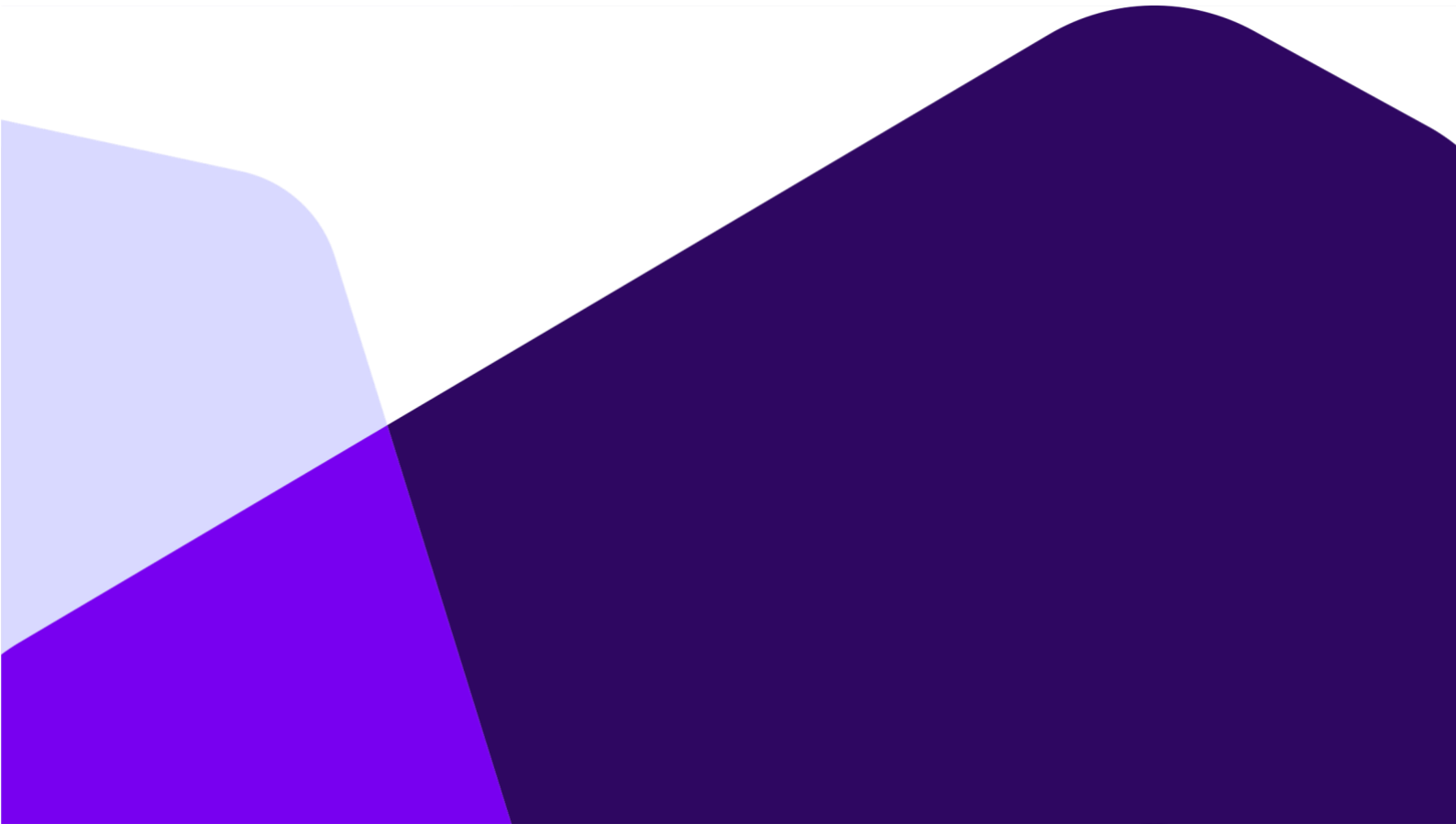


Vilde Marie Martinsen

En rasismefri skole?

Om læreres forståelse og håndtering av rasisme i skolen.



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for Helse- og sosialvitenskap
Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag
Postboks 4, 3199 Borre
postmottak@usn.no

<http://www.usn.no>

© 2024 Vilde Marie Martinsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Skolen skal være en trygg sosial og pedagogisk arena, hvor elever skal oppleve læring og utvikling i et fellesskap der alle er inkludert, respektert og føler seg anerkjent (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til tross for at skolen skal fremme et godt psykososialt miljø og motarbeide alle former for rasisme, viser nyere forskning at skolen likevel utpeker seg som hovedarena for barn og unges opplevelser med å bli utsatt for rasisme (Antirasistisk Senter, 2017; UNICEF, 2022; Wollscheid et. al., 2022). Samtidig forteller elever om at rasismen de opplever ikke blir møtt eller tatt på alvor av lærere (UNICEF, 2022; Redd Barna, 2024; Trysnes & Skjølberg, 2024). Ansatte ved skolen er lovpålagt å gripe inn dersom de har mistanke eller kunnskap om at elever blir utsatt for krenkende ord eller handlinger, slik det står i opplæringsloven (1998, § 9A-3). Dermed aktualiseres behovet for økt bevissthet og kunnskap om antirasistisk arbeid i skolen for å kunne realisere målet om en rasismefri skolehverdag for barn og unge.

Studien bygger på et kvalitativt forskningsdesign, forankret i et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv. For å få tilgang til læreres erfaringer og opplevelser knyttet til håndtering av rasisme i skolen, har jeg brukt intervjuer som metode for å innhente data. Dette ble gjort med utgangspunkt i følgende problemstilling: *«Hvordan påvirker læreres kunnskap og oppfatninger om rasisme deres kompetanse til å håndtere elevenes opplevelser av rasisme i skolen?»*

Studiens hovedfunn viser til et mangelfullt fokus på rasisme i lærerutdanningen. Læreres kunnskap om rasisme var ofte basert på individuelle erfaringer, og i minimal grad tilegnet gjennom lærerutdanningen. Elevers utfordrende språk og rasistiske uttrykk blir gjerne betegnet som «tull» innad i vennegjenger, noe lærerne opplever som svært utfordrende for deres håndtering av det. Samtidig viser sentrale funn at lærernes etniske bakgrunn ser ut til å påvirke deres tilnærming til tematikken og deres handlingsrom for å gripe inn ved rasistiske situasjoner. Sentrale funnene indikerer at lærerne ofte mangler den nødvendige kompetansen, i form av kunnskap, verktøy og tiltak, for å håndtere rasismen i skolen.

Hensikten med denne masteroppgaven er å bidra med innsikt i læreres kompetanse til å håndtere elevers opplevelser med rasisme, som kan gi nyttig informasjon til det videre arbeidet med å forebygge og stryke nulltoleranse for rasisme i skolen. Studien tydeliggjøre behovet for systemendringer i skolen, ettersom det overordnede systemet og de institusjonelle føringene påvirker lærernes mulighet til å møte, anerkjenne og ivareta elevers behov. Ved å ta tak i disse systemiske utfordringene kan vi skape et mer inkluderende og trygt skolemiljø for alle elever.

Abstract

The school should be a safe social and pedagogical arena where students experience learning and development in a community where everyone is included, respected, and acknowledged (Ministry of Education, 2017). Despite the school's mandate to promote a good psychosocial environment and counteract all forms of discrimination, recent research indicates that the school nevertheless stands out as the main arena for children and young people's experiences of racism (Antirasistisk Senter, 2017; UNICEF, 2022; Wollscheid et al., 2022). At the same time, students report that the racism they experience is not met or taken seriously by teachers (UNICEF, 2022; Redd Barna, 2024; Trysnes & Skjølberg, 2024). Employees at the school are legally obliged to intervene if they suspect or have knowledge that students are subjected to offensive words or actions, as stated in the Education Act (Opplæringslova, 1998, § 9A-3). Thus, there is a need for increased awareness and knowledge about anti-racist work in schools to realize the goal of a racism-free school day for children and young people.

The study is based on a qualitative research design rooted in a phenomenological-hermeneutic theoretical perspective. I have used interviews to collect data on teachers' experiences and perceptions related to handling racism in schools. The interviews were based on the following research question: *“How do teachers' knowledge and perceptions of racism affect their competence to handle students' experiences of racism in schools?”*

The main findings of the study point to a lack of focus on racism in teacher education. Teachers' knowledge of racism was often based on individual experiences and, to a minimal extent, acquired through teacher education. Students' challenging language and racist expressions are often referred to as "jokes" within groups of friends, something teachers experience as very difficult to handle. At the same time, key findings indicate that teachers' ethnic background seems to influence their approach to the issue and their scope for intervention in racist situations. The central findings suggest that teachers often lack the necessary competence, in terms of knowledge, tools, and measures, to handle racism in schools.

The purpose of this master's thesis is to contribute insight into teachers' competence to handle students' experiences of racism, which can provide useful information for further work in preventing and strengthening zero tolerance for racism in schools. The current overarching system and institutional guidelines significantly affect teachers' ability to meet, acknowledge, and address student's needs. By addressing these systemic issues, we can create a more inclusive and safe school environment for all students.

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	4
Forord	8
1 INNLEDNING	9
1.1 Temaets aktualitet og samfunnsrelevans	9
1.2 Bakgrunn og tidligere forskning	10
1.3 Problemstilling og formål	12
2 TEORETISK PERSPEKTIV	13
2.1 Rasismebegrepet	13
2.1.1 Rasismens historiske perspektiv	13
2.1.2 Rasisme i norsk kontekst	14
2.1.3 Rasismens strukturelle perspektiv	15
2.1.4 Institusjonell rasisme	16
2.1.5 Rasialisering	17
2.2 Kritisk raseteori	18
2.2.1 Interseksjonalitet	19
2.3 Skolens antirasistiske arbeid	20
2.3.1 Rasisme på læreplanen	20
2.4 Viktigheten av anerkjennelse	21
3 METODISK TILNÆRMING	24
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	24
3.2 Design	25
3.2.1 Kvalitativ tilnærming	25

3.2.2 Intervju	25
3.3 Utvalg	26
3.3.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier	26
3.3.2 Rekruttering	27
3.3.3 Gjennomføring av intervju	28
3.4 Analyse	29
3.4.1 Transkribering	30
3.4.2 Analysestrategi	30
3.5 Metodiske refleksjoner	32
3.5.1 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet	33
3.5.2 Refleksivitet og forskerrollen	34
3.6 Forskningsetikk	36
4 DRØFTING AV FUNN	39
4.1 Lærernes forståelse av og kunnskap om rasisme	39
4.1.1 Lærernes forståelse av rasisme	40
4.1.2 Kunnskap fra lærerutdanningen	44
4.1.3 Rasisme på timeplanen	46
4.2 Lærernes håndtering av rasisme i skolen	48
4.2.1 Rasismens uttrykk	49
4.2.2 Lærernes strategier i møte med rasisme	53
4.2.3 Faktorer som påvirker lærernes håndtering	55
4.3 Oppsummerende diskusjon	63
5 KONKLUSJON	67
5.1 Veien videre	68
VEDLEGG 1	76
VEDLEGG 2	77
VEDLEGG 3	78
VEDLEGG 4	83

Forord

Mitt studieløp ved Universitetet i Sørøst-Norge nærmer seg slutten idet jeg leverer denne masteroppgaven om læreres håndtering av rasisme i skolen. Jeg er dypt takknemlig for muligheten til å grundig utforske en så viktig tematikk, og prosessen med å ferdigstille masteroppgaven har vært både spennende, utfordrende og veldig lærerik. Jeg ønsker å rette en stor takk til alle som har hjulpet meg på veien – dette prosjektet hadde ikke vært mulig uten dere!

Jeg vil først og fremst takke mine seks informanter som har viet sin tid og tillit til å dele deres kunnskap, erfaringer og perspektiver om et sensitivt tema. Uten deres bidra hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig.

Ikke minst vil jeg rette en stor takk til min veileder, Moses Deyegbe Kuvoame. Du har bidratt med verdifull kunnskap og innsikt en kompleks og vanskelig tematikk. Dine konstruktive tilbakemeldinger har vært avgjørende gjennom hele skriveprosessen.

Til mine nærmeste venner og familie: Takk for at dere alltid har troen på meg og heiet på meg hele veien inn i mål. Uten deres støtte og oppmuntring ville denne prosessen vært langt mer utfordrende. En spesiell takk til Zita for å frivillig korrekturlese over 60 sider, Sarah for å være min motiverende studiepartner, og til Julie, min trofaste roomie, for å alltid møte meg med tålmodighet og omsorg, spesielt i stressende tider.

Oslo, 15.05.24

Vilde Marie Martinsen

1 INNLEDNING

Denne masteroppgaven handler om læreres kunnskap om rasisme, og deres kompetanse til å håndtere rasisme i skolen. I dag blir et stort antall barn og unge utsatt for rasisme i skolehverdagen. Lærere sliter med å håndtere og anerkjenne dette (UNICEF, 2022, Redd Barna, 2024; Trysnes & Skjølberg, 2024), og forskningen viser et tydelig behov for å sette søkelys på hvordan lærere bedre kan håndtere og forebygge rasisme i norske skoler. Ved å undersøke læreres erfaringer i møte med rasisme, denne studien bidra til mer kunnskap om hvordan en kan styrke læreres antirasistiske praksis og motvirke rasisme i skolen. Slik innsikt er avgjørende for å gjøre skolen til et sted der alle elever føler seg inkludert, respektert og anerkjent.

1.1 Temaets aktualitet og samfunnsrelevans

Hope og Grimsæth (2019) hevder en framvekst av hatytringer og rasisme i det norske samfunn, og dette er noe som rammer barn og unge hardt. Ekskludering, marginalisering og rasisme er mekanismer som kan få store konsekvenser for barn og unges livsløp. Blant annet kan det føre til utfordringer knyttet til opplevelsen av tilhørighet til samfunnet, en svekket fellesskapsfølelse, samt påvirke deres selvverd og psykiske helse negativt (Wollscheid et al., 2021; Sibeko & Eriksen, 2022). I en undersøkelse gjennomført av UNICEF (2022) kommer det frem at hver tredje ungdom med flerkulturell bakgrunn har opplevd rasisme, og 57 prosent av disse svarer at de har blitt utsatt for rasisme på skolen. Barn og unge rapporterer om skolen som den primære arenaen for opplevd rasisme. Dette er tankevekkende gitt elevenes rett til å ikke bli utsatt for krenkende ord og handlinger i skolen (Opplæringslova, 1998, § 9A). Skolen er en arena som ikke kan velges bort. Dette synliggjør behovet for økt bevissthet og kunnskap om antirasistisk arbeid nettopp i skolen, samt nødvendigheten for å jobbe forebyggende og styrke nulltoleranse for rasisme.

Undersøkelser viser at flertallet av ungdom som opplever rasisme i skolen ikke føler seg møtt av lærere, og savnet hjelp da rasismen (UNICEF, 2022; Redd Barna, 2024; Trysnes & Skjølberg, 2024). Flere av ungdommene fortalte at rasismen de opplevde ble behandlet som vanlig krangling, eller mobbing, og at det rasistiske eller diskriminerende aspektet ved situasjonen ble usynliggjort (Antirasistisk senter, 2017). På bakgrunn av elevers rapportering om at rasismen de blir utsatt for ofte ser ut til å bli oversett, bortforklart, ikke forstått eller

ikke tatt på alvor fra skolens side, vil jeg undersøke tematikken ut ifra lærerens rasismeforståelse og perspektiv. Lærerens forståelse av og tilnærming til rasisme er avgjørende for deres håndtering av det i skolen, som igjen har konsekvenser for hvordan elevene selv håndterer slike situasjoner (Sibeko & Eriksen, 2022). Når vi kjenner de alvorlige konsekvensene av å bli utsatt for rasisme, understreker det viktigheten av at skolen og lærere ikke svikter elevene, og følger opp sin plikt til å forebygge og gripe inn mot rasisme og diskriminering. Formålet med studien er å bidra til innsikt i det videre arbeidet med antirasisme i skolen.

1.2 Bakgrunn og tidligere forskning

Antirasistisk senter (2017, s. 6) hevder at det snakkes “skremmende lite” om rasisme i det norske samfunn, og effektene av å oppleve det. Samtidig vet vi at rasisme rammer hardt og konsekvensene kan være alvorlige for livsbetingelser og livsutfoldelse for den som rammes (Fernandes & Rugkåsa, 2023, s. 9). Rasisme kan føre til svekket tilhørighet og tillit til samfunnet, samfunnsinstitusjoner og andre mennesker, samt kan det ha store psykologiske konsekvenser for den som blir utsatt (Wollscheid et. al., 2022). Blant annet kan erfaringer med rasisme påvirke den utsattes selvbilde, selvfølelse og identitet negativt, og videre føre til en opplevelse av mindreverdighet (Fernandes & Rugkåsa, 2023, s. 121). Når undersøkelser viser at hver tredje ungdom med flerkulturell bakgrunn opplever rasisme, tydeliggjør det tematikkens relevans.

Barn og unge tilbringer store deler av hverdagen sin på skolen. Skolen er arenaen hvor elever skal oppleve læring og mestring i et fellesskap hvor alle er inkludert, respekterte og føler seg anerkjent (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til tross for at skolen skal fremme et godt psykososialt miljø og motarbeide alle former for diskriminering, utpeker nettopp skolen seg som den dominerende areaen for ungdommens opplevelser med rasisme (Wollscheid et. al., 2022). Samtidig forteller 68 prosent av ungdommen som hadde opplevd rasisme på skolen, at de ikke ble møtt og savnet hjelp da rasismen skjedde (UNICEF, 2022). Skolen er lovpålagt å beskytte elevene mot diskriminering, slik det står i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017), og dermed aktualiseres skolens arbeid rundt nettopp dette. Sibeko og Eriksen (2022) hevder at dårlig oppfølging kan føre til at elevene føler utrygghet. Dette kan gå utover deres læring og trivsel i skolen. I verste fall kan fravær av anerkjennelse

og håndtering føre til at skolen bidrar til å opprettholde de rasistiske forestillingene og handlingene som elevene opplever og blir eksponert for. Elevene rapporterer selv om at de ønsker en rasismefri skole, der rasisme i større grad anerkjennes og aktivt motarbeides (Redd Barna, 2024, s. 6).

Tradisjonelt har det vært generelt lite forskning på rasisme i norsk kontekst, mens land som USA og Storbritannia har vært ledende innenfor dette forskningsfeltet. Likevel vitner nyere studier om en økt interesse for rasismeforskning også i Norge, hvor det fokuseres på holdninger til innvandring, høyreekstremisme, og erfaringer personer med minoritetsbakgrunn har med rasisme (Andersson, 2022, s. 19). Flere understreker imidlertid at rasisme som fenomen er lite problematisert i norsk skole, og begreper som «rase» og «rasisme» nærmest er fraværende i læreplanen (Osler og Lindquist, 2018; Hope & Grimsæth, 2019). Faye (2021) peker på hvordan norske lærerstudenter blant annet synes å mangle et språk for å diskutere tematikken, samt kompetanse og pedagogiske verktøy for å håndtere og motarbeide rasisme. Både nasjonal og internasjonal forskning viser at lærere ofte unngår situasjoner knyttet til rasisme. Dette samsvarer med ungdommens rapportering av manglende hjelp da rasismen skjedde (Wollscheid et. al., 2022). Til tross for at mange føler ubehag i møte sensitive temaer som rasisme, kreves det likevel at skolen og lærere tar sitt samfunnsmandat på alvor og våger å fokusere på sensitive og kontroversielle temaer for å kunne motarbeide rasismen mange barn og unge blir utsatt for (Hope & Grimsæth, 2019).

Basert på eksisterende forskning er det et faktum at rasisme og diskriminering forekommer i Norge (Midtbøen & Lidén, 2015, sitert i Fernanda & Rugkåsa, 2023, s. 18). Samtidig er det flere nå enn før som er kjent med at for eksempel nordmenn med svart hudfarge kan møte på negative opplevelser basert på sin hudfarge, eller at jobbsøkere med utenlandske navn kan oppleve hindringer når de søker jobb (Elgvin, 2021). Diskusjonen om hvorvidt det eksisterer rasistiske strukturer innenfor norske samfunnsinstitusjoner er imidlertid omstridt. Til nå har vi få studier som undersøker diskriminerende handlinger eller diskurser hos sentrale yrkesgrupper, herunder lærere, og forskningen på institusjonell rasisme i Norge er mangelfull (Andersson, 2022, s. 146). Dette indikerer at rasisme som tema ikke har blitt aktualisert i tilstrekkelig grad (Elgvin, 2021), og reiser spørsmål om *hvordan* vi videre skal motarbeide og håndtere rasismen som forekommer i det norske samfunn.

1.3 Problemstilling og formål

Siden antirasistisk arbeid i skolen innebærer at lærerne aktivt tar stilling til rasisme, er det vesentlig å undersøke læreres kunnskap om rasisme og deres kompetanse til å håndtere det. For å forstå hvorfor elevers opplevelser med rasisme ikke blir møtt, vil jeg i denne studien undersøke hvilken forståelse og hva slags erfaringer lærere fra ulike skoler i Oslo har med fenomenet rasisme. Lærere er elevers nærmeste omsorgsperson i skolen, og deres håndtering vil ha direkte konsekvenser for elevene som blir utsatt for rasisme i skolehverdagen. Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvilken kunnskap og oppfatninger lærere har om rasisme, og hvilke utfordringer de møter i håndtering av rasisme i skolen. Hensikten er å bidra med innsikt som kan løfte videre arbeid med antirasisme i skolen.

Tidligere forskning på rasisme synliggjør behovet for mer forskning på antirasistisk arbeid i skolen. På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling: *Hvordan påvirker læreres kunnskap og oppfatninger om rasisme deres kompetanse til å håndtere elevenes opplevelser av rasisme i skolen?*

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår eller oppfatter lærere rasisme som et fenomen?
2. Hvilken kunnskap om rasisme og anti-rasistisk pedagogikk tilegner lærere seg gjennom lærerutdanningen?
3. Hvordan identifiserer og erfarer lærerne rasisme i skolen?
4. Hvilke utfordringer opplever lærerne i møte med rasisme i skolen?
5. Hvilke tiltak og verktøy anvender lærere i møte med rasisme, både i klasserommet og friminuttene?

2 TEORETISK PERSPEKTIV

I dette kapitlet vil de ulike teoretiske perspektivene legges frem. Innledningsvis presenteres teoretiske tilnærminger til begrepet rasisme, rasismens historiske perspektiv og de ulike måtene å forstå fenomenet på. Forståelsen som legges til grunn kan ses i sammenheng med hvordan lærerne i skolen oppfatter rasisme og deres håndtering av fenomenet. Blant annet trekkes rasialisering frem som et viktig perspektiv, hvor rasisme betraktes som et samfunnsproblem, uten å «stemple» lærere eller elever som rasister (Sibeko & Eriksen, 2022).

2.1 Rasismebegrepet

Rasisme er et omfattende begrep som kan være vanskelig å definere og kan forstås på ulike måter, noe som ofte er grunnen til at mennesker har svært ulike oppfatninger av hva fenomenet er (Sibeko & Eriksen, 2022). Bangstad og Døving (2015) poengterer i sin bok «Hva er rasisme» at de ulike gradene og formene for rasisme kan føre til at det er svært varierende hvordan rasisme utarter seg, hvem det rettes mot og hvordan det begrunnes i de forskjellige historiske epokene. Ifølge Eriksen (2022, s. 187, sitert i Fernandes & Rugkåsa), 2023, s. 40) er det viktig å kjenne til historien for å kunne forstå hvordan rasismen fremdeles har innvirkning på tankegangen, språket og samfunnsstrukturene den dag i dag.

2.1.1 Rasismens historiske perspektiv

Den klassiske definisjonen av rasisme knyttes til det biologiske rasebegrepet hvor mennesker deles inn i raser og tilegnes ulik verdi deretter. Helt tilbake til den europeiske kolonialismen på 1400-1500-tallet kan vi se hvordan forestillingen om «oss» og «dem» legitimerte en rasistisk ideologi. Vesten ble ansett som intellektuelt og kulturelt overlegne, mens resten, «de andre», ble fremstilt som moralsk underlegne og mindreverdige (Fernandes & Rugkåsa, 2023, s. 41-42). Senere på 1700-tallet ble dette tankesettet forsterket gjennom datidens rasebiologi og rase ble nå forstått som et vitenskapelig begrep. Fra 1735 delte biologiprofessoren Carl von Linnés menneskeheten inn i fem «raser». Dette bidro ytterligere til forestillingen om et rasehierarki. Her var «hvite» mennesker øverst i hierarkiet, mens «svarte» mennesker ble plassert nederst (Fernandes & Rugkåsa, 2023, s. 29; Døvingen, 2022, s. 14). Denne type rasisme nådde sitt høydepunkt gjennom nazistenes ønske om en fullstendig utryddelse av jøder under andre verdenskrig (Rogstad & Midtbøen, 2009, s.7), som resulterte i et vendepunkt for rasebegrepets innholdsmessige referanse. Etter andre verdenskrig og

Holocaust fastslo biologer at inndelingen av raser var basert på falske premisser uten vitenskapelig gyldighet. I dag forbindes rasebegrepet ofte med den nazistiske ideologien om et rasehierarki og Hitlers rasebiologiske begrunnelse for holocaust som førte til store lidelser og død (Andersson, 2022, s. 41).

Som vi har sett, assosieres den klassiske rasismen ofte med betydningsfulle historiske begivenheter som europeisk kolonialisme og andre verdenskrig, samt apartheid-regimet i Sør-Afrika og tidligere rasesegregering i sørstatene i USA (Todal Jenssen, 1994, sitert i Rogstad & Midtbøen, 2009, s.7). Felles for denne forståelsen av begrepet er at vi dag ofte betegner det som «et onde vi har lagt bak oss» (Todal Jenssen, 1994:346, sitert i Rogstad & Midtbøen, 2009, s.7) og gjerne distanserer oss fra.

Mens den tradisjonelle/klassiske definisjonen av rasisme har vært basert på ideen om biologiske menneskeraser, vil de fleste rasimedefinisjonene i dag i tillegg inkludere livssyn og levemåter som årsak til underordning (Døvingen, 2022, s. 14). Skiftet fra «rase» til «kultur» betegnes ofte som nyrasisme, og skiller seg først og fremst fra den «gamle» klassiske rasismen ved at den ikke tar utgangspunkt i biologi. Nyrasismen illustrerer forestillingen om at individer og grupper tildeles ulik verdi basert på kulturelle, religiøse og etniske forskjellsmarkører, som blir vurdert opp mot majoritetssamfunnet dominerende normer og verdier (Fernandes & Rugkåsa, 2023, s. 31). Likheten mellom disse ligger i at rasismen eksisterer fordi mennesker kategoriseres i et verdimesig hierarki, der noen rangeres som mer verdt enn andre (Rogstad & Midtbøen, 2009, s.8). Til tross for oppfattelsen om at den biologiske rasetenkning tilhører en annen tid, ser vi likevel tendenser til at den klassiske rasismen ikke helt har forsvunnet. Fra 2000-tallet og utover har vi sett en økning i tilfeller av høyreekstrem vold i USA, Europa og andre land, noe som kan indikere om en gjenoppblomstring av ideen om et hierarki basert på «naturlige» raser (Andersson, 2022, s. 44).

2.1.2 Rasisme i norsk kontekst

Den norske stats tilnærming til samene viser et konkret eksempel på rasisme basert på den klassiske definisjonen innenfor norsk kontekst. Fra midten av 1800-tallet frem til andre verdenskrig ble det ført en assimilering- og fornorskningpolitikk med hensikt om at samene

skulle assimileres inn i det norske fellesskapet og bli en del av majoritetsbefolkningen (Fernandes & Rugkåsa, 2023, s. 130). Likeså har vi i senere tid vært vitne til flere eksempler på kritiske begivenheter som har vært basert på fremmedhat og tydelig rasistiske motiver i Norge. Journalisten Yohan Shanmugaratnam oppsummerer det i boken sin slik:

I Norge gikk folk i tog med bilder av Eugene Ejike Obiora, nigerianeren som endte sitt liv på et sosialkontor i Trondheim, etter at en politimann la ham i mageleie og tok strupetak på han. I folks Instagram-storyer dukket det også opp bilder og tegninger av Arve Beheim Karlsen, en indiskfødt gutt som ble funnet druknet i Sogndalselva, etter han ble jagd av folk som ifølge et vitne ropte «drep negeren!». Vi så også ansiktet til norsk-ghanesiske Benjamin Hermansen, som ble drept av nynazister, og Johanne Ihle-Hansen, som var adoptert fra Kina og ble myrdet av sin rasistiske bror.

(Shanmugaratnam, 2020, s. 13)

Også terrorhandlingene 22. juli 2011 som førte til drapet på 77 mennesker, var tydelige basert på rasistiske hat-handlinger. Handlingene var begått av en høyreekstrem, der motivet bunnet i innvandreriendtlighet og islamofobi. Selv om vi sjeldent er vitne til rasistisk motiverte drap og massedrap i det norske samfunn, viser hendelsene til at erfaringer med rasisme fortsatt eksisterer i aller høyeste grad (Andersson, 2022, s. 33; Døvingen, 2022, s. 15). At det finnes mer subtile former for rasisme, med en strukturell karakter, er mer omstridt og vanskeligere å identifisere.

2.1.3 Rasismens strukturelle perspektiv

I kjølvannet av drapet på George Floyd våren 2020, ble verden vitne til den massive Black Lives Matter-bevegelsen der demonstrantene tok til gatene og fremmet budskapet om å få slutt på politivold og strukturell rasisme mot svarte borgere i USA (Døvingen, 2022, s. 25; Fernanda & Rugkåsa, 2023, s. 19). Det strukturelle perspektivet retter oppmerksomheten mot «hvordan institusjoner, systemer og strukturer forvalter ideologier og praksiser som bidrar til, eller legitimerer, diskriminering og rasisme» (Fernandes & Rugkåsa, 2023, s. 33). Bevegelsen førte til en offentlig diskusjon i Norge, der rasismens strukturelle perspektiv ble aktualisert. Mange unge med synlig minoritetsbakgrunn stod frem og delte sine opplevelser av rasismen de hadde blitt utsatt for. Fellestrekkene for historiene viste seg hovedsakelig å være rasismens

subtile og strukturelle karakter, heller enn de ekstreme negative holdningene og handlingene. Det var summen av de små hverdagslige krenkelsene, mistenkeliggjøring, forskjellsbehandling og det å ikke bli ansett som «norsk nok» som utpekte seg (Døvingen, 2022, s. 25; Fernanda & Rugkåsa, 2023, s. 19).

Denne typen rasisme omtales gjerne som «hverdagsrasisme», et begrep som ble utviklet av sosiologen Philomena Essed (1991; sitert i Fernandes & Rugkåsa, 2023, s. 102). Hun fremmet argumentet om at rasisme ikke bare omfatter ekstreme handlinger, men at rasistiske prosesser ofte oppstår og forsterkes gjennom hverdagslige handlinger og praksiser. Her forener hun individuelle og institusjonelle nivåer, og hevder at samfunnets struktur formes og opprettholdes gjennom interaksjonen i dagliglivet og innenfor spesifikke samfunnsområder. Essed argumenterer for at det nettopp er de gjentatte erfaringene med rasisme som tydeliggjør rasismens strukturelle forankring som har innvirkning på individnivå (Andersson, 2022, s. 144). Den strukturelle rasismen anses altså som et resultat av hverdagslige rutiner og handlinger. Til tross for at Black Lives Matter-bevegelsen vekket et stort folkelig engasjement, satt den strukturell rasisme på dagsorden og utviklet seg til å bli betydningsfull for kampen mot rasisme, er det fremdeles bred uenighet om hvorvidt rasisme og rasistiske strukturer finnes i Norge i dagens samfunn (Elgvin, 2021).

2.1.4 Institusjonell rasisme

Rasisme på det strukturelle nivået viser til at rasisme enten kan skyldes ubevisste handlinger eller være et resultat av regler som i praksis fører til ulike konsekvenser for individer basert på deres gruppetilhørighet (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 13). Når rasisme diskuteres i skolesammenheng vil det være naturlig å trekke frem det som omtales som institusjonell rasisme. Selv om strukturell og institusjonell rasisme har mange fellestrekk, skilles det først og fremst ved at den institusjonelle rasismen typisk knyttes til avgrensede organisasjoner eller institusjoner (Andersson, 2022, s. 145), som i denne sammenheng er skoleorganisasjonen. Kommisjonen som undersøkte drapet på Stephen Lawrence i Storbritannia i 1999, definerte institusjonell rasisme i undersøkelsesrapport (The Macpherson Report) som følger:

The collective failure of an organisation to provide an appropriate and professional service to people because of their color, culture, or ethnic origin. It can be seen or

detected in processes, attitudes and behavior which among to discrimination through unwitting prejudice, ignorance, thoughtlessness and racist stereotyping which disadvantage minority ethnic people. (MacPherson, 1999, s. 2, sitert i Andersson, 2022, s. 145).

Institusjonell rasisme omfatter altså regler, normer og arbeidskulturer innenfor institusjoner og organisasjoner som kan resultere i forskjellig og urettferdig behandling av enkeltpersoner basert på deres rase, etnisitet eller religion. I skolesammenheng kan det dreie seg om organisatoriske prosesser, organisasjonskultur, ansattes holdninger, uvitenhet, fordommer og så videre. Dette er en praksis som er tuftet på majoritetens kultur og verdier, som er med på å svekke etnisk minoritetslevers status og betingelser i skolen. Bjordal (2023) hevder eksempelvis hvordan en tilsynelatende «fargeblind» politikk i utdanningssystemet, som vektlegger et nøytralt og likeverdig tilbud hvor alle skal behandles likt, kan resultere i at etniske minoritetslever systematisk får svekket sine betingelser i skolen. Det som utpeker seg innenfor institusjonell rasisme er at den ofte er utilsiktet og ubevisst, der den umiddelbart ikke kan tilskrives en rasistisk motivert politikk eller til dårlige holdninger hos enkeltpersoner. Tvert imot skjer dette til tross for gode politiske intensjoner om å fremme demokratisk deltakelse, slik den norske skolen er et eksempel på. Det er altså denne type ulikhetsskapende prosesser, som forekommer innenfor veletablerte og tilsynelatende «nøytrale» samfunnsinstitusjoner, som gir uttrykk for institusjonell rasisme.

Elgvin (2021) påpeker at for at rasismen kan betegnes som institusjonell, må det handle om mer enn bare «*a few bad apples*» innenfor en institusjon. Når 68 prosent av elevene som hadde opplevd rasisme på skolen, rapporterer om manglende anerkjennelse og savnet hjelp da rasismen skjedde (UNICEF, 2022), kan man stille seg kritisk til institusjonens struktur heller enn å fokusere på noen få ansattes individuelle praksis. Slik sett betraktes det institusjonelle perspektivet på rasisme som svært relevant for studien. Institusjonell rasisme kan potensielt bidra til å forsterke rasismen elevene opplever, dersom det ikke anerkjennes av lærerne.

2.1.5 Rasialisering

Som omtalt bidro Black Lives Matter-bevegelsen til at rasisme som tema for alvor ble satt på dagsordenen, og diskusjonen rundt tematikken har i de senere årene hatt en dreining.

Forståelsen av rasisme har blitt noe mer utvidet og nyansert, og fenomenet forstås nå på flere ulike måter og nivåer (Fernandes & Rugkåsa, 2023). Tanken om rasisme som innbakt i sosiale praksiser skiller seg betydelig fra den tidligere oppfatningen av rasisme som er basert på å kategorisere mennesker ut ifra en biologisk rangordning. Selv om nyrasismen åpner opp for videre definisjon av begrepet og viker fra biologiske referanser, kan det være problematisk at både den «gamle» og «nye» rasismen fastslår at det er mulig å identifisere hvem som er rasister (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 9). Rasialisering er derimot et perspektiv som retter oppmerksomheten mot rasisme som innbakt i sosiale prosesser og praksiser som opprettholder en urettferdig samfunnsstruktur, uten å fordele skylden på enkeltpersoner. Det essensielle ved denne forståelsen er at oppmerksomheten hovedsakelig rettes mot praksisformer i *majoriteten* som skaper hindringer mot inkludering og deltakelse i samfunnet for minoritetsbefolkningen, snarere enn et fokus på «innvandrere», «svarte» eller andre som først og fremst er mottakere for rasisme og diskriminering.

Rasialiseringperspektivet vektlegger hverdagspraksis og språklige kategorier som majoriteten anser som naturlige og tar for gitt, men som i virkeligheten opprettholder et vedvarende utenforskap for enkeltindivider eller enkelte grupper (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 10). Tilnærmingen kan både referere til en individuell og strukturell forståelse av rasisme, men den vil alltid knyttes til et møte mellom majoritet og minoritet, hvor majoriteten har definisjonsmakt (Døvingen, 2022, s. 108). Det legges til grunn en antagelse om at «majoritetsbefolkningen og særlig kulturelle, politiske og økonomiske eliter har mest makt til å bestemme hvordan minoriteter omtales og behandles» (Andersson, 2022, s. 49). En slik forståelse kan være verdifull i forskning relatert til utdanning, fordi tilnærmingen egner seg som utgangspunkt for å avdekke mekanismer som bidrar til ulikheter, spesielt i skolesystemet (Døvingen, 2022, s. 22). Samtidig løftes rasisme i skolen til å omhandle et samfunnsproblem, uten å «stemple» lærere eller elever som rasister (Sibeko & Eriksen, 2022).

2.2 Kritisk raseteori

Kritisk raseteori/Critical Race Theory (CRT) er et teoretisk perspektiv som får en stadig mer dominerende plass i forskning (Hagen, 2021a). Bakgrunnen for den kritiske raseteorien startet ved at noen forskere med minoritetsbakgrunn stilte spørsmålstegn ved nøytraliteten i lover og lovtolkninger. Hensikten var å avdekke hvordan minoriteter systematisk kom dårligere ut enn

majoriteten, til tross for at «loven var lik for alle» (Andersson, 2022, s. 108). Tilhengere av CRT i dag arbeider for å avsløre ideologier og politikk som skaper eller forsterker strukturell rasisme (Døvingen, 2022, s. 21), som innebærer hvordan lover og institusjonelle praksiser bidrar til ulikhetsskapende effekter (Døvingen, 2022, s. 42). I denne sammenheng understreker CRT-perspektivet hvor viktig det er å avdekke strukturer som opprettholder majoritetens dominerende status overfor minoriteter. Stine H. Bang Svendsen, fagpedagog og kjønnsforsker, er en av flere som diskuterer relevansen av kritisk raseteori for å forklare ulikheter i den norske skolen. Hun stiller spørsmålsteget om hvorvidt «ulikhetsbevarende strukturerer [blir] opprettholdt rett og slett fordi de rasistiske effektene av det ikke blir tematisert eller anerkjent» (Døvingen, 2022, s. 21).

Dette perspektivet blir relevant når man vet de alvorlige konsekvensene av at barn og unge opplever å bli utsatt for rasisme. Rasisme kan forårsake betydelige psykiske og emosjonelle påføringer for den som utsettes, med potensielle negative virkninger på livsbetingelser og personlig utfoldelse (Wollscheid et. al., 2022; Fernandes & Rugkåsa, 2023). Den franske psykiateren Frantz Fanon (2008, sitert i Andersson, 2022) påpekte hvordan erfaringer med rasisme er en stadig påminnelse om at man oppfattes som annerledes enn majoritetsbefolkningen. De hverdagslige erfaringer med rasisme kan tilsynelatende virke ubetydelig for de som ikke opplever det selv, men for den utsatte personen kan det få store konsekvenser. Opplevelsene kan føre til at de utsatte internaliserer negative forestillinger om seg selv som blir en del av deres selvbilde og identitet. Dette kan resultere i en mindreverdigfølelse, eller «lært mindreverdighet» slik Fanon (2008, sitert i Fernandes & Rugkåsa, 2023, s. 121) omtaler det. Når studier indikerer at over halvparten av ungdommer med minoritetsbakgrunn opplever rasisme, understrekes viktigheten av å adressere tematikken siden opplevelsene kan medføre store psykologiske konsekvenser for den enkelte.

2.2.1 Interseksjonalitet

Interseksjonalitet er et sentralt begrep innenfor kritisk raseteori, og har i de siste tiårene blitt et veletablert begrep og analytisk perspektiv innenfor rasismeforskning. Ifølge Fernandes og Rugkåsa (2023, s. 65-66) kan perspektivet være meningsfylt for å forstå og bekjempe rasisme, og for å identifisere sosiale prosesser og synliggjøre hvordan kategorier og maktstrukturer

gjensidig påvirker hverandre. I skolesammenheng kan man på bakgrunn av det interseksjonelle perspektivet belyse hvordan ulike former for diskriminering kan samvirke på måter som skjuler at diskrimineringen basert på etnisitet, og dermed ikke gjenkjennes i skolen. Det sentrale her er å forsøke og fange kompleksiteten mellom rasisme, språk og politikk i utdanningen. Å bruke interseksjonalitet som et teoretisk perspektiv i denne studien om læreres kompetanse til å håndtere rasisme i skolen kan være nyttig, da det bidrar til å forstå rasisme som en del av et større system av makt og undertrykkelse. Her rettes fokuset mot hvordan ulike former for sosial identitet og kategorier samhandler og påvirker hverandre på komplekse måter. Hvordan lærerens etniske bakgrunn enten kan skape barrierer for deres handlingsrom, eller innganger for å håndtere rasismen elevene opplever i skolen.

2.3 Skolens antirasistiske arbeid

Som nevnt innledningsvis, er skolen lovpålagt å motarbeide all form for diskriminering gjennom opplæringsloven og læreplanverket (LK20). Dette innebærer både å gjenspeile antirasistiske holdninger og verdier, undervise om rasisme og ha en nulltoleranse for rasistiske ytringer (Sibeko & Eriksen, 2022). Alle ansatte ved skolen er pliktig til å handle dersom de har mistanke eller kunnskap om at elever blir utsatt for krenkende ord og handlinger, herunder rasisme (Opplæringslova, 1998, § 9A-3). Hvordan skolen og lærerne forholder seg til det antirasistiske arbeidet har stor betydning for elevers læring og trivsel, samt deres opplevelse av inkludering og trygghet (Antirasistisk senter, 2017; Sibeko & Eriksen, 2022).

2.3.1 Rasisme på læreplanen

I rapporten Det kan skje igjen, om antisemittisme og rasisme i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2011) blir skolemyndighetene kritisert for å ha en lite konkret tilnærming til rasisme og antisemittisme, samt for lite kunnskap om tematikken (Hagen, 2021a). Rapporten hevdes å være det eneste dokumentet fra skolemyndigheten som forsøker å konkretisere hensikten med antirasistisk undervisning i den norske skolen, samt klare forslag hvordan skolen kan bidra til å bekjempe rasisme og antisemittisme. Etter rapportens anbefalinger skulle det bli et tydeligere fokus på arbeid mot rasisme i skolen (Røthing, 2015, s. 77, sitert i Hagen, 2021a).

Nesten ti år etter rapporten ble publisert i 2011, kom den nye nasjonale læreplanen (LK20) som ble implementert høsten 2020. Et av hovedpremissene for revideringen var å gjøre skolen i stand til å imøtekomme dagens flerkulturelle samfunn som er preget av mangfold og ulikhet. Ifølge Hagen (2021a) kan revideringen tolkes som en oppfordring om å tenke annerledes om antirasisme i skolen, der blant annet kritisk tenkning trekkes frem som et nøkkelbegrep i den nye læreplanen. I læreplanens overordnede del står det eksempelvis: «*Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Å utforske tematikken med et kritisk blikk samsvarer med tilnærmingen innenfor kritisk raseteori, som fremhever betydningen av kritisk tenkning i kampen mot rasisme.

2.4 Viktigheten av anerkjennelse

For at skolen skal fungere inkluderende, forutsettes det at elevene føler tilhørighet og opplever anerkjennelse. Det står som følgende i læreplanens overordnede del: «Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-17). Formålsparagrafen bygger på at elevenes menneskeverd anerkjennes som en grunnleggende verdi når lærere viser omsorg og ser den enkelte elev. Med utgangspunkt i den tyske sosialfilosofen Axel Honneth sin anerkjennelsesteori, vil lærernes anerkjennelse trekkes frem som en betydningsfull faktor for opplevelsene elevene har med rasisme i skolesammenheng.

Honneth sin anerkjennelsesteori tar utgangspunkt i Hegels ideer om en «kamp om anerkjennelse», som baseres på den menneskelige kampen om å bli anerkjent. Gjennom sitt hovedverk, *Kamp om anerkjennelse* (2008), fremhever Honneth anerkjennelse som menneskets mest grunnleggende psykologiske behov og anser det som en nødvendig forutsetning for individets frie selvrealisering (s. 182). Ifølge Honneth er vi avhengig av andres anerkjennelse for utviklingen av selvtillit, selvaktelse og egenverdi, og derfor angår anerkjennelse mellommenneskelige relasjoner i det daglige. Det er gjennom sosiale anerkjennende relasjoner vi danner vår egen identitet. Honneth hevder at «individene konstitueres som personer utelukkende ved at de gjennom tilslutning eller avvisning fra andre lærer å forholde seg til seg selv som vesener med bestemte positive egenskaper og

ferdigheter» (Honneth, 2008, s. 181). Brudd på forventninger om anerkjennelse eller opplevelsen av å *ikke* bli anerkjent, omtaler Honneth for *krenkelser*. Han hevder at enhver krenkelse vil skade individet, og manifesterer seg i psykiske symptomer. Dette kan utløse negative følelsesmessige reaksjoner som for eksempel skam, raseri, ydmykelse eller følelse av å bli krenket (Honneth, 2008, s. 140). Ifølge Honneth påvirker krenkelser selvfølelsen, selvrespekten eller selvtiliten til individet, og resulterer i en opplevelse av mindreverdighet.

Videre hevder Honneth at individer er avhengig av å erfare tre former for anerkjennelse i ulike livssfærer; kjærlighet i den private sfære, rettigheter i den offentlige sfære, og sosial verdsetting i den sosiale sfære. Disse former for anerkjennelse bidrar til å forme individet i samspill med sine sosiale og kulturelle omgivelser (Jordet, 2020). Honneth sier at «de ulike anerkjennelsesmønstrene utgjør intersubjektive betingelser som vi nødvendigvis må forutsette dersom vi skal beskrive et vellykket livs allmenne struktur» (2008, s. 182). Denne forståelsen av anerkjennelse vil legge føringer for organiseringen av samfunnet og hvordan man bør handle for å styrke et integrert samfunn. Det tydeliggjør behovet for å fremme kjærlighet, respekt for rettigheter og sosial verdsetting i alle samfunnsområder, slik at individer har mulighet til å utvikle seg til sitt fulle potensial og føle seg inkludert og verdsatt.

Honneths teori sier derimot ikke noe om hvordan dette skal oppnås eller hvordan samfunnets institusjoner skal organiseres. Nancy Fraser (2005, sitert i Ellingsen & Skjefstad, 2015, s. 103) er blant de som har kritisert Honneths teori for å være for subjektivt orientert og løfter anerkjennelsens betydning opp på et mer kollektivt nivå. Fraser retter oppmerksomheten mot anerkjennelse av kulturelle forskjeller og politisk representasjon, og hvordan makten i samfunnet fordeles. Hun hevder at samfunnsstrukturer bidrar til å opprettholde sosial ulikhet gjennom en urettferdig fordeling av økonomiske, sosiale og kulturelle ressurser. Fraser hevder at institusjonaliserte kulturelle verdimønstre nedvurderer personer og grupper som fullverdige deltakere i samfunnet. Til tross for Honneths kritikk, kan anerkjennelsesteorien hans likevel betraktes som relevant for skolen som institusjon og for den enkeltes lærerens praksis.

På bakgrunn av at anerkjennelse anses som grunnleggende psykologiske behov, påpeker Antirasistisk senter (2017, s. 26) viktigheten av at elevene opplever læreren som støttende og anerkjennende. En anerkjennende praksis vil kunne bidra til elevers faglige og sosiale læring,

samt for deres opplevelse av tilhørighet og trivsel i skolehverdagen (Jordet, 2020). Sibeko og Eriksen (2022) argumenterer for at dårlig oppfølging av rasistiske hendelser kan føre til at elevene føler på utrygghet, noe som videre kan gå utover deres læring og trivsel i skolen. I verste fall kan manglende anerkjennelse og håndtering potensielt bidra til å forsterke rasismen elevene opplever, og føre til at skolen er med på å reprodusere de rasistiske forestillingene og praksisene som elevene opplever og hører om. Lærernes kompetanse er avgjørende for anerkjennelsen av elevene, både når det gjelder å anerkjenne elevens fortellinger om rasisme, men også anerkjenne rasisme som et kontinuerlig samtaleemne i klasserommet, og ikke bare etter konkrete hendelser (Sibeko & Eriksen, 2022). På bakgrunn av elevens rapportering om at rasismen de blir utsatt for, ofte ikke anerkjennes, men heller blir bortforklart og ansett som vanlig «krangling», blir dette perspektivet sentralt i studien.

3 METODISK TILNÆRMING

I dette forskningsprosjektet søker jeg å få innsikt i hvordan rasisme blir håndtert i skolen gjennom et lærerperspektiv. Tematikken utforskes med vekt på hvordan lærere selv forstår rasisme-fenomenet, og hva de synes er viktig og utfordrende i møte med håndtering av rasisme i skolehverdagen. Rasisme anses som et sensitivt og kontroversielt tema, og studien forutsetter en grundig refleksjon av de metodiske og etiske vurderingene som tas. I dette kapitlet vil jeg presentere og diskutere de metodiske forutsetningene som er lagt til grunn for forskningsprosessen. En presentasjon av det vitenskapsteoretiske ståstedet og valg av forskningsdesign, er etterfulgt av en introduksjon av utvalget og analyseprosessen. Avslutningsvis reflekterer jeg rundt metodiske valg, forskningens refleksivitet, kvalitet og etikk.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I dette forskningsprosjektet undersøkes læreres kompetanse om rasisme og deres håndtering av det i skolen med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Berger og Luckmann (1966) beskriver sosialkonstruktivismen der vår virkelighetsforståelse anses som noe konstruert og samfunnsskapt gjennom sosiale interaksjoner og kulturelle kontekster (Tjora, 2021, s. 31). Undersøkelser som legger til grunn denne kunnskapsforståelsen vurderer ikke den empiriske dataen i forskningen som objektiv sann eller gitt, men den forstås heller som konstruert i et samspill mellom sosiale interaksjoner, erfaringer og kulturelle kontekster (Skilbrei, 2023, s. 13). Lærernes kunnskap og forståelse av rasisme, og deres håndtering av det, er påvirket av samspillet mellom faglig og sosial bakgrunn, med kolleger og skoleledelsen, elever, foreldre og samfunnet generelt. Ut ifra det sosialkonstruktivistiske perspektivet, kan dette forklare hvorfor informantene kan oppfatte samme fenomen totalt ulikt (Tjora, 2021, s. 31).

Hensikten i denne studien er å forstå hvordan den enkelte lærer erfarer håndtering av rasisme i skolehverdagen, der fokuset rettes både på lærernes subjektive opplevelse av rasisme-fenomenet, og tolkningen av betydningene som ligger i disse opplevelsene. Dette setter studien i et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Fenomenologien søker å beskrive og forstå hvordan fenomener erfares og oppleves for den enkelte, heller enn å undersøke hva et fenomen *er* (Tjora, 2021, s. 30; Skilbrei, 2023, s. 47). Samtidig vil dataene

tolkes ved hjelp av et hermeneutisk perspektiv. Hermeneutikken tar utgangspunkt i at måten vi fortolker og forstår verden på er preget av vår kulturelle, sosiale, personlige bakgrunn (Thomassen, 2017, s. 161). Rasisme-fenomenet er underlagt historiske, kulturelle og sosiale betingelser som har betydning for vår forståelseshorisont. Gjennom et hermeneutisk perspektiv tolkes lærernes meningsinnhold ut ifra en mer kontekstuell forståelse, der handlingene/praksisen vurderes ut ifra kulturen de handler innenfor (Thagaard, 2018, s. 37). I studien utforskes hvordan læreres praksis/håndtering av rasisme er påvirket av skolens struktur og politikk, samt samfunnsmessige forventninger. Rasisme i skolen representerer fenomenet som studeres, hvor analyser og tolkninger av lærernes direkte erfaringer og perspektiver danner grunnlag for å utvikle ny innsikt og forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36).

3.2 Design

3.2.1 Kvalitativ tilnærming

Denne studiens formål er å bidra til det videre arbeidet med antirasisme i skolen gjennom å få innsikt i læreres kompetanse om rasisme og håndtering av fenomenet. For å få tilgang til læreres egne erfaringer og opplevelser er det benyttet en kvalitativ tilnærming (Thagaard, 2018, s. 12). Der kvantitativ forskning fokuserer på forklaring og søker å få oversikt, fremheves forståelse og å få dypere innsikt om fenomener i kvalitativ forskning (Tjora, 2021, s. 35). Siden hensikten her er å fremskaffe en dypere innsikt i læreres erfaringer og perspektiver angående håndtering av rasisme i skolen, anses en kvalitativ tilnærming som et naturlig og hensiktsmessig valg i denne studien. Kvalitativ metode er egnet for å utvikle en forståelse av sosiale fenomener ut ifra informantenes ståsted, og knyttes derfor til fortolkende teorier som fenomenologi og hermeneutikk (Thagaard, 2018, s. 19), som samsvarer med studiens vitenskapsteoretiske ståsted.

3.2.2 Intervju

Innenfor kvalitativ forskning er intervju den mest anvendte metoden (Thagaard, 2018, s. 89). Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) beskriver metoden som en samtale med tydelig formål. Intervju knyttes nært opp til fenomenologien, der hensikten er å forstå sosiale fenomener ut fra informantens egne perspektiver. Her søker man å få inngang til menneskers livsverden, opplevelse av og fortolkning av denne (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45). Ettersom studien

søker innsikt i læreres erfaringer og opplevelser om håndtering av rasisme i skolen, har intervjuer blitt vurdert som et naturlig og hensiktsmessig metodisk valg for å innhente data. Her forsøker jeg å beskrive verden ut fra informantens ståsted, i forbindelse med et avgrenset fenomen (Tjora, 2021, s. 128). Informantenes meninger, holdninger og erfaringer som er i fokus.

Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å utforske hvordan personer erfarer og reflekterer sin egen situasjon, samtidig som en kan avdekke nyansene i opplevelser og erfaringer til informantene (Tjora, 2021, s. 128). Personene som intervjues får mulighet til å fortelle om hvordan de opplever sin situasjon, og hvilke erfaringer som preger deres perspektiver og synspunkter på temaet intervjuet handler om. Jeg utformet en semistrukturert intervjuguide, der en oversikt over ulike temaer tar for seg ulike spørsmål. Semistrukturerte intervjuer, eller delvis strukturerte intervjuer, kjennetegnes av en blanding mellom struktur og fleksibilitet, der spørsmålene ofte er satt på forhånd, men åpner samtidig opp for forandringer og oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) trenger ikke intervjuguiden å følges systematisk, men den kan fungere som en mal for struktur av intervjuets formål. Hensikten i dette arbeidet har vært å skape en fri samtale knyttet til rasisme i skolen og håndtering av det, hvor lærerne kunne dele sine opplevelser og erfaringer de anser som relevante og viktige innenfor tematikken. Dermed løftes informantens beskrivelser av sin livsverden frem, i tråd med studiens fenomenologiske tilnærming, samtidig som de relevante temaene for problemstillingen kan besvares.

3.3 Utvalg

3.3.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Utvalget for studien betegnes som en strategisk utvelgelse. Dette innebærer at informantene har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). For å sikre at informantene hadde nok erfaringer av tilfellene som er knyttet til rasisme i skolen var et inklusjonskriterie at informantene hadde minst tre års lærererfaring. Et annet kriterium for deltakelse var at informantene hadde fullført standard lærerutdanning. Årsaken til dette var for å sikre et ønske om innsikt i hvilken kunnskap om rasisme og anti-rasistisk pedagogikk lærerne hadde tilegnet seg gjennom lærerutdanningen. Samtidig var det ønskelig med en viss bredde i utvalget for å sikre et nyansert og variert

innsyn i lærernes erfaring med rasisme-håndteringen i skolen. Derfor var det et viktig kriterium at lærerne jobbet i ulike bydeler i Oslo, både på vestkanten og østkanten, med ulik elevsammensetning. Siden informasjonen fra informantene skaper grunnlag for analysen, blir det imidlertid uansett viktig å vurdere hvilken betydning sammensetningen av utvalget gir for konklusjonene i studien. Dette omtales videre under metodiske refleksjoner, der utvalgets eventuelle «skjevheter» diskuteres ytterligere.

3.3.2 Rekruttering

Rekruttering av informanter til forskningsprosjektet var en krevende prosess. Mange av dem som ble invitert til å bidra i studien manglet tid og kapasitet. Samtidig kan det tenkes at rasisme-tematikken kan oppleves som både sensitivt og sårbart, noe som kan ha påvirket rekrutteringsprosessen. Etter å ha invitert rektorer og avdelingsledere på ungdomsskoler uten respons, kontaktet jeg lærerne på de ulike ungdomsskolene direkte. I invitasjonene (vedlegg 2) presenterte jeg meg selv og prosjektet mitt, og forklarte hvordan studien kunne bidra til antirasistisk arbeid i skolen, samt presiserte hvordan prosjektet følger de forskningsetiske retningslinjene, inkludert anonymisering av personopplysninger. Tre lærere fra ulike skoler svarte og ville stille til intervju. Samtidig kom jeg i kontakt med ytterligere tre informanter gjennom en bekjent som tidligere jobbet på en ungdomsskole i Oslo.

På bakgrunn av at analyse av datamaterialet innenfor kvalitativ forskning både er tids- og ressurskrevende, settes det begrensinger for størrelsen av utvalget. Samtidig kan det være fordelaktig å følge en tilnærming der færre deltakere velges, siden kvalitative studier søker dybdeinnsikt i spesifikke temaer (Kvale & Brinkmann, 2018, s.149). Med et mindre utvalg tillater det et grundigere analysearbeid, mens større utvalg kan føre til tap av dybdeforståelse og føre til overfladisk analyse. Intensjonen med studien var å identifisere og bedre forstå forhold knyttet til læreres kompetanse om rasisme og håndtering av det. Dette innebar å få innsikt i lærernes oppfatning av rasisme, deres ulike erfaringer med det i skolen, og dens innvirkning på elevene. Derfor ble seks informanter vurdert som et tilstrekkelig antall for å utforske temaet grundig og besvare problemstillingen.

Presentasjon av informantene:

Informant	Fiktivt navn	Lærererfaring	Skole
Informant 1	Amund	6-7 år	Sentrum
Informant 2	Mariam	13-14 år	Østkant
Informant 3	Omar	5 år	Østkant
Informant 4	Thale	5 år	Østkant
Informant 5	Rikke	3 år	Vestkant
Informant 6	Solveig	24 år	Vestkant

3.3.3 Gjennomføring av intervju

I dette forskningsprosjektet ble det gjennomført seks kvalitative intervjuer med lærere på ulike skoler i Oslo. For å sikre god innsikt i tematikken gjennom intervjuene, ble det avgjørende å etablere en god relasjon til informantene på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Med en tillitsfull og trygg atmosfære vil det gjøre det lettere for intervjuobjektene å dele sine erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2018, s. 99). Hvor intervjuet gjennomføres må ikke undervurderes, da dette kan ha innvirkning på stemningen i intervjusituasjonen og informasjonen vi får om temaene man ønsker innsikt i. Alle intervjuene ble gjennomført på skolene lærerne selv jobbet på, etter deres ønske. Ifølge Tjora (2021, s. 135) kan dette være en fordel, altså at intervjuene gjennomføres på vedkommendes egen arbeidsplass for å sikre en trygg og avslappet stemning. Også med tanke på at rasisme er et sensitivt tema, var det hensiktsmessig at intervjuene ble gjennomført i et grupperom uten forstyrrelser.

Intervjuet startet med en presentasjon av prosjektet, samt intervjuets formål. Videre forsikret jeg informantene om deres konfidensialitet, hvordan dataene ville bli brukt og hvordan deres personvern ville bli beskyttet. Jeg var bevisst på tematikkens sensitivitet, da rasisme kan oppleves som et betent og tabubelagt tema som kan være vanskelig å snakke om. Derfor var det viktig for meg å eksplisitt poengterte at det ikke finnes noen «riktige» svar, men at deres tanker, opplevelser og erfaringer var det verdifulle for min studie. Deretter stilte jeg spørsmålene i intervjuguiden så nøytralt, fordomsfri og åpent som mulig. Innledningsvis stilte jeg bakgrunnsspørsmål om informantene, blant annet om utdanning og hvor lenge de har jobbet som lærer. Videre gikk jeg over på hoveddelen som var delt inn i tre; 1) deres forståelse og kunnskap om rasisme, 2) deres erfaringer og håndtering av rasisme, og 3) samarbeidet med skoleledelsen og eksterne (vedlegg 4). Her stilte jeg blant annet spørsmål om hvordan de forstår og oppfatter rasisme som fenomen, hvilken kunnskap de tilegnet seg gjennom utdanningen, hvilke erfaringer og utfordringer med rasisme de møter på i skolen og hvordan de opplever støtte fra skoleledelsen for å håndtere rasistiske hendelser.

I overensstemmelse med det semistrukturerte formatet, stilte jeg oppfølgingsspørsmål der jeg så anså det som nødvendig å få mer konkrete og utfyllende beskrivelser av informantenes erfaringer og synspunkter innenfor de sentrale temaene (Thagaard, 2018, s. 95). Når vi nærmet oss slutten, spurte jeg informantene om det var noe de ønsket å legge til eller ikke følte de ikke fikk sagt i løpet av intervjuet. Dette gir informanten mulighet til å ta opp ting temaer hun eller han har tenkt på i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Etter intervjuet var ferdig og lydopptaket var stoppet, opplevde jeg i flere tilfeller at det dukket opp ny interessant informasjon fra informantene. Ut ifra et etisk synspunkt måtte jeg da vurdert hvordan dette eventuelt kunne brukes i analysen og innhentet tillatelse fra informantene siden intervjuet formelt sett var avsluttet. Jeg valgte å ikke bruke denne informasjonen videre i forskningen på bakgrunn av at intervjusamtalene/datamaterialet ga meg tilstrekkelig med innsikt om rasisme-fenomenet i skolen gjennom rike og detaljert beskrivelser.

3.4 Analyse

Analyseprosessen innenfor kvalitativ forskning dreier seg om å bearbeide, analysere og fortolke datamaterialet som er samlet inn. Formålet med analysen er å strukturere

datamaterialet og løfte frem det mest fremtredende, uten at leseren skal måtte gå gjennom dataene som er produsert i løpet av prosjektet (Tjora, 2023, s. 216). Denne prosessen er essensiell for å skape mening, identifisere sentrale funn og mønstre som ikke er umiddelbart synlig for oss og gi leseren økt kunnskap om temaet som undersøkes. Samtidig beskriver Thagaard (2018, s. 151) analysen og fortolkningen som en kontinuerlig og tidkrevende prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet, både før og etter datainnsamlingen. I analysen søker vi å utvikle nye perspektiver basert på datamateriale, samtidig som vi tar utgangspunkt i tidligere etablerte teoretiske ideer/synspunkt (Thagaard, 2018, s. 181). Slik sett kan man hevde at analyseprosessen allerede startet da tidligere forskning innenfor tematikken og de teoretiske perspektivene ble undersøkt.

3.4.1 Transkribering

For å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse, er det nødvendig å overføre samtalen til tekst, altså å transkribere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). I forbindelse med transformasjonen fra muntlig til skriftlig, kan det oppstå utfordringer. Det kan være vanskelig å vite hvilken informasjon fra intervjusamtalen som har betydning for analysen på forhånd. Et sentralt virkemiddel for å redusere risikoen for at relevant informasjon «forsvinner» i transkriberingen, er å rekonstruere intervjusituasjonen så presist som mulig (Thagaard, 2018, s.111; Tjora, 2023, s. 187). Det ble benyttet lydopptak av intervjuene, som gjorde det mulig å ha fullt fokus i intervjusituasjonen og aktivt lytte til informantens fortellinger. Egne refleksjoner ble notert umiddelbart etter hvert intervju. Senere ble lydopptakene automatisk transkribert ved bruk av tjenesten Nettskjema. I tillegg lyttet jeg til hvert enkelt lydopptak for å utelukke eventuelle feil og mangler i transkriberingen. Ved å gjøre transkriberingen så detaljert og nøyaktig som mulig, øker materialets pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Etter at transkriberingen var ferdigstilt, begynte arbeidet med å bearbeide, kode og tolke datamaterialet.

3.4.2 Analysestrategi

Hvilken analysestrategi man bør benytte, vurderes på grunnlag av formålet og det teoretiske utgangspunkt av hva som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 217). Poenget med analysen er å redusere intervjusamtalene til en oversiktlig samling av sentrale temaer som kan presenteres i oppgaven, og å gi mening til det innsamlede datamaterialet (Kovač, 2023, s.

177). I samsvar med studiens fenomenologisk-hermeneutiske tilnærming, ble fortolkende fenomenologisk analyse (forkortet IPA; Interpretative Phenomenological Analysis) brukt i analysen av datamateriale. IPA har sin teoretiske opprinnelse i fenomenologi og hermeneutikk, og handler om å utforske det aktuelle fenomenet gjennom å forstå hvordan individer får mening med livserfaringene sine (Pietkiewick & Smith, 2014, s. 8). I studien ble gjentatte temaer, og mønstre i læreres erfaringer og tolkninger av rasisme i skolen identifisert. Dette inkluderer blant annet deres forståelse av rasisme, deres håndtering av rasistiske hendelser, deres opplevelser av støtte eller mangel på støtte fra skoleledelsen og deres syn på behovet for verktøy/ressurser/opplæring/tiltak. I forsøket på å forstå og tolke informantenes meningsskapning, blir mine egne tolkninger og subjektive forestillinger gjeldende, og i den forstand anses metoden som dobbelhermeneutisk (Pietkiewick & Smith, 2014, s. 7). Pietkiewick og Smith (2014, s. 8) oppsummerer det slik:

To sum up, IPA synthesizes ideas from phenomenology and hermeneutics resulting in a method which is descriptive because it is concerned with how things appear and letting things speak for themselves, and interpretative because it recognizes there is no such thing as an uninterpreted phenomenon.

Gjennom tematisk analyse ble datamaterialet kodet for å systematisere funnene. Dette gjør det enklere å identifisere mønstre som oppstår innenfor temaene. Ifølge Braun og Clarke (2006) kan tematisk analyse ses på som en grunnleggende metode innenfor kvalitativ analyse. Metoden blir brukt for å identifisere, analysere og avdekke meningsmønstre og temaer på tvers av datamaterialet for å besvare problemstillingen. Etter transkribering, utforsket jeg det innhentede datamaterialet. Dette innebar å lese gjennom datamaterialet gjentatte ganger og søke etter betydninger og mønstre (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Deretter kodet jeg sentrale trekk på tvers av dataene på en systematisk måte, og samlet det som var relevant for hver kode, for så å samle kodene til potensielle temaer. Eksempler på sentrale koder var: «kunnskap fra lærerutdanningen», «n-ordet», «kødding», «roaste-kultur», «samfunnskontekst», «dialog», «samtale», «lærer som rasist», «utfordringer ved håndtering», «relasjonsarbeid», «ønske om kursing» og «manglende tiltak». NVivo ble brukt som et verktøy for å enkelt holde oversikt over kodene, samt organisere og kategorisere funnene.

Etter alle kodene var generert, ble de grundig vurdert og gått igjennom for å finne hvilke temaer som var mest relevante og hensiktsmessige for studiens problemstilling. Her ble det viktig at temaene så ut til å danne et sammenhengende mønster på tvers av datamaterialet. Denne prosessen hjalp meg med å trekke frem de mest relevante kategoriene som ble følgende: «Lærerens forståelse av rasismebegrepet», «Kunnskap fra lærerutdanningen», «Rasisme på timeplanen», «Rasismens uttrykk», ««N-ordet» og «kødding»», «Dialog og anmerkning», «Lærerens bakgrunn av betydning», «Læreren som rasist», «Betydningen av representasjon» og «Manglende verktøy og tiltak». Hensikten var å utvikle kategorier som fanget lærernes erfaringer og handlinger fullt ut (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Videre avgrenset og definerte jeg de utvalgte temaene for analysen, og identifiserte «essensen» av hvert tema. Funnene ble i siste fase presentert gjennom to hovedtemaer som var nærliggende de to mest sentrale temaene fra intervjuguiden, nemlig «Forståelse og kunnskap om rasisme» og «Erfaringer og håndtering av rasisme». Det var sentralt for meg å henvise til direkte sitater i presentasjonen av funnene for å gjøre analysen så nær empirien som mulig, og for å knytte det direkte til lærernes egne opplevelser og erfaringer av rasisme-fenomenet.

Slik sett utvikles ny innsikt om lærernes kompetanse om rasisme og deres håndtering av det på en induktiv måte. Temaene som ble generert og identifisert gjennom den analytiske prosessen ble knyttet til selve dataene fra intervjusamtalene, altså lærernes erfaringer fremheves, uten å prøve å passe dem inn i eksisterende teori og egne tolkninger (Braun & Clarke, 2006, s.83). Likevel poengterer Braun og Clarke (2006, s. 84) at forskeren ikke kan løsrive seg helt fra den teoretiske rammen for studien. For å utvikle en bedre forståelse for hva datamaterialet sier noe om, knyttes funnene opp mot eksisterende forskning (Skilbrei, 2023, s. 52). Dermed vil både en induktiv og deduktiv tilnærming være gjeldende i analyseprosessen.

3.5 Metodiske refleksjoner

Det er avgjørende å reflektere åpent rundt de metodiske valgene som er tatt når man diskuterer og vurderer forskningens kvalitet. Det innebærer å være transparent om studiens metoder, datainnsamlingsprosessen og analytiske tilnærminger for å sikre troverdighet og tillit til forskningsprosjektet. Kriteriene for pålitelighet, gyldighet og overførbarhet trekkes frem

som relevante i denne sammenheng. I tillegg vil refleksivitet og synliggjøring av egen rolle i forskningsprosessen være sentralt for å sikre forskningens tillit og troverdighet.

3.5.1 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Kvalitetskriterier, derav studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet, innenfor kvalitativ forskning knyttes gjerne til begrepene reliabilitet, validitet, objektivitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Reliabilitet dreier seg om forskningens pålitelighet, mens validitet handler om forskningens gyldighet (Thagaard, 2018, s. 187-189). Dersom resultatene av undersøkelsen vurderes som pålitelig og gyldig, hvor studien er gjennomført på en troverdig og tillitsvekkende måte, vil det være mulig å anse resultatene som overførbare. Det vil si at funnene anses som overførbare i den forstand at forskningen kan bidra med kunnskap som gjelder utover situasjonene og personene man har undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 289). For at jeg som forsker skal kunne argumentere for at funnene mine kan generaliseres i en eller annen forstand, er det avgjørende at jeg er åpen og reflektert omkring eget utvalg (Skilbrei, 2023, s. 88).

Ifølge Nadim (2015, sitert i Skilbrei, 2023, s. 88) er det stor uenighet om muligheten for generalisering på bakgrunn av kvalitativ forskning. En typisk innvending er blant annet at resultatene baseres på et lite utvalg. Ettersom utvalget i denne studien består av seks informanter, er det relativt få informanter som danner datamaterialet. Likevel gir de kvalitative dataene viktig informasjon om mulige måter å erfare og håndtere en situasjon på, der informasjonen viser til et tilstandsbilde av et fenomen. Det er god grunn til å tro at disse erfaringene vil kunne gjelde for flere enn kun informantene, og dermed kan informasjonen ha en viss overføringsverdi (Skilbrei, 2023, s. 88-89). Hensikten med studien var ikke å representere empirisk bredde innenfor tematikken, men heller å belyse noen sentrale meningsmønstre hos noen få lærere gjennom deres erfaringer og perspektiver. Jette Fog (1994:29, sitert i Skilbrei, 2023, s. 89) forklarer slik: «Når forskeren således begriper den personlige betydning, som strukturerer personens handlinger, følelser og tanker og deres sammenheng, så får hun også fat i mere overordnede og almene, fælles betydningsstrukturer og logikker». Ved å analysere lærernes individuelle erfaringer kan man få innsikt i bredere mønstre og sammenhenger som gjelder for flere i ulike kontekster. Bruk av tematisk analyse kan også styrke påliteligheten og gyldigheten av funnene, siden metoden gir en tydelig

struktur for analyseprosessen gjennom flere trinn. Den systematiske tilnærmingen bidrar til å sikre at resultatene er nøye analysert, og grundig begrunnet og forklart.

Studiens reliabilitet knyttes til om resultatene er til å stole på, eller om eventuelle feil og skjevheter påvirker studiens pålitelighet (Skilbrei, 2023, s. 87). Man kan for eksempel stille spørsmålstegn ved potensielle «skjevheter» i utvalget i studien, ettersom det ofte er en tendens til at informantene som ønsker å delta består av personer som er bevisste på sin egen livssituasjon og engasjert i tematikken som studeres (Thagaard, 2018, s. 57). Slik sett kunne det være en utfordring å rekruttere lærere som forholdt seg nøytral til rasisme-fenomenet. Likevel sikres variasjon i utvalget ved å rekruttere lærere med ulik bakgrunn og ulikt erfaringsgrunnlag. Lærernes arbeidsplass varierte fra sentrumsnære områder, til både østkanten og vestkanten av Oslo. Samtidig hadde informantene ulik etnisk bakgrunn, som kan ha betydning for hvilken tilnærming de hadde til tematikken. Dersom informanten selv har direkte erfaringer med rasisme, kan det tenkes at vedkommende tilnærmer seg spørsmålene på en annen måte enn en etnisk hvit person. Slik sett vil informantenes ulike bakgrunn og erfaringer resultere i et mer variert sett med opplevelser av rasisme-problematikken.

På den annen side kan det være en fordel at alle informantene viste interesse for tematikken og engasjerte seg i skolens arbeid mot rasisme, da dette sikret informasjon under intervjuene som var nyttig for studiens å besvare studiens problemstilling. Dette styrker studiens validitet, siden validitet dreier seg om hvilken dekning i datamaterialet forskeren har for konklusjonene som trekkes (Skilbrei, 2023, s. 87). Underveis i intervjuet ble det stilt oppfølgingsspørsmål for å sikre validiteten. Istedenfor å prøve og bevise at funnene var «sanne», forsøkte jeg å gjøre dataene kvalitativt bedre å få rike og utdypende beskrivelser fra informantene (Skilbrei, 2023, s. 87). Gjennom oppfølgingsspørsmålene fikk jeg dypere innsikt i informantenes forståelse og erfaringer, noe som ga meg et bedre grunnlag for analysen. Samtidig ble programvaren NVivo brukt som et verktøy for å organisere og kategorisere funnene, noe Kovač (2023, s. 198) hevder kan øke påliteligheten i kokeprosessen fordi det hjelper oss med å ha oversikt over datamaterialet.

3.5.2 Refleksivitet og forskerrollen

Ut ifra det fenomenologisk-hermeneutiske perspektivet, vil analysearbeidet innebære en fortolkende dimensjon. Studiens resultater vil bære preg av forskerens egne personlige

tolkninger, refleksjoner og forståelser, og kan for eksempel påvirke hva som vektlegges i datamaterialet i analyseprosessen. Siden forskerens subjektivitet alltid vil være gjeldende i kvalitativ forskning, fremhever Kovač (2023, s. 198) viktigheten av å være transparent og fremme en bevisst forståelse for hvordan eget ståsted påvirker studien. Ved å presentere og diskutere hvordan eget faglige perspektiv innen spesialpedagogikken og egen personlige bakgrunn kan påvirke forskningsarbeidet, bidrar det til å gjøre forskningen refleksiv der jeg tydeliggjør min rolle i forskningsarbeidet. Refleksivitet handler om «at man utvikler forståelse for hvordan forskeren «virker» eller «setter spor» i sin egen forskning», slik Leseth og Tellmann (2015, sitert i Skilbrei, 2023, s. 87) beskriver det.

I løpet av studier innen spesialpedagogikk fikk jeg innsyn i forskning som viser til at skolen reproducerer sosiale forskjeller, der majoritetselevne har større sjanse for å lykkes i skolen enn elever med minoritetsbakgrunn. Hofslundsengen (2011) hevder for eksempel at lærere har en tendens til å interessere seg mer for de elevene som ligner dem selv, noe som er svært uheldig for mange av elevene med minoritetsbakgrunn, siden de ikke ligner den gjennomsnittlige hvite norske læreren.

I Nordahl (2018) sin rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge* viste det seg at elever med minoritetsbakgrunn er overrepresentert i spesialundervisning, og flere dropper ut av videregående skole. Flere argumenterer for at undervisningen og kartleggingsverktøyene som skolen benytter seg av er bygd på et majoritetsperspektiv og er preget av etnosentrisme. Slik sett tar ikke skolen tilstrekkelig hensyn til den språklige eller kulturelle kompetansen til elever med minoritetsbakgrunn (Engen & Kulbrandstad, 2005; Gitz-Johansen, 2006; Pihl, 2010; Nordahl, 2018; sitert i Fasting, 2022, s. 15). Dermed har vi et skolesystem som vektlegger majoritetskulturens verdier, der strukturelle og institusjonelle føringer kan forklares som årsaker til at minoritets elever kommer dårligere ut både for skolemestring og trivsel enn majoritets elever. Dette vekket min interesse for å undersøke lærernes kompetanse innenfor tematikken rasisme og hvilken påvirkning det kan ha for den enkelte elev. Kompetanseheving og bevissthet om tematikken kan bidra til å motarbeide diskriminerende praksis og hindre økte sosiale forskjeller.

Samtidig vil egne erfaringer og etnisitet representere en majoritetsposisjon, som gjør at jeg

eksempelvis ikke har direkte erfaring med hvordan rasisme kan «føles på kroppen». Dette har betydning for min egen forståelse av rasisme-fenomenet og hvordan jeg fremstiller tematikken i studien. På en annen side vil jeg argumentere for at det er avgjørende at personer i privilegerte posisjoner forstår mer om rasisme dersom målet er å redusere rasismen mange utsettes for. Uavhengig av utgangspunktet, er det viktig å forsøke å forstå andres erfaringer og opplevelser for å bidra med nødvendig innsikt som kan føre til viktig endring. Samtidig vil jeg anerkjenne min bakgrunn og posisjons betydning for studien, og kontinuerlig reflektere over egne antakelser, tankesett og rolle i forskningsprosessen styrke studiens kvalitet og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108; Tjora, 2021, s. 278; Skilbrei, 2023, s. 87).

Ved utforskning av sensitive temaer er det avgjørende å nøye vurdere forskningsetiske utfordringer. Rasisme er et sensitivt tema som mange lærere møter med følelsesmessig ambivalens og ubehag (Faye, 2021), som må hensyntas i planlegging og gjennomføring av intervjuene. Samtidig vil det være risiko for at informantene er mer opptatt av å gi «riktige» svar i intervjuene enn å diskutere temaet basert på egne forståelser og opplevelser på bakgrunn av temaets betenhet (Hagen, 2021b). Dermed er det viktig å være bevisst på dette asymmetriske maktforholdet og de tilhørende maktrelasjonene i intervjusituasjonen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) vil det alltid eksistere et asymmetrisk maktforhold i en intervjusituasjon mellom forskeren og den som blir intervjuet. Dette skyldes at forskeren besitter den vitenskapelige kompetansen og er den som setter dagsordenen for samtalen under intervjuet. En forsker må være bevisst balansen mellom å opptre aksepterende og åpen for synspunkter, og samtidig opprettholde en profesjonell avstand. Det overordnede målet bør være å skape en atmosfære av tillit og fortrolighet under intervjuene (Thagaard, 2018).

3.6 Forskningsetikk

Særlig innenfor intervjuforskning kan etiske dilemmaer oppstå i forbindelse med å «utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige» (Birch et al., 2002, s. 1; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Dette forutsetter en kontinuerlig refleksjon omkring forskningsetiske spørsmål knyttet til begrunnelsen, innholdet og konsekvensene av studien (Skilbrei, 2023). Først og fremst er det nødvendig å bli kjent med de forskningsetiske retningslinjene som angir «hva som er akseptabelt og ikke akseptabelt i planleggingsfasen, under interaksjon med deltakerne og i etterkant når dataene skal analyseres og resultatene skal anvendes» (Kovač, 2023, s. 52). Som forsker må man vise moralsk ansvarlighet og ta hensyn

til mulige etiske problemstillinger gjennom hele forskningsprosjektet, fra start til slutt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

All forskning som innebærer menneskelig deltakelse og innhenting av personopplysninger bør være godkjent av et etisk råd før forskningsprosjektet gjennomføres (Kovač, 2023, s. 53).

Dette forskningsprosjektet ble sendt inn til Sikt for godkjenning for å forsikre om at personopplysningene ble bevart og anonymisert på en forsvarlig måte, og at studien opprettholdt etiske standarder. Som forsker har man ansvar for at innsamling av datamaterialet, med bruk av lydopptak og innhenting av informasjon om etnisk bakgrunn, ble vurdert som hensiktsmessig å bruke for studiens formål. Ettersom informantene skulle snakke om et sensitivt og følsomt tema, ble anonymisering spesielt viktig (Tjora, 2021, s. 190). Informantene ble anonymisert i studien, samtidig som transaksjonene av intervjuene ble beskrevet så oppriktig og respektfullt som mulig i analysen. Lydopptakene og datamateriale ble lagret på Nettskjema og slettet når prosjektet ble avsluttet i mai 2024. Først etter at søknaden ble innvilget, startet rekrutteringen av informanter.

Et viktig etisk prinsipp i et forskningsprosjekt er kravet om at informantene ikke skal komme til skade (Tjora, 2021, s.187). Særlig innenfor kvalitative studier hvor man ofte utforsker temaer som kan oppleves som sensitive og personlige, og kan vekke ubehagelige følelser hos informantene. Ettersom rasisme er et sensitivt tema som mange møter med emosjonell ambivalens og ubehag (Faye, 2021), ble etiske vurderinger rundt planleggingen og gjennomføringen av intervjuene sentralt. Informantene fikk tilsendt det informerte samtykke i forkant, slik at de fikk mulighet til å ta en grundig vurdering før deltakelsen. Her fikk de informasjon om formålet med prosjektet, hva deltakelse ville innebære for den enkelte, og hvordan alt av datamaterialet og personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt, anonymisert og i samsvar med personvernregelverket. De fikk også informasjon om at de kunne avslutte intervjuet når som helst, og la være å svare på spørsmål om de ønsket det.

Det er imidlertid verdt å nevne et par etiske dilemmaer som har oppstått underveis som krevde grundig refleksjon. Blant annet dreide det seg om å unngå forhåndsdefinerte forståelser og fordommer som kunne påvirke tolkningen av datamaterialet, slik at man sikrer at informantenes perspektiver ble presentert nøyaktig og rettferdig. Måten informantenes

beskrivelser presenteres på gjennom en tematisert tilnærming, kan eksempelvis fremstå som fragmentert, der enkeltdeler fra transkripsjonen løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. Dette kan medføre at informantene ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i måten de blir fremstilt på. Det ble viktig å finne en god balanse mellom å bevare informantenes anonymitet, og samtidig presentere funnene på en meningsfull måte. I denne sammenheng ble informantene først gitt nummer (for eksempel deltaker 1), men underveis vurderte jeg det mer hensiktsmessig å gi informantene fiktive navn. Når man søker detaljerte beskrivelser av informantenes erfaringer og perspektiver, kan det være spesielt nyttig siden det bidrar til å lettere skille deltakerne fra hverandre slik at man unngår forveksling. Samtidig får en mer menneskelig dimensjon til beskrivelsene i datamaterialet som kan bidra til at funnene bli mer forståelige og tilgjengelig for leseren.

4 DRØFTING AV FUNN

Med utgangspunkt i problemstillingen: «*Hvordan påvirker læreres kunnskap og oppfatninger om rasisme deres kompetanse til å håndtere elevenes opplevelser av rasisme i skolen?*», vil jeg i dette kapitlet presentere, analysere og drøfte funnene som er generert fra intervjusamtalene opp mot relevant teori. Denne studien utforsker hvordan lærere *håndterer* de situasjonene der elever utsettes for rasisme, og med dette som inngang vil jeg undersøke hvilke *forståelser og erfaringer* lærere har med *rasisme-fenomenet*. Å få innsikt i eventuelle utfordringer lærerne møter i håndteringen av rasisme, kan gi viktig informasjon om hvilke endringer som må til for at vi kan nå målet om en skolehverdag fri for rasisme og diskriminering for alle elever. Skolen som tilsynelatende er en “nøytral” samfunnsinstitusjon, kan likevel gi uttrykk for institusjonell rasisme, ved å ubevisst videreføre praksiser som får uheldig konsekvenser for elever med minoritetsbakgrunn. Studien må ses i lys av et rasialiseringsperspektivet, hvor poenget er å løfte problematikken opp på samfunnsnivå, uten å «stemple» lærere eller elever som rasister (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 36).

Kapitlet er delt i to. Først 1) lærernes forståelse og kunnskap om rasisme. Dette inkluderer deres tilegning av kunnskap gjennom utdanningen, og hvordan rasisme tematiseres i læreplanen og undervisningen. Forståelsen og kunnskapen som er lagt til grunn vil stå som referansepunkt videre i kapitlet. I del to 2) læreres håndtering av rasismen i skolen, som er hovedfokuset i drøftingen av funnene. Fremtredende funn her er læreres opplevelser av elevers utfordrende språkbruk, og hvordan rasistiske uttrykk «tulles» med. Dette håndteres først og fremst med dialog og anmerkninger, samtidig anses en god lærer-elev relasjon som avgjørende for deres handlingsrom. Lærerne uttrykker at deres etniske bakgrunn påvirker deres inngang for å møte tematikken, og at de i mange tilfeller mangler de nødvendige verktøyene og tiltakene for å motarbeide rasisme i skolen. Strukturelle føringer på systemnivå, samt samfunnets påvirkning, trekkes frem som sentrale aspekter for lærerens håndtering av situasjonene knyttet til rasisme. Dette vil være gjennomgående i drøftingen.

4.1 Lærernes forståelse av og kunnskap om rasisme

Som omtalt kan rasismebegrepet bli forstått på en rekke ulike måter, og ifølge Hagen (2021b) vil de ulike tilnærmingene til begrepet avgjøre hvordan det brukes for å tolke hendelser vi møter på. I skolen har læreren et omfattende oppdrag (Tom, 1984, sitert i Sibeko & Eriksen,

2022, s. 35), de har både et ansvar for å formidle kunnskap om rasisme til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020), og samtidig utøve antirasistiske verdier i praksisen sin (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne sammenheng gir det mening å belyse hvilken forståelse av rasisme og hvilket kunnskapsgrunnlag lærernes erfaringer baseres på. Dette er i tråd med studiens fenomenologiske tilnærming.

4.1.1 Lærernes forståelse av rasisme

I besvarelse av spørsmålet om «Hvordan forstår eller oppfatter du rasisme som et fenomen?» fremkommer det fellestrekk ved lærernes forståelse av rasismebegrepet. Rasisme-forståelsen deres rommer mer enn den klassiske definisjonen som hovedsakelig baseres på biologi, der flere av informantene inkluderte både etnisitet, hudfarge, religion og kultur som bakgrunn for forskjellsbehandling. Amund beskriver det på følgende måte: «*Jeg forstår begrepet, at det er diskriminering eller vold, både fysisk og mentalt, mot andre på bakgrunn av deres etnisitet, og religiøse eller kulturelle tilhørighet*». Ettersom både kulturelle og religiøse forskjellsmarkører tas med i betraktning beveger han seg mot en forståelse innenfor nyrasismen. Mariam, Omar og Thale hadde lignende tilnærming til rasisme-fenomenet, der Mariam beskrev det slik: «*At man blir diskriminert på en eller annen vis, både med utseende, etnisitet, bakgrunn, språk, hudfarge, utdanning*». Dette gir uttrykk for en videre definisjon av rasisme, tilsvarende tilnærming som nyrasismen, som inkluderer flere egenskaper som indikatorer på det som anses som rasisme (Rogstad & Midtbøen, 2009; Fernandes & Rugkåsa, 2023, s. 31). Rikke vektla derimot etnisitet i sin beskrivelse: «*Rasisme er jo å marginalisere andre på bakgrunn av hvem de er etnisk sett*». Lignende gjorde Solveig, men trakk også frem hudfarge spesifikt: «*For meg så handler det om spesifikt dette med å trakassere noen på grunn av hudfarge, eventuelt etnisk opprinnelse*». Slik sett kan Rikke og Solveigs beskrivelser tolkes som en noe mer snever forståelse av rasisme-fenomenet enn de andre informantene som inkluderte flere forskjellsmarkører i deres beskrivelser.

Til tross for at alle informantenes beskrivelser vitner om en mer utvidet forståelse enn den klassiske rasismen, som kun baseres på biologiske referanser, tolkes beskrivelsene likevel å tilhøre en individuell tilnærming av rasisme. Solveig beskrivelse kan vitne om en forståelse der man skal kunne identifisere hvem som er rasister: «*Jeg ser at det er en veldig hard tone blant elevene, og at veldig mange elever har problemer med å forstå at det ikke går an å si at*

de tuller når de egentlig er rasister». Hagen (2021a) problematiserer nettopp denne individualiseringen av rasismebegrepet siden viktige perspektiver ekskluderes når man oppfatter rasisme som et individuelt problem. Å kalle noen rasist vekker motstand, og derfor kan det være utfordrende å identifisere rasismen som finner sted (Helland, 2019, sitert i Fernanda & Rugkåsa, 2023, s. 18-19). Omar påstår for eksempel at det ikke finnes noe særlig rasisme i Norge: *«Og rasisme i Norge, vil jeg nok si, er ikke så mye»*. Dersom man betrakter rasisme kun som individuelle handlinger utført av rasistiske mennesker, kan rasismen bli vanskelig å identifisere. Thale hevder eksempelvis hvordan hun opplever lite «skikkelig» rasisme i skolen: *«Men som sagt er det veldig lite «skikkelig rasisme». Høres teit ut jeg sa «skikkelig rasisme», men det er lite rasisme på skolen opplever jeg»*. Med et ensidig individfokus kan det føre til at man overser elevers opplevelser med rasisme, rasialisering og utenforskap (Ramirez, 2022, s. 386), noe som igjen vil påvirke lærerens mulighet til å håndtere rasismen elever utsettes for i skolen.

I lys av interseksjonalitet, kan det tenkes at Thales etnisk norske bakgrunn påvirker hvordan rasismen defineres og identifiseres. Det interseksjonelle perspektivet fremhever nettopp hvordan sosiale posisjoner og privilegier samvirker og påvirker hverandre, som kan ha betydning for både forståelsen og responsen på rasisme. Eriksen (2021) påpeker i denne sammenheng hvordan erfaringen av opplevd rasisme er tydelig for den som er utsatt for det, men for den hvite majoriteten kan det være vanskelig å oppdage nettopp fordi de ikke har «kjent det på kroppen». Thale fremhever dette selv, der hun sier: *«Og så er det jo ikke sånn at jeg kan definere hva rasisme er»*, noe som kan tolkes i retning av at informantene selv løfter frem det problematiske ved å definere rasisme uten å ha direkte erfaringer med det. Med tanke på at de fleste lærerne i dagens skole tilhører den etnisk norske majoriteten, er hvite og har bakgrunn fra middelklassen (Mathisen, 2020; Dowing, 2017, sitert i Ramirez, 2022, s. 387), blir nettopp interseksjonalitet relevant i skolesammenheng. Det handler om å bevisstgjøre hvordan læreres sosiale posisjoner kan ha betydning for deres praksis, som innebærer både det å kunne gjenkjenne og håndtere rasismen elever utsettes for i skolen.

På en annen side er det nevneverdig at begge lærerne med minoritetsbakgrunn hevder at det finnes lite rasisme både i det norske samfunn, slik sitatet til Omar viser til ovenfor, og i skolesammenheng. Mariam beskriver også hvordan hun ikke opplever rasisme som et

problem innenfor hennes trinn: «*Hvis jeg skal snakke om opplevelser, så opplever ikke jeg at det er så mye rasisme innenfor de trinnene jeg har her*». Ut ifra beskrivelsene kan derfor ikke etnisk bakgrunn tolkes som forklaring alene for muligheten lærerne har for å kunne gjenkjenne og håndtere rasismen. Siden flere undersøkelser viser til at rasisme er noe som angår unges hverdagsliv, og skolen utpeker seg som hovedarena for elevers opplevelser av rasisme (Eriksen 2020, sitert i Sibeko & Eriksen, 2022, s. 36; UNICEF, 2022; Redd Barna, 2024), blir heller spørsmålet nettopp hvilken kompetanse lærerne har til å gjenkjenne rasismen elever utsettes for. Når lærerne ikke anser rasisme som et problem, kan det heller tolkes som en manglende bevissthet og kunnskap om temaet, eller i lys av hvordan den individuelle forståelsen legges til grunn.

Lignende viste undersøkelsen av Redd Barna (2024, s. 34), der flertallet av elevene som hadde opplevd at lærerne ignorerte eller bagatelliserte rasistiske hendelser, at dette skyldes manglende å forståelse eller lite bevissthet omkring hva rasisme faktisk er. I denne sammenheng kan læreres manglende håndtering indikere på institusjonell rasisme, nettopp fordi at dette skjer på bakgrunn av en «unwitting prejudice, ignorance, thoughtlessness» (MacPherson, 1999, s. 2, sitert i Andersson, 2022, s. 145). Siden lærernes fraværende håndtering beskrives som utilsiktet og ubevisst, blir det viktig å understreke at det ikke skyldes rasistiske motiver eller dårlige holdninger, men derimot kan ses som en konsekvens av faglige misoppfatninger og skolens organisatoriske struktur (Andersson, 2022, s. 145). På bakgrunn av uvitenhet og tankeløshet, bidrar skolesystemet og organisatoriske prosesser slik sett, til å legitimere en kollektiv praksis der elever ikke opplever at rasismen de utsettes for blir anerkjent eller håndtert på en tilstrekkelig måte.

Likeså viser beskrivelsen til Thale til en subjektiv forståelse av rasismen, der de utsatte selv må ha definisjonsmakt over den opplevde rasismen. Solveig gir uttrykk for en tilsvarende forståelse: «*Jeg har en sterk følelse av at det ikke bare er et objektivt, men også et subjektivt fenomen*». Her anerkjennes rasismen som et «subjektivt fenomen», noe som ligner Honneths fenomenologisk og subjektiv forståelse av krenkelse. Honneth belyser hvordan den som utsettes for en handling, direkte eller indirekte, er den som avgjør om det oppleves som en krenkelse (Jordet, 2020). Ifølge Honneth innebærer imidlertid dette at enhver negativ opplevelse ikke nødvendigvis oppleves sårende eller nedverdiggende, og kan dermed ikke

klassifiseres som en krenkelse. Videre skiller Thale mellom hverdagsrasisme og «ekte» rasisme: «*Forskjell på hverdagsrasisme og «ekte» rasisme. Det kan jo være mange ulike former*». Det kan tolkes som at hun refererer til den mer synlige og mer ekstreme formen for rasisme i det hun omtaler som “ekte” rasisme, heller enn å mene at hverdagsrasisme ikke er «ekte».

Likevel kan man stille spørsmålsteget hvorvidt hun bagatelliserer alvorlighetsgraden i hverdagsrasismen, og ikke anerkjenner hvordan hverdagsrasismen kan oppleves for den enkelte. Barn og unge uttrykker i denne sammenheng at det ikke er de store og åpenbare hendelsene de sliter mest med, men nettopp alle de små, daglige hendelsene gjør de utmattet (Redd Barna, 2024, s. 46). Dermed blir det viktig å anerkjenne hvordan hverdagsrasismen kan oppleves særlig belastende, og kan påvirke hvordan man ser seg selv og sin posisjon i samfunnet. Sibeko og Eriksen (2022, s. 38) omtaler dette som en «dobbel manglende anerkjennelse», hvor man ikke bare unnlater å anerkjenne den underliggende dehumanisering hverdagsrasismen medfører, men elevene får heller ikke anerkjennelse for at rasismen de opplever, faktisk er virkelig. I lys av Honneths anerkjennelsesteori, kan den manglende anerkjennelsen bli betegnet som en type «krenkelse» som potensielt kan skade den enkeltes selvfølelse, som kan resultere i en mindreverdsfølelse (Honneth, 2008, s. 140; Fanon, 2002, sitert i Sibeko & Eriksen, 2022, s. 37). Dersom man overser det og ikke anerkjenner rasismen som «alvorlig nok», kan dette resultere i at eleven sitter igjen med en følelse av at dette burde «takles» og at eleven selv er problemet (Pedagogstudentene, 2024). I verste fall kan resultatet bli at rasistiske forestillinger reproduseres i skolen siden de ikke blir oppfattet som «alvorlig nok» (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 37) Dette belyser viktigheten av lærerens anerkjennelse og håndtering når elever utsettes for rasisme i skolen.

Ettersom lærernes beskrivelser og definisjoner hovedsakelig plasseres innenfor denne individuelle forståelse av rasisme, forsvinner det strukturelle og institusjonelle perspektivet, og rasialiseringen som kan oppstå i skolesammenheng. Rogstad og Midtbøen (2009) argumenterer i denne sammenheng om at det bør fremmes en forståelse av rasisme som heves over moralsk kritikk hos den enkelte elev, og heller rette fokus mot hvordan handlinger på individnivå kan kobles til systematisk ulikhet på samfunnsnivå, slik det strukturelle perspektivet vektlegger. Bevissthet omkring minoritets- og majoritetsperspektiver belyses i

læreplanens overordnede del: «Alle deltakere i skolefellesskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Likeså hevder Faye (2021) at det kan være verdifullt for minoritetsbefolkningen og majoritetsbefolkningen, dersom man løfter diskusjonen om til et strukturelt problem og bort fra å handle om enkeltpersoners individuelle moral hvor noen blir stemplet som «rasister».

4.1.2 Kunnskap fra lærerutdanningen

Gjennom spørsmålet om hvilken kunnskap om rasisme og antirasistisk pedagogikk lærerne har tilegnet seg gjennom lærerutdanningen, viste informantenes beskrivelser tydelig tendenser som samsvarte med det flere forskere hevder om et manglende fokus på tematikken i utdanningssammenheng. Thale belyste det slik: «*Ingenting. Det var ikke noe fokus på det*». Også Amund beskrev det som «smertefullt lite»: «*Altså, kompetanse om rasisme... Jeg tror det er smertefullt lite, ikke noe jeg husker som vi gikk igjennom i alle fall*». Lignende beskrev Mariam hvordan ingen aspekter i lærerutdanning tok for seg rasisme som et tema: «*Det må jeg si nesten ingenting. Det er jo ingen aspekter i lærerutdanning. [...] men der var det ikke noe å snakke om rasisme noen gang*». Beskrivelsene samsvarer med det Eriksen (2021) hevder om at rasisme ikke betraktes som et relevant begrepet for å fange opp utfordringer som diskriminering og utenforskap i skolen, til tross for skolens rolle i å fremme demokratisk medborgerskap og motvirke diskriminering. Solveig poengterte nettopp at rasisme ikke løftes frem som et spesifikt tema: «*Så spesifikt er ikke rasisme et eget tema, men trakassering på grunn av hvem du er, er jo et tema*». Friberg og Midtbøen (2017, sitert i Eriksen, 2021) omtaler dette som et paradoks, siden vi vet at forskjeller i hudfarge, religion, språk og kultur skaper hindringer for tilhørighet og deltakelse i det norske samfunnet. I lys av CRT-perspektivet, er det nettopp denne manglende anerkjennelsen og tematiseringen av rasisme som bidrar til å opprettholde ulikhetsskapende strukturer i skolen, slik Svendsen påpeker (Døvingen, 2022, s. 21).

Rikke mente derimot at man lærer om rasisme-fenomenet, men ikke gis verktøy til å håndtere rasistiske hendelser: «*Du lærer mer om rasisme som fenomen og hvordan det fungerer i samfunnet, men du får ikke nødvendigvis verktøyene for å håndtere det*». Solveig trakk også frem hvordan lærerutdanningen ikke gir de den nødvendige opplæringen for håndtering av

rasistiske hendelser og uttrykk, og at tilnærmingen dermed blir med intuitiv: *«Det jeg har tilegnet meg er jo mer intuitivt enn forskningsbasert. Du kommer sikkert til det, men jeg har ikke mottatt noe opplæring om hvordan man håndterer det»*. Og videre hvordan det er opp til hver enkelt hvordan det skal håndteres: *«I hvert fall for min egen del, har jeg som oftest håndtert de situasjonene, der elever har blitt utsatt for rasisme, på den måten jeg synes var hensiktsmessig»*. Kunnskapen lærerne har tilegnet seg viser seg ofte å være individualisert og erfaringsbasert, altså ikke konkret tilegnet gjennom utdanningen. Mariam illustrerte også dette: *«Men der var det ikke noe å snakke om rasisme noen gang. Dette er jo bare erfaringsbasert og det som jeg har valgt å lese og forstå av egen interesse»*.

Med tanke på at lærerne ytrer at kunnskapen de har om rasisme er erfaringsbasert, kan det tenkes at forståelsen av rasisme blir svært ulik ut fra hvilken etnisk bakgrunn lærerne har, og om de har direkte erfaringer med rasisme eller ikke. Dette kan forklares på bakgrunn av et interseksjonelt perspektiv, og der ulike sosiale posisjoner påvirker den enkeltes forståelse og handlingsrom. Når lærerutdanningen ikke gir tilstrekkelig kunnskap om rasisme, kan det dermed føre til et stort sprik i lærernes evne til å adressere og håndtere rasisme og diskriminering i skolen. Dette tydeliggjør behovet for at lærerutdanningen gir den nødvendige kunnskapen som trengs for at alle lærere tilegner seg tilstrekkelig verktøy til å håndtere rasistiske situasjoner.

Osler og Lindquist (2018) hevder at taushet rundt rasisme kan føre til at lærerne blir fratatt viktige begrep for å adressere de faktiske forholdene knyttet til rasisme og strukturelle ulikheter i skolen. Innenfor et rasialiseringsperspektiv rettes fokuset mot hva de ulike samfunnselitene uttaler seg om og anser som viktig (Andersson, 2022, s. 201), der fravær av kunnskap forstås i lys av politikk og makt på samfunnsnivå. I denne sammenheng fremhever Gressgård (i Døvingen, 2022, s. 127) hvordan strukturell rasisme kan være knyttet til ignoranse, der mangel på kunnskap bidrar til strukturelle mekanismer som opprettholder sosiale forskjeller. Når ingen aspekter i lærerutdanningen gir den nødvendige kunnskapen som trengs for at lærerne skal kunne utøve sitt pedagogiske arbeide i henhold til å motarbeide rasisme og diskriminering, blir det strukturelle perspektivet relevant.

Til tross for at skolens oppdrag både er å gi elevene kunnskap om rasisme (Utdanningsdirektoratet, 2020), og på samme tid være en arena som praktiserer antirasistiske verdier (Kunnskapsdepartementet, 2017), beskriver Thale hvordan den enkelte lærer må finne ut av dette på egen hånd: «*Det er nok noe man måtte finne ut av litt på egen hånd*». Samlet sett formidler informantenes beskrivelser om at deres kunnskap om rasisme i liten grad tilegnes direkte gjennom lærerutdanning, men heller gjennom erfaringer og praksisarbeid. Manglende fokus på rasisme i lærerutdanningen kan bidra til å muliggjøre at rasismen overses på en systematisk måte (Døvingen, 2022, s. 126), som kan være en del av forklaringen på hvorfor det ser ut til at mange lærere ikke anerkjenner rasismen som elever utsettes for. Samtidig belyser Eriksen (2021) at det kan være vanskelig for elever som utsettes for rasisme å dele sine erfaringer når rasisme ikke blir tematisert i skolen.

4.1.3 Rasisme på timeplanen

Ifølge Hagen (2021a) har rapporten *Det kan skje igjen* (2011) derimot bidratt til å på alvor sette rasisme-tematikken på agendaen i skolesammenheng. Rasisme skal for eksempel i større grad anerkjennes som en dagsaktuell utfordring, og ikke bare et «onde» som tilhører historien. Omar poengterte nettopp hvordan rasisme som fenomen stadig dukker opp i sammenheng med samfunnsaktuelle temaer og at de nærmest blir «presset» til å ta opp rasisme som tema: «*De lærer kanskje mer og mer med tanke på samfunnsaktuelle temaer som kommer opp, og verdenssituasjonen som dukker opp. Så er man nesten nødt til å snakke om det*». Videre beskriver Omar hvordan elevens engasjement rundt dagsaktuelle rasisme-temaer danner gode utgangspunkt for å snakke det og hvordan det angår oss den dag i dag: «*Det er veldig godt eksempel nå for dagens situasjon med disse to krigene i verden. De er barna veldig opptatt av. Veldig godt utgangspunkt for å ta opp sånn tema som rasisme*». Thale poengterer også at elevene selv er opptatt av tematikken: «*Det var flere av elevene som er veldig opptatt av rasismen, som de kanskje opplever selv og har opplevd tidligere*». Eriksen (2021) hevder at elever trenger en tilnærming til rasisme som blir meningsfullt for deres dagligliv, noe som gjenspeiles i informantenes beskrivelser. Beskrivelsene tolkes som at lærerne anerkjenner elevens ønske og behov for å snakke om rasisme, noe som bidrar til at lærerne tilnærmer seg rasisme som et dagsaktuelt tema i undervisningen, og ikke bare som et fenomen som tilhører historien og kritiske hendelser. I denne sammenheng strider funnene imot forskningen som tilsier at lærere i hovedsak underviser om rasisme-tematikken som kun tilhører historien og kritiske hendelser (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 35-36).

Til tross for rapportens anbefalinger om å tydeliggjøre arbeidet mot rasisme i skolen, er likevel rasisme-begrepet helt utelatt fra læreplanen for ungdomsskolen og nevnes som begrep kun i ett av kompetansemålene fra 1.-10. trinn. Når læreplanen ikke nevner rasisme eksplisitt, kan det forklare funnene som viser at flere av informantene ofte tilnærmer seg rasisme-tematikken på en indirekte og implisitt måte, noe Amund illustrerer på følgende måte: «*Men vi snakker om ytringsfrihet, religionskritikk, vi har hatt om Sian. Og utfordringene ved det. Så vi snakker jo om rasisme, men igjen da litt indirekte*». Selv om rasismebegrepet ikke nevnes eksplisitt i læreplanen, er det likevel andre kompetansemål som kan knyttes opp mot tematikken. Flere av informantene nevnte nettopp hvordan læreplanens overordnede mål om demokrati og medborgerskap, implisitt setter rasisme-fenomenet på timeplanen. Solveig beskriver det slik:

Vi har jo ikke noe fag som handler om det, men vi har flere fag og en læreplan der hvor det kanskje er litt mer implisitt, men likevel er mye fokus på dette med menneskeverd og hvordan man skal forholde seg til medborgere og hvordan man skal forholde seg til historie.

I samfunnsfag står det blant annet at elevene skal «gjere greie for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.10).

Likevel vitner flere av informantenes beskrivelser om at mange lærere synes det er utfordrende å undervise om rasisme, noe Amund påpeker slik:

Så jeg vet ikke om de andre gjør noe eller har noe konkret (om rasisme), det tror jeg ikke. For jeg tror dette er noe mange synes er utfordrende. Også er det så mange fasetter, ikke sant? Vi kan kalle det rasisme, men det er veldig mange ulike type situasjoner og problemer som går under samme paraply.

Ifølge Faye (2021) har lærerne ofte en forenklet forståelse av rasisme-fenomenet som preger deres pedagogiske praksis og bidrar til å legge føringer for den enkelte lærer når de skal undervise om en mer omfattende forståelse av rasismebegrepet. Omar illustrerer utfordringen

slik: «*Utfordringen ligger kanskje i å gi dem en kontekstforståelse, og å gi dem en helhetlig begrepsforståelse*». Sibeko og Eriksen (2022, s. 36) fremhever viktigheten av å undervise eksplisitt om rasisme, siden elevers følelse av anerkjennelse henger sammen med hva som inkluderes i undervisningen. Dette understreker behovet for et tydeligere fokus på rasisme i lærerutdanningen, særlig siden forskning indikerer at lærere ofte unngår å ta opp rasisme som et tema (Rangnes & Ravneberg, 2019, sitert i Faye, 2021; Sibeko & Eriksen, 2022, s. 33). I lys av det strukturelle perspektivet vil de politiske føringene på samfunnsnivå være avgjørende for om lærerne tilegner seg den nødvendige kompetansen for å praktisere antirasisme i skolen (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 35). Strukturene kan bidra til å legitimere institusjonell rasisme, siden det manglende fokuset gjør det vanskelig for lærerne å undervise direkte om rasisme og håndtere rasistiske hendelser. En helhetlig og eksplisitt tilnærming til rasisme i skolen vil være avgjørende for å avdekke strukturelle aspekter som opprettholder majoritetens dominerende posisjon i skolen, slik CRT-perspektivet belyser (Fylkesnes, 2019, sitert i Hagen, 2021a). Dette vil også bidra til å motarbeide praksiser som systematisk svekker betingelsene for etniske minoritets elever.

4.2 Lærernes håndtering av rasisme i skolen

Som vist manifesterer rasisme seg på ulike måter og nivåer, og hvordan rasismen oppfattes og tolkes av den enkelte lærer, avhenger av hvilken forståelsesramme som er lagt til grunn. Dette igjen påvirker hvordan læreren reagerer på rasistiske hendelser og håndterer situasjonene som oppstår. Lærernes reaksjon, tiltak og håndtering vil variere avhengig av hvordan rasismen kommer til uttrykk. Ifølge Opplæringsloven har alle ansatte på skolen en lovpålagt plikt å handle dersom elever blir utsatt for “krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg” (Opplæringslova, 1998, § 9A-3). Rasisme er ikke nevnt eksplisitt, samtidig som det står at de ansatte skal handle “hvis mulig”. Dermed kan det tenkes at det blir opp til hver enkelt lærer hvordan situasjonen tolkes, om den faller inn under paragrafen, og om det i det hele tatt er "mulig" for vedkommende å handle. I dette kapittelet søker jeg innsikt i lærernes erfaringer med håndteringen av rasisme i skolen, med fokus på forskjellige tilnærminger både basert på elevsammensetning og lærerens egen etniske bakgrunn.

I første del fremstilles hvordan rasismen kommer til uttrykk gjennom elevers språkbruk og «kødding». Deretter presenteres hvilke tiltak lærerne tar i bruk i møte med rasismen i skolen, inkludert dialog, anmerkninger og relasjonsarbeid. Til slutt utforskes faktorer som kan hindre læreres evne til å håndtere rasismen effektivt, som for eksempel når læreren blir omtalt som rasist, lærerens bakgrunn og eventuelle manglende overordnede tiltak.

4.2.1 Rasismens uttrykk

«N-ordet» og «kødding»

Gjennom spørsmål om hvordan lærerne identifiserer og erfarer rasisme i skolen, viste det seg at direkte ordbruk i form av rasistiske uttrykk blant elevene fremsto som mest fremtredende, noe Rikke illustrerte slik: «*Det er jo direkte ordbruk*». Amund omtalte dette som «drittsslenging»: «*Ja, så hvis vi først tar elev mot elev forhold, så er det mye drittsslenging, som det er med mye ungdom*». Amund beskrev videre hvordan elevers språk anses som en generell utfordring i skolehverdagen: «*Og om det er rasisme eller annet diskriminerende språkbruk, så er det en utfordring uansett*». Samtidig trakk flere av informantene frem erfaringer der n-ordet hyppig blir brukt av elevene, slik som Omar beskrev det: «*Fordi de sier «n-ordet» veldig ofte til hverandre, eller man sier veldig mange slangord som ikke er greit og har historisk perspektiv her*». I Moldrheim (2021) sine undersøkelser viser det seg at elever i økende grad bruker n-ordet, og at elevene har svært ulikt meningsinnhold av ordet. På den ene siden kan det bety «bror» eller «venn», men i en annen sammenheng betyr det «slave» og «null verdi», noe som bidrar til å skape ambivalens og tvetydighet i relasjoner. Thale beskrev det som følger: «*De mener ikke at de bruker rasistiske ord, men det er mer sånn kompisen min og N-ordet den og N-ordet datt*». På bakgrunn av at elevenes bruk av n-ordet stadig endret meningsinnhold, beskrev flere av informantene det som en utfordring å håndtere og slå ned på. En interessant innvendig i denne sammenheng er hvordan vi i den norske offentligheten ser en økende bevissthet og sensitivitet rundt ordets nedlatende mening, samtidig som elevene selv rapporterer om en økende bruk av ordet (Moldrheim, 2021).

Solveig, som har jobbet på skole i nesten 25 år, belyser nettopp hvordan sjargongen nå har endret seg de siste 10-15 årene og at det har blitt en hardere tone blant elevene:

Det som er mest akkurat i den tidsæra vi er i nå, som er annerledes enn for 10 eller 15 år siden, det er at det går veldig mye på nå er at jeg ser at det er en veldig hard tone blant elevene. Det har blitt en sjargong nå, sånn som de snakker, og så forstår de jo ikke det på et metaplan.

Samtidig kan beskrivelsen tolkes å indirekte belyse et rasialiseringsperspektivet, der Solveig beskriver hvordan elevene kan ha rasistiske holdninger eller rasistiske uttalelser uten at de selv er bevisst det. Moldrheim (2021) poengterer hvordan ord og språkbruk er knyttet til tid og sted, og at det er viktig å erkjenne forskjellen mellom bruk og omtale av ordene. Et eksempel i denne sammenheng var Radioresepsjonens innslag, høsten 2019, da komiker Tore Sagen forsøkte å latterliggjøre rasister og brukte N-ordet i en såkalt “flauhetskonkurranse”. NRK fikk massiv kritikk i etterkant, og det førte til en stor debatt angående hva som kunne defineres som rasisme, og hvor grensen for humor burde gå (Faye, 2021; Moldrheim, 2021). Rikke beskrev denne hårfine balansen mellom trakassering og tøys, og hvordan det opplevdes som svært utfordrende å håndtere:

Og dermed går jo på en måte skillelinjen mellom trakassering og tøys. Den blir veldig uklar, så det er vel den største utfordringen. Og det å på en måte utøve nulltoleranse, når det er et tilsynelatende samtykke mellom den som blir utsatt for rasisme og de som utøver det, på at det bare er tull. Det er kjempevanskelig.

Likeså har humorprogrammet «Gauteshow» skapt stor debatt det siste året. Showets innhold har blitt kritisert for å være rasistisk og diskriminerende, og Kringkastingsrådet har mottatt en rekke klager om at skjellsord har blitt populære. Flere av informantene beskriver hvilken innvirkning nettopp Gauteshow har hatt på deres skole, noe Solveig belyste slik:

Og dette med Gauteshow, det er jo en spesifikt, veldig liten ting i sammenheng med din forskning, men jeg synes det er veldig interessant og særdeles påfallende at NRK ikke har sett den komme, og til og med jeg har jo ledd av det programmet, men jeg ble veldig overrasket over hvor negativt det har blitt på vår skole.

Innenfor kritisk raseteori kan det anses som problematisk at n-ordet blant annet uttales flere ganger i sin helhet, og at programlederne vitser om gjesters hudfarge eller etniske bakgrunn, når programmet er skrevet av fem hvite menn. Rasialisering kan i denne sammenheng belyse hvordan majoriteten har definisjonsmakt i møtet som oppstår mellom majoritet og minoritet (Massao sitert i Døvingen, 2022, s. 108). I lys av rasialiseringsperspektivet er det problematisk når forholdet mellom «bøllene» og «ofrene» utgjør et ujevnt maktforhold. Elevene plukker opp hva som er «greit» å tulle med ut ifra det de ser på TV, i sosiale medier og i den offentlige samtalen for øvrig. Flere av informantene trekker spesifikt frem Gauteshow som har påvirket elevene sjargong og språkbruk i skolehverdagen. Thale beskriver eksempelvis at elevene ser ut til å ha tilegnet seg en oppfatning om at rasisme kan «kødde» med:

Og så er det en kultur for å roaste hverandre også da. Det er veldig gøy å kødde med hverandre. Du har kanskje sett Gauteshow, for eksempel. Det er jo veldig den humoren, at man ikke skal være så «woke», opptatt av rasisme, opptatt av ditten og datten, og kødde med hverandre om ting som er tabu.

I kjølvann av Sagen-debatten og «Gauteshow», der grensen for humor utfordres, viser funnene fra intervjusamtalene tydelig hvordan elevene ofte «tuller bort» rasistiske uttrykk, og at dette var noe lærerne opplevde som spesielt utfordrende for deres håndtering av rasismen. Debattene tydeliggjorde den offentlige uenigheten om hva som bør inngå i rasismedefinisjonen, og hvordan begrepet skaper følelsesladde reaksjoner og økt konfliktnivå (Faye, 2021). Samtidig har den offentlige debatten i samfunnet betydning for hva som oppleves som akseptabelt å si, og hva enkeltpersoner forventes å måtte tåle (Fernanda & Rugkåsa, 2023, s. 20).

Lærerne jobber innenfor denne samfunnskonteksten, der både lærerne selv og elevene påvirkes av de dominerende holdningene og debattene. Rikke uttrykker eksempelvis hvordan elevene påvirkes av sosiale medier: «*Men hvis de ser det på TikTok at folk lager humor på det, så gjør jo de det også. Det er den grenseekspérimenteringen med hvor langt kan jeg gå*». Når NRK, som er Norges største mediebedrift og et statseid kringkastingsselskap, lager humorprogrammer som inneholder rasistiske innsalg, kan dette bidra til å normalisere

rasismen i samfunnet. Faye (2021) trekker frem hvordan den offentlige samtalen angående rasisme-tematikken påvirker hvilket handlingsrom læreren har til å håndtere rasismen elever utsettes for i skolesammenheng. Når rasisme som fenomen blir normalisert, kan det underbygge utfordringen lærerne står i når elevene betegner rasistiske uttrykk og handlinger som «humor» eller «tull». Solveig tydeliggjorde dette: *«Og det synes jeg er super, super utfordrende her når det gjelder all type rasisme, mobbing og trakassering, at det så fort blir at «det bare var tull», «vi tøyser»».*

Også Moldrheim (2021) fremhever hvordan normaliseringen av rasistiske kommentarer og uttrykk plasserer lærerne i en utfordrende situasjon, der det blir vanskelig å kontrollere og håndtere rasismen. Likeså uttrykker informantene at det er utfordrende å håndtere rasistiske ytringer og gripe inn fordi det oftest er mellom venner som hevder det som «kødd». Amund beskrev det som følgende:

Ofte er dette mellom gutta, vennegjenger, og når vi snakker med dem om det, så opplever de selv at det bare er kødd og at ingen bryr seg. Dette er ikke noe egentlig, «vi er jo venner liksom». Han driter i om jeg kaller meg svarting og jeg driter i om han kaller meg chipper, men så blir man litt sur og irritert. Man sier ting når man er irritert. Og det er en utfordring, fordi det er jo andre rundt som opplever det som ukomfortabelt.

Likeså tolkes beskrivelsen å belyse hvordan noen elever opplever det negativt og synes det er ukomfortabelt. I boken *Eg snakkar om det heile tida*, skriver Camara Lundestad Joof om hvordan rasismen hun møter på blir avfeid som spøk og bagatellisert (Joof, 2018, sitert i Eriksen, 2021). I denne sammenheng forteller Rikke om en episode der noen hadde skrevet n-ordet på tavla, noe hun mener ikke nødvendigvis er vondt ment fra elevenes side: *«Det er ikke nødvendigvis at de mener at folk er mindreverdige, veldig mange gjør dette som humor».* Lignende beskriver Amund at rasistiske uttrykk sjelden er ment direkte for å såre *«Men det er veldig sjeldent det føles direkte, ondsinnet, sårende, på en måte. Det føles relativt sjeldent noen sier noe nedsettende, fordi de mener det for eksplisitt å såre».*

Uavhengig av elevens intensjon bak rasistiske uttrykk og kommentarer, viser rapporten *Rasisme er overalt* (Redd Barna, 2024) hvordan barn og ungdommer blir sterkt preget av rasismen de utsettes for. Barnas fortellinger samsvarer med Fanon (2008) teori om konsekvensene for de som utsettes for rasisme. Her var det flere som fortalte om negative følelser som stress, tristhet, angst og kvalme, og hvordan de «til slutt fortrenger følelsene og prøver å slutte å bry seg, for det skjer så ofte» (Redd Barna, 2024, s. 45). Samtidig følte flere ansvar for situasjonen, eller at de på en eller annen måte hadde bidratt til å utløse rasismen de opplevde. Det virket som barna internaliserte rasismen og tenkte at det som ble sagt, var sant. Fanon omtaler dette som «lært mindreverdighet», som viser til den internaliserte følelsen av underlegenhet som påvirker deres selvbylde og selvfølelse, noe barna selv ga uttrykk for at rasismen gjorde.

Barnas opplevelser vitner om viktigheten av å anerkjenne rasismen, uavhengig om elevene selv mener det er «tull». Ifølge Sibeko og Eriksen (2022, s. 37) vil rasisme alltid være en «krenkelse av menneskeverdet». Med utgangspunkt i Honneth sin anerkjennelsesteori, vil brudd på forventning om anerkjennelse skade individet og utløse en rekke negative følelser. Anerkjennelse er en sentral del av våre mellommenneskelige relasjoner i hverdagen, der vi er avhengig av anerkjennelse for å utvikle selvtillit, selvrespekt og følelsen av egenverdi (Honneth, 2008). I rapporten til Redd Barna (2024, s. 32) uttrykte elevene viktigheten av lærere som viser nulltoleranse mot rasisme og der det hadde positiv innvirkning når lærerne konsekvent tok tak i elevens rasistiske kommentarer og uttrykk. Terskelen for bruk av upassende ord, som for eksempel n-ordet, viste seg å være høyere der lærerne praktiserte nulltoleranse enn i klasser lærerne i større grad ignorerte slike uttrykk. Viktigheten av at lærere anerkjenner og «slår ned på» rasismen elever utsettes for, blir i denne sammenheng helt nødvendig for å forhindre potensielle emosjonelle og psykologiske konsekvenser, der elevene sitter igjen med en følelse av mindreverdighet.

4.2.2 Lærernes strategier i møte med rasisme

Dialog og anmerkninger

Gjennom spørsmålet om «Hvilke tiltak og verktøy anvender du i møte med rasisme, både i klasserommet og friminuttene?» søkes innblikk i hvilken strategi lærere har i møte med de rasistiske uttrykkene som er presentert ovenfor. Utelukkende beskriver informantene samtaler

som det mest brukte tiltaket. Omar hevder samtaler som mest effektivt i møte med rasisme: «*Samtale er egentlig de tiltakene vi har mest, fordi det er mest effektivt*». Mariam trekker frem åpen dialog og forståelse som hennes strategi: «*Dialog, åpen dialog og forståelse, det bruker jeg. Det er min strategi*». Thale fremhever det å ta samtalen med en gang det skjer rasistiske hendelser «*Men jeg tenker det er jo viktig at man har en dialog om det, snakker om det i klassen, og når det skjer enkelte episoder, at man tar det der og da*». Solveig poengterer viktigheten av å «aldri lukke øynene» og å ta samtalen foran hele klassen:

Jeg tror en av strategiene er å aldri lukke øynene for det. Bare ta den tiden hver eneste gang, selv om det bare er en liten kommentar. Stoppe opp, og ikke snakke med dem og de det gjelder, men hele klassen om det som skjedde. Jeg trenger ikke nevne navnet, men hele klassen.

Også Omar fremhever åpenhet og en gjensidig dialog som tiltak: «*Men man må basere det på dialog. Ha åpenhet og gjensidige dialog for å ønske å forstå hverandre bedre. Og alltid huske det jeg sier; Alle er like. Vi er mennesker. Vi er mennesker som er helt like*». Beskrivelsen tolkes slik at informantene ytrer et ønske om at dialogen skal bidra til å fremme forståelse blant elevene, der de anser hverandre som likeverdige mennesker. Først og fremst viser beskrivelsene at lærerne håndterer rasistiske hendelser og uttrykk med dialog og samtaler, samtidig nevner flere av informantene bruk av anmerkninger. Amund illustrerer det slik: «*Tiltak og verktøy... (pause). Det er jo stort sett samtaler, og eventuelt anmerkninger*». Rikke beskriver derimot en hyppig bruk av anmerkninger: «*Vi har satt veldig mange anmerkninger for at de har sagt ting som er ugreie*».

Relasjonsarbeid

Samtidig fremhever de fleste informantene viktigheten av en god relasjon til elevene, og Omar beskriver det som selve «nøkkelen» for å kunne endre elevenes rasistiske holdninger: «*Jeg mener relasjon og samtale er nøkkelen for at disse holdningene skal endres*».

Lignende hevder Amund relasjonsarbeid som avgjørende for håndteringen av rasisme: «*Mye av det som gjør at man kan håndtere det på en god måte, ligger i relasjonsarbeidet i forkant. Hvis jeg har tilliten til elevene mine i klassen, så er det veldig mye lettere å snakke om et sårt*

tema». Han beskriver relasjonsarbeidet som essensielt for å få tilliten til elevene, slik at de kan ha en god og åpen samtale om det. Solveig beskriver også relasjonsarbeidet som viktig for at elever skal kunne fortelle om opplevelser med rasisme: «Og så er vi veldig opptatt av relasjonsarbeid, slik at vi får elever som forteller oss hva som skjer».

På en annen side belyser Omar hvordan lærerens etniske bakgrunn kan ha betydning for relasjonen til eleven:

Jeg har en god relasjon med, uansett hvilken etnisk bakgrunn eleven har, så har jeg en god relasjon med elevene. Men jeg føler jo at jeg treffer de som har en annen etnisk bakgrunn, ganske fort, uten at jeg trenger å gjøre noe.

Til tross for at anmerkninger nevnes som tiltak noen lærere bruker for å håndtere rasismen i skolen, vitner funnene om at dialog og samtale er det mest brukte tiltaket. Beskrivelsene til informantene belyser hvordan en god relasjon til elevene anses som helt nødvendig for en konstruktiv håndtering. Sitatet til Omar illustrerer også hvordan lærerens etniske bakgrunn kan påvirke relasjonen de får til elevene. Gjennom spørsmålet «Hvilke utfordringer opplever du i møte med rasisme i skolen?» viste fremtredende funn at nettopp lærernes etniske bakgrunn opplevdes som betydningsfullt for deres handlingsmuligheter og inngang for håndteringen av rasismen.

4.2.3 Faktorer som påvirker lærernes håndtering

Lærerens bakgrunn av betydning

På bakgrunn av informantenes beskrivelser kan interseksjonalitet belyse hvordan læreres egne sosiale posisjoner, knyttet til kjønn, etnisitet, klasse og så videre, oppleves å påvirke deres mulighet til å håndtere rasistiske hendelser. Thale beskrev for eksempel hvordan hennes “hvithet” eller etniske bakgrunn opplevdes som et hinder for å skape en god relasjon til elevene med minoritetsbakgrunn: «Det er jo utfordrende bare det at jeg er hvit, føler jeg (ler). For det er ikke alltid at elevene føler at jeg forstår dem». Videre poengterer Thale hvordan elevene opplever at hvite ikke forstår «greia» fordi de ikke har «kjent det på kroppen» selv:

Det er nok kanskje av til en opplevelse at hvite norske ikke helt forstår greia, men at vi sier at vi gjør det. Vi snakker mye om det, men jeg har ikke kjent på kroppen hvordan det er å bli forskjellsbehandlet på grunn av hudfargen min.

Mariam beskriver også hvordan elevene sier at etnisk norske lærere at de ikke kan snakke om rasisme: «*Fordi (elevene sier) «Du kan ikke snakke om det» og «Hvem må du til å fortelle meg om disse tingene?» Så ber lærerne oss om kursing eller hjelp»*. Beskrivelsen tolkes som at elevene selv mener at hvite lærere med majoritetsbakgrunn ikke kan snakke om rasisme, fordi de ikke har direkte erfaringer med det. Mariam forteller om at de får en annen «respekt» fra elevene fordi de er «en av dem», noe som illustrerer hvordan lærernes etniske bakgrunn spiller inn på hvilken inngang de har til å håndtere rasistiske hendelser. Samtidig vitner beskrivelsen om at etnisk norske lærere søker hjelp og kursing fordi det oppleves som utfordrende og begrenser deres mulighet til å snakke om det. Dermed kan det tenkes at det dannes et skille i muligheten lærerne opplever at de har for å håndtere rasismen og inngangen de har i møte med elevene, mellom de med majoritetsbakgrunn og minoritetsbakgrunn. Thale poengterer nettopp hvordan bakgrunnen hennes oppleves som et hinder for å håndtere rasistiske hendelser:

Det er en utfordring det at man kanskje ikke alltid føler at man kan håndtere de situasjonene, fordi man ikke har samme bakgrunn. (...) er jo mye flinkere der, for hun har jo en inngang, i og med at hun også har minoritetsbakgrunn.

Samtidig var det flere av informantene som fortalte om hvordan den rasistiske språkbruken til elevene gjerne kobles opp mot etnisitet: «*Mye går på rasistiske utsagn som kobles til etnisitet. «Hei, jævla svarting, jævla neger, chipper, alt mulig rart»*». Tilsvarende beskrev Thale hvordan elevens rasistiske kommentarer ofte dreide seg om å bemerke hverandres forskjeller, og at dette skjer innad i «innvandremiljøene»: «*Det er mye ord, mye stygg ordbruk, og de er opptatt av forskjellene på hverandre. Men det er ofte innad i innvandremiljøene. Du er kurder, jeg er iraker, du er somalier*». Sitatene tolkes som at elevene er opptatt av hverandres bakgrunn og ulike etnisiteter, og kan gi uttrykk for et behov for etnisk tilhørighet innad i minoritetsgruppen. Siden rasisme ofte knyttes til en dynamikk av maktubalanse mellom majoritet og minoritet, kan det være problematisk å betegne dette som rasisme. Derimot kan

det vitne om elevenes ønske om å markere sin identitet og tilhørighet knyttet til sin etniske bakgrunn ved å tydelig skille seg fra andre grupper. Dette ses i sammenheng med lærernes beskrivelser om at deres etniske bakgrunn oppleves som en viktig faktor når de skal nærme seg rasisme-tematikken og håndtere rasismen elevene utsettes for.

Læreren som rasist

Som vi har sett kan lærerens bakgrunn påvirke hvilke innganger de har til å håndtere når rasistiske situasjoner utspiller seg. I tillegg viser det seg at enkelte elever omtaler lærere som rasister, slik Amund poengterer: *«Og så har vi jo også situasjoner hvor elever kaller lærere for rasist»*. Omar beskriver situasjoner der det såkalte «rasismekortet» blir brukt: *«Men rasismekortet blir brukt ofte, kan jeg si»*. Ifølge Røthing (2019) skaper det ubehag for læreren når de blir beskyldt for å være rasist, samtidig som det bidrar til å begrense deres handlingsrom. Mariam poengterer at disse situasjonene dreier seg om elever med minoritetsbakgrunn som omtaler etnisk norske lærere som rasister: *«Enkelte elever bruker det med etnisk norske lærere. Noen elever som ikke har etnisk norsk bakgrunn, bruker rasismekortet ofte i klasserommet. Hvis de blir korrigert eller opplever noe de ikke liker, så blir det veldig fort brukt»*. Samtidig kan lærernes beskrivelser tolkes som at elevene ikke helt forstår hva de selv sier, og at elevene bruker rasismekortet der de opplever å bli urettferdig behandlet. Mariam hevder eksempelvis at lærere blir kalt rasister dersom elevene opplever å ikke mestre ting: *«Barna, hvis du ser på elevens holdning, når de ikke mestrer ting, så er det rasisme. Den læreren ga meg en dårlig karakter, fordi hun eller han er rasist»*. Tilsvarende fremhever Amund at dette ofte skjer i situasjoner der elevene føler seg urettferdig behandlet: *«I en eller annen situasjon der de føler seg urettferdig behandlet. Basert på karakteren man har fått eller noe annet»*.

På en annen side undrer Mariam seg over om elevene egentlig forstår hva de selv sier: *«Men jeg vet ikke om elevene skjønner helt hva de sier»*. Spørsmålet i denne sammenheng er om elevens forståelse av å anklage læreren for rasist undervurderes? Røthing (2019) hevder eksempelvis at når elevene anklager lærere for å være rasister, kan det kobles til elevens følelse av å bli dårlig behandlet, som sannsynligvis bunner i at de opplever seg som utsatt og marginalisert. I undersøkelsen av Redd Barna rapporterte barn og unge om situasjoner der lærere hadde «fordomsfulle og til tider rasistiske holdninger og ytringer i klasserommet»

(Redd Barna, 2024, s. 34). Slik sett kan det selvsagt forekomme situasjoner der læreren rettmessig blir anklaget for rasisme, og i disse tilfellene må elevenes opplevelse tas på alvor. Videre foreslår Røthing en alternativ forklaring der elevene disponerer en form for makt når de beskylder læreren for rasisme. Dette fører til at lærerne havner i vanskelig og fastlåst posisjon, hvor de kan oppleve det utfordrende å forsvare seg og imøtegå elevenes opplevelser og oppfatninger.

Røthing (2019) argumenterer for at det er nødvendig å anerkjenne lærerens ubehag når de anklages for å være rasistiske, fordi det skaper en avstand mellom elever og lærere, og innskrenker lærerens handlingsrom. Omar, som har minoritetsbakgrunn og ikke har opplevd å bli kalt rasist selv, anerkjente likevel hvordan dette kunne oppleves som utfordrende for lærerne å bli omtalt som rasist: «Vi må stå i dette. Vi må bare si til elevene «jeg liker deg». Selv om jeg forstår at det er litt vanskelig hvis du blir kalt rasist. Det er ikke bare bare å ignorere». Samtidig vil det i denne sammenheng være viktig at anerkjennelsen av lærernes ubehag relatert til beskyldningene om å være rasist, ikke undergraver elevers mangfoldige opplevelser og erfaringer med rasisme, forskjellsbehandling og marginalisering i skolen (Antirasistisk Senter, 2017; UNICEF, 2022; Redd Barna, 2024; Trysnes & Skjølberg, 2024).

Ved å anerkjenne begge parters perspektiver i større grad, kan man motvirke det uheldige maktspillet som kan oppstå mellom elever og lærere (Røthing, 2019). Den gjensidige anerkjennelsen kan bidra til å styrke relasjonen mellom elev og lærer, og på denne måten kan vi oss idealet om et trygt «antirasistisk klasserom», som legger til rette for likeverdige diskusjonsfellesskap (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 43). Ifølge Erdal og Strømsø (2020, s. 27) kan dialogbasert refleksjon med elevene bidra til økt innsikt i både egne og andres perspektiv, og dermed utfordre narrative om «oss» og «dem». Denne tilnærming samsvarer med Fagfornyelsens (LK20) sitt fokus på kritisk tenkning.

Betydningen av representasjon

I arbeidet med å motarbeide «oss» og «dem» mentaliteten, fremheves det likevel i Læreplanens overordnede del hvordan skolen skal anerkjenne mangfoldet av elever og verdsette deres ulikheter:

Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4-5).

For at skolen skal fungere inkluderende, er det nødvendig at elevene føler tilhørighet og opplever anerkjennelse. Ifølge Sibeko og Eriksen (2022, s. 34) kan elevenes følelse av tilhørighet og anerkjennelse knyttes til hvordan ulike personer og grupper blir representert. I denne sammenheng vil lærernes mangfoldige bakgrunner anses av betydning, slik at elevene har forbilder de kan identifisere seg med. Mariam trekker frem hvordan elevene muligens kan identifisere seg med henne basert på hennes minoritetsbakgrunn: *«Jeg har selv aldri opplevd det med elevene heller, men jeg hører at de bruker det («rasistkortet») med andre lærere. Så da vet jeg ikke om jeg har en fordel. Ja. Kanskje noen identifiserer seg med meg».*

Beskrivelsen tolkes som at Mariam anser det som en fordel hun har i møte med rasismen i skolen. Samtidig trekker Thale frem viktigheten av et mangfoldig kollegium for at elevene kan ha noen å gjenkjenne seg i:

Og nå har vi jo hatt et veldig hvitt kollegium, som nesten alle er bare etnisk norske.

Det er jo viktig at lærerne til elevene er mangfoldig også, at man kan kjenne seg igjen.

Og at de også kan se at vi lærere liker hverandre, og at vi er samlet, og at det ikke bare blir «de slemme hvite lærere» mot alle elevene.

Beskrivelsen tolkes i retning av at lærerne kan opptre som rollemodeller, der elevene kan se hvordan lærere «liker hverandre» på tvers av etnisitet og bakgrunn. Når elevene ser at lærere verdsetter og respekterer hverandre, kan det tenkes at holdningen smitter over på elevene hvor de oppfører seg mer inkluderende og behandler sine jevnaldrende tilsvarende. På denne måten kan lærerne utfordre skillet mellom «oss» og «dem» og istedenfor fremme en følelse av fellesskap og tilhørighet, et «vi», uavhengig av etnisitet og bakgrunn.

Samtidig understreker Omar betydningen av bred representasjon i alle samfunnsstillinger for å fremme følelsen av et fellesskap og motvirke polarisering:

Jeg vet ikke helt hvorfor, men det er også en grunn til at jeg ble leder. Jeg mener at vi må begynne å representere i alle samfunnsstillinger, for at barn også identifiserer seg, at her finnes det «en av oss», hvis du vil. Det blir en normalisering i den forstand at man er aktive samfunnsborgere, så forsvinner det kanskje den polariseringen som er i ferd med å skje.

Sitatet tolkes slik at Omar tok avgjørelsen om å bli avdelingsleder på skolen bevisst for å fremme mangfold og synliggjøre representasjon i ulike stillinger i samfunnet. Bangstad et al. (2022, sitert i Fernandes & Rugkåsa, 2023, s. 156) kartla rasisme og diskriminering i Oslo kommune, og fant ut at personer med minoritetsbakgrunn er underrepresentert i ledende stillinger. Dersom personer med minoritetsbakgrunn systematisk utelates fra lederposisjoner, kan dette tyde på en form for strukturell rasisme, der majoritetens status overfor minoritetene opprettholdes og reproduseres, slik CRT-perspektiver belyser. Dette kan igjen lede til at praksiser innenfor institusjoner og organisasjoner i hovedsak reflekterer majoritetens verdier, normer og kultur, noe som kan resultere i en form for institusjonell rasisme.

Bangstad et al. hevdet derimot, at ansatte med minoritetsbakgrunn vil kunne få større innflytelse og definisjonsmakt dersom de blir ansatt i stillinger på alle nivåer. En praksis basert på flere og ulike perspektiver og erfaringer, kan være nyttig for å få et utvidet kunnskapsgrunnlag. Mangfoldige perspektiver blant lærere kan fremme kritisk refleksjon rundt temaer som rasisme og strukturelle ulikheter, og slik få en dypere forståelse for rasismens kompleksitet. Dette kan gjøre lærerne bedre rustet til å adressere og håndtere rasistiske hendelser på en effektiv måte. I lys av rasismens strukturelle perspektiv kan representasjon og mangfold blant skolens ansatte bidra til å fremme praksiser hvor lærerne aktivt reagerer på rasistiske hendelser og håndterer rasismen som utspiller seg på en hensiktsmessig måte.

Manglende verktøy og tiltak

Uavhengig av lærernes ulike perspektiver og bakgrunn, viste fortellingene fra intervju samtalen entydige tendenser til at lærerne manglet de nødvendige verktøyene for å håndtere rasistiske hendelser. Funnene samsvarer med forskningen som viser at norske lærerstudenter mangler kompetanse og pedagogiske verktøy for å håndtere og motarbeide

rasisme i skolen (Faye, 2021). Som nevnt ovenfor, forteller Rikke om hvordan rasisme tematiseres som et fenomen i lærerutdanningen, men da på en overfladisk og indirekte måte, og ikke noe om hvordan rasistiske hendelser og uttrykk skal håndteres. Tilsvarende beskriver Solveig om at hun ikke har fått opplæring i hvordan man skal håndtere situasjoner der elever utsettes for rasisme: *«Du kommer sikkert til det, men jeg har ikke mottatt noe opplæring om hvordan man håndterer det»*. Omar beskrev hvordan skolen mangler de nødvendige verktøyene til å motarbeide utfordringene knyttet til rasisme: *«Og der er det litt trist, fordi skolen ønsker egentlig å hjelpe, men skolen ser en del utfordringer som skolen har ikke verktøy til å hjelpe eller stoppe»*.

Samtidig er det fremtredende i funnene at lærerne ønsker mer kunnskap om rasisme og kursing om hvordan de skal håndtere situasjoner i skolehverdagen. Amund uttrykker at lærere har sagt ifra til skoleledelsen om at de gjerne skulle hatt mer hjelp til å håndtere rasistiske hendelser: *«Vi som lærere har jo sagt fra av og til, en del, om at dette er noe vi synes er utfordrende og vi skulle gjerne hatt hjelp til»*, og at dette er en utfordring vi må snakke mer om:

Jeg tror vi egentlig er mer i startgropen av å få dem til å forstå at dette er en utfordring som vi må snakke mer om. Fordi det er ikke så mye konkret. Det føles ikke som det er noen konkrete tiltak eller konkrete ting vi snakker om som viser bevissthet rundt det, skulle jeg til å si.

Sitatet tolkes slik at lite fokus og bevissthet rundt rasisme-tematikken bidrar til fravær av konkrete tiltak. Videre påpeker Amund behovet for kursing og veiledning siden lærerne føler seg usikre på hvordan de skal håndtere situasjoner knyttet til rasisme:

Men vi skulle jo gjerne hatt kursing, et eller annet. For alle går rundt og føler at vi ikke vet helt hvordan vi skal takle akkurat denne situasjonen. For nå sier jeg jo mange ganger at det bare er en liten del av et stort problem. Problemet er jo at dette er en ganske spesifikk utfordring, som ikke er en utfordring som alle andre utfordringer. Og likevel så håndterer vi kanskje den som en utfordring som alle andre.

Sitatet tolkes der han mener at rasisme ikke kan tilnærmes som en generell utfordring, fordi det er en spesifikk utfordring som krever spesiell oppmerksomhet. Mariam beskriver hvordan et økende mangfoldig samfunn krever at temaer som rasisme inkluderes i lærerutdanningen:

Jeg føler at det kanskje hadde vært fint om man hadde det litt inne på lærerutdanning, og at man tok opp sånne temaer. Vi blir jo en mer mangfoldig befolkning, og det er også hvordan det skal takles på skolenivå i klasserommet. At de kanskje skal legges til rette for mer forebyggende arbeid i skolen, og at lærerne hadde flere verktøy. Noen ganger står lærer veldig fastlåst.

Her fremhever hun hvordan lærere står fastlåst i situasjoner knyttet til rasisme. På skolenivå blir det nødvendig å gi lærerne verktøyene for å kunne forebygge og håndtere slike situasjoner. Omar trekker frem behovet for kompetanseheving i skolen for å bedre kunne forstå og samarbeide med foreldre på tvers av kulturer, noe hun anser som spesielt viktig i flerkulturelle skoler:

Det er kanskje kompetanseheving som norske skoler burde ha. I alle områder der du har veldig mange fra ulike kulturer bør du også ha kompetanse i personalet som kan håndtere disse foreldrene. Eller håndtere er feil ord, men som kan forstå foreldrene, for får du inn de og har bedre samarbeid der, så former du den tryggheten rundt barna også.

Dette tolkes som et ønske om å heve lærernes kulturkompetanse for å kunne bidra til å skape en tryggere skolehverdag og tilhørighet for alle elevene. Undersøkelsen fra Redd Barna (2024, s. 52) viste at lærere som jobbet på flerkulturelle skoler med mye mangfold, hadde lettere for å snakke om mangfold, kulturforskjeller og rasisme, og la større vekt på viktigheten av mangfoldskompetanse blant de ansatte. På den andre siden argumenterer Solveig for at det blir ekstra viktig med et tydelig fokus på arbeidet mot rasisme i skoler med lite mangfold, siden minoritetselevne i disse skolene er i et klart mindretall:

Men jeg tenker jo at her hvor det er en til to elever med en annen etnisk bakgrunn i hver klasse, så er det egentlig mer viktig å arbeide med det. Fordi vi har jo en tendens

til å glemme det, og det er vanskelig å heve røsten når du er den eneste med mørk hud i klassen. Sånn at det er noe man må være veldig oppmerksom på når de er i et mindretall.

Hun hevder det er spesielt viktig å være oppmerksom på rasisme, siden det lett kan glemmes eller overses. Samtidig viste rapporten at lærere på skoler med få minoritetselever, ikke nødvendigvis unngikk å snakke om temaer som mangfold og rasisme, men at det snarere var en klar sammenheng mellom den enkelte lærers engasjement og skoleledelsens fokus på å forebygge rasisme i skolen (Redd Barna, 2024, s. 52). Både Omar og Solveigs beskrivelser indikerer et ytterligere behov for å styrke lærernes kompetanse og anerkjenne rasismen som en utfordring i skolen for å sikre elevens trivsel og inkludering. Rikke forteller om at skolen hun jobber på fra neste år skal samarbeide med organisasjonen, Dembra¹, for å få hjelp til å håndtere utfordringene knyttet til rasisme:

Fra og med neste år så skal vi være en Dembra-skole. Så da skal vi samarbeide med Dembra om tiltak og holdningsarbeid og ting vi kan gjøre. Fordi vi vet at det er et problem her, som veldig mange andre plasser.

Dette vitner om at skolen erkjenner viktigheten av å iverksette systematiske tiltak og drive aktivt holdningsarbeid for å bekjempe rasisme. Noe av det mest betydningsfulle Redd Barna-rapporten viser til, er nettopp skolens kontinuerlige og systematiske arbeid for å forebygge rasisme, og at dette må integreres som en naturlig del av skolens arbeid.

4.3 Oppsummerende diskusjon

I dette kapitlet har funnene fra intervju samtalen blitt presentert, tolket og diskutert opp mot det teoretiske bakteppet for å besvare problemstillingen «*Hvordan påvirker læreres kunnskap*

¹ Dembra tilbyr veiledning, kurs og undervisningsopplegg til skoler og lærerutdanningsinstitusjoner for å støtte deres arbeid i å forebygge utenforskap og “ulike former for gruppefiendtlighet, som fordommer, fremmedfrykt, rasisme, antisemittisme, muslimfiendtlighet og ekstremisme” (Dembra, 2024, *Om Dembra*).

og oppfatninger om rasisme deres kompetanse til å håndtere elevenes opplevelser av rasisme i skolen?».

For å besvare første del av problemstillingen, lærernes kunnskap om rasisme, startet kapittelet med å utforske hvilken forståelse og erfaringer informantene har med rasisme som fenomen. Her viste det seg at informantene i stor grad hadde en felles forståelse av at rasisme omhandler mer enn den klassiske definisjonen på rasisme som hovedsakelig baseres på biologi, der de inkluderer aspekter som etnisitet, hudfarge, religion og kultur. Til tross for en utvidet forståelse av rasismebegrepet, vitnet deres beskrivelser om en tendens til å individualisere utfordringer knyttet til rasisme, som kan være problematisk siden viktige perspektiver og former for rasisme står i fare for å bli oversett. Dersom man utelukkende forstår rasisme som individuelle handlinger som utføres av rasistiske mennesker, kan det resultere i at det blir vanskeligere å identifisere og håndtere rasismen i skolen. Flere av informantene beskrev eksempelvis hvordan de ikke anså rasisme som et problem i skolen, eller i samfunnet for øvrig, noe som kan forklares på bakgrunn av den individuelle forståelsen som er lagt til grunn.

Både strukturelle og institusjonelle aspekter ved rasisme uteblir i informantenes beskrivelser. Dette er perspektiver Faye (2021) fremhever som viktig for å løfte problematikken opp til et strukturelt nivå, der det ikke handler om enkeltpersoners dårlige moral eller rasistiske intensjoner. Samtidig kan noen av informantenes beskrivelser tolkes i retning av at elevers opplevelser med hverdagsrasisme til en viss grad bagatelliseres. Dette kan anses som svært uheldig, nettopp fordi hverdagsrasismen rammer elevene hardt. Honneths anerkjennelsesteori tydeliggjør hvordan manglende anerkjennelse kan skade individets selvbilde, selvtillit og selvfølelse, og resultere i en mindreverdighetsfølelse (Honneth, 2008). Samtidig kan rasistiske forestillinger bli opprettholdt og reproduisert dersom ingen griper inn for å motvirke dem.

Til tross for at skolen skal være en arena som praktiserer antirasistiske verdier og nulltoleranse for rasisme (Kunnskapsdepartementet, 2017), viste fremtredende funn at lærerne ikke hadde tilegnet seg kunnskap om rasisme eller opplæring knyttet til å håndtere utfordringer med rasisme gjennom lærerutdanningen. Fokus på rasisme generelt viste seg å være mangelfullt eller helt fraværende. Det viste seg derimot at informantenes kunnskap om

rasisme hovedsakelig baseres på deres individuelle erfaringer. Dette kan føre til et sprik i lærernes praksis i møte med rasismen basert på deres bakgrunn, der enkelte kan ha hatt direkte erfaringer med rasisme og dermed har bedre forutsetninger til å oppdage og håndtere rasistiske hendelser. Sett ut ifra et strukturelt perspektiv bidrar skolesystemet til at rasismen systematisk overses, siden lærerne ikke gis den nødvendige kunnskapen om hva rasisme er, som videre påvirker deres kompetanse for å kunne identifisere og håndtere rasismen elever utsettes for.

Skolen har også som oppdrag å gi elevene kunnskap *om* rasisme (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et tankekors i denne sammenheng er hvordan rasismebegrepet kun nevnt i ett av kompetansemålene fra 1.-10. trinn, og helt utelatt i læreplanen for ungdomsskolen. Dette kan være en forklaring på hvorfor lærerne så ut til å ha en indirekte tilnærming til rasisme i undervisningen, der rasisme-fenomenet heller kommer implisitt til uttrykk gjennom læreplanens overordnede mål om demokrati og medborgerskap. Lærernes beskrivelser indikerer at de synes det er utfordrende å undervise om rasisme på en direkte og omfattende måte. Med Honneths anerkjennelsesteori som bakteppe, understreker Sibeko og Eriksen (2022, s. 36) betydningen av å undervise eksplisitt om rasisme, siden elevens følelse av anerkjennelse henger sammen med hva som inkluderes i undervisningen og anses som viktig. Innenfor CRT er det nettopp denne manglende anerkjennelsen og tematiseringen av rasisme som bidrar til å opprettholde ulikhetsskapende strukturer i skolen og legitimere en praksis som tuftes på institusjonell rasisme. Dette tydeliggjør behovet for en mer eksplisitt tilnærming til rasisme i læreplanen og i lærerutdanningen.

Gjennom spørsmålet om hvilke tiltak og verktøy som anvendes i møte med rasismen i skolen, illustrerer beskrivelsene entydig at lærere først og fremst bruker dialog og samtaler. Samtidig fremhevet informantene relasjonsarbeid og et godt forhold til elevene, som avgjørende for å kunne snakke om sensitive og emosjonelle temaer, som rasisme, og for deres mulighet til å håndtere rasistiske kommentarer og situasjoner blant elevene. Til tross for lærernes fokus på det relasjonelle arbeidet, antyder beskrivelsene at lærernes etniske bakgrunn hadde betydning for deres mulighet til å snakke om rasisme-tematikken og til å håndtere rasismen som utspilte seg. Det interseksjonelle perspektivet kan i denne sammenheng belyse hvordan ulike sosiale identiteter og etniske kategorier samhandler og påvirker hverandre, der lærerens etniske

bakgrunn enten skaper hindringer for deres handlingsrom, eller innganger for å håndtere rasismen elevene opplever i skolen. Informantenes beskrivelser vitner om at elevene med minoritetsbakgrunn selv tegner opp et tydelig skille mellom «oss» og «dem», der lærere med minoritetsbakgrunn får «innpass» og anses som «en av dem», mens de hvite lærerne med majoritetsbakgrunn opplever å ha begrenset mulighet til å nærme seg tematikken siden de ikke har opplevd rasisme direkte selv.

Samtidig fortelles det om situasjoner der elever med minoritetsbakgrunn omtaler hvite etnisk norske lærere for rasister, der lærerne havner i utfordrende posisjon som ytterligere fører til å begrense deres handlingsrom. Dersom perspektivene til begge parter løftes frem gjennom gjensidig anerkjennelse, kan det styrke elev-lærer relasjonen, uavhengig av etnisitet, samtidig bidra til å motarbeide «oss» og «dem»-mentaliteten. På en annen side fremheves representasjon og mangfold blant skolens ansatte som en betydningsfull faktor for å utfordre skillet mellom «oss» og «dem». Mangfold og variasjon blant lærere gir elevene noen å identifisere seg med, noen å kjenne seg igjen i, og på den måten styrke elevens følelse av tilhørighet i et inkluderende fellesskap. Med tanke på at lærernes kunnskap om rasisme ofte viste seg å være erfaringsbasert, blir det viktig å understreke hvordan mangfoldige perspektiver og erfaringer blant lærerne kan bidra til et utvidet kunnskapsgrunnlag for alle. Gjennom kritisk refleksjon i fellesskap kan lærerne få en dypere forståelse for rasismens konsekvenser og kompleksitet, og dermed fremme praksiser hvor lærerne aktivt og effektivt reagerer og håndterer rasismen som elevene utsettes for.

Til tross for lærernes gode intensjoner om å fremme antirasistiske verdier, praktisere nulltoleranse for rasisme og skape et inkluderende skolemiljø for alle elever, viste fremtredende funn at lærerne manglet kompetansen for å motarbeide rasismen i skolen. Dette kan forklare hvorfor elevene opplever at rasismen de utsettes for blir bortforklart, oversett og ikke anerkjent på ønskelig måte. Informantenes forteller at de ønsket mer kunnskap og kursing, konkrete tiltak og pedagogiske verktøy for å håndtere situasjonene knyttet til rasisme. Samlet sett viser funnene fra intervju samtalen et betydelig behov for økt bevissthet og eksplisitt kunnskap om rasisme i lærerutdanningen. Dette for å styrke lærernes kompetanse slik at de effektivt skal kunne avdekke og håndtere den rasismen elevene utsettes for i skolen, og dermed innfri ønsket til elevene om en skole fri for rasisme.

5 KONKLUSJON

Gjennom denne masteroppgaven har jeg undersøkt læreres kunnskap og oppfatninger om rasisme, og hvordan dette påvirker deres håndtering av rasistiske hendelser i skolen. Det er en generell enighet om at skolen spiller en sentral rolle i å forebygge og motarbeide rasisme. Nå er det over 13 år siden rapporten *Det kan skje igjen* kom med tydelige anbefaling om et økt fokus på arbeid mot rasisme i skolen, samt klare forslag til hvordan skolen kan bidra til å bekjempe rasisme og antisemittisme (Kunnskapsdepartementet, 2011). Regjeringen fulgte opp anbefalingene i Meld. St. 22 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, der det står som følger: «Departementet er opptatt av at skolen har et ansvar for å jobbe systematisk og helhetlig mot rasisme og antisemittisme. Kunnskapsrike lærere som kan utnytte de mulighetene som ligger i læreplanene, er avgjørende» (Meld. St. 22 (2010–2011), s. 75).

13 år senere utpeker skolen seg som hovedarena for unges opplevelser med rasisme, og omfattende forskning tilsier at det fortsatt er et manglende fokus på rasisme og kunnskap om antirasisme i skolen, noe som samsvarer med funnene fra denne studien. Læreres beskrivelser vitner om at de mangler kompetanse, i form av kunnskap, begrepsapparat, verktøy og tiltak for å håndtere rasismen som utspiller seg i skolesammenheng. Dette kan ses på som en mulig forklaring på hvorfor elevene opplever at rasismen ofte blir oversett, ikke tatt på alvor, uimotsagt eller ikke forstått av lærere (UNICEF, 2022, Redd Barna, 2024; Trysnes & Skjølberg, 2024). Det blir tydelig at det eksisterer et betydelig gap mellom lærernes kompetanse på den ene siden og elevenes behov på den andre siden.

For at elever skal kunne få muligheten til å bli hørt, trodd og anerkjent, er det avgjørende at lærerne skaper et trygt rom hvor de føler seg komfortable med å dele sine vonde opplevelser med rasisme. Ved å skape et slikt rom kan elevene få dekket sine grunnleggende behov for anerkjennelse og tilhørighet (Honneth, 2008), og få muligheten til å oppleve følelsesmessig støtte i et inkluderende fellesskap. I denne sammenheng er det viktig å understreke at den enkelte lærer ikke pålegges skyld eller står alene om ansvaret, da de fleste lærere mest tenkelig yter sitt beste med gode intensjoner og strekker seg langt for at elevene skal ha et trygt og godt skolemiljø. Når stadig flere elever opplever rasisme i skolehverdagen, og lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse og verktøy til å håndtere det, vil det derimot være et tydelig tegn på svikt i skolens strukturelle oppbygging. For at skolen skal ta sitt samfunnsmandat på

alvor og verne barn mot å bli utsatt for rasisme i skolen, er det avgjørende at lærerne gis tilstrekkelig med kompetanse, verktøy og støtte for å skape en rasismefri skole der alle elever opplever rikelig med anerkjennelse, trygghet og inkludering.

5.1 Veien videre

Denne studien viser at det først og fremst må skje endringer på et strukturelt nivå, ettersom det overordnede systemet og de institusjonelle føringene påvirker lærernes mulighet til å møte, anerkjenne og ivareta elevers behov. Det etterspørres et tydeligere fokus på rasisme i lærerutdanning, samt alternative håndteringsstrategier slik at lærere er godt rustet for å håndtere rasistiske kommentarer og situasjoner. Både elevene og lærerne trenger et rikelig begrepsapparat for å avdekke og håndtere situasjoner knyttet til ulike former for rasisme. Derfor må rasisme, og begreper som omhandler det, eksplisitt innlemmes i læreplanen på alle trinn. Slik sett kan systemendring bidra til å heve lærernes kunnskapsnivå, slik at de får den nødvendige kompetansen som skal til for å skape å bekjempe rasisme i skolen.

I tillegg til å etablere gode og effektive rutiner for håndtering av rasisme i skolen, kan iverksetting av systemer for varsling være hensiktsmessig for å sikre at elevene får nødvendig oppfølging og støtte. Slike varslingsystemer kan bidra til at det er lettere for elever å melde ifra når de utsettes for rasisme i skolen, og dermed kan man få et mer nøyaktig bilde av omfanget av problemet. Videre kan dette føre til at sentrale samfunnsaktører blir presset til å ta grep for å skape endring.

I lys av den økende forekomsten av hatytringer og rasisme i Norge, samt den økende rapportering om opplevelser av rasisme i skolen, indikerer det et tydelig behov for mer forskning om *hvordan* vi kan forebygge og håndtere rasisme, både i skolesammenheng og i det norske samfunn generelt. Til tross nyere forskning som tyder på at rasisme i skolen har fått økt oppmerksomhet (Osler og Lindquist, 2018; Hope & Grimsæth, 2019; Røthing, 2019; Faye, 2021; UNICEF, 2022; Redd Barna, 2024; Trysnes & Skjølberg, 2024), argumenterer Eriksen (2021) at det er mangelfullt fokus på læreres forståelse av rasisme. Samtidig har det til nå vært lite forskning på de strukturelle og institusjonelle aspektene ved rasisme i norsk kontekst (Elgvin, 2021). Denne studien bidrar til økt innsikt om læreres kunnskap og oppfatninger om rasisme, og hvordan de takler utfordringer knyttet til den. Studien

understreker behovet for å adressere de strukturelle og institusjonelle faktorene som kan skape hindringer for læreres arbeid for å håndtere rasisme i skolen. Ytterligere forskning kan bidra til å styrke læreres antirasistiske praksis og dermed realisere målet om en rasismefri skole en gang for alle.

REFERANSELISTE

Andersson, M. (2022). *Rasisme: en innføring* (1. utgave.). Fagbokforlaget.

Antirasistisk senter (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun» – En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Oslo: Antirasistisk Senter.

Bjordal, I. (2023). Markedsretting av utdanning og strukturell rasisme. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7(1), 8–22. <https://doi.org/10.18261/nost.7.1.2>

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Dembra (2024). *Om Dembra*. Hentet 2. mai 2024 fra <https://www.dembra.no/no/om-dembra>

Døving, C. A. (2022). *Rasisme: fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.

Elgvin, O. (2021). *Strukturell rasisme i Norge: en funksjonalistisk tilnærming til rasisme uten rasister* (Vol. 62, s. 99-105). Universitetsforlaget.

Ellingsen, I. & Skjefstad, N. A. (2015). Anerkjennelse, myndiggjøring og brukermedvirkning. I Ellingsen, I. T. (Red.), *Sosialt arbeid: en grunnbok* (s. 97-111). Universitetsforlaget.

Erdal, M.B. & Strømsø, M. (2020). *Vi, oss og de andre i klasserommet: Å tilrettelegge for dialogbasert refleksjon om norskhet med ungdom*. I Lenz, C., Nustad, P. & Geissert, B (Red.), Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen, Nr. 3, s. 36-47.

- Eriksen, K. G. (2021). *Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 7(0), 104. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Fasting, R. (2022). *Rasisme i skolen - En kvalitativ studie av barns forståelser av og erfaringer med rasisme* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. <https://brage.inn.no/innxmlui/bitstream/handle/11250/3019376/no.inn%3ainspera%3a111369988%3a30848621.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Faye, R. (2021). *Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-08>
- Fernandes, A. G., & Rugkåsa, M. (2023). *Antirasistisk sosialt arbeid* (1. utgave.). Gyldendal.
- Hagen, F. S. (2021a). Det kan skje igjen: Om to ideer som har lagt premisser for antirasistisk arbeid i skolen. I *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning i barnehage, skole og samfunn* (s. 35-60). Universitetsforlaget.
- Hagen, F. S. (2021b). Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 147–162. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2269>
- Hofslundsengen, H. (2011, 20. juli). Minoritetsspråklige elever i skolen. I *Spesialpedagogikk 4/2011*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/minoritetsspraklige-elever-i-skolen/>
- Honneth, A., & Holm-Hansen, L. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (p. 248). Pax.
- Hope, C., & Grimsæth, G. (2019). Rasisme og antisemittisme i skolen. In *Bedre skole* (trykt utg.) (Vol. 31, Issue 2).
- Hutchinson, G. S. & Oltedal, S. (2019). *Praksisteorier i sosialt arbeid* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Jordet, A. N. (2020). Anerkjennelse i skolen - det er altfor mange elever som strever. In *Bedre skole* (trykt utg.) (Vol. 32, Issue 3).
- Kovač, V. B. (2023). *Hvordan vet du det?: vitenskapelig tenkning og forskningsmetoder* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Det kan skje igjen: Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145-153.
- Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1>
- Moldrheim, S. (2021). Ordet fanger. Om rasisme, ambivalens og tvetydighet. In *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (pp. 37-61). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Osler, A., & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 26–37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61> (Kapittel 9 A. Elevane sitt skolemiljø <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap9a>)

Pedagogstudentene (2024, 1. mars). Lærer vi nok om rasisme i undervisningen? Med Guro Sibeko. *Lærelysten* [Audio Podcast]. Splay One AS.

Pietkiewicz, I. & Smith A. J. (2014): A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology i *Psychological Journal*, 20(1):7-14.

Ramirez, C. (2022): Fargeblindhet i norsk skole. I Døving, C. A. (Red). *Rasisme: fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 378 - 392). Universitetsforlaget.

Redd Barna (2024). Rapport: "Rasisme er overalt" - Barn og unges stemmer om fordommer og rasisme. Redd Barna.

Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2009). *Rasisme og diskriminering. Begreper, kontroverser og nye perspektiver*. Rapport. Oslo: Norges forskningsråd.

Røthing, Åse. (2019). Ubegag - en ressurs for kritisk og inkluderende undervisning. In *Bedre skole (trykt utg.)* (Vol. 31, Issue 3).

Shanmugaratnam, Y. (2020). *Vi puster fortsatt*. Forlaget Manifest AS.

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* (s.33-51). Universitetsforlaget.

Skilbrei, M.-L. (2023). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.

Trysnes, I. & Skjølberg, K. (2024). *Strukturell rasisme i Kristiansand kommune*. (Rapport 2024). Universitetet i Agder. Hentet fra:
<https://www.kristiansand.kommune.no/contentassets/8a4d633ff1564f8d9fe3120fc77ccabf/13098---rapport---strukturell-rasisme-i-kristiansand-kommune-06.05.24.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2019). Læreplan i samfunnsfag. Hentet fra
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nno>.

UNICEF (2022). U-Report Norge: *Hva mener barn og unge om rasisme*. Unicef.

Wollscheid, S., Lynnebakke, B., Kindt, M.T., Karlstrøm, H. & Fossum, L.W. (2022). *Konsekvenser av rasisme og diskriminering for integrering innen utdanning*. (NIFU Rapport 22:2022). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

Vedlegg 2: Invitasjon til lærere

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 4: Intervjuguide

VEDLEGG 1



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

204704

Vurderingstype

Standard

Dato

03.01.2024

Tittel

Lærerens kompetanse for å håndtere rasisme i skolen.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag

Prosjektansvarlig

Moses Deyegbe Kuvoame

Student

Vilde Marie Martinsen

Prosjektperiode

11.12.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

VEDLEGG 2

Invitasjon til lærere via e-post

Hei!

Mitt navn er Vilde Martinsen og jeg er masterstudent innenfor forebyggende arbeid med barn og unge ved Universitetet i Sørøst-Norge. Masteroppgaven handler om håndtering av rasisme i skolen, og nå ønsker jeg å rekruttere lærere for intervju. Jeg har valgt å utforske tematikken ut ifra læreres perspektiv for å få innsikt i deres erfaringer og kompetanse om rasisme og håndtering av det, der formålet med studien er å bidra til viktig innsikt i det videre arbeidet med antirasisme i skolen.

Jeg ville satt stor pris på om du har mulighet og lyst til å stille til intervju til masterstudien min! Det vil kun ta 30-45 minutter og alt av personopplysninger vil bli anonymisert og håndtert i henhold til personvernregelverket. Takk på forhånd :)

Legger ved informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Mvh

Vilde Martinsen
Masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge

VEDLEGG 3

INFORMASJONSSKRIV

Vil du delta i forskningsprosjektet
«Læreres kompetanse til å håndtere rasisme i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske lærernes kompetanse til å håndtere rasisme i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Tidligere forskning på rasisme tilsier at det er behov for mer forskning på det antirasistiske arbeid som skjer i skolen. På bakgrunn av dette ønsker jeg å utforske tematikken ut ifra lærerperspektivet for å få innsikt i deres kompetanse om rasisme og håndtering av det, ettersom dette vil ha direkte konsekvenser for elevene som blir utsatt for rasisme i skolehverdagen. Problemstillingen er som følger: *Hvordan påvirker læreres kunnskap og oppfatninger om rasisme deres kompetanse til å håndtere elevenes opplevelser av rasisme i skolen?*

Forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår eller oppfatter lærere rasisme som et fenomen?
- Hvordan opplever lærere at skolen forholder seg til rasisme som et fenomen?
- Hvilke kunnskap om rasisme og anti-rasistisk pedagogikk tilegner lærere seg gjennom lærerutdanningen?
- Hvilke tiltak og verktøy anvender lærere i møte med rasisme, både i klasserommet og friminuttene?

Jeg vil gjennomføre intervjuer i perioden januar – utgangen av april 2024. Resultatene fra

undersøkelsen vil kunne bidra til å gi viktig innsikt for det videre arbeid med antirasisme i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Skolen har blitt valgt ut på bakgrunn av at jeg ønsker å intervjuere lærere og rektorer fra ulike skoler i Oslo, både fra vestkanten og østkanten, for å få en viss bredde i utvalget for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet samtykker du i å delta i et intervju som vil vare i cirka en time. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet. Lydopptaket er det kun jeg som kommer til å høre, og vil i etterkant av intervjuet bli transkribert, anonymisert og så slettet. Temaet for intervjuet vil være hvilken kompetanse lærere har til å håndtere rasisme i skolen. I intervjuet vil det blant annet bli stilt spørsmål knyttet til læreres forståelse av rasisme-fenomenet, lærerutdanningens påvirkning og utfordringer i forhold til håndtering av rasistiske hendelser. Jeg vil også be om opplysninger knyttet til etnisk bakgrunn og utdanning for å utforske dets påvirkning av kompetansen lærere har om rasisme.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg og veileder/prosjektansvarlig, Moses Deyegbe Kuvoame, som vil ha innsyn i dine personopplysninger. Informasjonen som blir samlet inn vil verken bli lagret i ditt navn, bosted

eller annet som kan identifisere deg som deltager, slik at du ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. All informasjon vil bli lagret med en krypteringsløsning for å sikre at du forblir anonym.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2024, og alt av datamateriale og personopplysninger vil bli slettet etter masteroppgaven er levert og godkjent.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

Prosjektansvarlig og veileder: Moses Deyegbe Kuvoame (moses.d.kuvoame@usn.no)

Personvernombudet ved USN: Paal Are Solberg (Paal.A.Solberg@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Vilde Marie Martinsen/Moses Deyegbe Kuvoame
(Forsker/veileder)

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres kompetanse til å håndtere rasisme i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- intervjuet tas opp på lydopptak og lagres til det er transkribert
- å bli stilt spørsmål om etnisk bakgrunn og utdanning

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15. mai 2024.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 4

INTERVJUGUIDE

Introduksjon

Hei og velkommen til dette intervjuet som handler om håndtering av rasisme i skolen.

Generelt

Jeg heter Vilde og er masterstudent innenfor forebyggende arbeid med barn og unge ved Universitetet i Sørøst-Norge. Jeg har valgt å utforske tematikken ut ifra et lærerperspektiv for å få innsikt i deres erfaringer og kompetanse om rasisme og håndtering av det, så her finnes det ingen fasitsvar. Jeg ønsker kun å høre om deres egne erfaringer, opplevelser og meninger. Formålet med studien er å bidra til viktig innsikt i det videre arbeidet med antirasisme i skolen. Det er lov til å trekke seg når som helst, og dersom det er spørsmål du ikke vil svare på kan du bare si ifra til meg underveis.

Lydopptak

Jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuet som senere vil bli transkribert. Hvis det er ønskelig, sender jeg det transkriberte intervjuet til deg for gjennomlesning. Intervjuet vil bare være tilgjengelig for meg og min veileder, og slettet ved prosjektets slutt.

Bakgrunnsinformasjon

- Hvor gammel er du?
- Hva er din etniske bakgrunn/hvor er du fra?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilket trinn jobber du på nå?

Del 1 – Forståelse og kunnskap om rasisme

1. Hvordan forstår eller oppfatter du rasisme som et fenomen?
2. Hvilke kunnskap om rasisme og anti-rasistisk pedagogikk har du tilegnet deg gjennom lærerutdanningen?
3. Lærer elevene noe om rasisme i undervisningen?
 - a. Hva og hvordan isåfall?

Del 2 – Erfaringer og håndtering av rasisme

4. Hva er skolens politikk angående diskriminering generelt og rasisme spesielt?
5. Hvordan identifiserer og erfarer du rasisme i skolen?
 - a. Kan du gi noen konkrete eksempler på erfaringer og tilfeller av ulike former for rasisme?
6. Hvilke utfordringer opplever du i møte med rasisme i skolen? Og hvordan håndterer du disse utfordringene?
7. Hvilke tiltak og verktøy anvender du i møte med rasisme, både i klasserommet og friminuttene?
 - a. Er dette tiltak eller verktøy alle lærere bruker?

Del 3 – Samarbeid med skoleledelsen og eksterne

8. Hvordan opplever du at skolen forholder seg til rasisme som fenomen?
9. Hvordan opplever du støtte fra skoleledelsen for å håndtere rasistiske hendelser?
10. Hvordan samarbeider du med foreldrene (og andre instanser) for å motarbeide rasisme?
 - a. Beskriv dine erfaringer med samarbeidet.

Avslutning

- Da nærmer vi oss slutten. Er det noe du har lyst til å legge til eller noe du føler du ikke fikk svart på?

- Jeg skal nå høre på opptakene, starte med transkribering og skrivingen. Det kan hende jeg kommer på noe jeg ikke fikk spurt deg om. Er det ok om jeg kontakter deg dersom jeg lurer på noe mer?
- Du må bare ta kontakt om det er noe du lurer på eller kommer på i etterkant. Tusen takk for din deltakelse!