



NLA
Høgskolen

Forebyggende arbeid mot rasisme

Ole Jørgen Tolleshaug Olsen

Masteroppgave i GLU 5-10 samfunnsfag ved NLA Høgskolen
Bergen

Våren 2023

Veileder: Fredrik Stenhjem Hagen

Sammendrag

Denne masteroppgaven har til hensikt med å finne ut hvordan skoleledelsen ved bergensskoler beskriver arbeidet sitt mot og med rasisme og diskriminering. I oppgaven legges det til grunn at skolen er en viktig arena rundt forebygging av rasisme, diskriminering, fordommer og andre antidiskriminerende holdninger. Det blir brukt et kvalitativt forskningsdesign, ved semi-strukturerte intervju som innsamlingsmetode. Ved å intervju tre rektorer legger denne oppgaven vekt på rektors forståelse, erfaring, og beskriver hvordan de jobber med og mot rasisme.

I analysen av intervjumaterialet kommer det tidlig frem at rektorene ser på rasisme som et individuelt problem. Rektorene har en tilnærmet lik forståelse av rasismebegrepet, der forskjellsbehandling basert på religion eller utseende er sentralt i forståelsen. De er alle enige at de opplever mest kommentarer som de knyttet opp mot hverdagsrasisme. Det at rektorene forstår rasisme som et individuelt problem, gjør det enkelt for dem å forstå det som en form for mobbing. Skolene som rektorene jobber på, har ikke en klar og tydelig plan for å jobbe mot rasisme. Rektorene forsvarer dette ved å hevde at rasisme ved skolene deres vil utløse aktivitetsplikten og paragraf 9A.

Et annet hovedfunn er at skolene tror selv at de ikke forebygger for rasisme, siden de ikke opplever det så ofte, ifølge rektorene. Ved å se på funnene, viser det seg at skolene gjør en del forebyggende arbeid som de ikke tenker forebygger rasisme. Mange av skolene har antimobbeprogram, og i disse programmene vil det komme opp en del diskusjoner og øvelser som skal bidra til å minske sannsynligheten og muligheten for rasisme på skolen, ifølge Arneback og Jämte (2017).

Abstract

This master's thesis aims to identify how the school management at Bergen schools describe their work against and with racism and discrimination. This thesis assumes that school is an important arena for the prevention of racism, discrimination, prejudice, and other anti-discriminatory attitudes. A qualitative research design is used, with semi-structured interviews as the research method. By interviewing three principals, this thesis emphasizes the principals' understanding, experiences, and describes how they work with and against racism.

It emerged early in the interview material analysis that principals see racism as an individual problem. The interview objects had a similar understanding of the concept of racism, where discrimination is based on religion or appearance. They all describe everyday racism as comments and expressions used in everyday conversations. By seeing racism as an individual problem, it becomes natural for all principles to link racism to bullying. The different schools do not have a clear and distinct plan to work against racism. The principals defend this by claiming that racism at their schools will trigger the activity obligation and section 9A.

Another main finding is that schools themselves believe that they do not prevent racism, since they do not experience it often. By looking at the findings, it appears that the schools do a lot of preventive work without realizing that these actions prevent racism. Many of the schools have anti-bullying programs which includes a numerous of discussions and experiences that will help to reduce the likelihood and possibility of racism in school, according to Arneback and Jämte (2017).

Forord

Det har vært en lang, humpete, til dels fantastisk, men ikke minst veldig lærerik og spennende vei til en ferdig masteroppgave. Når jeg nå leverer denne masteroppgaven etter fem år på NLA Høgskulen, ser jeg meg nødt til å takke en del mennesker, som jeg ikke kunne klart dette uten.

Først må jeg takke min veileder Fredrik Stenhjem Hagen. Du har kommet med veldig mange gode og kloke tips. Du har bidratt med din fantastiske kunnskap fra start til slutt i denne prosessen. Takk for kloke råd, oppmuntring, støtte og verdifulle tilbakemeldinger.

Videre må jeg takke mine gode støttespillere og kollokviegruppe gjennom fem år på lektorstudiet, Kristian-Filip, Sander, Didrik og Martin. Takk for mange gode samtaler, lange og tunge dager på Studentsenteret. Det er en ære å fullføre studiene sammen med dere.

Takk til venner, familie og ikke minst min samboer for tålmodigheten på tunge og frustrerende dager. Takk for at dere har gitt meg oppmuntrende ord, støtte og kjærlighet gjennom denne prosessen.

Til slutt ønsker jeg å takke mine tre informanter. Hadde det ikke vært for at dere hadde bidratt med deres kunnskap og erfaringer, så hadde det ikke blitt noe ferdig masteroppgave.

Ole Jørgen Tolleshaug Olsen

48420514

olejorgentolsen@gmail.com

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Forord	5
Innholdsfortegnelse	7
1.0 Innledning.....	9
1.1 Oppgavens oppbygning.....	11
2.0 Teoretisk rammeverk.....	12
2.1 Rasisme	12
2.1.1 Klassisk rasisme eller nyrasisme	12
2.1.2 Individuell og strukturell rasisme.....	14
2.2 Rasisme og diskriminering?	15
2.3 Rasisme i Norge – ved skolen som arena?	17
2.3.1 Rasisme i Norge	17
2.3.2 Skolen som arena	18
2.4 Arbeid mot rasisme i skolen?	19
2.4.1 Fremmede, forebyggende og korrigerende arbeid	19
2.4.2 Relasjonell, samfunnsorientert og demokratisk arbeidsmåte	20
2.4.3 Normkritisk og interkulturell arbeidsmåte	21
2.5 Rasisme og mobbing?	22
2.6 Oppsummering teori.....	23
3.0 Metode.....	25
3.1 Forskningsdesign.....	25
3.1.1 Intervju som metode.....	25
3.1.2 Intervjuguide	27
3.2 Datainnsamling.....	28

3.2.1 Valg av informanter	28
3.2.2 Intervjuprosessen.....	29
3.3. Analyseprosessen	30
3.3.1. Transkribering	30
3.3.2 Analyse.....	31
3.4 Forskningens troverdighet.....	32
3.4.1 Validitet	32
3.4.2 Relabilitet	33
3.5 Etske vurderinger og begrensninger.....	33
4.0 Hvordan jobber skolene mot rasisme?	36
4.1. Presentasjon informanter	36
4.2 Strukturell eller individuell rasisme	37
4.3 Paragraf 9A	41
4.4 Er det forebyggende arbeid?.....	44
4.4.1 Fremmede og forebyggende arbeid i skolen	45
4.4.2 Relasjonell og demokratisk arbeidsmåte.....	46
5.0 Avslutning	51
Litteratur.....	55
Vedlegg 1	59
Vedlegg 2	63

1.0 Innledning

Siden tidlig i barndommen har jeg vært opptatt av hvordan mennesker blir behandlet og forundret meg over hvordan noen mennesker kan drive med forskjellsbehandling basert på utseende, religion eller så enkelt som hvor en kommer ifra. På mitt tredje studieår jobbet vi med en FoU-oppgave, og allerede her startet jeg prosessen med å finne informasjon om temaet rasisme i skolehverdagen. Saker som Benjamin Hermansen og George Floyd syns jeg er urovekkende og overraskende. Det er fascinerende å se hvordan tirsdag 2. juni 2020 påvirker livene til befolkningen i Norge. Som kjent ble George Floyd drept 25. mai 2020, av en politimann som holdt kneet på nakken hans (Drew, et al., 2020). Dette resulterte i at den sosiale plattformen Instagram ble over hele verden fylt med helt sorte bilder med emneknaggen #BlackoutTuesday. #BlackoutTuesday ble et symbol på selve hendelsen og avstand fra rasisme. Et slik engasjementet forteller om følelsesaspektet og at dette temaet har blitt et sårt og vanskelig tema hos oss mennesker. Ved responsen rundt om i verden, og i Norge, vil jeg forske enda mer rundt temaet rasisme, og da hvordan skole jobber for å forebygge rasisme. Slike hendelser setter naturligvis søkelyset på rasisme, også i Norge.

Men har vi egentlig rasisme i Norge? En del av oss vil nok kanskje si nei, det har vi ikke. I hvert fall ikke på den måten som de har i andre land. Årsaken til dette kan kanskje være at rasismen i Norge ikke alltid er like tydelig i det offentlige, men vi har former av hverdagsrasisme og skjult rasisme. Bawan (2022) skriver i sin artikkel om rapporten til Unicef Norge der 37 % av 1 815 barn, har opplevd rasisme på grunn av utseende. 57 % av disse sier de har opplevd rasismen på skolen. Dette er noe vi også ser i Antirasistisk senter sin rapport fra 2017. I denne rapporten ble det gjennomført 25 dybdeintervjuet, og det ble fylt ut cirka 500 skriftlige skjemaer. I undersøkelsen sa mange av dem som deltok at de hadde opplevd rasisme, diskriminering og urettferdig forskjellsbehandling. Mange av deltakerne kommer opp med ett annet problem også, nemlig opplevelsen av å ikke bli akseptert som norsk. Man blir heller sett på som en representant for innvandrere i Norge enn å bli sett på som norsk. Dette foregår ikke bare på skolen, men det skjer også i andre arenaer som sosiale medier, ute på byen eller sammen med venner (Linløkken, Steen, & Wasvik, 2017 s. 14). I rapporten kommer det frem at så mange som 10% har opplevd negativ og urettferdig forskjellsbehandling på grunn av religion, livssyn, hudfarge og/eller etnisitet ukjentlig på barneskolen. På ungdomsskolen er det dokumentert 11% som har hatt tilsvarende opplevelse (Linløkken, Steen & Wasvik, 2017 s.16). Som antydnet, viser rapporten at det er en større forekomst av rasisme i samfunnet, enn hva vi kan se med det blotte øye. I forbindelse med at jeg er i slutfasen på lærerutdanningen vil jeg ikke se på hvordan

rasismen utspiller seg generelt i samfunnet, men jeg vil sette fokuset mer inn på skolen. Skolehverdagen er en av de største arenaene i samfunnet, der mennesker med ulike etnisitet og fra forskjellige folkeslag møtes. Derfor mener jeg det er viktig at temaer som rasisme, diskriminering og inkludering blir satt lys på.

I 2020 kom den nye læreplanen, og i Overordnet del blir flere av disse temaene nevnt. Den Overordnede delen er delt inn flere ulike punkter. Blant annet så omhandler punkt 3 skolens prinsipper, mens det første punktet er inkluderende læringsmiljø. «De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser», (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 15). Som beskrevet i Overordnet del skal alle parter ta del av, samt bidra til å skape ett inkluderende læringsmiljø. Menneskeverd er et viktig tema i opplæringens verdigrunnlag. Denne bygges på formålsparagrafen der mennesket er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Løken og Stubø poengterer at formålsparagrafen ikke har blitt endret siden 2007 og de mener at den tidligere formålsparagrafen kunne bli kalt den kristne formålsparagrafen. Som skrevet av Utdanningsdirektoratet har formålsparagrafen endret seg til ett verdisyn på mennesket, der alle er like mye verdt, uavhengig av bakgrunn (Løken & Stubø, 2020, s. 275-278).

Selv om skolen skal ta den viktige delen for å skape ett inkluderende læringsmiljø, må lærere undervise i noen vanskelige tema, blant annet rasisme. Spørsmålet her er hvordan lærere skal undervise om kontroversielle temaer, og samtidig øke dette inkluderende læringsmiljøet. Europarådet (2017) har laget en læringsressurs som lærere kan støtte seg på, denne inkluderer blant annet informasjon om skoleledelsens rekke av retningslinjer og dermed mange spørsmål som de må følge. Dette kan være spørsmål som hvordan ledelsen skal støtte lærerne i undervisning av kontroversielle temaer (s. 9). Som nevnt kan det for mange være både vanskelig og ubehagelig å snakke om rasisme på skolen, noe som resulterer i at noen synes det er vanskelig å vite hvordan skolen arbeider mot rasisme. Dette er noe Røthing (2019) beskriver som ubehagets pedagogikk. Denne pedagogikken springer ut fra ulike antidiskriminerende og antirasistiske tradisjoner som vektlegger ulike former arbeid for sosial rettferdighet. Det som er felles for denne typen pedagogiske tilnærming er at de i større eller mindre grad trekker linjer mellom postkoloniale, skeive, feministiske og intersesjonelle perspektiver, kritisk raseteori og kritisk hvithetsstudier. Ved å se på disse perspektivene kan det sies at en inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper privilegier og maktforhold i ulike kontekster, knyttet til religion, hudfarge, kultur, seksualitet eller kjønn (Røthing, 2019, s. 44). For mange lærere

handler det ikke om at elevene synes det er ubehagelig, men at dem selv synes det er ubehagelig. Lærerne er redde for å bli anklaget som rasister, som kan være både frustrerende og ubehagelig. Hvis en slik anklagelse kommer fra elevens opplevelse og oppfatning så vil det være vanskelig å forsvare seg imot. (Røthing, 2019, s. 52).

For meg er Opplæringsloven paragraf 9A kanskje det viktigste punktet. Det handler om at alle elever skal ha rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, § 9A-2). Videre er § 9A-3 viktig og der står det følgende; «at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking, som mobbing, vold, diskriminering og trakassering» (Opplæringsloven, 1998, § 9A-3). Som nevnt har skolen ett stort ansvar for at elevene skal ha et trygt og godt skolemiljø. Da må rasisme og diskriminering ikke eksistere. Det som er spennende er hvordan Kunnskapsdepartementet har lagt inn kritisk tenking som et punkt i opplæringsens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Er det en sammenheng rundt dette punktet og arbeidet mot diskriminering og rasisme? Jeg vet ikke, men at søkelyset på hvordan elever skal utvikle sine egne evner til å tenke kritisk, det vil naturligvis påvirke arbeidet mot rasisme. Ved at elevene utvikler sine evner til å tenke kritisk, så vil det være mer naturlig å utforske «sannheten» og de ulike fordommene som kan utspille seg.

I min oppgave skal jeg ta for meg hvordan skolen arbeider med å forebygge rasisme. Hvordan jobber ledelsen med og mot rasisme

Hvordan arbeider bergensskolene mot rasisme på organisatorisk nivå?

1.1 Oppgavens oppbygning

Til nå har jeg gjort rede for temaets bakgrunn og aktualitet. Jeg har presentert problemstillingen min og forskningsprosjektets formål. I kapittel 2 presenterer jeg oppgavens teoretiske perspektiv. Her blir de individuell og strukturell rasisme introdusert, samt litt historie om klassisk, kontra hverdagsrasismen. Videre skal jeg presentere hvordan Arneback og Jämte sin teori om forebyggende arbeid i skolen fungerer. Til slutt skal jeg gjøre rede for opplæringsloven paragraf 9A. I kapittel 3 vil oppgavens metodiske tilnærming bli presentert. Her vil jeg gjøre rede for valg av metode og gjennomføring i mitt forskningsprosjekt. Jeg vil også drøfte gyldighet og validitet, samt forskningsetiske tanker ved NESH. I kapittel 4 vil jeg presentere mine funn og drøfte dem opp mot relevant teori knyttet opp til ulike temaer. I kapittel 5 skal jeg oppsummere oppgaven og presentere mulige veier videre.

2.0 Teoretisk rammeverk

2.1 Rasisme

I hovedsak kjennetegner begrepet rasisme holdninger og ideer om at noen mennesker kan kategoriseres på bakgrunn av biologiske og medfødte årsaker som rase og etnisitet. Ifølge Bangstad og Døving (2016) er det ikke enkelt å gi rasisme en kort og entydig definisjon, dette fordi det arter seg mot ulike grupper og på ulike måter. Rasistiske holdninger begrunnes ulikt forskjellige steder i verden og til ulike historiske tider (s.10). Hvordan rasisme blir definert varierer, men ordene «forskjeller» og «diskriminering» er sentrale. Bangstad og Døving (2016) hevder at rasisme er holdninger og handlinger som definerer individer med reell tilhørighet til en bestemt gruppe, som oftest minoriteter. Innvandrere er særlig utsatt for rasisme da de anses som mindreverdige og blir på bakgrunn av dette utestengt eller diskriminert (s. 13).

Gullestad (2002) ser også på kategorisering av mennesker gjennom «oss» og «dem». Å skille mellom «oss» og «dem» innebærer ofte at saker som angår de to kategoriene diskuteres hver for seg. Dette følger en utilsiktet dobbel standard som virker inn på hvordan hendelser presenteres, diskuteres og vurderes. Gjennom denne doble standarden kan vi for eksempel se at en dersom en nordmann begår en forbrytelse, sees dette på som et resultat av spesielle psykososiale forhold, men når en innvandrere gjør akkurat det samme, ses forbrytelsen gjerne som utrykk for noe typisk, og da noe etnisk kultur eller religion (s. 156).

Rasisme blir ofte sett på som forskjellsbehandling baserte på kulturelle eller synlige forskjeller, men det eksisterer ulike typer rasisme. Dette skal jeg se på videre i dette kapittelet. Jeg skal gjøre rede for hvordan klassisk rasisme og nyrasismen står opp mot hverandre, også skal jeg se på to ulike former for rasisme, strukturell og individuell. Når jeg har beskrevet rasisme begrepet vil jeg gjøre rede for hvordan rasismen i Norge utarter seg og hva vi gjør for å forhindre rasisme, før jeg avslutter med opplæringsloven og da med spesielt fokus på §9-A.

2.1.1 Klassisk rasisme eller nyrasisme

Rogstad og Midtbøen (2009) hevder at en tradisjonell forståelse av begrepet rasisme, kan defineres som en ideologisk overbevisning om at det finnes ulike menneskeraser med bakgrunn på biologiske forskjeller. Vanligvis vil den «hvite rasen» betraktes som den overlegne rasen (s. 7). Både Rogstad og Midtbøen (2009) og Bangstad og Døving (2015) har inntrykk at innenfor den nevnte forståelsen, kan mennesker deles inn i distinkte raser, og at disse rasene kan sorteres som en høytstående rase eller en laverestående rase, på bakgrunn av beregnede sammenhenger mellom biologiske og kulturelle egenskaper. Videre viser Rogstad & Midtbøen (2009) et

interessant kjennetegn ved den klassiske rasismen, nemlig at den ofte knyttes opp mot historiske hendelser som «tilhører en annen tid». Vi kan se røtter fra denne typen rasisme tilbake til 1700-tallet, men vi kan også se det i «nyere» tid, med nazistenes ambisjon om jødeutryddelse under andre verdenskrig. Vi kan også se konturen av klassisk rasisme i apartheidregimet i Sør-Afrika eller rasesegregeringen i sørstatene i USA på 1950-60 tallet (s. 7).

Som nevnt var den klassiske rasismen basert på raser. Arneback og Jämte (2017) påpeker at i dag har vitenskapen bevist at det ikke er mulig at mennesker blir delt inn biologiske raser på bakgrunn av genetisk grunnlag (s. 66). Selv om vi ikke kan dele mennesker inn i raser, betyr det ikke at rasisme forsvinner. Det vi ser er at rasismen har forandret seg, men tankegodset om å differensiere mennesker basert på forskjeller eksisterer fortsatt. Denne typen rasismen blir ofte omtalt med litt forskjellige navn. Rogstad og Midtbøen (2009) omtaler det som nyrasisme (s. 8), mens Bangstad og Døving (2015) bruker ordet kulturell rasisme (s.13). Arneback og Jämte (2017) viser til at rasismen ikke lenger handler om å differensiere mennesker med bakgrunn på raser, og har valgt å kalle denne formen for rasisme «rasisme uten raser» (s. 66).

FN (2019) sin definisjon tar utgangspunkt i at rasisme er enhver form for forskjellbehandling, innskrenking eller utestengelse på grunn av rase, hudfarge, avstamning, religion eller nasjonal og etnisk opprinnelse. Gullestad (2002) skriver at en slik form for nyrasisme kan omfatte både mennesker som anses som synlig forskjellige, og mennesker som ikke anses som synlig forskjellige, men hvis kultur og religion anses for å være fremmed (s. 149). Det vil si at nyrasismen skiller seg først og fremst fra den klassiske fordi den ikke tar utgangspunkt i biologiske forutsetninger. Det finnes også likheter mellom de to rasismeformene, blant annet ved en forestilling om et hierarki som baserer seg på at noen mennesker er mer verdt enn andre. Rogstad og Midtbøen (2009) hevder at ordet «rase» er blitt byttet ut med «kultur», og sier da følgende; «det vektlegges gjerne at forskjellene mellom ulike kulturer er uforenelige og at kulturblanding vil føre til konflikt (s. 8)». For å gå litt dypere inn i rasisme skriver Arneback og Jämte (2017) at i kulturrasisme blir ofte individer anset å komme fra ulike kulturer, og blir dermed tilskrevet en «bagasje» de nødvendigvis ikke har. Dette gjør at individet blir anset til å tenke, virke og handle som de gjør på bakgrunn av de tilhører et visst kulturelt fellesskap (s. 67). Språk blir ofte et tema, fordi en som snakker et annet språk vil ofte ha en annen kultur og dermed en kulturell bagasje. Rogstad og Midtbøen (2009) hever at det språklige blir en kritikk av andre menneskers kulturelle særtrekk (s. 8).

2.1.2 Individuell og strukturell rasisme

Ofte blir begrep som rasisme, og andre nærliggende begreper som fremmedfiendtlighet og intoleranse koblet til individers holdninger, følelser eller idémessige overbevisninger. Arneback og Jämte (2017) hevder at forståelsen av rasisme som ideologi påvirker synet på hvem som anses å være «rasister» og hva som utgjør en «rasistisk holdning». For å bedømme om noe er rasistisk eller ikke er det to sentrale handlinger som har vært i fokus, distinkte overbevisningen og det bevisste formålet. Ved å se på denne forståelsen blir en «rasist» ansett til å være en person som åpent eller bevisst uttrykker ideer om at mennesker tilhører en viss «rase» eller «etnisk gruppe», og at de derfor er mindre verdt. Dette gjør at rasisme blir koblet til individer og politiske organisasjoner som gir uttrykk for denne typen bevisste meninger og handlinger (s.70-72).

For å se dette i skolens lys har denne dominerende, idésentrerte forståelsen gjort at rasisme som oftest blir koblet til individer eller grupper som bevisst har gitt uttrykk for negative forestillinger om andre folkegrupper. Arneback og Jämte (2017) mener at skolens fokus har blitt rettet mot elevene, og dermed har arbeidet ofte hatt som mål å forhindre ulike former for åpenbare krenkelser rettet mot etniske minoriteter (s.74). I skolen gjør dette at denne idébaserte forståelsen av rasisme ofte blir identifisert og arbeider mot rasismens foregår i de tydeligste uttrykkene. Rasisme er ofte et stort problem, men forskning viser at rasisme ikke kun kan begrenses til meninger og handlinger utført av individer som bevisst uttrykker en rasistisk ideologi som undertrykker enkelte individer eller grupper (s. 75).

For å få et større inntrykk av hvordan rasisme kan komme til uttrykk, kan vi komplementere den individuelle forståelsen med et strukturelt perspektiv. Både Arneback og Jämte (2017) og Rogstad og Midtbøen (2009) påpeker hvordan den individuelle forståelsen setter søkelyset på individers eller gruppers meninger og handlinger, mens i strukturell forståelse blir samfunnet og andre institusjoner problematisert på måten de fungerer. Dette kan ses gjennom ulike normer som dominerer, hvordan de sosiale vanene utvikles, og til slutt hvordan ulike regler og praksiser preger ulike systemer (s. 79, s. 9)

Arneback og Jämte (2017) ser på det strukturelle perspektivet som et gjennomgripende system med ulike former for rangeringer. I rangeringene råder det ulik fordeling av makt, ressurser, privilegier og livsmuligheter mellom majoritetsbefolkning og etniske minoriteter. Dette gjør at strukturell rasisme kan forstås som et strukturelt problem som gjennomsyrrer og former samfunnet, og som tydeligst kommer til uttrykk gjennom etnisk diskriminering og segregering (s. 79). Dermed blir den strukturelle rasisme en konsekvens av en systemordning som

oppretholdes gjennom flere mekanismer. Normer kan være mekanismene inkludere og ekskludere, som fører til utbredte stereotypiske forestillinger og fordommer mot ulike mennesker fra kultur. Dette kan ses på som hverdagslige diskriminerende rutiner, samt ekstreme, rasistiske handlinger og meninger. På bakgrunn av dette, så er ikke strukturell rasismen avhengig av menneskers bevisste handlinger, men det handler om vaner, rutinerte handlinger, privilegier og normer (s. 79-80).

Elgvin (2021) ser på strukturell rasisme gjennom tre måter. Den første måten går ut på at mennesker blir diskriminert på bakgrunn av samfunnets lover. Diskrimineringen kan forekomme på bakgrunn av hudfarge, religion eller etnisk bakgrunn. Den andre måten Elgvin (2021) viser til, er en intensjonell forklaring. Det vil si at dersom et tilstrekkelig antall mennesker ved viktige samfunnsinstitusjoner utøver eller viser rasistiske holdninger, kan det føre til at en institusjon fungerer på en strukturelt måte, altså strukturell rasisme. Den tredje måten tar utgangspunkt i en funksjonalistisk forklaring. Elgvin (2021) mener at dersom majoritetsbefolkningen systematisk drar mer nytte av innretningen hos en institusjon, enn minoritetsbefolkningen gjør, og hvis denne skeivheten fører til urettferdige feedback-mekanismer, kan en samfunnsinstitusjon fungere strukturelt rasistisk. Ved denne måten trenger ikke nødvendigvis enkeltmenneske å være rasistisk (s. 99). Elgvin (2021) mener at alle typene for strukturell rasisme forekommer i Norge, men at det er den andre måten, intensjonell forklaring, som er den mest utbredte.

2.2 Rasisme og diskriminering?

Rasisme er som nevnt et stort begrep, men med en juridisk uklarhet. Derimot er diskrimineringsbegrepet et begrep med tydelige lovfestede definisjoner. Likestillings- og diskrimineringsloven (2017) definerer diskriminering på følgende måte: «Diskriminering på grunn av kjønn, graviditet, permisjon ved fødsel eller adopsjon, omsorgsoppgaver, etnisitet, religion, livssyn, funksjonsnedsettelse, seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk, alder eller kombinasjoner av disse grunnlagene er forbudt. Med etnisitet menes blant annet nasjonal opprinnelse, avstamning, hudfarge og språk» (§ 6). Dette betyr at diskriminering på bakgrunn i punktene over er forbudt og kan føre til straff. I likestillings- og diskrimineringsloven ligger det tre vilkår som alle må være berørt for at det kan kalles diskriminering. Det første vilkåret som må være på plass er at en person må ha blitt satt i en dårligere stilling enn andre blir eller ville blitt. Videre må forskjellsbehandlingen skyldes et

diskrimineringsgrunnlag. Det vil si at det må være en årsakssammenheng mellom den dårlige behandlingen og et diskrimineringsgrunnlag nevnt i § 6. Det siste vilkåret går ut på at forskjellsbehandlingen må ikke oppfylle vilkårene i § 10, lovlig forskjellsbehandling og § 11 positiv særbehandling.

Som medlem av FN, er Norge pliktig til å følge FNs konvensjon mot rasediskriminering. Denne konvensjonen kobler rasisme og diskriminering sammen. Regjeringen (2022) skriver at konvensjonen forbyr diskriminering på grunn av hudfarge, rase, avstamning eller nasjonal eller etnisk opprinnelse. Målet til denne konvensjonen er å sørge for at alle grupper som har opplevd eller opplever forskjellsbehandling på bakgrunn av nevnte faktorer skal ha like rettighetene som alle andre. Denne konvensjonen er innskrevet i den norske lov gjennom likestillings- og diskrimineringsloven.

Rasismen blir beskrevet på en litt annen måte enn diskriminering, men har en del av de samme fellestrekkene. Dette gjør at Rogstad og Midtbøen (2009) stiller spørsmål om rasisme og diskriminering er så ulikt at de må differensieres fra hverandre, eller om de bør behandles sammen og samtidig (s. 3). Ved å se diskriminering gjennom et historisk perspektiv kan det argumenteres for at diskriminering viser til noen typer handlinger, der de leder til systematisk ulikhet. Derimot blir rasisme betraktet som en form for ideologi, altså en forestilling der det er meningsfullt å kategorisere individer i ulike grupper som kan rangeres over hverandre. Ser vi på diskriminering som handling og rasisme som en ideologi kan de skilles, men dette skille gjør at en går glipp av noen viktige dimensjoner. Dette kan for eksempel være forskningen som knyttes opp mot postkolonial tenkning, hvor det argumenteres for at rasismen blir vevd inn i ulike institusjoner eller samfunnsstrukturer i vestlige land (s. 3). En slik form kalles ofte for rasialisering eller strukturell diskriminering, og skiller seg fra den gamle og nye rasismen. Denne formen synliggjøres ikke gjennom en eksplisitt ideologi, men det er ubevisst og kan uttrykkes gjennom kategoriseringen som «oss» og «de andre» (s. 3). Dermed blir skillelinjen på rasialiseringsperspektivet utydelig. Rogstad og Midtbøen (2009) mener at årsaken til dette er at både den gamle og nye rasismen, samt diskriminering er basert på individuelle hendelser, mens rasialisering eller strukturell diskriminering er fenomener på samfunnsnivå (s. 3-4).

2.3 Rasisme i Norge – ved skolen som arena?

2.3.1 Rasisme i Norge

I Norge er det strengt forbudt å forskjellsbehandle mennesker på bakgrunn av hudfarge, etnisk eller religiøsitet. Ett av de store problemene rundt debatter om strukturell rasisme i Norge, er ifølge Bangstad et. Al. (2021) at vi mangler nok data på fenomenet og hvordan fenomenet har utviklet seg over tid (s. 19). En av grunnene til dette er at Norge på generelt grunnlag har gjennomført lite forskning på rasisme. En av årsakene til lite forskning, er vanskeligheten med å måle strukturell rasisme i feltet. Det ligger også feilkilder ved høyt utdanningsnivå, fordi mennesker som på generelt grunnlag blir spurt om et sensitivt tema, vet at det er et sensitivt tema, og dermed vil en grad av økt moralsk fordømmelse føre til redsel for å gi «gale» svar (s. 19).

Bangstad et. Al. (2021) kan med stor sikkerhet bekrefte på bakgrunn av forskning, at det foreligger to grupper som blir utsatt for strukturell rasisme i Norge. Det første Bangstad fremlegger er at de individene i Norge, som er mest utsatt for negative fordommer og hatkriminalitet, er på lik linje som i andre vest-europeiske land, nemlig muslimer. Bangstad et. Al. (2021) henviser til Tyldum (2019) og Hoffmann og Moe (2018) sine undersøkelser. I Tyldum sin undersøkelse oppgir 38 % at de vil være skeptiske, hvis et av familiemedlemmene blir gift med en praktiserende muslim. Videre finner Tyldum at 44 % synes ikke det er greit om en praktiserende muslim blir statsminister. Hos Hoffmann og Moe sine studier har 34 % av et representativt utvalg av den norske befolkningen, vist negative holdninger mot muslimer. De påpeker også at norsk-somalier, som i tillegg til å ha muslimsk bakgrunn, vil ha mørkere hudfarge, og er representert i høy grad på arbeidsledighet, trygdeytelser og kriminalitet (s.20). Hos Tyldum synes 29 % at det ikke er greit å gifte seg med en kvinne med hijab, kontra 34 % som mente det ikke var greit å gifte seg med en praktiserende muslim. Bangstad et. Al. synes det er rart å se en forskjell fra 34 % til 29 %, gitt at en kvinne med hijab er en praktiserende muslim. Det er ikke tilstrekkelig med data, men dataene som er innhentet tyder på at muslimske menn er mer utsatt for arbeidsdiskriminering. Det er derimot lite som tyder på at arbeidssøkere med muslimsk bakgrunn er mindre utsatt for arbeidsdiskriminering i Norge, enn i andre land. Oslo politidistrikt har ikke gjennomført forskning, men det er sterke indekser på at kvinner med et praktiserende muslimsk antrekk opplever mer hatkriminalitet enn muslimske menn (s. 20).

Den andre gruppen som tydelig blir utsatt for negative fordommer i Norge, er rom-folket. I Tyldums undersøkelser svarer 37 % at det ikke er greit at en familiemedlem gifter seg med, mens hele 47 % mener det ikke er greit om en fra rom-folket blir statsminister. Bangstad et. Al

(2021) sier de vet mye mindre om forekomst og utbredelse av diskriminering mot rom-folket, med bakgrunn i at det er krevende å forske på dem kontra bofaste muslimer i Norge. Rom-folket livnærer seg mest gjennom tigging, og har kun lov å oppholde seg i Norge i 92 dager per besøk, som igjen gjør det vanskelig å innhente data på arbeids og boligmarkedsdiskriminering (s. 21). Vi kan dermed fastslå at strukturell rasisme forekommer i Norge, på bakgrunn av dataene som eksisterer.

2.3.2 Skolen som arena

Antirasistisk senter (2017) hevder at skolen er den samfunnsarenaen der unge i størst grad melder fra om rasistiske opplevelser (s. 4). Gjennom undersøkelsen «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun» har Antirasistisk senter kartlagt opplevd rasisme blant unge i Norge. Respondentene som oppga at en eller begge foreldrene var født i et annet land enn Norge, kom det frem at omtrent 14% av respondentene som gikk på barneskolen har opplevd en form for urettferdig eller negativ forskjellsbehandling ukentlig. 24% av respondentene på har opplevd det regelmessig på barneskolen. Det betyr at de har opplevd to til tre ganger per måned eller oftere. På ungdomsskolen har enda flere av respondentene, nemlig 26 %, opplevd en form for rasisme, diskriminering eller urettferdig behandling regelmessig (s. 15-16). Antirasistisk senter mener at dette er urovekkende høye tall som viser at rasisme forekommer i et stort omfang. Det er også urovekkende at det forekommer i barn og ungdommene sin sårbare tid, der de skal utvikle identitet og finne plassen sin (s. 8).

Spørsmål som «hvem er jeg?» dukker ofte opp hos unge, sammen med andre grunnleggende eller eksistensielle spørsmål, som for eksempel tro og livssyn, sosial tilknytning og maktforhold i samfunnet. I den nevnte undersøkelsen tar en av ungdommene og sier: «Det du opplever i ungdomstida preger deg resten av livet, hvem du blir og hvordan du forholder deg til andre mennesker» (s. 8). Dette utsagnet understreker viktigheten av å motarbeide rasistiske hendelser som kan forekomme i skolen. Skolen er et sted der de unge bruker mesteparten av tiden sin, og der lærerens kunnskap kun er en del av jobben. Derfor er lærerens holdninger vel så viktig, og vi kan dermed si at kunnskap og holdninger går hånd i hånd (s. 4).

I rapporten til Antirasistisk senter (2017) kommer det frem noe problematisk som handler om hvordan elevene opplevde at skolen og lærerne møtte rasismen som ble meldt. Elevene har gitt tilbakemelding ved at de innmeldte rasisme sakene ble fult opp på en dårlig måte. Dette kunne være totalt fravær av oppfølging, eller en mangelfull oppfølging (s. 4). Den dårlige

oppfølgingen kan tyde på at skolen hverken er godt nok forberedt eller har for lite kunnskap rundt håndtering av rasisme.

Et annen punkt som ble trukket frem i undersøkelsen er hvordan stereotypiske forventinger kan påvirke seg selv. Dette kan føre til både negative holdninger og fordommer, og eventuelt mangel på kunnskap. Ungdommene påpekte at både lærere, medelever og andre voksne, hadde både gode og dårlige forventinger på hvordan de skulle være. Antirasistisk senter (2017) viser til et eksempel der en av elevene forsøkte å leve opp til andres forventinger ved å gå inn i rollen som en «tøffing fra Østkanten», mens en annen deltaker jobbet aktivt for å motbevise stereotypene, slik at han ikke havnet i «utlendingsbåsen» (s. 26). Problemet med at mennesker trenger å tenke på hvilke stereotyper de skal bekrefte eller avkrefte, beviser at det finnes for mange av dem.

2.4 Arbeid mot rasisme i skolen?

Som vist i rapporten til Antirasistisk senter (2017) er skolen en arena der det foregår rasisme i stor grad. Dette gjør at det vil være nødvendig å arbeide mot rasisme, på den aktuelle arenaen, skolen. I skolen blir flere sentrale tilnærminger belyst gjennom pedagogisk og didaktisk litteratur. Arneback og Jämte (2017) har utviklet et analytisk rammeverk som handler om ulike former som gjelder rundt arbeidet mot rasisme og diskriminering i klasserommet og på skolen. Det analytiske rammeverket er utviklet med bakgrunn i utstrakt forskning ved skoler i Sverige (s. 92). Å arbeide mot rasisme gjennom å motvirke bevisste meninger og ideer er en av metodene som blir brukt. Arneback og Jämte (2017) mener at en må videreutvikle denne arbeidsmetoden ved å utfordre og synliggjøre urettferdige privilegier, utestengende normer og fordeling av makt og ressurser (s. 92).

2.4.1 Fremmede, forebyggende og korrigerende arbeid

Arbeidet mot å motvirke rasisme og diskriminering i skolen kan være vanskelig å forstå. Arneback og Jämte (2017) ser på det gjennom en tredeling, fremmede, forebyggende og korrigerende arbeid, der fremmede arbeid vil ha en sterk forebyggende effekt mot diskriminering og rasisme. Å danne et trygt og tillitsfullt læringsmiljø vil minske sannsynligheten rundt risikoen for diskriminering. Dette mener Arneback og Jämte kan skje på flere ulike måter, som blant annet ha en positiv forventning til elevene, uansett bakgrunn. Andre måter kan være å bevisstgjøre seg om sine egne meninger og stereotyper. Det å fremme elevs delaktighet og mulighet til å påvirke skolehverdagen, samt synliggjøre, reflektere og

problematisere de ulike normene som dominerer, er andre måter å forebygge mot diskriminering og rasisme ifølge Arneback og Jämte (2017, s. 31). Det å jobbe med forebyggende arbeid, handler egentlig om å identifisere og dermed jobbe med å begrense risikoen for diskriminering og krenking. Dette kan gjøres ved å utvikle undervisningen som jobber med å forebygge og motvirke de negative holdningene. Undervisningen kan utvikles ved å øke kunnskapen om de ulike mekanismene som ligger bak de ulike formene for rasisme og diskriminering, eller styrke personalets kunnskaper om hvordan elevers ulike situasjoner blir oppdaget og informasjonen blir analysert (s. 32-33). Når det jobbes med korrigerende arbeid, jobber en med tiltak for å aktivt forhindre rasisme og diskriminering. Hvis noen observerer rasisme, eller noen i personalgruppen hører noe om rasisme, er de pliktet til å gripe inn og korrigere umiddelbart. Derfor mener Arneback og Jämte (2017) at det er nødvendig med tydelige rutiner og handlingsstrategier, og disse må være forankret i hele organisasjonen (s. 33).

2.4.2 Relasjonell, samfunnsorientert og demokratisk arbeidsmåte

For å arbeide mot den individuelle rasismen har Arneback og Jämte (2017) skissert tre ulike arbeidsmåter, relasjonell arbeidsmåte, demokratisk arbeidsmåte og samfunnsorientert arbeidsmåte. Den relasjonelle arbeidsmåten handler om at elever med fokus på deltakelse i fellesskapet, vil føre til en lavere risiko for å utvikle negative holdninger. Hvis elever derimot ikke blir sett og bekreftet så føler de seg ikke som en del av fellesskapet, og dem har då en større sjanse for å utvikle negative holdninger. Det vi ser er at å jobbe med å skape en positiv selvfølelse hos elevene, vil gi en positiv virkning også for dem som blir utsatt for rasisme (s. 197). Under den relasjonelle arbeidsmåten er ordet omsorg en viktig del. Dette innebærer blant annet å lære dem hvordan en utøver omsorg, men også hvordan en selv får omsorg. Arneback og Jämte (2017) kommer med et eksempel på å utvikle forutsetningen for omsorg ved å virkeliggjøre det som skjer langt unna. Det å koble disse aspektene til egne liv, vil være en mulighet for å utvikle en forståelse og omsorg for andre (s. 199-202). Det siste aspektet Arneback og Jämte (2017) påpeker er at hver enkelt elev skal føle seg som en del av fellesskapet. Dette kan utvikles i skolen gjennom samarbeidsdager eller temadager, der det å skape vennskap med bakgrunn i ulik bakgrunn har fokuset. Utenfor skolen vil fritidsaktiviteter være en stor påvirkning for vennskapet og å føle seg som en del av et fellesskap (s. 203).

Den relasjonelle arbeidsmetoden handler om å være en del av fellesskapet, mens den demokratiske arbeidsmåten handler om viktigheten av at elever lærer seg betydningen av demokrati. Hvis elever lærer seg betydningen av demokratiet, vil det føre til at de står opp for demokratiske verdier som handler om menneskers rett til muligheter, likeverd og rettferdighet.

Ifølge Arneback og Jämte (2017) vil et stort fokus på elevinnflytelse, samt samtaler om kontroversielle spørsmål, gi en økt mulighet for forståelsen av demokratiet (s. 225-231). Den siste arbeidsmåten er den samfunnsorienterte måten. Denne måten handler om de ulike formene for undervisning som kan føre til utvikling av samfunnsorienterte elever. Ved samfunnsorienterte elever vil evner som demokratiske verdier være med på å motvirke starten på en form for rasisme. Ved å bruke dette perspektivet blir det understreket av Arneback og Jämte (2017) at elever som har denne typen kunnskap, vil ha en mindre sjanse for å utvikle rasistiske forestillinger som blir basert på for lite kunnskap og eventuell feilinformasjon (s. 208-217).

2.4.3 Normkritisk og interkulturell arbeidsmåte

For å motvirke den strukturelle rasismen i skolen har Arneback og Jämte (2017) utviklet to arbeidsmåter, normkritisk arbeidsmåte og interkulturell arbeidsmåte. Under den normkritiske arbeidsmåten vil det bli gitt muligheter for å utvikle elevens mulighet til å undersøke og studere den verden vi lever i. Det vil si at de undersøker hvordan maktordninger fungerer og utfordre dem. Samt hvordan fordommer og stereotyper kan bli til synlige forestillinger, privilegier og normer. Som nevnt tidligere er ikke alltid rasisme en bevisst handling, og derfor er det viktig med dette perspektivet for å øke kunnskapen om hvordan strukturell rasisme fungerer, dette gjelder både hos ansatte og elever (s. 175). Arneback og Jämte (2017) mener at den normkritiske arbeidsmåte også innebærer et såkalt frigjørende prosjekt. Det vil si at en skaper et læringsmiljø som gjør det mulig å holde åpne og kritiske samtaler og spørsmål om for eksempel makt og maktrelasjoner. Denne arbeidsmåten vil også kunne dra nytte av de ulike elevens erfaringer, jobbe aktivt for at elevene skal kunne tro på seg selv, og skape troen om at hver enkelt kan gjøre en forskjell (s. 179).

Den andre måten for å motvirke strukturell rasisme er den interkulturelle arbeidsmåten. Det handler om å gi alle elever muligheten til å fungere i et flerkulturelt samfunn. Det vil si at de prøver å skape en pedagogisk virksomhet som fungerer i et kulturelt mangfold (s. 184). For å se på den interkulturelle arbeidsmåten inn mot skolen, har Arneback og Jämte (2017) laget et eksempel der undervisningen behandler ulike emner som kan speile seg i mangfoldet av kulturer i samfunnet. Det at en lærer aktivt arbeider med å utvikle flere positive holdninger til et kulturelt mangfold, vil igjen føre til at lærere gir en inkluderende undervisning slik at elever med ulike språklige, religiøse eller kulturelle bakgrunner, føler seg verdsatt og får muligheten til å delta (s. 191-192).

2.5 Rasisme og mobbing?

Kan rasisme oppfattes som en form for mobbing? Alle elever har rett på et godt psykososialt skolemiljø, og hvis en elev blir mobbet vil ikke det gode psykososiale skolemiljøet eksistere. Skolen har plikt til å følge opplæringsloven og særlig paragraf 9 A er en essensiell lov for de ansatte på skolen. Paragraf 9 A i opplæringsloven ble iverksatt den 01.08.2017 Og innebærer bestemmelser som handler om elevers skolemiljø, og gjelder for hele grunnskolen og den videregående opplæringen. Denne paragrafen gjelder også for elever som deltar på SFO og ulike leksehjelpordninger (Opplæringsloven, 1998, §9A 1-15). Med tanke på at skolegangen fra 1. til 10. trinn er obligatorisk i Norge, er det viktig at alle skoler og ansatte følger denne paragrafen, slik at elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø.

Utdanningsdirektoratet (2017) har skrevet i bestemmelsene til opplæringsloven at den gir elevene deres individuelle rett til et trygt og godt psykososialt miljø, og de poengterer at det er elevens egne opplevelser av det psykososiale skolemiljøet som skal være avgjørende. Utdanningsdirektoratet (2011) skrev følgende om skolemiljøet: «Skolens psykososiale miljø handler om hvordan ansatte og elever oppfører seg overfor hverandre på skolen. Med psykososialt miljø menes de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om hvordan elevene opplever læringssituasjonen» (s. 2).

Utdanningsdirektoratet (2017) påpeker at skolene er pliktig til å informere elever og deres foresatte om rettighetene opplæringsloven medfører (s. 7). Når det informeres om rettighetene er skolen også pliktig å informere om aktivitetsplikt (Opplæringsloven, 1998, §9A-4). Hvis elever ikke har det trygt og godt på skolen så skal aktivitetsplikten settes i gang. Det vil si at formålet med aktivitetsplikt er at elevene sine mulige saker skal meldes raskt og riktig. Som nevnt tidligere er det elevens egen opplevelse av skolemiljøet som blir avgjørende for om plikten iverksettes. Hvis en elev føler seg utrygg, har ikke skolen en mulighet til å avvise denne elevens oppfatning. Utdanningsdirektoratet (2017) skriver at så lenge en elev føler seg utrygg eller ikke har et godt skolemiljø, er skolen pliktet til å sette inn tiltak (s. 8). I Aktivitetsplikten står det; «alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering dersom det er mulig» (Opplæringsloven, 1998, §9A-4). Dette er en av fem handlingsplikter aktivitetsplikten er delt inn i. Videre står det «at alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom de får en mistanke om eller kjennskap til at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø»,

(§9A-4). Skolen har også en plikt til å undersøke og sette inn tiltak, som skal forbedre skolemiljøet til eleven.

Utdanningsdirektoratet (2017) skriver at aktivitetsplikten også innebærer elevmedvirkning. Når skolen vurderer handlinger for å oppfylle aktivitetsplikten, skal alltid vurderingene være tatt ut ifra barnets beste. Rettighetene til elevene er også forankret i Grunnloven § 104 og i barnekonvensjonen art. 3 og 12 (s. 23). Dermed stilles det krav i opplæringsloven §9A-4 at skolen har dokumentasjon på plass. Det er pålagt å ha en skriftlig plan, hvor det står når det settes inn tiltak, og videre må tiltakene dokumenteres. Aktivitetsplanen består av fem trinn som skal følges. Disse trinnene skal opprettholde elevers trygghet og rettigheter og trinnene er som følger:

- a. Hvilket problem skal tiltakene løse
- b. Hvilke tiltak har skolen planlagt
- c. Når skal tiltakene gjennomføres
- d. Hvem er ansvarlig for gjennomføringen av tiltak
- e. Når skal tiltakene evalueres

(Opplæringsloven, 1998, §9A-4)

§9A-4 handler om å sikre elevens rettighet når andre elever lager utrygge rammer, men §9A-5 gjelder for skjerpede tiltak når en ansatt krenker en elev. Dersom en ansatt får mistanke eller kjennskap til ansatte som krenker en elev på skole, skal det straks varsles til rektor. Rektor er så pliktig til å varsle skoleeiere. Utdanningsforbundet (2017) skriver følgende, «det er uakseptabelt at en som jobber på skolen krenker en elev og det vil innebære et grovt brudd på tilliten som elevene, foreldrene og samfunnet skal kunne ha til de voksne på skolen» (s. 21). Blir dette gjort skal tredje og fjerde ledd i Opplæringsloven §9A-4 settes i gang.

2.6 Oppsummering teori

Det er ikke enkelt å gi rasisme begrepet en enkel og klar definisjon. Ved å definere rasisme ser en ofte på klassisk rasisme eller nyrasisme. Den klassiske rasismen, er den mest historiske ved raseskille og forskjellsbehandling ved at mennesker var rangert i ulike raser, og noen raser hadde mer makt. Nyrasisme blir ofte kalt for hverdagsrasisme og er forskjellig fra klassisk rasisme ved at den ikke tar utgangspunkt i biologiske forskjeller. Dermed vil utsagn og hendelser blir gjort på bakgrunn av for eksempel utseende eller etnisitet. Under disse

formene kan rasisme forekomme på en strukturell måte eller en individuell måte. I den individuelle måte, er det enkelt individer som utfører en rasistisk handling, mens den strukturell måte kan ses på som et gjennomgripende system med ulike former for rangeringer. I rangeringene råder det ulik fordeling av makt, ressurser, privilegier og livsmuligheter mellom majoritetsbefolkning og etniske minoriteter.

En ser i rapporten til Antirasistisk Senter (2017) at det forekommer en del rasisme i skolen. Dette gjør at arbeidet for å forebygge bør være en del av skolens oppgaver. Arneback og Jämte (2017) skriver om fremmede, forebyggende og korrigerende arbeid som er en tredeling i arbeidet mot å motvirke rasisme og diskriminering i skolen. Som nevnt så kan rasisme komme til syne ved en individuell måte eller strukturell måte. Arneback og Jämte (2017) skriver om relasjonell, samfunnsorientert og demokratisk arbeidsmåte for å arbeide mot den individuelle rasisme. På lik linje har de skrevet om normkritisk og interkulturell arbeidsmåte som måter å motvirke den strukturelle rasismen i skolen. I det siste kapittelet blir opplæringsloven og paragraf 9A beskrevet.

3.0 Metode

Jeg skal nå presenter og diskutere metodiske valg som jeg har tatt i forskningsprosjektets ulike faser. Dette kapittelet skal kunne gi leseren innsyn i, og oversikt over de valgene som har blitt gjort i løpet av studiet. Først vil jeg presentere forskningsdesignet og bakgrunnen for dette. Deretter skal jeg gjøre rede for datainnsamling- og analyseprosessen. Jeg vil avslutte med noen metodiske refleksjoner knyttet til studien, samt skrive om studiens gyldighet, troverdighet og forskningsetiske betraktninger.

3.1 Forskningsdesign

For å svare på mitt forskningsspørsmål, er det å velge en passende metode helt nødvendig. Dette er viktig for å kunne svare så presist som mulig på problemstillingen min. Til denne oppgaven har jeg derfor valgt å gjennomføre en kvalitativ studie. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er en kvalitativ studie en metode som innhenter informasjon om virkelighet gjennom ord og språk. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i semi-strukturerte intervjuer med rektorer i grunnskolen. Jeg bestemte meg for å bruke et semi-strukturert intervju fordi jeg mener det er den mest hensiktsmessige metoden for å svare på hvordan skoleledelsen jobber med og mot rasisme.

3.1.1 Intervju som metode

En kvalitativ forskningsmetode er en metode som involverer en systematisk innsamling, en bearbeider og analyserer materialer som en kan innhente fra samtaler (intervju), observasjoner eller skriftlige tekster. Formålet til en kvalitativ forskningsmetode er å utforske hvordan den involverte opplever det. Dette er en metode som vil gi de involverte flere muligheter til å utdype seg innenfor emnet (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2019, s. 7). Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at i et forskningsintervju blir kunnskapen konstruert i samspill mellom intervjuer og informantene (s. 22).

Intervju stammer fra det franske ordet entervue, og på norsk vil det få betydningen felles meninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Intervju er den overordnede formen, da det finnes flere ulike former for intervjuer. Det er mulig å gjennomføre gruppeintervjuer, men jeg valgte å gjennomføre individuelle intervjuer med bakgrunn i at jeg ikke ønsket at informantene skulle ha muligheten til å påvirke hverandre. Vanligvis gjennomføres intervjuene ansikt til ansikt, men etter globaliseringen har mulighetene for å gjennomføre intervju over internett økt. Dette har vi sett nå som pandemien har svevd over oss siden 2020, og den digitale hverdagen har blitt løsningen for oss. Jeg hadde et ønske om å gjennomføre intervju ansikt til ansikt så

langt det lar seg gjøre, da jeg som forsker vil få mulighet til å observere intervjudeltakeren, og kan tolke og analysere samtidig som jeg transkriberer. Siden jeg undersøkte hvordan skolen jobber med rasisme på organisatorisk nivå har valgte jeg å bruke ett fenomenologisk intervju. Postholm og Jacobsen (2018) beskriver det fenomenologiske intervjuet slik at forskeren vil ha mulighet til å benytte seg av dokumenter og observasjon for å innhente data. I motsetning til et narrative intervjuet vil deltakeren her har opplevd, knyttet erfaringer eller jobbet aktivt med temaet som skal bli tatt opp. Hvis det er flere deltakere er det viktig at deltakerne blir plukket ut på samme kriterier.

I et semi-strukturert intervju skapes det kunnskap mellom forsker og deltaker. Forskeren har tema og noen spørsmål klar på forhånd. Det er ingen fast rekkefølge på spørsmålene. Det gjør at hvis det er naturlig å hoppe fra det ene spørsmålet til det andre så gjøre forskeren det. Det som blir viktig her er oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at det er kritisk at en intervjuer er flink til å lytte. Det å lytte til hva intervjuobjektet forteller om, og at en klarer å trekke ut hovedpoengene er viktig. For at dette skal være mulig, må intervjueren besitte god kunnskap om intervjutemaet, sensitivitet overfor intervjuets sosiale relasjoner og at man vet hva man vil spørre om. Dette betyr at man ikke alltid må holde seg til intervjuguiden, ettersom det kan dukke opp nye, spennende temaer i intervjuet, som man ikke hadde forutsett. Da handler det om å stille de riktige oppfølgingsspørsmålene, slik at man kan fortsette intervjuet på en naturlig og god måte. Slike spørsmål kan for eksempel være “Kan du fortelle mer om det?”, “Kan du gi noen eksempler på dette?”, eller å gjenta viktige ord som intervjuobjektet har sagt. På denne måten kan man spille videre på det som kommer frem i intervjuet (s. 151) Gjennom intervjuer vil begge parter aktivt arbeide sammen om å forstå og oppleve meningen i det som blir sagt. Dette gjøre at det foregår en kontinuerlig analyse, som gjør at forskeren får muligheten til å stille gode spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Kvale og Brinkmann (2009) tar for seg ulike teknikker som kan bidra til å skape gode intervjuer. I et intervju er de første minuttene veldig viktige. For at intervjuobjektet skal klare å snakke fritt og føle tillit til en fremmed intervjuer, er det viktig at intervjueren lytter, viser respekt samt oppmerksomhet. Dette gjøres for at det skal oppstå god kontakt mellom intervjuer og intervjuobjekt. Dette betyr for min del at jeg må forklare at formålet med intervjuet mitt er å finne ut hvordan skoleledelsen i bergensskolene jobber mot rasisme i skolen.

3.1.2 Intervjuguide

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at når en stiller spørsmål i et intervju, kan spørsmålene vurderes på to måter; *tematisk* og *dynamisk*. Den tematiske dimensjon handler om produksjonen av kunnskap. Dette omhandler de spørsmålene som skal besvare de teoretiske oppfatningene av forskningstemaet og til den etterfølgende analysen av intervjuet. Den dynamiske dimensjonen er mer relasjonsavhengig. Det handler om å skape en god relasjon mellom intervjuer og intervjuobjektet. Det er her “hvordan”- spørsmålene løftet frem. Spørsmålene som skal, gi intervjuobjektene muligheten til å fortelle fritt om sine erfaringer innenfor temaet. Slike spørsmål trenger ikke å være dynamiske, ettersom dette kan føre til at intervjuobjektet får en følelse om at de blir satt opp mot veggen. Slike spørsmål blir viktige i mine intervjuer, ettersom de stimulerer intervjuobjektet til å til å snakke om sine opplevelser og følelser. For at intervjuobjektet skal gi spontane, rikholdige beskrivelser, må de akademiske forskningsspørsmålene oversettes til et avslappende dagligspråk.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 146-148) viser til flere ulike typer og metoder å stille spørsmål på. Det første spørsmålet de skriver om er introduksjonsspørsmål: “Kan du fortelle om ...?”, “Hva skjedde i den episoden du nevnte?”. Dette er spørsmål som inviterer intervjuobjektet til å selv presentere det de opplever som hoveddimensjonene ved de fenomener som undersøkes. Siden jeg ikke skal undersøke ett fenomen, valgte jeg å la mitt introduksjonsspørsmål være; «kan du fortelle meg om hvordan du beskriver rasisme?» Dette gjorde jeg for å la intervjuobjektet selv sette rammene for videre i intervjuet.

Både Kvale og Brinkmann (s. 147) og Postholm og Jacobsen (s. 122-123) påpeker viktigheten av oppfølgingsspørsmål. Der skal jeg som intervjuer vise med kroppsspråk eller “mhm” for å vise interesse for det intervjuobjektet forteller om, og at han/hun skal fortsette med sin fortelling. Det er viktig at man som intervjuer lytter, slik at man kan plukke opp hva som er viktig for intervjuobjektet, og bruke dette til å utvikle oppfølgingsspørsmål. Dette bygger litt videre på inngående spørsmål som spiller videre på hva som er blitt sagt; “kan du si noe mer om det?”, “Kan du gi en mer detaljert beskrivelse av hva som skjedde?”. Jeg valgte å ha fem hovedspørsmål, der det var svært viktig for meg å lytte. Dette for at jeg skulle klare å stille de beste oppfølgingsspørsmålene. Ved noen av spørsmålene måtte jeg kontrollere at jeg hadde forstått intervjuobjektet riktig, så jeg måtte stille fortolkende spørsmål. “Du mener altså at ...?”, “Er det riktig å si at du føler at ...?”. Meningen med slike spørsmål er å sjekke at du som intervjuer har tolket det intervjuobjektet har sagt er riktig.

Videre går Kvale og Brinkmann inn på direkte spørsmål, som er spørsmål som introduserer emner eller dimensjoner. De påpeker at intervjuobjektet må få muligheten til å definere emnet før et direkte spørsmål blir stilt. Derfor valgte jeg å la intervjuobjektet definere rasisme i introduksjonsspørsmålet, før jeg stiller flere direkte spørsmål. Spørsmålet jeg stilte var, «har dere opplevd rasisme på skolen?» Til dette direkte spørsmålet hadde jeg flere ulike underspørsmål/oppfølgingsspørsmål ut ifra hvilket svar jeg fikk.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Valg av informanter

Gleiss og Sæther (2021) definerer utvalg ved å skille i to hovedformer for utvalg: sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg (s. 38). Med tanke på formålet studiet mitt hadde, og hvilke forskningsspørsmål jeg ønsket å få svar på, ble det lagt klare føringer for hvem jeg kunne ha som informant. Dette er noe både Svenkerud (2021) og Christoffersen og Johannesen (2012) trekker frem ved at det er viktig å være strategiske med tanke på å velge passende informanter til prosjektet som skal utføres. Med tanke på at jeg ønsket å få svar på hvordan ledelsen på skolene jobber mot rasisme, valgte jeg rektorer ved ulike bergensskoler. For å få svar på mine forskningsspørsmål prøvde jeg å gå aktivt inn på skoler som jobbet med tematikken. Jeg har derfor valgt et strategisk utvalg på bakgrunn av det var det mest hensiktsmessige for mitt prosjekt.

Svenkerud (2021) mener at det ikke finnes et fasitsvar på hvor mange informanter man burde ha. Det som er interessant, er at man kommer til et punkt hvor det ikke vil være nødvendig med flere informanter. Grunnen til dette, er at det oppstår det man kaller for *metning*. Dette betyr at informantene ikke kommer med nye perspektiver eller informasjon, og vil kun gjengi informasjon man har fra før. For å unngå metning, og samtidig sikre meg nok informasjon, har jeg konkludert med at 3 informanter vil være passelig i mitt prosjekt. Det er viktig å trekke frem at dersom man får homogene svar, må man tenke over om man trenger flere informanter. Hvorfor svarer informantene likt? Er det kort geografisk avstand fra skolene, og faller de under samme lokale skoleplan? Jeg valgte 3 informanter fordi Brinkmann og Tanggard (2012) skriver at for mange informanter kan før til for store mengder data og at en ikke får laget en sammenhengende analyse del. Videre skriver de at i et vanlig studentprosjekt er 3-5 informanter passelig (s. 20-21).

Jeg har valgt informanter som hører til i ulike deler i kommunen. Skolene som informantene jobber på, har en utfordring ved elever med utenlandsk opprinnelse. Dette gjør det relevant for mitt forskningsfelt. Jeg sendte ut en e-post til aktuelle skoler, men det var vanskelig å få svar fra de fleste. Dette gjorde at jeg måtte benytte meg av kontakter fra tidligere praksisperioder og lærere innad i håndballmiljøet. Gjennom disse kontaktene fikk jeg knyttet opp kontakt med 3 aktuelle rektorer som ønsket å stille til intervju. Denne måten er noe Gleiss og Sæther (2021) beskriver som portvokter. De beskriver portvokter som en «aktør med kontroll over atkomstlinjer til informantene, (s. 41). Det vil si at det er en rektor eller lærer på en skole som har tilknytting til personen jeg ønsker å komme i kontakt med. I mitt tilfelle vil portvokterne være personene i håndballmiljøet som videresendte meg til rektor.

3.2.2 Intervjuprosessen

Før jeg gjennomførte intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med 5 hovedspørsmål. I tillegg hadde jeg flere oppfølgingsspørsmål klar ut ifra svarene jeg fikk. For å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål måtte jeg lese meg grundig opp på det aktuelle temaet. Kvale og Brinkmann (2018) sier at det er viktig med kunnskap om forskningstemaet, for å kunne gi gode oppfølgingsspørsmål (s. 84). Kvaliteten på datamaterialet vil også økes, ved at jeg har bedre kunnskap og ferdigheter. Jeg hadde ingen erfaring fra å stille oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde at det første intervjuet ble litt oppstaket, og jeg fulgte intervjuguiden litt for mye. Ved neste intervju hadde jeg fått litt mer erfaring og lot samtalen flyte bedre mellom de ulike spørsmålene. Ved det neste intervjuet så var den semi-strukturerte intervjuguiden mer som en mal enn en tvangstrøye fordi dette var en erfaring som jeg fikk gjennom det første intervjuet.

Intervjuene varte i ca. 25 min, med en variasjon fra 20-27 minutter. I alle intervjuene ble det tatt lydopptak, som gjorde det lettere for meg å delta aktivt i samtalen. Kvale og Brinkmann (2021) påpeker at ved lydopptak kan intervjuer konsentrere seg mer om intervjuets tema og dynamikk (s. 205). Dette førte til at relasjonen mellom meg og intervjuobjektet ble bedre av at jeg ikke noterte underveis. Det gjorde det også lettere for meg å transkribere intervjuene i ettertid, fordi samtalen ble mer naturlig og enklere å trekke ut hovedpunktene til intervjuobjektet.

Jeg gjennomførte intervjuene på arbeidsplassene til informantene. De hadde egne kontorer som gjorde at vi satt for oss selv og ble ikke forstyrret eller distraheret av andre rundt oss. Dette gjorde at vi slappet av og fikk diskutert viktige tema uten forstyrrelser. For mitt prosjekt var det viktig at vi kunne sitte en plass vi ikke ble forstyrret av omgivelser, slik at det ikke påvirket resultatene

av intervjuet. Temaet er som nevnt tidligere litt vanskelig å prate om, dermed var det bra vi satt for oss selv slik at informanten følte seg trygg og kunne svare på spørsmålene uten å tvile på om noen andre hørte oss.

3.3. Analyseprosessen

I dette delkapitlet skal jeg presentere hvordan jeg transkriberte, og hvilke valg jeg tok under transkripsjonen. Videre skal jeg presentere analysestrategi som jeg har valgt, og beskrive valg jeg måtte ta i prosessen.

3.3.1. Transkribering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) er et intervju en samtale mellom som utvikler seg mellom to mennesker, ansikt til ansikt. Transkripsjonen vil da være samtalen mellom disse menneskene, abstrahert og fiksert i skriftlig form (s. 204). Å transkribere betyr å transformere, i dette prosjektet så blir det å transformere lydopptak til tekst i skriftlig form. Som oftest transkriberer vi fordi vi skal bruke intervjuet til analyse. Når jeg strukturerte materialet i tekstform, ble det lettere for meg å få en oversikt over viktige poeng. Dette var også starten på analysen min (s. 206). Jeg transkriberte min egne intervjuer, men hvordan jeg skulle gjøre det var ikke lett. For at jeg skulle kunne bruke transkripsjonen i ettertid måtte jeg ha noen instruksjoner som viser hvordan de språklige sammenligningene av intervjuene henger sammen. Kvale og Brinkmann (2021) skriver at det er en hovedregel når det gjelder transkripsjon og det er at en må skrive ned hvordan transkripsjonene er utført (s. 207).

Når jeg skulle velge stilart på transkripsjonen, sto jeg mellom intelligent ordrett transkripsjon og en redigert transkripsjon der jeg fjerner alt overflødig innhold og retter grammatikk feil. Men jeg valgte en intelligent ordrett transkripsjon. Det vil si at jeg fjernet irrelevante elementer som fyllord og unødvendige repetisjoner (Semantix, u.å). Jeg tok lydopptak samtidig som jeg benyttet meg av «dikter» funksjonen til Word. Dette gjorde at Word skrev ned samtidig som intervjuet ble holdt. Her ble det satt tegn som punktum og spørsmålstejn, men det var ikke mulig å skille på hva jeg sa og hva informant sa. Jeg måtte inn å transkribere skikkelig, men å kunne bruke både Word og lydopptaket ga meg en stor fordel. Jeg valgte som nevnt en intelligent ordrett transkripsjon. Det kan være et problem å transkribere intervjuene hvis det er dialekt. I mitt tilfelle hadde ikke informantene noen spesielle dialekter. Dette gjorde at jeg transkriberte det til bokmål der jeg ikke la noe vekt på dialekter. Dette fordi jeg skriver masteren på bokmål, og Word hadde bokmål som skriftspråk.

Ved å transkribere mine egne lydopptak ble jeg oppmerksom på min intervjumetode. Jeg ble også oppmerksom på hvor jeg kunne stille flere og bedre oppfølgingsspørsmål, som hjalp meg i senere intervju. Jeg valgte en form for detaljert transkripsjon, der alle ord og lengre pauser ble skrevet ned. Jeg valgte å gjøre dette med bakgrunn at temaene jeg undersøkte kan være tabubelagt for mange. Derfor var det interessant å se hvordan lengre pauser ble brukt for usikkerhet eller nøling, eller om det var for å finne de riktige ordene. Dette kan i flere sammenhenger kan være interessant. Dette kom for eksempel til uttrykk da informantene ble spurt om deres definisjon på rasisme. Dette ble i etterkant relevant for analysen, og de syns selv det er vanskelig å definere det uten å bruke «feile» ord.

3.3.2 Analyse

Det å velge analysestrategi var et viktig valg som ble tatt ut fra hensikten med formålet. Denne oppgaven har som hensikt å belyse temaet rundt skoleledelsen arbeid mot rasisme. Derfor valgte jeg å se på ulike tema som dukker opp under intervjuet og valgte derfor en tematisk analysestrategi. Braun og Clarke (2006) har en tematisk analysemodell som setter søkelys på å identifisere mønstre i datamaterialet (s. 77). For å gjennomføre en tematisk analyse presenterer de en fremgangsmåte med steg for steg instruksjoner i seks ulike faser (s. 86). Jeg valgte å hente min inspirasjon fra dette.

I den første fasen skriver Braun og Clarke (2006) at en må bli kjent med datamaterialet en skal forholde seg til (s. 87). Jeg hadde den fordel med at jeg selv gjennomførte tre intervjuer, og transkriberte intervjuene etterpå. Dette gjorde at jeg var godt kjent med datamaterialet, men leste igjennom transkripsjonen flere ganger før jeg gikk videre til den neste fasen som er koding. Ifølge Braun og Clarke (2006) handler kodeprosessen om å trekke ut og gruppere enkelte sekvenser av intervjuene (s. 88). I denne fasen var målet mitt å finne sammenhenger mellom de fem intervjuene. Derfor opprettet jeg koder med utgangspunkt i sitater. Underveis når jeg kodet intervjuene, var det vanskelig å vite hvilke temaer som skulle bli aktuelt, så jeg kodet det jeg kunne av intervjuene. For å holde oversikt på dette lagde jeg en tabell der hvert intervju ble lagt inn. Dette gjorde at det var lett for meg å trekke ut sammenhenger og mulige temaer som er den tredje fasen til Braun og Clarke (2006, s. 89). Den tredje fasen begynte jeg å lete etter mulige temaer. Jeg listet som nevnt opp kodene i en tabell, men underveis i letingen måtte jeg stryke noen koder, og slå sammen andre. Jeg leste igjennom intervjuene flere ganger og så litt hva som gikk igjen. Dette gjorde at jeg lagde meg 3 hovedtemaer som jeg skal bruke i analyse. Jeg tok å fargekodet sitater ut ifra hvilket tema de hører til. Dette gjorde det lettere for meg å få en

oversikt. I denne fasen måtte jeg som nevnt stryke noen sitater og dette er starten på fase fire der jeg gikk dypere inn i kodene og så hva som kunne strykes (s. 90-91).

I fase fem definerte og konkretiserte jeg hvilke koder som passet under de ulike temaene (s. 92). Underveis i denne prosessen ble kodene og temaer revidert, slik at jeg kunne konkretisere de aktuelle temaene jeg skulle bruke. For å få en god avslutning anbefaler Braun og Clarke (2006) at en går igjennom i flere omganger slik at leseren ikke er i tvil om hva de ulike temaene inneholder (s.92). I den siste fasen presenterte jeg resultatene (s. 93), og jeg kunne da naturlig trekke frem forskningsspørsmålene mine slik at jeg kunne svare på dem.

3.4 Forskningens troverdighet

Postholm og Jacobsen (2018) mener at forskningens kvalitet blir bedømt ut ifra hvordan kunnskapen har blitt produsert, og ved å se på hvordan studiens validitet og reliabilitet (s. 219). Gleiss og Sæther (2021) mener at begrepene reliabilitet og validitet brukes for å si noe om forskningens troverdighet og kvalitet (s. 201). Det vil si at det er kriterier for god forskning. Derfor skal jeg begrunne noen av valgene jeg har tatt for å styrke kvaliteten på min forskning.

3.4.1 Validitet

Ifølge Gleiss og Sæther (2021) handler validitetsbegrepet om forskningens gyldighet, og om forskningen faktisk undersøker og måler det den skal gjøre (s. 204). Thagaard (2018) referer til Silverman (2014) som mener at en kan «styrke validiteten av prosjektet ved å legge vekt på teoretisk gjennomsliktighet» (s. 189). Det vil altså si at det teoretiske ståstedet beskriver tolkningene og konklusjonene jeg har kommet frem til. For å se om dette er gyldig, skal en kritisk spørre seg om de tolkningene vi kom frem til, faktisk stemmer med det vi har studert (s. 189). I mitt prosjekt valgte jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju for å sikre meg relevant datamaterialet. Videre bestemte jeg meg for å velge en tematisk analysemetode og kunne tolke funnene mine opp mot forskning og teori. Som et resultat av redsel for å påvirke forskningsprosessen med min fortolkning, var jeg kritisk til egne valg både før, underveis og etter analyseprosessen.

Under utarbeidingen av intervjuguiden lagde jeg åpne spørsmål slik at intervjuobjektet fikk muligheten til å fortelle det dem mente var viktig. Dette gjorde jeg slik at fikk mulighet til å fortelle med egne ord, uten at jeg hadde lagt noen føringer og formening om hva som er rett eller galt. Kvale og Brinkmann (2018) trekker frem viktigheten av å ha korte spørsmål i

forskningsintervjuet (s. 165). For at spørsmålene skulle være enkle og informantene skulle kunne ordlegge seg godt jobbet jeg aktivt med hvordan jeg skulle ordlegge meg. Jeg tenkte godt over hvordan jeg kunne bruke «hvordan» og «hva» spørsmål for å gi gode spontane beskrivelser. Jeg var også bestemt på å ikke bruke «hvorfor» spørsmål, siden det kan tolkes som at svaret deres var feil og derfor føles som de testes i temaet (s. 163-165).

3.4.2 Relabilitet

Ifølge Gleiss og Sæther (2021) handler relabilitet om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på. Videre påpeker de hvordan datamaterialet har blitt påvirket av måten de er samlet inn på, og om dette kan påvirke forskningen sine senere resultater (s. 202). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) blir begrepet knyttet til refleksjoner, og dermed hvordan forskeren og undersøkelsen kan ha hatt en påvirkning på det endelige resultatet (s. 224). Underveis i mitt prosjekt har jeg prøvd å gå detaljert til verks på hva jeg har gjort. Jeg har derfor prøvd å begrunne mine valg som valg av metode og utvalg av informanter. Jeg har prøvd å være bevisst på hvordan min egen forståelse og erfaringer kunne påvirke arbeidet. Uansett tanker og betraktninger gjort, så kan jeg likevel ikke utelukke at forståelsen min kan ha påvirket utformingen av intervjuguide, under intervjuet og underveis i analysearbeidet.

3.5 Etiske vurderinger og begrensninger

Postholm og Jacobsen (2018) viser til følgende: en forsker er nødt til å foreta etiske refleksjoner, både ved planlegging, gjennomføring, publisering og ved bruk av forskning (s. 246-247). Derfor valgte jeg å følge retningslinjene som er gjeldende innenfor samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi i mitt masterprosjekt. Disse retningslinjene er det Den nasjonale forskningsetiske komité som har utarbeidet. NESH (2021) påpeker at uansett hvilket forskningsfelt en tilhører, er en som forsker pliktet til å følge visse forskningsetiske retningslinjer (s. 6-7). Gleiss og Sæther (2021) viser også til at alle forskere er pliktet til å følge forskningsetiske forpliktelser overfor informantene for å ta vare på personvernet til dem på en riktig måte (s. 43). Hvis forskning omhandler personopplysninger, er forskeren pliktet til å innhente samtykke fra alle deltakere i forskningsprosjektet. NESH (2021) skriver at det skal være fritt og uttrykkelig, uten noe form for ytre press (s. 17-18). For mitt prosjekt var det viktig å tydeliggjøre i informasjonsskrivet at deltakelsen er frivillig, og en kan når som helst trekke seg. Før intervjuet gikk vi igjen gjennom informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen, før det ble skrevet under (vedlegg 1).

Både NESH (2021) og Postholm og Jacobsen (2018) tydeliggjør viktigheten av at samtykket være må være informert. Dette handler om at informantene skal få både god og nok informasjon om hva studien innebærer, formålet med forskningen, fordeler og ulemper forskningen kan medføre og hvordan de innsamlede dataene skal benyttes (NESH, 2021, s. 17-18; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). Jeg tok kontakt med informantene over telefon og ga de en generell informasjon om studiet. Hvis informanten sa ja til å være med på studiet, sendte jeg ut litt mer informasjon på e-post og i tillegg la jeg ved informasjonsskrivet (vedlegg 1). Jeg gjorde dette fordi da fikk informantene mulighet til å lese om både studien og rettighetene de har. Jeg ba dem om å kontakte meg hvis noe var uklart og de trengte mer informasjon. Dette var ikke tilfelle for mitt prosjekt.

NESH (2021) skriver hvordan en forsker skal aidentifisere all empiri og det publiserte datamaterialet skal være anonymisert (NESH, 2021, s. 21-22). For mange av deltakerne er det viktig å føle seg ivaretatt og stole på at det de sier er konfidensielt. Derfor er anonymisering er en sentral del av å sikre og ivareta deltakerne sin konfidensialitet. Dette gjorde jeg ved å utelate alle opplysninger som kan gjøre det mulig å identifisere informantene, som navn på intervjuobjektene, skole de jobber på. Mitt utvalg består av rektorer fra tre ulike skoler og for å ivareta anonymiteten og personvernet ga jeg dem pseudonym underveis i transkriberingen for å anonymisere dem. Dette gjorde at jeg kunne arbeidet med materialet og fortsatt klart å skille på hvem som hadde sagt hva uten å avsløre deres identitet. Å ta hensyn til informantenes personlige integritet og sikkerhet er noe NESH (2021) understreker viktigheten av (s. 10-11). I transkriberings- og analysearbeidet har jeg gjort det jeg kan for å ivareta informantenes anonymitet og forsøkt å fremstille dem på en rettferdig og ærlig måte. Samtidig har jeg satt søkelys på å få presentert og frontet mitt datamaterialet på en riktig og presis måte.

For å kunne gjennomføre mitt prosjekt måtte jeg ta en del etiske vurderinger. Jeg tok som nevnt lydopptak av informantene og i den forbindelse måtte jeg søke NSD (norsk senter for forskningsdata) for å få godkjent prosjektet. Der måtte jeg beskrive hvordan jeg skulle lagre lydopptakene, hvem som har tilgang til de og når de skulle slettes. Jeg måtte søke NSD fordi de skal se at jeg oppbevarer og følger lovene når det gjelder personopplysninger. Denne søknaden måtte jeg få godkjent før jeg startet på prosjektet (se vedlegg 2). Jeg har også måtte anonymisere alle informantene slik at det ikke er gjenkjennbart hvilken skole de tilhører. Mine informanter måtte godkjenne og signere på skjema som beskrev mitt formål med prosjektet. (Skjemaet vist i vedlegg 1)

Det var noen begrensninger som la føringer for min oppgave. Jeg la en klar og tydelig plan på hva jeg kunne si. Jeg nevnte i innledningen at rasisme var et tema som berørte mange og kunne være ubehagelig å snakke om. Derfor måtte jeg velge mine ord med bakgrunn i det. I noen tilfeller kan intervju situasjonen være en begrensning for hvordan resultatet blir, men jeg prøvde å fjerne den begrensningen ved å reise ut til deres trygge omgivelser for å holde intervjuet. Hadde vi befunnet oss på en kafé eller hjemme i min stue kunne resultatet av intervjuet være annerledes. For å få så nøytrale og gode svar som mulig valgte jeg å reise ut til dem jeg intervjuet. I mitt prosjekt undersøkte jeg hvordan ledelsen på skolen jobbet mot rasisme. Jeg skulle gjerne ha observert og pratet med elever om hvordan de opplevde arbeidet skolen gjør. Men dette hadde blitt for stort omfang for min masteroppgave, så jeg valgte å kun holde meg til intervjuene.

4.0 Hvordan jobber skolene mot rasisme?

I dette kapittelet skal jeg presentere informantene mine. Jeg velger å fortelle litt om skolen er sentrumsnær eller i utkant av kommunen, fordi svarene kan ha en forskjell. Videre skal jeg presentere aktuelle funn fra intervjuene opp mot relevant teori. Jeg skal også besvare prosjektets problemstilling:

Hvordan arbeider bergensskolene mot rasisme på organisatorisk nivå?

For å svare på problemstillingen har jeg valgt en tematisk analyse. I den forbindelse har jeg valgt ut tre temaer som skal hjelpe meg å besvare problemstillingen.

- 1) *Paragraf 9A*
- 2) *Strukturell eller individuell rasisme*
- 3) *Er det forebyggende arbeid? Eller mangler det?*

4.1. Presentasjon informanter

Jeg har gitt mine informanter fiktive navn, samt gitt skolen et fiktivt navn for å opprettholde deres anonymitet. *Tor* er den første rektoren jeg snakket med. Han har jobbet som rektor i 7 år på to ulike skoler. *Tor* har vært rektor på nåværende skolen, *Sagen skole*, i 4 år. *Tor* har derimot vært lærer i skolen i 15 år før det, så han har masse god erfaring. Han har undervist i fagene kroppsøving og samfunnsfag, noe som gjør at han kan relatere seg enda mer til mitt fagfelt. *Tor* jobber på en sentrumsnær skole som har flere kommunale boliger knyttet til sin skolekrets. Dette gjør at det er tilskudd av elever som har en annen etnisk bakgrunn, eller der foreldrene har en annen etnisk bakgrunn.

Andreas har jobbet som rektor på *Helset skole* i kun 3 år, men har til gode å være lærer i 25 år. Skolen han jobber på er i utkanten av kommunen. Det er ikke så mange kommunale boliger tilknyttet skolekretsen, men det har vært en del barn av arbeidsinnvandrere som går på skolen. De jobber en del med inkludering, men ser ikke rasismen «fordi vi ikke ser klare forskjeller på elevene».

Marit har jobbet som rektor på *Nesten skole* i 6 år, og vært lærer i ca. 20 år. I hennes tid som lærer har hun vært tilknyttet fagene engelsk og musikk, men i senere tid tatt utdanning innen spesialpedagogikk. Denne skolen ligger også i utkanten av kommunen, og har lite tilknytning til kommunale boliger. Det er en stor skole med over 500 elever og mange ansatte. Det er flere

ansatte med en annen etnisk bakgrunn. Og nylig har det vært en sak om rasisme knyttet til en lærer, elever som har kommet med rasistiske utsagn knyttet mot læreren.

Informant	Fiktivt navn	Fiktiv skole	Antall år som rektor	Varighet intervju
Informant 1	Tor	Sagen skole	7 år som rektor, 15 år som lærer	24 minutter
Informant 2	Andreas	Helset skole	3 år som rektor, 25 år som lærer	20 minutter
Informant 3	Marit	Nesten skole	6 år som rektor, 20 år som lærer	27 minutter

Tabell 1

4.2 Strukturell eller individuell rasisme

Antirasistisk Senter (2017) sin rapport om rasisme i skolen, gir tydelige svar på at det eksisterer, og ifølge Arneback og Jämte (2017) er rasisme et stort problem. Forskning viser at rasisme ikke kan begrenses til kun meninger og handlinger utført av individer som har bevisst valgt å uttrykke seg for en rasistisk ideologi som undertrykker andre. Rasisme kan sees på gjennom flere ulike syn. Det kan variere hvilken form for rasisme kommer til syne i skolehverdagen. Er det rasistiske strukturer som kommer til syne i skolen, eller er det et enkelt individ som utøver rasistiske handlinger, altså en form for individuell rasisme. For å vite hvordan rasisme kommer til syne i skolen er det viktig at de vet hva rasisme er. Jeg har bedt informantene om å beskrive hvordan de ser på rasisme.

Rasisme betyr for meg at det blir på en eller annen form for diskriminering i forhold til etniske tilhørighet. (Andreas)

I rasisme så ligger det en segregering og skille. Mer spesifikt føler jeg rasismer handler om det å bli behandlet annerledes på bakgrunn av hudfarge, etnisitet og religion. Tenker jeg er rasisme. (Tor)

Ja, det vil jo si at det er manglende toleranse for, alle typer både kjønn, farge og hudfarge. Altså, toleranse egentlig for alle typer mennesker. (Marit)

Selv om rasisme er et stort begrep, kan vi se nyanser av likhetstrekk på informantenes måte å beskrive rasisme på. Alle fokuserer på at det å behandle personer annerledes på bakgrunn av hudfarge, religion, kjønn og etnisitet er en form for rasisme. Arneback og Jämte (2017) hevder at å bedømme om noe er rasistisk eller ikke, er det to sentrale ideer som blir stående i fokus, distinkte overbevisning og det bevisste formålet. For mange er det vanskelig å se om det foregår rasistiske handlinger. Selv om Antirasistisk Senter (2017) presenterer tall som tyder på en form for rasisme i skolen, beskriver Marit det på en fin måte når jeg spør om det foregår rasisme i skolen.

Jeg føler egentlig kanskje at jeg har litt for lite erfaring om rasisme til at jeg uttaler meg, og det er jo bra. Vi har ikke hatt rasisme synlig, men en case har vi hatt. Men på denne og de andre skolene jeg har jobbet så har det ikke vært lett å se rasisme. (Marit)

Men hvordan kommer rasismen til syne i skolen? Blir den praktisert gjennom strukturelle systemer som går utover flere grupper, eller individuelle hendelser som ikke kan sittes i system? Som Marit nevner, så har hun for lite erfaring med rasisme til å forklare hvilken form for rasisme de opplever. For at et individ skal bli ansett som en rasist må personen åpen eller bevisst uttrykt at visse mennesker tilhører en spesiell «rase» eller «etnisk gruppe», og at de derfor er mindre verdt. Den individuelle rasismen kommer til syne gjennom rasistiske kommentarer, hatefulle handlinger eller ytringer mellom mennesker.

Ja det er slengkommentarer og det har også vært på ytringer på nettet. Det er jo det som er så enkelt for elevene at de kan skrive ting. Så for dem betyr det veldig lite, virker det som. Så det har vært en episode der det har vært skrevet ting om voksne. Men jeg tror ikke elevene i dag opplever eller tenker så veldig mye på det disse kulturforskjellene lenger, tror det er mer min generasjon. For jeg merker at hva du heter og hvordan du ser ut er litt mer uviktig akkurat nå, så de slengkommentarene som vi kaller hverdagsrasismen. Jeg tror det er mer litt sånn altså, det er slengkommentarer ja. Det er ikke alltid den meningen er så hard som kanskje vi tror. (Marit)

Vi har opplevd rasisme i form av kommentarer, som går på utseende. Det her på skolen, så er det små barn som gjerne bruker kommentar som handler om utseende hvis de skal ramme hverandre. Da har det vært for eksempel kommentarer som brunost. (Andreas)

Vi har opplevd en del kommentarer fra enkeltpersoner som går på hudfarge, religion og etnisitet. Sosiale medier har jo også blomstret de siste årene, så en del hatefulle ytringer blir sendt der, som er vanskelig for oss å oppdage. (Tor)

På alle tre skolene ser vi at det forekommer en form for individuell rasisme. Dette forekommer som oftest gjennom slengkommentarer som går på utseende. Dette er kommentarer som både handler om hudfarge, men også kommentarer som går på etnisiteten til mennesket. Allikevel mener Marit at dagens elever ikke tenker så mye på kulturforskjellene. Hun mener også at hvordan du ser ut og hva du heter ikke er så relevant lenger. Allikevel opplever de en form for hverdagsrasisme og individuell rasisme gjennom slengkommentarer som går på hudfarge. Kanskje vi er inni er forandring der hverdagsrasismen blir sjeldnere? Uansett om det foregår sjeldnere kommer disse kommentarene fra enkelt individer på skolen eller i samfunnet, men kan vi se en form for strukturell rasisme i skolen? Den strukturelle rasismen kan kjennetegnes ved et system som driver med ulike former for rangeringer. Eksisterer dette i skolen som skal være en inkluderende arena? På bakgrunn av informantenes sitater, mener jeg vi kan se antydninger til ulike normer som dominerer og hvordan de sosiale vanene utvikles og praktiseres.

Tror nok at den typiske hendelsen, da det er jo at elever opplever at de blir behandlet annerledes på grunn av hudfargen. De får skylden for noe, eller at det blir generalisert at hele den gruppen med barn med mørk hudfarge blir på en måte dratt over en kam og man ser mindre nyanser enn hva en gjør med etnisk norske, eller hvite. Vi har oppdaget at en form for segregering i skoleplassen. Ikke blant hvite og mørke, men blant religioner. Det er en gruppe med muslimer som går på det eldste trinnet og har tatt over styringen på skoleplassen. Vi har observert at hvis det ikke er vakter til stede i friminuttene, så blir hinduer nektet å være med i fotballbingen. Dette er også noe yngre muslimer har hengt seg med på, fordi de ser opp til de eldre. Dette er noe vi jobber å løse, ved å ha flere vakter til stede. (Tor)

Jeg mener at det Tor sier, kan vi se igjen i den strukturelle rasismen. Dette er en skjult rasisme som ikke kommer til syne med mindre du fysisk observere det og kjenner elevene. Denne type utestengelse eller segregering har nå laget et system med ulike former for rangering, der hinduer er lavere rangert enn muslimer. Ser vi på Sagen skole som et lite samfunn er muslimer majoritetsbefolkningen. Vi kan dermed si at det forekommer strukturell rasisme på Sagen skole ved Arneback og Jämte (2017) sin definering; i rangeringene råder det en ulik fordeling av makt, ressurser, privilegier og livsmuligheter mellom majoritetsbefolkning og etniske

minoriteter. Det gjør at strukturell rasisme kan forstås som et strukturelt problem som gjennomsyrrer og former samfunnet, og som tydeligst kommer til uttrykk gjennom etnisk diskriminering og segregering (s. 79).

Elgvin (2021) mener at en kan se på strukturell rasisme gjennom tre måter. Han hevder at alle de tre måtene forekommer i Norge, men at det er en intensjonell forklaring som er den mest utbredte i Norge. Det vil si at dersom et tilstrekkelig antall mennesker ved viktige samfunnsinstitusjoner utøver eller viser rasistiske holdninger, kan det føre til at en institusjon kan fungere strukturelt rasistisk. Jeg mener at selv om intensjonell forklaring er den mest utbredte i Norge, har jeg vanskeligheter med å se det i skolen ut ifra mine informanters tilbakemeldinger. Selv om jeg synes det er vanskelig å se skolens intensjonelle forklaring i skolen, så kommer Tor ved Sagen skole med noen utfordringer han ser ved den strukturelle rasismen som kan ses i lys av Elgvin sin intensjonelle forklaring.

Jeg føler vi jobber godt med å unngå den strukturelle rasismen. Allikevel vet jeg at som en samfunnsinstitusjon har vi et viktig ansvar. Dette ansvaret har noen av våre ansatte brutt tidligere ved å vise rasistiske holdninger som går utover elever. Dette kan være så enkelt som at en ikke følger opp elever med utenlands bakgrunn like godt som etniske norske, fordi det er språkutfordringer på den ene siden. Disse lærerne jobber ikke hos oss nå, men de kan jo ha ført til et dårlig syn på den norske skolen av foreldrenes deres. (Tor)

Selv om det Tor sier kan ses på ved at noen mennesker har vist rasistiske holdninger og som kan føre til foreldrene til denne eleven ser på skolen som en rasistisk institusjon, så føler jeg i skolen foregår den funksjonalistiske forklaringen oftere. Elgvin (2021) mener at dersom majoritetsbefolkningen systematisk drar mer nytte av innretningen hos en institusjon, enn minoritetsbefolkningen gjør, og hvis denne skeivheten fører til urettferdige feedback-mekanismer, kan en samfunnsinstitusjon fungere strukturelt rasistisk. Ved denne måten trenger ikke nødvendigvis enkeltmenneske være rasistisk (s. 99)

Det er jo veldig bekymringsfullt dette her med den opplevde strukturell rasisme. Og, jeg tenker det er en stor utfordring at måten folk kler seg på, eller måten eller hudfargen folk har, eller språkferdighetene vi har, er veldig førende for hva slags forventninger vi har til dem. Og at en ting er det å oppleve konkrete krenkelser. Men at elever opplever forskjellsbehandling fordi familien kom til Norge fra krig eller fra fattigdom og bor i en kommunal leilighet og foreldrene ikke har all verdens skolegang,

så har vi ikke forventninger til at du skal klare deg så godt på skolen. Vi jobber jo på denne skolen for å forhindre dette, men allikevel ser vi at majoritetsbefolkningen i samfunnet vil muligens få flere goder i skolen, selv om i vårt tilfelle så er majoritetsbefolkningen i samfunnet en minoritet på vår skole. Men fordi mange av de ansatte tilhører samme «minoritet» i skolen, kan de få goder som de andre ikke får. Dette kan gjelde goder som regler som blir oversett, mens når andre gjør det blir de straffet, eller vi har forhåndsdomt dem på grunn av at de er annerledes. (Tor)

For å se sammenhengen mellom Tor sitt sitat og Elgvin (2021) sin retning, velger jeg å se på de etnisk norske som majoritetsbefolkning i samfunnet, mens de er en minoritet på den skolen. Allikevel vil tankene om hvem som er majoritet bli dratt inn fra samfunnet og ikke skolen. Ved å se på det slik kan vi støtte sitatet opp mot Elgvin (2021) sin forståelse ved at en majoritetsbefolkning systematisk drar mer nytte av innretningen til en institusjon enn minoritetsbefolkningen. Ut ifra hva Tor sier så vil de etnisk norske ha noen flere fordeler som at de ikke blir forhåndsdomt og kan slippe lettere unna lovbrudd enn hva minoritetsbefolkningen gjør. Når dette skjer, så lurer jeg på om det er vanene til lærer som antyder og tror at minoriteten gjennomfører flere lovbrudd på skolen eller majoriteten. Arneback og Jämte (2017) skriver om normer som kan være en inkluderende eller ekskluderende mekanisme. Disse fører til utbredte stereotypiske forestillinger og fordommer mot ulike mennesker fra ulike kultur. Videre kan det ses på som hverdagslige diskriminerende rutiner, samt ekstreme, rasistiske handlinger og meninger. Dette gjør at den strukturelle rasismen ikke er avhengig av menneskers bevisste handlinger, men det egentlig handler om vaner, rutinerte handlinger, privilegier og normer. Dermed mener jeg at det er mulig å se den strukturelle rasismen i skolen gjennom Elgvin (2021) sin funksjonalistiske forklaring og Arneback og Jämte (2017) sin beskrivelse av det strukturelle perspektivet.

4.3 Paragraf 9A

Alle elever har sine individuelle rettigheter som er forankret i Grunnloven § 104 og i Barnekonvensjonen art. 3 og 12. Men hvordan blir disse lovene holdt, og brukere skolene disse lovene til å forebygge for rasisme? Marit beskriver forholdet til rasisme på en god måte:

Rasisme-ordet er vel ikke så veldig mye brukt her på skolen, for vil vel si at mobbingen er mer nær. Kanskje vi opplever mer at det er mobbe-ordet vi bruker i stedet for rasisme (Marit)

Hvorfor er det slik at rasisme skal være det samme som eller ha samme reaksjon som mobbing? Rektorene jeg har snakket med forklarer mobbing og rasisme som to ulike fenomener. Likevel blir begrepene knytt sammen når en elev har opplevd en form for rasisme. En begrunner det gjerne ved at elevens psykososiale skolemiljø er fraværende. Tor på Sagen skole nevner rasisme opp mot skolemiljøet. Jeg spurte om de har et meldesystem hvis det oppstår saker rundt rasisme.

Vi har ikke ett eget meldesystem for ting som har med rasisme å gjøre, vi har ikke noe egne sånne handlingsplaner som handler om rasisme. Det blir jo en del av det planverket, som vi har knyttet til elevene sitt skolemiljø. Det jeg mener er at vi har ikke et direkte meldesystem, men føler gjerne at paragraf 9A, vil fange opp. Så aktivitetsplikten blir på en måte vårt meldesystem. Og alle ansatte skal jo gripe inn hvis de oppdager det og melde fra til rektor. Enten det er, ja uansett hva som er bakgrunn, så det blir jo det samme systemet der da (Tor)

I aktivitetsplikten, som Tor nevner, står det «alle som arbeider på skolen, skal føle med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering dersom det er mulig» (Opplæringsloven, 1998, §9A-4). Hvis en elev ikke har det trygt og godt på skolen skal aktivitetsplikten iverksettes. Dermed kan en forstå sammenhengen, ved at en elev opplever rasisme, så vil en ikke oppleve skolen som trygg og god. Derfor iverksettes plikten. Arneback og Jämte (2017) skriver om korrigerende arbeid som jeg mener kan trekke klare linjer mot aktivitetsplikten ved opplæringsloven. De skriver at hvis noen observerer en form for rasisme, eller noen i personalgruppen får høre noe om rasisme, er en pliktet til å gripe inn og korrigere umiddelbart (s. 33). Her ser vi klare likhetstegn til aktivitetsplikten, «alle som arbeider på skolen, skal føle med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering dersom det er mulig» (Opplæringsloven, 1998, §9A-4).

Det er ikke bare Sagen skole som lar rasisme havne under paragraf 9A. Både Nesten skole og Helset skole har like linjer rundt rasisme, paragraf 9A og aktivitetsplikt.

Det er jo en plikt å melde fra når det går på elevenes skolemiljø, helt uavhengig om det er rasisme eller andre saker. Det går vel egentlig på det samme hvis eleven sitt psykososiale skolemiljø ikke er akseptabelt, eller hvis vi ser at det er noe som utfordrer det, så slår det inn en undersøkelses eller en aktivitetsplikt. Denne aktivitetsplikten gjør at vi må undersøke hva som egentlig har skjedd. Så derfor blir jo den rasismebiten våres, vanskeligere å se fordi vi ikke ser det heller, men derfor da og da det føles naturlig at

hvis det kommer ting eller så, så vil det være, fremdeles en paragraf 9 a, altså elevens psykososiale skolemiljø, som blir tellende. Alle er klar på at vi har plikt til å melde fra om de ser ting og sånn at vi faktisk får fanget opp. De har altså alle har den aktivitetsplikten vår ved at må melde ifra. Hvis det kommer ting som er graverende og dette vil nok vært slike slengkommentarer, som går for eksempel på hudfarge som er så tydelig. Så har en selvfølgelig forventning om at det blir tatt grep. Hvis det er for eksempel en som er utestengt, ville jo det vært en paragraf 9 altså. (Andreas)

Jeg vil jo si at alle sammen her jobber mot det samme målet. Som jeg sa så bygget vi en kultur fra starten av når vi fikk ny skole her. Der vi under oppstarten gikk igjennom hvordan vi ønsket å ha det på skolen vår. I denne prosessen la vi lovverk som blant annet aktivitetsplikt til grunn. Alle skal behandle hverandre med respekt og hvis vi opplever en form for mobbing, eller i dette tilfelle rasisme, så skal de følge protokoll. Som oftest så har vi varslingsystem gjennom kontaktlærer, altså kontaktlærer til avdelingsleder, og så tar avdelingsleder videre til rektor, og det er egentlig systemet vårt, varslingsystem. Noen unntak er det hvis elev eller foresatt går direkte til rektor eller avdelingsleder. (Marit)

Jeg ser en klar linje rundt begrepet rasisme i skolen. Skolene benytter seg av ordet når de snakker om det i klasserommet, men oppstår det saker blir det praktisert som en paragraf 9A sak. Hvis en skole knytter rasisme og paragraf 9A er det viktig at elever og foresatte får god informasjon. Utdanningsdirektoratet (2017) skriver at skolene er pliktig til å informere elever og deres foresatte om elevenes individuelle rettigheter opplæringsloven medfører (s. 7). Skolen vil også være pliktig til å informere dem om aktivitetsplikten, som skolen er pliktig til å gjennomføre hvis en oppdager eller hører om mobbing, og som skolene også bruker til rasisme. Som både Tor og Andreas sier så vil protokollen deres ved oppdagelse av rasisme være lik protokollen ved oppdagelse av mobbing. De bekrefter også hvis en hadde oppdaget rasisme, da hadde aktivitetsplikten blitt satt i gang. Som nevnt av Utdanningsdirektoratet, er skolene pliktig til å informere om lovene elevene har. Dette er noe Marit på Nesten skole gjør når elevene starter på 8. trinn.

Det deles ut et hefte på åttende trinn. Kan ikke spesifikt si hva som står om rasisme, men der har i hvert fall en god del punkter med ting som vi på en måte er bevisste på. Det som står der, er vel mobbing. Altså det er null toleranse for mobbing. Da mener vi jo i forhold til også rasisme. (Marit)

Som Marit sier deler de ut et skriv til alle 8. klassinger. Dette er en god ordning som gir nye elever trygge rammer. Ved at de deler ut informasjonsskrivet så følger de opplegget til Utdanningsdirektoratet sine plikter om informasjon av rettigheter. I dette informasjonsskrivet presenterer de sine tanker om hvordan de selv skal ha det på skolen. De bygget en kultur når skolen var ny, og er opptatt av at alle skal ha det bra, og det gjelder både mobbing og rasisme. De har en nulltoleranse for mobbing. De inkluderer i intervjuet at de også har null toleranse for rasisme, men det står ikke beskrevet i informasjonshäfte.

For at alle elever skal ha et godt psykososialt skolemiljø, er det ikke kun lærerne som skal forholde seg til paragraf 9A og aktivitetsplikten. Et av mine spørsmål var om det kun var lærere som hadde ansvar for å forebygge rasisme, eller om alle ansatte på skolen var innforstått med arbeidet som skal gjøres. Skolene har som nevnt knyttet rasisme og mobbing sammen. Derfor var det en enighet blant skolene at alle har ansvar for at alle skal ha det bra.

*Alle ansatte på vår skole skal ha både ører og øyne åpne for å se til at alle elever blir behandlet bra. Hvis noen ser noe annet, skal de følge protokollen til paragraf 9A.
(Tor)*

*Vi har både morsmåslærere, vanlige lærere, assistenter og så er vi heldige som har både vaktmester og vaskepersonell. Alle disse er med på et fellesmøte i året der vi jobber med paragraf 9A. Vi påser derfor at alle voksne som har kontakt med elevene våre skal ha kunnskap til lovverket og vite hva de gjør ved brudd på paragraf 9A.
(Andreas)*

Ja alle våre ansatte kjenner til regelen om det psykososiale skolemiljøet. Vi jobber med det på minst et fellesmøte i året, ofte en om høsten og en om våren. Videre er det ikke slik at det kun er samfunnsfaglærere som skal jobbe med å forebygge rasisme. Hvis noen ser noe rasistisk eller hører noe som bryter med et godt psykososialt skolemiljø, så skal vedkommende ta tak i det uansett om en er lærer, assistent eller vaktmester. (Marit)

4.4 Er det forebyggende arbeid?

Etter å ha sett Antirasistisk Senter (2017) sin rapport om rasisme i skolen, må skolen gjøre noe for å forebygge dette. Arneback og Jämte (2017) hevder som nevnt tidligere at det er flere måter

å jobbe mot rasisme i skolen. Når jeg spør hva skoleledelsen gjør rundt forebygging av rasisme i skolen gir Marit et godt bilde.

Jeg føler egentlig at jeg har litt for lite erfaring om rasisme til at jeg uttaler meg, og det er jo bra. Men det er jo en del av de grunnleggende reglene på skolen, at vi har intoleranse for mobbing. Og rasisme siden du spør om det. (Marit)

De føler selv at de har «opplevd» for lite rasisme til å selv vite hva de gjør for å forebygge. De tror ikke de forebygger, men selv om Marit knytter opp rasisme mot mobbing, så ser jeg at noen av tingene de gjør kan knytte seg opp mot Arneback og Jämte (2017) sine forebyggende teorier.

4.4.1 Fremmede og forebyggende arbeid i skolen

Arneback og Jämte (2017) mener at å arbeide mot rasisme og diskriminering i skolen kan være vanskelig å forstå. De forenkler det ved hjelp av en tredeling der jeg ser på det fremmede og forebyggende arbeidet. Alle rektorene nevner viktigheten av tilhørighet for at alle skal ha det bra på skolen.

Kontaktlærer har et særlig ansvar for å skape et godt klassemiljø. For å jobbe med relasjonen innad skjer både i timer og på andre læringsarenaer som når man er ute i friminuttet. (Tor)

Vi har noe som heter MOT i skolen, og de jobber aktivt med inkludering av alle. MOT er på en måte en noen happeninger, som skjer gjennom året, men vi har jo også MOT-elever som er rundt på skoleområdet som lager aktiviteter for alle. (Marit).

Det jobbes direkte inn mot klassesamarbeid og relasjoner inn i klassen. Vi har også hatt et prosjekt om inkludering, men der hadde vi mest fokus på inkludering av fysiske handikap. Hovedfokuset var hvordan vi skal oppføre oss mot hverandre og vise respekt. (Andreas)

Arneback og Jämte (2017) mener denne tilnærmingen er helt essensiell. De peker på fremmede arbeid som en sterk form for forebyggende arbeid. Ved denne formen skal et trygt og godt læringsmiljø minske sannsynligheten rundt risikoen for diskriminering. Arneback og Jämte hevder at å fremme elevers delaktighet og påvirke skolehverdagen skal bidra til det fremmede arbeidet mot rasisme. Marit på Nesten skole har MOT som en måte å inkludere elevene på. De lar det ikke være opp til klasseleder å skape et godt miljø, men sitter av timer til å gjennomføre MOT timer for å gi et godt og trygt læringsmiljø. Andreas jobber med inkludering som metode på tvers av klassetrinn, med fokus på respekt ovenfor hverandre. Tor ligger derimot ansvaret til

kontaktlærer for å skape et trygt og godt læringsmiljø. Tor jobber også en del med Arneback og Jämte (2017) sitt forebyggende arbeid.

Vi er veldig opptatt av at alle skal føle en tilhørighet til skolen og til det som skjer her. Uansett hvilken bakgrunn en kommer fra. Så vi er opptatt av og fokuserer mye på fellesskapet, felles opplevelser og på dialog. Altså er det noe som er annerledes for en annen? Så er det noe en skal snakke om for å bli kjent med hverandre. At relasjonen mellom barna skal være gode på tvers av hva som helst, om det kjønn, bosted, religion eller etnisitet. Altså i religion hvis du har om en religion som noen av elevene har som sin religion. Og det er ikke noen av de andre sin religion, er det viktig å bruke anledningen til å lære og prøve å forstå. (Tor)

Arneback og Jämte sitt forebyggende arbeid handler om å identifisere og dermed jobbe med å begrense risikoen for diskriminering og krenking. Det kan gjøres ved å utvikle undervisningen til å forebygge og motvirke negative holdninger. Tor har instruert sine ansatte til å øke kunnskapen om ulike mekanismer som ligger bak rasisme og diskriminering. De fokuserer på fellesskapet, og føler at økt kunnskap om ens religion gjør det mindre sannsynlig for å diskriminere og krenke vedkommende. Andreas jobber også med sosial kompetanse inn mot temaet, men han har en litt annen tilnærming enn Tor.

Det jobbes jo generelt med sosial kompetanse og [...] det jobbes jo selvfølgelig også inn mot menneskerettigheter, og under her kommer det også inn hvordan man er med hverandre. Hvilke rettigheter de har ut ifra om det er kjønn, hudfarge. Også nasjonalitet må vi huske. (Andreas)

4.4.2 Relasjonell og demokratisk arbeidsmåte

Som nevnt tidligere finnes det ulike former for rasisme. De tre skolene henger seg mest opp i den individuelle hverdagsrasismen.

Jeg tror ikke elevene i dag opplever eller tenker så veldig mye på disse kulturforskjellene lenger, det tror jeg er mer min generasjon. For jeg merker at hva du heter og hvordan du ser ut er litt mer uviktig akkurat nå. Jeg tror det er mer disse slengkommentarene som vi kaller hverdagsrasismen som er problemet. (Marit)

For å arbeide mot denne typen individuell rasisme, så skisserer Arneback og Jämte (2017) tre arbeidsmåter: relasjonell, demokratisk og samfunnsorientert. Nesten skole jobber aktivt med

den relasjonelle arbeidsmåten for å minske risikoen for rasistiske holdninger. Ifølge Arneback og Jämte (2017) skal elever føle en form for deltakelse i fellesskapet. Dette vil føre til lavere risiko for å utvikle negative holdninger. Å skape en positiv selvfølelse hos elevene, vil gi en positiv virkning, selv hos elever som har blitt usatt for rasisme. Et annet ord som er viktig i denne arbeidsmåten er omsorg. Elevene skal få jobbe med å selv kunne få omsorg. En av metodene er å sitte seg inn og virkeliggjøre det som skjer langt unna. Det å koble relaterte aspekter til egne liv, vil øke muligheten for å utvikle en forståelse og dermed ha omsorg for andre. Dette gjør Nesten skolen ved å gjennomføre MOT.

Vi har noe som heter MOT i skolen, og de jobber aktivt med inkludering av alle. MOT er på en måte en noen happeninger, kanskje som skjer gjennom året, men vi har jo også MOT-elever som er rundt på skoleområdet som lager aktiviteter for alle. I MOT-timer jobber vi med en felles deltakelse og individuell aksept for hverandre. Vi lager ulike caser for å forstå hverandres liv og jobber med det. Akkurat rasisme vet jeg ikke om vi gjør, men vi jobber jo for å skape en forståelse og aksept for hverandre. Og det blir vel en form for å forebygge en del? (Marit)

Ved Helset skole jobber Anders med å skape ett inkluderende og forståelsesfullt miljø, med aksept for alle. Videre jobber de på en demokratisk måte ved å la elevene lære seg betydningen av demokratiet. Ifølge Arneback og Jämte (2017) vil en forståelse av demokratiet øke mulighetene for at elevene står opp for de demokratiske verdiene som handler om menneskers rett til muligheter, likeverd og rettferdighet. Ved et stort fokus på elevdeltakelse, snakk om kontroversielle spørsmål, vil gi en økt grad rundt forståelsen av demokratiet. Helset skole jobber på en demokratisk måte gjennom snakk om demokratiets verdi og samtaler om kontroversielle spørsmål.

Så det jobbes direkte inn mot i klassesamarbeidet og gjerne knyttet litt inn på sånt tverrfaglig prosjekt og gjerne i ting opp med for eksempel FN-dagen. Rundt FN-dagen har vi et spesielt fokus på demokratiet slik at elevene skal forstå meningen med det. Vi jobber også mye med menneskerettighetene og har temabasert undervisning rundt kontroversielle spørsmål som for eksempel jødeforfølgelse. Vi har også hele tiden fokus på hvordan vi er ovenfor hverandre. Blant annet fokus på dette med kommentarer på et utseende som jeg nevnte tidligere, at det det er litt bevissthet rundt det. Hvordan, altså luke vekk de tingene egentlig ganske tidlig. (Andreas)

Marit og Nesten skole har som nevnt en relasjonell arbeidsmåte, men de har innspill av en demokratisk måte, gjennom aktivt bruk av elevråd.

Elevrådet er en form for elevenes demokrati i skolen. Vi har et aktivt elevråd som jobber aktivt inn mot elevene og kanskje blitt enda flinkere til å tenke inkludering og det å ha aksept for alle nå i koronaperioden og dermed si at elevrådet fikk en liten sånn ekstra rolle fordi det ble så adskilt, for vi ble liksom på hver vår tue rundt om på skolen fordi det blir tredelt. Så elevrådet jobber aktivt med det og alle lærerne har jo en rolle her i alle friminutt og i alle timer egentlig. Vi har jo en rolle. Vi har hatt en diskusjon, når vi startet skolen her om hvordan vi ønsket å ha det, altså vi bygget kulturen på skolen og da var dette en del av det vi bygget opp. Hvordan ønsker vi å være med hverandre (Marit).

4.4.3 Normkritisk eller interkulturell arbeidsmåte

Som nevnt føler rektorene at de opplever mer en form for individuell rasisme enn strukturell rasisme. Men hos Tor på Sagen skole opplever de små ting som kan tyde på en form for strukturell rasisme. Tor sier de opplever rasisme der elever, men annen hudfarge blir behandlet annerledes.

Tror nok at den typiske hendelsen, da det er jo at elever opplever at de blir behandlet annerledes på grunn av hudfaget. De får skylden for noe, eller at det blir generalisert at hele den gruppen med barn med mørk hudfarge blir på en måte dratt over en kam og man ser mindre nyanser man blir eller noen gjør med etnisk norske, eller hvite. (Tor)

For å motvirke strukturell rasisme har Arneback og Jämte (2017) utarbeidet to ulike arbeidsmåter, normkritisk og interkulturell. Den normkritiske arbeidsmåten gir elever muligheten til å undersøke og studere verden vi lever i. Det betyr at de ser på hvordan maktordninger fungerer, og prøve å utfordre dem. Arneback og Jämte (2017) mener at en normkritisk arbeidsmåte vil være nødvendig for å øke kunnskapen om hvordan strukturell rasisme fungerer (s. 175). Dette gjelder både for ansatte og elever. Selv om Arneback og Jämte mener det er nødvendig med en normkritisk måte, føler jeg at Tor og Sagen skole jobber med en mer interkulturell arbeidsmåte. Det vil si at de jobber for at alle elevene skal kunne fungere i et flerkulturelt samfunn. De jobber for å skape en pedagogisk virksomhet som skal kunne fungere i et kulturelt mangfold. Arneback og Jämte (2017) har laget eksempler til undervisning

der lærer aktivt jobber med ulike emner som skal speile seg i mangfoldet av kulturer. Jeg mener at jeg ser en lik tilnærming i eksemplet Tor nevner:

Vi er jo veldig opptatt av at alle skal føle en tilhørighet til skolen og til det som skjer her. Uansett hvilken bakgrunn en har. Sånn at vi er opptatt av at, og fokuserer mye på fellesskapet, fellesopplevelser, på dialog. Altså er det noe som er annerledes for en for en annen? Er det noe man skal snakke om for å bli kjent med hverandre. At relasjonen mellom barna skal være gode på tvers av hva som helst det, om det er kjønn eller bosted eller religion eller etnisitet så. Lærere benytter seg også av de ulike religioner og etnisiteter i klassen. Ikke henger de ut altså, men hvis vi har om hinduismen og de har en hindu i klassen, så jobber vi med å forstå hverandres kultur og religion. Vi jobber altså aktivt med å få elevene våre til å fungere i et klasserom med stort kulturelt mangfold. (Tor)

Tor og Sagen skole har en mer interkulturell arbeidsmåte, men skolene rundt om arbeider på individuelle måte for å forebygge rasisme. Dette ser jeg ved at både Marit og Andreas har en mer normkritisk tilnærming rundt forebyggende arbeid. Ved denne arbeidsmåten legger jeg spesielt merke til hvordan de arbeider med å skape læringsmiljø som gjør det mulig for å holde åpne og kritiske samtaler og spørsmål om for eksempel makt og maktrelasjoner. Denne arbeidsmåten vil også kunne dra nytte av de ulike elevens erfaringer, og jobbe aktivt for at elevene skal kunne tro på seg selv, og at kan gjøre en forskjell (Arneback & Jämte, 2017, s. 179). På Marit og Andreas sine skoler jobber de aktivt med å skape gode klasse og læringsmiljø gjennom ulike arenaer.

Som nevnt har vi jo MOT. Disse jobber jo aktivt i de ulike klassene for å skape et godt klassemiljø, som vi vil videreutvikle til et godt læringsmiljø. Det skal være rom for å spørre og undre seg over ting. Det skal være rom for læring. (Marit)

Vi er jo veldig opptatt av at alle skal føle seg som en del av skolen, og føle de er en del av det som skjer. Vi jobber aktivt med å utvikle læringsmiljøene og har flere dager i året der vi fokuserer på et godt klassemiljø og gode læringsmiljø. (Andreas)

Som nevnt jobber de aktivt med klassemiljøene og læringsmiljøene. Men Arneback og Jämte (2017) understreker at det skal være gode læringsmiljø som gjør det mulig å diskutere åpne og kritiske spørsmål. Derfor prøvde jeg å grave litt hva de gjør for å skape disse læringsmiljøene, og hvordan de bruker de aktivt inn i undervisningen. Som nevnt tidligere bruker Marit og

Nesten skole MOT som et program, dette programmet har Andreas og de også, men han nevner ikke det rundt forebygging av rasisme.

Hos oss starter vi alltid skoleåret med å jobbe aktivt for et åpent og inkluderende klassemiljø. Vi har som mål å få alle elevene til å føle seg inkludert og tørre å ta del av sitt klassemiljø. Det gjelder å være med i diskusjoner og holde presentasjoner osv. Jeg føler og tror vi er flinke på det, men kan sikkert bli enda bedre. Vi gjør dette bevist slik at det skal være mulig å skape gode diskusjoner i klassemiljøet. Altså vi jobber godt i forkant for å få et godt læringsmiljø. Vi har valgt å gjøre dette for å kunne forebygge mobbing, men også rasisme som du nevner. (Andreas)

Vi starter skoleåret med flere timer som går på relasjonsbygging og skape et godt klassemiljø. Dette selv om elevene er nye på skolen eller har vært her noen år. Dette for at læringsmiljøet skal være så bra som mulig ved et nytt skoleår. Vi bruker også MOT for å skape et godt læringsmiljø der elevene får utfordret seg ved å snakke høyt, diskutere og gjøre ulike øvelser. Senere bruker vi dette til å kunne ha gode og åpne diskusjoner i klasserommet, der vi snakker om alt fra Midtøsten konflikt, til hvordan demokratiet fungerer. Ved å gjøre dette tror vi at vi kan forebygge for mobbing siden vi snakker om å behandle hverandre bra. Og selvfølgelig rasisme siden det er det du spør om. (Marit)

Vi ser at både Marit og Andreas sine skoler jobber aktivt med å skape gode klassemiljøer som fører til gode læringsmiljøer. Dette gjør de bevist for å kunne diskutere store og åpne spørsmål senere, og for at elevene skal tenke over hvordan de behandler mennesker. Dette støtter seg til Arneback og Jämte (2017) sine tanker om den normkritiske arbeidsmåten for å forebygge rasisme.

5.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg forsøkt å få innsikt i hvordan skolen forebygger rasismen i dagens globaliserte samfunn. Dette har jeg gjort gjennom problemstillingen «*Hvordan arbeider bergensskolene mot rasisme på organisatorisk nivå?*». Jeg har benyttet meg av Arneback og Jämte sine teorier som utgangspunkt for å se hvordan skoler jobber for å forebygge rasisme.

Studien har en kvalitativ tilnærming, og empirien er innhentet gjennom ekspertintervjuer. Tre deltakere deltok i hvert sitt ekspertintervju. Disse tre deltakerne er rektorer, og har gitt meg et stort og innholdsrikt datamateriale som ga meg nye innsikter jeg ikke hadde klart å forestille meg i forkant av prosjektet.

Min problemstilling søkte svar på hvordan skolene jobber for å forebygge rasisme. For å besvare dette måtte jeg definere ulike former for rasisme og la informantene mine gjøre det samme. Jeg valgte tidlig å se etter hvilken form for rasisme som kom til syne i skolehverdagen, og følte dette var nødvendig for å se på hvordan skolene jobbet med å forebygge. Videre kom det tidlig frem i intervjuene at rasisme ble knyttet opp mot mobbing og paragraf 9A. Dette gjorde at jeg måtte undersøke dette, og kunne trekke sammenhenger til Arneback og Jämte (2017) sin korrigerende arbeidsmåte. I mine informanternes forståelse av rasisme uttalte de en felles forståelse som fremstår gjennom hudfarge, klesplagg og til en viss grad religion som er avgjørende for hvem informantene føler kan bli utsatt for rasisme.

På spørsmål om individuell eller strukturell rasisme i skolen, kommer det individuelle perspektivet tydelig frem hos alle tre. Den individuelle rasismen kommer til syne gjennom bruk av slengkommentarer. Disse kommentarene er i noen tilfeller ikke ment for å såre, men mottaker av kommentarene kan føle seg krenket. Vi ser også noen individer som bestemt uttrykker disse kommentarene, og dermed utfører en rasistisk handling. Det som er fascinerende er Marit som mener at dagens ungdom ikke bryr seg så mye om hva du heter eller hvordan du ser ut, men samtidig er det den individuelle og hverdagsrasismen som er mest uberedt. Alle tre er som nevnt enig at det er hverdagsrasismen som de eventuelt ser mest på sin skole. Jeg må påpeke at Tor på Sagen skole var den eneste som hadde forekomster der jeg kunne trekke linjer til det strukturelle perspektivet. Dette kan være flere grunner til det, og som nevnt tidligere er det en skole med mange kommunale boliger og mange nasjonaliteter. Det kan også være at de andre ikke nevner det fordi dem ikke har sett det samme, eller at de faktisk ikke har den formen.

Jeg må allikevel påpeke at mine tre informanter ser på rasismen som et individuelt problem. Ved å se på rasismen som er individuelt problem, vil det være enklere for dem å koble rasismen opp mot mobbing, og et mobbeprobem.

De tre informantene støtter seg på paragraf 9A og aktivitetsplikten når vi snakker om rasisme og hvordan de løser rasisme. Ved at de ser på rasisme som et individuelt problem, vil det være enklere å koble det opp mot paragraf 9A, slik at det gir dem en spesifikk måte å jobbe mot rasismen på. Problemet med dette er hvis de rammer rasisme inn i paragraf 9A, så anser det ikke rasisme som noe alvorlig, før aktivitetsplikten utløses. Ved at de pakker rasisme inn i paragrafen, og ikke ser på rasisme som et problem før en aktivitetsplikt må iverksettes, så gir de muligheten til å opprettholde et rom for hverdagsrasismen. Et annet problem ved å tro at løsningen på rasisme er paragraf 9A, er at denne paragrafen forstyrrer arbeidet mot den strukturelle rasismen. Som vist så ser jeg antydninger til strukturell rasisme på skolen til Tor. Ved å støtte seg på paragraf 9A, ser du på rasismen som et individuelt problem, og tar tak i det ved å bruke aktivitetsplikten. Dette gjør at arbeidet mot den strukturelle rasismen forsvinner, og arbeidsmåtene til Arneback og Jämte (2017) blir vanskelig å gjennomføre.

Jeg vil påstå at koblingen mellom rasisme og paragraf 9A er «løsningen» til rektorene, altså på et organisatorisk nivå. Siden de ikke har en form for plan rundt rasisme på skolen, velger ledelsen å støtte seg på en allerede eksisterende plan og lov. Rasisme er som nevnt tidligere et stort begrep, men med en juridisk klarhet. Jeg tror dette er med på å koble rasisme opp mot mobbing, fordi de synes det er vanskelig å definere og dermed drive forebyggende arbeid mot det.

Men hva gjør egentlig skolene i bergensområdet for å forebygge rasisme? Blant mine informanter vil jeg nevne Marit som først sier at de ikke har noe erfaring med det fordi de ikke opplever rasisme i stor grad. Senere i intervjuet ser jeg at Marit sin skole er den skolen som har flest skjulte forebyggende tiltak. Det er tydelig at skolene gjør noen tiltak, men vet ikke at det forebygges for rasisme. Skolene har flere tiltak som skal minske mulighetene for mobbing som MOT og andre antimobbeprogrammer. Disse programmene, har litt den samme effekten siden skolene ser på rasisme som et individuelt problem. Gjennom disse programmene blir det gjennomført aktiviteter som skal øke menneskesynet hos den enkelte elev. De skal bli bedre på å sitte seg inn i andres liv, og tolerere at mennesker er forskjellige. Ja, denne måte å arbeide på kan til dels fungere i arbeidet mot rasisme. Men det er ikke det som er tanken når de gjør det.

Jeg vil dermed påstå at på organisatorisk nivå vil de bruke paragraf 9A som et verktøy mot rasisme. De sitter i gang antimobbeprogrammer, men mangler programmer for å forebygge rasisme. Arneback og Jämte (2017) skriver om hvordan forebygge den individuelle rasismen ved å øke deltakelse i fellesskapet eller lære elevene betydning og viktigheten av demokratiet. Skolene jobbe alle aktivt med å øke deltakelsen i felleskapet, og noen forteller om viktigheten av demokratiet. Det jeg ser er at selv om de bruker paragraf 9A hos ledelsen, mangler de systemer i klasserommet. Ut ifra svarene jeg fikk så var det en instruks fra ledelsen at de skulle jobbe mye med klassemiljøet og fellesskapet, men det ble opp til den enkelte lærer å få det til. Jeg ser ingen klare systemer som lærere kan støtte seg på.

Skolene sier selv at de ser litt former for hverdagsrasisme. De ser på det som et individuelt problem og velger antimobbeprogram som en form for forebyggende arbeid. Selv om skolene har antimobbeprogram, mener jeg at det ikke er nok til å drive et forebyggende arbeid mot rasisme. Skolene gjør masse for å forebygge mobbing, og mange av metodene kan relatere til rasisme, men hovedtrykket blir «dessverre» ikke lagt på rasismebiten. Arbeidet for å forebygge rasisme bør systemiseres, og det bør utarbeides klarere planer slik at ledelsen har en klar plan og får formidlet det ut til klasserommene.

Tematikken i oppgaven er rettet mot skoleledelsen, og hva de gjør for å forebygge rasisme. Det har ikke vært meningen og «arrestere» noen for å ikke drive forebyggende arbeid, men de skal bli bevisstgjort på viktigheten av å drive med det. Derfor mener jeg at det bør drives en videre forskning rundt tematikken. Kanskje være med å lage en plan til skolene, slik at de får systemisert arbeidet deres i større grad enn i dag. Selv om oppgaven dreier seg om skoleledelsen, håper jeg samfunnsfaglærere og andre faglærere kan hente litt inspirasjon fra arbeidet Arneback og Jämte (2017) viser til. Det er også mulig å se på noen gode eksempler skolene gjør, i lys av denne teorien. Til slutt vil håper jeg at skolene, samfunnsfaglærere og andre faglærere reflekterer over de ulike måtene å arbeide mot rasisme på. Kanskje denne refleksjonen kan bidra til en positiv endring for elevene, for skolen og kanskje for samfunnet generelt.

Litteratur

- Arneback, E. & Jämte, J. (2017). *Att motverka rasism i förskolan og skolan*. Natur og kultur
- Bangstad, S., & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme?* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Bangstad, S., Grung, L. B & Larsen, E. N. (2021). *Strukturell rasisme i Bergen* (2021/09). Vista analyse. <https://www.vista-analyse.no/no/publikasjoner/strukturell-rasisme-i-bergen/>
- Bawan, R. S. (2022, 23 mars). Tenåringar opplever rasisme på skolen: - Føler oss ikke som en del av fellesskapet. NRK. <https://www.nrk.no/vestland/unicef-rapport-viser-at-mange-tenaring-opplever-rasisme-pa-skolen-1.15898222>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Tanggard, L. (Red). (2012). *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling*. Gyldendal.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komité. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Drew, J., Hill, E., Stein, R., Tiefenthaler, A., Triebert, C., & Willis, H. (2020, Mai 31). *The New York Times*. Hentet Februar 14, 2022 fra How George Floyd Was Killed in Police Custody: <https://www.nytimes.com/2020/05/31/us/george-floyd-investigation.html>
- Elgvin, O. (2021). *Strukturell rasisme i Norge: en funksjonalistisk tilnærming til rasisme uten rasister*. Tidsskrift for samfunnsforskning, 62(1), 99-105. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-08>
- Europarådet (2017). Å undervise i kontroversielle tema. Hentet fra <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>

- FN (2019). Konvensjon mot rasediskriminering (1965). Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-mot-rasediskriminering>
- Gleiss, S, M & Sæther, E (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter – å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (Red.). (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Gyldendal
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal
- Likestillings- og diskrimineringsloven (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* (LOV-2017-06-16-51). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Løken, H.N., Stubø, I. (2018). Kapittel 16 Menneskeverd og solidaritet – om individbaserte og fellesskapsorienterte verdier i opplæringslovens formålsparagraf. T.A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole* (s. 273-292). Gyldendal Akademisk
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen (2022). *FNs konvensjon mot rasediskriminering (ICERD)*.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-mangfold/likestilling-og-inkludering/konvensjoner/fns-rasediskrimineringskonvensjon-id670417/>
- Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2009). *Rasisme og diskriminering. Begreper, kontroverser og nye perspektiver*. Rapport. Norges forskningsråd.
- Røthing, Å. (2019) «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), s. 40-57. Hentet fra:
<https://journals.hioa.no/index.php/fleks/article/view/3309/3157>

- Semantix. (u.å) *Hvordan transkribere lyd til tekst?*. Hentet 2. mars 2023 fra <https://www.semantix.com/no/ressurser/blogg/veiledning-hvordan-transkribere>
- Svenkerud, S.V. (2021) Intervjuer i klasseromsforskning.. I E.A, Bakken & C.P, Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-101). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Elevenes psykososiale skolemiljø [Brosjyre]. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/fylkeslag/ostfold/laringsmiljo/skolmiljo_foreldrebrosjyre_bokmal.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Skolemiljø. (Rundskriv Udir-3-2017). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, November 7). *Udir.no*. Hentet Februar 6, 2023 fra Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan arbeider bergensskolen mot rasisme på organisatorisk nivå?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan *skoleledelsen arbeider mot rasisme i den norske skolen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg vil undersøke hvordan skoleledelsen arbeider mot rasisme i skolen. Hvordan tar ledelsen og implementerer arbeidet om rasisme fra høyere hold, til sin egen skole.

Forskningsspørsmålet jeg vil undersøke i min masteroppgave er «hvordan arbeider den norske skolen mot rasisme på organisatorisk nivå?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskulen avd. Breistein er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å kunne svare på mitt forskningsspørsmål er det hensiktsmessig og nødvendig å hente empiri fra ledelsen på skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å gjennomføre ett intervju. Dette intervjuet vil vare i ca. 30-45 min. Jeg vil ta lydopptak for å kunne transkribere dataene i ettertid, de vil så bli slettet etter bruk.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Kun jeg og eventuelt min veileder vil ha tilgang til opplysningene som blir gitt.*
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med fiktive navn eller med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Personopplysninger vil anonymiseres og makuleres slik at informasjonen ikke vil kunne spores tilbake til deg.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 22. Mai 2023. Dine personopplysninger og lydopptak fra intervjuet vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA Høgskulen har *[sett inn navn på behandlingsansvarlig institusjon]* har Personverntjenester 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:

- *Nla Høgskulen. Høyskolelektor – Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Høgskulen på Vestlandet ved Fredrik Stenhjem Hagen*
 - E-post: Fredrik.Stenhjem.Hagen@hvl.no
 - Tlf.: 411 01 906
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved NLA Høgskulen

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Fredrik Stenhjem Hagen

Ole Jørgen Tolleshaug Olsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan arbeider bergensskolen mot rasisme på organisatorisk nivå?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Vurdering av behandling av personopplysninger

06.09.2022

Referansenummer

613542

Vurderingstype

Standard

Dato

06.09.2022

Prosjekttittel

Hvordan arbeider den norske skolen mot rasisme på organisatorisk nivå?

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig

Fredrik Stenshjem Hagen

Student

Ole Jørgen Olsen

Prosjektperiode

05.10.2022 - 22.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 22.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester 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.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever eller andre tredjepersoner/taushetsbelagt informasjon.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!