

BACHELOROPPGÅVE

Førebygging av rasisme i grunnskulen

Av

Kandidatnummer: 232
Linn Therese Solheim

Prevention of racism in primary school

Barnevernspedagogikk

BSV-300

Mai 2014



Innhald

1.0 – Innleiing	1
1.1 – Grunngeving for val av tema og problemstilling.....	1
1.2 – Problemstilling.....	1
1.3 – Avgrensing og presisering av problemstilling.....	2
1.4 – Formålet med oppgåva.....	2
1.5 – Førehandsforståing.....	3
1.6 – Oppgåva sin disposisjon.....	3
2.0 – Metode	4
2.1 – Kvalitative intervju som metode.....	4
2.2 – Kven er informantane?.....	5
2.3 – Intervjusituasjonen.....	5
2.4 – Anonymisering av informantane.....	6
2.5 – Kjeldekritikk.....	6
3.0 – Teori	7
3.1 – Kva er ein miljøterapeut?.....	8
3.2 – Kva er rasisme?.....	9
3.2.1 – Etnosentrisme.....	10
3.2.2 – Nyrasisme.....	10
3.2.3 – Institusjonell rasisme.....	10
3.2.4 – Ideologisk rasisme.....	11
3.3 – Konsekvensar av rasisme.....	12
3.4 – Rasisme som problem i grunnskulen.....	13
4.0 – Resultat og drøfting	14
4.1 – Ikkje oversjå.....	14
4.2 – Hindre ekskludering.....	15
4.3 – Ta omsyn til bakgrunn.....	16
4.4 – Gruppearbeid.....	16
4.5 – Tilpassa opplæring og utvida nettverk.....	17
4.6 – Nytte undervisningstida.....	18

4.7 – Tolk.....	18
4.8 – Samtalar med barn.....	19
4.9 – Å bruke elevane som ein ressurs.....	20
5.0 – Oppsummering og avslutning.....	21
Litteraturliste.....	23
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv.....	25
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	26

1.0 – Innleiing

1.1 – Grunngeving for val av tema og problemstilling

§ 9a i Opplæringslova (2002) pålegg skulen å leggje til rette for eit positivt og trygt læringsmiljø, men lova er i følgje Raundalen og Shultz (2011, s. 116) foreløpig uverksam. Rasisme er eit omfattande problem, som er ein del av kvardagen til mange – også skulebarn. Menneske med minoritetsbakgrunn er marginalisert på mange område, og er ofte i fokus for den offentlege debatten om ”norsk identitet” (Skytte, 2012). Mange av dei blir stigmatisert av etnisk norske, og samtidig av sitt eige miljø dersom dei bryt reglar i det miljøet (Kumar, 2002).

Denne oppgåva har som formål å undersøkje ulike konsekvensar rasisme kan medføre for minoritetsbarn i grunnskulen, og om miljøterapeuten sin kunnskap og kompetanse kan vere eit ledd i å førebygge dette. Pedagogar har eit godt utgangspunkt for å hjelpe barn, då dei tek del i barna sin kvardag – nesten kvar dag (Raundalen & Schultz, 2011). Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2010) skriv at førebygging er eit mangetydig og positivt lada omgrep, for forsøk på å eliminere eller begrense ei uynskja utvikling.

Femte semester av barnevernsstudiet tok eg ved University of the Sunshine Coast i Australia, der eg hadde *Understanding Cultural Diversity* som fag. Kvar veke sat eg saman med lærar og elevar frå ulike stader i verda, der me diskuterte saker som kulturskilnadar, politikk, flyktningar, innvandrarar og framandfrykt. Dette gav meg kunnskap og nye tankar om rasisme, som eg ynskjer å ta i bruk i denne oppgåva.

I praksisperioden som me hadde fjerde semester, jobba eg som miljøterapeut på barnetrinnet ved ein grunnskule. Dette opplevde eg som svært lærerikt og givande, og gav meg ei forståing for kor viktig det er å ha høgare utdanna og kompetente miljøterapeutar i skulen. I denne oppgåva ynskjer eg å bruke kompetansen min både frå praksis og tida i Australia, ved å kople rasisme og miljøterapi i skulen saman til eitt tema. Eg ynskjer å lære i løpet av skriveprosessen, og å syne ulike formar for førebygging.

1.2 – Problemstilling

Ut frå dette, vil eg drøfte følgjande problemstilling:

«Korleis kan miljøterapeutar førebygge rasisme i grunnskulen?»

1.3 – Avgrensing og presisering av problemstilling

Rasisme kan oppstå i mange ulike kontekstar, samanhengar og situasjonar, men i denne oppgåva vil fokuset vere på grunnskulen, korleis dette kan påverke barna, og kva miljøterapeuten kan gjere for å førebygge dette. Grunnskulen er frå 1. til og med 10. klasse, og er ein mogleg arena for utfolding av rasisme. Eg har valt å spesifisere oppgåva inn mot barnetrinnet, som 1. – 7. klasse går innunder. Bakgrunnen for dette valet var problem med å få informantar frå høgare klassetrinn.

Kontaktlæraren i klassen har gjerne den mest sentrale rolla og det overordna ansvaret for barna, og har mykje å seie for kva haldningar og kunnskap som blir formidla til elevane. Fokuset i oppgåva vil likevel vere på kva miljøterapeuten kan gjere i si yrkesutøving for å førebygge rasisme, med den kunnskapen han eller ho har tileigna seg gjennom sitt studie som barnevernspedagog, sosionom eller vernepleiar.

1.4 – Formålet med oppgåva

Denne oppgåva har både eit fagleg og eit formelt mål. Å skrive ei bacheloroppgåve er ein eksamen som ein er nøydte å fullføre og få godkjent for å bli utdanna barnevernspedagog, men samtidig har eg gleda meg i fleire år til å skrive oppgåva då skriving alltid har vore ei stor interesse for meg. Dette er ei stor moglegheit til å utforske, reflektere rundt og lære meir om eit tema eg brenn for, samt å setje lys på noko eg meiner er viktig innanfor det barnevernsfaglege feltet. Dersom eit tema er tabu, så gjer ein problemet til noko som er ugyldig (Søftestad, 2005). Sidan problem altså ikkje bør *tabuiserast* dersom dei skal løysast, meiner eg at det er viktig å ha fokus på rasisme.

Eg ynskjer å få fram eit breitt spekter av ulike formar for førebygging. Eg vil også få fram kvifor det er viktig å ha fokus på rasisme og rasismeførebyggande tiltak, basert på både referansar og informasjon frå kompetente miljøterapeutar, i tillegg til eigne ord. Kumar (2002, s. 69) skriv at pedagogen sine haldningar til barna er avgjerande for deira trivsel på skulen, og at det er me vaksne som gjer barn bevisste på skilnadar. Ho skriv vidare at skulen skal ha fargeblindskap som mål, då dette vil vere med på å førebygge rasisme. Dette er ei av mine grunngevingar for at oppgåva har fokus på kva miljøterapeuten i seg sjølv kan bidra med i skulen.

Eg har funne fleire dokument og bøker som omhandlar rasisme, og også når det gjeld miljøterapi. Eg har funne fagstoff som handlar om rasisme i skulen, men ikkje noko som

dreiar seg direkte om kva ein miljøterapeut kan gjere for å førebygge rasisme. Det er dette oppgåva har som formål å syne.

1.5 – Førehandsforståing

Som skriv i del 1.3, omfamnar barnetrinnet barn frå det året dei fyller seks år til det året dei fyller tretten. I løpet av dette tidslaupet er barn i stor utvikling, og særleg den kognitive utviklinga er sentral. Den kognitive utviklinga handlar om evna til å tenkje, vurdere og lære, samt å løyse problem (Bunkholdt, 2010). Det er difor viktig at miljøterapeuten tilrettelegg kommunikasjonen ut frå alder og utviklingsfase, samt vurderar korleis det er best å gå fram med kvart enkelt barn.

Offentleg definisjonsmakt påverkar våre personlege oppfatningar av korleis me både ser på og behandlar menneske med migrasjonsbakgrunn (Fandrem, 2011). Integrerings- og mangfaldsdirektoratet (2010) skriv at i offentleg statistikk blir ein innvandrar definert som ein som er født i eit anna land enn Noreg eller som har utlandlandsfødde foreldre. Det vil vere denne definisjonen det refererast til når omgrepa *minoritetsbarn* og *innvandrar* blir brukt i denne oppgåva, sjølv om det finst mange måtar å definere omgrepa på. Når omgrepet *majoritet* blir brukt, omtalar definisjonen etnisk norske. I møte og arbeid med minoritetsbarn skal ein likevel sjå på dei som enkeltindivid, og ikkje som representant for ei gruppe (Salole, 2013).

I avgrensinga *minoritet* ligg det ikkje ei forståing av at etniske minoritetsborgarar utgjer ei homogen gruppe – verken etnisk, religiøst, språkleg eller i hudfarge og andre kroppslege kjenneteikn. Det ligg heller ikkje i definisjonen at etniske minoritetsborgarar delar ei felles oppleving av ein minoritetssituasjon. Definisjonen kan forståast som at personar med minoritetsbakgrunn ikkje kan seiast på førehand å vere privilegerte innanfor offentlege institusjonar på lik linje med majoriteten. Dette er fordi det språket og den kulturen, religionen og etnisiteten som produserast og reproduserast innanfor desse institusjonane, først og fremst tilgodeser majoriteten. Skulen kan omtalast som ein slik institusjon (Skytte, 2012).

1.6 – Oppgåva sin disposisjon

Oppgåva er delt opp i 6 overordna deler. Punkt 1.0 har teke føre seg problemstillinga og utdjuvning av kvifor eg tykkjer dette er eit sentralt og barnevernsfagleg tema. Under punkt 2.0 forklarar eg metoden eg har valt å bruke i oppgåva, og utdjuvar denne. Sjølvvalt litteratur og

pensumlitteratur er i hovudsak gjort greie for under punkt 3.0, som relevant teori som kan belyse problemstillinga mi. Under punkt 4.0 drøftar eg problemstillinga ut i frå dei kvalitative intervjua som har blitt gjort, supplert med litteratur og eigne ord. Under punkt 5.0 kjem konklusjonen som avslutning, og til slutt blir litteraturlista synt, etterfylgt av vedlegg.

2.0 – Metode

Eg vil no gjere greie for metodedelen i oppgåva. Kvalitative intervju er den forma for metode eg har valt; rettare bestemt djupneintervju, og eg ynskjer fyrst å utdjupe kva dette inneber. Informantane som har vorte intervjua fortel eg om i punkt 2.2., og deretter blir det gitt informasjon om intervjusituasjonen og anonymisering, før kjeldekritikk blir presentert.

2.1 – Kvalitative intervju som metode

Lærebøker og fagbøker er eit godt utgangspunkt for ei god oppgåve. Det gir god oversikt innan faget, men er sjeldan tilstrekkeleg som litteratur i ei større oppgåve som til dømes bachelor (Dalland, 2013). Det var noko vanskeleg å finne forskning som var dekkande for problemstillinga mi og avgrensinga kring denne. Det var mange forskingsartiklar som baserte seg på anten rasisme eller miljøterapi, men eg fann ikkje noko om dei to kopla saman. På grunn av dette tok eg ei slutning om å ha kvalitative intervju som metode, for å få informasjon frå utdanna miljøterapeutar som jobbar i det aktuelle fagfeltet.

Dalland (2013, s.156) skriv at ordet «kvalitativ», betyr at intervjuet tek sikte på å få fram nyanserte skildringar av den situasjonen som intervjupersonen befinn seg i. Her altså ein miljøterapeut, i ein klasse der barn med minoritetsbakgrunn er ein del av mangfaldet. Bakgrunnen for kvalitative intervju er å spørje menneske, for å få vite korleis dei oppfattar verda og livet sitt (Dalland, 2013). Kvale (2001, s. 21) skriv at forskingsintervjuet er basert på den kvardagslege samtale, men at den skal vere fagleg. Ved bruk av kvalitative forskingsintervju ynskja eg å få tilgang til informantane sine erfaringar frå det å vere miljøterapeut i ein klasse med kulturelt mangfald, og kva dei gjer for å førebygge rasisme gjennom arbeidet sitt med barn.

Kvalitative forskingsmetodar innehar fleire formar for intervju, men valet mitt falt på djupneintervju. Tjora (2011, s. 91) skriv at ein brukar denne typen intervju der ein vil studere meiningar, haldningar og erfaringar, som var bakgrunnen for valet mitt. Djupneintervjuet føregjekk slik at eg som intervjuar prøvde å skape ein situasjon for ein relativt fri samtale,

som krinsa rundt rasisme som spesifikt tema. Eg stilte opne spørsmål, for å gi informantane moglegheit til å gå i djupna der dei hadde mykje å fortelje (Tjora, 2011).

2.2 - Kven er informantane?

Informantane er tre miljøterapeutar som arbeider på barnetrinnet i grunnskulen, og som alle er utdanna barnevernspedagogar. Den eine jobbar i fjerde og femte klasse, den andre jobbar i alle fyrsteklassane, medan den tredje jobbar i to ulike klassar på fjerde trinn. Alle har elevar med minoritetsbakgrunn i klassane dei jobbar i, og var difor aktuelle intervjupersonar til oppgåva mi.

Miljøterapeutane har som arbeidsoppgåver å jobbe med enkeltelevar som treng ekstra ressursar, som til dømes har generelle lærevanskar i skriving og lesing, nonverbale lærevanskar, lettare psykiske utviklingshemmingar eller ADHD. Dei føl opp enkeltelevar med tilrettelegging i og utanfor klasserommet, støttar oppom sosial kompetanse, og er ein del av timane og miljøet i klassane.

Alle miljøterapeutane tykkjer dei har ei viktig rolle i skulen, og ytrar at det er viktig å ha fleirfagleg tilsetje med ulike profesjonar, som dermed har ulik kompetanse og ulike måtar å forstå barna på. Barnevernspedagogane har hatt mykje om barn si utvikling i utdanningslaupet sitt, og kan blant anna bruke dette saman med kommunikasjon og samhandling på ein anna måte enn ein lærar.

2.3 – Intervjusituasjonen

Noko som kan bety mykje for kvaliteten på samtalen, er forholda rundt intervjuet (Dalland, 2013). Særleg for djupneintervju er ein føresetnad for å lukkast at ein klarar å skape ei avslappa stemning der informanten kjenner seg trygg, at det er greitt å snakke opent om personlege erfaringar og å tenke høgt, og kor digresjon er tillate (Tjora, 2011). Difor foreslo eg å møte miljøterapeutane kvar for seg på deira skule – i deira eige miljø. Baktanken med dette var å påverke intervjuet positivt, sidan intervjupersonane gjerne ville kjenne seg tryggare og meir avslappa på deira eigen arbeidsstad. Dette ville også vere naturleg sidan undersøkinga var knytt til informantane sitt arbeid (Tjora, 2011).

Før eg starta intervjuet, informerte eg intervjupersonane om kva intervjuet ville innebere. Eg fortalte dei om formålet med intervjuet og med oppgåva, om korleis eg skal ivareta deira

anonymitet som informantar, og om teieplikt. Eg minna om at personen har full rett til å ikkje svare på enkelte spørsmål, og at dersom nokre av spørsmåla følast for direkte eller urelevante i forhold til hans eller hennar arbeid, så treng dei ikkje svarast på.

Eg nytta ein førehandsskreven intervjuguide gjennom intervjuet, som var fleksibel og med opne spørsmål, for å gi rom for ein god samtale. Eg byrja med å stille nokre generelle informasjonsspørsmål, som kva utdanning dei har og kor lenge dei har vore i arbeidslivet etter fullført utdanning, før eg sat i gong med sjølvte intervjuet. Tjora (2011, s. 96) skriv at slike oppvarmingsspørsmål kan skape tryggleik hjå informanten, då dei framstår som uformelle og ufarlege. Etter dette spurte eg om deira rolle som miljøterapeut, kva arbeidsoppgåvene deira er og korleis dei ser på fokuset om å ha utdanna miljøterapeutar i skulen. Eg stilte så spørsmåla kring rasisme – som var hovudtemaet under intervjuet. Som avslutning takka eg for intervjuet, og kommuniserte at eg set pris på at personen stilte opp som informant.

2.4 – Anonymisering av informantane

Dei som deltek i ei intervjuundersøking har rett på anonymitet (Dalland, 2013).

Anonymisering brukast for at ikkje deltakarar eller institusjonar i undersøkingar skal kunne gjenkjennast (Tjora, 2011). I denne oppgåva vil informantane bli nemnt som *miljøterapeutane*, då det er deira rolle som miljøterapeut som vil bli lagt vekt på. Dei vil ikkje bli nemnt med namn, og det vil heller ikkje bli nemnt på kva skule eller kvar i landet dei jobbar. Det same gjeld gjenforteljing av situasjonar dei har opplevd, der barn er inkludert.

2.5 – Kjeldekritikk

Kjeldekritikk er ein metode som blir brukt for å fastslå om ei kjelde er til å stole på. Det er ein metode som viser om ein er i stand til å forholde seg kritisk til dei kjeldene ein brukar i oppgåva og dette gir også ein peikepinn på kva slags kriterium ein nytta seg av under utveljinga (Dalland, 2013). Eg valte å lese relevant teori om kjeldekritikk og kvalitative intervju før eg starta med oppgåva, for å få eit heilskapleg bilete av prosessen kring intervjuet eg skulle gjennomføre. Grunnlaget for drøftinga i oppgåva mi er informasjonen informantane gav meg, og det er difor svært sentralt med kjeldekritikk for å få ei større forståing for det som kjem fram i drøftingsdelen.

I prosessen med eit forskingsintervju er det viktig å vere bevisst på at det er eg som er instrumentet. Evna mi til å oppfatte svara, ta vare på dei, forstå dei og tolke dei, er avgjerande for om det eg får ut av intervjuet er til å stole på (Dalland, 2013). Sidan det er på grunnlag av mine spørsmål at eg får svar, må ein ha i bakhovudet at dersom eg hadde valt å stille andre spørsmål til miljøterapeutane, så kunne dette også ha medført heilt andre svar og oppgåva kunne ha fått eit anna utfall. For å kvalitetssikre, vil eg la informantane få tilbod om å lese oppgåva før innlevering. Dei kan då få kome med innspel og kommenterar til teksten eg har skrivne ut frå deira ord, for at eg skal vere trygg på at eg har forstått informasjonen frå dei slik den var meint frå deira side.

Intervjuet skal ikkje berre fortelje oss om den enkelte, det skal helst kunne seiast noko utover den intervjuja personen (Dalland, 2013). Då eg utførte intervjua, ynskja eg å få vite kva ein miljøterapeut kan gjere for å førebygge rasisme på generelt grunnlag. Etter å ha snakka med tre miljøterapeutar som jobbar med minoritetsbarn, så veit eg mykje om kva miljøterapeuten kan gjere i forhold til den aktuelle problemstillinga. Likevel er det eit uopnåeleg mål å vite kva som blir riktig å gjere for alle miljøterapeutar med alle barn, og det i ein kvar situasjon.

Noko av litteraturen eg valte å ha med i oppgåva mi var på engelsk. Engelsk er ikkje mitt fyrstespråk, og det er difor ein moglegheit for at eg kan ha oversatt noko av teksten annleis enn slik det var meint frå forfattaren si side. Den engelske boka som har vore sentral i teorikapitlet omhandlar Australia, men eg vel å tru at rasisme i Australia ikkje er så forskjellig frå rasisme i Noreg – i alle fall ikkje definisjonen. Dette basert på kva eg lærte i undervisninga då eg sjølv studerte og budde der. Eriksen (2010, s. 181) poengtarar når det gjeld rasisme, at samanlikning av studiar frå Noreg og Australia syner at etnisk diskriminering av arbeidsmarknaden er eit utbredt fenomen i begge land.

3.0 – Teori

Fokuset i denne oppgåva er retta mot kva miljøterapeutar i skulen kan gjere for førebygge rasisme, men kva er det som definerar ein miljøterapeut? Og kva er eigentleg rasisme? På kva måte kan rasisme vere eit problem i grunnskulen, og kva konsekvensar kan det få? Før sjølve problemstillinga blir teke opp, vil det vere nødvendig med nokre presiseringar. Dette vil no kome fram i den teoretiske delen av oppgåva.

3.1 – Kva er ein miljøterapeut?

Den norske skulen har i årevis brakt barna saman og behandla dei som likeverdige (Raundalen & Schultz, 2011). Den har også eit ansvar for elevane si læring, tryggleik og trivsel som den er rettsleg forplikta til å oppfylle (Tolo & Westrheim, 2014). I skulen byggjer elevar uformelle nettverk, dei tileignar seg faktakunnskap og blir kulturelt nasjonalisert, samt at dei blir disiplinert sosialt ved å tileigne seg væremåtar som er kurante i landet dei bur i. I tillegg sosialiserar skulen, eksplisitt eller implisitt, elevane til eit bestemt verdisyn med omsyn til blant anna forholdet til autoritetar, kjønnsrelasjonar og humanisme (Eriksen, 2010). På fleirkulturelle skular kan det sjå ut som at integrering skjer av seg sjølv, men vi gløymer gjerne at bak det tilsynelatande enkle står det pedagogar som har planlagt og lagt til rette for fellesskap og kameratskap (Raundalen & Schultz, 2011).

Samfunnet, skulen og barna er i endring, og krava til elevane gjeld ikkje berre å tileigne seg fagleg kunnskap. Sosial kompetanse er viktig – å etablere venskap, å passe inn, å finne si eiga identitet, å løyse konflikhtar og å sjå samanhengar. Dette kan vere ei utfordring for mange, og barn har ulike vanskar som lærarar verken har tid eller kapasitet til å ta vare på i kvardagen deira. Her kjem miljøterapeutane inn med sin kompetanse, og bidreg til trivsel på skulen i tillegg til å vere ein ekstra fagleg ressurs i timane. Miljøterapeutane er til stades både i klasserommet, i friminutta og på SFO, og får dermed eit meir heilskapleg inntrykk av korleis elevane har det. Sidan dei ikkje treng å planlegge fag eller førebu seg til timane, kan dei i større grad prioritere å setje i verk tiltak for at barna skal ha ein betre skulekvardag. Ein av miljøterapeutane som vart intervjuva i høve oppgåva, poengterar: ”Som miljøterapeut har eg moglegheit til å ta tak i ting med ein gong. Eg kan ta elevar ut av klasserommet og løyse konflikhtar på gongen, medan læraren køyrer undervisninga som planlagt. Små bagatellar slepp å vekse seg store.”

Fellesorganisasjonen og Utdanningsforbundet (2012, s. 3) definerar ein miljøterapeut som ein person som har ein treårig høgskuleutdanning innanfor helse- og sosialfaget – anten som barnevernspedagog, sosionom eller vernepleiar. Vidare skriv dei at ein miljøterapeut arbeider for elevar si positive endring og utvikling gjennom arbeid med tilrettelegging av læringsmiljø, psykososiale faktorar og utviklingsstøttande tiltak, og at skulen treng tilsette med supplerande kompetanse til lærarane. Dette er for å sikre best mogleg resultat i arbeidet med dei mest sårbare elevane.

3.2 – Kva er rasisme?

Jensen og Ulleberg (2011, s. 207 – 208) skriv at ein både i daglegtale og i faglege samtalar kan høyre menneske som snakkar om me – og dei andre. Ein nyttar seg av eit dualistisk prinsipp der verda delast i to. Det er vår verd og dei andre si verd, det er vår kultur og dei andre sin kultur, det er vårt språk og dei andre sitt språk og så vidare. Ein slik språkbruk bidreg til å ekskludere menneske frå eit fellesskap og å fasthalde menneske med svært ulik bakgrunn som éi gruppe. Skytte (2012, s. 47) skriv at usakleg skilnadsbehandling av menneske med anna etnisk bakgrunn, er ei enkel beskriving av etnisk diskriminering.

Omgrepet *rasisme* kjem frå ordet ”rase”. Kva som er meininga bak dette ordet er det mykje forvirring rundt, til tross for at ordet har blitt mykje brukt både i media og på folkemunne. Nokre gongar er ”rasar” definert som grupper av menneske som er identifisert som annleis på bakgrunn av hudfarge eller andre fysiske eigenskapar, medan andre gongar er definisjonen knytt til nasjonalitet, språk, religion eller kultur – eller ein kombinasjon av desse. Dette er sjølv om menneskelege befolkningar ikkje er klart avgrensa av verken biologiske eller fysiske eigenskapar. Dei grensene ein set mellom ”rasetypar” er sosialt og kulturelt konstruert (Hollinsworth, 2006). Raundalen og Schultz (2011, s. 131) hevdar det same, og skriv at rasar ikkje finst. Dei informerar om at i følge biologar har omgrepet rasisme gått ut på dato, i og med at biologane har slått fast at me alle har same type hjerne.

Dersom ein uttalar seg om ein person basert på ein negativ erfaring, så går ikkje dette innunder omgrepet rasisme. Når det gjeld innvandrarar, kan mange føle ei moralsk plikt til å like personar – for ikkje å bli oppfatta som rasist (Kumar, 2002). Kumar (2002, s. 39) definerar rasisme slik: ”Rasisme er dersom ein skjærer alle over ein kam, basert på eit møte med eitt enkelt individ.” Det kan også sjåast på som eit sosialt problem, då sosiale forhold, prosessar, sosiale ordningar og haldningar som oppfattast som uønska, negative og som ein trussel mot bestemte verdiar og interesser, kan betraktast som eitt (Halvorsen, 2009).

Rasisme er med på å vekke mange vonde kjensler hjå innvandrarbarn, og rasistiske ytringar kan vere med på å svekke sjølvbiletet til barna, og gjere at dei følar seg mindreverdige (Kumar, 2002). Dette er éi av mange konsekvensar, og fleire vil bli presentert i punkt 3.3. Hollinsworth (2006) skriv om fire ulike formar for rasisme, som no vil bli presentert og kopla opp mot skulen. Dette er for å få fram ei forståing av korleis rasisme kan ramme elevar på ulike måtar.

3.2.1 – Etnosentrisme

Etnosentrisme kan definerast som trua på overlegenheit (Hollinsworth, 2006). Ein ser på si eiga kultur som den største, og på andre kulturar som underlegne si eiga – samt også dei personane som tilhøyrrer andre kulturar. Slike oppfatningar kan vere nyttige når det gjeld å oppretthalde si eiga gruppe sin lojalitet, og det å sikre jamn tilstrøyming av unge til si eiga gruppe (Hollinsworth, 2006).

I norske skular markerar ein høgtider som høyrer til i den kristne trua, då majoriteten i Noreg har dette i sin kultur. Dersom elevar med ein anna religionsbakgrunn blir diskriminerte fordi dei feirar andre heilagdagrar enn dei andre i klassen, så går dette innunder omgrepet etnosentrisme.

3.2.2 – Nyrasisme

Nyrasisme kan forklarast som ei gruppe menneske som meiner at det er naturleg for menneske som delar ein livsstil, ein kultur, å binde saman i ei gruppe og å vere fiendtleg innstilt ovanfor utanforståande, som er annleis og som kan true deira identitet som gruppe. Talsmennene for nyrasisme hevdar gjerne at dei ikkje er rasistiske, då dei ikkje gjer noko verdivurdering av andre og ikkje snakkar nedlatande om fysiske eigenskapar, men at dei erkjenner at dei er ulike. Den eventuelle trusselen frå utsida spelar ikkje noko rolle, då det som tel er kva nyrasistane følar (Hollinsworth, 2006).

Eit eksempel på dette kan vere at det har byrja ei ny jente i ein andreklasse. Dei andre elevane i klassen følar at jenta er svært ulik dei, då ho har med seg ein heilt anna mat enn kva dei har i nisteboksane sine, og ho seier at ho ikkje feirar jul – i tillegg til at ho kjem inn i ein klasse med barn som har vore saman i nesten to år og som allereie er samansveisa. Miljøterapeuten tek opp utfordringa på eit foreldremøte, fordi elevane i klassen steng jenta ute frå leik i friminutta. Foreldra seier at barna deira ikkje kan leike med nokon som har ein så forskjellig kultur frå deira eiga.

3.2.3 – Institusjonell rasisme

Institusjonell rasisme refererer til eit mønster av fordeling av sosiale godar, som jamleg og systematisk unnlèt å gi godar til nokre grupper på grunn av etnisitet eller hudfarge. Denne typen rasisme opererar gjennom sentrale institusjonar; det kan vere organiserte sosiale ordningar der sosiale godar og tenester distribuerast (Hollinsworth, 2006). Dersom ein

kategori individ med felles kjenneteikn ikkje har moglegheit til å delta på lik linje med andre kategoriar, er det diskriminering (Halvorsen, 2009).

Eit døme på dette kan vere at ein saksbehandlar i NAV gir mindre pengar enn kva som er vanleg å gi til ei einsleg mor i hennar situasjon, fordi ho er mørkhuda og saksbehandlaren meiner at mørkhuda menneske er underlegne kvite. Dette blir då institusjonell rasisme, og kan også få konsekvensar for barna til den einslege mora. Til dømes får barna kanskje ikkje nødvendige klede og utstyr til turdagane på skulen, og som det vil bli synt i drøftingsdelen fører dette til ein risiko for ekskludering.

Institusjonell rasisme kan i nokre tilfelle vere eksplisitt og offisiell, medan det i andre høve kan hende uoffisielt, umerkande og utilsikta. Sosiale institusjonar som skular, rettsvesen og helsevesen har sine egne kulturar og bestemte måtar å operere på, og kan ha smale forståingar for kva som er normalt eller riktig (Hollinsworth, 2006). Gitz-Johansen (2006) skriv at minoritetslevane i skulen kan få ei oppleving av at dei kjempar på ulike vilkår.

3.2.4 – Ideologisk rasisme

Myter og forteljingar som me veks opp med, er med på å danne dei grunnleggjande verdsbileta våre (Salole, 2013). Rasisme som ein ideologi uttrykkjer sosiale myter om personar og grupper som skil seg ut frå majoriteten. Ideologisk rasisme er at ein forstår rasisme som noko som er forankra i sunn fornuft, at gruppeskilnadar er noko naturleg, og ein argumenterar med at det *er berre slik ting er* (Hollinsworth, 2006). Media kan vere med på skapinga av dette.

Eit eksempel på ideologisk rasisme i skulen kan vere følgjande: Ei jente i klassen har kvar dag på seg burka, og er den einaste i klassen som brukar dette hovudplagget. Ein av gutane i klassen har lært at jenter som brukar burka er muslimar, og på nyhendene på TV har han sett og høyrte om muslimar som utførar drap og terrorhandlingar. Han fortel dette til dei andre elevane, og det oppstår ei myte om at alle muslimar er slemme – og også at jenta i klassen som brukar burka må vere det.

Det er ei kjend problemstilling at nokon trekkjer fram det negative som skjer i minoritetsmiljø, og brukar ein elev som representant for ei større gruppe og stiller han eller ho spørsmål om kvifor innvandrarar gjer ting som majoritetssamfunnet mislikar. Det er sjeldan at ein gjer slik mot etnisk norske elevar (Kumar, 2002). På den andre sida bør ein ikkje dekkje

over situasjonen som blir trekt fram, men heller lære elevane at det skjer både positive og negative hendingar i alle land, miljø og kulturar.

3.3 - Konsekvensar av rasisme

Rasisme kan få mange konsekvensar, og nokon av dei vil no bli presentert for å syne grunnar til at rasisme i grunnskulen bør bli teke på alvor.

Enkeltelevnen si eigenverd kan bli krenkja dersom han eller ho blir utsett for rasisme. Dette kan føre til at barnet får eit mindreverds kompleks, og på grunn av lite eller inga tru på seg sjølv er det stor fare for å mistriuvst på skulen. Dersom situasjonen er slik at det er etnisk norske elevar som diskriminerar barn frå minoritetskulturar, så er det mogleg at det blir bygd opp eit hat mot nordmenn og den norske kulturen. Dette kan få ei motverkande effekt for motivasjonen for integrering og inkludering.

Det å føle seg mislukka i grunnskulen kan føre til større vanskar i ungdomsåra. Fleire teikn på at eleven er i ferd med å falle ut kan kome til syne, og etter kvart kan eleven søkje til andre arenaar for å få tilfredsstilling, for eksempel i rusmiljø for å bli kvitt kjensla av einsemd, depresjon og tomheit (Kumar, 2002).

Dette kan føre til psykiske vanskar også i seinare tid for dei som blir utsett for det, med sjølv-mord som yttarste konsekvens (Kumar, 2002). Halvorsen (2009, s. 200) fortel at belastningar i barneåra, krenkingar, negative livshendingar og svak meistringsevne er moglege forklaringar på sjølv-mord. Faktorar som trekkjast fram er framtidspessimisme, økt normforvirring og redusert religiøs forankring, og dette trekkjast fram på grunnlag av intervju med fagpersonar og etterlatne etter unge sine sjølv-mord.

Kognisjons- og resonneringsprosessane våre blir påverka av det som omgir oss, og det me eksponerast for (Salole, 2013). Mange barn er redde i skulen sitt psykososiale miljø, og det å frykte stadig nye rasistiske situasjonar og handlingar kan blant anna vere skadeleg for hjernen. Barnehjernen registrerar nemleg all frykt, og låser samtidig att mange av dei skuffene som gjer hjernen glad, opplagt og lærevillig. Barnehjernen sin kamp mot frykt angår skulen i aller høgste grad, då dei funksjonane som skal bli gode på å forstå og hugse nytt og komplisert fagstoff kan bli svekka. Dette skjer når hippocampus blir skada, som er ein sentral hjernekapasitet for lagring i hukommelsen. Det som skjer ved vedvarande påkjenningar i barndommen, er at delar av hjernen kan bli forgifta og svekkar då si oppkopling på grunn av overdosar av kortisol. Utskilling av ekstra kortisol skjer når personen lever under frykt og

stress, som eit barn kan gjer dersom han eller ho blir utsett for rasisme. (Raundalen & Schultz, 2011).

3.4 – Rasisme som problem i grunnskulen

Det kan vere vanskeleg å trivast på skulen, og utfordringa er gjerne ekstra stor for mange innvandrarbarn. Salole (2013, s. 101) skriv at særleg den fyrste tida innvandrarar skal observere, lære og innrette seg i det nye samfunnet er ein sårbar fase, der ein kan svinge mellom gode og dårlege kjensler og tankar. Ulike problemstillingar kan vere at eleven ikkje beherskar undervisningsspråket, at eleven ikkje får brukt sine språklege og kulturelle ferdigheiter, eller at han eller ho ikkje tør eller kan seie noko høgt i klassen av frykt for å bli gjort til latter for norskuttalen sin. Det kan også vere at spørsmål eller tema som det undervisast i strider imot dei verdiane som eleven har lært av sine foreldre, eller at det er tabu i heimen sin kultur . Det er heller ikkje sikkert at det språket eleven har utvikla i samspel med sine foreldre og sitt nettverk kan brukast i den gitte situasjonen (Kumar, 2002). Dette viser nødvendigheita av at miljøterapeuten nyttar si rolle til å førebygge rasisme, sidan innvandrarbarn er ekstra utsett og sidan diskriminering, mobbing, tilsidesetjing og ignorering er erfaringar som med stort sannsyn vil føre til mistriivsel på skulen.

For innvandrarar i Noreg kan språk vere ei utfordring, og også for skulebarn. Språklæringa kan ta lang tid, og det kan påverke heile trivselen på skulen. I friminutta har gjerne ikkje eleven moglegheit til å delta i all type leik fordi han eller ho manglar felles kodar med dei andre barna. Dersom det skjer urettferdigheit under leik, eller det oppstår ei konflikt, så manglar eleven det norske språket for å kunne forsvare seg. Dette kan igjen påverke heile skulesituasjonen og sjølvbiletet (Kumar, 2002).

Dei tre miljøterapeutane som vart intervjuja, meiner alle at rasisme vil vere øydeleggjande dersom det oppstår i ein klasse. Det kan vere øydeleggjande for klassemiljøet, og kan gjere at elevar som allereie er utrygge i eit nytt og framandt land kan få det vanskelegare enn dei i utgangspunktet hadde hatt. Elevane snakkar kanskje negativt om fysiske eigenskapar, som hudfarge, i staden for faktiske eigenskapar om personar og måten dei er på og oppfører seg på. Rasisme vil også vere øydeleggjande i forhold til venskap, og sjølvkjensla til dei som blir utsett for det.

4.0 – Resultat og drøfting

Drøftingsdelen er også hovuddelen i denne oppgåva, og vil gi svar på problemstillinga basert på den informasjonen dei tre informantane har gitt om kva dei gjer for å førebygge rasisme i grunnskulen. Informasjonen vil vere supplert med litteratur, og er delt inn under ni ulike overskrifter for å syne på ein oversiktleg måte korleis førebygginga kan utførast. Eg har valt å drøfte fortløypande og ikkje skilje mellom kven av miljøterapeutane som seier kva, då ingen sa noko som stod i motsetning til uttalingar frå dei andre, og eg tenkjer at dette er mindre relevant for å gi svar på problemstillinga.

4.1 – Ikkje oversjå

Det dei tre miljøterapeutane nemner som dei viktigaste punkta for førebygging, er å ikkje oversjå problema og å ta ting med ein gong. Ein av dei fortel: ”Me hadde eit tilfelle i ein femte klasse, der ei jente frå Somalia fekk negative kommentarar frå gutar i klassen når det gjaldt korleis ho snakka og uttala norske ord. Me tok tak i det med ein einaste gong og snakka med barna om det, for slikt skal ein ikkje oversjå. Sjølv om det var eit eingongstilfelle og kanskje ikkje den mest utprega rasistiske åtferda, så må ein alltid ha i bakhovudet at det er ei fare for at det kan utvikle seg.” Kva ein bør leggje vekt på under samtalar med barn vil bli drøfta på eit seinare tidspunkt i oppgåva.

Raundalen og Shultz (2011, s. 130) skriv at dei små krenkingane kan vere enkle å utføre og at dei i sin enkelheit er lette å oversjå og bortforklare, men at det er den totale summen av dei små krenkingane som opplevast som dramatisk. Små krenkingar kan gjer ein vanskeleg situasjon langt verre, og framskande ein eventuell marginaliseringsprosess der barnet blir ekskludert. Dersom ein bortforklarar hendingar med at det er naturleg på grunn av skilnader, så kan dette omtalast som nyrasisme, slik det er forklart i teoridelen.

Ein av dei andre miljøterapeutane fortel om ein situasjon frå sin skule: ”Det var nokre elevar som diskriminerte og snakka negativt om den mørke hudfargen til ein gut på fotballbana. Eg trur ikkje det hadde direkte å gjere med at han er frå eit anna land og har mørk hud, men at dei var sinte på han for måten han agerte i spelet. Dette med hudfarge var deira måte å treffe eit sårt punkt hjå han på, som vart til rasistisk ordbruk. Dei tok i bruk ein herseteknikk og kalla han ting som gjorde at han blei veldig lei seg. Dette var elevar frå ein anna klasse og som ikkje kjente han, så det handla nok kanskje også om frykt for ein framand, ein som skilte seg ut og ikkje såg ut som dei andre på fotballbana. Det er viktig at me vaksne bryt inn i slike

situasjonar og snakkar med barna om det for å få dei til å forstå.” Kumar (2002, s. 77) skriv at ein må lære barna å skilje mellom sak og person og å argumentere basert på sjølve situasjonen sitt innhald og form – ikkje basert på andre si religiøse bakgrunn og identitet.

Den tredje miljøterapeuten fortel at på deira skule handterast rasisme og generell mobbing likt. Dei har dei same krava til barna uavhengig av bakgrunn, når det gjeld at ein skal snakke ordentleg til kvarandre, og ikkje erte eller seie stygge ting. Ingen skal føle urett og alle skal kunne leike med alle. ”Sjølv om ein kjem frå ulike kulturar så skal ingen skilnadsbehandlast,” fortel miljøterapeuten. Skytte (2012, s. 20) hevdar at ei kvar form for sosialt liv inneberer skilnadsbehandling, men at det er snakk om diskriminering når skilnadsbehandlinga byggjer på illegitime kriterium. I følgje Skytte er ikkje hensikta det avgjerande, men verknaden.

4.2 – Hindre ekskludering

Misund (2005, s. 11) skriv at sosial inkludering er ei overordna målsetjing for skulen si verksemd. Ein av dei intervjua miljøterapeutane har ansvar for turdagane ved skulen sin. Det har til tider vore eit problem at minoritetsbarn ikkje har møtt opp i turklede, og utfordringane kan vere at dei og foreldra ikkje veit korleis det er lurt å kle seg på tur – eller at det er økonomien som hindrar dei. Kumar (2002, s. 64) skriv at foreldre sin økonomiske situasjon er med på å påverke barn sine livsvilkår, og det er ikkje alle foreldre som har råd til å kjøpe utstyr til aktivitetar. Halvorsen (2009, s. 99 – 100) viser til statistikk som syner at innvandrarak har problem med å vinne innpass på arbeidsmarknaden, og at arbeidsledigheita er betydeleg større blant innvandrarak. Her kan det dragast ein parallell til svak økonomi, som kan vere ei orsak til at innvandrarak som er foreldre har vanskar med å skaffe riktig utstyr til barna sine. Det er ei moglegheit for at dei er utsett for institusjonell rasisme.

På skulen til den nemnte miljøterapeuten har det opp gjennom åra samla seg opp eit lager av attgløymte klede, og ho lånar nokre av kleda der frå som ho tek på dei barna som ikkje har kledd seg riktig i forhold til årstid, vêr og anledning. ”Det er viktig at barna unngår å bli kalde, for då blir dei hemma i leiken,” forklarar ho. Slik førebygger ho ekskludering, som mogleg konsekvens av at barna hadde kledd seg i upassandes klede på tur dagar. Madsen (2006, s. 72) forklarar at for å skaffe seg ei rolle som person og for å få ein sosial identitet må ein vere inkludert, og Eriksen (2010, s. 181) skriv at ein kan trekkje parallell mellom riktige klede og inkludering.

4.3 – Ta omsyn til bakgrunn

Eit anna aspekt på turdagane går på kva typar reglar dei skal ha for leik. Miljøterapeuten fortel: ”Me har latt vere å ha leik som inneheld skyting, krig og liknande. Me har innført ein regel om at å bruke pinnar som pistolleik ikkje er lov, og dette er elevane innforstått med. Bakgrunnen for dette er at me har flyktningbarn i klassen, og me veit ikkje kva dei har opplevd før dei kom til Noreg.”

Dette kan ein sjå på som førebygging av rasisme, for dersom pistolleik hadde fått ein elev til å utagere på grunn av tidlegare opplevingar, så kunne dette ha ført til ekskludering av han eller ho – og ikkje minst ført til ubehag og redsel for barnet. Her viser eg til det Raundalen og Schultz (2011, s. 20 – 21) skriv om at traumatiserte barn kan ha eit brot i internforbindelsen mellom kjensler og tankar, det vil seie mellom emosjons- og språkhjernen. Dette brotet fører til ein katastrofal uro der panikk kjem og går, sjølv om det ikkje finst noko synleg fare. Eg vil leggje til at barn med slike traume treng behandling for å tilarbeide opplevingane sine, som dei har lagra som langfilmar i emosjonshjernen. Miljøterapeuten kan med si utdanning bidra med noko psykologisk hjelp, men bør også tilvise til andre instansar i slike tilfelle.

Det kan vere viktig å skaffe seg kunnskap om kollektive og individorienterte kulturar, samt kva slags spenningsforhold barna veks opp med. Ein kan innhente informasjon om familien sitt heimland og den kulturen som dominerar der, for eksempel ved å ta kontakt med ein innvandringsorganisasjon, ein ambassade eller eit konsulat, ressurspersonar, religiøse leiarar og andre samarbeidspartnarar som har lang erfaring med arbeid med familiar som har ein anna kulturell bakgrunn (Kumar, 2002). Dette er for å betre forstå det enkelte barnet si røynd, og for å kunne møte det på best mogleg måte. Fandrem (2011, s. 7) skriv at migrasjonsbakgrunnen kan hjelpe oss til å forstå kvifor barnet handlar som det gjer. For å kunne gi gode råd og vere rettleiar for elevane, må fyrst rettleiaren forstå barnet si verd (Kumar, 2002). Dersom ein ikkje ynskjer å setje seg inn i barnet sin kultur på bakgrunn av meiningar om at det er den norske kulturen som den overlegne, og at barnet skal innrette seg heilt etter den, så kan dette omtalast som etnosentrisme.

4.4 – Gruppearbeid

Samarbeid har vist seg å auke forståinga mellom majoritetar og minoritetar, og samarbeid og gruppearbeid fører til framgong og sosial harmoni (Kumar, 2002). Gruppearbeid kan vere ein måte å opne for pensum på, og la elevane få dele deira bakgrunn og erfaringshorisont med

kvarandre. Dette kan ein omtale som *usynleg pedagogikk*. Ikkje alle elevar har dei kulturelle og sosiale føresetnadane for å løyse kodane som eksisterar under gruppearbeid, og kva pedagogiske kodar elevane har med seg heime frå har mykje å seie (Gitz-Johansen, 2006). Forklart slik Johnson og Johnson (2013, s. 130) har skrive, så er kommunikasjonen grunnleggjande for at gruppearbeidet skal fungere. Miljøterapeuten kan bistå elevane med å lære dei sosiale kodar under vegs.

Ein av miljøterapeutane fortel om sine positive erfaringar med å nytte gruppearbeid som ei form for førebygging: ”At enkelteleven får sitje saman med ein medelev og vekselse har god effekt, og eg ser at han blir tatt med på ting i friminutta av den eleven som han ofte samarbeidar med i timane. Han torer ikkje å bruke språket enda, for sjølv om han har eit godt språkøyre og les nærast flytande, så stolar han ikkje nok på seg sjølv endå til å snakke høgt i klassen. Difor tenkjer vi at det å jobbe i grupper kan ha positiv effekt på sjølvtiliten hans.”

4.5 – Tilpassa opplæring og utvida nettverk

Prinsippet om ein inkluderande skule er blitt nært kopla til omgrepet om tilpassa opplæring, og er noko alle har krav på (Tolo & Westrheim, 2014). Éin miljøterapeut fortel om ein minoritetslev i klassen hennar, som får musikkterapi og øving i sansemotorikk. Dette fungerer som ein del av hans tilpassa opplæring, då miljøterapeuten vurderar at sosialisering og nettverksbygging kan vere ein fordel for han i hans situasjon. Ho seier: ”Det har vore ei gode for han, fordi eg ser at det blir strevsamt for han å sitje og ta imot mykje lærestoff i timane som han ikkje endå har føresetnadane for å forstå. Timane med musikkterapi er ei erstatning for han, og der møtast også elevar på tvers av klassane – som gjer at han får eit større nettverk på skulen.” Jensen og Ulleberg (2011, s. 140 – 141) hevdar at gjennom bruk av musikk kan ein gi moglegheit for utvikling og endring, samt at musikk kan vere inkluderande og skape fellesskap.

Mange minoritetsbarn har flytta frå familie og vener, slektningar og klassekameratar. Menneske som dei hadde dagleg kontakt med og som danna eit mønster rundt dei er no borte, og mange lengtar heim når dei kjenner på dette tapet (Kumar, 2002). Kumar (2002, s. 46) seier: ”Forsking har synt at depresjon, muskelsmerter og andre psykosomatiske lidingar er biverknadar av det, som truleg vil hemme barnet i å integrere seg i skulen.” Ved å bevisstgjere barnet på korleis han eller ho gradvis vil utvide eit nytt nettverk i Noreg, og korleis barnet vil få nye vener og erfaringar, er det mogleg at den negative tapskjensla vil minske (Kumar, 2002). Eit utvida nettverk vil også verke rasismeførebyggjande fordi at då får elevar på tvers

av klassane kjennskap til eleven – og kanskje også til hans kultur og levesett. Dette kan førebygge ideologisk rasisme og framandfrykt, samt vere positivt for eleven sin trivsel på skulen.

4.6 – Nytte undervisningstida

Undervisninga skal leggje vekt på å framstille alle kulturar som likeverdige, og elevane må få ei forståing for kvarandre si røynd (Kumar, 2002). Eit aspekt av multikulturell pedagogikk kallast fordomsreducerande undervisning (Gitz-Johansen, 2006). Salole (2013, s. 77) skriv at kultur og religion ikkje er einstydande, men at religion er tett forbunden med verdssyn, ideal og verdiar. Ein kan nytte undervisningstida til å førebygge fordommar blant elevane, og ein av miljøterapeutane fortel frå hennar klasse: ”I faget RLE, som står for Religion, Livssyn og Etikk, skal eleven vår med minoritetsbakgrunn få lov til å fortelje om sin religion og sitt land. Slik får me større kjennskap til hans bakgrunn, kultur og korleis han lev sitt liv.”

Det er viktig at miljøterapeuten omtalar kulturskilnadane som rikande, og fremjar likskapar og fellestrekk framfor skilnadar. Dette er for å fremje toleranse, og vil også bidra til å førebygge ideologisk rasisme (Kumar, 2002). Kumar (2002, s. 70) seier: ”Barn blir ikkje født med bevisstheit om hudfargeskilnad og kulturskilnadar. Det er noko me vaksne lærer dei å sjå.” Ut frå dette kan ein tenkje seg at dei som arbeidar i skulen bør vere bevisst på kva ein lærer barna.

Det er også viktig at lærarar, miljøterapeutar og medelevar fokuserar på det eleven kan, i staden for det han eller ho ikkje kan (Kumar, 2002). Pensum er identitetsbyggjande i den norske skulen, og sidan det blir lagt mykje vekt på norsk historie, språk og litteratur kan det vere vanskeleg for minoritetslevar å få synt sin kompetanse (Eriksen, 2010). Slik miljøterapeuten beskriv i førre avsnitt, får eleven moglegheit til å snakke om noko som han har stor kunnskap og kompetanse om, og som kan vere ein av hans ressursar. Dette førebygger særleg ideologisk rasisme, for som forklart i teorikapitlet inneberer dette myter og forteljingar me veks opp med.

4.7 – Tolk

Det er viktig å kunne leggje til rette for eit likeverdig pedagogisk tilbod i eit mangfaldig samfunn, og god kommunikasjon er viktig for å oppnå integrering og mangfald (Integrerings- og mangfaldsdirektoratet, 2011). Utfordringa for dei vaksne ligg ofte i å lære det språket barnet brukar – noko som kjem klart fram som den største utfordringa for miljøterapeutane

som har blitt intervjuet i høve denne oppgåva. Ei av dei utdjupar: ”Når ein ikkje forstår språket, kan det lett oppstå misforståingar som kan føre til konflikhtar. Dersom barnet ikkje forstår heile samanhengar, kan det raskt føre til problem i skulesamanheng – der språk og leik heng saman. Barnet kan også føle at det blir utsett for rasisme, dersom ein ikkje lukkast med å forklare så barnet forstår”. Kumar (2002, s. 153) hevdar at det kan krevje tolmod og trening i å søkje seg fram til barnet sin eigentlege bodskap.

Å ha ein tolk som bindeledd i kommunikasjon med eleven og foreldra kan vere eit godt tiltak for å få til gode dialogar og formidle beskjedar frå skulen. Målet med tolking er å overføre bodskap mellom menneske som manglar eit felles språk på ein mest mogleg trufast måte (Jareg & Pettersen, 2006). Tolken skal nyttast som ein reiskap for å kunne kommunisere saman (Kumar, 2002). Manglande bruk av tolk kan gjere samarbeidet mellom skule og heim vanskeleg og skape ein unødvendig avstand, som kjem fram i rapporten Integrerings- og mangfaldsdirektoratet (2011) har publisert om bruk av tolk i grunnskulen i Oslo.

4.8 – Samtalar med barn

Jensen og Ulleberg (2011, s. 268) skriv at samtalar er ein sentral del av den profesjonelle si yrkesutøving. Det kan likevel vere ei utfordring å lytte så barn snakkar, og å snakke så barn lyttar (Raundalen & Schultz, 2011). At miljøterapeutane i skulen då har kunnskap om og kompetanse i å snakke med barn kan virke førebyggjande, sidan å samtale er ei nødvendighet for at barn skal lære og forstå. Gamst (2011, s. 17) skriv om barnesamtalen, at å gå inn i eit barneperspektiv der barnet er aktiv deltakar i ein samtale krevjar kunnskap, mot og tryggleik hjå fagpersonen.

Som miljøterapeut er det viktig å vere bevisst på kva kommunikasjonsstrategiar ein brukar. Kumar (2002, s. 155) skriv at ein kan påverke barn si åtferd ved å snakke med dei på ein konstruktiv måte, der barnet får ei oppleving av at det er verdifullt. Dersom det oppstår situasjonar som omhandlar rasisme, er det viktig å samtale med barna for å førebygge liknande episodar. Det finst fleire metodikkar for samtalar med barn, og ein av miljøterapeutane fortel korleis ho gjer det: ”Eg stiller spørsmål. Eg spør elevane kva dei gjer på, om det har hendt noko i leiken, kva som har blitt sagt, på kva måte ting har blitt sagt, og om dei kan tenkje over det. Då får elevane ein anledning til å forklare seg utan å bli klagemåla, samt at dei får reflektere kring situasjonen og sine eigne handlingar. Det er ikkje mykje poeng i å få ein elev til å be om orsaking, dersom eleven ikkje forstår kvifor og eigentleg er ueinig. Ein må snakke på ein måte som barna forstår.”

Jensen og Ulleberg (2011, s. 292) hevdar at ein ikkje må undervurdere barn si dialogkompetanse. Profesjonsutøvarar må anstrenge seg for å lytte til barn, gi deira stemme vekt og ta dei på alvor. Slik kan ein inngå i ein dialog med barnet, der ein også kan utvide barnet si forståing. I samtale med barn, er det betre å grunngi framfor å argumentere. Øvreeide (2009, s. 178) forklarar skilnaden slik: ”Å grunngi vil seie å finne ein forklaringsmåte som er tilpassa barnet si evne til å forstå. Å argumentere vil seie å prøve å overbevise, altså å indirekte appellere til den andre om å dele mi meining.”

Ein anna miljøterapeut plar å snu situasjonen biletleg. Han fortel: ”Eg får barnet som diskriminerte til å setje seg inn i den andre sin situasjon, ved å prøve å skape eit bilete av at dei er i omvendte posisjonar. Dette kan få eleven til å sjå det frå ein anna synsvinkel, og også forstå kvifor det som har vorte sagt ikkje er greitt. Eit døme på dette kan vere å seie: Dersom du hadde flytta til eit anna land, og ikkje hadde forstått språket... Korleis trur du at du hadde følt det dersom nokon herma etter deg og lo av det du sa, fordi du ikkje klarte å snakke likt som dei?”

Kumar (2002, s. 40) har presentert ei rekkje spørsmål til ettertanke og til bruk i samtalar. Dette er spørsmål som ein kan stille seg sjølv, for å reflektere over korleis ein kan bli betre til å samtale med innvandrarar. Nokre av dei er: ”Kva sider ved min kultur, mine verdier og haldningar kjem til syne når eg møter kontrastar hjå den andre?”, ”klarar eg å setje fokus på fellestrekk før eg byrjar å leite etter særtrekka hjå den andre?”, og ”korleis uttrykkjer eg meg?”. Ut frå dette ser eg at det er viktig å vere bevisst på seg sjølv for å kunne utvikle seg som fagperson.

4.9 – Å bruke elevane som ein ressurs

Den eine miljøterapeuten fortel om korleis ho brukar alle elevane som ein ressurs for minoritets eleven i klassen deira: ”Eg seier for eksempel: *No kan du gå bort til han og forklare kva me skal gjere*. Barn forklarar gjerne enklare enn det vaksne gjer og er tydelegare i kroppsspråket sitt. Det at eg gir elevane ansvar for han på denne måten gjer at dei følar seg viktige, dei er i sosial samhandling og det styrkjar på same tid relasjonen deira til guten og samholdet i klassen. Beskjedar kan godt kome frå barnemunn – me vaksne kan ha lett for å snakke komplisert og over hovudet på barna, og det er ikkje alltid like lett å gå ned på deira nivå.”

Barn vekslar mellom to røynder, der den eine er ei meir vaksen, skuleorientert røynd kor ein må vere flink og svare riktig på kjedelege spørsmål. Den andre fortolkingsramma er ei meir leike- og fantasiorientert røynd, og er ofte meir tiltrekkande for barn (Jensen & Ulleberg, 2011). Samspelet minoritetsleven har med medelevane er truleg meir leikprega enn det samspelet han har i relasjonen til miljøterapeuten. Å lære av medelevane kan difor ha ei meir motiverande effekt.

På denne måten framskandar dei guten si utvikling, og han blir ikkje ekskludert sjølv om han i følgje miljøterapeuten må ha hjelp til det meste. Dette er viktig fordi barn som følar seg mindreverdige og ikkje trur at dei er i stand til å lære noko viktig, har ofte livslange skadar på sjølvbiletet, som dei sjølv overfører på sine barn (Raundalen & Schultz, 2011). Dette er kopla til mindreverdskomplekset som er forklart som konsekvens i punkt 3.3.

5.0 – Oppsummering og avslutning

Ut frå det som kjem fram, både frå intervjuet med informantane og akademisk litteratur, er det lita tvil om at minoritetsbarn er ei sårbar gruppe i skulen. Som det står i teoridelen av oppgåva, så skriv Fellesorganisasjonen og Utdanningsforbundet (2012, s. 3) at miljøterapeutane skal bidra til gode resultat hjå dei mest sårbare elevane. Det er ikkje berre elevar som på papiret har ein diagnose og særskilte behov som treng hjelp og støtte, mange av dei andre barna – og kanskje særskilt minoritetsbarn – har også eit behov for nokon som kan bidra på ein anna måte enn det lærarar kan med si utdanning.

I denne oppgåva har det blitt belyst at rasisme er eit omfattande problem på fleire måtar, og at omgrepet handlar om meir enn diskriminering av hudfarge – som folk flest gjerne forbinder med ordet. Det har blitt peika på alvorlege konsekvensar som rasisme kan føre til, for dei skulebarna som blir utsett for det. Det har også blitt skriva om rolla til miljøterapeuten og noko om ståstaden til den norske skulen.

Gjennom denne oppgåva har eg forsøkt å få fram eit breitt spekter av ulike formar for førebygging av rasisme i grunnskulen, i tråd med mi problemstilling. Eitt av måla mine har også vore å få fram *kvifor* det er viktig å ha fokus på rasisme og rasismeførebyggjande tiltak, som eg vonar eg har fått fram med setningar basert på både referansar og informasjon frå kompetente miljøterapeutar som jobbar i fagfeltet, i tillegg til egne ord.

Etter arbeidet med oppgåva har eg fått eit inntrykk av at mykje er opp til kvar enkelt miljøterapeut, og på bakgrunn av dette tykkjer eg skulane skulle hatt eit større fokus på handlingsplanar og rutinar for å sikre ein betre skulekvardag for minoritetsbarn. Samstundes syner informantuttalingane at det er mogleg å arbeide med dette i kvardagslege kontekstar, og det med gode resultat. Og med dette vel eg å avslutte med nokre ord frå boka til Raundalen og Schultz (2011, s. 178): ”Du kan vere den eine – ved å gjere det vesle ekstra.”

Litteratur

- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2010, 22. november). *Hva er forebygging?* Henta 26. mars 2014 frå <http://www.barnevernet.no/Forebygge1/Bakgrunn/test/>
- Bunkholdt, V. (2010). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eriksen, T.H. (2010). *Samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Fellesorganisasjonen & Utdanningsforbundet (2012). *Tverrfagleg samarbeid i skulen – god og trygg skulekvardag for alle elevar* [Brosjyre]. Oslo: Fellesorganisasjonen og Utdanningsforbundet.
- Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Halvorsen, K. (2009). *Sosiale problemer – en sosiologisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hollinsworth, D. (2006). *Race and racism in Australia*. South Melbourne: Cengage Learning Australia.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2011). *Mora mi forstår ikke når lærerne snakker. Bruk av tolk i grunnskolen i Oslo*. (IMDi-rapport 2-2011) Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2010, 9. september). *Veileder for brukerundersøkelser: 2. Planleggingsfasen. 2.4 Hvem er innvandrere?* Henta 7. mai 2014 frå <http://www.imdi.no/no/brukerundersokelser/Kapittel-2/24-Hvem-er-innvandrer>
- Jareg, K. & Pettersen, Z. (2006). *Tolk og tolkebruker – to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget AS.

- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johnson, P. & Johnson, W. (2013). *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Minnesota: Pearson.
- Kumar, L. (2002). *Djulaha! Om å forstå annerledeshet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Misund, B. I. (2005). *Miljøarbeid i skolen. Organisasjonens betydning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Opplæringslova. (2002). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 20. desember 2002 nr. 112*. Henta 9. mai 2014 frå http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Raundalen, M. & Schultz J.H. (2011). *Barn av virkeligheten. Læring for livet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge. Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skytte, M. (2012). *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Søftestad, S. (2005). *Seksuelle overgrep: Fra privat avmakt til tverretattlig handlekraft*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Tjora, A. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tolo, A. & Westrheim, K. (2014). *Kompetanse og mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

Førespurnad om å delta i intervju i høve mi bacheloroppgåve, om førebygging av rasisme i grunnskulen. Rasisme er eit kvardagsleg problem som mange blir utsett for kvar dag - også skulebarn. Eg ynskjer å intervjuje deg for å få tilgang til *dine* erfaringar frå det å vere miljøterapeut i ein klasse med kulturelt mangfald.

Det du fortel vil bli anonymisert i bacheloroppgåva. I teksten vil du bli omtalt som *miljøterapeuten*, og det vil ikkje kome fram verken namn, skule eller stadsnamn. Eg har teieplikt og det du fortel vil ikkje bli gjenfortalt, anna enn det som blir skriva og anonymisert i bacheloroppgåva. Du vil få tilbod om å lese oppgåva før innlevering, som ein garanti for at eg har gjenfortalt orda dine slik dei var meint frå di side.

Du vel sjølv kva du vil svare på. Dersom det er nokre spørsmål som følast urelevante, for direkte eller dersom det skulle vere andre grunnar til at du ikkje ynskjer å svare på dei, så vil dei bli hoppa over.

Med venleg helsing

Linn Therese Solheim

Stedjeflaten 17

6856 Sogndal

Student ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Rettleiar: Torkjell Sollesnes.

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Opningsspørsmål

1. Kva er ditt fulle namn?
2. Kor gamal er du?
3. Kva utdanning har du?
4. Kor mange år har du vore i arbeidslivet etter utdanning?
5. Kor lenge har du jobba som miljøterapeut, og kor lenge på den arbeidsstaden du er no?
6. Kva klassetrinn jobbar du på?

Spørsmål om jobben som miljøterapeut

7. Kva er oppgåvene dine som miljøterapeut?
8. Korleis ser du på jobben som miljøterapeut?

Spørsmål knytt til rasisme

9. Kva kunnskap og kompetanse har du når det kjem til rasisme?
10. Korleis definerar du rasisme?
11. Kva tykkjer du om rasisme?
12. Korleis tenkjer du at rasisme kan vere øydeleggjande i ein klasse?
13. Kva tenkjer du at rasisme kan føre til?
14. Kva konsekvensar/etterverknadar meiner du kan kome av rasisme?
15. Kva gjer du for å førebygge rasisme i klassen?
16. Kva gjer dykk i forhold til høgtider, dersom elevar i klassen feirar ulike høgtider og har forskjellige tradisjonar?
17. Har skulen nokre faste rutinar eller ein plan for korleis førebygge rasisme i klassar med elevar med minoritetsbakgrunn?
18. Kva eventuelle utfordringar kan du som miljøterapeut i skulen møte i jobb med minoritetsbarn?
19. Korleis utfører du relasjonsbygging med barna, og er det noko skilnad i relasjonsbygging med minoritetsbarn i forhold til etnisk norske barn?
20. Opplever du rasisme som eit utbreitt problem på dykkar skule, i så fall på kva måte?

21. Blir rasisme teke opp som samtaleemne med elevane, og i så fall på kva måte?
22. Korleis tenkjer du at ein skal handtere situasjonen dersom rasisme oppstår blant elevane?