiens analyse. Hvordan reflekteres disse prinsippene for antirasistisk undervisning i min studies datamateriale?

5.1.1 Samspill mellom undervisning og elevers erfaringer

Et gjennomgående prinsipp i alle skolens fag, er at elevene trenger en undervisning som de kan kjenne seg igjen i og som er i samspill med deres livsverden (Jordet, 2020). Slik det kommer frem i studiens empiri og analysen av den, opplever elevene et manglende samspill mellom skolens innhold og deres egen erfaringsverden når det gjelder undervisning om rasisme og antirasisme. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom elevenes tilbakemeldinger om at de ønsker en hyppigere og mer virkelighetsnær rasismeundervisning. Samspill mellom undervisning og elevenes erfaringer kan forstås i lys av Jordet (2020), som henviser til Dewey. Han påpeker hvordan all læring må ta utgangspunkt i elevens erfaringer. Dersom lærere etablerer en forbindelse mellom undervisningens innhold og elevens livsverden, gjennom dialogiske utforskende undervisningsformer, får elevene mulighet til aktiv deltakelse og til å formulere sine tanker og erfaringer sammen med lærere og medelever (Jordet, 2020). Dette har stor betydning for myndiggjøring, som er en del av skolens mandat. Målet med myndiggjøring er at elever skal bli selvstendige og klare til å ta ansvar for og ha

medbestemmelse i sitt eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tråd med skolens mandat, må lærere da ta utgangspunkt i elevenes erfaringer i undervisningen. Dette gjelder blant annet erfaringer med rasisme, ettersom det er mange barn og unge som opplever rasisme selv eller gjennom venner og familie. Med utgangspunkt i Eriksens (2020) prinsipper, kan vi si at dette arbeidet bør innebære en antirasistisk undervisning som er bevisst på representasjon. Representasjon handler om å undervise på en måte som inkluderer alle elever, for eksempel gjennom å fremstille melaninrike og minoriteter som aktører og ikke bare ofre (Eriksen, 2020). Slik kan antirasistisk undervisning legge opp til utforskende dialog og gi elevene mulighet til å etablere relasjoner mellom skolens faglige innhold og deres egne erfaringer og livsverden. I sammenheng med samspillet mellom elevene og undervisningen, vil et viktig spørsmål å stille seg være: Hvordan kan elevers erfaringer med rasisme være en viktig kunnskapskilde i diskusjonen om skolens antirasistiske praksis?

5.1.2 En helhetlig antirasistisk praksis i skolen

Et annet prinsipp for antirasistisk undervisning omhandler hvordan det ikke er tilstrekkelig nok med antirasistisk undervisning kun i noen enkelte fag som samfunnsfag og historie. Skal skolen forebygge rasisme, må den ifølge Eriksens (2020) prinsipper føre en antirasistisk undervisning i alle fag, hele tiden. Det kommer fram i empirien at elevene opplever rasisme som et tema som ofte dukker opp tilfeldig i klasserommet, noe som strider mot Eriksens (2020) prinsipp. Elevene var også tydelige på at de ønsket å snakke mer om rasisme på skolen og mente at dette var viktig for å motvirke rasisme. Hvordan kan skolen tilfredsstille elevenes behov for denne typen undervisning? Bør skolens antirasistiske arbeid være kun undervisning i fag, eller kan den med fordel gjøres til en helhetlig praksis både i og utenfor klasserommet? Mange diskriminerende handlinger og kommentarer kan finne sted utenfor klasserommet, som i garderoben og friminuttene. Dette synliggjør behovet for antirasistisk undervisning som setter tydelige rammer blant annet for hva slags ytringer og handlinger som ikke er aksepterte, og disse kan bli enda tydeligere dersom lærerne følger godt opp også utenfor klasserommet (Sibeko & Eriksen, 2022). Prinsippene for antirasistisk undervisning som Eriksen (2020) presenterer, legger opp til at skolen og dens ansatte må føre en antirasistisk praksis både i og utenfor klasserommet, ettersom dette er et tema som kan dukke opp overalt. Rasisme skal slås ned på, samme hvor og når det skjer (Eriksen, 2020).

5.2 Avstand mellom elevers erfaringer og skolens arbeid

Mange av elevene i studien, nærmere bestemt over halvparten av de 60 som deltok, forteller om rasisme som de selv eller noen de kjenner har opplevd. Rasistiske holdninger og praksiser er dermed noe elevene har møtt og fortsatt møter på ofte i sin skolehverdag og fritid. Samtidig opplever de skolens og lærernes håndtering av rasisme som motstridende, uforutsigbar og utilstrekkelig. Elevene beskriver hvordan noen lærere tar henvendelser om rasisme på alvor og tar grep for at de ikke skal gjenta seg, mens andre bagatelliserer eller ignorerer elevenes fortellinger. Analysen viser dermed til en avstand mellom elevenes erfaringer med rasisme og skolens arbeid mot rasisme. Vi vet av tidligere forskning, undersøkelser og rapporter at opplevelser med diskriminering på bakgrunn av hudfarge, etnisitet, kultur og religion kan ha alvorlige konsekvenser for barn og unge. Blant annet kan det føre til at de fratras opplevelsen av å høre til i fellesskapet og at deres selvværd og psykiske helse påvirkes negativt (Rogstad & Midtbøen, 2009; Wollscheid et al., 2021; Sibeko & Eriksen, 2022). Konsekvensene viser til hvilke alvorlige

følger det kan få dersom skolen svikter elevene ved å ikke følge opp sin plikt til å forebygge og gripe inn mot rasisme og diskriminering. Hvilke konsekvenser kan denne avstanden som elevene opplever ha?

5.2.1 En skole som styrker eller svekker elever?

Skolen og dens opplæring skal skape gode borgere som er selvstendige, myndige og tar ansvar for eget liv. Skolen skal gjennom all sin pedagogikk, undervisning og aktivitet styrke elevenes læring, trivsel og myndiggjøring, men den kan også risikere å svekke elevene. Dersom vi baserer oss på Freire (1999), kan vi med andre ord si at skolen kan virke enten frigjørende eller undertrykkende, blant annet gjennom sin håndtering av rasisme som tema i skolen. Freires (1999) frigjøringspedagogikk handler om hvordan etablere en frigjørende og sosialt rettferdig utdanning som gir mennesker muligheten til å delta i likeverdige fellesskap, ta ansvar for eget liv og bygge opp sin identitet. Dette henger tett sammen med skolens myndiggjøring, noe som også er sentralt i Freires (1999) pedagogikk. Han pekte på at elever myndiggjøres gjennom å bli bevisste på sine egne tanker og ved å lære seg kritisk tenkning. Slik kan de lære seg å forstå og analysere relasjonene de inngår i (Freire, 1999). Antirasistisk undervisning kan vi se i lys av et slikt perspektiv. Skoler kan forstå det slik at de arbeider mot rasisme uten at dette arbeidet nødvendigvis blir en styrke for elevene, noe vi kan se av elevenes tilbakemeldinger i studien som beskriver rasismeundervisning. I hvilken grad skolen er en antirasistisk arena og hvordan den antirasistiske undervisningen gjennomføres, er avgjørende for elevenes likeverdige behandling og rett på å beskyttes mot diskriminering i skolen (Eriksen, 2020).

Vi ser at det finnes to mulige utfall av skolens arbeid i sammenheng med rasisme. Skolen kan styrke elevene gjennom å være en arena for antirasisme. Antirasistisk undervisning kan gi elevene en forståelse for hva som skjer i forhold til rasisme, både det som skjer ute i den store verden, men også det som skjer med dem selv i deres egen hverdag. Elevene kan gjennom antirasistisk undervisning få mulighet til å lære antirasistiske holdninger og verdier, samtidig som de kan lære om hva rasisme er og hvordan den kommer til uttrykk og påvirker mennesker. Denne forståelsen av rasisme kan virke frigjørende, særlig for de elevene som er i en sårbar situasjon, ettersom de får mulighet til å bli mer kjent med hva de utsettes for når rasisme skjer og hvordan de kan håndtere slike ubehagelige hendelser (Sibeko & Eriksen, 2022). Dersom skolen ikke fører en antirasistisk undervisning som en sentral del av elevenes skolehverdag, kan skolen derimot risikere at den svekker elevenes læring og trivsel (Eriksen, 2020). I verste fall kan skolen være med på å reprodusere de rasistiske forestillingene og praksisene som elevene opplever og hører om (Sibeko & Eriksen, 2022). Denne reproduksjonen sammen med et fravær av antirasistisk pedagogikk i skolen, kan føre til at elever adopterer storsamfunnets bilde av dem som deres eget. Dette er et poeng hos Freire (1999), som peker på at elever kan ende opp med å adoptere problematiske synspunkter som en konsekvens av at de ikke lærer seg å være kritiske og bevisste i forhold til sin egen virkelighet. Fra et slikt perspektiv ser vi at lærere kan påvirke elevene negativt ved å unngå rasismetematikken i klasserommet. Dersom lærere bagatelliserer eller ignorerer elevens fortellinger om rasisme, kan de signalisere at rasisme ikke er viktig å snakke om og dermed heller ikke er et problem i dagens samfunn. Dette har vi sett eksempler på i analysen, hvor elevene beskriver lærere som ignorerer eller ikke bryr seg når de henvender seg til dem om rasisme. Slik lærerpraksis strider imot et av Eriksens (2020) mest sentrale prinsipper om antirasistisk undervisning som handler om at læreren skal

være et tydelig forbilde som slår ned på rasisme. Dersom lærere ikke gjør dette, hindrer de elevene i å bli bevisste på sin egen virkelighet, noe vi kan knytte til Freires (1999) sentrale begrep bevisstgjøring. Bevisstgjøring er en prosess hvor vi kan endre vår egen virkelighet gjennom å bli bevisst på hvordan omgivelsene våre virkelig er. Uten bevisstgjøring blir vi ifølge Freire (1999) ukritiske og godtar omgivelsene våre som tilsynelatende naturgitte. I sammenheng med rasisme og skole, vil dette perspektivet da bety at elever ikke lærer seg å være kritiske til rasismen de selv eller deres venner utsettes for, men heller godtar denne til tross for ubehaget den skaper.

5.2.2 Hvilke konsekvenser kan avstanden ha?

Det er en avstand mellom elevenes erfaringer med rasisme og deres opplevelser av skolens antirasistiske arbeid, slik det kommer frem av analysen. Hvilken betydning kan denne ha for skole og elever? En sentral del av det antirasistiske arbeidet i skolen er å anerkjenne. Det innebærer både læreres anerkjennelse av elevers fortellinger om rasisme, men også anerkjennelse av rasisme som et aktuelt tema å snakke om i klasserommet hver dag, og ikke bare når det har skjedd konkrete hendelser (Sibeko & Eriksen, 2022). Jordet (2020) tar utgangspunkt i Honneths anerkjennelsesteori når han peker på anerkjennelse som menneskets mest grunnleggende psykologiske behov. Gjennom en anerkjennende praksis kan læreren skape tillit i relasjonen mellom lærer og elev, noe som er en forutsetning for elevers trivsel og læring i skolen (Jordet, 2020). Lærers kompetanse er svært avgjørende for anerkjennelsen av elevene, særlig i de tilfellene hvor rasisme ikke kommer direkte og eksplisitt til uttrykk og derfor er vanskelig å gjenkjenne. Vi har sett av empirien fra analysen at mange av elevene opplever hverdagsrasisme som er subtile uttrykk, som mikroagresjoner og mistenkeliggjøring. Håndteringen og anerkjennelsen av slike uttrykk for diskriminering, krever en antirasistisk kompetanse av lærere og andre voksne i skolen (Sibeko & Eriksen, 2022). Dersom skolen ikke fører en antirasistisk pedagogikk og undervisning, kan dette dermed svekke tilliten elevene har til de voksne. Dette kommer fram i empirien, hvor elevene forteller om hvordan de opplever at lærerne ikke alltid lever opp til forventningene de har til dem. Jordet (2020) fremhever hvordan barn og unge trenger en indre trygghet og tillit til lærere og andre voksne, dersom de skal være mottakelige for og i stand til å lære av dem og tilegne seg deres kunnskap. Dette arbeidet handler om lærernes bygging av såkalte trygge rom for elevene, hvor det åpnes opp for flertydigheten av elevenes forståelser av og erfaringer med rasisme (Eriksen, 2020). I slike trygge rom kan alle elever si sin mening uten fordømmelse, men samtidig også uten at dette går ut over deres grunnleggende menneskeverd. Å møte elevene med anerkjennelse betyr derfor ikke å møte alle holdninger og ytringer som om de er akseptable. Å skape tillit gjennom trygge rom kan som vi ser være en utfordring for lærerne, men det vil være helt nødvendig for elevenes behov for anerkjennelse (Sibeko & Eriksen, 2022).

Skolen kan virke krenkende på elevene dersom undervisning, ord og handlinger fra skolens voksne fratrukk barn opplevelsen av tilhørighet, å være betydningsfull i fellesskapet og mulighet til medvirkning (Jordet, 2020). Tilhørighet er et annet grunnleggende psykologisk behov. Barn har grunnleggende behov for å høre til i et inkluderende fellesskap hvor man føler seg verdsatt og ivaretatt og alle har en tillit til at ens behov vil bli møtt (Jordet, 2020). Vi har gjennom analysen av empiri sett at elevene risikerer å bli fratatt dette grunnleggende behovet når de erfarer diskriminerende, og noen ganger hatefulle, ytringer og handlinger på bakgrunn av deres synlige trekk. Rasialisering hvor elever reduseres til en gruppetilhørighet og forskjellene mellom dem og andre

tydeliggjøres, kan gjøre det vanskelig for elevene å føle tilhørighet både på skolen og på fritiden. Elevene i empirien opplever også gjentakende ganger at deres henvendelser til sine lærere om rasisme ikke blir anerkjent. Et sentralt tema som kommer frem av studiens analyse, er dermed hvordan manglende anerkjennelse kan påvirke elevene og deres skolehverdag. Når elevenes erfaringer ikke blir hørt og anerkjent av voksne i skolen, kan deres opplevelse av tilhørighet i skolen svekkes, som Jordet (2020) poengterer. Konsekvensene kan være mange, både for lærere og elever. Dersom det ikke finnes et samspill mellom elevenes verden og lærerens verden hvor begge spiller sentrale roller i opplæringen, kan skolen virke fremmedgjørende og mindre interessant for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016). Konsekvenser av manglende anerkjennelse fra og tilhørighet til fellesskapet i skolen, beskrives i Paul Willis' forskning gjennom boken *Learning to labour* (1978). Hans forskning på gutter fra arbeiderklassen som er i opposisjon til skolesystemet, kan belyse potensielle følger av skolens manglende anerkjennelse av elevers erfaringer med rasisme. Disse guttene har motstand som væremåte i skolen, ettersom de ikke har noen interesse for skolens undervisning og ser denne som unødvendig for deres fremtid (Willis, 1978). For at elevene skal se på skolen som viktig, er også skolen nødt til å se på elevene og deres erfaringer som viktige, slik jeg ser det ut ifra Willis' forskning. Dette belyser viktigheten av en skole som ser elevers erfaringer med rasisme som viktig kunnskap i diskusjonen om den antirasistiske praksisen i skolen. Det er viktig å påpeke at min studie og kunnskap kun gir innsikt i deler av temaet som undersøkes, ettersom det er begrensninger for hva mitt datamateriale kan belyse. Jeg har riktignok empiri som tilsier at elever savner anerkjennelse fra lærere knyttet til sine erfaringer, men empirien kan ikke si noe sikkert om de potensielle konsekvensene av dette. Jeg kan kun si noe ut ifra det jeg har undersøkt og denne studiens perspektiv. Det finnes mange flere perspektiv på dette temaet som kan gi en annen forståelse og kunnskap.

5.2.3 Elevers opplevelser i sentrum

Jordet (2020) viser til Honneths fenomenologiske kriterium som handler om at det er den som utsettes for diskriminerende handlinger og/eller ytringer, eksplisitte eller subtile, som avgjør om det er en krenkelse. Handlinger kan oppleves som krenkelse dersom eleven selv opplever det slik, til tross for at de ikke defineres som det ut ifra de ulike formene for rasisme som jeg har presentert tidligere i oppgaven. Denne opplevelsen er uavhengig av om handlingen er utført med en intensjon om å være rasistisk eller ikke (Jordet, 2020). Vi ser flere eksempler i analysens empiri på at elever opplever rasisme som fremstår ubevisst og ikke intensjonell fra avsender, blant annet når elever bruker n-ordet mot hverandre. Hendelsene oppleves likevel som rasisme, ettersom det er konsekvensene av handlingene som bør definere hva vi forstår som rasisme og ikke intensjonen bak, slik vi tidligere i oppgaven har sett at Pihl (2000) påpeker. Fra et slikt perspektiv, hvor elevenes opplevelser er i sentrum, er det helt sentralt og avgjørende hvordan elevene subjektivt opplever opplæringen og situasjonen sin på skolen. Det samme gjelder for skolens antirasistiske arbeid. Skolen er kun antirasistisk dersom elevene selv opplever den som det.

Når vi i denne studien ser det store omfanget av hvordan elever lever med rasisme og diskriminering i hverdagen sin og hvordan denne diskrimineringen kommer til uttrykk, er det sentralt å stille spørsmål ved skolens arbeid knyttet til rasisme. Hvordan skal vi arbeide antirasistisk i skolen? Elevenes stemmer burde lyttes til i denne diskusjonen, ettersom de vet mye om hva rasisme er og hvordan rasisme kommer til uttrykk og

kjennes på kroppen. Deres stemmer er også viktige fordi elevenes oppfatning er sentral i vurderingen av hva som er barnets beste. Å bli hørt i saker som vedrører elevene selv, er en rettighet alle barn har gjennom FNs barnekonvensjon (1989).

Bangstad & Døving (2015) stiller seg spørsmålet om hvorfor det fortsatt er slik at fordommer og rasisme mot minoriteter er på fremmarsj i Europa. Dette er et viktig spørsmål å søke svar på, ettersom svarene kan bidra til å få den kunnskapen vi trenger om rasisme for å bekjempe den (Bangstad & Døving, 2015). Svarene kan man finne ved å søke etter hva som kjennetegner rasistiske forestillinger og praksiser og hvordan man kan gjenkjenne rasisme. En antirasistisk praksis i skolen kan bidra til nettopp dette. Den kan også sørge for at elevenes historier om rasisme blir hørt og gitt betydning i undervisningen, og elevene kan dermed få mulighet til å oppleve anerkjennelse fra og tilhørighet til fellesskapet i skolen. Vi kan imidlertid ikke si noe sikkert om hvilke virkninger antirasistisk praksis kan ha, men som Sibeko og Eriksen (2022) peker på kan den i det minste skape felles forståelse for hva rasisme er, hvordan rasistiske praksiser strider med demokratiske fellesskap, og hvordan vi kan bekjempe rasisme. Slik kan antirasisme bidra til å oppfylle elevers rett til å beskyttes mot diskriminering (Forente Nasjoner, 1989; Opplæringsloven, 1998).

6 Avslutning

Skolens samfunnsmandat er å fremme barn og unges læring, danning og utvikling. Dette innebærer å formidle demokratiske verdier, holdninger og handlinger som blant annet motarbeider diskriminering og rasisme (Opplæringsloven, 1998). Rasisme i skolen viser seg å være et omfattende tema som innebærer ulike problemstillinger og krever kompetanse av lærerne slik vi ser det gjennom forskning og teori, og gjennom denne studien. Rasisme er et begrep som er lite synlig både i lovverk og læreverk for skolen, men det er likevel et begrep som må brukes eksplisitt i skolens opplæring og antirasistiske undervisning. Antirasistisk arbeid i skolen er fortsatt et nytt og ukjent område for mange lærere og skoler. Rammene for hvordan dette arbeidet skal foregå fremstår som uklare ettersom det er en komplisert oppgave å skulle motvirke rasisme og diskriminering i skolen. Studiens hovedfunn viser imidlertid at mange elever opplever hverdagsrasisme og har et behov for at rasisme får en større plass i skolens praksis. Gjennom denne studien har jeg hatt som mål å styrke elevenes stemme og perspektiv i diskusjonen om rasisme i skolen. Vi ser av studien at deres erfaringer kan være viktige bidrag til forståelsen av rasisme og dens konsekvenser, men også til hvordan skolen kan håndtere og følge opp denne typen diskriminering. Studiens datamateriale synliggjør behovet for et samspill mellom elevenes erfaringer med rasisme og skolens antirasistiske arbeid, da det beskrives en opplevelse av avstand mellom elevenes virkelighet og skolens oppfølging av denne. Skolen som en arena for antirasisme bør ha elevene i sentrum. Den må også forstå diskriminering ikke bare som et holdningsfenomen, men også som et strukturelt problem, for å kunne avdekke forskjellsbehandling og hindre opprettholdelse av rasistiske holdninger.

Slik det kommer fram av oppgavens drøfting, kan avstand mellom elevers erfaringer og skolens arbeid lede til at elevene ikke får dekket sine grunnleggende behov for anerkjennelse og tilhørighet. Konsekvensene av denne avstanden er noe som kunne blitt

undersøkt nærmere i videre forskning på feltet. Elevers manglende anerkjennelse fra og tilhørighet til skolefelleskapet, samt mistillit til lærerne sine, kan få ulike konsekvenser for både elever, lærere og skole. Kan dette føre til at elevene blir tapere i skolen og muligens ender opp med å stille seg i opposisjon til skolesystemet? Hvis dette er tilfelle, kan påfølgende konsekvenser da være høyt fravær? Dette er spørsmål jeg gjennom denne studien ikke har fått sjans til å ta tak i på grunn av studiens begrensninger. Disse kan dermed være aktuelle å følge opp i videre forskning på rasisme i skolen. Det kan også være aktuelt å undersøke nærmere samspillet mellom elevers og læreres opplevelser av rasisme i skolen og antirasistisk undervisning, noe også jeg kunne valgt å gjøre i min studie. En slik forskning kan med fordel inkludere både elevperspektivet og lærerperspektivet og sette disse opp mot hverandre for å blant annet søke kunnskap om utfordringer og muligheter ved antirasistisk undervisning. For meg var det imidlertid viktig å kun undersøke elevperspektivet og fremme elevers opplevelser i min studie, ettersom barn og unge bør få en større stemme i en forskning som angår dem selv.

Referanseliste

- Aarønæs, L., Christensen, E., Geissert, B. (Red.). (2019). *16 år med Benjaminprisen*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret). https://benjaminprisen.no/wp-content/uploads/16-%C3%A5r-med-Benjaminprisen_webutgave.pdf
- Antirasistisk Senter; Wasvik, M. (Red.). (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun» – En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Antirasistisk Senter.
- Arif, S. (2021). *Black Lives Matter: en kvalitativ studie av et utvalg lærere og elevers oppfatning av rasisme og tematikken Black Lives Matter i skolen*. [Masteroppgave]. MF Vitenskapelig høyskole.
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*. Universitetsforlaget.
- Berg, T. K. (2013). *Rasisme i skolen. Arbeid mot rasisme på skoler med ulik elevsammensetning* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Bergum, H. B. (2021, 19. august). *Skal forske på rasisme i lærerutdanningen*. Høgskolen i Innlandet. <https://www.inn.no/forskning/forskningsnyheter/skal-forske-pa-rasisme-i-lererutdanningen/>
- Brekke, J.-P., Fladmoe, A. & Wollebæk, D. (2020). *Holdninger til innvandring, integrering og mangfold i Norge. Integreringsbarometeret 2020*. (Rapport 2020:8). Institutt for samfunnsforskning.
- Børhaug, F. B. (2016). Antirasistisk pedagogikk som etisk motstand. I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (169-186). Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalby, H. M. (2021). «Det er viktig å anerkjenne rasisme som et problem». *En kvalitativ studie av elevperspektiver og begrepsforståelse* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Døving, C. A. & Nustad, P. (2019). Hva er rasisme og hva kan skolen gjøre? I Aarønæs, L., Christensen, E., Geissert, B. (Red.), *16 år med Benjaminprisen* (12-15). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret).
- Eriksen, K. G. (2020, 6. juli). *Treffer sikker antirasistisk undervisning*. Antirasistisk senter. <https://antirasistisk.no/eksterne-skribenter/treffer-sikker-antirasistisk-undervisning/>
- Eriksen, K. G. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 104-116. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>

- Faye, R. (2021). Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet. I R. Faye, E. M. Lindhardt, B. Ravneberg & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn* (179-199). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-08>
- Forente nasjoner (FN) (1989). *Barnekonvensjonen*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Fosshem, H., Hølen, J. & Ingierd, H. (Red.). (2013). *Barn i forskning – etiske dimensjoner*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal Akademisk.
- Gressgård, R. & Harlap, Y. (2014). Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring. *Uniped*, 37(3), 23-33. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23779>
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget.
- Haakenstad, T. & Larsen, A. B. (2020, 6. november). *Dømt for hatefulle ytringer*. NRK, Innlandet. https://www.nrk.no/innlandet/hoyesterett_ikke-lov-a-si-kom-deg-tilbake-til-afrika-der-du-kommer-fra_-jaevla-utlending_.-1.15233086
- Hagen, F. S. (2021). Det kan skje igjen: Om to ideer som har lagt premisser for antirasistisk arbeid i skolen. I R. Faye, E. M. Lindhardt, B. Ravneberg & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn* (35-60). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-08>
- Hauge, A-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- HL-senteret. (2015). *Etnisk diskriminering og rasisme*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret). <https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2015/etnisk-diskriminering-og-rasisme.pdf>
- Hope, C. & Grimsæth, G. (2019). Rasisme og antisemittisme i skolen. I: *Bedre skole*, 31(2), 22-26.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, overs.). Gyldendal akademisk.
- Leirvik, M. S., Hernes, V., Liodden, T. M. & Tronstad, K. R. (2021). *Rasisme, diskriminering og tilhørighet blant utenlandsadopterte i Norge* (NIBR-rapport 2021:15). By- og regionforskningsinstituttet NIBR.
- Lippe, M.v.d. (2021). Fordommer i skolen. I M.v.d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (11-34). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021>
- Moldrheim, S. (2021). Ordet fanger. Om rasisme, ambivalens og tvetydighet. I M.v.d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (37-61). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021>
- NTNU. (u.å.). *Carla C. Ramirez*. Hentet 15. mai 2022. <https://www.ntnu.no/ansatte/carla.c.ramirez>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 102(1), 26-37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>
- Pedagogstudentene. (2020, 3. desember). *Rasisme er et reelt problem i norsk barnehage og skole*. Pedagogstudentene. <https://www.pedagogstudentene.no/nyheter/2020/antirasisme/>
- Pihl, J. (2000). Hva kjennetegner rasistiske diskurser? *Sosiologisk tidsskrift* 8(3), 233-248.
- Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2009). *Rasisme og diskriminering. Begreper, kontroverser og nye forståelser*. Norges forskningsråd.
- Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 18, 31-52. Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 72-83. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-02>
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» - en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS: Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Sibeko, G. (2019). *Rasismens poetikk*. Ordatoriet.

- Sibeko, G. J. & Eriksen, K. G. (2022). Innganger til antirasistisk undervisning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (33-51). Universitetsforlaget.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal Akademisk.
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff (straffeloven)*. (LOV-2005-05-20-28). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>
- Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of 'race'. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9-24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- Thagaard, T. (2018). *Innlevelse og systematikk. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Trøften, D. (2010). *Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus – utdanning i et multietnisk samfunn*. Organisasjonen mot offentlig diskriminering (OMOD).
- Unicef. (2022). *U-Report Norge: Hva mener barn og unge om rasisme?* Unicef. <https://www.unicef.no/sites/default/files/inline-images/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJIq.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Komplett_visning
- Vidhammer, S. S. (2020). *Arbeid mot rasisme og diskriminering. En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres forståelser og beskrivelser av arbeidet ved en Benjaminprisvinnende skole* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Willis, P. (1978). *Learning to labour*. Ashgate Publishing Limited.
- Wollscheid, S., Lynnebakke, B., Fossum, L. W. & Bergene, A. C. (2021). *Konsekvenser av rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet, religion og lovssyn – en kunnskapsoversikt*. (NIFU-rapport 2021:22). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://hdl.handle.net/11250/2978279>

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreundersøkelse

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for foreldre

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

«Elevers forståelse og opplevelse av rasisme i skolen», vår 2022

INTERVJUGUIDE FOR FOKUSGRUPPEINTERVJU MED ELEVER

Bakgrunnsinformasjon

- Introduksjon av meg selv og forskningsprosjektet
- Bli kjent med elevene ved å spørre dem om navn, alder, klasse, fritidsinteresser etc.
- Presisere for elevene at det ikke finnes fasitsvar, og at jeg kun ønsker å høre om deres egne erfaringer, opplevelser og meninger

Intervjuet legger opp til en samtale om følgende tema:

TEMA 1: Elevenes egne opplevelser med rasisme

- Hva tenker dere at rasisme er?
- Hvilke egne opplevelser har dere med rasisme?
 - Det kan være rasisme dere har opplevd selv eller rasisme dere har vært vitne til, evt. rasisme dere har hørt om fra venner og familie
- Hvordan følte denne opplevelsen? Fikk du hjelp eller støtte fra noen etterpå?
- Dersom du var vitne til rasisme:
 - Hva gjorde du når det skjedde?
 - Hva skulle du evt. ønske du hadde gjort?
- Hvem kan dere snakke med dersom dere opplever rasisme?

TEMA 2: Hvordan rasistiske hendelser blir møtt og håndtert av skolen

- Dersom skolen fikk høre om eller var innblandet i den rasistiske hendelsen:
 - På hvilken måte var skole og lærere innblandet?
 - Tok du/dere kontakt med skolen selv?

- Hva gjorde skolen og lærerne etter den rasistiske hendelsen?
- Dersom skolen ikke ble innblandet i den rasistiske hendelsen, hvorfor?

TEMA 3: Elevenes erfaringer og opplevelse av hvordan skolen arbeider med rasisme

- Hva lærer dere om rasisme på skolen?
- Hva gjør skolen og lærerne dersom noen opplever rasisme på skolen?
- Hvordan snakker skolen og lærerne om rasisme?
 - Er rasisme et tema som snakkes om i klassen kun når det skjer noe rasistisk, eller er det et tema som preger all undervisning og aktivitet på skolen?

TEMA 4: Hva elevene tenker at skolen kan gjøre bedre i sitt antirasistiske arbeid

- Hva tenker dere at antirasistisk arbeid betyr?
- Hvor fornøyde er dere med skolens arbeid med og mot rasisme?
 - Hva er det skolen gjør som er bra?
 - Hva mener dere at mangler eller kan bli bedre?
- Hva kan lærere og elever gjøre i skolehverdagen for å kjempe mot rasisme?

Avrundende spørsmål:

- Hvorfor er det viktig at elever og lærere snakker sammen om rasisme på skolen?

Avslutning

- Oppsummering av samtalen
- Eventuelle tilføyelser og spørsmål til prosjektet
- Takke for deltakelsen

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

16.05.2022, 17:48

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

932248

Prosjektittel

Elevers forståelse og opplevelse av rasisme i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingvil Bjordal, ingvil.bjordal@ntnu.no, tlf: 94379405

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tonje Børgeesen, tonjebor@ntnu.no, tlf: 45245504

Prosjektperiode

12.11.2021 - 25.05.2022

Vurdering (1)

07.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 07.02.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester.

Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og helseforhold frem til 25.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foreldre/foresatte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den foreldre/foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også selv kunne si at de ikke ønsker å delta selv om foreldre/foresatt har gitt sitt samtykke.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61bb62ef-a04a-40bd-922f-e78a21d436c7>

1/3

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den foresatte/foreldre sitt samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den foresatte/foreldres uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema, UiO er databehandler i prosjektet. Vi legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Gry Henriksen

16.05.2022, 17:48

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for foreldre

Informasjonsskriv

Deltakelse i forskningsprosjektet

«Elevens forståelse og opplevelse av rasisme i skolen»

Dette er et spørsmål til deg som foresatt/forelder om samtykke til at ditt barn kan delta i masterprosjektet «Elevens forståelse og opplevelse av rasisme i skolen». I dette skrivet vil jeg gi informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt.

Formål

Antirasistisk Senter publiserte i 2017 en undersøkelse som viser at skolen er et av de stedene hvor barn og unge opplever mest rasisme. Formålet med dette masterprosjektet er å forske på hvordan unge elever forstår rasisme og hvilke egne opplevelser de har med rasisme, og mest av alt hvordan de opplever skolens arbeid mot rasisme og håndtering av rasistiske hendelser.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Masterstudent Tonje Børgeesen fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU.

Veileder Ingvil Bjordal fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU.

Hvorfor får barnet ditt spørsmål om å delta?

I forbindelse med masterprosjektet ble det høsten 2021 gjennomført en spørreundersøkelse om rasisme på hele 7. trinn. I forlengelsen av denne undersøkelsen ønsker jeg å gjennomføre et gruppeintervju med noen av elevene på trinnet. Når dere får dette informasjonsskrivet er det fordi deres barn har meldt interesse for å delta i dette gruppeintervjuet.

Hva innebærer barnets deltakelse?

Hvis ditt barn velger å delta i prosjektet innebærer det at barnet skal delta i et gruppeintervju sammen med prosjektansvarlig, Tonje Børgeesen, og 5-7 medelever. Intervjuet vil vare i cirka en time og tema for intervjuet vil være hvordan elevene forstår rasisme og om de har opplevd rasisme selv eller vært vitne til rasisme. Hovedfokuset i intervjuet skal ligge på hvordan elevene opplever skolens håndtering av rasistiske handlinger og skolens arbeid mot rasisme.

Barnets deltakelse kan dermed innebære at barnet deler informasjon i intervjuet om sin etniske opprinnelse, religion eller helseforhold i vid forstand.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Hvis du velger å samtykke til at barnet ditt skal delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om deg og ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis barnet ikke ønsker delta eller dere senere velger å trekke samtykket. Dersom du/dere ønsker å trekke samtykket, tas det kontakt med prosjektansvarlig, Tonje Børgesen, på telefon eller epost.

Personvern - hvordan vi oppbevarer og behandler opplysninger

Kun prosjektansvarlig, Tonje Børgesen, og veileder, Ingvil Bjordal, vil ha innsyn i ditt barns personopplysninger. Opplysninger om ditt barn skal bare brukes til de formålene som er beskrevet i dette informasjonsskrivet. Relevante opplysninger for masterprosjektet er barnets navn, hvilken skole og hvilket trinn barnet går på, og lydopptak fra intervju.

Barnet ditt vil ikke kunne identifiseres i denne oppgaven og alle personopplysninger vil bli anonymisert. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt av datamateriale og personopplysninger vil bli slettet når prosjektet avsluttes, 25. mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Tonje Børgeesen (tonjebor@ntnu.no) med hovedansvar for datainnsamling og kontakt med deltakere
- Ingvil Bjordal (ingvil.bjordal@ntnu.no) veileder for masterprosjekt
- Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no) Personvernombudet NTNU

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Tonje Børgeesen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om mitt barns deltakelse i masterprosjektet «Elevens forståelse og opplevelse av rasisme i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- at mitt barn deltar i gruppeintervjuet
- at det barnet mitt sier tas opp med båndopptaker og lagres til det er transkribert
- at det kan samles inn opplysninger om mitt barns etniske opprinnelse, religion eller helseforhold i vid forstand

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 25. mai 2022

(Signert av foresatt/forelder til prosjektdeltaker, dato)

