

MASTEROPPGAVE

«Rasisme – urettferdig behandling av andre mennesker, men jeg vet ikke, for det er vanskelig å si»

En studie av hvordan rasisme forstås, uttrykkes, håndteres og sanksjoneres blant elever og lærere i et utvalg av norske ungdomsskoler

“Racism – unfair treatment of other people, but I do not know, because it is hard to say”

A study of how racism is understood, expressed, handled and sanctioned among pupils and teachers in a selection of Norwegian secondary schools

Tina Foss

Master i samfunnsfagdidaktikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Erlend Eidsvik

01.06.2021

Sammendrag

Denne studien tar hovedsakelig for seg begreper som rasisme, rase og etnisitet.

Undersøkelsene jeg har foretatt meg har som formål å undersøke dominerende forståelser av rasisme blant et utvalg av lærere og elever i norske ungdomskoler. Det empiriske grunnlaget er opparbeidet gjennom en kombinasjon av kvantitative og kvalitative data, og gjennom analysen, finner vi svar på hvordan rasismens ulike former oppfattes og beskrives blant utvalget. Funnene i sin helhet kan ses som et bidrag for nytenkning i jobben med å håndtere rasisme blant annet i skolen.

Gjennom å studere den dominerende forståelsen av rasisme blant utvalget, ser en også svar på hva som oppfattes som greit og hva som ikke er greit, og om det er samsvar i lærerne og elevenes oppfatning av fenomenet. Begrepene rase og etnisitet tas opp til diskusjon gjennom å se til informantenes beskrivelser av begrepene, sammen med en rekke definisjoner, en begrepsuklarhet, det usynlige hvithetsperspektivet, undersøkelser som omhandler majoritetsbefolkningens diskurs, samt tidligere forskning som tar for seg rasebegrepets relevans og potensial i skolen dag. Rasebegrepet har gjennom analysen vist seg å bli meget relevant da et klart flertall av elevene bruker det hyppig i sine forklaringer på hva rasisme er, gjennomgående i intervjuene. Lærerne på sin side, tar avstand fra begrepet.

Funnene i studien viser at forståelsen av rasisme blant elever og lærere på ungdomstrinnet er ulik. Elevenes forestillinger om rase viser at innholdet begrepet får, er aktuelt fordi det blant annet forklares som «ulike grupper av mennesker» og brukes som en «selvfølgelighet» i deres beskrivelser av mennesker. Elevene forteller også om egne erfaringer der stereotypiske forventinger til hvem vedkommende er, kommer til uttrykk som små hverdagslige kommentarer som; «du oppfører deg hvit», «whitewashed», «n-ordet» og gjennom spørsmål som «hvor er du egentlig fra?». Funnene viser at elever i stor grad ønsker å lære mer om rasisme for å selv kunne kjenne igjen fenomenet, samt håndtere slike situasjoner i hverdagen. Gjennom å studere funnene i sammenheng med de teoretiske perspektivene, viser det seg å være et behov for å studere rasismens ulike former i større grad, og med det, vende blikket «andre vei» for å avdekke hvordan en hvit overlegenhets-ideologisk form for rasisme utspiller seg i det små og det skjulte.

Abstract

This study mainly deals with concepts such as racism, race and ethnicity. The purpose of the study is to investigate what characterizes the dominant understanding of racism among a selection of teachers and students in Norwegian secondary schools. The empirical basis consists of a combination of quantitative and qualitative data. The analysis highlights perspectives on how various forms of racism are perceived and described among the sample. The findings in their entirety can be seen as a contribution to innovation in the challenge of addressing racism and understandings of racism in schools.

By studying the dominant understanding of racism among the sample, one also sees answers to what acceptable, and what is not, and whether there are coherences in the teachers and students' perception of the phenomenon. The concepts of race and ethnicity are discussed by exploring at the informants' descriptions of the concepts, together with a number of definitions, a conceptual ambiguity, the invisible whiteness perspective, studies that deal with the discourse of the majority population, and previous research that addresses the relevance and potential of the race concept in schools today. Through the analysis, the concept of race has proved to be very relevant as a clear majority of the students use it frequently in their explanations of what racism is, throughout the interviews. The teachers, in the contrary, distance themselves from it.

The findings of the study show that the understanding of racism among students and teachers at the secondary level is different. The students' ideas about race show that the content of the term is relevant because it is explained as "different groups of people" and is used as a "matter of course" in their descriptions of people. The students also tell about their own experiences where stereotypical expectations of who the person is, are expressed as small everyday comments such as; "You behave white", "whitewashed", "n-word" and through questions such as "where are you really from?". The findings show that students largely want to learn more about racism in order to be able to recognize the phenomenon themselves, as well as deal with such situations in everyday life. By studying the findings in the context of the theoretical perspectives, it turns out that there is a need to study the various forms of racism to a greater extent, and with it, turn the gaze "the other way" to reveal how a white supremacy-ideological form of racism unfolds in the small and the hidden.

Forord

Å få jobbe med denne masteroppgaven har uten tvil gitt meg ny innsikt i et viktig og høyst aktuelt tema. Givende, læringsrikt og spennende er passende ord for å beskrive hvordan det har vært å få snakke med de ulike lærerpersonlighetene og det store mangfoldet av elever. Elever og lærere med sine unike beskrivelser og sine interessante og innholdsrike refleksjoner har gjort dette prosjektet relevant, mangfoldig, aktuelt og viktig. Med det vil jeg rette en stor takk til alle dere som har vært med å gjøre masteroppgaven mulig å gjennomføre.

Veileder, Erlend Eidsvik, fortjener også en takk. Han har motivert meg hele veien gjennom å vise engasjement og god tro på prosjektet.

Takk til medstudenter som har piffet opp hverdagen på lesesalen i ellers trause Covid-tider. Ja, for «i disse koronatider» har det ikke alltid vært like lett å få ting gjort. Kakelørdag, vinlotteri og skravling (med avstand) har derfor vært avgjørende for humør og motivasjon.

Når jeg nå leverer denne masteroppgaven, symboliserer det en ny start. Seks innholdsrike og spennende år som student er over, og arbeidslivet skal få sette i gang for alvor. Med meg på veien har jeg hatt familien i ryggen. Takk for at dere har heiet meg hele veien inn i mål.

Til slutt vil jeg vie en stor takk til samboeren min som har vist seg å være den beste motivatoren av de alle, med sitt engasjement og ikke minst med sin presisjon innenfor profesjonen; middagsklart bord, akkurat på bristepunktet etter en lang dag på lesesalen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Tabeller og figurer	vii
1. Del 1. Innledning – Studiens formål, aktualitet og bakgrunn	1
1.1. «I can't breathe»	1
1.1.2. «Glem ikke 26.01.2001».	2
1.1.3. «Jeg mente ikke noe vondt med det».....	2
1.1.4. «Folk er så sensitive nå til dags!»	3
1.1.5. Hvor går grensen?.....	3
1.2. <i>Hvorfor undersøke hvordan rasisme forstås, uttrykkes, håndteres og sanksjoneres blant lærere og elever i norske skoler?</i>	4
1.2.1. Lærerprofesjonen.....	5
1.2.2. Opplæringsloven	5
1.3. <i>Forskningsspørsmål</i>	6
1.3.1. Oversikt - teoretisk rammeverk:	6
1.4. <i>Tidligere forskning på feltet: Bruken av begreper som rasisme, rase og etnisitet i norsk skole</i>	7
1.4.1. Sensitive problemer ved utdanningspraksisen	7
1.4.2. Mangfold og «flerkultur»	8
1.4.3. Hvorfor bruke begrepet «rase»?	9
1.4.4. Lærerutdanneres diskurser om hvithet, «rase» og (anti)rasisme.....	9
1.5. <i>Begrepsavklaring</i>	11
1.5.1. En definisjon av rase	11
1.5.2. Rasismens ulike definisjoner	13
1.5.3. Debatten om den omdefinerte rasismedefinisjonen.....	13
1.5.4. Fra rasisme til kulturell rasisme og ny-rasisme	14
1.5.5. Strukturell rasisme	15
1.5.6. Oppsummering – «rasisme forstås gjennom tre steg»	16
1.6. <i>Antirasisme</i>	17
2. Del 2. Teoretisk rammeverk	18
2.1. <i>Stereotypier</i>	18
2.1.1. Etnisitet som eksempel.....	19
2.1.2. Xenostereotypier og autostereotypier	19
2.1.3. «Vi-et»	20
2.2. <i>Kognitive kategorier og prototyper</i>	21
2.2.1. Kognitive kategorier.....	22
2.3. <i>Rasialisering – et teoretisk perspektiv</i>	22
2.3.1. Rasisme som innbakt i sosial praksis.....	23
2.4. <i>Hvithet – et kritisk hvithetsperspektiv</i>	23
2.4.1. Hvit overlegenhetsideologisk rasisme	24
2.4.2. «Typisk norsk»	24
2.4.3. Rasebegrepet sett fra det kritiske hvithetsperspektivet.....	25
2.4.4. Kritisk studie av «Whiteness» - Sverige som eksempel	25
2.4.5. Det handler i økende grad om å være hvit eller ikke-hvit – Sverige som eksempel	27

2.5.	<i>Antirasistisk fargeblindhet og underliggende «rasetenkning»</i>	27
3.	Del 3. Metode	29
3.1.	<i>Valg av forskningsmetode</i>	29
3.2.	<i>Utvalg av informanter, pre-intervjuing og forkunnskap</i>	31
3.2.1.	Strategisk utvalg i form av kvoteutvelgning og selvseleksjon	31
3.2.2.	Variabler innenfor kategoriene	32
3.3.	<i>Min rolle som forsker og mulige utfordringer knyttet til valg av metode og informanter</i>	34
3.3.1.	Min rolle som forsker, kommunikasjon og trygge rammer	34
3.4.	<i>Praktisk gjennomføring av forskningsopplegg: dybdeintervju, gruppeintervju og utspørring</i>	35
3.4.1.	Gjennomføring av intervjuer med lærere	36
3.4.2.	Gjennomføring av fokusgruppeintervjuer med elever	36
3.4.3.	Elever: Fokusgruppe 1	37
3.4.4.	Elever: Fokusgruppe 2	37
3.5.	<i>Mentimeter som metodisk grep</i>	39
3.5.1.	Gjennomføring av strukturert utspørring – Mentimeter som metode	40
3.6.	<i>Etiske utfordringer og hensyn</i>	41
3.6.1.	Deltaking forutsetter frivillighet og samtykke	41
3.6.2.	Anonymisering	42
3.6.3.	Konstruksjon av informantenes oppfatninger	42
3.7.	<i>Det relasjonelle perspektivet</i>	43
3.8.	<i>Transkribering og bearbeiding av funn til analyse – fire trinn</i>	44
3.8.1.	Transkribering (1)	44
3.8.2.	Tematisk strukturering og forenkling (2)	44
3.8.3.	Tematisk analyse (3)	45
3.8.4.	Strukturere dataanalyse (4)	45
4.	Del 4. Analyse, funn og diskusjon	46
4.1.	<i>Oversikt: Presentasjon av strukturert utspørring med Mentimeter, fokusgruppe- og dybdeintervju</i> 46	
4.2.	<i>Hvordan forstår og beskriver et utvalg av elever rasisme?</i>	46
4.2.1.	«Rasisme - urettferdig behandling av mennesker fra andre land, men jeg vet ikke helt fordi det er vanskelig å si».	46
4.2.2.	Ulike typer rasisme	48
4.3.	<i>Rasebegrepets innhold – elevenes svar</i>	51
4.3.1.	«Rase som en selvfølgelighet»	52
4.3.2.	Hvilket innhold får begrepet rase? – Strukturert utspørring med Mentimeter	53
4.3.3.	Rasebegrepet – fokusgruppeintervju med elever	53
4.3.4.	Er rase en relevant kategori å bruke? – Dybdeintervju med lærere	54
4.3.5.	Forestillinger av rase – en oppsummering	57
4.4.	<i>Hvor går grensen for hva som betegnes som rasisme og hvordan syns elevene det er å snakke om tematikken?</i>	58
4.4.1.	«Folk er så sensitive nå til dags!»	58
4.4.2.	«Jeg syntes den er ok, jeg er ikke indianer, så hva skal jeg si?»	59
4.4.3.	Nissene over skog og hei	60
4.4.4.	«Hvor er du egentlig fra?»	62
4.4.5.	Stereotypiske forventninger til hvem en er	63
4.4.6.	Å granske hvithet	66
4.4.7.	Et evigvarende dilemma	67
4.5.	<i>Stereotyper opprettholdes – forestillinger om «de andre og oss selv»</i>	67
4.5.1.	Fordommer knyttet til det usynlige hvithetsperspektivet	68
4.5.2.	«Men hvis du søker på sånn getto og uprofesjonell, så kommer det krøller og afro».	69

4.5.3.	«Det er det igjen sant, at de oppfører seg sånn, og vi sånn».....	70
4.6.	<i>Opplevd rasisme og fordommer - blant elever fra fokusgruppeintervju og strukturert utspørring med Mentimeter</i>	71
4.6.1.	Fokusgruppeintervju.....	73
4.7.	<i>Hva gjør lærere og skolen i arbeidet mot rasisme?</i>	74
4.7.1.	Lærer dere om rasisme på skolen? – Elevene svarer.....	74
4.7.2.	Hverdagsrasisme og læreres sanksjonering – Lærerne svarer.....	76
Lærer 1	77
Lærer 2	78
4.7.3	Begrepsklarhet.....	79
4.7.4.	«Er det rasisme hvis jeg sier det, kontra hvis en annen med afrikansk bakgrunn sier det til en kompis som også har afrikansk bakgrunn?».....	80
Lærer 3	80
4.8.	<i>Hverdagsrasisme: Hva gjør lærere i situasjoner der rasisme oppstår – Elevene svarer</i>	81
5.	Del 5. Oppsummerende drøfting	84
5.1.	<i>Hva preger forståelsen av rasisme blant et utvalg av elever og lærere, og er det samsvar i hva som oppfattes som rasisme?</i>	86
5.1.1.	Rasisme i form av fysiske handlinger.....	87
5.1.2.	Roten til rasisme.....	88
5.1.3.	Oppsummering.....	89
5.2.	<i>Hva legger utvalget i begrepene rase og etnisitet, og mener de at rase er et relevant begrep å bruke?</i> 90	
5.2.1.	Hvilke forestillinger om rase forekommer?.....	90
5.2.2.	Hvilke forestillinger om etnisitet forekommer?.....	91
5.3.	<i>På hvilken måte kan lærere håndtere rasisme i skolen?</i>	91
5.3.1.	Reproduksjon av hvites privilegier i skolen.....	92
5.4.	<i>Konklusjon og veien videre</i>	93
5.4.1.	Avsluttende refleksjon.....	95
5.4.2.	Veien videre.....	96
6.	Litteratur	98
7.	Vedlegg	104
Vedlegg 1:	Meldeskjema fra NSD.....	104
Vedlegg 2:	NSD – Infoskriv og samtykkeskjema.....	107

Tabeller og figurer

Tabell 1: Oversikt over variabler i kategori «lærer»	33
Tabell 2: Oversikt over variabler i kategori «elev»	33
Tabell 3: Oversikt over intervju i kategori «lærer»	35
Tabell 4: Oversikt over intervju i kategori «elev»	36
Tabell 5: Beskrivelser av rasisme	47
Tabell 6: Ord for å forklare ulike typer rasisme	49
Tabell 7: Rasebegrepet	51
Tabell 8: Rasebegrepets innhold	53
Tabell 9: Om å kle seg ut som urbefolkning	60
Tabell 10: Tanker om karakter	58
Tabell 15: Greit/ ikke greit?	63
Figur 1: Mentimeter	39
Figur 2: Mentimeter	40
Figur 3: Ulike typer rasisme	48
Figur 4: Hvordan er det å snakke om rasisme	58
Figur 5: Kostyme – urbefolkning	59
Figur 6: «Nissene over skog og hei» - «Blackface»	61
Figur 7: Opplevd rasisme	72
Figur 8: Skolen	75

«Rasisme – urettferdig behandling av andre mennesker, men jeg vet ikke, for det er vanskelig å si»

En studie av hvordan rasisme forstås, uttrykkes, håndteres og sanksjoneres blant elever og lærere i et utvalg av norske ungdomsskoler

1. Del 1. Innledning – Studiens formål, aktualitet og bakgrunn

Alt for mange barn og unge i Norge opplever regelmessig diskriminering på bakgrunn av hudfarge, religion eller etnisitet. Det er alvorlig og helt uakseptabelt. Å bli utsatt for diskriminering og rasisme i skolen kan hindre læring og lage varige sår i unge sinn (Lorentzen, 2019, referert i Gosh, 2019).

1.1. «I can't breathe»

Politikk, pandemi og protester har preget nyhetsbildet det siste året. I noen av protestene er det nettopp rasisme det protesteres mot. En hendelse som virkelig fikk stor oppmerksomhet var drapet som skjedde 25.mai, 2020, da den 47 år gamle afroamerikaneren George Floyd ble drept i Minneapolis i USA under en pågrep av politiet. Siden har store demonstrasjoner og protester blomstret opp verden over (Midtbøen, 2021, s.106). I Norge har folk også mobilisert som følger av hendelsen, og flere tusen mennesker samlet seg i byene Oslo, Bergen, Kristiansand og Tromsø for å demonstrere mot rasisme etter Floyds død. Bevegelsen Black lives matters (BLM) økte i omfang etter denne hendelsen. En bevegelse som har røtter tilbake til borgerrettighetsbevegelsen i USA på 1950-1960 tallet, og som fikk ny betydning i 2013 med en Hashtag (emneknagg) på Facebook, hovedsakelig opprettet som en reaksjon mot politivold i USA (Midtbøen, 2021, s.106). Dette skjedde etter en hendelse i 2012, der en ubevæpnet gutt på 17 år ble skutt av sikkerhetsvakten, George Zimmerman. Den skyldige ble frikjent, noe som vekket oppsikt for mange mennesker som mente det var en feil og urettferdig dom. Hashtaggen #blacklivesmatters ble publisert av Alicia Garza, en ung farget aktivist fra California, motivert av rasismen preget av systematisk ødeleggelse av fargede menneskers liv (Pletten, 2016). Pletten viser til Gabrielson (2014) et al., der det kommer frem

at svarte unge menn har 21 ganger større sjanse enn hvite unge menn for å bli stoppet, skutt eller drept av politi i USA.

1.1.2. «Glem ikke 26.01.2001».

Rasisme har også preget nyhetsbildet i Norge, og hendelsen over har vært med på å aktualisere tematikken. Det har også tatt oss tilbake til liknende hendelser her til lands, og ett tilfelle som har ført til et sterkt engasjement mot rasisme i Norge, er det Midtbøen (2021) kaller Holmia-drapet, eller som Bangstad og Døving (2015) kaller «Hermansen-drapet». Det er i år (2021), 20 år siden Benjamin Hermansen, en ung norsk gutt ble drept av tre norske personer med tilknytning til Boot Boys, et nynazistisk miljø i Oslo (Rogstad og Midtbøen, 2010, s.33). Drapet var rasistisk motivert, og i etterkant av denne hendelsen kunne politiet anslå at rundt 40.000 mennesker gikk i fakkeltog til minne om gutten, og mot rasisme. Under minnesmerkingen for gutten i 2002, holdet daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet en tale hvor hun påpekte at kampen mot rasisme vi alle stod i var reell, og budskapet kom tydelig frem; - ingen skulle tro at dette ikke angikk oss som folk, og kampen mot rasisme måtte tas på alvor. Ifølge Clemet skulle kampen mot rasisme skje gjennom tre steg; 1) mer kunnskap om rasisme, 2) forståelse av hvorfor fremmedfrykt, rasisme og hat oppstår, og til slutt 3) motarbeide rasisme aktivt (Bangstad og Døving, 2015, s.9). «Benjamin-prisen» ble opprettet like etter. En skolepris, som hvert år, med støtte fra HL-senteret (Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter), utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet, deles ut til den skolen som på best måte arbeider mot diskriminering og rasisme (Benjaminprisen, HL-senteret, 2020).

1.1.3. «Jeg mente ikke noe vondt med det»

Videre kan vi spørre oss hva som egentlig kategoriseres som rasistisk. Ifølge Goldberg (1993) referert i Rogstad og Midtbøen (2010) er det ikke lengre snakk om rasisme i en bestemt form som enkelt kan defineres klart og tydelig, men at en heller må forholde seg til at det fra 1980-tallet til i dag, har vært snakk om et helt sett med ulike former for rasisme (Rogstad og Midtbøen, 2010, s.37). Det ser altså ut til å være et felt med mange nyanser som er vanskelig å få fatt på når vi også ser til oppslag som setter spørsmåltegn til om det er greit å kle seg ut som urfolk. Jeg sikter da til Siv Jensen, tidligere finansminister, som i 2017 la ut et bilde av seg selv, kledd ut som «indianer». «Urfolk oppgitt over Siv Jensens kostymevalg», ble overskriften i NRKs nettavis (Reisjå, et al., 2017). Den neste saken som nylig fikk oppmerksomhet, kom med overskriften; ««blackface»-debatten: Vil ikkje fjerne frå det historiske arkivet» (Khorami et al.,

2020). Historisk sett ble «Blackface» brukt i amerikansk og britisk teater mellom 1850 og 1870 tallet. Denne formen for teater (minstrel-shows) gikk ut på å lage komisk underholdning i form av etterlikning av dansende slaver i kostyme og ansiktsmaling, utført av reisende hvite musikere. Etter 1870 tallet forsvant konseptet fra det profesjonelle teateret, men tilhørte likevel amatører i større grad, og har også til dels hatt innflytelse i senere underholdningsgener som musikk, radio, teater og TV, frem til i dag (Augustyn, 2019).

Som følger av slike hendelser ser vi også at unge engasjerer seg. Et eksempel på dette er instagram-kontoene «rasisme.i.norge» med over 30.000 følgere, og «rasisme_i_norge», som har fått ca. 40.000 følgere på kort tid. Den sistnevnte kontoen publiserer saker som kritiserer slike hendelser som nevnt ovenfor, altså saker som oppleves som diskriminerende. I et innlegg i VG (debatt) forteller Jamal Sheik (2020), på vegne av instagram-kontoen «rasisme_i_norge; *«Via denne plattformen har vi skapt endring. Både gjennom engasjement og samtale. Publiseringer av diverse bilder og videoer har blitt diskutert og enkelte saker har blitt håndtert med svært gode resultater (Sheik, 2020)»*. Kan dette engasjementet mange mennesker har vist, ses som et vendepunkt i kampen mot rasisme? Det viser om ikke annet et økt engasjement og aktualitet.

1.1.4. «Folk er så sensitive nå til dags!»

Deloverskriften viser til en informants (kategori, elev) svar på hvor grensen går for hva som kan betegnes som rasistisk eller ikke, og hvor grensen går for hva som er greit og ikke greit. Det er en pågående samfunnsdebatt som dreier seg om hva innholdet i rasismebegrepet er, og i hvilken grad Norge kan kategoriseres som et rasistisk land. I Bergens Tidende (2020) finner vi et debattinnlegg der det kommer frem at *«etniske nordmenn må bli mer inkluderende, og fargede gjør klokt i å bli litt mindre hårsåre (Spilde 2020)»*. Videre skriver Spilde (2020) at mye av det som betegnes som rasisme, egentlig er noe helt annet, og at spørsmål som «spiser du svinekjøtt?» og «hvor er du egentlig fra?», ofte oppfattes som rasistisk motiverte. Spilde mener derimot at spørsmål som dette også kan komme av omtanke. Det legges til at det selvsagt kommer an på konteksten spørsmålet stilles i, men det debattanten spør om, er om debatten er på vei til å bli unyansert og lite fruktbar.

1.1.5. Hvor går grensen?

Så, hvor går grensen for hva som kan betegnes som et rasistisk uttrykk? Hva mener lærere, og hva mener elever? Er det samsvar mellom hva elever forstår som rasisme, samt hva lærere

forstår som rasisme og kategoriserer som rasistiske uttrykk? I likhet med Rogstad og Midtbøen (2010) spør jeg; «gir det mening å kategorisere disse hendelsene under samme etikett? Dreier det seg om samme fenomen, og så i tilfelle: Hvilket fenomen er det snakk om? (Rogstad og Midtbøen, 2010, s.34)». Hva forteller hendelsene om innholdet i rasismebegrepet, snakker vi om ny-rasisme eller klassisk rasisme, og hva kategoriseres egentlig som rasistisk i dag?

Årsaken til at jeg ønsker å undersøke dette temaet kommer delvis fra min egen erfaring i skolen som lærer, samt undersøkelser og rapporter som viser at det er en reell problematikk blant annet i skolen. Jeg har selv sett handlinger og fremmedfiendtlige holdninger som følge av stereotypiske forventninger, samt hørt rasistiske utsagn, for det meste blant elever. I slike situasjoner ønsker jeg å finne svar på hvordan lærere konfronterer diskriminerende/rasistiske holdninger og handlinger, sett i sammenheng med sine ansvarsområder og forpliktelser som en del av lærerprofesjonens utøvelse. Det vil derfor være interessant å se på hva som oppfattes som rasisme, hvilke forestillinger av rase og etnisitet der er, og hvilke hendelser som går under kategorien rasisme med dens ulike former.

1.2. Hvorfor undersøke hvordan rasisme forstås, uttrykkes, håndteres og sanksjoneres blant lærere og elever i norske skoler?

Arun Ghosh (2019) viser til nyere undersøkelser som; *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017. Befolknings-undersøkelse og minoritetsstudie* (HL-rapport) av Hoffmann, C. & Moe, V. (2017), og Kunnskapsdepartementet (2011) sin rapport; «*det kan skje igjen. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om. Anti-semittisme og rasisme i skolen*. Nyere undersøkelser viser oss nemlig at det er i skolen det hyppigst blir rapportert at unge blir utsatt for rasisme. Dette gjelder særlig i form av stereotypiske forventninger og holdninger fra lærere og medelever. I verstefall kan dette føre til utslag i sosial utestengelse, vold, mobbing og lave forventninger fra lærere (Ghosh, 2019). En rapport fra antirasistisk senter i Oslo (2017); «*Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun - en undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*», viser også at rasisme er noe som hyppig oppleves, og at skoler burde jobbe mer med tematikken for å forhindre og forebygge fordomsfulle holdninger og handlinger (Wasvik, 2017 s.30). Informanter i 17-27 års alderen forteller om opplevde stereotypiske forventninger og holdninger fra blant annet lærere, og det kommer frem at flere elever har opplevd å bli dømt ut ifra utseende og bakgrunn gjennom skolegangen sin (Wasvik, 2017, s.30). Barrett

(2005) skriver at barn allerede i femårsalderen, utvikler kunnskap, følelser, holdninger og stereotyper om andres nasjoner og egen nasjon. Ut ifra dette kan det tenkes at skolen er en svært viktig arena der lærerne har mulighet til å gå i bresjen for denne slags holdninger og stereotypiske forventninger det rapporteres om. Med lærerens forpliktelser ut ifra lærerprofesjonens etisk retningslinjer, så vel som læreplanens verdigrunnlag tatt i betraktning.

I likhet med rapporter fra HL-senteret (Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter) og Antirasistisk senter, forteller også informanter i denne studien om opplevde stereotypiske forestillinger rettet mot utseende deres. Elevene kan fortelle at de blant annet har blitt kalt «terrorist», «n-ordet», «slave», «ching chong ling long» og «whitewashed». Flere elever forteller også om rasisme i form av slengkommentarer i og utenfor skolen som; «moren din sliter sikkert med jobb fordi hun er mørkhudet», «ingen liker brune folk» og «dere spiser vel hunder og liknende».

1.2.1. Lærerprofesjonen

Alle lærere er forpliktet til å jobbe i samsvar med verdier og prinsipper nedfelt blant annet i lærerprofesjonens etiske plattform. Plattformen bygger på universelle grunnverdier som menneskeverd, menneskerettigheter, respekt og likeverd, profesjonell integritet og personvern. Lærerprofesjonen har i møte med sine elever ansvaret for å sikre en praksis som fremmer elevenes læring, utvikling og danning, samt en hverdag uten undertrykkelse, indoktrinering eller beslutninger og vurderinger preget av fordommer (Utdanningsforbundet, 2012). I det nye læreplanverket finnes det i alle deler, temaer som kan knyttes til arbeidet mot diskriminering og rasisme. I den overordnede delen (LK2020; Utdanningsdirektoratet, 2020) ser et av formålene med opplæringen slik ut; «et inkluderende læringsmiljø». Mangfold skal anerkjennes som en ressurs, og læringsmiljøet skal være inspirerende og inkluderende. Dette er det de ansatte på skolen, foreldre og elever som sammen har et ansvar for å opprettholde (Utdanningsdirektoratet, 2020).

1.2.2. Opplæringsloven

Lærere som alle andre, skal følge loven, og i dette tilfellet er Opplæringsloven kapittel 9A spesielt relevant. Den gjelder for elever i grunnskolen og videregående skole, og i paragraf §9a-3 kan vi lese at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking, trakassering, mobbing, diskriminering og vold. Lærere plikter å melde fra hvis dette skulle skje, og rektor er

ansvarlig for at det jobbes kontinuerlig og systematisk for en skole som fremmer helse, miljø og trygghet for alle (Paragraf, §9a-3).

1.3. Forskningsspørsmål

På bakgrunn av dette vil jeg få svar på følgende hovedproblemstilling og delspørsmål:

Hva preger forståelsen av rasisme blant et utvalg av elever og lærere?

Er det samsvar i hva som oppfattes som rasisme blant utvalget av elever og lærere?

Hva legger de i begrepene rase og etnisitet

Mener utvalget at rasebegrepet er relevant å bruke?

Hvilke forestillinger om etnisitet og rase forekommer?

På hvilken måte kan lærere håndtere rasisme i skolen?

1.3.1. Oversikt - teoretisk rammeverk:

Forskningsspørsmålene vil jeg belyse ved hjelp av et teoretisk rammeverk som består av prototypeteori (Rosch 1975), stereotypier i form av auto- og xenostereotypier (Musial 2002), rasialiserings-perspektivet (Rogstad og Midtbøen 2010) og Whiteness – det usynlige hvithetsperspektivet (Frankenberg 1993), (Dowling 2017) og med tilknytning til hvithetsperspektiver, (Fylkesnes 2019) som snakker om rasisme i form av en hvit overlegenhetsideologi. Jeg vil også benytte Aase og Fossåskaret (2012) sitt konsept om kategorisering som kognitivt og kulturelt betinget.

For å få svar på hva som oppfattes som rasisme blant lærere og elever i skolen, må begrepet defineres og ses i historisk kontekst. Hvordan det håndteres og sanksjoneres kan gjerne forstås bedre gjennom å først presentere en oversikt over læreres profesjonsutøvelse, samt hvordan lovgivningen og skolens verdigrunnlag tolkes blant lærere. Videre vil det være interessant å se på skolens historie og tidligere forskning på feltet for å få innblikk i hvordan rasisme utspiller seg i skolen og i samfunnet generelt.

1.4. Tidligere forskning på feltet: Bruken av begreper som rasisme, rase og etnisitet i norsk skole

Ved å se tilbake til avsnittet om lærerens profesjonelle forpliktelser, kan vi forvente at lærere klarer å møte ulike former for mangfold, ulike elevers forutsetninger, livssyn, meninger, så vel som å treffe ulike elevers læringsbehov på en positiv måte.

I de neste avsnittene vil jeg gå inn på tidligere forskning på feltet for å få et innblikk i hvordan begreper som rasisme, rase og etnisitet forstås og anvendes i skolen, samt se hvordan vi forstår begrepene ulikt. Dette kan også ses som et verktøy med hensikt i å forstå hvorfor det er en tematikk som bør granskes og undersøkes nærmere. Kapitlet vil videre ta for seg en rekke definisjoner og slik synliggjøre at det vi står ovenfor, er en begrepsuklarhet som er med på å komplisere kategoriseringen av hendelser som diskriminerende og/eller rasistisk motiverte.

1.4.1. Sensitive problemer ved utdanningspraksisen

Norge blir i dag beskrevet som flerkulturelt, og som følger av dette viser det seg å eksistere noen sensitive problemer ved utdanningspraksisen. For eksempel går Osler & Lindquist (2018) så langt som å påstå at det nærmest er total taushet om rase og rasisme i norsk skole. Dette fører med seg en problematikk der lærerne fratras viktige begreper som kunne ha hjulpet til å håndtere utfordringene med rasisme i ulike former. Jeg sikter da blant annet til kulturell/ny-rasisme som blir brukt istedenfor «rase» i dagligtalen. Begrepene defineres senere i teksten (Osler & Lindquist, 2018, s. 26).

Osler og Lindquist (2018) viser til Børhaug (2012); Svendsen, (2013); og Røthing, (2015) når de skriver om Norge og hvordan termer som rase og rasisme unngås av lærere og akademikere. «Rase» og «rasisme» er altså omstridte begreper, med assosiasjoner til andre verdenskrig og raselæren (Chinga-Ramires og Solhaug, 2014). Ifølge Gullestad (2006) har den norske majoritetsbefolkningen behandlet rasisme som et «ikke-tema», og knytter det slik opp mot en norsk selvforståelse, preget av en ide om et fredsbyggende land uten «kjennskap» til imperialisme, kolonialisme og undertrykkelse av minoriteter (Røthing, 2017, s.104). Mangelen på bruken av begrepene i dagens lærerutdanninger fører med seg en begrenset evne til blant annet å håndtere og konfrontere rasisme, og i likhet med Osler, referer Hope & Grimsæth (2019) til Antirasistisk senter (2017), som kan fortelle oss at lærere har en tendens

til å overse rasistiske utsagn i skolen, og blir dermed behandlet på lik linje med andre skjellsord og konflikter. Osler & Lindquists (2018) forskning viser oss gjennom intervju at enkelte lærerstudenter i praksis, også unngår å konfrontere rasistiske utsagn, og i slike situasjoner gjort som om de ikke har hørt hva som har blitt sagt. Konsekvensen av dette kan altså bli at barn ikke tilegner seg forståelse for hva som er sårende rasistiske utsagn. En annen konsekvens av å ikke konfrontere slike hendelser er økt hatretorikk mye fordi oppførselen «bagatelliseres» og gjøres mindre viktig enn den er (Osler, 2018, Hope & Grimsæth, 2019).

1.4.2. Mangfold og «flerkultur»

I dagligtalen er bruken av mangfold og flerkultur mest brukt for å beskrive samfunnets variasjon av mennesker, men slik begrepsbruk viser seg også å være en faktor som er med på å dekke over forskjellene som kunne ha komme frem ved å bruke «rase» og «etnisitet».

«Vi hevder at rasebegrepet kan utforske mer enn biologisk rasisme, for eksempel å synliggjøre kulturell eller strukturell rasisme (Osler og Lindquist, 2018, s.28)».

Rasebegrepet i utdanningssammenheng brukes og håndteres ulikt i europeiske land, men i Norge unngår man stort sett å bruke termene rase og rasisme (Børhaug 2012; Svendsen 2013; Røthing 2015; Osler, 2015, referert i Osler og Lindquist, 2018, s.27). En utfordring her er altså hvordan vi forstår begrepene. Termen «etnisk norsk» brukes for eksempel til å beskrive hvem som er hvit, og et flertall assosierer «innvandrere» med «mørk i huden», og på den måten blir «hvit» et «oppdiktet navn» for etnisk norsk (Gullestad, 2002; Osler & Lindquist, 2018, s. 27).

Rasebegrepets fraværende posisjon kan ifølge Eriksen (2013) referert i Osler og Lindquist (2018, s.27), delvis forklares gjennom å se tilbake til Norges erfaringer under andre verdenskrig der norsk motstand mot okkupasjonen av nazistene i størst grad bar preg av nasjonalisme og uten fokus på folkemord på minoriteter og jøder. En annen grunn til at rasebegrepet er fraværende i norsk sammenheng er det Zygmunt Bauman (1997) mener er en forestilling om at Holocaust er et avvikstilfelle i moderne historie der samfunnet «benekter» muligheten for at noe i den grad kan bli realitet på ny (Bauman, 1997, i Rogstad og Midtbøen, 2010, s.35). Rasisme i form av inndeling av menneskeraser kommer senere i teksten.

Harlap & Riese (2014), referert i Osler & Lindquist (2018) hevder at det er nødvendig med en ny debatt som tar for seg hva som er den dominerende forståelsen av begrepene «etnisitet» og

«rase» i dag. I den sammenheng kunne rasebegrepet potensielt blitt brukt til å utforske mer enn biologisk rasisme, ved å synliggjøre strukturell og ny/kulturell rasisme, som igjen kan øke evnen til å tenke kritisk (Harlap & Riese, 2014 i Osler & Lindquist, 2018, s. 28).

1.4.3. Hvorfor bruke begrepet «rase»?

I likhet med Harlap & Riese (2014) hevder Gullestad, 2014; Osler & Lindquist (2018) at rasebegrepet har potensial i å brukes for å utforske flere aspekter ved rasisme gjennom kritisk refleksjon av historiske maktstrukturer, majoritetspopulasjoner og minoritetsgrupper. Slik kan en også åpne opp for å sette fortiden i et kritisk søkelys som kan utfordre det nasjonale selvbildet preget av uskyldig nasjonalisme og historisk rasisme, samt erkjenne norsk delaktighet i kolonitiden i stedet for å fremme et glorifisert bilde av norsk nasjonal uskyldighet (Svendsen, 2013; Osler & Lindquist, 2018, s. 28). Behovet for å skape en felles nasjonal identitet har ført til assimilering av minoritetsgrupper gjennom blant annet utdanningssystemet. Et eksempel på dette er samisk kultur og språk, der samer frem til siste halvdel av 1900-tallet var offer for en fornorskingspolitikk med mål om «å gjøre lik» (Osler & Lindquist, 2018, s. 27). Ved å ta en nærmere titt på rasisme- og rasebegrepet vil det kunne gi mulighet til å se mer kritisk på maktstrukturer mellom majoriteter og minoriteter, historisk, men også i dagens samfunn (Gullestad, 2004; Osler & Lindquist, 2018, s.28).

Rasebegrepet kan sies å være et omstridt begrep hvis en ser til Bangstad (2017, 2015), Dowling (2017) og Osler og Lindquist (2018). Begrepet kan i norsk sammenheng se ut til å bringe med seg en usikkerhet som omhandler begrepets betydning, bruksområde og innhold gjennom historien. Dette kommer også frem når en sammenlikner læreres og elevers svar i undersøkelsesopplegget. Tendensen for lærere er at rasebegrepet er utdatert, mens for de fleste elevene, aktuelt gjennom beskrivelser av relevante temaer og begreper.

1.4.4. Lærerutdanneres diskurser om hvithet, «rase» og (anti)rasisme

I de tidligere avsnittene kan vi se forskere som argumenterer for å bruk av begrepene rase, etnisitet og rasisme i større grad. Hensikten er finne ut hva innholdet i begrepene er på bakgrunn av en begrepsklarhet på feltet. Rasebegrepet sies å ha relevans blant forskerne over, og det forklar ved at begrepet potensielt kan synliggjøre gjeldende maktstrukturer mellom majoritetsgrupper og minoritetsgrupper, samt utfordre norsk selvforståelse, preget av en ide om et fredsbyggende land uten «kjennskap» til imperialisme, kolonialisme og undertrykkelse av minoriteter (Røthing, 2017, s.104). Videre i avsnittene under skal vi se

hvordan diskursene om «rase» og etnisitet ses som inkluderende eller ekskluderende, og i så fall for hvem. Dowling (2017) har gjennom sin diskursanalyse fokus på å studere lærerutdanneres diskurs, og undersøker hvordan rase fortsatt er et relevant begrep og bruke.

Osler og Lindquist (2018, s.28) hevder altså at rasebegrepet kan utforske mer enn forståelsen av at rasebegrepet er et «utdatert» begrep som tilhører klassisk raseteori og innebærer grupperinger av menneskers ulike egenskaper, basert på biologi ut ifra hvilken bakgrunn en har. For eksempel kan det brukes til å synliggjøre kulturell eller strukturell rasisme. Det samme viser Dowling (2017) gjennom sin forskning som tar for seg; *«lærerutdanneres diskurser om hvithet, «rase» og (anti)rasisme»*. Hun er av dem som har rettet blikket mot svakhetene i tidligere utdanningsforskning som ifølge Dowling, hovedsakelig har hatt fokus på det som omtales som «ustrekklighetene» til «de andre», og relasjonene som omhandler «de» og «oss», heller enn å undersøke privilegiet av å være en del av hvithet som system. Dowling viser til at flertallet av lærere i dag er etnisk norske, og at det på bakgrunn av dette er på tide å undersøke hvilke diskurser av «rase» og etnisitet som brukes (Dowling, 2017, s.252). Videre stiller hun spørsmålet; *I hvilken grad er diskursene om «rase» og etnisitet inkluderende eller ekskluderende, og for hvem?* Dowling viser til Ball (1993, s.14) når hun forklarer at diskurs handler om hva som kan sies, tenkes, hvem som kan snakke, når og hvor, men også med hvilken autoritet. Dette er tuftet på Foucaults (1972) tenkning om makt, kunnskap og diskurs. Diskurser kan forklares som *«praksiser som systematisk former objektene som de beskriver»* (Dowling, 2017, s.253)».

Dowling hevder at diskursanalysens funn kan brukes til å styrke lærerutdannings kritiske engasjement i temaer som omhandler etnisitet og rase, samt kunne videreutvikle en inkluderende pedagogikk med fokus på antirasistisk undervisning. I sin forskning har fokuset vært rettet mot kroppsøving og som hun omtaler det som; *«tatt-for-gitte ideer om rase»*, som en biologisk kategori i kroppsøving og idrett (Dowling, 2017, s.254). Funnene hennes viser at studenter tilskrives iboende og gitte holdninger, adferd og karakteristikk på grunnlag av det hun mener er, dårlig funderte overbevisninger om at mennesker tilhører ulike «raser». Gjennom diskursen kan en for eksempel se at muslimske jenter tilskrives egenskaper som går på å være passive, mens afrikanere ikke kan svømme, men er større talenter innen løping. Ut ifra beskrivelsen ovenfor kan en si at teorien om ulike raser er en diskreditert teori om at noen «raser» eller etniske grupper ses som overlegne. I denne sammenheng kan en også se «hvithet» som «uten raser», da dette blir en normalisert identitet som ikke problematiseres

eller tilskrives disse typiske trekkene som innebærer fordeler eller ulemper. «Hvit» er altså en normalisert identitet som på sin side er nøytral og som ikke måles opp mot hverandre på lik linje som «de andre» (Frankenberg 1997, referert i Dowling, 2017, s. 254).

Maktperspektivene ifølge Dowling (2017), forsvinner i en slik tilnærming som beskrevet ovenfor, og noe av det som kritiseres i analysen er den tidligere forskningens tendens til at interessen og fokuset retter seg mot «minoritetsgrupper». Altså når fokuset ligger i å tilskrive andres egenskaper og beskrivelser, fratras lærerutdannere delvis muligheten til medvirkning i jobben mot rasisme og «rasediskriminering», fordi det til dels blir oversett da det fremstilles som en naturlig del av opplæringen å lære om «de andre» (Dowling, 2017, s.253-254). Det kritiske hvithetsperspektivet, samt rasialisering utdypes, og tas videre opp i teorikapittelet.

1.5. Begrepsavklaring

Michel Wieviorka (1995) i Bangstad & Døving (2015 s.10) poengterer viktigheten av å være bevisst på grad av og hvilke former for rasisme som utspiller seg.

1.5.1. En definisjon av rase

Vi har nå sett at rasebegrepet er et omstridt begrep, og en definisjon ses dermed som nødvendig. Brøgger, Skorgen, Haugen og Walberg (2018) definerer «rase» i Store Norske Leksikon slik;

«[...] et begrep som historisk har blitt brukt for å skille mellom menneskegrupper etter biologisk opphav. Det finnes biologiske forskjeller mellom grupper av mennesker, men det finnes langt mer variasjon innen geografiske grupperinger av mennesker enn det finnes på tvers av disse grupperingene. Ideen om at mennesker lar seg inndele i raser har derfor lite for seg (Brøgger et al., 2018)».

«[...]har derfor lite for seg» kan en bite seg merke i da informantene i dette undersøkelsesopplegget bruker begrepet «rase» aktivt i sine beskrivelser av hva rasisme er, som for eksempel: «*Rasisme er en måte å dømme andre **raser** på [...] (informant, kategori elev)*». I Norge er rasebegrepet, i motsetning til USA, lite brukt og ses som utdatert, lite relevant og undertrykkende. De fleste av lærerne som er med i denne studien beskriver altså rasebegrepets aktualitet mer eller mindre slik; «*Hm, altså rase det er jo noe som det på en måte er, det er jo ut, det er jo ikke noe en snakker om lengre [...] (Informant, kategori lærer)*».

Rase kan altså se ut til å ha lite for seg, men når vi ser til Sindre Bangstad (2017) som skriver om rasebegrepets fortid og nåtid og om hvordan rasetenkningen i dag stort sett dreier seg om raser i biologisk forstand, kan det se ut til at det likevel har relevans (Bangstad, 2017, s.236). Han skriver i sin artikkel at rase skal forstås som;

«[...] et sosialt og historisk konstrukt som forankrer menneskelig ulikhet i forestillinger om at mennesker med ulik opprinnelse og hudfarge er biologisk ulike, og at disse biologiske ulikhetene er medfødte, uforanderlige og gir grunnlag for å behandle dem ulikt (Bangstad, 2017, s.234).»

Bangstad problematiserer forståelsen av begrepet, og legger vekt på at det i dag er grunn til å understreke at det moderne rasebegrepet fra start til nå har inneholdt mer enn oppfatningen om at det er biologisk forankret. Derfor er det nødvendig å være bevisst på, og se til det Bangstad (2017) omtaler som *common sense*-baserte forestillinger og antakelser om rasisme i Norge. Altså; hvis et menneske i moderne tid skal kunne kategoriseres som rasist, eller en hendelse/uttalelse som rasistisk, må det kunne henvises til at klassisk rasetenkning ligger til grunn for handlingen. For å kunne dømme offentlige ytringer som rasistiske, må det innenfor Norsk rettspraksis altså kunne knyttes til raser i biologisk forstand. Poenget er at det finnes en fornektelse bygget inn i forståelsen av rase og rasisme i vår tid (Lentin, 2016:385, i Bangstad, 2017, s. 236). Altså; forståelsen om at rasisme er biologisk orientert, og dermed en fornektelse av rasismens og diskrimineringens eksistens i dag, som nå heller kan sies å eksistere i ny form (se avsnitt om ny- og kulturell rasisme). Kampen mot rasisme i dag handler derfor mer om å få aksept for at rasisme faktisk eksisterer i flere former, og kampen for tillatelse til å navngi fenomenet for de som rammes. Bangstad (2017) ser dette med kritisk blikk når han viser til Rogstad (2013) som påpeker at problemet i dag handler om at rasismebegrepet nærmest er blitt tabu i offentligheten. Dagens forståelse av rasisme, og eldre norske akademikers fremstillinger av fenomenet får delvis skylden for å ikke ha tatt innover seg den nyere forskningslitteraturen om ny-rasisme og kulturell rasisme, som også går under navnet, «rasisme uten raser» (Goldberg, 2006: i Bangstad, 2017, s.236).

Rogstad og Midtbøen (2010, s.32) er også av dem som hevder at termer som rasisme og diskriminering er vanskelige og omdiskuterte begreper. Dette kommer av en begrepsklarhet som fører til utfordringer når hendelser skal tolkes og kategoriseres som rasisme. Konflikter er som oftest resultatet.

Begrepsklarheten på feltet vil i stor grad komme frem gjennom denne teksten, og jeg vil gjennom neste avsnitt ta for meg ulike definisjoner av de mange formene for rasisme, samt uenigheter om hvilke definisjoner som skal ses som gjeldende.

1.5.2. Rasismens ulike definisjoner

Ifølge Bangstad & Døving (2015) er rasisme et begrep som både beskriver forferdelige hendelser, urettferdighet og lidelse av oppsiktsvekkende art, men også hendelser, holdninger og ytringer av mindre oppsiktsvekkende art. Rasistiske holdninger og ideer har ført til noen av de verste overgrepene i moderne historie, som apartheidsystemet og slaveri i europeisk kolonitid, Holocaust og forsøket på å etnisk rense muslimer i Bosnia på 1990-tallet. Ut ifra dette kan man si at rasisme finnes i grad av folkemord og drap på enkeltpersoner, men kan også utspille seg som hverdagsfenomen (Bangstad & Døving, 2015, s. 9-10).

Rasisme utspiller seg altså i ulik grad og form, og kommer i flere definisjoner. Tre av definisjonene trekkes frem i Bangstad & Døving (2015), og den første vi kan finne er fra Store norske leksikon, der kulturhistorikeren Torgeir Skorgen (2014) definerer rasisme slik;

«...[...] oppfatningen eller sett av holdninger som tar utgangspunkt i at mennesket kan deles inn i distinkte «raser», og at disse kan rangeres som høyere eller laverestående. Dette gjøres gjerne på grunnlag av antatte sammenhenger mellom stiliserte biologiske og mentale eller kulturelle egenskaper (Skorgen, 2014, referert i Bangstad & Døving, 2015, s.12)».

1.5.3. Debatten om den omdefinerte rasimedefinisjonen

Definisjonen ovenfor kritiseres for ikke å vie plass til rasisme slik det skjer i praksis, samt bevisstheten rundt at biologiske ulikheter ofte er konstruert av sosiale prosesser. Man kan for eksempel se dette igjen på den tiden da jøder, italienere og irer i USA ikke ble regnet som «den hvite rase» før 1900-tallet (Rattansi, 2007: 7, i Bangstad og Døving, 2015, s.12-13). Et annet aspekt ved definisjonen ovenfor viser også kompleksiteten av å definere rasisme nettopp fordi meningsinnholdet varierer ut ifra kontekst og menneskers verdenssyn. Debatten rundt definisjonen blomstret opp da definisjonen i det stille ble omdefinert av statsviter og redaktør i Store norske leksikon, Aksel Braanen Sterri og sosiolog Sigurd Skribekk i 2014. En side av saken finner vi blant annet i avisen Utrop, ytringer skrevet av Dag Herbjørnsrud (2018), der Skorgen selv (forfatter av definisjonen i SNL) i intervju sier at redigeringen av definisjonen kan bidra til en relativisering av tanken om at «menneskeraser» er konstruert av

sosiale prosesser, hvor en altså går fra at dette er absolutt til relativt, som igjen kan føre til at rasismebegrepets alvorlige meningsinnhold bagatelliseres, og oppfattes i retning av at det faktisk finnes ulike «menneskeraser». Sterri (2014) endring i versjon 12. var skrevet slik; «*rasisme, oppfatning eller sett av holdninger som tar utgangspunkt i at mennesket kan deles inn i distinkte «raser», og at disse kan rangeres som høytstående eller laverestående* (Sterri, 2014, i Herbjørnsrud, 2018)». I versjon 13. er ordene «høyerestående» og «laverestående» fjernet, og definisjonen blir heller slik; «*[...]rasisme, oppfatning eller sett av holdninger som tar utgangspunkt i at mennesker kan deles inn i distinkte «raser» etter deres verdi* (Sterri, 2014, i Herbjørnsrud (2018)». Denne endringen ble stående til november 2018 og fikk mye kritikk da definisjonen blant annet kunne bygge opp om nynazisters tanke om at deres verdensbilde stemte, ved at raser kunne deles inn basert på hvilken verdi en hadde. Slik kan rasetenkningen basert på biologi, få et reelt innhold likevel. Denne debatten fikk frem kompleksiteten av tematikken, og forståelsen av begrepet, som viser seg å være nyansert (Herbjørnsrud, 2018).

Den nyeste og gjeldene definisjonen i Store norske leksikon ser nå slik ut:

«Rasisme er i smal betydning oppfatninger, holdninger eller handlinger som deler mennesker inn i påståtte «raser» hvor noen hevdes å være mer verdifulle enn andre. I dag brukes begrepet rasisme også i vid betydning om flere former for etnisk diskriminering som ikke nødvendigvis bygger på forestillingen om «menneskeraser», men som også skjer på basis av andre kjennetegn som nasjonalitet, utseende, kultur eller religion» (versjon 44. Stephens, 2020)».

1.5.4. Fra rasisme til kulturell rasisme og ny-rasisme

Begrepet «rase» har altså vist seg å ha et ulikt meningsinnhold, og har blitt brukt for å forklare menneskelige forskjeller på mange ulike måter. Som resultat av dette finner vi to nye begreper for rasisme. Bangstad og Døving (2015, s.13) referer til 1) Kulturell rasisme (Fanon, 1967) og 2) ny-rasisme (Baker 1981, Balibar, 1991).

Begrepene er overlappende og fremhever ideen om at rasisme er et vidt begrep, som igjen bygger på ideen om at bestemte gruppers religion og kultur blir brukt som begrunnelse for å diskriminere eller underordne menneskegrupper, fremfor forestillinger om biologisk arvemateriale. Rase er altså byttet ut med *kultur*, og på den måten brukes «ny-rasisme» om religiøse ulikheter eller kulturforskjeller (Rogstad og Midtbøen, 2009, s.8 i Osler og

Lindquist, 2018, s.27). På bakgrunn av dette kan man si at rasisme endres over tid, i grad og form. Europeiske samfunn fra 1970 trekkes frem som et slags vendepunkt der fokuset endres fra at hudfarge er det som dominerer synet på hvilken rase man tilhører, til et fokus der heller kultur og/eller religion ses som tegn på «ulikhet» og grunn til underordning. For å forstå det bedre eksemplifiserer Bangstad og Døving (2015) slik; «*Den truende «brune» pakistaneren er blitt en truende «fanatisk» muslim* (Bangstad & Døving, 2015, s.13)». Eksempelet viser hvordan rasisme også trer frem uten å vektlegge rase med en forestilling om biologisk arv, og vi finner dermed en definisjon av ny-rasisme slik;

«Rasisme er holdninger og handlinger som definerer individer med antatt eller reell tilhørighet til en bestemt gruppe (og ofte minoriteter, særlig innvandrere) som så fundamentalt annerledes at de anses som kulturelt eller på annen måte mindreverdige og at de derfor bør utestenges eller kan diskrimineres (Bangstad & Døving, 2015, s. 13)».

1.5.5. Strukturell rasisme

Felles for definisjonene, er at de er basert på diskriminering i form av systematisk forskjellsbehandling blant annet på grunnlag av menneskers medfødte hudfarge, kjønn, etnisitet, nasjonale bakgrunn, religion og livssyn, funksjonsnivå eller seksuell orientering. Strukturell rasisme og/eller strukturell diskriminering får man hvis en institusjon forskjellsbehandler basert på gruppetilhørighet, for eksempel når politi i flere land har sterkere tilbøyelighet til å stoppe eller ransake mennesker med minoritetsbakgrunn, heller enn andre borgere (Bangstad & Døving, 2015, s.14). Et eksempel finner vi i Utdanningsnytt der Hope og Grimsæth (2019) skriver om en muslimsk 17-åring som i Bergens Tidende forteller om hets på grunn av sitt etternavn. Jenta dette handler om forteller at hun ofte har vurdert å bytte navn for å unngå å bli behandlet annerledes (Hope og Grimsæth, 2019).

Strukturell rasisme har flere betydninger i forskningslitteraturen, og ifølge Midtbøen (2021) kan vi se det som et paraplybegrep som dekkes av flere teorier og former for moderne rasisme. Dette inkluderer teorier fra psykologien, sosiologien og noen fra juss og humaniora. Felles for teoriene er at de er skapt gjennom en amerikansk kontekst med mål om å forstå «rasemessige» forskjeller og diskriminering mot fargede amerikanere som skjer tross den formelle avskaffelsen av institusjonalisert rasisme, sivile rettigheter og diskrimineringsforbud (Midtbøen, 2021, s.107).

I USA brukes for eksempel begrepet «rase» for å kategorisere befolkningen i et system som opprettholder sosial urettferdighet. En tredje definisjon lyder derfor slik; «*Rasisme er et system av fordeler basert på raser* (David Wellman, 1993, i Bangstad & Døving, 2015, s.15)». Når man snakker om strukturell rasisme skiller det seg ut fordi det er noe som er forankret i samfunnets strukturer og ikke nødvendigvis avhengig av enkeltmenneskers holdninger. Det er strukturelle forskjeller i hvem som har fordeler i for eksempel jobbsammenheng og skoletilgang, basert på hudfarge og bakgrunn. Wellman (1993) i sin bok *Portraits of White Racism*, viser hvordan hvite har privilegier som de beste skolene, bedre hus, helse og jobber, og at dette eksisterer uavhengig av menneskers holdninger.

Rogstad og Midtbøen (2010) presenterer også flere eksempler på hvite privilegier og som viser hvem som har fordeler innad i samfunnets strukturer. Et av eksemplene som trekkes frem fra de «tre utfordrende hendelser», handler om mannen, Monto Hussain, en sann historie om den nyutdannede ingeniøren.- Hussain søker jobb som ingeniør i Norge, men etter en stor andel ubesvarte henvendelser, gir Hussain opp drømmen, og blir senere ansatt på Rimi. Hans historie er et eksempel på barrierer mange mennesker med utenlandsk familiebakgrunn, eller etnisk minoritetsbakgrunn møter på når dagen har kommet for å bruke utdannelsen sin (Rogstad og Midtbøen, 2010, s.33).

Et annet poeng er hvordan en person som er hvit kan ytre eller gjøre noe uavhengig av hudfarge, mens en farget persons væremåte eller ytring mest sannsynlig ville blitt forklart med at det er fordi personen er afroamerikaner. Privilegiene består dermed av å bli sett på som et individ, heller enn representant for en gruppe med en generalisering hvor enkeltindivid omgjøres til en gruppe mennesker (Bangstad & Døving, 2015, s.15-16).

1.5.6. Oppsummering – «rasisme forstås gjennom tre steg»

For å oppsummere denne delen kan man si at rasisme forstås gjennom tre steg:

- 1) Inndeling av mennesker i kategorier med negative trekk
- 2) Fordommer, generalisering og dermed redusering av individers identitet.
- 3) Å bruke negative karaktertrekk i argumentasjon for diskriminering (Bangstad & Døving, 2015, s.16).

1.6. Antirasisme

Motsetningen til rasisme kan sies å være antirasisme. Bonett (2000:4) i Bangstad og Døving (2015) er av dem som definerer antirasisme som; «*former for tenkning og praksis som tar sikte på å konfrontere, utrydde og/eller motvirke rasisme* (Bonett, 2002: 4, i Bangstad og Døving, 2015, s.125)». Videre legges det til at for å kunne navngi noen eller noe som antirasistisk, kreves evne til å identifisere rasisme som fenomen, samt reagere og sanksjonere (s.125). Fra 1978 har vi hatt antirasistiske nasjonale bevegelser i Norge med opptil femti ulike grupper rundt om i Norge på tettsteder og i byer. Mye av inspirasjonen har kommet fra den franske antirasistiske mobiliseringen med slagordet «ikke mobb kameraten min!». SOS rasisme i Frankrike ble altså inspirasjon til antirasistiske kampanjer her til lands (Nydal op. Cit.: 314, i Bangstad & Døving., 2015, s.131). Antirasistisk senter og Ungdom mot rasisme er de største plattformene i Norge innen antirasisme i dag. Vektingen deres ligger i holdningsskapende arbeid mot rasisme, og selv om disse plattformene har vært synlige i fysiske medier og i sosiale medier, samt arbeidet målrettet med norske myndigheter, viser studier (se tidligere kap. om tidligere forskning) at fordommer mot minoriteter fortsatt har fritt spillerom i norske medier. Med det poengterer Bangstad og Døving (2015, s.132), viktigheten av antirasistisk synlighet i medier, og omtaler det som nødvendig og viktig for å fortsette kampen mot rasisme.

2. Del 2. Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket består av Prototypeteori av Rosh (1975), som benyttes for å kartlegge hvordan typiske forestillinger av «andre» oppstår. Videre brukes Musial (2002) sin teori om stereotypier, autostereotypier og xenostereotypier som gir en mulig forklaring på hvordan forestillinger av andres felleskap skapes gjennom eget selvbylde, og antakelser om andres felleskap. Dette ses i sammenheng med det Rogstad og Midtbøen (2010) omtaler som rasialiserings-perspektivet, med røtter tilbake til den postkoloniale tradisjonen vi for eksempel får presentert gjennom (Said [1978] 2004). Formålet med dette perspektivet er å vise hvordan majoritetsbefolkningen har makten til å definere grupper som minoriteter og som noe annet enn majoriteten, og på den måten skape et «vi» preget av selvtilfreds som tas forgitt og som dermed blir usynlig. Til slutt vil det være hensiktsmessig å gå inn på «Det usynlige hvithetsperspektivet» for å se hvordan skolen i dag er med på å reprodusere hierarkier ved å ikke granske hvithet. I den sammenheng tar jeg for meg ulike forskere og teoretikere for å belyse tematikken, blant annet Sandra Fylkesnes (2019) og Dowling (2017) som viser rasismen som oppstår gjennom en hvit overlegenhetsideologi. Hvithet undersøkes altså på bakgrunn av rasismen i form av usynlige mønstre for dem som utøver den, på lik linje med Rogstad og Midtbøen (2010). Videre vil jeg ta for meg Aase og Fossåskaret (2012) for å se hvordan mennesker kategoriserer kognitivt betinget og kulturelt betinget, som grunnlag for oppsummering og konklusjon.

2.1. Stereotypier

Ifølge Musial (2002), Hinton (2003) og Lippmann (1922) forklares stereotypier som forenklete bilder i hodene våre, og handlinger baseres derfor på hvordan vi tror noe eller noen er. Stereotypier kan ses i sammenheng med fordommer og er noe som eksisterer i alle menneskelige samfunn (Bangstad & Døving, 2015, s.21). Ifølge Hinton (2003) handler det om forventningen til at mennesker har bestemte egenskaper basert på hvilken kategori de plasseres i. Dette kan blant annet være gjennom etnisitet, religion, hudfarge eller sosial klasse. På grunn av for lite kunnskap, kan dette føre til ekskludering av ulike grupper mennesker. Barrett (2005) har oppsummert tidligere studier som viser at kunnskap, følelser, holdninger og stereotypier om andres nasjoner og egen nasjon utvikles fra femårsalderen. I tiårsalderen vil barn ha dannet detaljerte beskrivelser av hva ulike nasjonaliteter er, både med fysiske og psykologiske trekk (Piaget og Weil, 1951, i Barrett, 2005, s. 263). I ungdomsalderen vil stereotypier om ulike felleskap være dannet. Her benyttes det flere kjennetegn i beskrivelsene,

samtidig som forestillinger om andre nasjonaliteter modereres og balanseres. Ett land med mennesker kan for eksempel beskrives som både slemme og snille (Barrett, 2005, s.263).

2.1.1. Etnisitet som eksempel

Et eksempel på hvordan stereotypier opptrer finner vi blant annet ved å se til begrepet «etnisitet». Begrepet defineres på ulike måter, men felles for forståelsen er at det er forbundet med felles sosiale- og kulturelle bånd. På den måten kan ikke rase likestilles med etnisitet, men de samme begrepene kan brukes til å ekskludere. Et illustrerende eksempel kan være en elev som identifiserer seg med norske sosiale- og kulturelle normer. Eleven har for eksempel en forelder fra Senegal og en fra Norge, og eleven kan slik bli tillagt en identitet på grunnlag av utseende eller familiemedlemmer, altså basert på rase og etnisitet. Eksempler på dette kan være høflighetsfraser som «hvor er du fra?», der svaret ikke blir godtatt eller troverdig om man ikke tilfredsstillt forventningene ut ifra for eksempel familiemedlemmer eller vedkommende sitt utseende (Bangstad & Døving, 2015, s.21).

2.1.2. Xenostereotypier og autostereotypier

I den sammenheng vil jeg videre se på begrepene autostereotypier og xenostereotypier for å få bedre innblikk i menneskers oppfatning av seg selv, hverandre og «de andre». Dette er begreper som hjelper oss til å forstå hvordan stereotypier dannes ut ifra hvordan for eksempel en nasjon ser seg selv.

I boken *Roots of the Scandinavian model (2002)*, vurderer Kazimierz Musial hvilke faktorer som har vært med på å skape det Skandinaviske selvbildet. Han ser på hvordan andre fremstiller Skandinavia, og gjennom det, skaper et selvilde ut ifra hvordan andre fremstiller regionen. Her blir begrepene autostereotypier og xenostereotypier introdusert, og kan brukes som et verktøy for å forstå hvordan ulike bilder av felleskap oppstår. Autostereotypier sier noe om hvordan vi ser oss selv og det felleskapet en identifiserer seg med. Xenostereotypier på sin side, handler om de forestillingene vi har til andres felleskap (Musial, 2002, s.20-23).

I følge Musial (2002), er det språk og symboler som gjør det mulig å se en kulturell konstruksjon av ulike felleskap. Ideer om hvordan et felleskap er, konstrueres gjennom at eksterne og interne aktører gjennom språk og symboler danner en forestilling om hvordan ulike felleskap er. Dette kan formes og forsterkes både ved eksterne utenlandske dimensjoner og interne innenlandske dimensjoner. Dette er med på å konstruere diskurser mellom

nasjonale og andre forestilte felleskap, og vi kan derfor få et skille mellom «oss» og «dem» (Musial, 2002, s.23).

2.1.3. «Vi-et»

Denne påstanden forsterkes også når vi ser hva Lippmann (1922) og Hinton (2003) skriver om «vi-et». Mennesker plasseres ofte i kategorier basert på kjennetegn ved dem. Det er vanskelig å ha reell kunnskap om alle mennesker som befinner seg i verden, og de tilskrives derfor egenskaper basert på den «tilhørigheten» de er gitt. Forenklinger av virkeligheten skapes, og forestillinger generaliseres til å gjelde for alle som «tilhører» dette felleskapet (Lippmann, 1922, Hinton, 2003, i Rotvold, 2016, s.8). Ut ifra dette, kan feilaktige bilder skapes, som videre kan føre til urettmessige distinksjoner mellom «oss og dem». Mennesker konstruerer et «vi», og en identitet dannes gjennom det vi ser som likheter. På den andre siden konstrueres «de andre» som en motsetning til felleskapet og «vi-et» (Neumann, 2010, i Rotvold, 2016, s.8).

De mest fremtredende forestillingene om Skandinavia, analyseres av Musial (2002), og det gir et innblikk i hvordan autostereotypiene mest sannsynlig blir konstruert og formet gjennom andres uttalelser om regionen. Et bilde av «et progressivt Skandinavia» har altså blitt konstruert gjennom vekselvirkende forhold mellom interne og eksterne aktørers uttalelser om hva Skandinavia er (Musial, 2002, s. 20-22).

Stereotypier og xenostereotypier kan oppfattes som problematiske når det gjelder å se sammenhengen i et helt samfunn eller felleskap. En stereotypisk oppfatning, konstruert i Norge, av et felleskap, for eksempel av afrikanere eller muslimer, vil ikke kunne representere hver enkelt nordmanns oppfatning og tankesett. Musial (2002) trekker derfor frem hvordan stereotypier overholdes gjennom tid, og hvordan stereotypier lagd en gang i tiden, fortsatt kan ses som gjeldene. Dette opprettholdes gjennom generasjoner, og ses på som en del av den kulturelle arven (Musial, 2002, s.21).

Mennesker har ofte en forventning knyttet til hva «de andres» egenskaper er, og hvis disse forventningene viser seg å stemme, kan dette bekrefte og forsterke de stereotypiske forestillingene (Musial, 2002, s.122). Dette kan også ses i sammenheng med det Lippmann (1922) skriver om hvordan vi lager oss forenklinger av virkeligheten basert på det lille vi har av kunnskap rundt andres felleskap. I den sammenheng kan vi også se til Bangstad & Døving

(2015, s.85) som forklarer rasismen som aktiv gjennom å tillegge individer forestilte, kollektive egenskaper.

Medier som TV, aviser, bøker, er i følge Wiegand (1993) og Barrett (2005) de mektigste faktorene som påvirker hvilke holdninger og forestillinger som dannes. Skole og egne reiseerfaringer sammen med internett, foreldre, venner, lærebøker, film og musikk regnes også som påvirkningskilder som har noe å si for hvilke forventninger og forestillinger som oppstår. Dette er påvirkningskilder som er til stede i hverdagen, og gjennom uttalelser om andre land og felleskap, kommer xenostereotyper til uttrykk, og ofte relateres tanker om «de andre», til tanker om eget felleskap. På den måten dannes auto- og xenostereotyper i relasjon til hverandre (Musial, 2002, s.21).

2.2. Kognitive kategorier og prototyper

I dette avsnittet vil jeg trekke frem hvordan mennesker plasserer objekter og observasjoner i ulike kategorier, basert på egne erfaringer gjennom livet. Jeg vil bruke boken, «*Skapte virkeligheter*» av Tor Halfdan Aase og Erik Fossåskaret (2014) for få en forklaring på hvordan mennesker skaper prototyper og danner kategorier. Dette benyttes, da det ser ut til å blant annet, støtte Musial (2002) sine påstander om at ideer om andres felleskap og det som er ukjent, konstrueres gjennom eksterne og interne aktørers språk og symboler, som slik danner forestillinger av hvordan ulike felleskap er. Det kan også ses i sammenheng med det Tvedt skriver om hvordan Vesten har dannet et bilde av land i Sør som «hjelpetrengende» (Tvedt, 2002, s.124).

Aase og Fossåskaret (2014) viser til (Dahl & Habert 1986; Harper; 1994), når det hevdes at mennesker forstår verden gjennom «kulturelle filtre». Vi har på oss «kulturelle briller» når vi prøver å tolke på tvers av landegrensener, og dette problematiseres vet at slike metaforiske rettesnorer ikke er så lett å omsette i praksis. For hva vil det egentlig si å ta av seg sine «kulturelle briller» (Wadel, 1991:59, i Aase & Fossåskaret, 2014, s.129)? Aase og Fossåskaret (2014) advarer mot å bruke våre egne kulturelle kategorier når vi skal tolke for eksempel hendelser. Dette fordi det ikke er gitt at alle bruker de samme kategoriene. Kategorier forklares ved at mennesker konstruerer prototyper. Prototypene forklares som det mest typiske for objekter/observasjoner som plasseres innenfor samme kategori (Aase og Fossåskaret, 2014, s.129-130). Prototypeteori ble introdusert av Eleanor Rosch (1975) og brukes hovedsakelig for å finne de mest typiske representasjoner av fenomener. Hvis

fenomenet viser seg å stemme med de egenskapene og forestillingene mennesker har konstruert, kan det kalles prototypisk (Rosch, 1975). Rosch bruker prototyper kun for å kategorisere objekter, mens Cantor og Mischel (1977) hevder at det også anvendes for å kategorisere mennesker.

2.2.1. Kognitive kategorier

Kategoribegrepet kan vi forstå som grunnleggende kognitive kategorier. Aase og Fossåskaret (2014) bruker dette eksempelet for å forstå hvordan vi anvender kategorier;

Vi kan kjenne igjen en hund når vi ser den på gata, enten det er en pekingeser eller en irsk ulvehund. Og siden vi har kategorisert observasjonen som en hund, har vi også noen forventninger til den om bestemte egenskaper basert på tidligere erfaringer[...] (Aase og Fossåskaret, 2014, s.130-131)».

Eksemplet viser at vi lokaliserer observasjonene vi gjør oss i kategorier, og på den måten skaper orden i verden. Fenomener rundt oss tillegges mening, og de blir forutsigbare. Vår kognitive bevissthet kan sammenliknes med uendelig mange beholdere hvor vi plasserer ulike hendelser i, basert på tidligere erfaringer eller kunnskap vi allerede har tilegnet oss (Aase og Fossåskaret, 2014, s.131).

Forskningsresultater innen *Cognitive Science*, viser til at kategorisering består av fire elementer, og fungerer sammen (Lakoff & Johnson, 1999, i Aase og Fossåskaret, 2014, s.131). Disse elementene er; 1) Objekt, 2) de biologiske sansene våre, 3) mentale egenskaper, og til sist 4) kultur. Kultur er i motsetning til de andre elementene, variabel fordi mennesker har variabler i hvordan de for eksempel beskriver kvinnerollen. En mann på 70 år vil kanskje beskrive kvinnerollen på en annen måte enn en tenåringsjente. Alle folkeslag har også en felles kategori for kvinne, men meningsinnholdet i kategorien kan variere fra for eksempel indere til nordmenn. Når mennesker kategoriserer verden ulikt, skjer dette fordi vi har ulik kulturell kunnskap (Aase og Fossåskaret, 2014, s. 131-132).

2.3. Rasialisering – et teoretisk perspektiv

Etter å ha sett hvordan stereotypiske forestillinger dannes, samt hvordan kategorisering av mennesker kognitivt- og kulturelt betinget foregår, er det interessant å se dette i sammenheng

med rasialiserings-perspektivet. Dette perspektivet handler om hvordan «vi-et» i samfunnet har blitt en usynlig og naturlig kategori, dannet av majoriteten i samfunnet.

2.3.1. Rasisme som innbakt i sosial praksis

«Rasisme som innbakt i sosial praksis, skiller seg skarpt fra den tidligere definisjonen av rasisme som en ideologi basert på forestillingen om en biologisk rangordning av mennesker (Rogstad og Midtbøen, 2010, s.37)».

Rasialisering er et teoretisk forankret perspektiv med røtter tilbake til den postkoloniale tradisjonen vi for eksempel får presentert gjennom (Said [1978] 2004). Et mål er å vise på hvilken måte termen rase er grunnleggende forankret i virkelighetsoppfatninger og hvordan det strukturerer majoritetsbefolkningens selvbilde. «Minoritet» og «majoritet» brukes gjerne som kategorier for ulike grupper av mennesker, der majoriteten er flertallet og minoriteten er mindretallet. De som besitter makten til å definere grupper som minoriteter som noe annet enn majoriteten, skaper et «vi», preget av selvtilfreds som tas forgitt, og som dermed blir usynlig i samfunnet. Rasialisering blir på denne måten vanskeligere å oppdage enn den tradisjonelle rasismen, fordi den fremstår som en alminnelig kategorisering av mennesker (Rogstad og Midtbøen, 2010, s.38). Rasialisering betyr her og rette fokuset mot majoritetens praksis heller enn mot «innvandrere», «fargede» og andre offerer for rasisme. Gjennom dette perspektivet skal majoriteten som bidrar til å bevare etniske skillelinjer og utenforskap være komponenten som granskes og settes i søkelyset (Gullestad, 2002, i Rogstad og Midtbøen, 2010, s.37).

rasialiseringsperspektivet kan ses i sammenheng med «whiteness» og «hvithet», som kan knyttes til «det usynlige hvithetsperspektivet» og som er en del av kritiske hvithetsstudier generelt. Sandra Fylkesnes (2019) er av de som mener en må se rasismen gjennom et kritisk hvithetsperspektiv, og i form av en hvit overlegenhetsideologi. Dowling (2017) brukes også i denne sammenheng, da hun, som vi så fra forrige kapittel tok for seg; *«Lærerutdanneres diskurser om hvithet, «rase» og (anti)rasisme»*. (Se s.9-11).

2.4 Hvithet – et kritisk hvithetsperspektiv

Ifølge Fylkesnes (2019) må man forstå hvordan «hvithet» fungerer, for å se rasismen i samfunnet. Kritiske studier om hvithet ser også ut til å kunne sammenliknes med hvilken

effekt kategorisering kan ha, samt hvordan «vi-et» i denne sammenheng har en skjult makt. Et annet poeng med å trekke inn forskningsfeltet *hvithet*, begrunnes ved at hovedvekten av informantene i dette forskningsprosjektet er hvite i huden.

Ifølge Ruth Frankenberg (1993), den mest sentrale stemmen innen kritiske hvithetsstudier, innebærer *Whiteness (hvithet)*, privilegier og strukturelle fordeler basert på hvilken tilhørighet en har, sammen med hudfarge og kultur. *Whiteness* representerer synspunkter og perspektiver på hvordan en betrakter samfunnet, oss selv og andre. Felles for kritiske hvithetsstudier er at de har som mål å rette et kritisk blikk på hvithetens vedvarende dominans, med sin definisjonsmakt og som normen. Med det sagt tilegnes ikke hvite mennesker «en rase» på samme måte som fargede (Hartigan, 1997, s.496). Kritiske hvithetsstudier går derfor ut på å granske hvithet, og kan oppsummeres slik; «*White people are «raced», just as men are “gendered”* (Frankenberg, 1993, s.1)».

2.4.1. Hvit overlegenhetsideologisk rasisme

Fylkesnes (2019) på sin side, poengterer at rasisme sett fra dette perspektivet handler om en hvit overlegenhetsideologi som uttrykkes i form av nesten usynlige, små systematiske hverdagspraksiser, heller enn å kun rasismen i form av synlige hatmotiverte handlinger, som for eksempel drapet på Benjamin Hermansen. Rasisme i lys av perspektivet kan for eksempel komme til uttrykk i jobbsammenheng der et utenlandsk navn kan være nok til at en ikke blir kalt inn til jobbintervju. I slike tilfeller er det ikke arbeidsgiver som vil rammes, nettopp fordi det skjer i det skjulte, og som nesten usynlige små handlinger. Personen med utenlandsk navn vil derimot rammes ved at hen, gang på gang, erfarer å bli nedprioritert (Fylkesnes, 2019).

Et annet sentralt prinsipp innenfor kritiske hvithetsstudier er at «hvithet» på lik linje med begrepene rase og rasisme er sosialt konstruert.

«Begrepet hvithet handler både om rase, det vil si et sosialt konstruert grunnlag mennesker grupperes på bakgrunn av, og om rasisme, det vil si de daglige handlingene som opprettholder denne grupperingen (Fylkesnes, 2019)».

2.4.2. «Typisk norsk»

Gjennom samfunnets diskurser vil hvithetens overlegenhetsideologi komme frem i det små, som for eksempel når det snakkes om hva «typisk norsk» er. I Norge er det en kjent sak at blant annet brunost, kvikklunsj og friluftsliv er en del av det å være norsk. «I Norge er man til

og med født med ski på beina». Det som ifølge Fylkesnes (2019) problematiseres med dette tatt i betraktning, er at det dog ikke finnes en Kvikk-Lunsj-reklame der turisten er farget.

2.4.3. Rasebegrepet sett fra det kritiske hvithetsperspektivet

Rasebegrepet ut ifra et kritisk hvithetsperspektiv forklares av Fylkesnes (2019) slik;

«Rase, forstått fra dette perspektivet, handler ikke bare om antatte biologiske forskjelligheter. At det dreide seg om biologi var en utbredt forståelse som ble aktivt fremforsket gjennom eugenikken. Rase handler om en grupperingslogikk som, i likhet med klasse, har den effekten at den deler grupper av folk inn i et antatt sosialt hierarki. Og det er alltid den gruppen som foretar inndelingen som er plassert på topp. I vår vestlige og norske kontekst innebærer dette at det er den hvite gruppen – hvis medlemmer i Norge ofte kalles «etnisk norske» – som besitter topposisjonen (Fylkesnes, 2019)».

Når det gjelder rasebegrepet kan det ut ifra definisjonene av ny-rasisme skissert tidligere, se ut til at rasebegrepet basert på biologi, er «utdatert». Fylkesnes (2019) poengterer likevel at hensikten med å granske hvithet kan resultere i at vi lettere kan forstå hvordan «rase», fortsatt er gjeldende og aktivt i dag. Slik kan det også bli mulig å anerkjenne, samt identifisere de vedvarende rasistiske urytmiske, små og tilfeldige strukturelle mønstrene rasismen opptrer i. Dette kan igjen føre til at kategorien «de andre» blekner til fordel for «oss». Et viktig prinsipp innenfor kritiske hvithetsstudier er å forstå hvordan rasismen innenfor hvit overlegenhetsideologi av dem som utfører den, oppfattes som tilfeldig og hverdagslig, mens for mottakerne, oppfattes som et planlagt og rytmisk mønster.

I tidligere avsnitt om «hvorfør bruke begrepet rase?» så vi hvordan rasebegrepet i sammenheng med det nasjonale selvbildet, altså et selvbilde preget av uskyldig nasjonalisme, samt en unnvikelse av å erkjenne norsk delaktighet i kolonitiden, ble grunnlag for å kalle «rase» et lite relevant begrep å bruke i dag (Svendsen, 2013, referer i Osler & Lindquist, 2018, s. 28). Et tilsvarende eksempel på dette er Sverige som blir sett som den «hvite nasjon i krise» og som en nasjon som lider av «hvit melankoli».

2.4.4. Kritisk studie av «Whiteness» - Sverige som eksempel

Hübinette & Lundström (2015) tar for seg et kritisk rase- og hvithetsstudieperspektiv, der Sverige blir sett som en «hvite nasjon i krise» og som lider av en «hvit melankoli».

Hübinette & Lundstöm (2015) for seg tre hovedfaser i nasjonsbyggingens historie der første fase kalles 1) «hvit renhet» (1905-2001), og den andre for 2) «hvit solidaritet» (1968-2001) og til slutt den siste fasen ved navn 3), «hvit melankoli» fra 2001 til dags dato (Hübinette & Lundstöm 2015, s.423). «En hvit nasjon i krise» startet i 2010 da anti-innvandringspartiet, Sverigedemokraterna (SD) gikk inn i parlamentet. Som følger av dette kom massive reaksjoner fra antirasistiske grupper blant elitene innen Akademika, kultur, media og samfunnets kreative grupper generelt. Før valget kunne Sverige si seg stolte av å være et av landene sammen med Estland, Kypros, Irland, Portugal og Malta som ikke hadde et rasistisk parti i sitt nasjonale parlament. Denne nye tilstedeværelsen av et rasistisk parti reiste spørsmålet om hvordan dette vil forstyrre bildet av Sveriges privilegerte posisjon i Vesten der nasjonen, i følge Hübinette & Lundstöm (2015), ble sett på som forbilder, der antirasisme stod høyt på listen sammen med sine grundige antidiskrimineringslover (Hübinette & Lundstöm 2015, s.423).

På den andre siden har Sverige også vist seg å bli et av de mest segregerte samfunnene basert på rasemessige skillelinjer. Det er da spesielt snakk om segregering i bolig- og arbeidsmarked, sammen med arbeidsledighet blant mennesker født i utlandet. Sverige kommer høyest på listen over alle OECD-land med tydeligst segregering på disse punktene (Regeringskansliet, 2011; referert i Hübinette & Lundstöm, 2015, s.424). Artikkelen tar for seg en forskningsanalyse av hvordan et land som Sverige med en sterk og høyt verdsatt antirasistisk ideologi og likestillingspolitikk, likevel kan være med på å opprettholde hvite privilegier.

I likhet med Rasialiserings- og Whiteness- perspektivet, ses hvithet her, som et strukturerende prinsipp. Hvithet i svensk kontekst ses altså som en form for makt i et mangfold av praksiser til tross for sin antirasistiske politiske visjon. På denne måten ses Sverige som et eksempel på en nasjon der svensk hvithet reproduseres og beskyldes for å inkludere både åpenbar rasebiologi og (samtidig) antirasistisk fargeblindhet (Hübinette & Lundstöm, 2015, s.426). Dette kan ses gjennom utdanningslitteratur og høyere utdanning der «rasebegrepet» er byttet ut med «etnisitet» (se tidligere avsnitt om ny-rasisme). Hübinette & Lundstöm (2015) peker derfor på problematikken rundt rasebegrepets lave status. Som i denne kontekst vil si at begrepet blir forklart som lite relevant. Til tross for sin lave status har begrepet relevans

likevel, og det forklares ved å se tilbake til Sveriges høye score på strukturelle skillelinjer, segregering og dermed diskriminering (Hübinette & Lundstöm, 2015, s.426).

2.4.5. Det handler i økende grad om å være hvit eller ikke-hvit – Sverige som eksempel «*Selv ikke-hvite adopterte født i ikke-vestlige land og flerspråklige svensker født i Sverige med en forelder fra et ikke-vestlig land har vist seg å ha problemer med å etablere seg på arbeidsmarkedet* (Carlberg & Nordin Jareno, 2007; Statistiska centralbyrå, 2010, referert i Hübinette & Lundstöm, 2015, s.424)». I 2012 var arbeidsledigheten blant innfødte svensker fra 25 år og eldre, 3,4 %, mens arbeidsledigheten blant unge voksne med innvandrerbakgrunn var 4 til 6 ganger høyere (Tidningarnas telegrambyrå, 2012; Hübinette & Lundstöm, 2015, s. 424). To av tre av arbeidsledige i Sverige, tilhører de to kategoriene, og flertallet her er fargede svensker (Eriksson, 2011, i Hübinette & Lundstöm, 2015, s.424). Til slutt legges det til at denne ulikheten ikke alltid har å gjøre med variasjon i utdanningsnivå, men i økende grad om å være «hvit eller ikke-hvit» (Hübinette & Lundstöm, 2015, s.424).

2.5. Antirasistisk fargeblindhet og underliggende «rasetenkning»

Antirasistisk fargeblindhet i forbindelse med rasebegrepet forklares av Dowling (2017):

«Hudfarge og ansiktstrekk, religion, nasjonalitet og språk skiller «de andre» fra «oss» nordmenn. Det er åpenbart en sterk offentlig diskurs av likhet og fargeblindhet («vi behandler alle likt uansett hudfarge, opprinnelsesland, etnisitet»), men «rasetenkning» som en underliggende ideologi preger måten hierarkier av mennesker skapes (Dowling, 2017, s.254)».

Dowling (2017) slutter seg til tenkning innenfor kritisk raseteori og hevder at behovet for å teoretisk undergrave ideen om at det finnes biologiske «raser», men samtidig kunne innrømme at begrepet har betydning i manges liv, er et dilemma.

Som nevnt tidligere, under avsnitt; «*tidligere forskning på feltet*», viser Dowling (2017) til Ball (1993, s.14) og forklarer diskurs som det som kan sies, tenkes, hvem som kan snakke, når og hvor, og med hvilken autoritet (Dowling, 2017, s.253). Funnene hennes viser at studenter tilskrives iboende og gitte holdninger, adferd og karakteristikk på grunnlag av det hun mener er, dårlig funderte overbevisninger om at mennesker tilhører ulike «raser». «Hvit» er i denne sammenheng altså en normalisert identitet som på sin side er nøytral og som ikke

måles opp mot hverandre slik som når «de andre» omtales (Frankenberg 1997, referert i Dowling, 2017, s. 254).

Som en oppsummering av hva som menes med kritiske hvithetsstudier og rasialisering kan vi se til det Dowling (2017) skriver i sin avsluttende refleksjon for analysen sin:

«Et kritisk hvithetsperspektiv fremhever viktigheten av et fokus på «rase» i sosiale relasjoner satt i kontekst, fremfor et individnivå. Som nevnt ovenfor, er ikke målet å sette hvite mennesker i sentrum, men heller å belyse hvordan alle, inkludert hvite, er rasialisert i dagens lærerutdanninger og at slike prosesser gir ulik adgang til ressurser. Å granske hvithet og problematisere dens makt, kan åpne for mer bevisst engasjement i antirasistisk pedagogikk i fremtiden (Dowling, 2017, s.262)».

3. Del 3. Metode

Denne studien bygger på systematisk forskning på samfunnsforhold, og kategoriseres derfor som samfunnsvitenskapelig (Grønmo, 2016, s.15). Mennesker i ulike samfunn og samfunnet som helhet er det som kjennetegner samfunnsvitenskapen, og som preger min studie da den kort fortalt, blant et utvalg av lærere og elever i norske ungdomsskoler, skal belyse og kartlegge hva som preger forståelsen av rasisme, om det er samsvar i hva som oppfattes som rasisme, hvilke forestillinger om etnisitet og rase som forekommer, og på hvilken måte lærere kan håndtere rasisme i skolen.

Oversikt

Gjennom dette kapitlet vil hovedvekten ligge i å presentere gjennomføringen av forskningsmetode, utvalg, metodologiske utfordringer og grep, samt valg deretter. Dette baserer seg i hovedsak på forskningsmetodisk litteratur fra Grønmo (2016), Christoffersen og Johannessen (2012), Aase og Fossåskaret (2014), Cameron (2016) og Dalen (2011). Til slutt i metodekapitlet vil jeg gjøre rede for og reflektere over etiske hensyn og utfordringer gjennom det konstruktivistiske læringssynet som Børhaug og Bakken (2009) legger til grunn for sin forskning i skole og barnehage. Til slutt vil jeg gå inn på «det relasjonelle perspektivet» som Aase og Fossåskaret (2014) trekker frem i sin bok om kvalitativ metodikk. Dette gjør jeg fordi svarene informantene gir, kan ha ulikt meningsinnhold basert på hvilken kontekst det sies i.

3.1. Valg av forskningsmetode

Studien kan kategoriseres som hermeneutisk da den har som oppgave å tolke og forstå hvilke meninger som knyttes til ulike handlinger. Som følger av at fenomener skal tolkes og forstås, er det viktig å påpeke og ta i betraktning at en hermeneutisk analyse vil være farget av ulike forforståelser og på den måten ikke forstås uavhengig av den større sammenhengen og helheten de inngår i, dette vil jeg utdype senere i kapitlet (Grønmo, 2016. s.437).

Forskningsdesignet kan sies å være todelt der det bærer størst preg av kvalitativ metode i form av semistrukturert og uformelt intervju i fokusgrupper og i individuelle dybdeintervju. På den andre siden er forskningsdesignet inspirert av kvantitativ metode med delvis strukturert utspørring ved hjelp av digitale verktøy. Vektingen av forskningsopplegget ligger likevel i en kvalitativ tradisjon. Dette har jeg valgt for å få detaljerte og fyldige svar fra informantene, på

samme tid som det har åpnet opp for å variere spørsmålene etter hva jeg har sett som nødvendig undervegs. Jeg har vært aktiv i intervjuene ved å respondere umiddelbart, spørre om eksempler, samt skreddersy oppfølgingsspørsmål underveis, som igjen har gjort det mulig å styrke undersøkelsesoppleggets gyldighet ved å passe på at informanten har svart på det jeg faktisk spør om ut ifra forskningsspørsmålene. Dette er noe Christoffersen og Johannessen (2012, s.17) påpeker når de snakker om denne type metode. Spørsmålene i intervjuguiden er relativt åpne og inviterer til oppfølging av interessante utsagn som kan dukke opp undervegs. I løpet av det første intervjuet nevnte noen av elevene at de hadde opplevd rasisme på fotballbanen. Dette var ikke et spørsmål i intervjuguiden, men som i rollen som intervjuer valgte jeg å spille videre på utsagnet fordi det var interessant og relevant med tanke på prosjektets formål, som er å få innsikt i hva som oppfattes som rasisme, erfaringer med fenomenet, samt undersøke hvordan lærere kan plassere og håndtere slike situasjoner:

Utdrag fra fokusgruppeintervju med 7 elever fra 9.trinn.

Intervjuer (meg): Er det noen som har noen tanker til slutt? Noen som har opplevd noe som har med rasisme å gjøre? Det var jo noen som for eksempel nevnte rasisme på fotballbanen, vil dere si noe mer om det?

Erik: ehm, ja

Leo: ja

Sandro: ja

Intervjuer: Okay, har dere noen gang opplevd noe der?

Sandro: Ja, faktisk... når jeg spilte med de som var ett år eldre så ble en som het Ali kalt for N-ordet sånn på banen. Jeg tror han var på vei til å banke han når det skjedde.

Leo: det var noen som sa til meg «kom deg tilbake til landet ditt».

Intervjuer: Hvordan følte du deg da?

Leo: jeg ble sint. Jeg sa det ikke til noen voksne, også begynte vi å sloss litt.

Denne måten å styre et intervju på er ifølge Cameron (2016, s.216) en fordel ved fokusgruppeintervjuer. Jeg som intervjuer var bevisst på å være til stede aktivt gjennom hele intervjuingen ved å spille videre på interessante utsagn, samt spørre andre informanter om

flere synspunkt. På grunn av at intervjuene var åpne og fleksible, regnes det som semistrukturerte intervju, og nettopp på grunn av mulighetene det gir, er det intervju i grupper med elever og individuelle dybdeintervju med lærere som utgjør hovedvekten i min forskning (utdypes i «gjennomføring av opplegg») (Grønmo, 2016, s.167).

Et annet aspekt ved kvalitativ metode er det Aase og Fossåskaret (2014) fremhever som «et relasjonelt perspektiv» fordi man i kvalitativ metode fokuserer på individene og deres relasjoner til andre som igjen utgjør ulike sosiale systemer (Aase og Fossåskaret, 2014, s.24). på bakgrunn av dette vil det være nødvendig å være bevisst på at mennesker har sine ulike roller i ulike sammenhenger og relasjoner. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet «etiske hensyn og utfordringer».

3.2. Utvalg av informanter, pre-intervjuing og forkunnskap

Som en måte å forberede meg, samt styrke forkunnskapen, valgte jeg å intervju to ungdomsskolelærere i forkant av intervjuingen, og slik inkludere disse i min strategiske utvelging. Dette ser ut til å ha styrket undersøkelsesopplegget ved at jeg som forsker fikk en bedre for forståelse av hva jeg kunne møte på av utfordringer i intervjuprosessen (Grønmo, 2016, s.155). Dette resulterte også i at jeg kunne skreddersy og få mer ut av intervjuene, da jeg fikk teste aktuelle spørsmål i forkant. Den ene læreren jeg intervjuet i forkant var klar over at det var et intervju som hadde hensikt i å forbedre undersøkelsesopplegget, og læreren kom med tilbakemeldinger i etterkant av intervjuet. Dette var tilbakemeldinger som; «dette spørsmålet var vanskelig å forstå, kanskje du kan omformulere det».

3.2.1. Strategisk utvalg i form av kvoteutvelging og selvseleksjon

Videre i prosessen ble kvoteutvelging aktuelt. Dette er en måte å foreta strategiske utvalg på, og baserer seg på bestemte kategorier av enheter som skal være med i studien. Enhetene er et bestemt antall informanter innenfor de ulike kategoriene jeg i neste avsnitt skisserer.

Kategoriene i dette tilfellet er 1) *lærere* og 2) *elever* fra de fire ulike ungdomsskolene jeg har vært i kontakt med (Grønmo, 2016, s.440).

Jeg har altså startet med å foreta et strategisk utvalg i form av kvoteutvelging, hvor lærere og elever ble kategoriene og hovedgrupperingene for mitt undersøkelsesopplegg (Grønmo, 2016, s114-115). Videre er det variasjoner i kategoriene. I kategorien «lærer», er seks av lærerne fra

en sentrumsskole og til slutt en lærer fra en offentlig skole utenfor sentrum. Når det kommer til kategorien «elev», består utvalgskvoten av to ulike grupperinger fra samme klasse på fem og syv elever fra sentrumsskole, og en gruppe/klasse fra en annen sentrumsskole. Det er disse som til sammen utgjør utvalgskvoten min (*se tabell 1 og 2 nedenfor*).

Det er forskjeller i sammensetninger i skoler basert på hvor de ligger og hvilken profil de har. Jeg har derfor valgt å ta med flere skoler i Bergen for å få et rikere datamaterialet. Jeg vil likevel ikke legge mer vekt på det gjennom analysen eller gjøre noe større poeng ut av det. *Lærer* og *elev* vil på denne måten utgjøre kategoriene, og variasjoner som nyutdannede lærere, erfarne lærere og ungdomskolelever i utvalget, vil bli enheter i kategoriene, basert på strategiske utvelgninger og utvelgning ved selvseleksjon. Det sistnevnte utdypes i avsnittet om Mentimeter som redskap (Grønmo, 2016, s.114).

3.2.2. Variabler innenfor kategoriene

Utvalget av lærerne (enhetene) har minst et av fagene; samfunnsfag, religion, engelsk eller norsk. Dette ser jeg som relevant da fagene inneholder religiøse, kulturelle og historiske temaer. Videre har jeg et representativt utvalg med balanse i kjønn, etnisitet, alder og erfaring/ansiennitet. To av lærerne har vært i læreryrket i over 20 år, en i over 40 år, tre er nyutdannede og har vært i jobb 1-3 år, og til slutt en lærer med middels erfaring, ca. 8 år i jobben. Dette ser jeg som hensiktsmessig og interessant da slike variasjoner kan fremme ulike synspunkt, og slik utgjøre mitt strategiske utvalg av informanter basert på variabler som vil være nyttige for prosjektet, samt belyse min problemstilling gjennom flere perspektiv (Grønmo, 2016, s.103).

Kvoten har blitt endret underveis både på grunn av covid-19 med dens restriksjoner og begrensninger, men også på grunn av frafall av informanter underveis. Jeg fikk mulighet til å tilpasse valgene mine ut ifra det som har vært nødvendig for å belyse problemstillingen, samt fikk tilgang til ny innsikt ved at jeg som forsker, for det meste har stått for utvelgelsen selv (Grønmo, 2016, s.114-115). Denne metoden for utvalg ser ut til å gi mulighet til å studere typiske trekk ved ulike skoler med sine elever og lærerne der (Grønmo, 2016, s.114-115).

Studien vil likevel ikke kunne si så mye om generelle trekk ved skolene da det er et begrenset antall informanter i hver kategori som er med i undersøkelsen. Det studien min derimot kan si noe om, er hvordan et utvalg av lærere og elever oppfatter begreper som antirasisme, rasisme, rase og etnisitet, hvordan informantene ordlegger seg og forstår fenomenet, samt hvordan

utvalget av lærere forholder seg til og håndterer rasistiske og diskrimineringene hendelser i skolen. Dette kan potensielt legge grunnlag for videre forskning på område, samt berike forskning som allerede er gjort. Et av problemene ved kvalitativ metode i form av intervju kombinert med utvelgelsesstrategien jeg har valgt, er ifølge Grønmo (2016) at kvoteutvelging gir liten oversikt over variasjonene som finnes i utvalgskvoten. Dette preger spesielt utvalget i kategorien «elev», da det i hovedsak er deres lærere som har valgt dem ut for meg (Grønmo, 2016, s.115). Nedenfor er de aktuelle og relevante variasjonene skissert.

Tabell 1: Oversikt variabler i kategori «Lærer»

Status	Antall	Bakgrunn	Metode
Erfarne, over 20 år i jobb	3	Etnisk norske	Individuelt dybdeintervju
Middels erfaren, 8 år i jobb	1	Familiebakgrunn fra annet land	Individuelt dybdeintervju
Nyutdannet, 1-3 år i jobb	3	Variasjon i etnisitet	Individuelt dybdeintervju

Tabell 2: Oversikt over variabler i kategori «Elev»

Status	Antall	Bakgrunn/sammensetning	Metode
Elever i 13-14år	22	En gruppe: Klasse med stor variasjon i etnisitet og familiebakgrunn.	Mentimeter: Strukturert digital utspørring
Elever 14-15år	13	To grupper: en gruppe på 5 med blandet etnisk bakgrunn, og en gruppe på 7 med blandet etnisk bakgrunn	Gruppeintervju semistrukturert i to grupper.

3.3. Min rolle som forsker og mulige utfordringer knyttet til valg av metode og informanter

I dette avsnittet vil jeg gå inn på utfordringer knyttet til valg av metode, gjennomføring av undersøkelsesopplegg, samt min rolle som forsker i møte med informantene.

3.3.1. Min rolle som forsker, kommunikasjon og trygge rammer

Semistrukturert intervjuing krever at jeg som forsker er klar over at gjennomføringen av datainnsamlingen ikke kan planlegges på en detaljert måte, og krever derfor god refleksjon over formålet med intervjuene. Kommunikasjonssituasjon, grad av åpenhet, relasjon til respondent og måten respondentene presenterer seg selv i møte med meg som forsker, kan som nevnt påvirke svarene jeg får. Andre typiske problemer kan være misforståelser, feiltolkninger og usikkerhet rundt hva slags informasjon jeg som forsker ønsker (Grønmo, 2016, s.168).

For det første var det et poeng å forberede kommunikasjonsformen som jeg så som best egnet til mitt formål ved å ha nok kunnskap om temaet, samt vite litt om respondentenes bakgrunn, erfaring og kultur. På den måten ble det lettere å uttrykke seg, fortolke og oppfatte respondentens utsagn (Grønmo, 2016, s.169).

Jeg så det også som nødvendig for meg som forsker å reflektere over hvordan min bakgrunn og identitet (hvit, europeisk, kvinne) vil ha å si for informantenes oppfatning av meg, og hvordan det potensielt kunne påvirke svarene jeg ville få da temaet jeg tar opp kan oppleves som sensitivt. Mullings (1999, s.337) poengterer også dette i sin forskning som setter spørsmålsteget til påstander om objektiv og verdifri kvalitativ forskning. Maktforholdet mellom forsker og informanter bør undersøkes, og Mullings trekker spesielt frem at forskers *posisjonaltet* i møte med ulike etnisiteter, kjønn, aldre, seksualitet og bakgrunner vil påvirke forskningsmaterialet. Det ble altså viktig for meg som forsker å være bevisst på eksistensen av flere synspunkt i kvalitativ forskning.

Et grep jeg tok for å redusere min tilstedeværelse som forsker for å blant annet unngå begrensede og glorifiserte svar, var å bruke digitale verktøy for å gjennomføre siste runde med intervjuing av elever (se neste avsnitt). Et annet grep var å møte elevene på sin vante plass, altså på skolen, som gjaldt for begge delene av, og alle kategoriene i

undersøkelsesopplegget. Ifølge Dalen (2011) er det en fordel å møte informantene der de føler seg trygge, og i dette tilfellet der de er vant til å bli utfordret i form av spørsmål og refleksjonsoppgaver. Cameron (2016, s.213) vektlegger fokusgruppeintervjuer gjennomført i en uformell setting fordi det gir bedre tilgang til informasjon fra alle deltakerne. For å få i gang, og for å sikre en god samtale, hadde vi en uformell prat til å begynne med, der jeg fortalte om meg og prosjektet, samtidig som de fikk snakke litt om hverdagen sin. Når det gjaldt lærerne gjorde jeg det samme, og som et grep for å gjøre situasjonen så naturlig som mulig, samt senke eventuelle nerver bydde jeg også på litt kaffe og kake for å lage en god og trygg stemning (Cameron, 2016, s.213). Intervjuene foregikk også uten andre til stede for å gjøre situasjonen trygg, og dermed lettere for informantene å dele sine erfaringer. Et annet poeng er at jeg på den måten tok sikte på å bevare anonymiteten i større grad (Dalen, 2011).

3.4. Praktisk gjennomføring av forskningsopplegg: dybdeintervju, gruppeintervju og utspørring

Tabell 3: Oversikt over intervju i kategori «Lærer»

Metode	Enheter (fiktive navn)	Relevante fag	Familiebakgrunn	Erfaring
Individuelt dybdeintervju (1)	Trygve	Engelsk	Etnisk norsk	Lærer – over 40 år i yrket
Individuelt dybdeintervju (3)	Håkon	Samfunnsfag	Etnisk Norsk	Lærer – over 20 år i yrket
Individuelt dybdeintervju (4)	Sverre	Samfunnsfag og engelsk	Etnisk norsk	Lærer – over 20 år i yrket
Individuelt dybdeintervju (5)	Mats	Samfunnsfag og engelsk	Utenlandsk familiebakgrunn	Lærer – over 8 år i yrket
Individuelt dybdeintervju (6) PRE-intervju	Anna	Samfunnsfag	Utenlandsk familiebakgrunn	Lærer – 1-3 år i yrket
Individuelt dybdeintervju (7)	Mari	Samfunnsfag og Engelsk	Etnisk norsk	Lærer – 1-3 år i yrket
Individuelt dybdeintervju (8) PRE-intervju	Marthe	Engelsk og norsk	Etnisk norsk	Lærer 1 år i yrket

Tabell 4: Oversikt over intervju i kategori «Elev»

Metode	Enheter	Familiebakgrunn	Trinn
Gruppeintervju (1)	Tilfeldig gruppesammensetning på 5 elever	Variert bakgrunn	9.trinn
Gruppeintervju (2)	Tilfeldig gruppesammensetning på 7 elever	Variert bakgrunn, men overvekt av utenlandsk familiebakgrunn	9.trinn
Strukturert utspørring (Mentimeter) (3)	Gruppe på 21 elever fra samme klasse	Variert bakgrunn	8.trinn

Felles for alle intervjuene i begge kategoriene er at de varer mellom 30-45 minutter. Alle informantene i kategori «elev» er mellom 13 og 15 år. I første gruppe med elever var det fem stykker med variasjon i kjønn, familiebakgrunn og tidligere erfaringer. Neste gruppe fra samme skole består av syv elever med samme gruppesammensetning som den forrige gruppen. Når gjelder kategori «lærer» er det variasjoner du kan se i tabellen ovenfor /variabler i utvalget).

3.4.1. Gjennomføring av intervjuer med lærere

Dybdeintervjuene med lærerne ble gjennomført en til en, med lærer og meg som intervjuer. Intervjuene varte i ca. 30-45 minutter. Tre av intervjuene ble gjennomført digitalt via videoverktøy på grunn av covid-19 og dens restriksjoner. De resterende ble gjennomført på skolen der de aktuelle lærerne jobbet på rolige steder uten forstyrrelser (se mer i «min rolle som forsker, kommunikasjon og rammer) (Dalen, 2011).

3.4.2. Gjennomføring av fokusgruppeintervjuer med elever

I tråd med Cameron (2016, s.210) har jeg gjennomført fokusgruppeintervjuer med to små grupper på 5 til 10 medlemmer. For små grupper kan føre til svekket diskusjon, og det samme kan skje om det er for mange deltakere. På bakgrunn av dette ble det hensiktsmessig å få med 5-10 deltakere. Målet var å diskutere og å snakke om temaer med relevans for forskningsspørsmålene i dette undersøkelsesopplegget (Cameron, 2016, s.203).

3.4.3. Elever: Fokusgruppe 1

Gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene gikk for seg på grupperom der jeg og informantene fikk snakke uavbrutt og privat. Den første gruppen med elever bestod av 7 stk. fra 9.trinn ved en ungdomsskole i nærheten av Bergen sentrum. Gruppen bestod som sagt av jenter og gutter med ulik familiebakgrunn og ulike relasjoner innad i gruppen (Cameron, 2016, s. 208). I dette intervjuet var gruppedynamikken litt anspent til å begynne med. Det startet stille og jeg som intervjuer fikk inntrykk av at alle utenom to informanter hadde problemer med å ta ordet med de andre til stede. For å bryte dette snakket jeg litt om meg selv og min bakgrunn, og slik løsnet stemningen litt etter litt. En annen utfordring undervegs var at elevene, ved et par anledninger lo og fniste mens andre snakket. Dette så ut til å gjøre det ekstra krevende å tørre å svare på spørsmålene. Resultatet av dette ble at noen ikke fikk snakke ferdig, som i dette utdraget fra intervjuet:

***Intervjuer:** Hva gjør lærere hvis noen blir utsatt for rasistiske handlinger eller uttrykk?*

***Sandro:** ehm, de tar det opp felles, også...*

***Remi:** også ja, hvis det har skjedd noe veldig ille, så skal de ringe hjem.*

***Leo:** blir tatt til kontoret*

(to av de andre fniser...)

***Leo:** ja...*

Denne problematikken kan ha oppstått fordi elevene var av ulike kjønn, ulikt livssyn og med ulik familiebakgrunn. Cameron (2016) trekker frem faren ved denne variasjonen om en skal snakke om sensitive eller kontroversielle temaer, og at intervjuet kan forbedres ved å velge ut informanter som deler sentrale egenskaper (Cameron, 2016, s.208-209). Selv om dette preget svarene jeg fikk i begynnelsen av intervjuet, løsnet stemningen etter hvert, og vi snakket deretter uavbrutt i ca. 30 minutter. Jeg som forsker kunne dermed spille på utsagnene og trekke frem ulike synspunkt og ulike forståelser rundt spørsmålene som stiltes (Cameron, 2016, s.204-205).

3.4.4. Elever: Fokusgruppe 2

I neste intervju med 5 stk. fra samme skole på 9.trinn, foregikk på samme sted og på samme dag. Stemningen var her en helt annen. Gjennom intervjuet snakket alle fritt, og hadde mye å komme med. Dette ser en også ut ifra det Cameron (2016) skriver om sammensetning av

informanter. Det kan enten være en utfordring med variasjon slik som beskrevet tidligere, eller det kan være en fordel da det kan gi meg som forsker flere sider av en sak, flere perspektiv og en rikere diskusjon, som det i dette tilfellet i hovedsak førte til (Goss & Leinbach, 1996, i Cameron, 2016, s.217). Utfordringen gjennom dette intervjuet ble å la den som hadde fått ordet få snakke i fred. Elevene var ivrige og dermed så det ut til at flere følte trang til å snakke for andre, samt avbryte og komme med tilleggsinformasjon. Dette løste vi etter hvert ved å snakke om å ha respekt for den som hadde fått ordet og skulle fortelle.

En annen utfordring, felles for begge intervjuene, var tematikken i gruppesammensetningen. Her bestod også utvalget av elever med ulikt kjønn, ulik familiebakgrunn og etnisitet (se; Cameron, 2016, s.209). Med dette tatt i betraktning kunne det se ut som om det var vanskelig å snakke om opplevde rasistiske hendelser. Jeg observerte at alle øyner vendte mot elevene i gruppen som hadde annen familiebakgrunn, når spørsmål om rasisme ble tatt opp. Det ble dermed et slags press på disse elevene om å svare på og å åpne seg om personlige erfaringer. Dette kan ses som et funn i seg selv, da noen av disse elevene har bodd i Norge hele sitt liv, med norske, men fargede foreldre. Det at øynene søkte dit kan være en indikasjon på at det er en viss forestilling om at fargede har mer erfaring og kunnskap om tematikken, som også er i tråd med det Aase og Fossåskaret (2014) snakker om når de forklarer hvordan mennesker kategoriserer observasjoner der det ser ut til å passe med forestillingene til observasjonen. Dette skjedde også da vi snakket om undervisningssituasjonen. Et av spørsmålene i intervjuguiden er som følger; *«blir elever med familiebakgrunn fra et annet land brukt som eksempel for å illustrere et poeng i undervisning. For eksempel om man skal lære en sang fra et annet land, eller ha om en bestemt religion?»*.

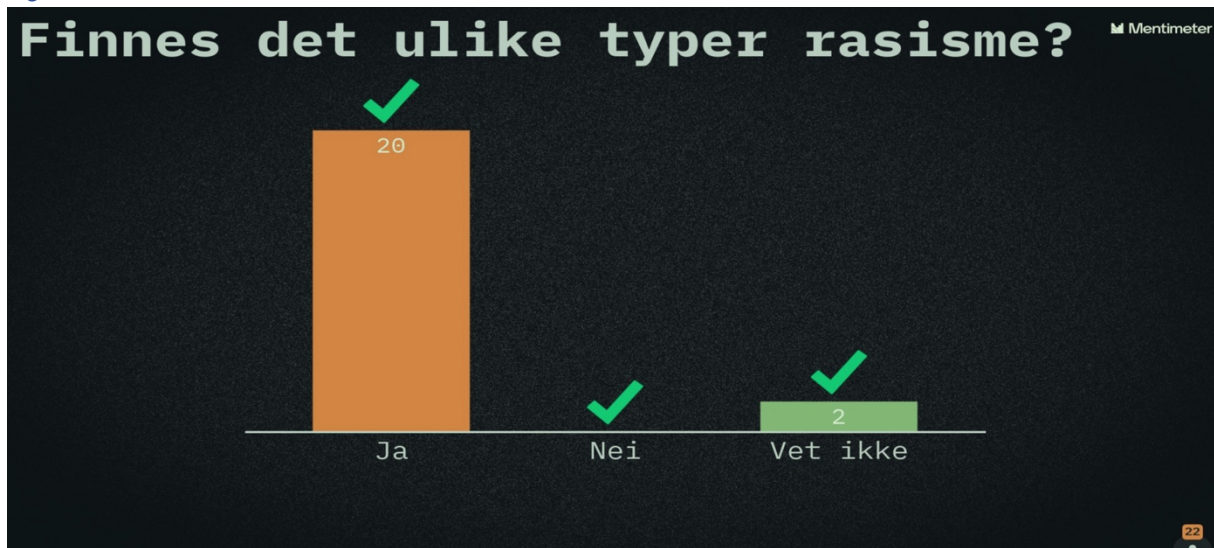
På grunn av disse utfordringene, og Camerons (2016) bemerkninger på området bestemte jeg meg for å endre taktikk og metode fra det som skulle ha vært fokusgruppeintervju med ungdomsskoleelever fra en annen Bergensskole, til strukturert utspørring med Mentimeter som verktøy. Metoden ble aktuell fordi den gav meg mulighet til å unngå problematikken med tanke på gruppesammensetning og sensitivt tema (Cameron, 2016, s. 209) Metoden viste seg å gi meg flere åpne og utfyllende svar på en tematikk som for mange ser ut til å være krevende å snakke om (se funn, *«hvordan syntes dere det er å snakke om temaer som rasisme?»*).

3.5. Mentimeter som metodisk grep

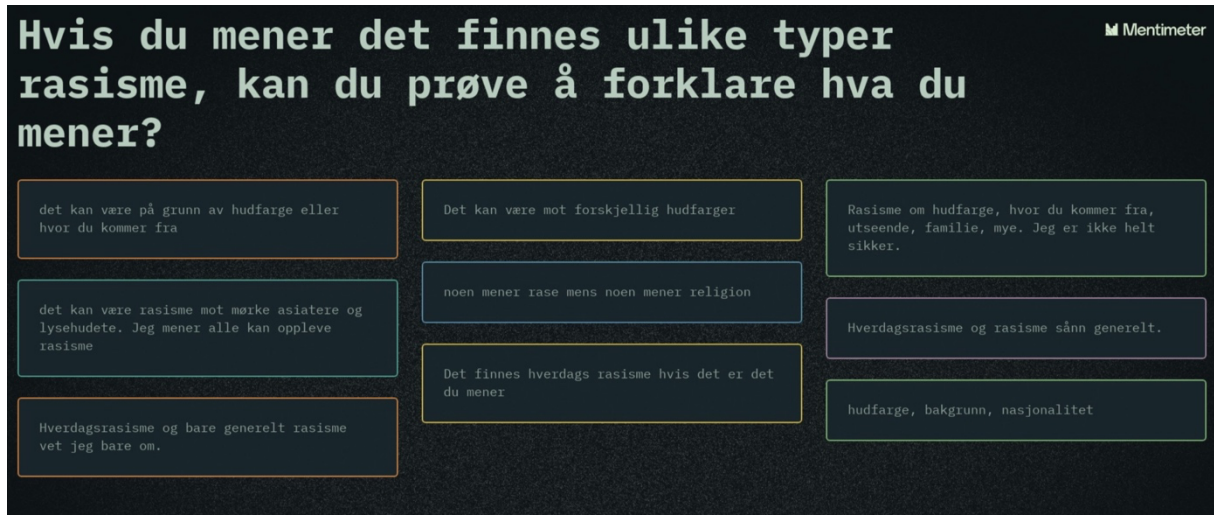
I et slikt forskningsdesign med, som vi har sett tidligere i teksten, sitt sensitive og nyanserte tema, har en av utfordringene vært selve gjennomføringen av datainnsamlingen. Selve gjennomføringen av forskningsopplegget kan altså påvirke informantene til annerledes atferd med tanke på at spørsmålene i intervjuene i denne sammenheng hadde et slags «fasitsvar» på hva som var rett og feil å svare. Dermed ble det ekstra viktig å være bevisst på hvordan jeg kunne få frem mest mulig upåvirkede svar (Grønmo, 2016, s.20-21). Dette ble relevant da jeg undervegs i intervjuene merket at informantenes svar bar preg av en frykt for å si feil.

For å styrke reaktiviteten i undersøkelsesopplegget valgte jeg altså å ta i bruk Mentimeter som responsverktøy for den siste gruppen med elever. Ifølge Grønmo (2016) er kjernen i denne metoden, spørreskjema med ferdige formulerte spørsmål i bestemt rekkefølge. Spørsmål med svaralternativ er oftest brukt, men i mitt tilfelle er det en kombinasjon av spørsmål med svaralternativer, og spørsmål informantene skal svare åpent på. Altså åpne og lukkede spørsmål. De lukkede svarene er tatt med for å få en bedre oversikt over omfanget av meninger rundt det aktuelle temaet, og de åpne spørsmålene kommer ofte i etterkant for å få dypere innsikt i hvorfor de tenker som de gjør.

Figur 1: Mentimeter



Figur 2: Mentimeter



Gjennomføringen av denne type datainnsamling er i større grad preget av rutiner enn ved uformell intervjuing (Grønmo, 2016, s.191).

Med dette tatt i betraktning, har jeg altså gått for et forskningsdesign inspirert av metodetriangulering, som vil si å kombinere flere metoder og ulike data i samme studie (Grønmo, 2016, s. 441). Triangulering viste seg å være et verktøy som kunne berike datamateriale, samt styrke studiens reaktivitet og reliabilitet, og på bakgrunn av dette tok jeg i bruk ulike innsamlingsmetoder for å innhente data om samme fenomen og tema (Grønmo, 2016, s. 444).

3.5.1. Gjennomføring av strukturert utspørring – Mentimeter som metode

Ifølge førsteamanuensis ved universitetet i Drammen, Caroline Cruaud (2019) er Mentimeter et responsverktøy som kan minne om et digitalt spørreskjema, og med et design og en utforming som likner quiz. Det kan også være et verktøy som fremmer diskusjon rundt ulike temaer og med muligheten for anonym avstemming kan det være en nøkkel til flere respondenter og flere ærlige svar (Cruaud, 2019). Mentimeter er et populært verktøy i forskningspresentasjoner og kan også brukes som forskning da resultatene enkelt lagres etter bruk. Verktøyet åpner også opp for diskusjoner da svarene vises i «realtime» på skjermen. Denne funksjonen kan man velge å ha på eller av. I mitt tilfelle valgte jeg å skjule svarene for at elevene ikke skulle farges av hverandres svar og beskrivelser av fenomenet. Måten Mentimeter blir brukt i forskningen, kan som sagt sammenliknes med en strukturert utspørring der elevene fikk bruke nettbrett til å angi sine svar. I strukturert utspørring er det

ferdig formulerte spørsmål i bestemt rekkefølge med svaralternativer som er kjernen (Grønmo, 2016, s.191).

For å oppsummere denne delen kan man si at ved bruk av en slik utspørring stod min forskerrolle mindre i fokus, og som følger av det kunne føre til at svarene ble mindre farget av min tilstedeværelse, samt styrke refleksiviteten og reaktiviteten som ifølge Grønmo (2016) forklares som metodologiske problem som utartes ved reaksjoner på forskers sosiale bakgrunn og samfunnsmessige erfaringer. Det omhandler bevisstheten rundt egen rolle som forsker i møtet med informantene og undersøkelsessituasjonen (Grønmo, 2016, s.21). Som nevnt tidligere har min tilstedeværelse noe å si da informantene kan påvirkes av min bakgrunn og forskerrolle.

3.6. Ethiske utfordringer og hensyn

I de følgende avsnittene vil jeg sette fokus på etisk utfordringer og hensyn jeg som forsker har erfart og tatt gjennom forskningsopplegget skissert ovenfor.

3.6.1. Deltaking forutsetter frivillighet og samtykke

I undersøkelsesopplegg som inkluderer barn og unge, er det svært viktig å ivareta personvern og å forholde seg til etiske retningslinjer og prinsipper. Aase og Fossåskaret (2014) påpeker at «deltaking forutsetter frivillighet» (Aase og Fossåskaret, 2014, s.199). Deltaking forutsetter også informert samtykke som innebærer at informantene har lyst til å være med, samt være i stand til å vurdere ulemper og fordeler med å delta i undersøkelsen. Det var viktig å sikre at alle informantene også hadde nok informasjon om hensikt med prosjektet, samt forståelse av hva det betyr å være med i studien (Jacobsen, 2005, s. 47). I forkant av intervjuer og utspørring fikk alle informantene informasjon via mail, og gjennom samtale med meg personlig når det var mulig. Ungdommene som var med fikk med seg hjem samtykkeskjema og infoskriv i tråd med NSD (Norsk senter for forskningsdata) sine retningslinjer og krav, og videre en signatur fra foresatte som bekreftet at deres barn fikk delta. Prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD (se vedlegg 1 og 2.).

Jeg startet intervjuene med å fortelle om prosjektets formål og motivasjonen bak det hele. Alle informantene fikk en oppsummering av de viktigste punktene i infoskrivet (se vedlegg, infoskriv). Videre var det viktig å sikre informantenes kontroll over opplysninger som angikk

dem, samtidig gjøre klart at hvem som helst kunne trekke seg når som helst, og på hvilket som helst tidspunkt uten konsekvenser (Thagaard, 2013, s. 26).

3.6.2. Anonymisering

Ifølge Aase og Fossåskaret (2014) er anonymisering et viktig prinsipp innfor de etiske utfordringene kvalitativ forskning bringer med seg. Informantene skal kunne stole på, samt være sikret at opplysninger om dem er anonymisert gjennom hele prosessen til publisering. I tråd med Aase og Fossåskaret (2014), bruker jeg i mitt prosjekt, blant annet fiktive navn for å sikre informantenes anonymitet. Det er ikke dermed sagt at anonymiteten sikres helt. I mitt tilfelle har jeg gjennomført undersøkelsesopplegget med flere fra samme skole, og derfor unngått å fortelle at det har vært flere intervjuer på samme plass. Personanonymisering kan altså være vanskelig å få til i sosiale systemer, som på en skole, i en klasse og blant et veletablert lærer-team (Aase og Fossåskaret, s.213-214). Et annet poeng, og en viktig del av arbeidet for å sikre personvern, er å unngå at informanter skal få konsekvenser i ettertid. I følge Thagaard (2013) er et av prinsippene innenfor forskningsetikk nettopp å hindre skade og konsekvenser i etterkant av forskningen. Anonymisering hindrer dette og skal opprettholde informantenes privatliv. Oppsettet av informanter i denne studien er for det meste oppført som (informant, kategori «elev»/»lærer»). Ved noen anledninger er fiktive navn som sagt brukt.

3.6.3. Konstruksjon av informantenes oppfatninger

Som grunnlag for analysen vil jeg som Børhaug og Bakken (2009) analysere og konkludere gjennom et konstruktivistisk læringssyn. Et konstruktivistisk læringssyn innebærer at barn og unge konstruerer sine egne oppfatninger og måter å forstå på (forståelsesformer) sammen med andre. Barn og unge lærer og forstår gjennom rammebetingelser og det vil derfor være relevant og trekke dette frem, da elevene og lærerne blir spurt om hvordan de oppfatter, forstår, samt tenker om uttrykk, handlinger og begreper (Børhaug og Bakken, 2009, s. 17). Poenget blir da å ta i betraktning at læring skjer i samspill, på ulike arenaer. Dette kan altså påvirke oppfatninger og forklaringer av ulike begreper, og informantene som er med i prosjektet skal dermed ikke stå til ansvar for sine oppfatninger alene. Et perspektiv som kan ses i sammenheng med det konstruktivistiske læringssynet, er «det relasjonelle perspektivet».

3.7. Det relasjonelle perspektivet

Et aspekt ved kvalitativ metode er det Aase og Fossåskaret (2014) fremhever som det «relasjonelle perspektivet», fordi man i kvalitativ metode fokuserer på individene og deres relasjoner til andre som igjen utgjør ulike sosiale systemer (Aase og Fossåskaret, 2014, s.24-25). På bakgrunn av dette vil det være nødvendig å være bevisst på at mennesker har sine ulike roller i ulike sammenhenger. Grunnen til at dette trekkes frem er fordi det kan utgjøre en viktig del av analysen og funnene, da ord, uttrykk og handlinger kan ha ulikt meningsinnhold basert på ulike sosiale systemer og relasjoner. Altså har kontekst betydning da det ser ut til å gi begreper ulikt innhold. Et eksempel på dette er fra en informant fra kategori (lærer) som sier følgende:

«Det er jo sånn at for mange av de elevene med utenlandsk bakgrunn finner jo på å kalle hverandre for n-ordet. Også tenker jeg sånn, er det greit da? Altså jeg kunne ikke kalt noen av elevene n-ordet, så det blir liksom... Ja, hvor går grensen for hva som er ok, og hva er grensen for hva som er rasisme og ikke rasisme? Er det rasisme hvis jeg sier det, kontra hvis en annen med afrikansk bakgrunn sier det til en kompis som også har afrikansk bakgrunn?»

Videre kan vi se informant fra kategori (elev) som sier:

«Jeg hadde laget en tik tok med en (venninne med utenlandsk bakgrunn) sant. Så hadde jeg aldri, jeg hadde jo aldri sagt n-ordet, sant. (Ler) men om jeg hadde vært en som hadde gjort det. Altså jeg kjenner flere som ikke hadde gjort det om de hadde laget videoen med (samme venninne), men hadde gjort det hvis det var med noen andre. For da blir ikke hun påvirket av det, da vet hun det ikke, så da påvirker det ikke «meg» heller».

For å oppsummere, vil det altså være et poeng å se analysen med sine funn ut ifra et konstruktivistisk læringssyn, sammen med det relasjonelle perspektivet da det vil ha innvirkning på resultatet.

3.8. Transkribering og bearbeiding av funn til analyse – fire trinn

Bearbeidingen av funnene mine til analyse, er inspirert av Edvard Befring (2020, s.96) sine fire trinn for bearbeiding og analyse:

1. Transkribering
2. Tematisk strukturering og forenkling
3. Tematisk analyse
4. Strukturert dataanalyse

(Befring, 2020, s.96).

3.8.1. Transkribering (1)

Intervjuerne ble tatt opp ved hjelp av lydopptaker, og senere transkribert til lesbar tekst for bruk i analysen. Transkriberingen forgikk fortløpende etter hvert intervju. Jeg valgte å skrive dialekt om til bokmål, da det var vanskelig å forstå spesifikke dialektord, og som en måte å styrke informantenes anonymitet (se tidligere avsnitt). Med det ble resultatet en redigert versjon av det Befring (2020, s.96) omtaler som «rådata». Videre valgte jeg ut relevante utsagn fra de transkriberte intervjuene etter hva som var relevant for å belyse forskningsspørsmålene.

3.8.2. Tematisk strukturering og forenkling (2)

Videre har jeg tatt utgangspunkt i Befrings andre punkt om *tematisk strukturering og forenkling* (s.96). For å gjøre dette har jeg ut ifra funn og forskningsspørsmål skissert hovedkategoriene for analysen slik:

Analysen vil altså ta seg igjennom disse kategoriske stegene:

1. Hvordan forstår og beskriver et utvalg av elever og lærere rasisme?

Kategori: Elev

- Hva er rasisme for elever:
 - a. Hva legger de i begrepene rase og etnisitet
 - i. Om begrepet
 1. Ord og uttrykk
 - ii. Mener utvalget at rase-begrepet er relevant å bruke?
 - iii. Hvilke forestillinger om etnisitet og rase forekommer?
 - iv. Hva er greit og ikke greit? Om reaksjoner på blackface/Siv Jensen/indianer
 1. «Folk er så sensitive nå til dags»

2. Variasjon/mangfold i meninger

v. Har elevene opplevd rasisme selv?

b. Hva gjør skolen i arbeidet mot rasisme?

Kategori: Lærer

- Hva legger de i begrepene rase og etnisitet
- Hva gjør skolen i arbeidet mot rasisme?

2. Er det samsvar i hva som oppfattes som rasisme blant elever og lærere?

3.8.3. Tematisk analyse (3)

Analysen gjort tematisk ved å ha hovedfokus på typiske trekk og generelle tendenser fra kategoriene *lærer* og *elev*. Gjennom bearbeiding av opplegget med strukturert utspørring (mentimeter) har datamaterialet blitt kvantifisert ved å presentere tabeller med tall fra svarene til de aktuelle spørsmålene (se tabell nedenfor) (Befring, 2020, s.97).

3.8.4. Strukturere dataanalyse (4)

For å strukturere dataanalysen. I tråd med Befrings fire trinn, har jeg som nevnt utarbeidet kategoriseringer ut ifra forskningsspørsmålene. Dette har jeg gjort for å avdekke gjennomgående mønstre og tendenser som for eksempel at bruken av rasebegrepet går igjen i elevenes forklaringer gjennom hele opplegget med Mentimeter (s.97). Dette utdypes i analysen.

4. Del 4. Analyse, funn og diskusjon

Forskningsspørsmålene er som følger:

Hva preger forståelsen av rasisme blant et utvalg av elever og lærere?

Er det samsvar i hva som oppfattes som rasisme blant elever og lærere?

Hva legger de i begrepene rase og etnisitet

Mener utvalget at rasebegrepet er relevant å bruke?

Hvilke forestillinger om etnisitet og rase forekommer?

På hvilken måte kan lærere håndtere rasisme i skolen?

4.1. Oversikt: Presentasjon av strukturert utspørring med Mentimeter, fokusgruppe- og dybdeintervju

I analysen vil jeg starte med å presentere funn fra den digitale utspørringen med Mentimeter for så å se det i sammenheng med relevante utsagn, diskusjoner og samtaler fra fokusgruppeintervjuer med elevene og dybdeintervjuene med lærerne. I den strukturerte utspørring med Mentimeter skulle elevene svare på åpne og delvis lukkede spørsmål tatt fra intervjuguiden (se metodekapittel s.40). Slik blir det en kombinasjon av kvantitative- og kvalitative data når funnene presenteres nedenfor. Videre brukes relevante kategorier fra opplegget med Mentimeter for å strukturere funnene, for så å se de i sammenheng med datamaterialet fra intervjuene.

4.2. Hvordan forstår og beskriver et utvalg av elever rasisme?

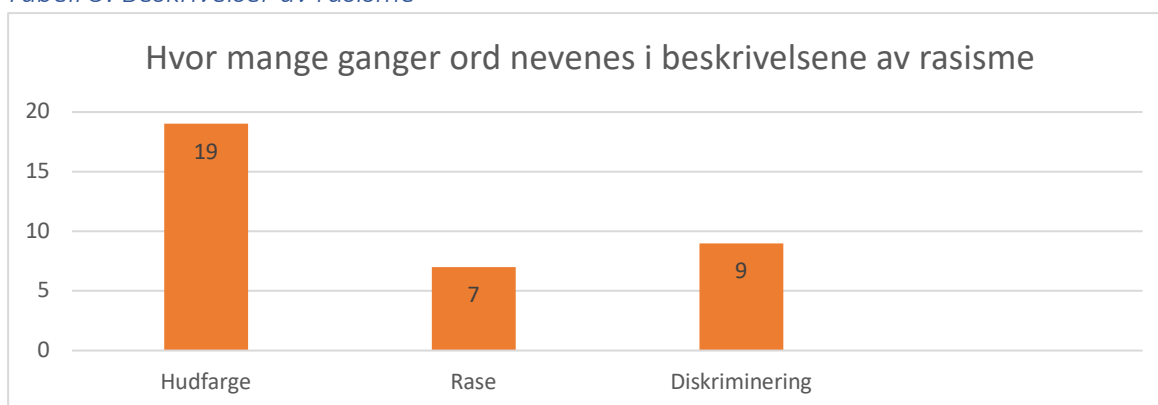
Til å begynne med vil jeg ta for meg første kategori i analysen som går direkte på hvordan elever beskriver rasismefenomenet. Jeg vil altså starte med å vise hvordan begrepet beskrives blant informantene, hvor grensen går for hva som betegnes som rasisme, for så å videre studere hvilket innhold begrepene rase og etnisitet får. Jeg vil gjennom hele analysen starte med å presentere kvantitative data, for så å se det i sammenheng med lærernes svar fra dybdeintervju, samt elevene fra fokusgruppeintervjuene.

4.2.1. «Rasisme - urettferdig behandling av mennesker fra andre land, men jeg vet ikke helt fordi det er vanskelig å si».

Deloverskriften viser til et utsagn av en informant (kategori, elev). Utsagnet sier noe om kompleksiteten av spørsmålet om hva som kategoriseres som rasisme, det samme så vi

innledningsvis. Diskusjoner i avisoppslag og i debattforum, på Instagram og i andre sosiale medier er noe som stadig dukker opp. Vi ser altså en pågående debatt om hvorvidt det ene eller det andre kan betegnes som rasistisk eller ikke. Når vi ser til elevenes svar, er det som skiller seg ut i beskrivelsene av rasisme, ordet «hudfarge». Av 22 svar totalt, inkluderer 19 stykker «hudfarge» i sin forklaring på hva rasisme er. «Rase» er brukt 7 ganger, og «diskriminering», 9 ganger.

Tabell 5: Beskrivelser av rasisme



I denne informantens utsagn trekkes alle ordene inn i en og samme beskrivelse av rasismebegrepet slik: «Det er når raser diskrimineres av noen av det andre rase på grunn av hudfargen». Eller som i denne informantens utsagn; «Rasisme er diskriminering mot rase og hudfarge». Beskrivelsene elevene gir, viser at de fleste elevene knytter rasisme til diskriminering basert på hudfarge eller hvilken «rase» man tilhører, som for eksempel utsagnet ovenfor viser til; «[...] det andre rase». Videre brukes også ord som «mobbing», «dømming», «skillelinjer» og «undertrykkelse» i beskrivelsene.

Gjennom fokusgruppeintervjuet med 7 elever var det ikke alle som kunne eller ville svare, men det som går igjen i besvarelsene er at rasisme er; mobbing og diskriminering basert på etnisitet eller hudfarge. Fra den andre gruppen med 5 elever er det flere som svarer, og det som ble beskrevet som rasisme ser ut til å være i samsvar med den andre gruppen:

Pia: «Det er å behandle noen annerledes basert på hudfarge, religion og liknende. Ja, hehe, ja det er det».

Maria: «Være krenkende, ehm og det kan kanskje både være fysisk og psykisk, at du enten kan banke opp noen, eller si noe stygt på den».

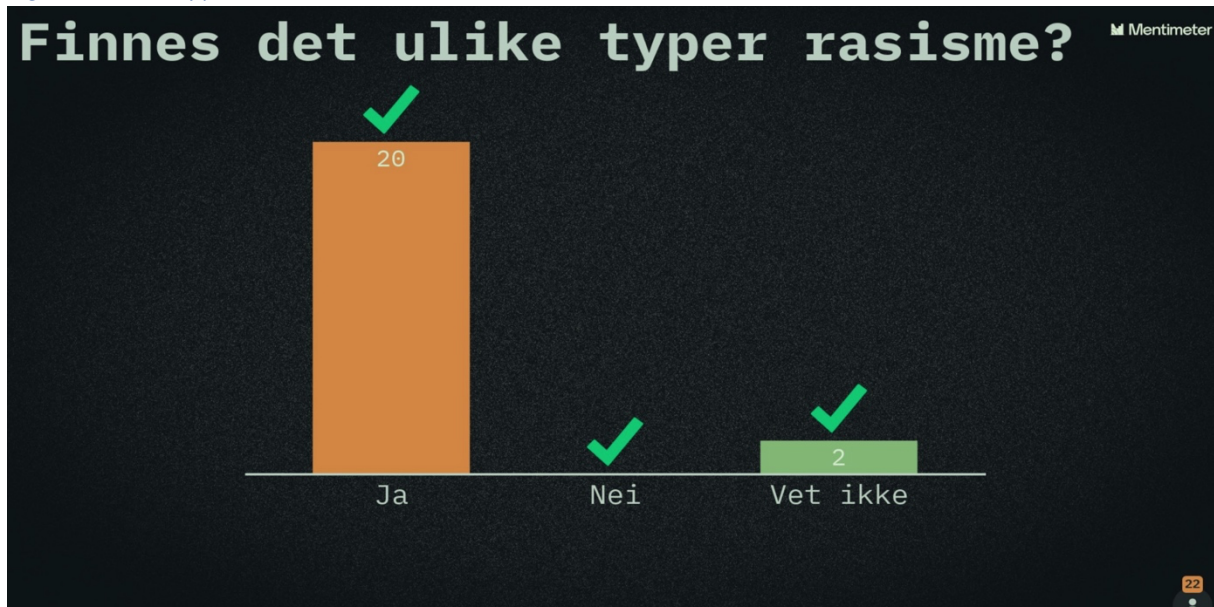
Mads: «Være verbal og forskjellsbehandling».

Det som skiller de to gruppene fra fokusgruppeintervju er at det i den siste gruppen blir brukt ord som beskriver rasisme som krenking både psykisk og fysisk.

4.2.2. Ulike typer rasisme

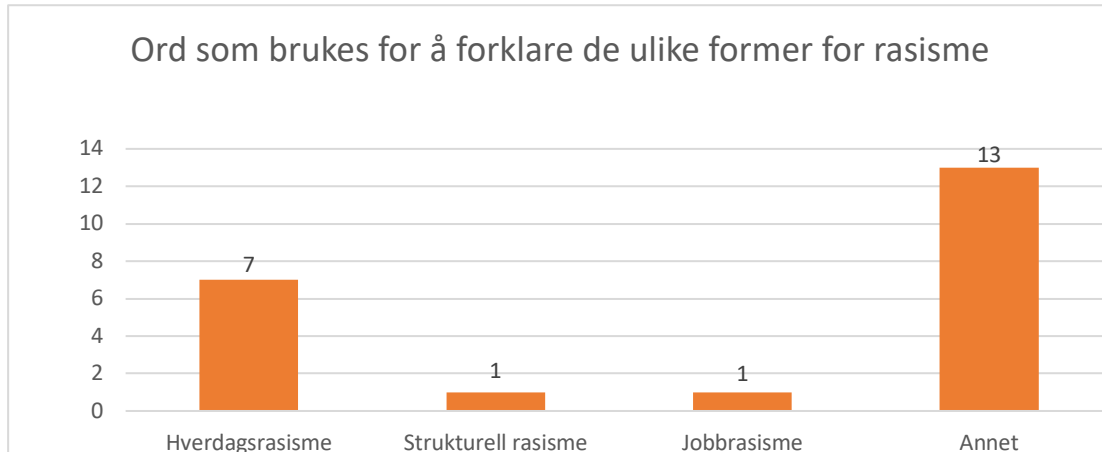
Videre svarer 20 elever ja til at det finnes ulike typer rasisme, mens 2 stykker svarer at de ikke vet.

Figur 3: Ulike typer rasisme



Det som går igjen flest ganger når de blir bedt om å forklare hva de ulike typene er, er ordet «hverdagsrasisme». Det blir nevnt 7 ganger, mens «strukturell rasisme» nevnes 1 gang, og jobbrasisme 1 gang. At strukturell rasisme nevnes 1 gang, kan sies å være samsvar med informantenes generelle oppfatning av strukturell rasisme som fenomen i Norge. Det ser ut til å være en tanke om at det ikke angår «oss» i Norge, som er i tråd med Osler og Lindquist (2018, s.26.), Dowling, (2017, s.253) og Midtbøen (2021, s.106-107). Forståelsen og bruken av ordene kan også sammenliknes med Hübinette & Lundströms (2015, s.426) kritiske rase- og hvithetsstudie med Sverige som eksempel. Nasjonen beskyldes for å inkludere både åpenbar rasetenking, men på samme tid antirasistisk fargeblindhet. Altså en forestilling (autostereotypi) om at rasebegrepet er lite relevant å bruke i Sverige. «Rase» er byttet ut med «etnisitet», som også kan sammenliknes med bruken av begrepet i Norge.

Tabell 6: Ord for å forklare ulike typer rasisme



Det som går igjen i forklaringene på hva som menes med ulike typer rasisme, kan oppsummeres i disse informantens utsagn:

«Det finnes hverdagsrasisme, altså rasistiske utsagn som blir sagt uten at noen merker det er rasisme. Det finnes også jobbrasisme, ment rasisme og flere typer rasisme».

En annen elev forklarer det slik;

«Hverdagsrasisme når du gjør eller sier noe uten at du mente å være slem»,

mens en annen forklarer det slik:

«Noen mener rase, mens noen mener religion».

Det siste utsagnet viser til skillet mellom biologisk rasisme og kulturell- og ny-rasisme der vi i dag ser tendenser til en rasisme som baserer seg på kulturelle og/eller religiøse skillelinjer, mer enn et biologisk raseaspekt. Dette kan ses i sammenheng med måten Bangstad og Døving (2015) eksemplifiserer ny-rasisme på: *«Den truende «brune» pakistaneren er blitt en truende «fanatisk» muslim (Bangstad & Døving, 2015, s.13)».* «Muslim» er det som tillegges negativ verdi ved bruk av «fanatisk», heller enn hudfargen i seg selv.

Utsagnene viser også til hva det kritiske hvithetsperspektiver tar for seg når elevene her sier; *«[...] rasistiske utsagn som blir sagt uten at noen merker det er rasisme, og; «[...] uten at du mente å være slem».* Utsagnene eksemplifiserer både det Fylkesnes (2019) poengterer angående rasisme i form av usynlige, små hverdagspraksiser for dem som utøver rasisme, men også det Dowling (2017) snakker om, når hun trekker frem behovet for å rette fokuset

mot den dominerende diskursen. Diskursen som ser ut til å fremme en uskyldighet i sammenheng med rasismen som oppstår i form av måten en omtaler hverandre på.

Fra fokusgruppeintervjuene er det få elever som kan svare på om det finnes ulike typer rasisme, og av totalt 12 elever fra begge gruppene svarer 2 stykker ja til at det finnes ulike typer rasisme og 3 av dem prøver å gi en beskrivelse:

Mads: *«Det kan være rasistiske ting man sier, handlinger, verbale og fysiske, ja».*

Maria: *«Hm, det kan også være ting som folk liksom, at det er mange som på en måte mener at det kanskje ikke er rasistisk, når et egentlig er det. Sånn som at folk som ikke er mørke i huden synger N-ordet og sånn ting».*

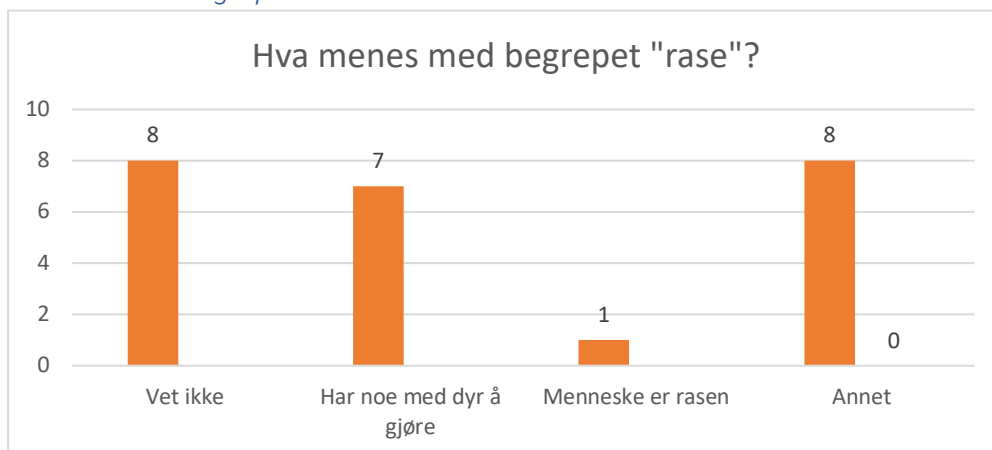
Pia: *«Det kan være over nettet, altså når de gjør det så ender de jo på en måte opp med å si unnskyld, fordi de føler de må det, men ikke fordi de mener det, og det gjør det på en måte ikke noe bedre, det gjør det nesten verre. Når de sier unnskyld, men du kan se at de egentlig ikke mener det, men de gjør det for at det for eksempel ikke vil miste følgere liksom».*

Det som fra samtalen over samsvarer med elevgruppen som deltok i den strukturerte utspørringen med Mentimeter er når eleven her sier; *«[...] at det er mange som på en måte mener at det kanskje ikke er rasistisk, når det egentlig er det. Sånn som at folk som ikke er mørke i huden synger N-ordet og sånn ting».* Altså, den usynlige formen for rasisme og det usynlige hvithetsperspektivet vi kan se igjen hos Fylkesnes (2019), Rogstad og Midtbøen (2010) og Dowling (2017).

4.3. Rasebegrepets innhold – elevenes svar

Når det kommer til spørsmålet om hva som legges i begrepet «rase», er det 8 elever som svarer at de ikke vet, 1 som svarer «*jeg føler ikke der er noe rase vi alle er mennesker, mennesker er rasen*» og med det, 7 elever som knytter begrepet til dyr.

Tabell 7: Rasebegrepet



De resterende 8 av de 24 informantene som svarte på dette spørsmålet, har følgende forklaring på hva de mener «rase» er;

«*At vi har forskjellige typer hudfarge*».

«*Hvilket sted man kommer fra. Eksempel: Europeer, Afrikaner, Asiater, osv. ...*».

«*En slags gruppe*».

«*Det er din hudfarge og dine gener. Det sier hvor i verden du kommer fra*».

«*Kanskje at det er noe som er det samme eller ser lik ut, men er forskjellig*».

«*[...] hvor man er fra*».

«*folk fra forskjellige steder blir delt inn i ulike raser*».

«*at mennesker er raser det er forskjellige raser*».

Generelt for den strukturelle utspørringen med Mentimeter blir «rasebegrepet» aktivt brukt gjennom hele opplegget i elevens beskrivelser, som kan tyde på at begrepet i større grad er relevant å ta opp i skolesammenheng. Elevene ser ut til å bruke begrepet for å forklare andre begrep, noe som kan trekkes til Osler og Lindquist (2018) sin studie om bruken av begrepene i norsk skole, der de hevder at det nesten er total taushet rundt begreper som rase og etnisitet. I forklaringen på hva rasisme er, brukes «rase» som nevnt, 8 ganger i de ulike beskrivelsene.

Her er noen eksempler fra spørsmålet «hva er rasisme?»:

*«Diskriminering mot **rase** og hudfarge».*

*«Det er når raser diskrimineres av noen av det andre **rase** på grunn av hudfargen».*

*«Skille negativt mellom ulike **raser**, hudfarge eller bakgrunn. f.eks. at den med ulik hudfarge enn deg er mindre verdt».*

*«Rasisme er når du tenker at en **rase** er bedre enn en annen».*

*«Rasisme er en måte å dømme andre **raser** på [...]».*

*[...] hvis du f.eks. tar en **rase** over de andre».*

*«Det er når et raser diskriminert av noen av den andre **rasen** på grunn av hudfargen».*

4.3.1. «Rase som en selvfølghet»

Rase blir også brukt når jeg spør elevene om hva de tenker om Espen Eckbos karakter i «Nissene over skog og hei» - omtalt som «Blackface» (se kap.1, s.3). Her er en elevs utsagn:

«Espen Eckbo sa jo selv at han ikke mente noe vondt i det. Jeg syntes at denne karakteren er morsom og ser ikke noe galt i det. Alle karakterene i serien skal jo være en stereotype. Serieskaperne ville bare inkludere alle raser!»

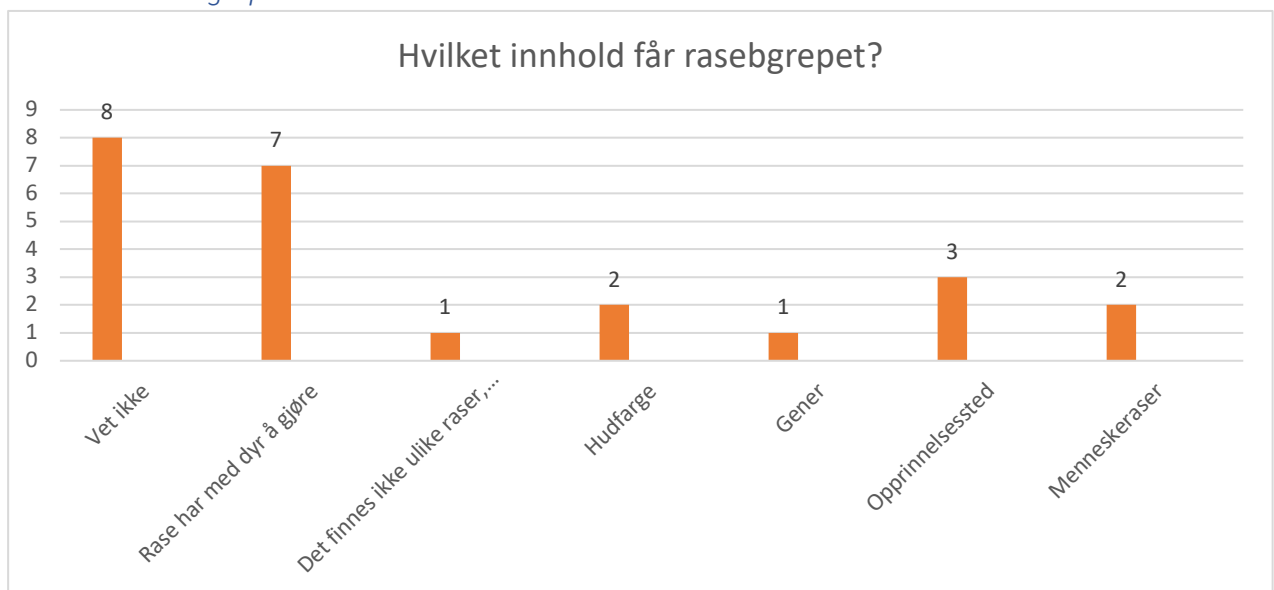
Rase blir igjen brukt, og her som noe som kan se ut som en selvfølghet. Disse utsagnene kan ses i sammenheng med den originale/klassiske definisjonen av rasisme, den som indikerer at det finnes ulike raser, biologisk forankret og med ulike egenskaper.

Det en kan lese ut ifra funnene er at tendensen her ligger i at elevene aktivt bruker rasebegrepet, men som vi skal se nærmere på senere, at lærerne på sin side tar avstand fra det. Bruken av rasebegrepet har som nevnt varierende status over landegrensene, og USA og Sør-Afrika er eksempler på land hvor rase brukes aktivt i jobbsammenheng og til å kategorisere befolkningen (Bangstad og Døving, 2015, s.126). USA på sin side kan være en potensiell påvirkningskilde når det kommer til elevenes bruk av begrepet. Som Wiegand (1993) og Barrett (2005) også viser til, er medier som TV, aviser og bøker blant de mektigste påvirkningskildene som er med på å påvirke holdninger og forestillinger. At begrepet brukes så hyppig kan også tyde på at det er en relevant kategori å bruke i skolen, men på hvilken måte?

4.3.2. Hvilket innhold får begrepet rase? – Strukturert utspørring med Mentimeter

Det vi har sett om rasebegrepet i avsnittet over er en samling av beskrivelser der rasebegrepet brukes uavhengig av spørsmålet i intervjuguiden som ser slik ut; «hva betyr rase?». Når elevene blir spurt om hva rase betyr i den strukturerte utspørringen med Mentimeter, er svarene varierte. 8 elever svarer at de ikke vet, og 7 svarer at det har med dyr å gjøre. 1 svarer at det ikke finnes ulike raser og at vi alle er mennesker, mens det som går igjen i de resterende 8 elevenes svar, er ordene «hudfarge (2 stk.)», «gener (1 stk.)», «opprinnelsessted (3 stk.)» og «menneskeraser (2 stk.)» av totalt 24 svar.

Tabell 8: rasebegrepets innhold



Det som er verdt å merke seg er at elevene fra opplegget med Mentimeter bruker rasebegrepet hyppig uten at jeg som intervjuer har nevnt begrepet eller spurt om hva «rase» betyr. Når de først får spørsmålet «hva betyr rase?», er det mange som svarer at de ikke vet hva det betyr. Dette svarer de til tross for de mange svarene som inkluderer «rase» i beskrivelsene til spørsmålet, «hva er rasisme?», som er det første spørsmålet elevene får i intervjuet.

4.3.3. Rasebegrepet – fokusgruppeintervju med elever

Fra fokusgruppeintervjuene med elevene er det ikke mange som vil eller kan svare på hva «rase» er, men 1 av elevene fra fokusgruppeintervjuet med 5 elever, forklarer det slik:

«Det er jo en sånn klassifikasjon som man gjerne har med hunder og katter, ja med dyr om ja, hvordan foreldrene de sine har vært og hvordan de ser ut.»

Også er det ikke så bra å bruke det om mennesker kanskje. Men jeg vet ikke om å bruke det på dyr tilhører et annet spørsmål kanskje?».

Fra fokusgruppen på 7 elever er det litt flere som svarer enn i gruppen på 5 elever. Det som går igjen er at raser er en måte å dele inn mennesker på, som vi for eksempel ser i dette utsagnet: *«Er ikke rase litt sånn å sette i båser. Er det ikke bedre å si mennesker, er det ikke noen som kan oppfatte det som rasistisk?».*

Det vi ser her er altså en forskjell på svarene fra elevene som var med i den strukturerte utspørring med Mentimeter og elevene fra fokusgruppeintervjuene. Elevene fra intervjuene bruker ikke «rase» like hyppig som den andre gruppen med Mentimeter.

4.3.4. Er rase en relevant kategori å bruke? – Dybdeintervju med lærere

Gjennom dybdeintervju i kategori «lærer» ser vi motsetninger til elevenes bruk av rase. Rase brukes lite, og tendensen blant lærerne er at begrepet er «utgått på dato», og heller ikke relevant å bruke. Den eneste plassen det nevnes, er i sammenheng med historieundervisning og når andre verdenskrig tas opp.

Informant, lærer: *«Jeg snakker aldri om ulike raser, så altså nei, jeg skal ikke si at andre ikke skal gjøre det. Jeg aner at det ligger noe bak på en måte hvis du bruker det, som jeg ikke helt vet om jeg skal mene noe om».*

Intervjuer: *«Hva hvis det er snakk om historie?».*

Informant, lærer: *«Ja, det vil jo være naturlig å ta det opp i historieundervisningen, for eksempel at du skulle snakke om andre verdenskrig og Hitler, og ulike raseteorier som han hadde, da kan man jo si det som en sånn, men det som jeg lurer på er; er vi egentlig ulike raser sånn hvis du ser på det sånn rent biologisk? Jeg vet ikke, sånt kan jeg ikke, jeg er ikke naturfagslærer, det får du spørre de om».*

Det siste utsagnet viser også denne lærerens tvil rundt om mennesker faktisk er ulike raser biologisk sett.

Det vi ser igjen i det neste utsagnet fra kategori lærer, som også 1 elev fra fokusgruppeintervjuet sier, er altså at; «det er en rase, og det er menneskerasen». Læreren her poengterer også påvirkningen fra USA, men problematiserer bruken her i Norge fordi det får en annen betydning her, enn i USA.

*«Jeg tenker jo rase er et så **utdatert** begrep, det er jo et begrep vi ikke bruker lengre, altså det er jo en rase og det er **menneskerase**, og det, jeg tror det er en sånn misoppfatning fordi rase og den måten det blir brukt på i USA har en helt annen betydning enn her, man overfører det, så det å snakke om rase er liksom ikke så hensiktsmessig, for det finnes jo på en måte ikke, egentlig. Så tenker jeg, skal man snakke spesifikt om det, så er jo på en måte etnisitet, eller minoritet bedre å bruke, men ikke direkte om elevmassen på en måte. Sånn til de, altså da er man jo og et felleskap, så det er litt sånn, **ja etnisitet handler jo mer om en slags bakgrunn**, også syntes jeg rasebegrepet, kan vi vrake».*

Videre ser vi at lærerne er enige om at det er et utdatert begrep. Det som også kommer frem gjennom dette utsagnet er det Osler og Lindquist (2018) snakker om, altså at rasebegrepet unngås i akademisk sammenheng:

*«Jeg tenker rase er et litt **utdatert** begrep. Jeg syns ikke man skal bruke det lengre fordi at det er knyttet til ehm, denne noe etnosentriske holdningen om at min rase er bedre enn din. Eh, og nå har jo jeg studert samfunnsfag. Vi har hatt mye om akkurat dette her, at vi **akademisk sammenheng skal unngå å bruke disse begrepene**. Fordi at det er støtende, og liksom ja, liksom min etniske tilhørighet, hva er den da på en måte? Fordi at du har så mange forskjellige sammensetninger, også har du for eksempel dem av elevene som har somalisk bakgrunn, men som ikke føler seg somalisk fordi de har aldri bodd i Somalia, de har bodd i Norge hele sitt liv. Altså det er en sånn der kategorisering som er litt sånn gammeldags, og jeg syns man skal unngå å bruke det jeg».*

Når det kommer til spørsmålet; «Syns du man kan bruke begrepet rase i skolen, i så fall hvordan/hvorfor?», ser det ut til å være litt usikkerhet fra lærerens side som vi kan se i utsagnene:

«Ja, nei, jeg syntes ikke det, jeg syntes det, ja, det har, det sier jo ingenting, og det er jo å dele noen inn i grupper egentlig, når man snakker om rase som er helt unødvendig, fordi vi er jo ikke rase på samme måte som en hund, det er jo litt den assosiasjonen jeg får når en snakker om rase.»

Her kan vi også se til de tidligere utsagnene fra lærerne der det uttales at; «rasebegrepet, det kan vi vrake!».

Videre kan vi se at det kan være relevant for å forberede elevene på den virkelige verden og for å forhindre stresset rundt det, som denne læreren omtaler det som.

«ja, jeg syntes det er viktig å forklare elevene hva rase betyr, slik at elevene ikke blir sjokkert når de går ut i samfunnet. Det er som karakterer. Hvis vi skal skjule og

beskytte dem mot stresset, så vil de få en skikkelig sjokkopplevelse når de kommer ut i samfunnet. Det er viktig å forberede dem slik at de kan takle det».

Det man kan merke seg her er at det er en variasjon fra de andre svarene som omhandler rasebegrepet. Læreren her peker på viktigheten av å gjøre elevene bevisst på samfunnet slik det er, og også lære dem om begreper som «rase», da de ifølge læreren vil møte på fordommer i samfunnet. Læreren avslutter med å si; «*Men rase høres ut som om vi driver med hundeoppdrett*». Som kan tolkes i den retning at det ikke er en relevant kategori å bruke, og som samsvarer med gruppen elever og lærere som knytter begrepet til dyr. Et annet aspekt som kommer frem gjennom lærerens uttalelser ovenfor, kan se ut til å stemme overens med det Rogstad og Midtbøen (2010, s.32) omtaler som en begrepsuklarhet. Læreren her uttrykker først at det er viktig å lære om hva «rase» betyr, for så å senere knytte begrepet til «hundeoppdrett».

Når vi ser til neste utdrag fra kategori lærer kan vi se en sammenheng til det forrige utsagnet. Det ser ut til at rasebegrepet kan brukes for å forklare raseteoriene og rasetenkingen fra andre verdenskrig, men ikke for å kategorisere mennesker slik det for eksempel blir brukt i USA.

«Jeg tenker at for å, altså hvis du skal snakke om 2.verdenskrig for eksempel, da tenker jeg at du faktisk kan bruke det, men at du bruker det i den situasjonen fordi at det var gjerne det som ble brukt sant, den ariske rase, at det liksom var den. Og da må du forklare rasebegrepet, fordi det var det som ble brukt i den konteksten. Eh, og at, for at hvis det står i boka, for det er jo av og til at bøkene er litt eldre og bruker en del begrep som ikke brukes så mye i dag da, da må du forklare begrepet, men i den sammenheng. At okay, de bruker begrepet arisk rase, ja okay, hva er arisk rase da? Hva er rase, jo det er en gruppe mennesker som har likt utseende for eksempel. Ja, eller like holdninger osv.... Ja, det ville jeg tenkt da, men kanskje unngå å bruke det, men selvfølgelig i den sammenheng det er naturlig å bruke det, så definer det på en ordentlig måte, og forklar kanskje hvorfor det er omstridt å bruke da, ja det tror jeg».

I følge Dowling (2017, s.255) vil det å ikke sette «rasebegrepet» i faglig kontekst kunne føre til at hvite privilegier opprettholdes. I sin artikkel tar hun for seg det kritiske hvithetsperspektivet som går ut på å problematisere at hvithet er en usynlig og nøytral kategori, og at det er hvit kunnskap som har makt til å definere «de andre». Poenget hennes er at man i større grad bør granske hvithet (Dowling, 2017, s.262). Rasebegrepet er utdatert ifølge lærerne som er med i dette undersøkelsesopplegget (se utheving i sitater ovenfor).

4.3.5. Forestillinger av rase – en oppsummering

Ut ifra svarene til elevene i dette undersøkelsesopplegget ser det ut til at det er ulike forestillinger om hva rase er. Som nevnt tidligere brukes begrepet «rase» i USA for å kategorisere befolkningen i et system som er med på å opprettholde sosial urettferdighet. En av definisjonene vi finner ser slik ut; «*Rasisme er et system av fordeler basert på raser* (Wellman, 1993, i Bangstad & Døving, 2015, s.15)». Dette kan også spores til informantenes utsagn. En sammenliknbar forståelse av hva rasisme og raser er. Vi finner for eksempel utsagn som (om hva rase er); «*rasisme er når du tenker at en rase er bedre enn en annen*», eller utsagnet; «*[...] å dømme andre raser*», og «*[...] det andre rase*». Det er også en elev som forklarer rase slik; «*det er din hudfarge og dine gener*», som igjen tar oss tilbake til den originale ideen om rasebiologi og den omtalte definisjonen som har fått kritikk for å vie plass til rasismen slik den skjer i praksis, samt bidra til en relativisering av tanken om at «*menneskeraser*» er konstruert av sosiale prosesser. Med dette tatt i betraktning går enn altså fra at dette er absolutt til relativt, som igjen kan føre til at rasismebegrepets alvorlige meningsinnhold bagatelliseres, og oppfattes i retning av at det finnes ulike «*menneskeraser*» (Skorgen, referert i Herbjørnsrud, 2018).

Det som er verdt å merke seg er variasjonen i svarene når vi ser til elevene fra fokusgruppeintervjuet som ikke vet hva rase betyr, eller ikke vil svare, til elevene fra opplegget med Mentimeter som aktivt bruker rase i sine forklaringer før de blir spurt direkte om hva rase egentlig betyr. Svaret på hva rase er i denne elevgruppen, samsvarer altså ikke med elevenes bruk av begrepet gjennom undersøkelsen generelt. Dette kan tyde på at det trengs mer kunnskap om hva som egentlig menes med begrepet og dets historie for å få en forståelse av hvorfor begrepet ses som omdiskutert og omstridt.

Lærerne på sin side er som sagt ganske enstemmige i tanken om at rasebegrepet er utdatert, og at det ikke er relevant å bruke i skolen med mindre det er snakk om å bruke det i historisk kontekst, som andre verdenskrig. Med det sagt er det også enkelte variasjoner i svarene fra lærerne. Flertallet snakker med klar tale; «*rasebegrepet kan vrakes!*», men andre setter spørsmålsteget til om det egentlig finnes ulike raser blant oss mennesker, biologisk sett.

4.4. Hvor går grensen for hva som betegnes som rasisme og hvordan syns elevene det er å snakke om tematikken?

Når vi ser tilbake til bakgrunnen for dette undersøkelsesopplegget, ser vi at det er ulike meninger omkring hva som kategoriseres som rasistisk og ikke. Spørsmål som «hvor er du egentlig fra?», og rapporterte rasistisk motiverte hendelser er noe vi stadig ser dukke opp i media, men som også ser ut til å få fortsette til en viss grad. Dette kan også spores til det Fylkesnes (2019) skriver om Whiteness og det usynlige hvithetsperspektivet, i tillegg til avisoppslagene som nevnt innledningsvis.

Når elevene blir spurt om hvordan de synes det er å snakke om rasisme, ser det ut til å være litt krevende for flesteparten. Av 21 respondenter (elevgruppe, 8.trinn, Mentimeter) svarer 3 stykker at «det er litt vanskelig», 11 stykker at «det går fint, men jeg er redd for å si noe feil», og 7 stykker at «det går fint».

Figur 4: Hvordan er det å snakke om rasisme



4.4.1. «Folk er så sensitive nå til dags!»

Ut ifra forklaringene på hvordan det er å snakke om slike temaer, ser vi altså at flesteparten er redd for å si noe feil, og det tar meg videre til denne informantens utsagn; «[...] folk er så sensitive nå til dags!». Et utsagn som står sentralt i rasismedebatten i dag (Se Spilde, 2002 og

Reisjå et al., 2017).

I den strukturerte utspørringen ble de samme elevene vist bilder av Siv Jensens utkleddning som urbefolkning og Espen Eckbos omdiskuterte karakter, han selv (hvit mann), utkledd og sminket som mørkhudet person. Karakteren omtalt av kritikerne som «blackface» (Khorami et al., 2020). Videre fikk informantene spørsmål som gikk ut på å vurdere utsagnet; «du snakker så godt til å være utenlandsk», og denne samtalen; «Hvor er du fra? -Trondheim. -Ja, men hvor er du egentlig ifra?». Utsagnene er inspirert av Dembra.no sine offentlige undervisningsopplegg for forebygging mot rasisme (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme, HL-senteret).

Figur 5: Kostyme – urbefolkning

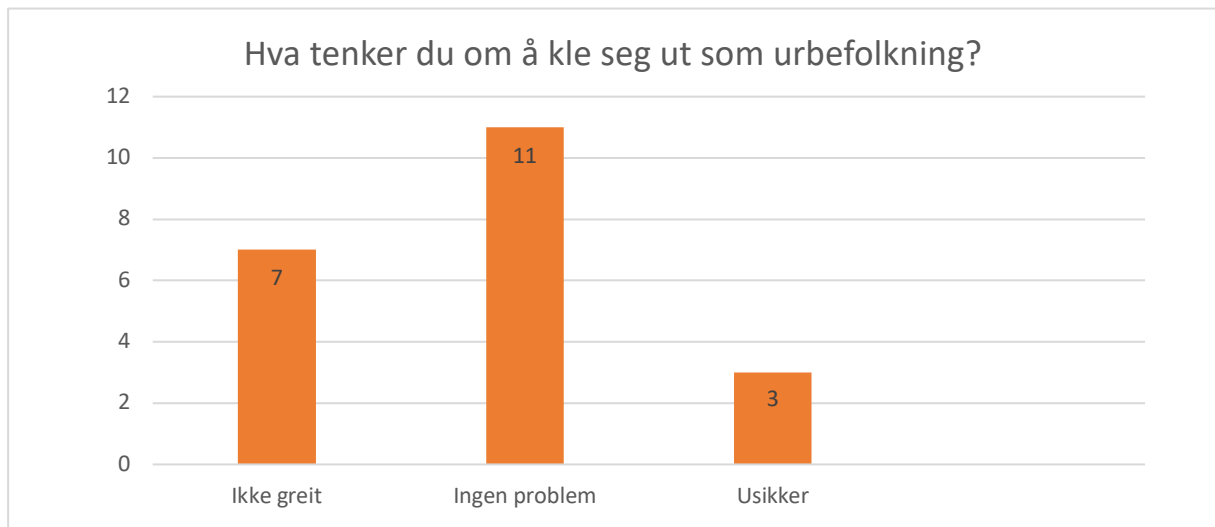


Foto: (Instagram; NRK. URL: <https://www.nrk.no/norge/kommentarfeltet-koker-av-siv-jensens-indianerkostyme-1.13733496>)

4.4.2. «Jeg syntes den er ok, jeg er ikke indianer, så hva skal jeg si?»

Svarene fra spørsmålet om å kle seg ut som urbefolkning fikk ulike svar. 7 elever svarte at de ikke syntes det var greit, 11 stykker svarte at det ikke var noe problem, og 3 av elevene var usikre. Av de 7 som svarte at det ikke var greit å kle seg ut på denne måten, lå hovedvekten i at den slags kunne oppfattes som mobbing av kulturen. Drakten tilhører den bestemte kulturen, og at slik bruk kan oppleves som diskriminerende for enkelte.

Tabell 9: Om å kle seg ut som urbefolkning



Utdrag fra elevenes utsagn:

«Ikke OK. Diskriminering av urkultur».

«Det er ikke greit. Den drakten er den del av en kultur, du kan ikke bare bruke den på halloween eller karneval for det er dønn ikke greit».

«Kul, men dumt å gjøre narr av pga. det er en kultur».

«Dette kostymet er ikke veldig lurt å ha på. Indianere/ de som stammer fra indianere er ekte folk og det er ikke greit å kle seg ut som en».

Av de som mente det var greit med en slik utkledding ble ordene «fin» og «kul» brukt mest, og det viser seg å være stor variasjon i elevens meninger når dette spørsmålet stilles. En av motsetningene til de tidligere utsagnene ser vi i dette svaret; *«fantastisk, den ser kjempefin ut og hvis hun har lyst til å gå med den så la hun gå med den»*. Eller denne; *«jeg tenker det er en helt vanlig person i verden»*, og til slutt;

«Jeg syntes den er ok, jeg er ikke indianer, så hva skal jeg si. Hvis hun hadde malt fjeset sitt, da hadde det vært ganske ille, men ja, for 10 eller mindre år siden så ville ingen brydd seg. Folk er så sensitive nå til dags!».

4.4.3. Nissene over skog og hei

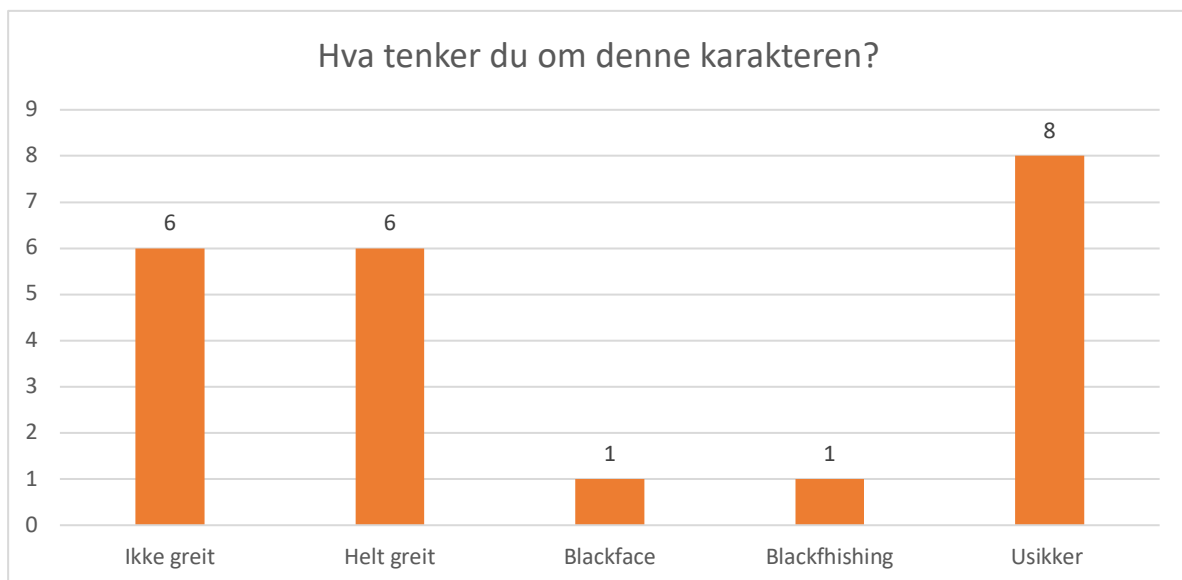
Når det gjelder Espen Eckbos karakter og blackface-tematikken, ligger tyngden i svarene på at de ikke vet, eller ikke har noe spesiell mening angående temaet. 6 elever svarer tydelig at det er greit, mens 6 andre svarer at det ikke er greit.

Figur 6: «Nissene over skog og hei» - «Blackface»



Foto: (Discovery; NRK. URL: <https://www.nrk.no/kultur/nrk-om-blackface-debatten--vi-fjernar-ingenting-1.15277317>)

Tabell 10: Tanker om karakter



Av de som svarer at det ikke er greit ser det også ut til å være en usikkerhet i hvorfor det ikke skulle være greit. Det ser vi for eksempel her;

«Usikker. Hvis han har farget huden sin er det ikke greit. Vet ikke».

«Det ser merkelig ut».

«ikke greit».

«Frekt»

«Feil. Er tydelig at han brukt mørkere sminke for å se ut som om han er mer «tan» eller svart».

Det er kun 1 av de 22 informantene som nevner blackface, og det kommer frem slik;

«Det er blackface og det er og ikke greit. Veldig ekkelt».

En annen sier;

«Ser litt ut som black fishing»

«Blackfishing» er ifølge Bebe (2018) når noen som opprinnelig ikke er farget sminker seg, eller gjør andre grep for å se ut som om en er fra en annen kultur. Ofte med mål om å se ut som om man er afrikansk, arabisk eller spansk. Dette ser vi også beskrives i utsagnet ovenfor; *«Feil. Er tydelig at han brukt mørkere sminke for å se ut som om han er mer «tan» eller «svart»».*

Av de 6 informantene som ikke har noe imot denne karakteren ser svarene slik ut;

«Jeg synes det er greit, ingen vet hvordan julenissen ser ut».

«Jeg tenker det det er helt normalt og bare bra. Jeg sier ikke at det hadde vært dårlig uten, men det er helt greit å bruke sminke og utkleddning».

«Morsom, det gir meg litt julestemning».

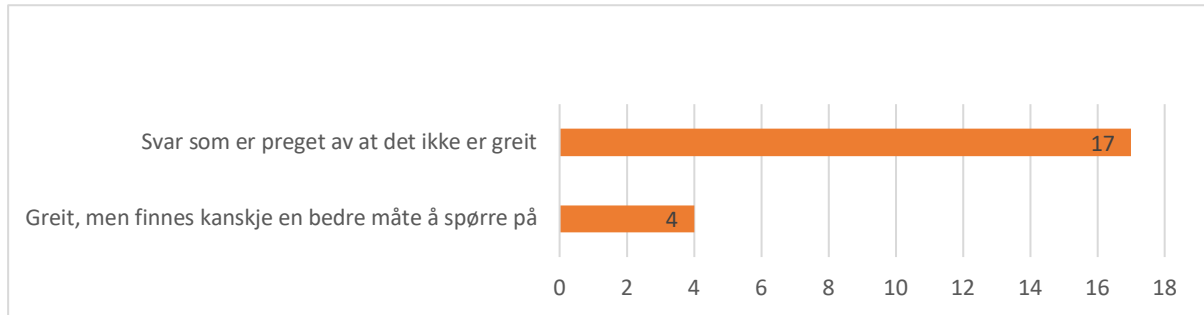
«Er ikke så vant med å se en gutt som har sminke, men det er jo fin om han liker det, og jeg har ingen problem med det».

«Ernst Øyvind iconic. Espen Eckbo selv sa jo at han ikke mente noe vondt i det. Jeg syntes at denne karakteren er morsom og ser ikke noe galt i det. Alle karakterene i serien skal jo være en stereotype. Serieskaperne ville bare inkludere alle raser!».

4.4.4. «Hvor er du egentlig fra?»

Når det kommer til samtalen *«Hvor er du fra? -Trondheim. -Ja, men hvor er du egentlig fra?»*, er det stor enighet blant informantene fra opplegget med Mentimeter om at det ikke er helt greit å spørre på den måten. Her mener 4 elever at det er greit, men at man burde spørre på en annen/bedre måte.

Tabell 11: Greit/ikke greit?



17 av de andre svarene er preget av et nei til å spørre om slikt, og her er et av utsagnene som viser hvorfor;

«Jeg syns det ikke er greit og at hvis personen kommer der fra så er han der fra uansett hva farge de har på huden».

Videre får vi følgende svar:

«Bare ikke spør. Jeg har blitt spurt det så mange ganger og jeg er meget lei av det»

Og til slutt:

«Syns ikke dette er greit, burde holdes for seg selv. Vet ikke hvordan jeg skal forklare, men jeg bare syns ikke det er greit»

Resten av svarene som sier nei, er uten forklaring til *«det er ikke greit»*. Mens noen mener man heller, burde spørre hvor foreldrene kommer fra.

«[...]kan heller spørre hvor kommer foreldrene dine fra, eller hvor stammer du fra».
«Upassende, de kunne heller spurt hvor kommer foreldrene dine? Det er uansett ikke noe viktig å vite om en person. Ganske unødvendig informasjon».

4.4.5. Stereotypiske forventninger til hvem en er

Musial (2002) trekker frem hvordan stereotyper overholdes gjennom tid, og hvordan stereotyper lagd en gang i tiden, fortsatt kan ses som gjeldene. Dette opprettholdes gjennom generasjoner, og ses som en del av den kulturelle arven (Musial, 2002, s.21). Fra fokusgruppeintervjuet med 7 informanter, kan vi se hvordan stereotypiske forestillinger av hva «andre» kommer frem i elevenes samtale:

Sandro: *«Fordi de er jo fra... utlendere, eller ja, det sier seg selv at de er fra utlandet, og bare fordi det er noe spesielt med de, at de er en annen farge eller at de jobber på en kebab-butikk på en måte».*

(4 av de andre fniser og ler mens Sandro forklarer...)

Remi: *«Ja, du spør på en måte om de er ekte norske, så for eksempel jeg spør om «hvor er du fra? Også sier han Norge, også ja».*

Sandro: *«Også ja så svarer han Norge, så blir det sånn, du ser ikke ut som Norge på en måte, skjønner du».*

Samtalen viser til stereotypiske holdninger og en oppfatning om at du ikke aksepteres fullt og helt som etnisk norsk hvis du har en melaninrik hudfarge, eller som elevene sier, jobber på en «kebab-butikk». Stereotypien «norsk» kan også sies å være til stede her, da informantene sikter til at den som jobber på «kebab-butikk» ikke passer med «normen».

Utsagnet; *«[...] du ser ikke ut som Norge på en måte, skjønner du»*, kan også ses i sammenheng med rasialiseringsperspektivet vi får presentert av Rogstad og Midtbøen (2010). Perspektivet utfordrer majoritetsbefolkningens selvilde, samt makten til å definere grupper som noe annet enn majoriteten. De som besitter makten til å definere grupper, skaper et «vi», preget av selvtilfreds som tas forgitt, og som dermed blir usynlig i samfunnet. Dette bygger også opp under det Fylkesnes (2019) peker ut som et viktig prinsipp innenfor kritiske hvithetsstudier, altså å forstå hvordan rasismen innenfor hvit overlegenhetsideologi av dem som utfører den, oppfattes som tilfeldig og hverdagslig, mens for mottakerne, oppfattes som et planlagt og rytmisk mønster.

Lærerne fra dybdeintervju er delvis enige i elevenes klare tale, men med det som i motsetning til elevene ser ut til å være en større usikkerhet knyttet til om det er greit å spørre om hvor noen egentlig er fra.

«Jo altså det er jo en sånn typisk samtale som kan komme opp det, sant, det er jo selvfølgelig knyttet dirkete til, ja hvordan personen ser ut, sant så det er jo litt sånn, men jeg tenker den er «dodgy», sant. Liksom hvis vedkommende svarer at han kommer fra Trondheim så er han fra Trondheim, ferdig arbeid, ehm, men det er jo klart at ehm, du kunne jo spurt om for eksempel, ja ok, men... også kunne du jo sett hvordan vedkommende reagerte om de gjerne ville fortelle om hvor foreldrene kom fra eller et eller annet sånn noe. Det kunne du gjerne, det måtte du ha følt litt på sant, men hvis

han svarer, han eller hun svarer at han er fra Trondheim, ferdig, sant. Så ja, det er litt sånn hverdagsrasisme».

Denne læreren mener også det hadde vært bedre å spørre hvor foreldrene kommer fra, heller enn å spørre vedkommende direkte. Videre i dybdeintervjuene (kategori, lærer) kan vi se at kontekst spiller en rolle. Også her nevnes problematikken med å ikke bli akseptert for å være den du er.

*«Du, jeg tenker på blant vår gruppe elever så forstår jeg egentlig spørsmålet. Fordi at de skjønner at, jeg vet jo at, altså, opprinnelig så kommer du nok da fra en annen plass siden spørsmålet kommer så er en interessert i å vite det, men om det ligger noe rasistisk bak... Ikke nødvendigvis altså. Men at det skal ha noe å bety, det vet jeg heller ikke, men jeg ser at akkurat den formuleringen der kan jo være litt vanskelig altså, **fordi da blir du ikke tatt for å være den som du er** eller altså "jeg kommer fra Trondheim", "ja, men hvor er du egentlig", jeg vet ikke jeg».*

Spilde (2020) poengterer at en del av de handlingene/utsagnene som blir kategorisert som rasistiske, egentlig er noe helt annet, og at spørsmål som «spiser du svinekjøtt?» og «hvor er du egentlig fra?», som oftest oppfattes som rasistisk motiverte. Spilde mener derimot at spørsmål av denne type også kan komme motivert av omtanke, men at kontekst spiller en rolle. Det ser vi også igjen i det neste utsagnet fra kategori lærer når spørsmålet «hvor er du egentlig ifra?» tas opp. Læreren her mener grensen går der hvor folk ikke kjøper svaret du gir, samt bakgrunnen for hvorfor en spør, spiller en rolle:

«Der har jeg veldig mange personlige meninger, for jeg får det spørsmålet selv hele tiden, jeg opplev det en million ganger selv. Det er faktisk litt interessant at du spør om, for jeg snakket med elevene i en av klassene på ungdomstrinnet, så spurte jeg: «Hva synes dere når folk spør dere om det?», så brukte jeg meg selv som eksempel, så spurte jeg; «hva synes du om hvis folk spør hvor du er fra?». Også sa de akkurat det som jeg ville sagt, at det spørs hvordan man spør. For etter min mening, så tenker jeg at hvis noen spør meg «hvor er du fra», så ville jeg sagt «Stavanger». Så tenker jeg, at da må du kjøpe det svaret, men hvis jeg velger å si, holdt på å si, hvor jeg egentlig er fra, så kan jeg si «ja, jeg er adoptert fra et annet land». For jeg er adoptert da... Men det spørs hvem som spør, sant. Hvis det er i en vennlig situasjon, og det er noen jeg kjenner, og de spør på en hyggelig måte, så tenker jeg, jaja, jeg kan gjerne si det. Det gjør meg ingenting det, men hvis det er en tilfeldig person. - Når jeg jobbet i butikk sant, så kom det noen å spurte meg; «å, hvor er du fra da?». Da er det støtende, så jeg tror det blir støtende med en gang man begynner å grave hvis personen ikke har lyst til å si noe mer, eller om man ikke kjenner hverandre. Altså, for jeg spurte elevene, og da fikk jeg liksom det inntrykket av at «ja, men det spørs hvordan man spør», og hvorfor de er interessert i å vite det».

En annen faktor her, er måten læreren omtaler grupper av mennesker. Dette kan ses i sammenheng med Musial (2002) og hvordan stereotypier av andre oppstår. Informanten her sier at; «folk i Norge er jo veldig opptatt av å definere» (se utheving i utdrag under). Et utsagn som eksemplifiserer hvordan en xenostereotypi kan opptre som en forestilling av andres fellesskap. På den andre siden kan utsagnet, hvis vi ser til bruken av ord; «[...]folk i Norge» også betegnes som en autostereotypi, fordi det sier noe om hvordan denne informanten ser på egen nasjon og fellesskapet læreren identifiserer seg med, altså «oss» eller «vi». «Vi-et» som skapes gjennom generaliserte forestillinger basert på forenklinger av virkeligheten, og som på den måten skaper en identitet gjennom det en ser som likheter. «De andre» blir slik en motsetning til fellesskapet og «vi-et» (Neumann, 2010, Lippmann, 1922; Hinton, 2003, referert i Rotvold, 2016, s.8).

*«Ehm, hva er bakgrunnen for at de lurer på det, for **folk i Norge** er jo veldig opptatt av å definere, «hvem er du, hvor kommer du fra», og det var jo en artikkel om dette nå i NRK, der ei dame som sier at nei, hun forstår ikke hvorfor det er så problematisk å spørre om akkurat det. Og den syns jeg var veldig provoserende, fordi hun for det første mest sannsynligvis ikke har fått det spørsmålet så veldig mye, og hvis, la oss si du var fra Stavanger, og du spurte meg hvor jeg var fra, og jeg sa Stavanger, da blir jo det naturlig for da kan man snakke om, ja hvor er du fra i Stavanger sant».*

4.4.6. Å granske hvithet

«[...] veldig opptatt av å definere, hvem er du, hvor kommer du fra», kan også ses i sammenheng med det Fylkesnes (2019) omtaler som rasisme i form av hvit overlegenhetsideologi. Informanten i dette tilfellet uttaler at folk i Norge er opptatt å definere hvem du er og hvor du kommer fra. Det samsvarer i den forstand at rasismen gjennom perspektivene, Whiteness og Rasialisering opptrer som usynlige mønstre for dem (hvite) som utfører det, og i dette tilfellet gjennom deres behov for å kategorisere, og på den måten vende blikket mot «de andre» som kan beskrives som noe annet en «oss». På bakgrunn av dette kan en tenke seg at Fylkesnes (2019) på lik linje med Rogstad og Midtbøen (2010) har et godt poeng når de fremhever behovet for å endre fokuset fra å undersøke og beskrive «de andre» til å heller granske seg selv, rettere sagt «granske hvithet» (Fylkesnes, 2019).

Videre i svaret her ser vi også tegn til stereotypiske forventninger til «hvem en er» fra mennesker med samme bakgrunn, som igjen er et eksempel på autostereotypier (Musial, 2002):

«[...]det ofte personer med utenlandsk bakgrunn som spør meg sant; å, er du fra Somalia? Så sier jeg ja, jeg er adoptert, også tenker jo jeg at de skjønner; ja, men hun kan ikke så mye om det landet for hun er adoptert, men det skjønner de ikke. Så de fortsetter å spørre sant, og da er det jo litt ubehagelig, for jeg kan ikke svare på så mye».

«[...]men liksom, jeg tror grensa går der når folk ikke kjøper det svaret de får. Det var det samme inntrykket jeg fikk fra elevene også, at grensen går der da».

4.4.7. Et evigvarende dilemma

«Et evigvarende dilemma», er en annen lærers svar til spørsmålet om det er greit eller ikke greit å spørre; «*hvor er du egentlig fra?*». Denne læreren snakker også om at måten å spørre på viser til en fordom som er i samsvar med det noen av de tidligere lærerne og elevene har uttalt. Den du sier du er, er altså ikke nok i denne konteksten:

«*Nei, det der er jo et sånn evigvarende dilemma, også tenker jeg også litt sånn at det handler jo om altså, hvis vi ser på det første du spør om, ja «hvor er du fra?»*», så tenker jeg at det er på en måte, da har du jo allerede satt standarden for hva du er ute etter, og da har du på en måte en slags fordom, eller en slags tanke bak det. Men det å bli kjent med noen, at du spør, «*ja, hvor er du fra, okay, Trondheim, så flott*», også er det liksom, men jeg ser jo at du har andre kulturer i deg på en måte, som en måte å bli kjent på, så er det en helt annen sak, men det krever jo at du har en slags påbegynnende relasjon, men den her, «*hvor er du fra*», direkte spørsmål syns jeg ikke er hensiktsmessig i det hele tatt. Du er jo ikke ute etter verken å bli kjent eller å få noe, hva skal du med den opplysningen på en måte, tenker jeg i hvert fall».

4.5. Stereotypier opprettholdes – forestillinger om «de andre og oss selv»

Camera L. Joof (2019), viser i sin bok om rasisme hvordan «hvit» brukes som kallenavn for «å nå langt», og hvordan det brukes som kompliment. Det kan se ut som om uttrykket «hvit» tillegges visse egenskaper som viser til at det kommer fordeler av å være hvit, og i dette tilfellet «tenke hvitt», «snakke hvitt» og «å ha hvite interesser.

«*Eg blir ofte kalla kvit. Bror min brukte å rope det til meg når vi krangla som tenåringer. Du er så jævelig kvit, ass. De andre ungdommane på sommerleiren til Antirasistisk Senter brukte å seie at du er så sinnsjukt kvit, ass, du kjem til å nå langt. Når eg no som vaksen blir kalla kvit, er det meint som et kompliment: Eg snakkar kvitt, får eg høyre, eg tenkjer kvitt, eg har kvite interesser (Camera Lundestad Joof, 2019, s.25)*».

Rasialisering og Whiteness er som sagt perspektiver som får frem poenget med å granske hvithet. Sitatet ovenfor viser også til noe vi ser igjen fra informantene i fokusgruppeintervjuet med elever fra 9.trinn. Her vises det til at å bli kategorisert som «hvit» er noe positivt. Dette kan vi se igjen i det Fylkesnes (2019) har funnet i sin forskning om Whiteness:

«Å være hvit innebærer at man er plassert i en privilegert og dominerende samfunnsposisjon. Fra denne posisjonen ser hvite på seg selv, på andre og på samfunnet, men som jeg argumenterer for i min forskning, hvite ser ikke på seg selv på samme måte som de ser på dem de har definert som sine «andre»: Hvite lukker øynene for seg selv og sin egen praksis, men holder øynene vidåpne i retning mot de «andre». Ved at man framhever de «andre som «usiviliserte» og «tilbakestående» ved de hvite i en dødvinkel (Fylkesnes, 2019)».

4.5.1. Fordommer knyttet til det usynlige hvithetsperspektivet

Fordommer kan sammenliknes med stereotypiske forestillinger til mennesker og ulike felleskap. Fordommer er ofte i negativ forstand og sidestilles som regel med diskriminering. Når det er snakk om fordommer i sammenheng med perspektivene, Whiteness og Rasialisering, knyttes det til usynlige og innbakte forestillinger av «oss» og «de andre», så vel som autostereotypier og xenostereotypier.

Lærerne i dette undersøkelsesopplegget sier at det finnes lite eller ingen fordommer i klassen på skolen, men at det trolig skjer utenfor undervisning. Senere i intervjuet kommer det frem eksempler som viser at fordommer forekommer likevel, da flere av lærerne gjenforteller noen av samtalen og uttrykkene som brukes av elevene i skolegården/klasserommet.

Utsagnene viser også til stereotypisering av hva det vil si å være norsk, da det på skolen ifølge denne informanten (kategori, lærer), forgår en «omvendt» rasisme med fordommer til det å være hvit.

«[...]jeg tror det kan komme utenfor undervisning, for da hører man for eksempel; «å du er så hvit»- kommentarer. Men det er vanskelig å vite, men det er fordommer der, og de kommer av og til til uttrykk når det kommer opp temaer som for eksempel dette med SIAN da».

Videre kan en tolke utsagnet som at det legges visse egenskaper til det å være hvit, som forsterker sitatet vi ser knyttet til kritiske hvithetsstudier som illustrerer hvordan hvite ikke tilegnes en rase på samme måte som fargede:

«White people are «raced», just as men are “gendered” (Frankenberg, 1993) ».

Slik kan en også se sammenhengen til den klassiske definisjonen av rase, altså at ulike raser har ulike medfødte egenskaper hvis man ser rasebegrepet i sammenheng med menneskets ulike familiebakgrunn, utseende, kultur og religion, som grunn til kategorisering. – Altså hvite i denne sammenheng er også en rase.

«Væremåte, det tror jeg ja. For de kan si, å ja ja, men du er så norsk bla bla bla, og sånne ting, så liksom eh, fordi at hm, som sagt så er det et mindretall av elever med norsk bakgrunn. Men det er jo på en måte, det byr jo på andre utfordringer igjen, for det går gjerne litt motsatt vei (kategori, lærer)».

Det som viser seg gjennom utsagnene er stereotypiske forestillinger og fordommer rettet mot det å være hvit. Rasialisering i dette tilfellet blir vanskeligere å oppdage enn den tradisjonelle rasismen, fordi den fremstår som en alminnelig kategorisering av mennesker (Rogstad og Midtbøen, 2010, s.38).

4.5.2. «Men hvis du søker på sånn getto og uprofesjonell, så kommer det krøller og afro». I avsnittet ovenfor ser man en lærer gjenfortelle utsagn som kan komme på skolen som; «å du er så hvit», og tilsvarende utsagn kan også elevene fra fokusgruppeintervjuet med 5 informanter på 9.trinn fortelle om:

Mia: «Det er en jente her på skolen, og hun blir veldig ofte kalt, eller de sier at hun oppfører seg **hvit** fordi, jeg vet egentlig ikke hvorfor, jeg tror det er fordi hun har hvite foreldre, men hun er mørk i huden, men hun er adoptert, så derfor sier folk at hun oppfører seg hvit».

Pia: «Det er det igjen, sant. At de oppfører seg sånn, og vi sånn. Det blir jo, det går jo ikke».

Mia: «Ja, at det er ulike måter å oppføre seg på, og du, at du på måte må oppføre deg som den hudfargen du er».

Maria: «Ja, også sier noen at du er **whitewashed**».

Intervjuer: Ok, hva betyr det?

Maria: «Liksom at du liksom er hvit når du, eller liksom ja».

Pia: «At du tror selv at du er hvit, men så...».

Pia: «*Eller at det er jo veldig mange som har fortalt sånn, på sånn storytime, tik tok, det er veldig useriøst, men ja, så har de fortalt sånn om at de prøvde å liksom vaske huden sin for å bli hvit, for at de hadde blitt så rasistisk behandlet på skole og folk rundt.*»

Mia: «*Ja, det finnes sånn blekningskrem. Ja og for krøller og sånn.*»

Maria: «*Ja, og hvis du søker på profesjonelle hårstiler for jenter, så kommer det jo bare opp sånn folk som er lys i huden og sånn, men hvis du søker på sånn getto og uprofesjonell, så kommer det krøller og afro.*»

Pia: «*Også i media er det også veldig inndelt.*»

Mia: «*Ja, skikkelig mye, og på sosiale medier.*»

Intervjuer: «*Men Maria, kan du utdype «whitewashed». Hva ville du si om det?*»

Maria: «*Ja, altså hvitvasket, at du liksom ja.*»

Mia: «*Du er ikke hvit i huden, men du leker hvit.*»

Maria: «*Ja*»

Pia: «*Og at du prøver å være hvit*»

4.5.3. «Det er det igjen sant, at de oppfører seg sånn, og vi sånn».

Samtalen ovenfor viser flere aspekter ved tematikken. Det første vi kan finne er bruken av «de» og «vi», som ifølge Lippmann (1922) og Hinton (2003) skaper en slags distansering og et skille mellom «oss» og «dem». I tillegg kan vi se hvordan autostereotyper trer frem når informanten sier; «*Det er det igjen sant, at de oppfører seg sånn, og vi sånn [...]*». Dette kan også tyde på at det finnes forestillinger til hvordan informanten ser seg selv og det fellesskapet informanten identifiserer seg med, men også xenostereotypi da man her ser et eksempel på antakelser og forestillinger av hva «*de andre*» er (Musial, 2002).

En kan også se utsagnet i sammenheng med den hvite overlegenhetsideologiske formen for rasisme. – Altså det Fylkesnes (2019) forklarer som skjult hverdagsrasisme ved bruken av «vi» og «de», som er så normalisert at det oppfattes som dagligdags og uproblematisk for dem som utøver det.

Videre i intervjuet kan det se ut til at det finnes spesifikke måter å oppføre seg på basert på hvilken hudfarge du tilhører: «*Ja, at det er ulike måter å oppføre seg på, og du, at du på måte må oppføre deg som den hudfargen du er (Kategori, elev)*». Whitewashed ser altså i denne sammenheng ut til å være et uttrykk eller en kategori som sier noe om at personen ikke

oppfører seg etter hva som er forventet oppførsel basert på antakelser rundt hudfargen personen har, religionen eller kulturen personen er antatt å tilhøre. Barrett (2005) som skriver om hvordan man allerede i fem-års alderen utvikler holdninger og stereotypiske forventninger til hvem noen er kan se ut til å få relevans gjennom dette utsagnet.

Det neste vi kan se ut ifra samtalen er «at hun oppfører seg **hvit**» og uttrykket «*whitewashed*». Utsagnene kan ses som eksempel på autostereotypisk tenkning, der informantene som er oppvokst i Norge, men med utenlandske foreldre blir beskyldt for å være «hvitvasket» ettersom hun oppfører seg «norsk».

Videre kan vi se tilbake til informant, kategori lærer at noe av samme art oppstår i møte med spørsmålet «hvor er du egentlig fra?»:

«[...]det ofte personer med utenlandsk bakgrunn som spør meg sant; å, er du fra Somalia? Så sier jeg ja, jeg er adoptert, også tenker jo jeg at de skjønner; ja, men hun kan ikke så mye om det landet for hun er adoptert, men det skjønner de ikke, så de fortsetter å spørre sant, og da er det jo litt ubehagelig, for jeg kan ikke svare på så mye (Kategori, lærer)».

Læreren fortalte altså om seg selv og mennesker med samme opprinnelsesbakgrunn, med forestillinger om at hun, som adoptert fra samme land har kunnskap om landet på lik linje med dem som spurte. Dette kan ses som en del av problematikken som oppstår ved å spørre «hvor er du egentlig fra?», på bakgrunn av hva informantene sier i intervjuene.

4.6. Opplevd rasisme og fordommer - blant elever fra fokusgruppeintervju og strukturert utspørring med Mentimeter

Fra opplegget med Mentimeter svarer 1 elev ja, til å ha opplevd rasisme mot seg selv, 4 svarer at de har opplevd det selv og sett det skje med andre, 10 elever sier det har sett det skje med andre, men ikke opplevd det selv, og til slutt 6 stykker som svarer nei til begge alternativene, av totalt 21 svar.

Figur 7: Opplevd rasisme



Når elevene skal beskrive hva slags hendelser eller uttalelser de har opplevd som rasistiske, bruker 6 av elevene *N-ordet* i svarene sine. 2 stykker skriver at de tror de som har uttalt seg på en diskriminerende og rasistisk måte, ikke har vært klar over selv at uttalelsen/hendelsen kunne oppfattes som rasistisk, som igjen kan knyttes til Fylkesnes (2019) når hun trekker frem hvordan rasismen opptrer som usynlig for dem som utøver den, men som et planlagt og rytmisk mønster for dem som mottar den:

«[...] så møtte jeg en gjeng som ropte, ching chong ling long».

«Det har som oftest vært at noen har sagt noe de ikke tenker over var så dumt å si, men av og til har jeg hørt sånt som; spiser dere hunder og liknende».

«Vennen min sitt lag tapte en fotballkamp, og en jente fra det vinnende laget gikk bort å sa; ingen liker brune folk».

«[...]jeg har blitt plaget for etternavnet mitt siden det ikke er norsk».

«Noen sa moren din sliter sikkert med å få jobb fordi hun er mørkhudet».

Videre ble elevgruppen (med Mentimeter) spurt om å gjengi eksempler fra handlinger eller ord som ble brukt i slike situasjoner, og her som tidligere, går «n-ordet» igjen 13 ganger i de 22 svarene. 3 av elevene nevner også handlinger som beskrives som fysiske;

«[...]dytting og skuffing».

«[...]holde avstand eller stygge blikk».

«N-ordet, ching chong, sagt hudfargen på en stygg måte som n-ordet, guling, hviting, strukket øynene for å erte asiatisk».

4.6.1. Fokusgruppeintervju

Når spørsmålet; «har du opplevd rasisme?» kommer opp i fokusgruppeintervjuet, kan vi se at elevene fra intervjuet med 5 stykker svarer at de alle har opplevd rasisme mot seg selv eller sett det skje med venner eller bekjente:

Intervjuer: *«Okay, så nesten alle har opplevd det selv eller sett det skje? Da kan vi først snakke om det dere har sett skje med andre. Hvis dere har opplevd noe, hva har det vært? Har dere noen eksempler?».*

Pia: *«N-ordet».*

Mia: *«Ja, enig».*

Mads: *«At folk har sagt n-ordet til personer, den som sa det er hvit».*

Pia: *«Eller bare sagt det generelt når du ikke er mørk i huden».*

«Mørk i huden» samsvarer med det informantene i kategori elev fra den strukturerte utspørringen også sier når de beskriver hendelsene. Det som legges vekt på er rasisme basert på hudfarge og utseende der mange ulike nedverdiggende uttrykk basert på disse faktorene brukes. Eksempel fra strukturert utspørring: *«hviting, guling, bleking, ape og svarting».*

Etter hvert i intervjuet kommer elevene inn på fordommer og hva det innebærer:

Intervjuer: *«Okei, bare slengt disse ordene ut? Vil dere utdype det?».*

Pia: *«Ehm, ja, det er jo fordommer».*

Intervjuer: *«Vet dere hva fordommer betyr?».*

Pia: *«Ehm, ja fordommer er sånn at du tenker noe om noen før du vet hvem de er. Fordommer f.eks. om...».*

Mia: *«For eksempel om blondiner, at de er dumme».*

Mads: *«Ja, og for eksempel i butikker og sånn at i hvert fall i noen butikker, at de følger ekstra mye med på de som er farget».*

Maria: *«Ja».*

Mads: «Ikke på de som er hvite»

Mads: «Skal se om de stjeler liksom».

Maria: «Ja, de er mere mistenksomme».

Mads: «Og det skjer jo veldig mye i Amerika at politiet skyter de bare fordi de tar noe i lommen for eksempel, men så skal de for eksempel bare ta opp lommeboken sin for å vise førerkortet».

Intervjuer: «Har du fått noen kommentarer som har vært sårende, eller som du har reagert på og tenkt at var rasistisk motivert?».

Mads: «Ja».

Maria: «Ehmm, jeg har blitt kalt terrorist, ja... og slave, og sånn».

Mads: «Så sier jo noen sånn også tror man at det er kødd, men».

Maria: «De sier det bare til sånn mørk hud».

Mads: «Ja, de sier det til mørk hud og sånn».

Det som også er i samsvar med elevene fra opplegget med Mentimeter, er bruken av skjellsord og «kallenavn» basert på utseende.

Samtalen ovenfor viser også til definisjonen av strukturell rasisme når de snakker om «mistenkeligjøring» og politi i USA.

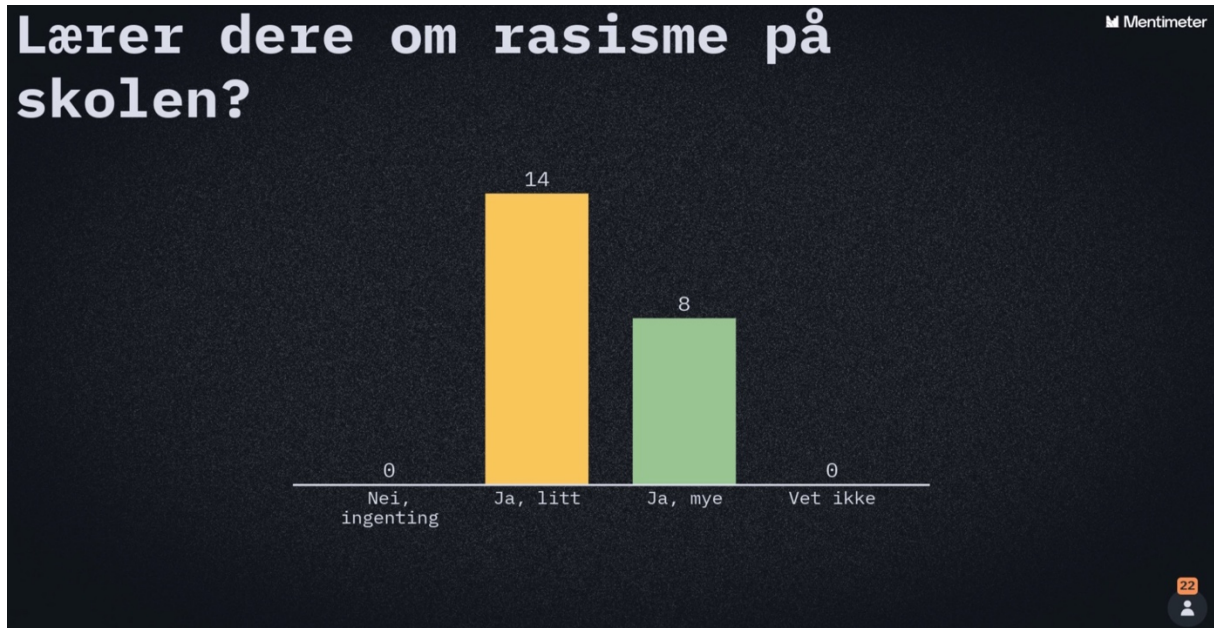
4.7. Hva gjør lærere og skolen i arbeidet mot rasisme?

«Det er en utfordring å motarbeide noe som ikke nevnes eksplisitt, samtidig som rasisme erkjennes som et «såpeglatt» omstridt begrep, som er historisk og sosialt forankret (Garner, 2010 i Dowling, 2017, s.254)

4.7.1. Lærer dere om rasisme på skolen? – Elevene svarer

Tilbake til Osler og Lindquist (2018) som kan vise ut ifra sin forskning at begreper som rasisme og rase så vidt nevnes i skolesammenheng. Som sitatet også sier, er det en utfordring å motarbeide noe som ikke nevnes eksplisitt, og elevene fra fokusgruppene i denne studien vitner også om en «taushet» rundt tematikken fra lærernes side. Det skal legges til at svarene varierer fra de ulike grupperingene med informanter. Fra elevgruppen som deltok i opplegget med Mentimeter, svarer ingen at de ikke lærer om rasisme, 14 svarer at de lærer litt, mens av totalt 22 svar, svarer 8 elever at de lærer mye om rasisme på skolen.

Figur 8: Skolen



Når elevene blir bedt om å utdype hvordan læringen foregår, er det til dels variasjon i svarene. 4 av elevene svarer at de er usikre og at det er lengesiden tematikken har blitt tatt opp, mens de resterende 18 elevene har en forklaring. 3 av elevene legger i sin beskrivelse vekt på at det ikke snakkes så mye om det:

«For ikke så lengesiden lærte vi om ulike typer rasisme, men egentlig pleier vi veldig sjeldent å snakke om det. Med mindre det har skjedd konflikt».

«VI SNAKKER OM ET TEMA SÅ KOMMER VI FORT OVER PÅ TEMAER SOM IKKE HAR NOE MED DET VI SKULLE LÆRE OG GJØRE».

«Vi pleier å ha et normalt fag også helt plutselig dukker rasisme opp. I tema altså, også begynner vi å snakke om det. Det er sånn jeg ser det da».

Svarene kan tolkes i den retning av at noen av informantene synes det er utydelig eller for lite undervisning om rasisme. Dette ser vi også igjen i intervjuene fra fokusgruppeintervjuet med 5 elever når jeg spør; «På skolen, er det nødvendig å snakke mer om hva rasisme er på skolen i undervisning?». Alle 5 svarer ja, og det som går igjen i forklaringene er at de lærer for lite om rasisme:

Mia: *«Jeg tror vi har hatt en time til sammen i 8. og 9. der vi har snakket om rasisme, og det var i forrige uke. Og det var på grunn av det som skjedde i USA».*

Det eleven her sikter til er drapet på George Floyd, og videre i samtalen sier eleven at;

«det var ikke noe læreren la opp til, det var vi som startet det, også fortsatte det bare».

Samtalen i fokusgruppen kan oppsummeres med **Pia** sin kommentar på slutten;

«Men vi har egentlig ikke noe god undervisning om det, det burde heller være sånn ting, for det er jo relevant for ganske mange».

Tilbake til informantene fra opplegget med Mentimeter ser vi at det er samsvar med svarene fra fokusgruppeintervjuet når det gjelder forbedring av undervisningen som handler om rasisme. På den andre siden er også noen elever som mener det er tilstrekkelig. 12 av 21 sier at de lærer om rasisme på skolen, og mange av beskrivelsene gir inntrykk av at de snakker om rasisme i diskusjoner i sammenheng med nyhetsbildet, i samfunnsfag og i historie.

Fra den andre gruppen med 7 elever (fokusgruppeintervju), kan det også se ut til at undervisningen ikke er tilstrekkelig med tanke på tematikken som omhandler rasisme:

Erik: *«Vi snakker jo om det når noe har skjedd, men ikke sånn at læreren plutselig snakker om det eller noe sånt, nei».*

Kris: *«Ja».*

Remi: *«Hvis det er en stor sak som vi ville funnet ut av uansett som med George Floyd saken, så snakker vi om det ja, men det er ikke sånn at vi snakker om det uavhengig av slike ting».*

Intervjuer: *Okei, så hvis det er ting som skjer på nyhetene, så tas det opp?*

Anna: *«Ja».*

Erik: *«Hm, ja».*

Frida: *«Men hun ene læreren vår fikk oss jo til å skrive under på en sånn underskriftskampanje for sånn George Floyd».*

Anna: *«Ja, hvis vi ville».*

4.7.2. Hverdagsrasisme og læreres sanksjonering – Lærerne svarer

Videre tar analysen for seg de utvalgte lærernes beskrivelser av hverdagsrasisme, samt reaksjoner og håndtering. Samtalene nedenfor er fra tre ulike dybdeintervjuer, men med lærere fra samme ungdomsskole. Det en kan merke seg er at informantene har ulike erfaringer

med rasisme på skolen. Den første som svarer, sier hovedsakelig at det er lite forekomst av rasisme på skolen (se utheving i sitat nedenfor). Likevel og til tross for dette kommer det frem at læreren (lærer 1) har hørt elever si ord som er knyttet til stereotypisering av mennesker, og uttrykk som vi tidligere fra undersøkelsen kan se blir kategorisert som rasistisk, nedverdiggende og diskriminerende.

Lærer 1

Læreren nedenfor vitner om at elever seg imellom, og her med fokus på at fremmedspråklige, slenger kommentarer med stereotypiske trekk til hverandre. Det vi også kan se fra svaret er at læreren bekrefter at hverdagsrasisme er til stede på skolen i form av kommentarer:

Informant, lærer 1:

*«Hm, huff, ja jeg må være forsiktig med hva jeg sier litte grann, men av og til tenker jeg at våre fremmedspråklige elever, at de av og til slenger litt ting til hverandre, ehm som er mer stereotypier, så biter de på også blir det litt sånn krancling, **men ikke at det stikker så dypt altså.** Også har de jo ofte en litt annen sjargong, men ikke at jeg er med på det de sier men, ehm, som regel er det veldig sånn vennskapelig, men de bruker liksom noen sånn uttrykk som du av og til ser at de reagerer på, sant. Men så er vi der også prøver vi å stoppe med en gang, så ellers vet jeg ikke».*

Intervjuer:

«Hva slags kommentarer eller uttrykk tenker du på?».

Informant, lærer 1:

«Du, de kan jo ja. Nå må jeg tenke. "araber kan de si", eh, og de kan si altså ordet «jøde» har jeg jo hørt at de sier, sant. Men det er ikke ofte jeg hører altså, sånn ord. Ehm og de kan, nei, hm, det er ett, jeg kommer ikke på det nå menne... «Svarting» kaller de hverandre, sant, men med litt sånn glimt i øyet, men likevel, de skal jo liksom stikke litt. Eller de sier, jammen han har jo ikke gjort leksen fordi at han er altså sånn eller sånn sant».

«[...] men ikke at det stikker så dypt altså», kan ses som et eksempel på det Rogstad og Midtbøen (2010) omtaler som majoritetspraksisens usynlige makt til å definere, sammen med Fylkesnes (2019) sitt poeng som går ut på å vende blikket andre vei, og heller se hvordan en omtaler andre, samt sette spørsmålsteget til hvem som avgjør om noe kan kategoriseres som rasistisk eller ikke. I tråd med Dowling (2017 s.260) kan en tolke utsagnet som en del av «majoritetens normative maktposisjon» der informanten ser ut til å en naturlig makt til å definere hvordan «de andres» følelser opptrer i en slik situasjon. Det samsvarer også med

Fylkesnes (2019) når hun forklarer hvordan rasisme utspilles i form av hvit overlegenhets ideologi.

Intervjuer:

«Hvordan håndterer du slike situasjoner?».

Informant, lærer 1:

*«Du hvis jeg hører noe sånt, så snakker jeg med eleven også sier jeg at, du hørte hva du sa nå, sant, og du vet hvorfor jeg ikke syns at det er greit, og hva tror du den personen du sa det til, hva syntes han eller hun? Men da får du den klassiske; «ja men sorry». De er veldig flinke til å si de riktige tingene, sant. **Men som jeg sier, jeg hører det ikke ofte**, så jeg syntes jo ikke... men altså hadde du stått ute i aulaen her nå i friminuttet, nå er det kun 8.trinn som har lov til å være her, da hadde du kanskje hørt en del ting altså. Da springer de, og er oppe etter hverandre, og noen jager hverandre og så videre, og så videre... Så hvis du hadde vært flue på veggen i en sånn gjeng så kan det godt hende at du hadde hørt (ler)».*

Den neste læreren fra samme skole (lærer 2), vitner om lite forekomst av rasisme på skolen. Læreren sier på samme tid at det kan skyldes at det er vanskelig å få med seg alt, men sier likevel nei til å ha observert rasisme på skolen. Det informantene derimot trekker frem, er hendelser på skolen der en ser at det innad i «guttegjenger» blir sagt ting som ses som en del av sjargongen i gruppen. Som informantene sier, som en del av «deres språk»:

Lærer 2

Informant, lærer 2:

*«Ehm, altså, det er litt sånn, man får jo ikke med seg alt sant, som blir sagt, men eehm, altså jeg sier jo, **må jo si nei**, fordi jeg har egentlig ikke hørt noe sånn, altså i så fall blir det jo igjen i en guttegjeng på en måte der man er kompiser og sånn, også er det liksom så slenger de sånn ting til hverandre, og det er på en måte en del av deres språk, men så er det jo det som er vanskelig å skjønne, og å komme under huden på, er du med på det her? Syns du det er greit fordi det er en kompis, og du kan gjøre det samme tilbake, eller er det egentlig ikke greit? Så det er litt vanskelig å definere hva som egentlig skjer i sånne situasjoner. Eehm, men så er jo på en måte sånn realistisk sett så skjer det jo, altså det gjør det jo absolutt, og det er sånn som man kanskje kan høre i sånn i ettertid, sant. Men det er veldig vanskelig å plukke ut de tingene der, det er jo gjerne sånn at de bruker det som et språk, samme som «åh, så gay», også legger ikke nødvendigvis de så mye i det, men så er det jo utrolig unødvendig og veldig sånn, du skaper jo på en måte et skille og en oppfatning om at det er en negativ ting, sant. Så det er liksom det å skille hverdagspråket som de*

*bruker, hvem syns det er greit, hvem syns ikke det er greit, den er litt sånn vanskelig. Men det skjer jo på grunn av at det på en måte har blitt litt sånn samhandlet. **Men sånn direkte sånn for å angripe rasisme, har jeg aldri sett.** Det er mest i sånn språket de bruker».*

Intervjuer:

«For å forstå deg rett, har du altså aldri observert at noen har opplevd eller utøvd noe rasistisk på skolen?».

Informant, lærer 2:

*«Nei, altså for da er det liksom, ikke på sånn utseende eller noe sånt, men det med N-ordet, sant. Altså er det to minoritets-gutter som kaller hverandre for det, så er det så vanskelig. Skal jeg gå inn å være helt sånn, «øy, øy», ikke bruk det her ordet!», eller skal jeg liksom ta de ut til en og en «hva syns du om språkbruk». Så det er litt sånn, jeg tror det helt klart er mest forekomst blant gutter da. Ehm, så liksom min løsning på en måte er liksom å snakke om språkbruk å på en måte prøve å få de til å tenke over at selv om den personen har sagt at den syns det er morsomt, så kan du liksom ikke videreføre det til alle. Ja, så det kommer jo sånne ord, **men det er jo det å vite om det blir oppfattet som rasisme som jeg syns er vanskelig.***

4.7.3 Begrepsklarhet

Det læreren her avslutter med å si; «[...] å vite om det blir oppfattet som rasisme», bygger opp om det Osler og Lindquist (2018) trekker frem fra sin forskning. Det blir vanskeligere å adressere rasisme, hvis det er som de poengterer; en taushet rundt begrepene, rase og rasisme. En annen faktor her er det læreren sier om hvem det gjelder; «[...] to minoritets-gutter som kaller hverandre for det». Altså «N-ordet» i dette tilfellet. Problematikken læreren viser til handler om en usikkerhet rundt aksepten for å bruke ordet når de som bruker det har samme familiebakgrunn, eller som det sies i utsagnet; «to minoritets-gutter».

En kan også se dette i sammenheng med rasialiseringsperspektivet, og det Rogstad og Midtbøen (2010) omtaler som en begrepsklarhet på området. På grunn av uklarheten rundt definisjonene av begrepene, er det en utfordring å kjenne igjen rasisme. På samme tid kan vi se tilbake til et av prinsippene innenfor kritiske hvithetsstudier som peker på rasisme som tilfeldig, urytmisk, hverdagslig og nesten usynlig for den som utøver. Mens for dem som mottar, oppfattes som et mønster, planlagt og rytmisk. Slik kan altså rasisme bli vanskelig å oppdage (Fylkesnes, 2019).

4.7.4. «Er det rasisme hvis jeg sier det, kontra hvis en annen med afrikansk bakgrunn sier det til en kompis som også har afrikansk bakgrunn?».

Problematikken informanten ovenfor (lærer 2) setter spørsmålstegn ved, samsvarer med det en av informantene i kategori lærer fra en annen ungdomsskole tar opp (lærer 4) :

*«Ehm, men jeg tror nok det at det forekommer rasisme, men samtidig at de misbruker det begrepet litt også. Noen ganger kan de si «å, han var rasistisk mot meg». Også spør jeg, «ja, hva var det han sa da?». Også er det et eller annet som ikke har med rasisme å gjøre, så det er liksom at de ikke skjønner helt innholdet i det begrepet og det har jo med **norskforståelsen** og, fordi at det er mange som ikke har bodd i Norge så lenge, også vet de at, åja, ja vi kan bruke det begrepet sant, også vet de ikke helt hva innholdet i det begrepet er. Så det vi snakket om i forrige avdelingsmøte var om de små da, men det gjelder jo like mye de store, det med at eh, med en gang man hører sånne ting, at man tar det å snakker om det, og snakker om hva det betyr. For det er jo sånn at mange av de med afrikansk bakgrunn finner jo på å kalle hverandre for neger. Også tenker jeg sånn, er det greit da? Er det greit når... Altså jeg kunne ikke kalt noen av elevene neger, så det blir liksom, hvor går grensen for hva som er ok, og hva er grensen for hva som er rasisme og ikke rasisme? **Er det rasisme hvis jeg sier det kontra hvis en annen med afrikansk bakgrunn sier det til en kompis som også har afrikansk bakgrunn?».***

Neste lærer (lærer 3), sier tydelig, i motsetning til lærer 1 og lærer 2, at hverdagsrasisme forekommer på skolen blant elever.

Lærer 3

Informant, lærer 3:

«Ja, altså jeg vil jo si at hvis du går inspeksjon, så hører du jo veldig mye rare ord, sant, og det er jo alt ifra ting som går på, det kan jo være alt i fra, ja, hudfarge, eller kjønn selvfølgelig, eller legning, sant, den type ting som det, er jo og kan jo til tider, vil du jo høre, men ehm, så absolutt det er den type ting som det det er jo, man kan gjerne tenke at det er en del av det som gjerne er implementert i språket deres, i det ungdomsspråket deres, men det er likevel, på en måte ikke greit, sant».

Intervjuer:

«Hva slags ord brukes?».

Informant, lærer 3:

«Ja, jeg har jo nevnt to. «Kuk», «fitte», «jævla homo», «jævla hore», «neger», så ja, sånn type ting som det hiver de etter folk».

Intervjuer:

«Hvordan reagerer og håndterer du slike situasjoner?».

Informant, lærer 3:

«En sånn type situasjon som det har du jo selvfølgelig vært oppe i, og da er det jo til siden og liksom: «Hva er det du, hvordan er det du snakker, synes du det er greit at du snakker sånn?». Også får du en mer eller mindre opphetet diskusjon på det, eller det blir jo en konfrontasjon selvfølgelig, også hadde vi, det var en sånn sanksjonering i forhold til å gi beskjed hjem om hva som har blitt sagt og sånne typiske ting som det, men igjen så er det jo litt sånn, jeg føler av og til at noen ting er sånn det går i sånn der bolker, at du jobber med ting, sant. Altså skolen er jo egentlig, altså oppdraget til skolen er jo egentlig også å drive med oppdragelse og danning, det er jo omtrent det viktigste. Og da må man jo hele tiden fokusere på det språklige. Jeg synes ikke det er greit at folk bruker den type ord, og det gjør de jo selvfølgelig ikke i klasserommet sant, det gjør de jo ikke. De kan banne og sånt, og det er jo altså at de kan bli sure for ting og da kan de jo slenge litt banneord og sånn, men en eller annen plass må du jo... litt takhøyde må du jo også ha, sant. Men ikke på sånne typiske skjellsord som går på person eller på kjønn, eller på altså det, det der, nei. Det er no go, ja!».

4.8. Hverdagsrasisme: Hva gjør lærere i situasjoner der rasisme oppstår – Elevene svarer

Elevene fra fokusgruppeintervjuet med 5 stykker, er på sin side for det meste enige i at lærerne ikke gjør nok hvis det oppstår situasjoner der rasisme forekommer. 4 av elevene svarer at læreren gjør; *«ingenting»*. I forklaringen på hvorfor, er elevene ganske enige i at lærerne oppleves som eldre og med det har et annet syn på hva rasisme er:

Intervjuer: *«Hva gjør lærere i slike situasjoner?».*

Mia: *«Lærere ser ikke sånt, eller så blir de ikke fortalt».*

Pia: *«Eller så bare står de rett vedsiden av, også skjer det ikke noe... Jeg tror ikke de registrer det fordi at liksom, det var ikke ja, de er litt gamle».*

Mads: *«Det kan liksom være ting som ikke direkte, eller, som ungdommer skjønner at er rasistisk, enn det voksne gjør».*

Mia: *«Jeg tror ikke de skjønner alt».*

Maria: *«Ja, og det er jo mange voksne som ikke reagerer når noen som er ikke mørke i huden sier N-ordet, fordi de har vokst opp med at det har vært greit».*

Intervjuer: «Så det finnes litt ulike oppfatninger av det ordet kanskje?».

Mads: «Ja, vi har jo veldig mange gamle lærere, og de lærte kanskje ikke så mye om rasisme på skolen og sånn, som vi gjør».

Maria: «Og på sosiale medier og sånn».

Pia: Og vi, eller ja denne generasjonen er mer liksom med **andre**, liksom at vi er med alle sammen, mens den eldre generasjonen var kanskje mer, ehm ja...».

I det siste utsagnet i samtalen ovenfor kan vi igjen se bruken av «de andre», og eleven her viser til en oppfatning av at de eldre ikke har vært like mye med «de andre» som deres generasjon har. Utsagnet kan også ses i sammenheng med hvordan «hvithet» ses som «uten raser». En normalisert identitet som ikke problematiseres eller beskrives. «Hvit» er altså en normalisert identitet som på sin side er nøytral og som ikke måles opp mot hverandre på lik linje som «de andre» (Frankenberg 1997, referert i Dowling, 2017, s. 255).

Et annet poeng er lærernes problematikk i å håndtere rasisme på skolen. Når fokuset ligger i å tilskrive andres egenskaper og beskrivelser, fratras lærerutdannere delvis muligheten til medvirkning i jobben mot rasisme og «rasediskriminering», fordi det til dels blir oversett da det fremstilles som en naturlig del av opplæringen å lære om «de andre» (Dowling, 2017, s.255).

Senere i intervjuet fortsatte samtalen, og elevene sa følgende;

Maria: Jeg tror hvis det hadde vært en mer seriøs sak...

Pia: Ja, jeg tror liksom de hadde snakket litt hvis de liksom. Jeg tror liksom hvis det hadde vært sånn **normalisert** rasisme så tror jeg ikke de hadde brydd seg, men hvis det hadde vært mer ekstremt, tror jeg kanskje de hadde snakket litt, men ikke tatt det så alvorlig som det egentlig er.

Intervjuer: Men normalisert rasisme, hva tenker du på da?

Pia: Ehm...

Maria: «Det kan liksom være sånne kommentarer på kultur hvordan du kler deg på grunn av kulturen, at det på en måte er litt normalisert å kunne kommentere på det.»

Pia: «Ja, enig.»

Normalisert rasisme kan tolkes i den retning at rasisme går under radaren på skolen blant lærere. Det kan også si noe om hva elevene i dette intervjuet oppfatter som rasisme, og antyde at det er ulik oppfatning av fenomenet blant lærerne og elevene.

Fra det andre fokusgruppeintervjuet med 7 elever, er alle enige i at det er nødvendig å snakke mer om hva rasisme er i undervisning:

Intervjuer: *«Hva gjør lærere hvis noen blir utsatt for noe som kan oppfattes som rasistisk?»*

Sandro: *«De tar det opp felles.»*

Remi: *«Også ja, hvis det har skjedd noe veldig ille, så skal de ringe hjem.»*

Leo: *«Blir tatt til kontoret.»*

Intervjuer: *«Hva sier lærer da?»*

Remi: *«Nei, de sier jo at man ikke skal være rasistisk da og sånn ja.»*

Intervjuer: *«På hvilken måte kan lærerne snakke mer om rasisme?»*

Sandro: *«Ja, jeg tror det fordi at, eh nei. Jeg har glemt det.»*

Intervjuer: *«Prøv igjen.»*

Sandro: *«Ja, sånn at f.eks. hvis noen en kjenner, noen som gjør det og ikke vet hvordan han skal snakke med den personen, er det bra at lærer snakker om det, sånn at han kan snakke med han andre.»*

5. Del 5. Oppsummerende drøfting

Vi kunne innledningsvis lese at året som har gått, har vært preget av politikk, pandemi og protester. Rasisme har preget nyhetsbildet. Vi har sett folk rope; «Black Lives Matter», og «ingen rasister i våre gater!», mye motivert av drapet på afroamerikaneren George Floyd i 2020. Instagramkontoer som eksempelvis «rasisme_i_norge», drevet av Jamal Sheik, har vokst i antall følgere. Felles for disse kontoene er mål om å avdekke og motarbeide rasisme på ulike nivåer i samfunnet. Flere unge engasjerer seg, noe vi også får bekreftet gjennom funnene fra undersøkelsene i oppgaven.

I år var det også 20 år siden den unge Benjamin Hermansen, ble drept av tre personer med tilknytning til det nynazistiske miljøet, Boot boys i Oslo. Hendelser som dette viser hvordan rasismen får utløp i ekstreme hathandlinger. På den andre siden har vi også sett overskrifter som inviterer til debatt. Debatt om hvorvidt det ene eller det andre kan kategoriseres som rasisme. Som Rogstad og Midtbøen (2010, s.37) sier, opererer vi altså ikke med rasisme i en bestemt form, men med rasisme som et sett av flere ulike former. Siv Jensen for eksempel, som fikk hets for sin utkledding som urbefolkning i 2017, eller diskusjonen av samme kaliber vi så dukke opp da serieskaperen og skuespilleren Espen Eckbo fikk kritikk for sin karakter i «Nissene over skog og hei», omtalt som «blackface». Spilde (2020), skribent i BT satt også ord på tematikken da han skrev overskriften; «*etniske nordmenn må bli mer inkluderende, og fargede gjør klokt i å bli litt mindre hårsåre – Bergens tidende, Spilde, 2020*». Disse hendelsene er bare et fåtall av hendelser som kunne ha fått plass i denne teksten, men eksemplene er likevel nok til å illustrere at vi står ovenfor en debatt med ulikt meningsinnhold. Det samme ser vi gjennom analysen der ulike meninger fra utvalget av informanter kommer til uttrykk gjennom det de plasserer innenfor rasismekategorien.

Når det gjelder skolen kan vi se tilbake til undersøkelser som; *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017. Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie* (HL-rapport desember 2017) av Hoffmann, C. & Moe, V. (2017), og videre til Kunnskapsdepartementet (2011) sin rapport; «*det kan skje igjen. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om. Antisemittisme og rasisme i skolen*». Nyere undersøkelser viser oss nemlig at det er i skolen det hyppigst blir rapportert at unge blir utsatt for rasisme. Dette gjelder særlig i form av stereotypiske forventninger og holdninger fra lærere og medelever.

I likhet med rapporter fra HL-senteret (Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter) og Antirasistisk senter, forteller også informanter i denne studien om opplevde stereotypiske forestillinger rettet mot utseende, så vel som tros- og livssyn. Elevene kan fortelle at de blant annet har blitt kalt «terrorist», «n-ordet», «slave», «ching chong ling long» og «whitewashed». Flere elever forteller også om rasisme i form av slengkommentarer i og utenfor skolen som; «*moren din sliter sikkert med jobb fordi hun er mørkhudet*», «*ingen liker brune folk*» og «*dere spiser vel hunder og liknende*».

Etter å ha sett på tendensene i dagens samfunn, ble en oversikt over tidligere forskning på feltet presentert. Forskning som kunne vise oss at termer som «rase» og «rasisme» nærmest er fraværende blant lærere i norske skoler (Osler og Lindquist, 2018). Rasebegrepet er blitt svært sentralt i analysen i dette forskningsprosjektet. De fleste informantene fra den strukturerte utspørringen med Mentimeter anvendte «rase» hyppig i sine beskrivelser av rasisme, noe som på mange måter var overraskende da de samme elevene senere uttalte en usikkerhet i hva begrepet egentlig inneholder. En motsetning i denne sammenheng finner vi i lærernes svar, der det som hovedsakelig formidles, er at begrepet bør vrakes.

Oversikt

Gjennom en kombinasjon av ulike metoder har jeg tilegnet meg bredere innsikt i hvordan lærere og elever oppfatter rasismebegrepet. Gjennom analysen har jeg presentert læreres og elevers forståelse av begrepene rase, etnisitet og rasisme, samt sett på hvor grensen går for hva som betegnes som rasistisk. Slik har jeg samlet et empirisk grunnlag som har gjort det mulig å besvare prosjektets forskningsspørsmål. Videre i følgende kapittel vil prosjektets hovedfunn og tendenser sammenfattes og drøftes opp mot forskningsspørsmålene, for å slik legge grunnlag for konklusjon.

Forskningsspørsmålene er som følger:

Hva preger forståelsen av rasisme blant et utvalg av elever og lærere?

Er det samsvar i hva som oppfattes som rasisme blant elever og lærere?

Hva legger de i begrepene rase og etnisitet

Mener utvalget at rasebegrepet er relevant å bruke?

Hvilke forestillinger om etnisitet og rase forekommer?

På hvilken måte kan lærere håndtere rasisme i skolen?

5.1. Hva preger forståelsen av rasisme blant et utvalg av elever og lærere, og er det samsvar i hva som oppfattes som rasisme?

Deloverskriften utgjør en sammenfatning av hovedproblemstilling og følgende delspørsmål. Tematikken er i stor grad utdypet i analysen ovenfor, og jeg vil derfor trekke frem og drøfte hovedtendensene i hvordan rasisme beskrives og forstås blant utvalget av informanter. Jeg vil ta for meg variasjoner av oppfatninger, for så se det i sammenheng med tidligere forskning og det teoretiske rammeverket prosjektet forankres i. For å svare på hvordan rasisme forstås og beskrives er det nødvendig å starte med å se på tendensene knyttet til elevenes erfaringer og beskrivelser, samt sammenlikne med lærerens erfaringer og beskrivelser.

I gruppen med Mentimeter er beskrivelser av rasisme knyttet til diskriminering og mobbing på bakgrunn av hudfarge eller rase. Andre ord elevene bruker er; *fordommer, mobbing, dømming, skillelinjer og undertrykkelse*. Det er variabler når vi ser til elevene fra fokusgruppeintervjuene, da de på sin side ikke nevner rase i sine beskrivelser. Ordene det vises til fra analysen, kan sies å være eksempler som illustrerer Musial (2002) sin teori om stereotypier, og her spesielt xenostereotypier fordi det rettes et fokus til diskriminering basert på faktorer som omhandler forventning til hvordan «andre» er. Altså forestillinger om andres felleskap, i form av forhåndsdomming, undertrykkelse basert på forestillinger til hvilket felleskap individet tilhører, mobbing basert på hudfarge, religion og kultur, og dermed skillelinjer på bakgrunn av disse faktorene. En kan også se dette i tråd med Musial (2002) sin forklaring på hva autostereotypi er, da en ser ut ifra ordene som brukes at det forekommer forestillinger til hvilket felleskap individet ser ut til å tilhøre, som altså vil si at autostereotypien eksisterer i form av hvordan den som dømmer ser seg selv og det felleskapet hen identifiserer seg med, som noe annet enn individet som dømmes (xenostereotypien).

Lærerne derimot oppfatter ikke rasisme på lik linje som elevene, og dette kan vi se gjennom beskrivelsene av erfaringer fra klasserommet og i skolegården, samt gjennom forklaringene på hva rasebegrepet er og med det de mener er begrepets relevans i dag. Det vi kan se ut ifra analysen er en variasjon i meninger fra lærere og elever omkring observasjoner av rasistiske handlinger, samt individuelle opplevelser med rasisme på skolen blant elever. Det lærerne derimot er enig i, er at rasebegrepet er lite relevant og utdatert, i motsetning til hva elevene mener.

Felles for alle elevene som deltok i undersøkelsesopplegget er at flertallet kan fortelle om egne erfaringer og opplevelser knyttet til rasistiske hendelser. Hendelsene beskrives som stereotypiske forventninger til hvem eleven er, hovedsakelig basert på utseende og religion. Det er derimot ingen av informantene i dette prosjektet som sier at de selv har gjort noe rasistisk motivert.

Hvis en ser til definisjonene av rasisme, kan en gjenkjenne et flertall av elevenes beskrivelse av opplevelser av rasisme, og på bakgrunn av dette konstatere at det forekommer en viss rasisme i dette utvalgets skolehverdag;

«Rasisme er holdninger og handlinger som definerer individer med antatt eller reell tilhørighet til en bestemt gruppe (ofte minoriteter, særlig innvandrere) som så fundamentalt annerledes at de anses som kulturelt eller på annen måte mindreverdige og at de derfor bør utestenges eller kan diskrimineres (Bangstad og Døving, 2015, s.13)».

Beskrivelsene elevene gir samsvarer også med den siste versjonen av definisjonen vi finner i Store Norske leksikon, da hudfarge og rase blir nevnt som grunnlag for diskriminering.

«Rasisme er i smal betydning oppfatninger, holdninger eller handlinger som deler mennesker inn i påståtte «raser» hvor noen hevdes å være mer verdifulle enn andre. I dag brukes begrepet rasisme også i vid betydning om flere former for etnisk diskriminering som ikke nødvendigvis bygger på forestillingen om «menneskeraser», men som også skjer på basis av andre kjennetegn som nasjonalitet, utseende, kultur eller religion» (Versjon 44. Løvdal, 2020).»

5.1.1. Rasisme i form av fysiske handlinger

Rasisme beskrives også som holdninger og handlinger fra elevenes perspektiv. Eleven trekker frem eksempler på rasisme i fysisk form som; «dytting og skuffing», «holde avstand eller gi stygge blikk», og til slutt en elev som har opplevd at noen har «strukket øynene for å erte et asiatisk utseende». Lærerne på sin side, nevner ikke rasisme i form av fysiske handlinger. Elevenes erfaringer og forståelse av begrepet, samt innholdet vi får presentert gjennom beskrivelsene av rasisme, kan sies å være i samsvar med Bangstad og Døving (2015) sine tre steg for å forstå fenomenet:

- 1) Inndeling av mennesker i kategorier med negative trekk
- 2) Fordommer, generalisering og dermed redusering av individers identitet

- 3) Å bruke negative karaktertrekk i argumentasjon for diskriminering (Bangstad & Døving, 2015, s.16).

Lærerne har noen fellestrekk med elevenes forståelse av rasismebegrepet, og det som går igjen i deres beskrivelser er som punkt 1 og 2 ovenfor sier, inndeling av mennesker med negative trekk, fordommer, generalisering og dermed redusering av individers identitet. Hovedforskjellen er altså bruken og forståelsen av rasebegrepet, samt oppfatningen av hverdagslige «slengkommentarer» elever viser til når de blir spurt om de opplever rasisme på skolen. Mange mener lærere ikke ser det eller forstår det på lik linje som dem.

5.1.2. Roten til rasisme

Elever vitner om det som ser ut til å være roten bak rasismens eksistens, nemlig at enkelt individer tilegnes egenskaper som ser ut til å gjelde for et helt fellesskap, som igjen samsvarer med det Bangstad og Døving (2015, s.85) omtaler som en del av rasismens drivkraft, nemlig å tillegge individer forestilte, kollektive egenskaper. At mennesker tillegger individer egenskaper basert på tidligere erfaringer kan forklares gjennom å se til det Barrett (2005) peker på. Forestillinger om andres fellesskap dannes allerede fra femårs alderen, og gjennom ungdomstiden vil mer balanserte og tydelige forestillinger av andres felleskap og nasjonalgrupper tre frem. Roten til disse forestillingene kan forstås bedre om en ser til hvordan prototyper dannes, samt hvordan vi kognitivt kategoriserer observasjoner i hjernes uendelig mange beholdere.

Prototypeteori, presentert av Rosch (1975) kan i dette tilfellet tenkes å være grunnleggende for hvordan alle elementene av fungerende rasisme oppstår. Mennesker plasserer objekter og observasjoner i ulike kategorier basert på egne erfaringer gjennom livet. Kategorisering i dette tilfellet, dannes gjennom menneskers måte å konstruere prototyper på. Som for eksempel når informantene i dette prosjektet nesten enstemmige, plasserer fenomenet rasisme innenfor «diskriminering basert på hudfarge-kategorien», eller når elevene fra intervjuene snakker om hvordan spørsmålet «hvor er du egentlig ifra?», illustrerer at det finnes en prototype i sammenheng med hvordan svaret ikke aksepteres hvis den som spør ikke godtar svaret hen får. Det stemmer altså ikke overens med observasjonene og dermed kategoriseringen personen foretar. Dette ser vi også gjennom elevenes eksempel som tilsier at man ikke aksepteres som helt, eller etnisk norsk hvis man for eksempel jobber i en «kebab-butikk», eller som elevene omtaler det som, «er mørk i huden» (Rosch, 1975).

Dette ser vi som sagt gjennom elevenes utsagn som viser til at det er visse forventninger til hvem du er hvis du kommer fra det ene eller det andre landet som i utsagnene vi ser her; «*Moren din er sikkert fattig*» og «*Dere spiser sikkert hunder*». Dette kan sies å samsvare med det Dowling (2017) snakker om når hun gjennom sin forskning kan vise til at elever gjennom kroppsøvingfaget tilegnes egenskaper basert på forestillinger om raser. For eksempel kunne vi se at muslimske jenter fikk merkelapp «passive», mens afrikanske gutter fikk merkelappen «flinkere til å løpe».

Tendensen er her at elevene har en klarere tale angående forekomst av rasisme i skolehverdagen enn det lærerne har. Det kan også indikere at forståelsen av rasismefenomenet er ulikt. At det forstås ulikt er ikke nytt i denne sammenheng. Vi har sett at det er en begrepsklarhet og mange definisjoner av rasismebegrepet. Bangstad og Døving (2015), Rogstad og Midtbøen (2010) og Osler og Lindquist (2018) poengterer alle at begrepsklarheten er problematisk da det er utfordrende og komplisert å kjenne igjen og kategorisere noe som rasistisk. Elevene i dette undersøkelsesopplegget snakker også om hvordan lærere ikke ser rasismen slik de selv gjør gjennom skolehverdagen. Det som utgjør den ulike forståelsen er ifølge dem, forskjell i alder og unges relasjon til sosiale medier, og med dens påvirkning. En lærer sier også; «*[...] det er jo det å vite om det blir oppfattet som rasisme som jeg synes er vanskelig*».

5.1.3. Oppsummering

For å oppsummere denne delen kan en si at elevenes forståelse av rasisme preges av en oppfatning av rasisme, hovedsakelig som diskriminering, dømming, mobbing på grunnlag av hudfarge, religion og rase. Det forekommer ofte og flertallet av elevene kan fortelle om opplevde rasistisk motiverte hendelser i form av fysiske handlinger og hverdagslige slengkommentarer som noen av elevene også omtaler som «normalisert rasisme». «Normalisert rasisme» brukes også som elevenes forklaring på deres oppfatning av lærerens fraværende rolle i situasjoner der rasisme oppstår. Elevene mener altså at lærerne ikke alltid ser eller konfronterer rasisme på skolen når rasisme i form av; «*[...] kommentarer på kultur hvordan du kler deg på grunn av kulturen [...]*». Videre setter eleven også ord på forestillingen om hvorfor lærere ikke alltid ser det som skjer; «*Jeg tror liksom hvis det hadde vært sånn **normalisert** rasisme så tror jeg ikke de hadde brydd seg, men hvis det hadde vært*

mer ekstremt, tror jeg kanskje de hadde snakket litt, men ikke tatt det så alvorlig som det egentlig er».

Lærerens forståelse av rasisme skiller seg fra elevenes forståelse ved at lærerne uttrykker en usikkerhet rundt hva som oppfattes som rasisme, og i hvilken kontekst og blant hvem/i hvilke relasjoner noe kan kategoriseres som rasistisk eller ikke. Lærerne nevner heller aldri rasisme i form av fysiske handlinger, som vi kan se at elevene beskriver det som. Når vi ser til elevene er det også en oppfatning blant dem om at lærere ikke ser det som de ser og opplever. Det er altså ikke fullstendig samsvar i hva som preger forståelsen av rasisme gjennom de ulike gruppernes beskrivelser.

5.2. Hva legger utvalget i begrepene rase og etnisitet, og mener de at rase er et relevant begrep å bruke?

Et interessant funn i denne studien er som nevnt elevenes hyppige bruk av rasebegrepet. Kapittelet om tidligere forskning på feltet tok i hovedsak for seg lærerutdanningens mangel på begreper som rase og rasisme, samt tausheten rundt disse begrepene som bidrar til en redusering av læreres evne til å håndtere tematikken i skolehverdagen (Osler og Lindquist, 2018). «Rase» har altså blitt en relevant kategori å anvende i dette prosjektet da et flertall av elevene bruker begrepet i sin forklaring på hva rasisme er. Som nevnt tidligere brukes det hos noen også som en selvfølgelighet, noe som skiller seg fra lærerens bruk av begrepet. Vi kunne for eksempel se det gjennom denne elevens utsagn i sammenheng med «blackface»-tematikken og Espen Eckbos karakter;

*«Espen Eckbo sa jo selv at han ikke mente noe vondt i det. Jeg syntes at denne karakteren er morsom og ser ikke noe galt i det. Alle karakterene i serien skal jo være stereotype. **Serieskaperen ville bare inkludere alle raser!**».*

«Rase» som vi så ovenfor er blitt et relevant begrep gjennom analysen da flertallet av elevene bruker begrepet aktivt, men også fordi det viser seg å være tvil rundt begrepets egentlige betydning.

5.2.1. Hvilke forestillinger om rase forekommer?

Et sentralt funn i dette undersøkelsesopplegget er bruken av begrepet «rase» blant utvalget. Begrepet blir brukt for å forklare hva rasisme er, men også som svar på hva det vil si at vi har

forskjellige hudfarger. Videre brukes termen for å forklare hvor i verden en er fra og at vi har forskjellige gener. Det brukes også som en kategorisering som vi kan se fra dette utsagnet; «Rase - folk fra forskjellige steder blir delt inn i ulike raser», og «at mennesker er raser, det er forskjellige raser».

Elevene går fra å bruke begrepet som en «selvfølgelighet» til å vise usikkerhet i svarene når de blir spurt direkte om hva rase egentlig betyr. Flertallet svarer «vet ikke», og bare to stykker nevner «menneskeraser» til tross for den hyppige bruken tidligere i utspørringen. Dette tyder på at det finnes ulike forestillinger om hva rase er blant utvalget.

5.2.2. Hvilke forestillinger om etnisitet forekommer?

Etnisitet på sin side blir ikke like mye brukt i elevenes beskrivelser, og flertallet svarer «jeg vet ikke» når de blir bedt om å forklare hva innholdet i begrepet er. Etnisitet er derimot, blant lærerne, det begrepet som ser ut til å være mest akseptert og brukt, og som hovedsakelig beskrives som «røttene dine» eller «en slags familiebakgrunn».

5.3. På hvilken måte kan lærere håndtere rasisme i skolen?

Vi ser at rasisme er et aktuelt tema i elevenes skolehverdag. Så godt som alle elevene har et ønske om å snakke mer om hva rasisme er på skolen, og et stort flertall kan vise til erfaringer med rasisme fra eget liv. Elever som har opplevd det selv, og elever som har sett det skje med venner og bekjente. Det skal også nevnes at et mindretall av elevene svarer at de ikke har lagt merke til noe som kan kategoriseres som rasistisk.

I flertallet av lærerens svar kan vi se at de i situasjoner der rasisme oppstår ville håndtert det gjennom samtale med de det gjelder, og da spesielt gjennom samtale om språkbruk. Det som uttrykkes som et aktuelt problem, er selve forståelsen av hva som kan kategoriseres som rasisme av de observasjonene lærerne snakker om. Vi ser ut ifra svarene at kontekst ses som en utfordring. En av lærerne problematiserer det ved å stille følgende spørsmål: «Er det rasisme hvis jeg sier det kontra hvis en annen med afrikansk bakgrunn sier det til en kompis med også har afrikansk bakgrunn?». En annen lærer kan også fortelle oss at fremmedspråklige elever slenger «litt ting» til hverandre. Læreren forklarer det videre som kommentarer med stereotypiske trekk, og avslutter med å si; «[...] men ikke at det stikker så dypt altså».

Ovenfor kan vi se en sammenheng med det Rogstad og Midtbøen (2010) omtaler som majoritetspraksisens usynlige makt til å definere, sammen med Fylkesnes (2019) sitt poeng som går ut på å vende blikket andre vei, og heller se hvordan en omtaler andre, samt sette spørsmålsteget til hvem som avgjør om noe kan kategoriseres som rasistisk eller ikke. I tråd med Dowling (2017, s.260) kan en tolke utsagnet som en del av «majoritetens normative maktposisjon» der informanten ser ut til å ha en naturlig makt til å definere hvordan «de andres» følelser opptrer i en slik situasjon. Det samsvarer også med Fylkesnes (2019) når hun forklarer hvordan rasisme utspilles i form av hvit overlegenhetsideologi. For å bekjempe rasismen må vi altså vende blikket og se hvordan majoritetens diskurs opprettholder denne usynlige formen for skillelinjer.

Som vi så fra kapittelet om tidligere forskning beskrives Norge blant annet som et mangfoldig og flerkulturelt land. I tråd med Westerheim (2014), referert i Dowling (2017), ligger en del av utfordringen i selve omtalelsen av hva Norge er. Elever lærer på skolen at de bor i et flerkulturelt, multikulturelt, interkulturelt og mangfoldig land. Slike begrep kan ses som problematiske sett i sammenheng med utdanningspolitikken forståelse og bruk av rasebegrepet. Skolens formål som vi har sett innledningsvis, ambisjoner og mål om å være en inkluderende praksis (LK2020), og slik kommer også Dowling (2017) sitt poeng frem når hun peker på behovet for å anvende et kritisk hvithetsperspektiv for å dekonstruere, berike og bidra til produktive læringsprosesser blant de som skal være fremtidens lærere. Når denne usikkerheten på hva som egentlig er rasebegrepets innhold, blir det vanskelig for lærere å håndtere og forebygge rasisme, samt gjennomføre en antirasistisk undervisning. Lærere trenger flere verktøy for å håndtere tematikken, så vel som å øke bevisstheten rundt konsekvensene av de valgene som tas (Dowling, 2017).

5.3.1. Reproduksjon av hvites privilegier i skolen

En av konsekvensene Dowling (2017) trekker frem handler om bruken av ord som fører til at skillelinjer mellom «oss» og «dem» skapes. Vi så Sverige som et eksempel på en nasjon med sterke antidiskrimineringslover og et politisk landskap uten rasistiske partier, men som likevel er et av de landene med mest segregering blant innbyggere. Dette viser til at det gjennom en hvit overlegenhetsideologi og en norm skapt av majoriteten, altså samfunnets hvite stemmer, fortsatt skaper splittelse mellom mennesker basert på hvor en kommer fra og hvordan en ser ut. Elevene i undersøkelsesopplegget kan også fortelle om opplevde stereotypiske forventninger til hvem en er basert på hudfarge, religion eller familiebakgrunn, til tross for at

Norge fremstilles som uskyldige med tanke på rasisme, og som et land som tar avstand fra slikt. Hvis en ser til Gullestad (2006) har den norske majoritetsbefolkningen behandlet rasisme som et «ikke-tema», (som vi også ser tendenser til i Sverige (Hübinette & Lundström, 2015)), og slik knyttet det opp til denne selvforståelsen av et land preget av fredsbygging uten kjennskap til imperialism, kolonialisme og undertrykkelse av minoriteter (Gullestad, 2006 i Røthing, 2017, s.104). Dette ser en også eksempler på når en snakker om strukturell rasisme. Et mindretall av elevene oppfatter at strukturell rasisme forekommer i Norge, og det samme kan vi også se tendenser til når lærerne snakker om strukturell rasisme. På bakgrunn av faktorene ovenfor kan det tenkes at for å få til videreutvikling av en antirasistisk skole, samt åpne opp for å jobbe mer målrettet mot rasisme, delvis kunne ha vært gjort lettere ved å rette fokuset til det usynlige hvithetsperspektivet og rasialiseringperspektivet.

Et eksempel på dette er bruken av «de» og «vi», som ifølge Lippmann (1922) og Hinton (2003) skaper en slags distansering og et skille mellom «oss» og «dem». I tillegg kan vi se hvordan autostereotyper trer frem når informanten sier; «*Det er det igjen sant, at de oppfører seg sånn, og vi sånn [...] (informant, elev)*». Dette kan også tyde på at det finnes forestillinger til hvordan informanten ser seg selv og det fellesskapet informanten identifiserer seg med, men også xenostereotypi da man her ser et eksempel på antakelser og forestillinger av hva «*de andre*» er (Musial, 2002). Den hvite overlegenhetsideologiske formen for rasisme trer slik frem. Det Fylkesnes (2019) omtaler som den skjulte hverdagsrasismen som oppstår ved bruken av «vi» og «de». Diskursen som er så normalisert at det oppfattes som dagligdags og uproblematisk for dem som utøver det. Med dette tatt i betraktning, vil jeg igjen vise til sitatet vi ser knyttet til kritiske hvithetsstudier, som illustrerer hvordan hvite ikke tilegnes en rase på samme måte som fargede: «*White people are «raced», just as men are “gendered”*» (Frankenberg, 1993) ».

5.4. Konklusjon og veien videre

I lys av dette prosjektets teoretiske rammeverk og teoretiske perspektiver, oppfattes og beskrives rasisme blant lærere og elever, ulikt. Dette kan en først og fremst se gjennom å sammenlikne informantenes svar og beskrivelser av erfaringer med rasisme, samt beskrivelser av begrepene. Elevene uttrykker at de opplever mer rasisme i skolehverdagen enn det lærerne sier at de observerer. Flertallet av elevene uttrykker også et behov for å lære mer og snakke mer om rasisme på skolen. Rasismen kan ut ifra et helhetsinntrykk av funnene, se ut til å kunne forklares gjennom Musial (2002) sin teori om stereotyper. Elevenes beskrivelser

samsvarer altså når vi ser til Musial (2002) som forklarer hvordan mennesker danner forenklete bilder av «andre», basert på hvordan vi tror noen er (Musial, 2002). I tillegg til dette finnes det forventninger til at mennesker har egenskaper basert på hvilken kategori det passer inn i. Dette skjer på sosialt grunnlag, men også kognitivt, gjennom plasseringer av observasjoner i kategorier. Mennesker skaper på denne måten orden gjennom å knytte nye fenomen til tidligere erfaringer og kunnskap (Aase og Fossåskaret, 2014). Slik dannes også prototypen (Rosch, 1975), som det mest typiske for observasjonen. I dette tilfellet, den kategorien en plasserer et menneske med sitt utseende, sin bakgrunn og sin religion innenfor. Stereotypier kan altså forklares gjennom hvordan mennesker kategoriserer. Xenostereotypier dannes gjennom forestillingen vi har til andres felleskap, og autostereotypier sier noe om hvordan vi ser oss selv og det fellesskapet en identifiserer seg med. Komponentene vil også opptre i relasjon til hverandre, og dette forekommer når tanker om «de andre» relateres til tanker om eget felleskap. For eksempel ser vi dette gjennom elevens utsagn som inneholder «vi» og «de»; «Det er det igjen sant, at **de** oppfører seg sånn, og **vi** sånn [...] (informant, elev)».

Begrepene rase og etnisitet får ulik grad av oppmerksomhet fra informantene i dette undersøkelsesopplegget. Etnisitet blant lærerne ser ut til å være en mer relevant kategori å bruke, enn hva vi ser når lærerne omtaler rasebegrepet. Forestillingene av etnisitet finner en når lærerne bruker etnisitet som ord for familiebakgrunn og hvor en stammer fra. Det samme ser vi tendens til når elevene hovedsakelig forklarer etnisitet som; «dine røtter». Tendensen blant flertallet av elevene er derimot at rasebegrepet er relevant, men at det trengs mer kunnskap rundt hvilket meningsinnhold begrepet får når det brukes i Norge, sammenliknet med innholdet det for eksempel får i USA, som også ser ut til å være elevenes største påvirkningskilde gjennom ulike medier (Barrett, 2005). Det er altså stor variasjon i meninger omkring rasebegrepet relevans.

Dette kan ses i sammenheng med forestillinger om rase, som hos elevene i all hovedsak viser seg å være knyttet til hudfarge, hvor i verden du er fra og grupperinger basert på disse faktorene. Som vi har sett er skillet mellom disse to grupperingene av informanter ganske tydelig, da lærerne på sin siden knytter rasebegrepet til klassisk raseteori/tenkning, undertrykkelse og med det, mener det bør vrakes.

5.4.1. Avsluttende refleksjon

De teoretiske perspektivene, «rasialisering» (Rogstad og Midtbøen, 2010), hvit overlegenhetsideologi av (Fylkesnes, 2019), Whiteness – et kritisk hvithetsperspektiv, inspirert av Frankenberg (1993), og Dowling (2017) med sin analyse av lærerutdanneres diskurs gjennom et kritisk hvithetsperspektiv, har alle et mål om å granske hvithet, og ser på rasebegrepet som relevant å ta i bruk for å synliggjøre rasismen, samt maktstrukturer i samfunnet. I sammenheng med de teoretiske perspektivene og elevenes aktive bruk av «rase», ser det ut til at begrepet er relevant å bruke med mål om å synliggjøre «den usynlige bruken» av rasebegrepet, der *rase* i dag, er byttet ut med *kultur*. Dette henger sammen med hvordan vi forstår bruken av begrepet her. Begrepet blant lærerne knyttes til grusomme handlinger og raseteorier tilbake til 2.verdenskrig, samt rasetenkningen som gikk ut på at mennesker hadde ulike egenskaper, biologisk forankret, og dermed som grunnlag for undertrykkelse og diskriminering. På grunn av dette er det hensiktsmessig å se tilbake til definisjonene av rasisme, og ny- og kulturell rasisme. Begrepene har gått fra å forklare rasisme som en måte å skille mellom menneskegrupper etter biologisk opphav, til rasisme «uten raser». Rasisme bygger dermed på ideen om at bestemte gruppers religion og kultur blir brukt som begrunnelse for å diskriminere eller underordne menneskegrupper, fremfor forestillinger om biologisk arvemateriale. Rase er altså byttet ut med kultur, og på den måten brukes «ny-rasisme» om religiøse ulikheter eller kulturforskjeller (Rogstad og Midtbøen, 2009, s.8 i Osler og Lindquist, 2018, s.27). Osler og Lindquist (2018) hevder altså at rasebegrepet kan utforske mer enn forståelsen av at rasebegrepet er et «utdatert» begrep som tilhører klassisk raseteori. For eksempel kan det brukes til å synliggjøre kulturell eller strukturell rasisme, samt gi mulighet til å se mer kritisk på maktstrukturer mellom majoriteter og minoriteter (Gullestad, 2004; Osler & Lindquist, 2018, s.28).

«Hvit» er altså en normalisert identitet som på sin side er nøytral og som ikke måles opp mot hverandre på lik linje som «de andre» (Frankenberg 1997, referert i Dowling, 2017, s. 253). På bakgrunn av rasebegrepets bruk i denne studien, blir det relevant å bruke i skolen for å synliggjøre rasismen slik den er i dag;

«Rase, forstått fra dette perspektivet, handler ikke bare om antatte biologiske forskjelligheter. At det dreide seg om biologi var en utbredt forståelse som ble aktivt fremforsket gjennom eugenikken. Rase handler om en grupperingslogikk som, i likhet med klasse, har den effekten at den deler grupper av folk inn i et antatt sosialt hierarki. Og det er alltid den gruppen som foretar inndelingen som er plassert på topp. I vår vestlige og norske

kontekst innebærer dette at det er den hvite gruppen – hvis medlemmer i Norge ofte kalles «etnisk norske» – som besitter topposisjonen (Fylkesnes, 2019)».

5.4.2. Veien videre

Min fremtid som lærer i ungdomsskolen, og min erfaring fra det å være lærer, er roten til motivasjonen, inspirasjonen og iveren til å lære mer om rasismens ulike former. Jeg har, i likhet med lærerstudenter det refereres til i teksten, stått i skolegården selv, med gul vest og haukeblikk, lurt på hvordan håndtere konflikter av ulik art, og spesielt de hendelsene der rasismen trer frem gjennom det vi har sett kan kalles «hvit overlegenhetsideologi».

Et mål med dette forskningsprosjektet er å være en ressurs som kan være til hjelp for lærerutdannere, studenter og lærere selv. Ved å fordype meg i rasismens mange former og tvetydighet har jeg også tilegnet meg et bredere kunnskapsgrunnlag og didaktiske knagger til videre undervisning om temaet. Som vi har sett, står vi ovenfor en begrepsuklarhet som gjør det komplisert for lærere og elever å plassere hendelser innenfor riktig kategori. Å gjenkjenne rasismen blir altså krevende. Gjennom dette prosjektet har jeg lært at deler av veien videre, rett og slett innebærer «å vende blikket andre vei». I likhet med Dowling (2017), og på bakgrunn av denne studiens funn, er det på sin plass å konkludere med at tematikken bør granskes i større grad, og da med fokus på hvordan majoritetens diskurs styrer samfunnets maktstrukturer og dermed den usynlige formen for rasisme, preget av en hvit overlegenhetsideologi (Fylkesnes, 2019). Funnene i denne studien kan invitere til videre forskning og kan ses som en bevisstgjøring som potensielt kan føre til endring i måten vi underviser på, og dermed en større verktøykasse for lærere. Det vi allerede vet er at rasisme eksisterer i mange former. Elever og lærere oppfatter fenomenet ulikt. Det handler altså ikke bare om de synlige, ekstreme hatmotiverte formene for rasisme, men å i større grad se de strukturelle formene for rasisme, i sammenheng med de små, usynlige hverdagspraksisene. Rasismen kan på mange måter sies å ligge i majoritetsbefolkningens diskurs. Konsekvensen av å ikke granske hvithet vil hindre oss fra videreutvikling, samt målet om å forebygge og motarbeide rasismens mange former.

For å understreke behovet for bredere innsikt i hva som preger forståelsen av rasisme ytterligere, kan vi se tilbake det til det Gullestad (2006) poengterer. Den norske majoritetsbefolkningen har som nevnt behandlet rasisme som et «ikke-tema», og slik knyttet

det opp mot en norsk selvforståelse, preget av en ide om et fredsbyggende land uten «kjennskap» undertrykkelse av minoriteter (Røthing, 2017, s.104). Til tross for dette kan vi i år se tilbake 10 år, da Norge, 22. juli 2011, fikk oppleve rasisme i form av fremmedfrykt og ekstreme hatmotiverte handlinger. Rasismedebatten og forståelsen av rasisme kunne dermed ikke vært mer aktuell og viktig å granske akkurat nå.

Jeg vil dermed avslutte og konkludere i tråd med Dowling (2017); «*Det er en utfordring å motarbeide noe som ikke nevnes eksplisitt, samtidig som rasisme erkjennes som et «såpeglatt» omstridt begrep, som er historisk og sosialt forankret* (Garner, 2010 i Dowling, 2017, s.254).

Til ettertanke:

Stilla di vil ikkje redde deg – av Camara Lundestad Joof, 2019.

*Eg er somme gonger usikker på om det hjelper,
men eg veit at det i alle fall ikkje hjelper å vere stille.*

Å teie hjelper ingen. Stilla di vil ikkje verne deg.

Det kjem ikkje til å redde deg.

Det er ikkje eit alternativ.

Eg har ikkje slutta enno [...]

(Camara Lundestad Joof, 2019, s.92-93.)».

6. Litteratur

Aase, H. T. og Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter – om produksjon og tolkning av kvalitative data*. 2.utgave. Oslo, Universitetsforlaget.

Augustyn, A. (2019, 8. Mars). *Blackface minstrelsy*. Britannica. Hentet fra:

<https://www.britannica.com/art/blackface-minstrelsy>

Bangstad, S. (2017). *Rasebegrepets fortid og nåtid. The past and the present of the concept of race*. Norsk sosiologisk tidsskrift, 24 (3), 233-251. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-03>

Bangstad, S. & Døving, A. C. (2015). *Hva er rasisme?* Oslo, Universitetsforlaget.

Barrett, M. (2005). *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*. I: Barrett, M. D. & Buchanan-Barrow, E. red. *Children's understanding of society*. Hove, Psychology Press.

Bebe, L. (2018, 18. November). *Blackfishing*. I Urban Dictionary. Hentet fra:

<https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Blackfishing>

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. 2. utgave, utgitt: Oslo, Cappelen Damm AS.

Benjaminprisen (2020, 23, mars). *Mot rasisme og diskriminering*. HL-senteret. Hentet fra:

<https://benjaminprisen.no/>

Brøgger, A., Skorgen, T., Haugen, L. K., Walberg, F. (2018, 27. juni). *Rase (historisk bruk)*. I Store Norske Leksikon. https://snl.no/rase_-_historisk_bruk

Børhaug, K. & Bakken, Y. (2009). *Internasjonal solidaritet i barnehage og barnetrinnet*.

Norsk pedagogisk tidsskrift, 93 (1), 16-28. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-01-03>

Cameron, J. (2016). *Qualitative Research Methods in Human Geography*. Redigert av Hay Iain (2015). 4.utgave, Utgivelsessted: Oxford University press, Canada.

Cantor, N. & Mischel, W. (1997). *Traits as prototypes: Effects on recognition memory*. Journal of Personality and Social Psychology, 35 (1), 38-48. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.1.38>

Chinga-Ramirez, C. & Solhaug, T. (2014). *Jeg er annerledes! En diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen*. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s.217-242). Bergen: Fagbokforlaget.

Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo, Abstrakt forlag.

Cruaud, C. (årstall ikke oppgitt). *Mentimeter. Kom i gang med Mentimeter – et enkelt verktøy for å gjøre undervisningen mer interaktiv*. EDU – ressurser for undervisning og læring. Hentet fra: <https://edu.usn.no/mentimeter/>

Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode*. 2. utg. Oslo, Universitetsforlaget.

Dowling, F. (2017). «`rase` og etnisitet? Det kan jeg ikke si noe særlig om – her er det `Blenda-hvitt`!»». *Lærerutdanneres diskurser om hvithet, «rase» og (anti)rasisme*. Norsk pedagogisk tidsskrift. (101) S.252-265. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>

Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: the social construction of whiteness*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

Fylkesnes, S. (2019, 03. oktober). «*Et kritisk perspektiv på hvithet: for å se rasismen, må vi vite hvordan hvithet virker*». Utgitt av fellesrådet for Afrika. Hentet fra: <https://afrika.no/artikkel/2019/10/03/for-%C3%A5-se-rasismen-m%C3%A5-vite-hvordan-hvithet-virker>

Gabrielson, R., Sagara, E. Og Jones, G. R. (2014, 10. Oktober). *Deadly Force, in Black and White. A Propublica analysis of killings by police shows outsize risk for young black males*. ProPublica. Hentet fra: <https://www.propublica.org/article/deadly-force-in-black-and-white>

Ghosh, A. (2019, 21. mars). *Sammen mot rasisme*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2019/sammen-mot-rasisme/>

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. utgave. Oslo, Vigmostad & Bjørke AS.

Gullestad, M. (2006, 16. august). *Blind slaves of our prejudices: Debating "culture" and "race" in Norway*. *Journal of Anthropology*, 69 (2), 2004, 177-203.
<https://doi.org/10.1080/0014184042000212858>

Hammersly, M & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk: grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo, Gyldendal.

Hartigan, J. (1997). *Establishing the Fact of Whiteness*. *American Anthropologist*, 99 (3), s.495-505. <https://doi.org/10.1525/aa.1997.99.3.495>

Herbjørnsrud, D. (2018, 12. August). "Rasisme" er omdefinert i Store norske leksikon. *Utrop*. Utgave 48- 13. Hentet fra: <https://www.utrop.no/nyheter/kultur/34320/>

Hinton, P. R. (2003). *Stereotyper; kognition och kultur*. Lund, Studentlitteratur.

Hoffmann, C. & Moe, V. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017. befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie (HL-rapport desember 2017)*. Hentet fra: https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2017/hl-rapport_29mai-web-%282%29.pdf

Hope, C. & Grimsæth, G. (2019 28. Mai). *Rasisme og antisemittisme i skolen*. Utdanningsforskning. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/rasisme-og-antisemittisme-i-skolen/>

Hübinette, T., & Lundstöm, C. (2015). *Three phases of hegemonic whiteness: understanding racial temporalities in Sweden*. 20:6, 423-437.
<https://doi.org/10.1080/13504630.201510004827>

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Joof, L. C. (2019). *Eg snakkar om det heile tida*. Samlaget, Oslo.

Khorami, A., Eide, M. L. E. og Børstad, J. (2020, 8. desember). *NRK om «blackface»-debatten: Vi vil ikkje fjerne frå det historiske arkivet*. NRK. Hentet fra:

https://www.nrk.no/kultur/nrk-om_blackface_debatten_-_vi-fjerner-ingen-1.15277317

Figur 2. Foto fra; Discovery; NRK. «nissene over skog og hei», hentet fra samme nettside.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Det kan skje igjen. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om anti-semittisme og rasisme i skolen*.

Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/det-kan-skje-igjen/id631031/>

Kunnskapsdepartementet (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnskoleopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York, Macmillan.

Midtbøen H. A. (2021). *Strukturell rasisme i en strukturelt inkluderende velferdsstat?*

Tidsskrift for samfunnsforskning. 62 (1), 106-115. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-09>

Mullings, B. (1999). *Insider or outsider, both or neither: some dilemmas of interviewing in a crosscultural setting*. Geoforum, 30 (4), s.337-350.

Musial, K. (2002). *Roots of the Scandinavian: images of progress in the era of modernization*. Germany, Baden-Baden.

Opplæringsloven § 9A (2002). *Elevane sitt skolemiljø (20.12.02 nr. 112)*. Lovdata.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

Osler, A. & Lindquist, H. (2018). *Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 102 (1), 26-37. DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04. Hentet fra:

https://www.idunn.no/npt/2018/01/rase_og_etnisitet_to_begreper_vimaa_snakke_mer_om?languageId=1

Pletten, C. (2016, 8. Juni). *De har forandret USA med tre enkle ord: «Black Lives Matter»*. Artikkel i Aftenposten. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/verden/i/oKVL7/de-har-forandret-usa-med-tre-enkle-ord-black-lives-matter>

Reisjå, M., Knežević, M. og Breivik, E. (2017, 14. oktober). *Urfolk oppgitt over Siv Jensens kostymevalg*. NRK. Hentet fra: <https://www.nrk.no/norge/kommentarfeltet-koker-av-siv-jensens-indianerkostyme-1.13733496>

Figur 1. Foto: Instagram; NRK. «Kostyme – urbefolkning». Hentet fra samme nettsted.

Rogstad, J. & Midtbøen, H. A. (2010, 02. august). *Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering*. Sosiologisk tidsskrift. 18 (1), 31-52. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2010-01-03>

Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104 (3), s. 192-233. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.192>

Rotvold, N. A. (2016). *De er veldig ulike oss – En studie av barn og ungdommers oppfatninger av seg selv og andre*. [Masteroppgave. Høgskulen på Vestlandet].

Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse - perspektiver på undervisning i yrkesfagene*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sheik, J. (2020, 14. desember). *Står bak «Rasisme i Norge»:- Det handler om å bidra til en positiv endring i samfunnet*. VG debatt. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/WOm25k/staar-bak-rasisme-i-norge-det-handler-om-aa-bidra-til-en-positiv-endring-i-samfunnet>

Spilde, D. (2020, 12. juni). *Norge er ikke et rasistisk land*. Bergens Tidende. Hentet fra: <https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/1nK6xq/norge-er-ikke-et-rasistisk-land>

Stephens, L. H. (2020, 25. september). *Rasisme*. I Store Norske Leksikon. <https://snl.no/.versionview/1273261>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utg. Oslo, Fagbokforlaget Vigmostad og Bjerke AS.

Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf>

Wasvik, M. (2017). *Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun – en undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*. ISBN 978-82-90789-71-3. Rapport fra Antirasistisk senter. Oslo. Hentet fra: <https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>

Wellman, D. (1993). *Portraits of White Racism*. Cambridge University Press.

7. Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel: Forestillinger om etnisitet og rase blant lærere og elever i norske skoler.

Referansenummer: 956092

Registrert: 01.10.2020 av Tina Foss - fosstina1@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon: Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat): Erlend Eidsvik, Erlend.Eidsvik@hvl.no, tlf: 4755585790

Type prosjekt: Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student: Tina Foss, fosstina1@gmail.com, tlf: 45272380

Prosjektperiode: 05.10.2020 - 27.06.2021

Status: 27.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

27.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 27.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 27.06.2021.

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 nr. 11 og art. 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 er dermed den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen 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

NSD 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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f6ccbb4-baa5-46d8-b14d-38415197d19d> 2/3
19.5.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17

Vedlegg 2: NSD – Infoskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i en kvalitativ undersøkelse av hvilke forestillinger om etnisitet og rase som forekommer blant lærere og elever i norske skoler, samt hvordan rasistiske uttrykk i skolen håndteres og sanksjoneres?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut:

- Hvor grensen går for hva som kan betegnes som et rasistisk uttrykk, samt undersøke den autoritative, dominerende forståelsen i samfunnet; hva mener lærere, og hva mener elever? Er det samsvar mellom hva elever mener og forstår som rasisme, samt hva lærere mener og forstår som rasisme og rasistiske uttrykk?
- I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en samfunnsvitenskapelig masteroppgave som vil basere seg på å undersøke hvor grensen går for hva som kan betegnes som et rasistisk uttrykk blant elever og lærere?

Gjennom forskningsprosjektet vil følgende problemstillinger belyses og analyseres;

- Hvilke forestillinger om etnisitet og rase forekommer blant lærere og elever i norske skoler?
- Hvordan kommer rasisme til uttrykk, og hva oppfattes som rasisme blant elever og lærere?
- Er det samsvar?
- Hvordan håndteres og sanksjoneres rasistiske uttrykk i skolen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen på Vestlandet - Veileder Erlend Eidsvik.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket ut ifra hvem som ansees å være interessante og relevante for å belyse problemstillingen. I dette tilfellet er det elever og lærere. Det vil være to ulike skoler med tre til fem lærere, og tre elevgrupper på ca. syv stk. fra hver skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du som velger å delta vil bli bedt om å stille til intervju i gruppe eller alene. Intervjuene vil tas opp på lydopptak og slettes etter bruk. Opptakeren vil også låses inn for ekstra trygghet.

Foresatte til barn som deltar vil få tilsendt intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

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.

Ved å delta i undersøkelsen er du som informant helt anonym, og det vil på ingen måte påvirke ditt forhold til medlevere eller lærere.

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.

- Det er kun meg, Tina Foss og veileder Erlend Eidsvik ved HVL som vil ha tilgang til opplysninger.
- For å sikre at ingen andre får tilgang til opplysninger erstattes kontaktopplysninger med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og lydopptaker blir låst inne til enhver tid.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres og opptak slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er [20.06.21].

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra [Høgskulen på Vestlandet] har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Høgskulen ved Vestlandet* ved [Tin Foss (fosstina1@gmail.com) og Erlend Eidsvik (erlend.eidsvik@hvl.no) (veileder/prosjektleder).
- Vårt personvernombud: [Karin Bell (karin.bell@hvl.no)

Med vennlig hilsen

Erlend Eidsvik
(Forsker/veileder)

Tina Foss

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [masteroppgave - forestillinger om etnisitet og rase som forekommer blant lærere og elever i norske skoler], 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)

