

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning  
i profesjonsrettet pedagogikk**

**November 2022**

**Hvordan jobber fire lærere med rasisme i barneskolen?  
Lærerens refleksjoner og erfaringer**

**Peder Brende Jensen**



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Veiledere: Astrid Gillespie og Idunn Seland**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

# Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	1
Forord .....	3
Sammendrag .....	4
Abstract .....	4
1 Innledning .....	6
1.1 Oppgavens oppbygning .....	6
1.2 Aktualisering .....	7
1.3 Bakgrunn for valg av tema .....	8
1.4 Problemstilling og avgrensninger .....	9
2 Tidligere forskning .....	10
3 Teori .....	13
3.1 Rasisme .....	13
3.1.1 Historisk kontekst .....	13
3.1.1.1 Internasjonalt .....	13
3.1.1.2 Rasisme i norsk kontekst .....	15
3.1.2 Tre områder av rasismebegrepet .....	17
3.1.2.1 Rasisme som biologi .....	18
3.1.2.2 Rasisme som kultur eller religion .....	18
3.1.2.3 Hverdagsrasisme - begrepsforklaring .....	19
3.1.2.4 Hverdagsrasisme .....	21
3.1.3 Oppsummering .....	22
3.2 Lærerrollen .....	23
3.2.1 Tre områder av lærerrollen .....	23
3.2.1.1 Læreren og samfunnet .....	24
3.2.1.2 Læreren og organisasjonen .....	27
3.2.1.3 Læreren og eleven .....	28
4 Metode .....	31
4.1 Kunnskapssyn og posisjonering .....	31
4.2 Dybdeintervju .....	33
4.3 Utforming av intervjuguide .....	36
4.4 Avgrensninger, utvalg og etiske overveielser .....	36
4.5 Analyse .....	39
4.5.1 Transkribering .....	40
4.5.2 Meningsfortetning .....	40
4.5.2.1 Steg 1 .....	41

4.5.2.2	<i>Steg 2</i> .....	42
4.5.2.3	<i>Steg 3</i> .....	42
4.5.3	Fargekoding.....	43
4.5.4	Avsluttende fase .....	44
4.6	Avslutning .....	45
5	Presentasjon av funn .....	46
5.1	Lærernes rasismeforståelse.....	47
5.1.1	Rasisme som biologi.....	48
5.1.2	Rasisme som kultur eller religion.....	49
5.1.3	Hverdagsrasisme.....	50
5.1.4	Oppsummering .....	55
5.2	Lærernes refleksjoner rundt lærerrollen i arbeidet mot rasisme.....	55
5.2.1	Lærerprofesjonen og samfunnet .....	56
5.2.2	Læreren i klasserommet .....	62
5.2.3	Oppsummering .....	65
6	Drøfting.....	68
6.1	Rasismeforståelse .....	68
6.1.1	Biologisk rasismeforståelse .....	69
6.1.2	Vid rasismeforståelse.....	71
6.1.3	Strukturell rasisme?.....	73
6.2	Lærerrolle .....	75
6.2.1	Håndtering av rasistiske hendelser .....	76
6.2.2	Rutiner og lærerprofesjon.....	80
6.2.3	Undervisning om rasisme .....	83
7	Konklusjon.....	89
8	Litteraturliste.....	93
9	Vedlegg .....	101
9.1	Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	101
9.2	Vedlegg 2 – Intervjuguide sendt til intervjuperson .....	104
9.3	Vedlegg 3 – NSD-godkjenning .....	106
9.4	Vedlegg 4 – Meldeskjema til NSD .....	107
9.5	Vedlegg 5 - Samtykkeskjema.....	112

## Forord

Arbeidet med denne masteren har vært en fantastisk mulighet til å jobbe med en tematikk jeg er veldig interessert i, og samtidig har det vært utrolig slitsomt og jeg er veldig glad jeg aldri skal gjøre det igjen. Det har kostet mye å gjennomføre, men jeg har vel sikkert lært meg selv bedre å kjenne, eller noe sånt. Jeg ville aldri kommet i mål med oppgaven om det ikke var for at jeg er så utrolig privilegert og har masse flotte folk i livet mitt som har hjulpet meg.

Jeg vil begynne med å takke de fire intervjupersonene for at de stilte opp til intervju, og for at de var villige til å dele av sine kunnskaper og sine erfaringer. Uten dem ville det ikke blitt noen oppgave. Jeg vil også takke veilederne mine, Astrid Gillespie og Idunn Seland, for at dere har hjulpet meg utrolig mye. Mest faglig selvsagt, men også for at dere har oppmuntret en stressa masterstudent uten tro på eget prosjekt. Det har betydd mye. Jeg vil også takke Ixchel, Rebekka, Maren og Tutta for at livet på lesesalen faktisk har vært utrolig trivelig til tider, spesielt når det har involvert vin! Mamma og pappa vil jeg takke for at de har oppmuntret og trøstet når det har trengtes som mest. Frida, du har gjort alt før meg, så takk for at du deler av erfaringene dine og for at du er så klok. Alle kollegaene mine på Svendstuen skole, med Elise i spissen, fortjener en enorm takk for å dele av sine erfaringer og å gi meg en bedre start på lærerlivet enn noen kan forlange. Jeg vil også takke alle kollegene mine på Dembra, både fordi jeg har fått ta fri i en hektisk periode for å stue meg bort og skrive master, men også for å ha et så inspirerende og trivelig samarbeidsklima. En spesiell takk til Mari som har holdt meg i hånden siden dag én og som er utrolig gøy å jobbe med. SAIH har vært viktig i studietiden min og ble inngangen min til å lære om avkolonisering. Det var utrolig givende! Jeg håper det vises at jeg har prøvd å ta med meg det jeg har lært inn i dette arbeidet. Jeg vil også takke Sandra Fylkesnes for at du tok deg tid til å snakke med en forvirret masterstudent som syntes doktorgraden din var veldig kul. Til slutt vil jeg takke alle som leste korrektur for meg, og da må Arnfinn sin heltemodige innsats nevnes spesielt. Jeg vet at det er slitsomt å være samboer med noen som skriver master. Det er slitsomt å være samboer når man skriver master. Tusen takk for all støtten, Hallvard. Du har gjort mye, og heldigvis forstått at noen ganger trenger man en klem når man har mistet trua på eget prosjekt.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven forsøker å undersøke ulike aspekter ved læreres arbeid med rasisme. Gjennom dybdeintervjuer med fire lærere med erfaring fra barneskolen, utforsker jeg først lærernes rasismeforståelser. Her er målet ikke å kategorisere lærerne, men å vise at ulike utsagn kan kobles til ulike forståelser. De fire lærerne viser at de forholder seg til biologiske, kulturelle/religiøse og strukturelle forståelser av rasisme. Deretter trekkes det frem ulike problemstillinger knyttet til utførelsen av lærerrollen, hvor lærernes rasismeforståelser knyttes til deres refleksjoner og erfaringer. På et organisasjonsnivå har ikke skolene rutiner knyttet til håndtering av rasistiske hendelser og rasisme blir ikke satt på agendaen av ledelsen, selv om lærerne opplever det som gunstig å snakke om arbeidet deres med rasisme. I klasserommet skal læreren både ivareta elever som bruker rasistiske skjellsord og elever som blir utsatt for disse. Intervjupersonene presenterer ulike strategier for å gjøre dette. Et tema som trekkes frem i oppgaven, er hvordan elevenes og lærernes bakgrunn påvirker situasjoner i klasserommet. Det er tydelig at bakgrunn har en innvirkning, for eksempel når det kommer til hvordan lærernes rasismeforståelse påvirker hvordan rasisme tas opp som tema i klasserommet. Situasjonene beskrevet er derimot for kontekstspesifikke til å generalisere noe ut fra dette.

## Abstract

This master's thesis attempts to examine various aspects of how teachers work with racism. Through in-depth interviews with four teachers with experience working at primary schools, I first explore the teachers' understanding of racism. The goal here is not to categorize the teachers, but to show that the teachers' different statements can illuminate their different understandings. The four teachers show that they relate to biological, cultural/religious, and structural understandings of racism. I then highlight various issues related to the performance of the teacher's role, where the teachers' understanding of racism influences their reflections and experiences. On an organizational level, the schools that these teachers work at do not have routines related to handling racist incidents, and the school management does not put racism on the agenda, even if the teachers I interviewed found it beneficial to talk about their work with racism. In the classroom, the teacher is responsible for both the students who use racist slurs and those who are negatively influenced by them. The interviewed teachers present different strategies for doing this. This thesis highlights how the students' and teachers' backgrounds affect situations in the classroom. Background can have a substantial

impact, for instance when it comes to how teachers understand racism and bring up racism as a topic in the classroom. However, the situations described are too context-specific to generalize.

# 1 Innledning

I dette kapittelet skal jeg introdusere og presentere arbeidet som er lagt ned i denne masteroppgaven. Først vil jeg ta deg gjennom oppbygningen av oppgaven og deretter utgangspunktet for at jeg har valgt å skrive om denne tematikken. Etter dette vil jeg presentere problemstillingen og de avgrensinger som ligger til grunn for oppgaven. Til slutt i dette innledende kapittelet vil jeg si noe om aktualiteten til oppgaven. Jeg ønsker å vise at dette er forskning som det er et behov og en interesse for i samfunnet generelt, og blant lærere spesielt.

Lærere underviser i dag i klasserom som er preget av komplekse forventninger til læreren og et samfunn i rask endring (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 23–24). Forventningene læreren møter kommer fra samfunnet, foreldre og elever, og det vil være delvis motstridende forventninger læreren må forholde seg til. I dagens samfunn, hvor rasisme har fått en mye større plass i bevisstheten hos folk flest og dermed også blant lærere, vil dette kunne utløse problemstillinger knyttet til likebehandling, menneskeverd og rettferdighet. Jeg vil ikke gå inn i alle disse temaene, men ønsker å belyse noe av kompleksiteten som rasisme-problematikken fører med seg inn i skolen.

## 1.1 Oppgavens oppbygning

I dette kapittelet skal jeg beskrive oppbygningen av oppgaven, og har forsøkt å følge vanlige føringer for oppsett av akademiske tekster. I det første kapittelet, innledningen som du leser nå, vil jeg presentere bakgrunnen for hvorfor jeg har valgt å skrive om akkurat rasisme og lærerrollen. Jeg vil også legge frem problemstillingen og hvilke avgrensninger som gjelder for oppgaven, samt vise hvorfor problemstillingen er aktuell i dag. I kapittel to vil jeg presentere tidligere forskning, og med dette vise noe av forskningen som skaper grunnlaget for prosjektet mitt. Kapittel tre viser mitt teoretiske rammeverk, hvor jeg vil utdype rasisme-begrepet og sette det inn i en historisk kontekst og gå dypere inn i lærerrollen fra et samfunnsperspektiv ned til klasserommet. I det fjerde kapittelet vil jeg beskrive det metodiske grunnlaget for oppgaven. Jeg vil posisjonere meg selv og presentere kunnskapssynet som ligger til grunn for oppgaven, gå gjennom valg av forskningsmetode, hvilke avgrensninger og etiske overveielser som er gjort, samt beskrive analyseprosessen og de steg som den innebar. Det femte kapittelet er viet til presentasjon av funn. Denne delen er delt inn i én del om lærernes rasismeforståelse og én del om lærerrollen. Hver del følges av en oppsummering, hvor noen av hovedlinjene i

funnene trekkes frem. I kapittel seks vil jeg drøfte funnene fra kapittel fem opp mot det teoretiske rammeverket som jeg har satt opp. Kapittelet vil også være delt inn i to deler, rasismeforståelse og lærerrollen, og hver del vil bestå av tre tematiske delkapitler.

Konklusjonskapittelet vil oppsummere noen av hovedpunktene i drøftingen. Jeg vil så knytte dette til problemstillingen, før jeg presenterer noen tanker om hvordan temaet for denne oppgaven kan forskes på videre. Avslutningsvis kommer det i kapittel åtte en oversikt over litteraturen jeg har henvist til i oppgaven, og kapittel ni med vedlegg, hvor du kan finne intervjuguide, godkjenninger fra NSD og samtykkeskjemaet intervjupersonene signerte før de deltok i forskningsprosjektet.

## 1.2 Aktualisering

I Norge er det ulovlig å diskriminere noen med utgangspunkt i deres hudfarge, etnisitet, nasjonalitet, religion, livssyn eller språk (Diskrimineringsloven, 2005). Diskriminering handler om å behandle noen mennesker dårligere enn andre på grunn av hvem de er, og når dette skjer med utgangspunkt i hudfarge, nasjonalitet, etnisitet eller religion, så kalles det rasisme (Ikdahl, 2021). Det finnes derimot mange ulike definisjoner av begrepet rasisme, og flere av disse ulike definisjonene skiller seg litt fra hverandre ut ifra hva de legger vekt på ved fenomenet. Dette vil jeg gå nærmere inn på i teorikapittelet.

I skolens styringsdokumenter er det et lagt stor vekt på inkludering og mangfold, både i formålsparagrafen hvor det stadfestes at diskriminering i alle former skal motarbeides og at alle elever har rett til et godt psykososialt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 1-1 og 9A), og i overordnet del, i kapitlene som beskriver menneskeverdets ukrenkelighet og elevenes rett til å utvikle en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, 2017a). Rasisme nevnes derimot ikke spesifikt i hverken opplæringsloven eller læreplanen som gjelder for barneskolen, bortsett fra i kompetansemålene for samfunnsfag etter sjuende trinn (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dermed er det lite eksplisitt oppmerksomhet på rasisme i styringsdokumentene for skolen, utenom de gangene de indirekte nevnes som del av begrepet diskriminering. Rasisme er et fenomen som det har vært forsket lite på i norsk sammenheng, men som har blitt viet mer oppmerksomhet de siste årene. Blant lærere har det også blitt en større oppmerksomhet rundt fenomenet, og det kommer frem ulike problemstillinger som påvirker lærerrollen i media. Noen lærere ønsker å lære mer om rasisme i utdanningen sin (Ruud, 2019), noen opplever å bli beskyldt for å være rasist (Bisgaard, 2022) og lærere kan måtte betale erstatning om de ikke håndterer rasistiske anklager på en god måte (Kolsrud,



2022). Dette er bare et par eksempler, men viser at rasisme er med på å prege lærerrollen, og antagelig vil gjøre det i tiden fremover også.

### 1.3 Bakgrunn for valg av tema

Jeg gikk på den gamle fireårige grunnskolelærerutdanningen med 1.-7. trinn. Pedagogikk har alltid vært mitt yndlingsfag, og jeg har en idé om meg selv først og fremst som pedagog, og ikke som faglærer. Det er de sosiale interaksjonene og dynamikkene i klasserommet som er utgangspunktet for mye av mine faglige interesser, og det jeg kanskje vektlegger sterkest i egen lærergjerning er å være en lærer som inkluderer elevene sosialt og som ser alle elevene. Dette ble kanskje litt klisjé, men forhåpentligvis gir det mening. Det at interessene mine har vært knyttet til den sosiale læringen som skjer i klasserommet har, gjennom mange år som tillitsvalgt, gjort at jeg har havnet i en del opphetede diskusjoner med akademikere på lærerutdanningen. Her har jeg fremmet et ønske om mer didaktikk i fagene, heller enn kun rent fagstoff. Jeg har følt at jeg har «stanget hodet i veggen» i arbeidet med å prøve å endre en konservativ institusjon. Gjennom arbeidet med denne masteren har jeg opplevd større frihet til å bestemme over egen hverdag og eget faglige fokus. Jeg har fått muligheten til å se fagstoff om rasisme i sammenheng med de dynamikkene som det skaper i klasserommet. Dette har vært befriende og antagelig gitt meg en respekt for at det å finne balansen kan være vanskelig.

Jeg har lenge syntes at majoritets- og minoritetsdynamikker har vært spennende. Da jeg begynte med masteren, ønsket jeg å se hvordan ulike diskrimineringsgrunnlag krysset i klasserommet og skapte helt særegne situasjoner. Heldigvis, kan man si, ble jeg rådet til å snevre inn arbeidet til ett diskrimineringsgrunnlag, og endte opp med å velge rasisme. Dette er et tema som aldri ble «satt under lupen» i eget utdanningsløp, heller ikke på masternivå, men som jeg har vært interessert i lenge. Jeg ønsket i utgangspunktet å se på majoritetsposisjoner i rasisme-spørsmål og hvordan hvithet<sup>1</sup> påvirket lærergjerningen, men etter å ha blitt frarådet det av egne veiledere, samt sett at til og med forskere fra lignende utdanningsfelt synes dette er for sterk kost (Røthing, 2019), endte jeg opp med å gå bort fra denne vinklingen. Jeg valgte heller vinklingen om hvordan rasisme utspiller seg i klasserommet, ut ifra lærerens ståsted.

---

<sup>1</sup> For en forklaring av begrepet hvithet, se delkapittel [3.1.2.3](#)

I eget arbeid som lærer, og som lærerstudent, har det alltid vært mye snakk om inkludering og at ingen skal være utenfor. Som lærer blir man opptatt av å analysere maktdynamikk i klasserommet og å prøve å utjevne uheldige strukturer. Ønsket mitt med å sette meg inn i dette temaet, er å kunne belyse hvordan rasisme som fenomen trenger inn i klasserommet og påvirker disse maktstrukturene. Mitt håp er at lærere skal kunne lese denne oppgaven og reflektere over hvordan dette ser ut i eget klasserom.

#### 1.4 Problemstilling og avgrensninger

Hvordan bakgrunnen til lærere og elever påvirker dynamikken i et klasserom, er et spørsmål som jeg har villet utforske siden jeg begynte på denne mastergraden. Jeg har i løpet av forskningsprosjektet endret problemstilling noen ganger. Før jeg begynte arbeidet med masteren, så hadde jeg tenkt å undersøke hvordan hvithet påvirker læreres samtaler om rasisme i klasserommet. Slik jeg beskrev over, så ville dette tatt meg inn i et ganske kontroversielt fagfelt i Norge og jeg ble frarådet å gjøre dette fordi det ville bli krevende å utføre et forskningsprosjekt om tematikken. Jeg tok dette til meg og bestemte meg for å se på rasismeundervisning i skolen. I utarbeidelsen av intervjuguiden, så prøvde jeg å lage et vidt utvalg av spørsmål knyttet til spesifikke hendelser i klasserommet, men også spørsmål om hvordan rutiner og systemer var på skolene. I etterkant av å ha gjort en meningsfortetning i tre faser, beskrevet i [metodekapittelet](#), så endret jeg problemstillingen min. Etter noen runder i samtale med veilederne mine, så bestemte jeg meg for å gå for den ganske åpne problemstillingen:

*Hvordan jobber fire lærere med rasisme i barneskolen? Lærernes refleksjoner og erfaringer*

Jeg ønsker gjennom denne problemstillingen å reflektere rundt mangfoldet av erfaringer og tanker som lærerne delte med meg i løpet av intervjuet. Jeg har beholdt en interesse for hvordan bakgrunnen til personene i klasserommet påvirker det som utspiller seg der, og dette er spørsmål som vil komme frem gjennomgående i oppgaven. Jeg har delt teorikapittelet inn i én del om rasisme og én del om lærerrollen, og dette er det teoretiske grunnlaget for oppgaven. I arbeidet med å utforske problemstillingen vil jeg forsøke å knytte de to delene sammen og utforske hvordan lærernes rasismeforståelse kan være knyttet til deres forståelser av lærerrollen.

## 2 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg prøve å oppsummere noe av kunnskapen som finnes knyttet til problemstillingen for oppgaven. Jeg vil starte med å vise til forskning om rasisme i Norge generelt, før jeg går inn på elevenes opplevelser med rasisme i skolen og lærernes opplevelser når de tematiserer rasisme. Jeg har valgt å utelukkende ta med norsk forskning i denne delen, men vil trekke inn nordisk og internasjonal forskning i teorikapittelet.

Jeg har i løpet av utdanningen min hatt en interesse for marginaliserte grupper, og gjennom å være med på å utvikle *En introduksjon til avkolonisering* gjennom frivillig arbeid i Studentenes og Akademikernes Internasjonale Hjelpesfond (SAIH) ble jeg kjent med et fagfelt og en del akademikere knyttet til dette fagfeltet. Da jeg bestemte meg for å skrive om rasisme i skolen, så sendte jeg e-post til flere av akademikerne jeg hadde hatt kontakt med gjennom SAIH, for å spørre om forslag til litteratur. Dette ble starten på mitt arbeid med tidligere forskning og teori. Jeg har også gjennomført noen søk i Oria med søkeord som: rasisme, skole og lærer. Av dette har jeg hentet ut noen tekster som går spesifikt på noen samfunnsfaglæreres opplevelser med å jobbe med rasisme. Da jeg begynte å jobbe i Dembra, Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme, ble jeg også gjort oppmerksom på en del rapporter knyttet til tematikken. Jeg har brukt referanselistene til tekster jeg har lest for å supplere arbeidet med å finne nye tekster.

Lenge har kunnskap rundt rasisme i Norge vært helt avhengig av enkeltindividers personlige historier (Se for eksempel Joof, 2018; Sibeko, 2019) eller kampanjer på sosiale medier, slik som Twitter-emneknaggen #norskrasisme (Antirasistisk senter, 2017, s. 7). De siste årene er derimot rasisme blitt et mer fremtredende tema i norsk offentlighet, og kunnskapsgrunnlaget rundt fenomenet blitt styrket. Det er godt dokumentert at det finnes etnisk diskriminering i arbeidsmarkedet (Midtbøen, 2015), blant annet gjennom at personer med «utenlandskklingende navn» har 25% mindre sjanse til å bli innkalt til jobbintervju (Midtbøen & Rogstad, 2012, s. 9). Og i skolesammenheng har organisasjonen Afryea Collective samlet mange historier fra voksne om møter de hadde med rasisme da de var elever (Afryea Collective, 2020). At disse opplevelsene ikke er enkelthendelser underbygges i en kvantitativ rapport fra UNICEF hvor 37% av de 1815 respondentene i alderen 13-19 sier de er blitt utsatt for rasisme på grunn av hvordan de ser ut (UNICEF, 2022, s. 10). Samisk ungdom rapporterer at de opplever diskriminering i større grad enn befolkningsgjennomsnittet (NIM, 2022, s. 20–21) og at det er vanskelig å skulle mestre å både tilhøre en minoritetskultur og en

majoritetskultur (Hansen & Skaar, 2021, s. 9–10). Majoritetspersoner i Norge vet også lite om det å være samisk, men spesielt lite om nasjonale minoriteter (NIM, 2022, s. 13).

Minoritetsungdom på innlandet opplever samfunnsdebatten rundt innvandring og integrering som psykisk påkjenning (Likestillingssenteret, 2020, s. 27–28). Man skal være forsiktig med å sammenligne ulike minoritetsopplevelser, men det at skeive med innvandrerbakgrunn forteller at de opplever det som mer belastende å ha innvandrerbakgrunn enn å være skeiv i Norge (Eggebø et al., 2018, s. 141–142) kan fortelle oss noe hvor denne gruppen opplever at «skoen trykker» mest og summen av de ovennevnte opplevelsene med rasisme tyder på den er strukturell og institusjonalisert.

Flere rapporter viser at skolen er en hovedarena for opplevelser med rasisme. I UNICEFs rapport har 57% av de som er blitt utsatt for rasisme opplevd dette i skolen (UNICEF, 2022, s. 10). I Antirasistisk senter sin rapport fra 2017 hvor de gjennomførte dybdeintervju med 25 ungdommer i alderen 17-30, så forteller ungdommene at de blir utsatt for rasistiske eller diskriminerende skjellsord og at de opplever ubehag når de hører disse skjellsordene bli brukt mot andre (Antirasistisk senter, 2017, s. 17–23). Redd Barna gjennomførte i 2021 gruppeintervjuer med over 600 elever på 3., 5. og 7. trinn, hvor de viste at rasistiske skjellsord brukes i norske skolegårder uten at elevene oppfattet i hvor stor grad disse ordene kunne såre elever med flerkulturell bakgrunn (Kleva, 2021, s. 18). Rapporten viser også at de yngste elevene ikke nødvendigvis vet hva skjellsordene de bruker betyr, at elevene lærer skjellsord av venner, familie og på internett og at elevene kan «skru av» skjellsordene når voksne er til stede (Kleva, 2021, s. 22–33).

Kristin Gregers Eriksen har i intervjuer og observasjoner med elever i barneskolen funnet at «rase» er meningsbærende sosiale kategorier selv om begrepet ikke brukes i seg selv. I intervjuer om norskhet med barneskoleelever, så nevnes hudfarge som en faktor for norskhet. Samtidig opplever elevene det ubehagelig å poengtere dette og de nøler med å skriftliggjøre tankene rundt dette (Eriksen, 2020, s. 6–8). I en annen undersøkelse finne Eriksen at elever uten rasistiske holdninger, og som er selverklærte antirasister, kan være med på å reprodusere rasistiske praksiser fordi de er opplært i en «strukturell grammatikk» hvor rasialisering spiller en viktig rolle (Eriksen, 2021, s. 114). Dette viser at elever kan være med på å reprodusere rasistisk tankegods, samtidig som minoritetsungdom i Innlandet forteller om opplevelser hvor lærerens oppførsel ovenfor minoritets elever påvirker elevenes relasjon til medelever. For eksempel ved at når lærere ikke lærer seg navnet på elevene sine, så

legitimerer det at andre elever heller ikke trenger å gjøre det (Likestillingssenteret, 2020, s. 7–8).

I forskning på lærerrollen så har det vært stor oppmerksomhet rundt den performative delen, altså det som skjer i klasserommet (Hermansen et al., 2018, s. 19). Det finnes derimot lite forskning på læreres opplevelser med å undervise om rasisme i norske klasserom, og Osler & Lindquist (2018, s. 34–36) fremmer at det snakkes lite om rasisme i norsk skole noe som gjør at lærere mangler et språk for å diskutere tematikken, samt at de ikke har verktøy for å motarbeide strukturelle ulikheter og rasisme. Både Røthing (2017, s. 118–126) og Rangnes & Ravneberg (2019, s. 196–197) fremmer at lærere, og fremtidige lærere, opplever et ubehag og er ambivalente til å tematisere rasisme i klasserommet. Dette utdypes i Gooding (2021) sin masteroppgave hvor lærere i barne- og ungdomsskolen har blitt intervjuet om deres opplevelser med å undervise om rasisme. Hun peker på to hovedutfordringer: At elevene bruker rasistisk språk, som de ikke nødvendigvis forstår selv, og at det er ubehagelig å skulle snakke med elevene om negativ språkbruk samtidig som lærerne skal ivareta elevene med denne språkbruken (Gooding, 2021, s. 48–51). Dette samsvarer noenlunde med det «spennet» mellom ivaretagelse av både de som krenker og de som blir krenket som lærere beskriver at de står i, gjennom intervju med Myrebøe & Røthing (2021, s. 80). I intervjuer med et utvalg lærere fra ungdoms- og videregående skole, så finner Midtbøen, Orupabo & Røthing (2014, s. 27) at selv de lærerne som er fornøyd med læremidlene de har tilgjengelig når de skal undervise om rasisme og antisemittisme, supplerer med annet undervisningsmateriale. Dette kan tyde på at lærerne opplever et mangelfullt innhold og søker støtte andre steder når temaene skal tas opp.

## 3 Teori

I dette kapitlet kommer jeg til å vise den teoretiske forankringen til oppgaven. Jeg kommer til å gi en kort beskrivelse av hvordan rasisme har utspilt seg historisk, både internasjonalt og i Norge. Deretter vil jeg redegjøre for noen ulike områder av rasismebegrepet, med utgangspunkt i tre element som belyser begrepet: biologi, kultur og hverdagsrasisme. Videre vil jeg presentere lærerrollen som fenomen, gjennom å se på tre områder av lærerrollen og teoretiske perspektiv knyttet til dette.

### 3.1 Rasisme

#### 3.1.1 Historisk kontekst

I denne delen har jeg valgt å ta med noe bakgrunnsinformasjon om rasismens historiske kontekst. Dette har jeg gjort fordi det er viktig å anerkjenne at rasisme ikke er et nyoppstått fenomen, men har en lang internasjonal historie. Rasisme er også konstruert av mennesker, og dette blir tydeliggjort når en ser hvordan fenomenet har endret seg over tid, og at ulike mennesker til ulike tider har vært skadelidende (Bethencourt, 2013, s. 1). Jeg har ikke kunnet gå dypt inn i den historiske bakgrunnen i denne oppgaven, men har gjort et utvalg knyttet opp mot tematikken i oppgaven<sup>2</sup>.

##### 3.1.1.1 Internasjonalt

Ordet rasisme ble et vanlig begrep på 1930-tallet fordi man trengte et ord for å beskrive nazistenes ekstreme forfølgelse av jødene, men det fantes rasisme før dette (Fredrickson, 2002, s. 5). I antikken innførte blant annet grekerne et skille mellom «siviliserte mennesker» og «barbarer», hvor de førstnevnte snakket gresk i motsetning til sistnevnte (Bangstad & Døving, 2015, s. 39–40). Dette var ikke knyttet opp mot hudfarge og man har ikke kunnet vise at det foregikk diskriminering basert på hudfarge på et strukturelt nivå i antikkens Hellas, men Bethencourt (2013, s. 14) fremmer at det fantes fordommer mot melaninrike afrikanere, som de mente var brent av solen, og at fordommene var knyttet til blodslinjer og avstamning. Dette viser at rasistiske fordommer har vært en del av menneskenes samfunn i lang tid.

---

<sup>2</sup> Rasismens historie er inngående beskrevet i *Hva er rasisme* (Bangstad & Døving, 2015, kapittel 2) og *Racism: A Short History* (Fredrickson, 2002).

I forbindelse med europeisk imperialisme i kolonitiden, ble fysiske trekk og hudfarge sentrale element i hvordan man klassifiserte ulike mennesketyper, og hvordan disse skulle inndeles hierarkisk. Utover 1500-tallet ble dette knyttet opp mot hvilke «raser» som kunne bli gjort til slaver og sterkt knyttet sammen med kristen misjonering. Dette rasistiske tankegodset ble i stor grad brukt til å legitimere at europeiske land erobret og plyndret store deler av verden (Bangstad & Døving, 2015, s. 43–45).

Når man snakker om rasisme innenfor en europeisk kontekst, så er det unaturlig å utelate forfølgelsen av jødene frem mot og under andre verdenskrig. Frem til 1879 hadde man hovedsakelig hatt et kristent fundert jødehat, mens Wilhelm Marr på dette tidspunktet fremmet begrepet antisemittisme som var hentet fra rasebetegnelsen semitt, som beskrev en avgrenset biologisk jødisk «rase». Det å være antisemitt handlet da om å forhindre den «skadelige samfunnsutviklingen» som var skapt av jødene (Bangstad & Døving, 2015, s. 63). Antisemittismen eskalerte og utviklet seg frem mot andre verdenskrig, og i løpet av krigen er det beregnet at mellom fem og seks millioner jøder ble drept i Europa (Hattlehol, 2021).

De siste årene har tematikk knyttet til rasisme fått et større fokus internasjonalt og en del av dette kan knyttes til *Black Lives Matter*-bevegelsen (BLM) og at de har fått økt oppmerksomhet internasjonalt etter drapet på George Floyd av en politimann i 2020. Bevegelsen vokste seg derimot stor i USA allerede i 2012, og BLM er blitt et uttrykk mange gjenkjenner og forbinder med et ønske om større bevissthet om rasisme i samfunnet (Campbell, 2021). I 2020 ble det stor bevissthet rundt tematikken i Norge, blant annet gjennom en demonstrasjon foran stortinget, og mediedebatten har vært med på å sette fokus på hverdagsrasisme og diskriminering i den norske konteksten (Sterud, 2021).

Til slutt er det viktig å poengtere at rasisme ikke utelukkende er et europeisk fenomen, men eksisterer i ulike kontekster: for eksempel gjennom muslimfiendtlige konspirasjonsteorier i ulike majoritetsbuddhistiske land og de brutale drapene på rohingyaene i Myanmar (Frydenlund, 2018, s. 279–280). Når jeg videre skriver mer om rasisme i norsk kontekst og kommer med eksempler på dette, så vises det at hvem som blir utsatt for rasisme i dag sammenfaller med hvem som ble kategorisert som mindre verdt i kolonitiden av hvite europeere.

### 3.1.1.2 *Rasisme i norsk kontekst*

Når man snakker om rasisme i Norge, så blir dette ofte møtt med motstand, og at man ikke har den samme historien med rasisme og undertrykking slik som i, for eksempel, USA. Norge har derimot en lang historie med undertrykking av urfolk og nasjonale minoriteter innenfor egne landegrenser. I tillegg bidro Danmark-Norge til den transatlantiske slavehandelen fra vestkysten av Afrika til Karibia hvor over 100 000 slaver ble fraktet på danske og norske skip (Likestillingssenteret, 2020, s. 2).

Den vitenskapelige klassifisering av ulike menneskeraser, som jeg nevnte i forrige delkapittel, ble systematisert, blant annet, av den anerkjente svenske vitenskapsmannen Carl Von Linné. Han mente det fantes fem ulike menneskeraser, hvor europeere og amerikanere var øverst i hierarkiet, mens, blant annet, afrikanere og samer var nederst (Bangstad & Døving, 2015, s. 49–50). Arbeid på dette feltet ble også utført i Norge, for eksempel gjennom skallemaalinger utført på samer (SAIH, 2020, s. 15) og plyndring av samiske gravplasser, hvor man fraktet med seg hodeskaller til Oslo for å forske på dem. I dag ligger det fortsatt rundt 1000 navnløse levninger etter samer i kjelleren til det medisinske fakultet ved Universitetet i Oslo (Måsø, 2020). Selv etter andre verdenskrig ble det i Norge utført tvangssteriliseringer av romanikvinner helt ned i 14-årsalderen, med bakgrunn i steriliseringsloven som ble vedtatt av stortinget i 1934. Dette pågikk frem til 1977, og man antar at det ble gjennomført et hundretalls tvangssteriliseringer mot romanifolket i Norge<sup>3</sup> (Bangstad & Døving, 2015, s. 54).

Fra rundt 1850- til 1960-tallet hadde Norge en uttalt fornorskningpolitikk, som handlet om å motarbeide samer og de nasjonale minoritetenes språk og kultur, og heller bytte ut dette med majoritetens. Fra 1902 måtte man blant annet ha norsk navn og snakke norsk for å eie jord, staten opprettet internatskoler for samiske og kvenske barn hvor de ble nektet å snakke morsmål (Andreassen & Olsen, 2020, kap. 2). Fornorskningspolitikken hadde som endelig mål å fjerne noen minoriteter fra samfunnet (NIM, 2022, s. 17). Effektene vises blant annet gjennom folketellinger i Kvænangen i Nord-Troms i 1930 og 1950, hvor halvparten av

---

<sup>3</sup> Siden dette er litt på siden av innholdet i oppgaven min har jeg ikke mulighet til å gå nærmere inn på dette, men utfyllende informasjon om den norske stats overgrep mot taterne/romanifolket står beskrevet i *Assimilering og motstand – Norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag* (NOU 7, 2015).



innbyggerne i 1930 oppgav at de var samiske eller finske/kvenske. I 1950 var det kun to prosent som oppgav at de var samiske eller finske (Andreassen & Olsen, 2020, kap. 2).

Jeg vil løfte frem at det gjennom periodene med fornorskningpolitikk har vært gjort motstand mot denne politikken av ulike aktører. Elsa Laula Renberg kritiserte blant annet den svenske statens rasisme i eiendoms- og skole spørsmål (Renberg, 1904) og Per Fokstad foreslo i 1924 et program for opplæring i og på samisk, noe som ble avvist (Fokstad, 2017). Jeg velger å ta med dette kort for å unngå å utelukkende reprodusere beskrivelser av historien med aktive overgripere og passive ofre. Dette er spesielt viktig med et tema hvor kunnskapsnivået er generelt lavt i Norge (NIM, 2022, s. 9).

Brochmann og Kjeldstadli (2014) viser at det har vært innvandring til Norge siden år 900, men mot slutten av 1960-tallet skjedde det en økning i omfang og kompleksitet på innvandringen, og flere kom fra land utenfor Europa, som Pakistan, Tyrkia, Marokko og India (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 15; Midtbøen, 2017, s. 130). Ideer om Norge som en homogen nasjon, som tidligere nærmest utelukkende hadde påvirket samer og nasjonale minoriteter, ble en barriere for innvandrere som forsøkte å bli del av «det norske» (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 294). I 1990 ble det presentert en rapport hvor det ble påstått at Norge hadde en ikke-rasistisk befolkning (Hernes & Knudsen, 1990, i Orupabo, 2021, s. 1). I nyhetene, derimot, ble det rapportert eksempler på at det fantes rasisme i landet. Jeg gir ikke her en utfyllende liste, men noen sentrale hendelser er: Slaget om Brumunddal i 1991 (Vespestad, 2011), drapet på Benjamin Hermansen i 2001 (Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, 2019, s. 8), terrorangrepet på Utøya i 2011 (22. juli-senteret, 2022) og terrorangrepet på Al-Noor-moskeen med drapet på Johanne Zhangjia Ihle-Hansen i 2019 (Stiftelsen 10. August, 2022).

I forbindelse med denne oppgavens problemstilling kan det nevnes at skolen anslås å være en primærarena for opplevelser av rasisme (Antirasistisk senter, 2017, s. 4), og i kjølvannet av drapet på George Floyd i 2020 og de påfølgende demonstrasjonene mot rasisme i Norge og mange andre steder i verden, så har det blitt økt bevissthet om rasisme i norsk offentlighet generelt (Orupabo, 2021, s. 1). Skolen har også vært i rampelyset i debatten og det følgende er ikke ment som en oversikt over debatten om rasisme i skolen, men illustrer noen motstridende synspunkter i offentligheten: Mange har fremmet at det trengs mer kompetanse om rasisme blant norske lærere og lærerstudenter. Dette kommer frem i en rapport av Antirasistisk senter (2017, s. 4), det fremmes av en av de største

studentforeningene for lærere (Pedagogstudentene, 2020) og ansatte i kompetansehevingstilbud om rasisme (Lillo-Stenberg, 2020). Byrådet i Oslo har bestemt at det skal lages et undervisningsopplegg om strukturell rasisme som skolene i kommunen kan benytte seg av (Rydning & Jakobsen, 2021a), men denne avgjørelsen blir kritisert av Fremskrittspartiet, som mener det ikke finnes systematisk rasisme i Norge (Rydning & Jakobsen, 2021b). Organisasjonen Minotenk har lansert en håndbok mot rasisme som skal bidra med kompetanse (Aadland, 2021), men professor emeritus i pedagogikk, Kaare Skagen, mener den er uegnet for bruk i norsk skole fordi han mener det ikke er mulig å importere amerikansk teori inn i norsk kontekst (Skagen, 2021). Her ser en tydelig noe av spennet som finnes i den kollektive samtalen om rasisme som fenomen i Norge.

### 3.1.2 Tre områder av rasismebegrepet

Det har tidligere rådet en del kontrovers rundt *Store norske leksikon* sin side om rasisme, men etter en revisjon i 2018 har blant annet Antirasistisk senter og idéhistoriker Dag Herbjørnsrud gitt sin støtte til artikkelen (Heinesen, 2021). *Store norske leksikon* skiller mellom en smal og en vid rasismeforståelse, hvor den smale omhandler handlinger og holdninger som deler mennesker inn i ulike «raser» med ulik verdi. Den vide forståelsen bygger på samme forståelse av at det finnes «menneskeraser», men dette knyttes også opp mot kultur, nasjonalitet og religion (Skorgen et al., 2021).

For at noe skal defineres som rasisme så mener Bangstad og Døving (2015, s. 16) at det foregår en generalisering som forutsetter tre prosesser:

- At en befolkning deles inn i ulike kategorier hvor noen tillegges negative iboende trekk.
- At et individs identitet blir usynliggjort til fordel for de negative trekkene fra forrige punkt.
- At de negative trekkene i punkt én brukes i argumentasjon for underordning og diskriminering av denne kategorien mennesker.

Disse tre punktene oppsummerer mange av prosessene som skjer når rasisme internaliseres, og personers gruppetenkning settes i hierarkier. Videre vil jeg gå inn på tre områder av rasismebegrepet som vil konkretisere begrepet: biologi, kultur og hverdagsrasisme (Skorgen et al., 2021). De to første punktene over vil ligge til grunn for alle områdene av rasismebegrepet. Det siste punktet handler derimot om at det må argumenteres for en

underordning, og, for eksempel, hverdagsrasismebegrepet flytter fokuset bort fra personens bevisste intensjon til rasismens effekt på personer og system og forutsetter ikke bevisst argumentasjon.

### *3.1.2.1 Rasisme som biologi*

Jeg har allerede skrevet om rasismens historiske kontekst både internasjonalt og i Norge. Den rasismen som står beskrevet er her i stor grad en biologisk begrunnet rasisme, og jeg kommer derfor ikke til å komme med mange eksempler på dette i denne delen. Den biologisk funderte rasismen bygger på en forståelse av at mennesker kan kategoriseres og settes i et hierarki hvor hvite mennesker var øverst og melaninrike nederst (Bangstad & Døving, 2015, s. 49–20).

Denne «rasevitenskapen» ble endelig erklært uvitenskapelig av UNESCO i 1950 (Bangstad & Døving, 2015, s. 56), og etter andre verdenskrig så har «rase»-begrepet vært unngått eller tett knyttet opp mot biologisk rasisme i Norge (Osler & Lindquist, 2018, s. 27). Man ser derimot fortsatt at «rase» er meningsbærende i samfunnet som en sosial kategori. Selv om nordmenn ofte ikke anerkjenner det, så *ser* vi «rase» og behandler mennesker ut ifra «rase»-kategorier (Bangstad & Døving, 2015, s. 56–57; Harlap & Riese, 2014, s. 190–191), også for elever i barneskolen så er «rase» en faktor i hvordan man behandler andre (Eriksen, 2020, s. 6–7).

### *3.1.2.2 Rasisme som kultur eller religion*

Etter at «rase»-begrepet ble diskreditert, har man begynt å snakke mer om rasismens kulturelle former, noe som ofte kalles for en rasisme uten «raser». Denne formen for rasisme bygger i større grad på oppfatninger om kulturelle eller religiøse forskjeller enn biologiske. Fra 1980-tallet og utover har rasismen altså endret karakter, og det handler ikke om «den andres» fysiske trekk, men om kultur (Arneback & Jämte, 2017, s. 66; Bangstad & Døving, 2015, s. 13). Mer enn 60 prosent av jøder og muslimer mener at negative holdninger mot dem selv er blitt mer utbredt i Norge de siste årene (Hoffmann & Moe, 2017, s. 116–117). Videre vil jeg bruke jøder og muslimer for å eksemplifisere hvordan rasisme basert på religion/kultur foregår.

Antisemittisme har en lang og kompleks historie, som jeg så vidt kommer inn på i delkapittel [4.1.1](#)<sup>4</sup>. Under andre verdenskrig var det knyttet biologiske faktorer til

---

<sup>4</sup> Antisemittismens historie kan leses mer om i *Hva er rasisme* (Bangstad & Døving, 2015, kap. 3).

antisemittismen, mens det i dag i stor grad handler om en kulturelt fundert rasisme (Bangstad & Døving, 2015, s. 88). I moderne antisemittisme så tilskrives individer en kollektiv identitet basert på religiøs tro, og ett eksempel på dette, som jeg også fant i mitt datamateriale, var at negative følelser til staten Israel og dens historie blir overført og forstått som negative iboende karaktertrekk hos alle jøder (Antirasistisk senter, 2017, s. 22; Bangstad & Døving, 2015, s. 80–81). «Jøde» blir også brukt som skjellsord i norske skolegårder (Aalvik, 2019), noe som tyder på negative konnotasjoner til begrepet.

Muslimfiendtlighet blir også kategorisert som kulturell rasisme, og bygger på mange av de samme prinsippene som i moderne antisemittisme. Dette handler da om at muslimer, fordi de er muslimer, handler og gjør slik som de gjør. Ett eksempel kan være at ekstreme gruppers fortolkninger av islam blir brukt for å si noe om hva Islam «egentlig er» (Arneback & Jämte, 2017, s. 67–68; Bangstad & Døving, 2015, s. 109–110). I norske klasserom opplever muslimske elever krenkelser og å bli møtt med stereotype forventninger (Antirasistisk senter, 2017, s. 30; Kleva, 2021, s. 18). Islamofobi er begrep som har blitt brukt i den offentlige debatten i Norge, men jeg velger å bruke muslimfiendtlighet fordi det handler om holdninger til utøverne av religionen i stor grad (Hoffmann & Moe, 2017, s. 24).

En kritikk mot å kategorisere rasisme basert på religion som rasisme, bygger på frykten for at alle innvendinger mot religiøse eller kulturelle praksiser kan beskrives som rasisme, men Bangstad & Døving (2015, s. 28) fremmer at en kan bruke de tre punktene om generalisering jeg presenterte i delkapittel [4.1.2](#), for å unngå at legitim religionskritikk havner innunder rasisme-begrepet.

### *3.1.2.3 Hverdagsrasisme - begrepsforklaring*

Perspektiver på rasisme-begrepet knyttet til hverdagsrasisme, representerer et nyere fagfelt og et skifte av fokus. I biologisk og kulturell rasisme så er det et individfokus, hvor noen «er» rasister og oppmerksomheten rettes mot individers fordommer og stereotypiske forståelser. Når man snakker om hverdagsrasisme, så flyttes fokus over på struktur, praksiser og normer. Det handler ikke lenger om «hvem» som er rasist, men om en handling er rasistisk eller ikke (Eriksen et al., 2022, s. 40; Røthing, 2017, s. 108–109). For å kunne skrive om hverdagsrasisme på en presis måte er det nødvendig å definere noen begrep, før jeg går nærmere inn i tematikken. Disse begrepene er: rasialisering, mikroagresjoner, hvit og melaninrik.

Rasialisering beskriver hvordan mennesker har forventninger og stereotypier til personer basert på utseende, etnisitet, religion eller kulturell bakgrunn som stammer fra tankesett under kolonitiden (Gullestad, 2005, s. 27). At noen blir rasialisert betyr at de har synlige trekk som defineres ut av majoriteten og blir gjort til «den andre». Dette er ofte ubevisste prosesser hvor noen skaper grupper basert på avvik fra en norm som er knyttet til uforanderlige egenskaper (Riese & Harlap, 2021, s. 134). Dette skaper utenforskap, og rasisme blir del av en sosial praksis (Bangstad, 2017, s. 234–235). Måten rasialiseringsprosesser kommer til uttrykk i samfunnet og påvirker minoriteter, er gjennom mikroagresjoner.

Mikroagresjoner er hverdagslige bevisste og ubevisste handlinger eller kommentarer som marginaliserer eller andregjør de som utsettes for dem (Gressgård & Harlap, 2014, s. 24). Handlingene markerer et underordningsforhold, uten at dette nødvendigvis er intensjonen, og om noen prøver å problematisere dette, vil flere avvise det, og de utsatte beskyldes ofte for å overreagere. Mikroagresjoner omfatter et vidt spenn av passive og aktive handlinger, som blikk, åpenhet i møte med andre eller personlige bemerkninger. Handlingene og ytringene ses ofte på som harmløse av de som sjeldent eller aldri utsettes for dem (Gressgård & Harlap, 2014, s. 24). For illustrerte eksempler på mikroagresjoner se *En introduksjon til avkolonisering av akademia* (SAIH, 2020, s. 35–36).

Hvithet beskriver en persons sosiale identitet, posisjonering og makt, og er samtidig knyttet til hudfarge (Dankertsen, 2019, s. 2). Det kan beskrives i all enkelhet ved at man ikke blir utsatt for rasisme eller rasialisering, noe som er et privilegium<sup>5</sup> (Dankertsen, 2019, s. 2). I vestlige land er hvithet ofte den usynlige normalen som blir målestokken for om noe er bra eller mindre bra, kjent eller ukjent. I norsk sammenheng handler hvithet, litt forenklet sagt, om at man er majoritetsnordmann, kulturelt kristen og har lys hud. Samer og nasjonale minoriteter har ofte lys hud, men regnes ikke som hvit i denne definisjonen. Dette fordi de også har en lang historie som minoritet, med kolonisering og plassering i et rasistisk «rase-system», noe jeg skriver mer om i neste delkapittel. Disse folkegruppene utsettes for

---

<sup>5</sup> Privilegier handler om fordeler man har i samfunnet på grunn av egen posisjonering. Disse fordelene merkes ikke av privilegerte personer, frem til de blir påpekt, mens for de som utsettes for ulempene så er fordelene ofte veldig tydelige. Privilegier kan være knyttet til mye forskjellig, slik som utdanningsnivå, økonomi, seksualitet, hudfarge, religion, etc. (Führer, 2021, s. 39; SAIH, 2020, s. 34).

rasialisering, men har mulighet til å passere som hvite, om de ikke tilkjenner sin minoritetsposisjon (Dankertsen, 2019, s. 27–29; SAIH, 2020, s. 18).

Begrepet melaninrik ble introdusert i Norge 1999 av organisasjonen African Youth in Norway, som et begrep som innbefatter alle som ikke er hvite og har en del melanin i huden. Av den grunn fremmer Guro Sibeko at begrepet er mer inkluderende enn betegnelser som «gul», «svart» eller «brun», fordi det handler om hudfarge, men går på tvers av nasjonalitet og geografisk opprinnelsessted (Sibeko, 2019, s. 11–12). Begrepet kan dermed ikke brukes for å skille mellom ulike minoritetsgrupper, og vil derfor ikke kunne belyse skillene mellom opplevelsene til disse minoritetene. Samer og nasjonale minoriteter med lys hud regnes ikke som melaninrike, da begrepet er ganske tett knyttet opp mot hudfarge.

#### 3.1.2.4 Hverdagsrasisme

Jeg har nå definert alle relevante begreper, og i dette siste aspektet ved rasismebegrepet skal jeg ta for meg rasismebegrepets strukturelle nivå og hvordan samfunnet gjennomføres av strukturer og normer som skaper privilegier for den hvite majoritetsbefolkning, som den rasialiserte minoritetsbefolkningen ikke får (Arneback & Jämte, 2017, s. 69). Disse strukturene kommer ofte til syne gjennom enkeltpersoners fortellinger om å bryte med forventninger og å bli utsatt for mikroagresjoner. Dette handler da om dagligdage normaliserte praksiser, og summen av disse kalles hverdagsrasisme eller strukturell rasisme (Eriksen et al., 2022, s. 36). Camara Lundestad Joof (2018) beskriver sine opplevelser med hverdagsrasisme i boken *Eg snakkar om det heile tida*. Hun beskriver for eksempel hvordan folk som spør hvor hun kommer fra ikke godtar at hun svarer Sandefjord fordi det de egentlig lurer på er hvorfor hun er melaninrik (Joof, 2018, s. 13). Disse historiene belyser at det finnes strukturer i samfunnet som gir enkelte privilegier, og dette handler ofte om ressurser, innflytelse og muligheter. Som eksempler, vet vi at skolen er den samfunnsarenaen hvor barn og unge i størst grad melder fra om opplevelser med rasisme (Antirasistisk senter, 2017, s. 4; UNICEF, 2022, s. 12) og at rasistiske skjellsord brukes i norske skolegårder, selv om elevene ofte ikke vet hva ordene betyr (Kleva, 2021, s. 18). Hva et skjellsord betyr i den konkrete situasjonen endrer seg også ut ifra hvem som bruker ordene og i hvilken sammenheng (Moldrheim, 2021, s. 12). Personer med «utenlandskklingende navn» har også, som nevnt i delen om tidligere forskning, 25% mindre sjanse enn andre til å bli innkalt til jobbintervju (Midtbøen & Rogstad, 2012, s. 9). Opplevelsene av å ikke passe inn kan også påvirke selvbildet til rasialiserte mennesker, og begrepet internalisert rasisme beskriver hvordan

personer kan kjenne på skam og forakt, eller forsøke å ta avstand fra eget opphav (Arneback & Jämte, 2017, s. 80–81).

Eduardo Bonilla-Silva (2018) innførte begrepet fargeblind rasisme, for å beskrive hvordan det i USA nektes for at hudfarge har en betydning i samfunnet, fordi en selv ikke synes det burde ha en betydning. I Norge er det også en utbredt oppfatning og et ideal om at man skal være fargeblinde, og ikke «se» hvilken hudfarge noen har eller at det har noen betydning (Gullestad, 2005, s. 44; Røthing, 2017, s. 109), jeg har derimot presentert litteratur i dette delkapittelet som viser at hudfarge har en betydning i dagens Norge. Siden man ofte ikke snakker om «rase», og dermed heller ikke hudfarge i Norge, så brukes det ofte andre begrep for å unngå tematikken. Führer (2021, s. 134–135) viser hvordan begrepet *minoritet* ofte knyttes til melaninrike nordmenn, mens *etnisk norsk* ofte brukes når man snakker om hvite nordmenn, som en strategi for å unngå å snakke om hudfarge eksplisitt. Robin DiAngelo (2018, introduksjon) bruker begrepet hvit skjørhet for å beskrive hvordan hvite personer opplever et emosjonelt stress når det snakkes om rasisme. Samtaler rundt hverdagsrasisme kan oppleves om et angrep på hvite personers identitet som gode moralske mennesker, fordi rasistiske handlinger ofte knyttes til «dårlige mennesker» (DiAngelo, 2018, kap. 5). Hverdagsrasisme forsøker å flytte dette fokuset til system, men siden man som hvit ikke er vant til å måtte forholde seg til kategorier som hudfarge (jamfør fargeblind rasisme), kan dette føre til reaksjoner. Når rasialiserte personer snakker om rasisme med hvite, så opplever mange manglende anerkjennelse av hendelsene de forteller om eller at den hvite trekker seg bort fra situasjonen (Sibeko, 2019, s. 95). Ett eksempel på dette kan være lærere som velger å definere rasistiske hendelser i klasserommet som dårlig oppførsel (Eriksen, 2020, s. 8–9). Guro Sibeko (2019, s. 87–107) har også beskrevet hvordan hun opplever det å bli møtt med hvit skjørhet i Norge, og beskriver blant annet situasjoner hvor hennes opplevelser med rasisme i helsevesenet avfeies fordi det oppleves som en nedvurdering av hvites vonde opplevelser (Sibeko, 2019, s. 95).

### 3.1.3 Oppsummering

Rasisme-begrepet inneholder mange ulike element som ikke utelukker hverandre. Rasistiske forestillinger kan ta utgangspunkt i biologiske eller kulturelle/religiøse forståelser av ulike mennesker. Jeg har også presentert hverdagsrasisme som et begrep som kan innebefatte de strukturelle forekomstene av mikroagresjoner i samfunnet. I denne oppgaven, med barneskolen som kontekst, er det lite snakk om en selverklært rasisme og et uttalt hat mot

spesifikke grupper. Fokuset ligger på hverdagsrasisme og handlingene som utføres heller enn å prøve å definere noen som rasist/ikke-rasist. I diskusjonsdelen vil det i enkelte sammenhenger være interessant å trekke frem ulike, smalere aspekt ved rasismebegrepet for å forsøke å skape en større forståelse av situasjonene som analyseres, mens det i andre sammenhenger vil være tilstrekkelig å bruke et mer generelt rasisme-begrep, når fokuset ligger på hverdagsrasisme og enkeltpersoners handlinger.

## 3.2 Lærerrollen

Når jeg nå har skrevet om hvordan rasisme som fenomen kan beskrives og eksemplifiseres, vil fokuset i teoridelen flyttes over på skolen og lærerprofesjonen. Lærere i skolen opplever et høyt, tidvis motstridende, forventningspress fra samfunnet, som kommer til uttrykk gjennom foreldre, skoleeier, politikere og media. Samtidig opplever de at flere tema kommer inn i skolen som lærere ikke har nødvendig kompetanse i (Ekspertergruppa om lærerrollen, 2016, s. 204). Når rasisme blir tema i skolen, står lærerne i komplekse situasjoner med høye forventninger både fra seg selv, fra elever, fra politikere og fra eksterne.

### 3.2.1 Tre områder av lærerrollen

Hovdenak (2010, s. 21) deler krav og forventinger til lærerrollen inn i tre områder:

- Læreren og samfunnet
- Læreren og organisasjonen
- Læreren og eleven.

Læreren og samfunnet handler om makronivået med utdanningspolitikk, lover og læreplaner. Læreren og organisasjonen handler om profesjonsfellesskapet og alle former for utviklingsarbeid i skolen. Læreren og eleven handler om mikronivået og handler om læreres ulike kompetanser og handlinger i klasserommet (Hovdenak, 2010, s. 21–28). Området læreren og samfunnet vil i min oppgave også omhandle faktorer som påvirker skolen utenfra, slik som normer i samfunnet, samfunnskontekst og mediedebatt. Dette vil ikke være så fremtredende i delkapittelet under, men jeg viste noen innspill i mediedebatten om forståelser av rasismens påvirkning i skolen i delkapittelet om [rasisme i norsk kontekst](#). Denne delen av læreren og samfunnet vil bli trukket inn i presentasjon av funn og i drøftingen.



Videre vil jeg bruke tredelingen til Hovdenak, slik den er presentert over, når jeg går nærmere inn på lærerrollen og ulike faktorer som påvirker lærerne i deres yrkesutøvelse.

### 3.2.1.1 Læreren og samfunnet

Lærere kan oppleve et krysspress mellom krav satt av staten og interessene til barnet hen møter i klasserommet. Skolens oppgaver handler om de intensjoner og forpliktelser skolen har gjennom skolepolitiske dokumenter, slik som læreplaner og forskrifter. Skolens funksjoner handler om hvordan dette ser ut i virkeligheten, og hvordan skolen faktisk påvirker elevene (Imsen, 2020, s. 210–211).

Skolen har fire hovedfunksjoner:

- Den reproduktive
- Den produktive
- Den identitetsskapende
- Den likhetsskapende

Den reproduktive funksjonen handler om å lære opp elevene i samfunnets felles kulturarv, slik at de kan videreføre denne kunnskapen til neste generasjon. Den produktive funksjonen handler om at skolen skal formidle kompetanse som trengs i ulike sektorer i samfunnet, slik som institusjoner og næringsliv. Den identitetsskapende funksjonen til skolen handler om at alle elever skal få mulighet til å skape seg en identitet og oppleve personlig vekst. Skolens likhetsskapende funksjon handler om at den skal bidra til likhet og likeverd, både mellom elevene og i samfunnet generelt (Imsen, 2020, s. 212). Skolens funksjoner påvirker elevene på mange ulike måter. Nedenfor trekker jeg frem den likhetsskapende og den reproduktive funksjonen, fordi de er mest relevant for datamaterialet mitt.

De fire funksjonene er delvis et uttrykk for en ønsket politisk linje om en felles skole for alle, kanskje spesielt i forbindelse med den likhetsskapende funksjonen. Lenge har man jobbet for å minske sosial ulikhet, hvilket blant annet kommer til uttrykk i sittende regjeringens politiske plattform, gjennom formuleringer som: «At barn og unge med ulik bakgrunn lærer saman i skulen, er viktig for fellesskapet, det byggjer ned forskjellar og opp tilliten vi har til kvarandre» (Arbeiderpartiet & Senterpartiet, 2021). Deler av en slik forståelse av skolens funksjon kan knyttes til frigjøringspedagogikken, hvor et av hovedverkene er *De undertryktes pedagogikk* av Paulo Freire (2003). Et viktig element innen frigjøringspedagogikken er at

undervisning må skje med utgangspunkt i virkeligheten til elevene, må oppfordre til kritisk tenkning og at undervisning ikke bare skaper læring, men også endrer samfunnet til det bedre (SAIH, 2020, s. 28). Spesielt delen om utdanningens positive samfunnsmessige påvirkning preger norsk skole. Dette kommer frem blant annet i overordnet del med formuleringer om like muligheter uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017d) og i det ovenfornevnte utdraget fra regjeringsplattformen.

Den reproduktive funksjonen til skolen har blitt endret ganske mye i løpet av Norges skolehistorie. I L97 var det for eksempel veldig konkrete og smale kompetansemål, hvor det i norskfaget ble foreslått litteratur til bruk i undervisningen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 120), mens det i LK20 er mye bredere kompetansemål og læreren har større handlingsrom, blant annet fordi det ikke spesifiseres valg av litteratur. Dette øker handlingsrommet til læreren og forandrer den reproduktive funksjonen til skolen, gjennom at hva som regnes som kulturarv blir mer avhengig av læreren. Læreren får altså mer makt til å bestemme hvor mye plass som skal gis til Astrid Lindgren og hvor mye som skal gis til nyere forfattere som, for eksempel, Máret Anne Sara. Da dette var styrt sentralt så man tydelige eksempler på at det å fokusere for mye på majoritetselevne og skolens reproduktive funksjon kan gå på bekostning av rettighetene til urfolk og andre minoriteter, spesielt når dette kobles til nasjonalisme og fornorskning. Jeg skrev mer om konsekvensene av disse prosessene for urfolk og nasjonale minoriteter i delkapittel [4.1.1.2](#). Også den likhetsskapende funksjonen til skolen, beskrevet i avsnittet over, kan komme i skade for å bli et verktøy for assimilering om man ikke er nøye med hvordan sosial ulikhet skal bekjempes. Mignolo og Walsh (2018, s. 95) fremmer at som en representant for «Vesten», så mangler Freire et avkoloniseringsperspektiv og at frigjøringspedagogikken han representerer kan komme til å gå på akkord med urfolkskunnskap og praksiser fordi det ikke er nok å ta utgangspunkt i majoritetselevens virkelighet. Minoritetene må altså også trekkes inn i klasserom hvor de ikke er representert, og gis mulighet til å være utgangspunktet for normative diskusjoner og samhandling i klasserommet.

Skolens oppgaver bestemmes først og fremst av opplæringsloven. I sammenheng med tematikken i denne oppgaven, er det interessant å trekke frem at det i formålsparagrafen blant annet står at skolen skal bygge på noen felles grunnleggende verdier, gi kunnskap om det kulturelle mangfoldet og om den norske og internasjonale kulturarven (Opplæringslova, 1998, Paragraf 1). Opplæringslovens paragraf 9A har vært mye omtalt i media, og beskriver

hvordan alle barn har rett til et trygt læringsmiljø. Lærere skal ha nulltoleranse mot krenkelser og det er elevens opplevelse som skal avgjøre om det settes inn tiltak (Opplæringslova, 1998, paragraf 9A). Oppgavene som beskrives i opplæringsloven er generelle og aktuelle, og vil også være det i fremtiden (Imsen, 2020, s. 219). Overordnet del av læreplanen, som utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, beskriver hvordan «Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I tillegg påpekes det at læreren skal bruke sitt pedagogiske skjønn i utøvelsen av sitt yrke og de valg de utfører i samhandling med elevene sine (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Myrebøe og Røthing (2021, s. 65–67) viser hvordan det er et spenn mellom opplæringslovens paragraf 9A og overordnet del av læreplanen hvor opplæringsloven peker mot en rettsliggjøring av skolen, mens overordnet del presiserer lærerens handlingsrom. De mener at det pedagogiske skjønnets fortsatt har forrang over det juridiske i norsk skole. Dette vil prege hvordan lærere jobber med tematikk knyttet til denne oppgaven og handlingsrommet de har i klasserommet, selv om mange lærere er bekymret for den makt de mener paragraf 9A gir elevene (Walle-Hansen & Alver, 2022).

De fire hovedfunksjonene til skolen er også til stede i skolens ulike oppgaver, men vektingen av disse er ikke spesifisert (Imsen, 2020, s. 219). Dermed er det opp til lærerne, på profesjonsnivå, å finne ut hvilke områder som skal tillegges mest vekt, for eksempel av norsk eller internasjonal kulturarv. I den forbindelse må det også defineres hva «norsk kulturarv» er. For å si det litt enkelt: Inneholder dette bare bunad og folkemusikk, eller tar man med joik, norsk rap og popmusikk? (Imsen, 2020, s. 228–230). Lærerens vektlegging av innholdet i «norsk kulturarv» kan fort ende opp med diskusjoner om hva det vil si å være norsk, og i samtaler om norskhet i klasserommet trer idéer om et nasjonalt «vi» frem. I slike samtaler kan elever ende opp med å bli definert ut, målt opp mot eksisterende normer og bli gjort til «de andre». Forestillinger om norskhet blir ofte, blant annet, knyttet til hvithet (Riese & Harlap, 2021, s. 133). Dermed må læreren foreta en skjønnstøvelse og gjøre et valg mellom norsk versus internasjonal kulturarv. I tillegg må læreren være bevisst på at eget klasserom kanskje består av elever med ulike bakgrunner som alle skal kunne føle tilhørighet og ha mulighet til å oppleve seg som en del av det norske.

### *3.2.1.2 Læreren og organisasjonen*

På organisasjonsnivå omtales ofte læreryrket som en semiprofesjon, fordi det har et noe svakere kunnskapsgrunnlag enn profesjoner (Hovdenak, 2010, s. 20). Det å være en semiprofesjon innebærer dokumentert faglig kompetanse, ansvarlighet og kvalitet i utøvelsen av yrket, offentlig synlighet i yrkets relevans for samfunnet, formell eller uformell adgangskontroll til yrket og anerkjennelse fra staten (Rasmussen (2004), i Hovdenak, 2010, s. 19). Selv om jeg legger dette til grunn, vil jeg i denne oppgaven bruke profesjon som begrep for å omtale læreryrket kollektivt, fordi det er blitt det mest vanlige (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 31). Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 31) trekker frem særlig tre områder som er viktig i sammenheng med lærerrollen: at de bygger på et avgrenset teoretisk/metodisk område, at yrket har mulighet til skjønnsutøvelse og at yrket får et spesielt ansvar ut ifra dets samfunnsmandat.

Læreren på organisasjonsnivå handler i stor grad om profesjon og skoleutvikling. Det er ikke bare elevene som lærer i klasserommet, for læreren er også i en konstant utvikling (hooks, 1994, s. 39). Det finnes mange ulike skoleutviklingsprosjekt, hvor hensikten er å utvikle lærerens kompetanse på individ- og profesjonsnivå. I disse prosessene oppstår det maktkamper og interesse-/verdi-konflikter, men hva disse består i vil være preget av konteksten på de ulike skolene (Hovdenak, 2010, s. 25).

Å utøve skjønn er en sentral del av profesjonelt arbeid. Det handler om å ta en generell regel eller kompetanse, og tilpasse den til en gitt situasjon eller kontekst. Hvor stort handlingsrom profesjonsutøveren har, bestemmes som oftest av staten, og om yrker får stort handlingsrom begrunnes dette ofte med nødvendigheten av fleksibilitet. Det motsatte vil innebære en innskrenking av handlingsrommet, og dette begrunnes ofte med et ønske om likebehandling eller fare for misbruk av skjønnsmyndighet (Molander, 2013, s. 44–45). Mekanismene bak disse prosessene kalles ansvarliggjøringsmekanismer, og man kan skille mellom strukturelle og epistemiske mekanismer. Strukturelle mekanismer innskrenker handlingsrommet eller begrenser mulighetene for skjønnsutøvelse, og epistemiske mekanismer skal forbedre betingelsene for resonneringen som ligger til grunn for skjønnsutøvelsen (Molander, 2013, s. 46). Molander (2013, s. 48–54) trekker frem fem eksempler på hver type mekanisme, men i denne teksten vil jeg trekke frem de mekanismene som er mest relevante for oppgaven: Restriktive mekanismer handler om rettigheter til elever og plikter til institusjonene, forsinkende mekanismer skal forlenge reaksjonstiden og utsette

tidspunktet hvor skjønnet må utøves, formende mekanismer handler om at man forsøker å overføre kunnskap, verdier og normer gjennom felles formelle utdanningsløp og, til sist, motiverende mekanismer som handler om å motivere til å gjøre en «god jobb», for eksempel gjennom økonomiske insentiver eller tillit og anerkjennelse. Til sist vil jeg nevne deliberative mekanismer som spesielt interessante for denne oppgaven. De handler om å veie argumenter for og mot, og kan være prosesser på individnivå eller kollektive tankeprosesser. Én måte dette gjøres på er å reflektere over situasjoner som kan oppstå i klasserommet, slik at man er mer forberedt når de oppstår. Et annet eksempel kan være at man skaper rom hvor yrkesutøvere selv tar opp tema som de ønsker å reflektere rundt (Molander, 2013, s. 52–53).

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 39–40) trekker frem at offentlige tiltak som er ment for å styrke lærerprofesjonen kan forstås på litt ulike måter. Søkelyset på kompetanseheving kan for eksempel oppleves som en strukturell mekanisme, der hensikten er å definere hvilke kompetanser som er viktig for å oppnå målene som myndighetene setter. Dette kan imidlertid også tolkes som en epistemisk mekanisme for å gi lærere flere verktøy til å håndtere de komplekse situasjonene de opplever i klasserommet. Dermed finnes det et tolkningsrom og ikke klare skiller mellom ulike mekanismer. Et annet eksempel på kompleksiteten i slike spørsmål er at blant lærere som Sølvi Mausethagen (2015) intervjuet, så ville de fleste ha veldig tydelige avgrensninger når det kom til det faglige innholdet de skulle undervise om, men ha veldig fritt handlingsrom i valg av metode for denne undervisningen (Mausethagen, 2015, s. 103–105).

### *3.2.1.3 Læreren og eleven*

Læreren som praktiker behøver, i tillegg til mye annet, didaktisk, faglig og sosial kompetanse (Hovdenak, 2010, s. 26). Arbeidet til læreren er mangfoldig og Gunn Imsen (2020, s. 29–36) skisserer 7 ulike oppgaver knyttet til læreres hverdag: å mestre elevgruppa, å ha omsorg for elevene, å møte foreldrene, å samarbeide med kolleger og ledelse, å møte komplekse klasseromssituasjoner og å forholde seg til tidspress og lærerens selvbylde. Disse er ikke utfyllende, men gir en pekepinn på hvor kompleks og variert lærerens hverdag er. I den sammenheng er det viktig å poengtere at i forskningslitteraturen skiller en ofte ikke mellom undervisning på ulike trinn eller kategorier av lærere, og forskjellene mellom kategoriene undersøkes i liten grad. Det er derimot sannsynlig at lærere på barneskole, ungdomsskole og videregående vil ha ulike opplevelser av undervisningspraksis (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 150).

I delen om *Læreren og samfunnet* skrev jeg om at alle elever har rett til å være trygge på skolen. I lærerens arbeid med å skape trygge klasserom, kan hen havne i utfordrende situasjoner. I et frigjøringspedagogisk perspektiv vil man kunne forsøke å endre klasserommet til det bedre ved å ta utgangspunkt i elevenes situasjon i klasserommet. Bell hooks (1994, s. 21) beskriver i boka *Teaching to Transgress – Education as the Practice of Freedom* noen forhold som kan bidra i arbeidet med å skape gode læringsmiljø: Lærere burde ikke kreve av elevene å dele noe med klassen som læreren ikke selv er villig til å dele. Hooks setter også ord på en frykt man kan kjenne på som lærer, for at det kan oppstå konfrontasjon og konflikt når man tar opp enkelte tema. Hun poengterer derimot at de klasserommene som læreren opplever som «trygge» kan preges av stillhet og ro, men at den samme roen ikke nødvendigvis oppleves som trygg for minoritets elever (hooks, 1994, s. 39). Dette viser at i tilfeller hvor læreren opplever klassen som rolig, er ikke dette nødvendigvis et uttrykk for at alle i klassen har det bra. Når en ser dette i sammenheng med forskning som viser at lærere unngår å snakke om vanskelige tema i klasser hvor det er mye uro (Andresen, 2020, s. 159–160), kan det være interessant å stille spørsmål ved om utryggheten skapes av uro eller om uroen skapes av utrygghet.

Når læreren utøver sitt virke som lærer, benytter hen sin praktiske yrkesteori. Lauvås og Handal ((2014) i Lauvås, 2016, s. 87) utviklet en modell (praksistrekanten) for å illustrere hvordan lærere tenker rundt egen undervisning i tre nivå. Den har form som en trekant, hvor det nederste laget (p1) handler om de handlinger som læreren utfører i klasserommet. Det midterste laget (p2) handler om teori- eller erfaringsbaserte begrunnelser lærere har for disse handlingene. Den øverste delen av trekanten (p3) er knyttet til de verdier og holdninger som ligger til grunn for handlingen slik de blir uttrykt av læreren. Denne modellen blir ofte brukt i forbindelse med veiledning, men kan i denne oppgaven være interessant for å se på hvordan lærerne begrunner sine handlinger og på hvilke nivå. I neste avsnitt vil jeg se litt nærmere på skillet mellom teori og handling.

Grimen (2008, s. 76–77) beskriver hvordan man ofte snakker om teoretisk kunnskap som begrunnede sanne handlinger og praktisk kunnskap som kunnskap man ikke kan skille fra situasjonen de blir lært og brukt eller personen som bruker dem. Han bruker også begrepet taus kunnskap for å beskrive en dimensjon ved praktisk kunnskap som handler om at man ofte vet mer om noe enn man klarer å fortelle. Det er flere sider ved dette, slik som at det finnes tattforgritheter innenfor yrkene som vanskelig lar seg formulere, at de praktiske elementene er

del av et system som det er vanskelig å ha oversikt over eller at det rett og slett finnes kunnskap som er vanskelig å gjengi verbalt (Grimen, 2008, s. 79–82). Det at man i lærerprofesjonen snakker om et «praksissjokk», kan være et tegn på at det er kunnskap man ikke får tilgang til gjennom lærerutdanningsinstitusjoner.

En type teoretisk kompetanse som er relevant i sammenheng med denne oppgaven er mangfoldskompetanse. Røthing (2020, s. 9) skriver at «mangfold er «in» i tiden», for å beskrive hvordan det de siste årene er blitt større bevissthet på mangfoldstematikk, men problematiserer videre at dette viser lite til hva det betyr å være «for» mangfold. For å motvirke eksisterende maktstrukturer i klasserom, kan lærere benytte seg av postkolonial skoleforskning. For eksempel presenterer Eriksen & Svendsen (2020, s. 4–7) 5 muligheter for å avkolonisere undervisning: utfordre maktstrukturer og privilegier i klasserommet, trekke inn antikoloniale perspektiver i undervisning, bryte opp skillet mellom «vitende» og «uvitende», ta utgangspunkt i mangfoldet som finnes av menneskelige erfaringer samt kritisk refleksjon over egen posisjonering og hva en tar med seg inn i klasserommet. Dette må derimot ikke leses som fullverdige «løsninger» for hvordan man kan avkolonisere undervisning, men som perspektiv som kan endre tenkemåter (Eriksen & Svendsen, 2020, s. 7–8).

Jeg har delt teorikapittelet inn i to hoveddeler, rasisme og lærerrollen, og brukt disse som det teoretiske grunnlaget i oppgaven min. Dette vil bli trukket frem igjen i presentasjon av funn og i drøftingskapittelet. I det påfølgende metodekapittelet vil jeg vise hvordan jeg har gått frem i planlegging og gjennomføring av forskningsprosjektet denne masteren utgjør.

## 4 Metode

Utgangspunktet for denne oppgaven er problemstillingen *Hvordan jobber fire lærere med rasisme i barneskolen? Lærerens refleksjoner og erfaringer*. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det metodiske grunnlaget for oppgaven min. Jeg har brukt forskningsintervju for å svare på problemstillingen. Datainnsamlingen bestod av individuelle dybdeintervjuer med fire lærere, som jeg deretter analyserte gjennom en meningsfortetning i tre deler.

Først vil jeg presentere mitt eget kunnskapssyn og posisjonering, siden dette er så grunnleggende for hvordan jeg har jobbet med oppgaven. Deretter vil jeg bygge videre på dette og redegjøre for valg av intervjumetode, samt utfordringer ved innhenting og bruk av dybdeintervju som metode. Jeg vil også komme inn på produksjon av intervjuguide, avgrensninger og utvalg, samt beskrive prosessen med å transkribere og analysere datamaterialet. Jeg vil gjennom hele dette metodekapittelet drøfte ulike etiske beslutninger jeg har tatt i arbeidet med masteroppgaven. I delkapittel 5.4 knyttes disse etiske overveielser i masteroppgaven til tre sentrale forskningsetiske prinsipper.

### 4.1 Kunnskapssyn og posisjonering

«Whose research is it? Who owns it? Whose interests does it serve? Who will benefit from it? Who has designed its questions and framed its scope? Who will carry it out? Who will write it up? How will its results be disseminated?» (Smith, 2012, s. 10).

Linda Tuhiwai Smith stiller de overnevnte spørsmålene i sammenheng med hvordan urfolksforskning burde gjennomføres, mens Torjer Olsen fremmer at de burde stilles uavhengig av hvem som skal gjøre forskningen og i hvilket fagfelt (Olsen, 2016, s. 35). Disse metodiske spørsmålene har vært sentrale for min tilnærming til denne oppgaven, og de har fungert som en god rettesnor om at ingen forskning gjøres i et vakuum.

Dybdeintervjuene gjennomført i denne oppgaven bygger på en forståelse av at både forsker og intervjuperson er subjekter i intervjusituasjonen. Dette forteller noe om mitt fagteoretiske ståsted, og plasserer meg innenfor det Gleiss og Sæther (2021, s. 202) kaller en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Til grunn for denne oppgaven ligger det altså en idé om at kvalitativ forskning ikke kan skilles fra forskeren som utfører forskningen. Det er dermed viktig å være bevisst egen posisjonering (Harding, 2008, s. 6–8; hooks, 1994, s. 139; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 81–82; Leer-Salvesen & Leer-Salvesen, 2022, s. 103-107-). Med utgangspunkt i denne fagforankringen, så er det viktig å reflektere over egen subjektivitet, og hvordan min bakgrunn påvirker forskningen min (Eriksen, 2022a). Dette gjør jeg for å



fremme det Kvale og Brinkmann (2015, s. 273) kaller refleksiv objektivitet. Det handler om å få innsikt i egne fordommer og subjektivitet, og å reflektere over hvordan dette påvirker min kunnskapsproduksjon. Refleksiv objektivitet handler ikke om å «reflektere seg bort» fra sine fordommer, men å bevisstgjøre seg dem og anerkjenne at egne fordommer påvirker forskningen som utføres (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49–51; Harding, 2008, s. 114–122). Dette samsvarer delvis med det som i hermeneutikken kalles for forståelseshorisont. Jeg kan utforske min egen forforståelse og fordommer, og tydeliggjøre for meg selv og andre hvordan dette påvirker meg og min forskning. Imidlertid vil jeg nok aldri kunne få en fullstendig oversikt eller innsikt over hvordan bakgrunnen min har formet og påvirker meg som forsker (Krogh, 2019, s. 54–55).

Jeg er 27 år gammel, vokst opp i en liten bygd i Nord-Norge og hvit majoritetsnordmann. Dette er deler av min sosiale posisjonering, som er med på å påvirke hvordan jeg oppfattes av andre i samfunnet. Jeg innehar også mange andre posisjoner, men jeg har valgt ut disse fordi jeg mener de har påvirket arbeidet mitt med denne oppgaven i størst grad. Som eksempel legger min hvite hud grunnlaget for at jeg ikke opplever rasisme, jamfør delkapittel [4.1](#). Noen vil mene at dette gjør meg uskikket til å skrive om tematikken i det hele tatt. Jeg mener gjennomsiktighet er viktig og at du som leser denne teksten må kunne se mine refleksjoner og tanker opp imot min bakgrunn og mine erfaringer, på samme måte som de jeg har intervjuet har fått et kroppsliggjort inntrykk av min posisjonering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 125). Det oppleves litt fremmed og uvant å eksponere seg for generaliseringer og antagelser om meg som person, men det ville være uryddig av meg å unnlate slik informasjon når det kan ha påvirket min tilnærming til masteroppgavens tema og hvordan jeg har behandlet datamaterialet.

Linda Tuhiwai Smith (2012, s. 1) viser til egen bakgrunn som urfolkskvinne og historien når hun skriver at forskning er tett knyttet sammen med europeisk kolonisering. Historisk sett har ofteminoriteter blitt skadelidende når majoritetspersoner har forsket på tema knyttet til deres identitet. I delkapittel [4.1.1.2](#) viser jeg eksempler på dette fra raseforskning gjort mot samer, men dette gjelder også andre grupper. Min egen forskning er ganske annerledes enn den «forskningen» som ble gjort mot samene. Imidlertid handler masterprosjektet om rasisme, hvor det er et særlig lagt vekt på opplevelser spesifikt knyttet til ulike minoritetsgrupper. Man kan dermed si at masteroppgaven trer inn i en større “fagtradisjon”, hvor majoritetspersoner dominerer mye av forskningen på minoritetsspørsmål.

I delkapittel [4.1.2.3](#) viser jeg også til Marianne Gullestad (2005, s. 44) sin forskning om hvordan samfunnet er preget av en usynliggjort, fargeblind rasisme. Dette har også jeg blitt påvirket av gjennom å ha vokst opp i Norge. Torjer Olsen (i SAIH, 2020, s. 33) skriver om det å være ikke-samisk urfolksforsker, og viser at han som hvit forsker tar med seg bakgrunnen sin inn i forskningen. Jeg må være bevisst på hvordan jeg fremstiller temaene jeg tar opp, hvem jeg lar være subjekter og hvilke interesser som fremmes i forskningen min.

Samtidig viser Linda Tuhiwai Smith (2012, s. 46–47) at både de som har kolonisert og de som har blitt kolonisert deler forståelser og begrep knyttet til kolonisering. Hun viser også eksempler på hvordan kolonisering ikke bare handler om økonomisk utnyttning, men også å fremme vestlige forståelser av, blant annet kjønn, tid og individ. Jeg er altså påvirket av disse forståelsene, og det vil være vanskelig for meg å avgjøre om de måtene jeg fremstiller ulike tema på er problematiske (Harding, 2008, s. 120–121). Til tross for dette mener jeg at det har noe for seg å bevisstgjøre seg sin egen bakgrunn og posisjonering. Én person og ett perspektiv kan ikke vise alle aspekter ved et tema. Derfor er det viktig at forskerens posisjon gjøres eksplisitt for å unngå misforståelser angående hvilke erfaringer og hvilken bakgrunn jeg har. Dette handler ikke om å tenke seg bort fra bias, men å stille refleksive spørsmål til egen posisjonering (Eriksen, 2022b, s. 102).

## 4.2 Dybdeintervju

I alle steg i prosessen med å gjennomføre dette forskningsprosjektet må jeg gjennomføre selvstendige avgjørelser, selv om jeg støtter meg på forskningslitteratur og innspill fra mine veiledere. Jeg må utforme et forskningsdesign, utvikle og gjennomføre intervjuer samt analysere og tolke dataene (Tjora, 2017, s. 29–32). Formålet med oppgaven min er å få innsikt i hvordan lærere håndterer rasistiske hendelser, og som metode for å undersøke dette har jeg valgt dybdeintervju, eller livsverdensintervju. Denne typen intervju bygger på fenomenologien hvor man forsøker å finne frem til enkeltpersoners beskrivelser, samt deres fortolkninger, av hendelser som oppstår i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45–46). Jeg bygger min bruk av dybdeintervjubegrepet i stor grad på at kunnskap skapes i samhandling mellom forsker og intervjuperson, og at kunnskapen som konstrueres er styrt av forsker og intervjupersonenes perspektiv, sosiale bakgrunn og den historiske konteksten vi er del av (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73–76).

Dybdeintervjuer egner seg til å få frem meninger og erfaringer, og gir innblikk i ståstedet til den som blir intervjuet. Det er altså intervjupersonenes subjektive opplevelser av

hendelsene en ønsker å få tak på (Tjora, 2017, s. 114). Intervjusituasjonen innebærer også en mulighet for forskeren til å observere intervjupersonenes kroppsspråk, noe som vil kunne gi utfyllende informasjon til hvordan man burde forstå ulike utsagn (Ellingson, 2012, s. 528). Dette er en styrke ved å bruke dybdeintervju som metode, i motsetning til for eksempel bruk av spørreskjema. Dette sammenfaller med formålet for oppgaven min, siden det er nettopp opplevelsene til læreren jeg skal undersøke og drøfte i denne oppgaven.

Jeg har valgt å gjennomføre semistrukturerte intervju. Jeg forberedte en intervjuguide hvor tema var fastlagt på forhånd. Samtidig ønsket jeg at det skulle være rom for intervjupersonene til å komme med egne innskytelser og til å ta opp tema de opplevde som relevante (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Jeg la derfor til rette for at de skulle kunne styre samtalen selv hvis de ønsket det. Dette gjorde jeg også for at de skulle kunne ta opp tematikk som jeg ikke nevnte. Derfor stilte jeg ofte oppfølgingsspørsmål til det de snakket om, i stedet for å holde meg strengt til intervjuguiden. Jeg spurte også mot slutten av intervjuene om det var noe de ønsket å legge til, som ikke hadde vært diskutert så langt i samtalen. Se [vedlegg 1](#) for intervjuguide.

Jeg forsøkte også å åpne opp for kritikk av måten jeg gjennomførte intervjuet på, for å gi noe definisjonsmakt over situasjonen til intervjupersonen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 274–275) kan det å gi intervjupersonen rom til å kritisere intervjusituasjonen og meg som forsker bidra til objektivitet i forskningen. Dette kan bidra til å nyansere mitt perspektiv, samt å vise at intervjupersonen ikke er «kontrollert» av forskeren. Det er derimot vanskelig for meg å si om disse grepene hadde den ønskede effekten, da alle intervjupersonene uttrykte seg utelukkende positiv til opplevelsen. Dette kan være tegn på at de ikke hadde kritiske synspunkter på intervjusituasjonen, men det kan også tyde på at de ikke ønsket å fremme kritikk, for eksempel for å oppfylle sin rolle som «god intervjuperson» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 124). I intervjusituasjonene oppdaget jeg at slike evaluerende spørsmål så ut til å bli oppfattet av intervjupersonene som en oppfordring fra meg om å rose meg for mitt forskningsarbeid. Jeg valgte derfor å tone ned bruken av slike spørsmål i de senere intervjuene, fordi jeg ikke fant noen fremgangsmåte for å unngå at dette skjedde. Det ble derfor færre kritiske perspektiver av min fremgangsmetode og meg som forsker enn jeg hadde ønsket i intervjusituasjonene. Dersom jeg skulle gjort forskningsarbeidet på nytt ville jeg bedt intervjupersonene lese meningsfortetningen min, og i den sammenheng åpnet mer for kritiske perspektiv på min fremgangsmåte og analyse. Siden dette ville blitt gjennomført en stund etter intervjuene tror jeg intervjupersonene ville opplevd større avstand til intervjuene og meg som

forsker, noe som kunne vært formålstjenlig for å få frem intervjupersonenes mer kritiske synspunkter.

Til tross for at intervjuet forsøker å hente frem tankene og opplevelsene til intervjupersonene, så spiller samhandlingen mellom forsker og den som intervjues en betydning. Personen som blir intervjuet formulerer seg slik hen gjør både på grunn av egen kulturelle bakgrunn, sine omgivelser og hvordan hen er vant til å presentere seg selv (Thagaard, 2018, s. 89–90). I delkapittelet over skrev jeg om egen posisjonering i forskningsprosessen, og min bakgrunn påvirker selvfølgelig også intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 125–129). På starten av intervjuene ba jeg intervjupersonene om en slags form for posisjonering, men dette gikk mest på utdanning og fødested. Jeg har ikke bedt intervjupersonene om å posisjonere seg selv utover dette, både fordi jeg ville unngå at de skulle oppleve dette som fremmedgjørende. Dette vurderte jeg som særlig viktig å unngå for intervjupersoner med majoritetsposisjoner (DiAngelo, 2018, s. 7). Dette var imidlertid også et praktisk hensyn, fordi spørsmål om ytterligere posisjonering (for eksempel politisk tilhørighet, etnisk opphav, etc.) ville ha blitt kategorisert under særlige kategorier av personopplysninger. Behandling av denne typen persondata i masteroppgaven ville medført strengere krav til oppbevaring av datamateriale fra Norsk senter for forskningsdata.

Jeg har forsøkt å være bevisst på hvordan min bakgrunn kan påvirke intervjusituasjonen. Jeg har derfor prøvd å vise noe om mine holdninger og verdier i møte med de av intervjupersonene som var melaninrike. Under slike intervjuer prøvde jeg, som en naturlig del av samtalen, å fremme eget synspunkt om at hvite mennesker ikke kan oppleve rasisme. Dette skriver jeg utdypende om i delkapittelet om [hverdagsrasisme](#). Jeg valgte å gjøre dette for å forsøke å motvirke det asymmetriske maktforholdet i intervjusituasjonen, og for å legge til rette for at intervjupersonen kunne snakke så fritt og åpent om temaet som mulig. Jeg vet imidlertid ikke om jeg lyktes eller hvordan intervjupersonene opplevde dette.

I intervjusituasjonen oppstår det et asymmetrisk maktforhold mellom meg og intervjupersonene, som bygger på strukturelle ulikheter i våre roller (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51–53). Dette handler om at vi har ulike roller i situasjonen, jeg som forsker og de som informanter. Det finnes derimot ingen klare kriterier for å vurdere betydningen av den sosiale hierarkiseringen som oppstår i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 104). Dermed er det vanskelig å stadfeste hvordan hierarkiene påvirker situasjonen, men det er noen trekk ved slike samtaler som burde etterstrebes. Thagaard (2018, s. 104–105) vektlegger betydningen av en god og tillitsfull atmosfære under intervjuene gjennom liten sosial avstand mellom forsker

og intervjuperson. Jeg har bevisst valgt å fortelle at jeg er lærer i et forsøk på å minske sosial avstand, og for å forsøke å skape en samtale mellom to lærere i stedet for én lærer og én forsker. Intervjuene ble også gjennomført på intervjupersonens arbeidsplass og jeg tok med kjeks til intervjuene, begge deler i et forsøk på å skape en mer avslappet stemning. Som Thagaard (2018, s. 99–100) kaller det, tok jeg dermed regi over intervjusituasjonen for å skape en uformell, tillitsfull atmosfære som kunne motvirke det asymmetriske maktforholdet mellom intervjupersonene og meg som forsker.

### 4.3 Utforming av intervjuguide

I utformingen av intervjuguiden startet jeg med å skrive ned alle spørsmålene jeg kunne basert på den forkunnskapen og kjennskapen til tematikken jeg hadde. Jeg fikk også mye hjelp av veilederne mine, spesielt i utvelgelsesprosessen av hvilke spørsmål som fremstod som de mest hensiktsmessige og interessante å benytte seg av. Etterpå kategoriserte jeg spørsmålene inn i åtte deler. Jeg startet alltid med en introduksjon som bare var til meg selv slik at jeg begynte samtalene noenlunde likt. Deretter fulgte jeg opp med noen spørsmål angående bakgrunnsinformasjon slik som utdanning og hjemsted. Etter dette kom det to spørsmålsdeler som handlet om lærerens opplevelser med håndtering av rasistiske hendelser samt undervisning om rasisme. Dette ble etterfulgt av spørsmål som skulle undersøke hvordan denne tematikken ble behandlet på et strukturelt nivå. Hvordan lærerne opplevde at skolen deres arbeid med rasisme på et organisasjonsnivå var sentralt her. Imidlertid stilte jeg også spørsmål som gikk på et mer overordnet samfunnsnivå, hvor jeg spurte om rasistiske hendelser i samfunnet sin innvirkning i klasserommet. Jeg avsluttet intervjuene med noen avrundende spørsmål om opplevelsen av intervjuet, og åpnet opp for at de kunne ta opp noe de hadde tenkt på tidligere eller i løpet av intervjuet.

Jeg valgte å sende intervjupersonene en litt forenklet versjon av intervjuguiden, se [vedlegg 2](#), før vi skulle møtes, slik at de visste hvilke spørsmål som kom. Det viste seg at de fleste likevel ikke så gjennom den på forhånd. Dermed påvirket dette ikke datainnsamlingen i noen stor grad. Det kan tenkes at det har påvirket intervjupersonene sitt inntrykk av meg som forsker og åpenhet rundt egen forskning, men det er det vanskelig å si med sikkerhet uten ytterligere undersøkelser.

### 4.4 Avgrensninger, utvalg og etiske overveielser

Jeg kategoriserer utvalget mitt delvis som et strategisk og delvis som et tilgjengelighetsutvalg. Strategisk utvelgelse handler om at man strategisk velger hvilke personer man skal intervju ut

ifra egenskaper eller kvalifikasjoner som passer til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Tilgjengelighetsutvelgelse handler om at det ofte ikke er så lett å finne deltagere til en slik kvalitativ undersøkelse, som er villige til å stille opp til intervju på frivillig basis. Da sender man ut informasjon til flere og bygger utvalget basert på selvseleksjon, altså et utvalg som består av at de som er villige til å delta får gjøre dette (Thagaard, 2018, s. 56).

Datamaterialet i denne oppgaven bygger på intervjuer med fire lærere. Alle jobber eller har jobbet som kontaktlærer på barneskoletrinn, altså 1.-7., på Østlandet. Jeg kom i kontakt med disse personene ved hjelp av en tredjepart. Jeg var på et masterseminar i regi av *Dembra*<sup>6</sup> - *Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme*. Dembra er finansiert av Kunnskapsdepartementet, og tilbyr kurs, veiledning og kompetanseutvikling på skoler for å forebygge rasisme, fremmedfrykt, antisemittisme og fordommer. På masterseminaret opplyste Dembra om at de kunne hjelpe masterstudenter med å komme i kontakt med informanter til sine oppgaver. Jeg tok derfor kontakt og videreformidlet kontakt til skoler som var knyttet til prosjektet. Skolene som er knyttet til prosjektet forplikter seg til å få veiledning gjennom ett og et halvt år av ansatte i Dembra, samt å opprette en arbeidsgruppe som har ansvar for gjennomføringen av dette. Noen av veiledningene er for arbeidsgruppen, mens noen er for hele personalet på skolene (Dembra, 2021).

Senere i masterarbeidet ble jeg ansatt i Dembra i midlertidig stilling. Jeg var imidlertid ikke i dialog om ansettelse før etter at alt datamaterialet var innhentet og transkribert høsten 2021. Jeg har vært ansatt hos Dembra siden våren 2022 og frem til nå. Gjennom det nye ansettelsesforholdet i Dembra møtte jeg flere av intervjupersonene på nytt, etter at intervjuene var gjennomført. Jeg har dermed fått en profesjonell relasjon til noen av intervjupersonene, som jeg ikke forutså på forhånd. Dette har likevel hatt liten innvirkning på datagrunnlaget for denne oppgaven, siden dette skjedde i etterkant av innhenting og transkribering av datamateriale. Det er mulig at det kan til en viss grad ha påvirket min analyse av datamaterialet. Jeg har imidlertid vært svært bevisst denne problemsstillingen hele veien, og velger å være åpen om dette for at min forskning skal være så transparent og etterprøvbart som mulig. På grunn av dette, og av hensyn til anonymisering, har jeg unngått å snakke med intervjupersonene om intervjuene i etterkant. Verken jeg eller intervjupersonene visste på det tidspunktet datainnsamlingen fant sted at vi skulle møtes igjen i en annen profesjonell

---

<sup>6</sup> Mer informasjon om Dembra på: <https://dembra.no/no/om-dembra/>

kontekst. Dermed er denne situasjonen et godt eksempel på at det er vanskelig som forsker å tilby tilstrekkelig informasjon til intervjupersoner slik at de kan gi et fullstendig informert samtykke i forkant av intervjuet rett og slett fordi situasjoner kan endre seg (Thagaard, 2018, s. 113). Derfor har jeg lagt stor vekt ovenfor intervjupersonene at de har rett til å trekke tilbake samtykke i etterkant av intervjuene dersom de skulle ønske det. I den forbindelse vil jeg si at det at jeg har møtt intervjupersoner på nytt også har hatt en positiv side. Det har gitt deltakerne større muligheter for kontakt med meg, og dermed styrket deres muligheter til å trekke tilbake samtykke hvis de skulle ønske det.

Selv om problemstillingen endret seg flere ganger, ble det klart for meg under arbeidet med intervjuguiden at jeg ønsket å intervjuere lærere som hadde erfaringer med rasisme fra klasserommet. Dette gjorde at jeg bestemte meg for at det ville være interessant å intervjuere lærere, hvor skolen allerede hadde jobbet med tematikken over tid. Her var Dembras nettverk svært nyttig på grunn av deres oversikt over skoler og lærere som hadde deltatt i Dembra. De hjalp meg dermed med å finne skoler og lærere, som allerede hadde drevet forebyggende arbeid mot ulike former for diskriminering. Dette kan kategoriseres som en strategisk utvelgelse, fordi lærerne hadde noen kvalifikasjoner som jeg var ute etter. Det har likevel vært opp til lærerne på skolene til å melde seg som interessert, noe som sammenfaller med et tilgjengelighetsutvalg. Dermed har jeg ikke valgt ut spesifikke lærere basert på hvilke relevante erfaringer og kunnskaper de innehar.

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene individuelt. Dette gjorde jeg blant annet på bakgrunn av praktiske hensyn, slik som at jeg har begrenset tilgang på intervjupersoner. I tillegg har jeg hele tiden, som beskrevet i delkapittel [5.2](#), vært interessert i intervjupersonenes livsverden, og da mener jeg individuelle intervjuer skaper bedre rammer for å bygge tillit mellom de to partene. Dette er også den vanligste intervjuformen, og man unngår en del utfordringer som kan oppstå under for eksempel gruppeintervjuer. Et eksempel er konformitet blant intervjupersoner til gruppens dominerende synspunkt (Thagaard, 2018, s. 92). Det er også slik at det å snakke om egne erfaringer med håndtering av rasisme kan være litt utfordrende og oppleves som ganske personlig. Dette er jo et sensitivt tema i utgangspunktet. I tillegg ba jeg intervjupersonene om å fortelle om en gang de håndterte en rasistisk situasjon dårlig, og jeg oppfordret dem dermed til å fortelle om egne negative erfaringer (se [vedlegg 1](#)). På grunn av ubehaget det kunne medføre for intervjupersonene å snakke om disse sensitive temaene, vurderte jeg det som mest hensiktsmessig å ta i bruk individuelle intervjuer for innsamling av datamateriale.

Gleiss og Sæther (2021, s. 43) beskriver tre forskningsetiske prinsipper som må ligge til grunn for egen forskning. Alle intervjupersoner må gi et informert samtykke. Forskeren må ikke bryte tilliten til intervjupersonene eller røpe deres identitet, og deltakelse i forskningsprosjekt må ikke gi konsekvenser for intervjupersonene. Intervjupersonene skrev under på samtykkeerklæring etter å ha fått grundig informasjon om mastergradsprosjektet. Jeg har også ivaretatt deres anonymitet i etterkant, både i arbeidet med denne oppgaven og i alle andre sammenhenger. Som beskrevet i avsnittet over kan det imidlertid oppleves ubehagelig å snakke om sensitive tema, og det kan være en belastning å «utlevere seg selv» i en slik sammenheng. For å forebygge mulig ubehag under selve intervjuet og bygge tillit tidlig gav jeg intervjupersonene tilgang til intervju spørsmålene på forhånd slik at de skulle vite litt om hva de gikk til og hva jeg kom til å spørre dem om.

Jeg har ikke fått undersøkt rasisme mot samer eller Norges nasjonale etniske minoriteter i noen særlig grad i denne oppgaven, fordi intervjupersonene snakket lite om dette. Jeg stilte spørsmål om rasistiske hendelser knyttet til samer og nasjonale minoriteter, men det var ingen av de intervjuede som hadde erfaringer å dele. Dermed er dette aspektet ved rasismebegrepet ganske fraværende i mitt datamateriale. Samer og nasjonale minoriteter opplever diskriminering i langt større grad enn hvite nordmenn, og de selv rapporterer at skole/utdanning er det stedet hvor de oftest møter diskriminering (Hansen & Skaar, 2021, s. 120–122; Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022, kap. 3.1). Det hadde derfor vært interessant å gjennomføre et lignende prosjekt med mer strategisk utvelgelse av intervjupersoner som kan belyse lærernes opplevelser med håndtering av rasisme mot samer og nasjonale minoriteter.

## 4.5 Analyse

Analysering er den delen av forskningsprosessen hvor forskeren bearbeider datamaterialet sitt, deler det opp i mindre deler og skaper mening ved å se hvordan enkeltdelene forholder seg til hverandre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). I analysedelen av oppgaven min, vil jeg presentere arbeidet mitt med transkribering av intervjuene samt meningsfortetningen jeg gjorde i etterkant. Selv om selve intervjusituasjonen også fordrer at forskere analyserer dialogen og konteksten rundt dialogen kontinuerlig, er det vanlig å skille dette ut som en egen del fordi det er et mer systematisk arbeid som skiller seg en del fra prosesser som oppstår under intervjuene.



#### 4.5.1 Transkribering

Å transkribere vil si å gjøre om muntlig tekst til skriftlig tekst. Jeg har gjort lydopptak av intervjuene i henhold til retningslinjene fra NSD<sup>7</sup>, for så å omgjøre disse til grafisk tekst. Det finnes ingen universell metode eller standard for hvordan dette skal gjøres, og dette styres dermed av formålet med intervjuet og transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206–208). Jeg ønsker, som beskrevet ovenfor, å sette særlig søkelys på intervjupersonenes opplevelser og erfaringer. Derfor har jeg valgt å ta med en del tenkepauser, gjentakelser, og tenkeord. Jeg har også lagt til noen kommentarer i klammer i transkripsjonene for å forklare hvordan jeg tolket situasjonen. Jeg har imidlertid tatt vekk gjentakelser, dersom jeg har tolket innholdet til ikke å ha vært meningsbærende. Siden jeg selv har transkribert og gjennomført intervjuene, så har jeg etter beste evne forsøkt å benytte meg av de inntrykkene jeg fikk under intervjuet til hjelp i tolkningen av lydopptakene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) fremmer at det ikke finnes noen objektivt «korrekt» transkribering. Transkriberingene er dermed til en viss grad uttrykk for min egen opplevelse av intervjuene og er preget av min forforståelse.

Etter at jeg var ferdig med transkriberingene så sendte jeg dokumentene til intervjupersonene for gjennomlesning og godkjenning. Jeg gjorde dette for å inkludere intervjupersonene i prosessen, samt for å øke validiteten og unngå at de utelukkende bygget på min egen opplevelse av intervjuet, som nevnt i avsnittet ovenfor. Ingen av intervjupersonene gav imidlertid respons eller tilbakemelding på transkriberingene mine. Jeg innså i etterkant at det kunne ha å gjøre med at transkriberingsdokumentene ble svært lange og lite tilgjengelige for intervjupersonene. Det ville vært tidkrevende for dem å lese gjennom hele dokumentet, og det ville krevd ytterligere innsats å komme med eventuelle endringsforslag. Det hadde også gått flere dager siden intervjuene fant sted, og det er tenkelig at dette bidro til at jeg ikke fikk noen forslag til endringer. Hvis jeg skulle gjort dette på nytt ville jeg ikke sendt hele transkripsjonene til intervjupersonene, men heller valgt å sende meningsfortetningene, som jeg straks skal komme tilbake til. Det kan tenkes at det ville vært lettere for intervjupersonene å gi tilbakemelding om jeg hadde gjort dette.

#### 4.5.2 Meningsfortetning

I analysedelen av denne oppgaven har jeg gjennomført en meningsfortetning i tre deler, og en avsluttende fargekoding. Det jeg i oppgaven kaller en meningsfortetning er en tematisk form

---

<sup>7</sup> Se vedlegg 3 og 4 for godkjenning og detaljer om lagring av personopplysninger.

for koding (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Det vil si at kodingen er mer deduktiv og tar utgangspunkt i noe forhåndsbestemt, som i denne oppgaven var intervjuguiden. Jeg gjennomførte en strukturert form for meningsfortetning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 176), hvor antall koder var bestemt på forhånd og samsvarte med formuleringene i spørsmålene fra intervjuguiden. Dette vil jeg vise eksempler på nedenfor i form av skjermdumper. Veilederne mine hjalp meg med forslag og tips til dette, og jeg endte opp med en meningsfortetning som bestod av tre steg. Jeg vil vise skjermdumper fra de tre fasene under og beskrive kort hva jeg har gjort.

#### 4.5.2.1 Steg 1

Først lagde jeg et Excel-skjema hvor jeg limte inn spørsmålene fra intervjuguiden, og limte inn sitat som jeg tolket til å være passende i det større datamaterialet. Jeg lagde en form for overskrift i fet skrift, slik at jeg skulle kunne se hva som var hovedinnholdet i det intervjupersonen hadde sagt.

Spørsmål fra intervjuguide:	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4
	<b>Introduksjon</b>			
1				
2	29 år gammel hvit mann fra liten by på Vestlandet. GLU 5.-10. med norsk og kroppsøving, og master i kroppsøving. 5 års erfaring fra skole, alt fra samme byskole på Østlandet	29 år gammel hvit kvinne fra en mindre plass utenfor Oslo. GLU 5.-10. med samfunnsfag, engelsk og norsk. Har også 60 stp i interkulturell kommunikasjon fra Menighetsfakultetet. Tre års erfaring fra skole, alt fra samme skole på tettsted på Østlandet. Har undervist 6., 7. og 4. trinn. Har også undervist om vold og overgrep på ulike barneskoler tidligere.	52 år gammel hvit mann fra liten by på Østlandet. Bachelor i steinerpedagogikk. 17 års erfaring fra skole, hvorav 5 på steinerskole og 12 år på annen skole i Oslo. Har jobbet på de fleste trinn og som sosiallærer, men er kontaktlærer på ungdomstrinnet nå.	36 år gammel melaninrik kvinne fra østtiden av Oslo. GLU 1.-7. med 30 stp i samfunnsfag og 15 i KRLE. Sju års erfaring fra skole, ett år på en skole og seks på en byskole på Østlandet, som kontaktlærer på 2.-7. trinn.
3	Veldig vid forståelse: "forskjellsbehandling basert på hva enkelte trekk ved et menneske: som legning, hudfarge, kultur, nasjonalitet, etnisitet og til og for eksempel kroppsform og å skjenne noe av den biten. Liker jeg godt å ta med i det begrepet når jeg underviser om det."	Fordommer og krenkelser. Hudfarge og etnisitet: "Jeg tenker jo på fordommer. Og... krenkelser. Eh. Som da har grunnlag i hvordan man... det «rase»-begrepet... [litt utilpass latter] altså det rasebegrepet, da. Som vi nå snakker om at... altså rene raser finnes jo ikke. Menneskeheten er jo mye likere enn man har trodd. Men at det er på bakgrunn av hudfarge eller etnisitet, da..."	<b>Gruffe fiendtlighet, ikke biologi og rase:</b> "alt som har med gruffe fiendtlighet å gjøre. At om du er kritisk, eller negativ, eller sint på en gruppe fordi de er i den gruppa. Da handler det om rasisme. Det trenger ikke å handle om hudfarge, egentlig. Selv om det er mange som sier at det skal handle om... rase, er det jo til og med noen som mener at det skal handle om, og det er jo et ganske antikvantsk begrep... Som vi jo ikke bruker lenger, «og det synes jeg er veldig rart, for det gjør de i USA», sier de. «ja, det gjør de, men det gjør ikke vi» [snakker som om han svarer elevene] Så de henger litt etter. Så rasisme for meg det handler om gruffe fiendtlighet, og det motsatte av... altså jeg som lærer forholder meg til enkeltmennesker..." og "Men jeg tenker at rasisme det er... Selvs begrepet er liksom på vei ut, da... I og med at det spiller på rase. Jeg tror ikke man blir kvitt problemer knyttet til det bare ved å kalle det noe annet, men kanskje man fikk den... bevisstheten om det, da. Om hva det faktisk er snakk om. Siden mange fremdeles tenker at det handler kun om hudfarge, og at man blir negativt behandlet om man har feil hudfarge, som er en eller annen brun sjattering"	Forskjellsbehandling eller nedvurdering, men burde helst være intendert: "forskjellsbehandling eller nedvurdering av noen på bakgrunn av bakgrunn, hudfargen eller religionen... men jeg tenker jo mer på intendert rasisme, på det laget, da. Jeg tenker ikke at det er rasisme om noen spør meg hvor jeg kommer fra, for eksempel, selv om jeg kan bli lei av det, så tenker jeg at dette ikke er det som er rasisme. Så jeg er kanskje mer på den ene siden hvor... hvor det ligger noe mer i, enn at jeg opplever det som krenkende eller irriterende." og "ikke nødvendigvis intensjonelt... men jeg tenker i hvert fall ikke at alle disse tingene som ofte plasseres under hverdagsrasisme nødvendigvis... er rasisme. Jeg tenker at det kan være et uttrykk for noe som henger sammen med rasistiske bilder, eller tanker vi har, eller noe som ligger i samfunnet, eller noe vi ikke er klar over, men jeg tenker ikke at det er et uttrykk for din rasisme. For at du er rasist, da"
Hva legger du i begrepet rasisme?				

Figur 1 - Steg 1 av meningsfortetningen

Dette endte med et dokument med veldig mye tekst, men som ble ganske oversiktlig. Jeg la også til noen nye kolonner med interessante moment som ikke passet helt inn i spørsmålene mine. Jeg ble rådet av veilederne mine til å fjerne overflødig tekst slik at jeg bare stod igjen med essensen av det som ble sagt, og dette ble steg 2 i meningsfortetningen.

#### 4.5.2.2 Steg 2

Spørsmål fra intervjuguide:	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4
1	<b>Introduksjon</b>			
2	<b>Introduksjon</b>			
3	29 år gammel hvit mann fra liten by på Vestlandet. GLU 5.-10. med norsk og kroppsøving, og mester i kroppsøving. 5 års erfaring fra skole, alt fra samme byskole på Østlandet	29 år gammel hvit kvinne fra en mindre plass utenfor Oslo. GLU 5.-10. med samfunnsfag, engelsk og norsk. Har også 60 stp i interkulturell kommunikasjon fra Menighetsfakultetet. Tre års erfaring fra skole, alt fra samme skole på tettsted på Østlandet. Har undervist 6., 7. og 4. trinn. Har også undervist om vold og overgrep på ulike barneskoler tidligere.	52 år gammel hvit mann fra liten by på Østlandet. Bachelor i steinerpedagogikk. 17 års erfaring fra skole, hvorav 5 på steinerskole og 12 år på annen skole i Oslo. Har jobbet på de fleste trinn og som sosiallærer, men er kontaktlærer på ungdomstrinnet nå.	36 år gammel melaninrik kvinne fra østsiden av Oslo. GLU 1.-7. med 30 stp i samfunnsfag og 15 i KRLE. Sju års erfaring fra skole, ett år på én skole og seks på en byskole på Østlandet, som kontaktlærer på 2.-7. trinn.
4	Han har en veldig vid forståelse, som handler om forskjellsbehandling basert på enkelte trekk ved et menneske. F. eks. hudfarge, legning, kultur etc.:	Fordommer og krenkelser på bakgrunn av hudfarge og etnisitet. [hun nevner "rase"-begrepet].	Det handler om gruppefiendtlighet, ikke biologi og rase.	Forskjellsbehandling eller nedvurdering av andre på grunn av hudfarge, religion eller bakgrunn. Ikke nok at noen opplever det som krenkende, men burde være intendert. Det er ikke rasisme om noen spør henne hvor hun kommer fra, selv om hun kan bli lei av det. Det er i hvert fall ikke et uttrykk for at denne personen er rasist [intervjupersonen er melaninrik]. Det finnes ikke rasisme mot hvite. En hvit elev kan bli mobbet, men det er ikke en systematisk diskriminering av hvite i Norge så dette opphører i det eleven går ut av skoleporten.
5	Muslimfiendtlighet.	Identitet, og at alle har likheter og ulikheter.	Gruppefiendtlighet: at det er negativ til noen fordi de tilhører en spesifikk gruppe. Og lærere forholder seg til enkeltmennesker, de skal ikke trenge å representere landet de tilfeldigvis er født i. Viktig å ikke innføre noe nytt i barnegrupper, samtidig som det er vanskelig å snakke om disse tingene uten å bruke ord som brun/hvit.	Det er forskjell på mellomtrinn og småtrinn. Med de eldste kan man være direkte og snakke om rasisme eksplisitt. Mens for de yngre må man være mer indirekte, slik at man ikke innfører noe nytt i barnegrupper. Dette avhenger også av hvor i landet man bor (by/bygd).

Figur 2 - Steg 2 av meningsfortetningen

Her forsøkte jeg å skrive om det intervjupersonene sa til mine egne ord, altså mine tolkninger av hva som ble sagt under intervjuene. Dette var en nyttig prosess fordi jeg istedenfor å klippe ut tekst, så måtte jeg prøve å se på hva de faktisk prøvde å si. Her er en del tekst kortet ned, mens andre utsagn er fortsatt ganske lange. Jeg innså at jeg ikke ville klare å få med alle nyansene i en meningsfortetning, fordi man må fjerne noe for å få frem budskapet. Jeg ble rådet av veilederne mine til å oppsummere det som ble sagt i stikkord, for å få et mer oversiktlig dokument og for å bearbeide materialet. Da endte jeg opp på steg 3.

#### 4.5.2.3 Steg 3

Spørsmål fra intervjuguide:	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4
1	<b>Introduksjon</b>			
2	<b>Introduksjon</b>			
3	29 år gammel hvit mann fra liten by på Vestlandet. GLU 5.-10. 5 års erfaring fra skole, alt fra samme byskole på Østlandet	29 år gammel hvit kvinne fra en mindre plass utenfor Oslo. GLU 5.-10. Tre års erfaring fra skole, alt fra samme skole på tettsted på Østlandet.	52 år gammel hvit mann fra liten by på Østlandet. Bachelor i steinerpedagogikk. 17 års erfaring fra skole.	36 år gammel melaninrik kvinne fra østsiden av Oslo. GLU 1.-7. Sju års erfaring fra skole.
4	Han har en veldig vid forståelse	Fordommer og krenkelser på bakgrunn av hudfarge og etnisitet. [hun nevner "rase"-begrepet].	Det handler om gruppefiendtlighet, ikke biologi og rase.	Det er ikke rasisme om noen spør henne hvor hun kommer fra, selv om hun kan bli lei av det.
5	Muslimfiendtlighet.	Identitet, og at alle har likheter og ulikheter.	Gruppefiendtlighet	Med de eldste kan man være direkte og snakke om rasisme eksplisitt. Mens for de yngre må man være mer indirekte.
6	Nei. Har vokst opp i et flerkulturelt miljø.	Skulle hatt flere konkrete verktøy for å håndtere krenkelser.	Veldig mye forskjellig.	Urfolk og nasjonale minoriteter.
7	<b>Lærerens erfaringer med å håndtere rasisme</b>			
8	Ja, men mer basert på religion enn hudfarge.	Ja, men hører lite rasistiske uttrykk. Kartlegginger viser derimot at det forekommer.	Ja, og bruken av skjellsord kom frem gjennom Dembra-kartleggingen.	Ja, men er ikke sikker på om alt som opplever som rasisme faktisk er det.
9	Gjennom bruk av rasistiske skjellsord, og hverdagsrasisme.	Gjennom bruk av rasistiske skjellsord. Som tilflytter kan man også bli tillagt egenskaper ut ifra bakgrunn.	I situasjoner hvor lærer ikke følger med/observerer elevene.	Gjennom bruk av rasistiske skjellsord, lærere som tillegger elever egenskaper, av foreldre med fordommer, og gjennom hverdagsrasisme.
10	Når elever bruker rasistiske skjellsord og trekke inn tematikken i	Når elever bruker rasistiske skjellsord, når læreren trekker frem pubetstaker og de	Dette er et "klassisk klassens time-tema", i "pubetstimer"	Når elever bruker rasistiske skjellsord, og i "pubetstimer"

Figur 3 - Steg 3 av meningsfortetningen

Dette var steg tre av meningsfortetningen. Det ville vise seg å bli et veldig nyttig dokument i analysen, drøftingen og videre arbeid. Det å ha disse tre nivåene av meningsfortening var nyttig, fordi det tydeliggjorde både hvordan jeg formulerte meningene til intervjupersonene, men også hvordan de uttrykte seg selv. Jeg gikk også frem og tilbake mellom ulike nivå, og til selve transkripsjonene for å se opprinnelig ordlyd, hvor tydelig uttalelsen hadde vært, og i hvilken kontekst det ble nevnt.

#### 4.5.3 Fargekoding

Gjennom arbeidet med steg tre i denne prosessen og drøfting med veilederne mine, så utkrystalliserte det seg tre hovedtema for oppgaven:

1. Lærernes rasismeforståelse
2. Hvordan og når lærerne tematiserer rasisme med elevene
3. Rammene for lærernes arbeid

Dette var en mer induktiv form for analyse, fordi jeg ikke tok utgangspunkt i forhåndsbestemte koder, men skapte disse basert på empirien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170–171). Imidlertid var kategoriene jeg endte opp med informert av forskningslitteraturen jeg hadde lest og min egen forforståelse. Jeg endte opp med å benytte en abduktiv tilnærming i mastergradsarbeidet, fordi det ble det mest hensiktsmessige i min forskningsprosess. Abduktiv tilnærming vil si at det foregikk en vekselvirkning mellom forskerens forforståelse og teorien, som skaper en mer kreativ prosess hvor forskeren er inne i en refleksiv prosess (Gleiss & Sæther, 2021, s. 179).

Det siste steget i analysen, fargekodingen, ble gjort på et mye senere tidspunkt enn de tre første leddene. Jeg hadde utformet en problemstilling og de tre hovedtemaene ovenfor, som lignet på oppgavens nåværende, men meningsfortetningen var fortsatt inndelt etter intervjuguiden. For å kunne knytte det innsamlede datamaterialet til disse tre kategoriene beskrevet over, så fargekodet jeg meningsfortetningsdokumentet fra steg tre ut ifra disse kategoriene. Grønn var punkt 1, lilla var punkt 2 og blå var punkt 3.

Hvordan kan vi som lærere forhindre at dette skjer?	Se på betydningen og opphavet til skjellsord og hvorfor man ikke burde si dem.	Det er viktig at vi lærere jobber systematisk, og har fokus på ulikhet/likhet.		Det må sy utdanning av system for å frem
Var det din eller eleven sin mening?	Lærere definerte det som rasisme.	Elevene brukte ikke ordet rasist, men det var veldig tydelig siden kommentarene handlet om hudfarge.	I eksempelet med elev som blir kalt krenkende begrep, så var det lærerens tolkning, mens den yngre eleven som anklaget læreren for rasisme brukte begrepet selv.	Det var li ikke ord
Du tolker noe som rasistisk, mens elevene ikke gjør det?			Ja. Han kommer med et eksempel på en 2./3.-klassing som opplever at kontaktlæreren sin har gjort noe rasistisk mot henne.	Det vil v hva hen
Hvareta utsatte elever i diskusjoner om rasisme i klasserommet?		Dette oppleves vanskelig og hun "mangler noen verktøy for hvordan hun skal gjøre det på en god måte".	Hvis en elev sier noe rasistisk i klasserommet så må alle lærere slå ned på dette. Deretter snakke med involverte elever.	Bruke fi klasserom man br
Håndtere elever uten å "henge de ut"?	Elevene tenker bare at det er et slemt ord, så lærere må hjelpe elevene til å forstå hva ordene de bruker betyr.	Vi kan ikke bare slå ned på uønsket ordbruk, vi må veilede og prøve å forklare hvorfor det er sånn.	Veldig viktig å inkludere disse elevene ekstra mye.	Viktig å opp uh
SA-sak på grunn av rasistiske tendenser?	Nei.	Nei, men har opprettet en tiltaksplan rundt en elev som brukte rasistiske ord som skjellsord.	Nei, men har hatt saker som går på mobbing og ekskludering.	Nei.
<b>Lærernes erfaringer med å undervise om rasisme</b>				
Har du noen erfaringer med undervisning om rasisme?	Braker dagsaktuelle saker for å ta opp tematikken.	Braker hendelser som oppstår for å få temaet på dagsordenen. Har også jobbet med tema som apartheid.	Har hatt flere prosjekter som har dreid seg om dette, med tema som menneskeverd og segregering.	Gjort med t
Matriserte rasisme i klasserommet og det gikk bra?		De hadde rollespill med historien om Rosa Parks.	Dette er et tema som berører mange og elevene tar ofte tematikken alvorlig.	Hun t
Har du gjort noe for å veilede om du skulle gjort det i dag?		Bare at man skulle jobbet med temaet mer systematisk, selv om det er vanskelig å få til.	Denne type undervisning krever at lærer forbereder seg, og tar høyde for at det kan komme motspill. Lærer må også være bevisst på hvilke begrep hen bruker.	

Figur 4 - Fargekoding av datamaterialet

Jeg bearbeidet materialet videre ved å legge det inn i et dokument, hvor jeg samlet de ulike fargene (kodene) for å lettere kunne vurdere og kontrastere dem opp mot hverandre.

#### 4.5.4 Avsluttende fase

I arbeidet med analysen var det utfordrende å skape en god sammenheng mellom teori og empiri. Det jeg endte opp med til slutt er å dele datamaterialet inn etter todelingen jeg har i teorikapittelet: rasismeforståelse og lærerrollen. Dette innebar at jeg måtte gå tilbake og undersøke datamaterialet på nytt, men denne fasen bestod hovedsakelig av omstrukturering. Det resulterte avslutningsvis til et dokument hvor mine funn ble nært knyttet opp mot relevante eksisterende teorier og forskningslitteratur.

### 1.1 Lærernes forståelser av rasismebegrepet

#### 1.1.1 Biologi

Ikke biologi og rase. Rase er utdatert, så trenger ikke handle om hudfarge. (Åge)

Fordommer på bakgrunn av hudfarge og etnisitet. «Rase» nevnes. (Marte)

- Knyttet til rase som sosial kategori og fargeblindhet

#### 1.1.2 Kultur og religion

Gruppefiendtlighet, muslimfiendtlighet, ikke bare biologi (Marte og Sara)

- Knyttet til punktet over om religionskritikk. Viser at lærerne har forståelse for rasisme som mer enn biologi.
- Ikke problem på skolen med rasisme, men med religionskritikk. Når jeg ber om eksempler så plasseres religion utenfor rasismebegrepet. Kontrast til hans vide

Figur 5 - Samledokument for hovedfunn

Det er en refleksiv prosess å analysere datamateriale og det kan være vanskelig å beskrive alle detaljer i det man har gjort (Gleiss & Sæther, 2021, s. 179). I analysen av datamaterialet har jeg, som nevnt over, vekselvis undersøkt empiri og teori om hverandre. Jeg har forsøkt å gjøre denne prosessen så ryddig som mulig, siden jeg har ønsket å være transparent rundt forskningsprosessen og utfordringer underveis. Det har derimot vist seg vanskelig å gjøre seg helt ferdig med én del før jeg begynte på den neste. Figur 5 ovenfor var opprinnelig tenkt som en veiledende disposisjon i skriveprosessen, men det viste seg å bli et nyttig verktøy i selve analysen, særlig da jeg skulle skrive presentasjon av funn. Jeg fant imidlertid ut at jeg måtte bearbeide dokumentet fordi jeg innså at konsekvensen av valget mitt av teori var at de funnene jeg i utgangspunktet hadde sett meg ut, ikke samsvarte med det teoretiske rammeverket jeg skulle drøfte det ut ifra. I en prosess med flere revideringer ble derfor dokumentet (figur 5) endret utover i forskningsprosessen. Prosessen kan karakteriseres som noe «rotete», og den er derfor vanskelig å beskrive i detalj. Avslutningsvis vil jeg oppsummere min fremgangsmåte som abduktiv. Denne metoden har vært helt sentral i å gi meg et sterkere eierskap og forståelse for egen oppgave, men også grunnleggende erfaring med hvordan slike forskningsprosesser kan foregå. Jeg har, som sagt, forsøkt å være så transparent som mulig i beskrivelsen av fremgangsmåten min. I neste kapittel vil jeg presentere mine sentrale funn basert på datamaterialet.

## 4.6 Avslutning

Jeg startet kapittelet med å sitere noen refleksjonsspørsmål av Linda Tuhiwai Smith (2012, s. 10), og har forsøkt å ta med disse inn i utformingen av metodekapittelet: Hvem sin forskning er dette? Hvem utformet forskningen og hvem tjener på konklusjonene? Min posisjonering som majoritetsperson er derfor en viktig del av behandlingen av denne tematikken og besvarelsen av problemstillingen. Ikke fordi hvem jeg er utelukkende er et resultat av bakgrunnen min, men fordi interessene og valgene mine blir påvirket av konteksten de er gjort innenfor. Dette har informert mine valg når det kommer til metodisk tilnærming, og jeg har forsøkt å ta hensyn til dette i intervjusituasjonene og analysen av datamateriale.

Jeg valgte å benytte meg av individuelle intervjuer med fire lærere, som jeg kom i kontakt med gjennom Dembra. I utformingen av intervjuguide la jeg vekt på å forsøke å få frem intervjupersonenes livsverden, og samtidig ta hensyn til at noen kunne oppfatte tematikken som sensitiv. I analysen valgte jeg en abduktiv tilnærming, hvor empiri og teori informerer hverandre. Dette resulterte i en rekke interessante funn, som jeg skal presentere i neste kapittel.

## 5 Presentasjon av funn

I kapittel fire viste jeg hvordan jeg først transkriberte intervjuene, for så å gå gjennom en analyseprosess med meningsfortetninger og fargekoding. I dette kapitlet vil jeg presentere utdrag som jeg mener er sentrale i datamaterialet. Jeg vil bruke begrepene utdrag og sitat om hverandre i et forsøk på å skape bedre flyt i teksten. Gjennom bearbeiding av datamaterialet har jeg skapt to hovedkategorier:

1. Lærernes rasismeforståelse
2. Lærernes refleksjoner rundt lærerrollen i arbeidet mot rasisme

Disse kategoriene strukturerer også presentasjonen av funnene. For hver kategori vil jeg først forklare hvilke utdrag som er relevante i kategorien, for så å trekke frem interessante moment fra ulike intervju som jeg tolker og knytter til utdraget. Jeg har ikke funnet noen standard på hvor lange sitat som burde brukes, men jeg ønsker å være gjennomsiktig og mener at å ta med en del litt lengre utdrag fra datamaterialet vil kunne gi leseren nødvendig innsikt i intervjuene og kontekst til å kunne gjøre seg opp en mening om hvorvidt mine tolkninger er plausible. Jeg vil altså bruke en kombinasjon av sitat og parafraseringer for å få frem innholdet i samtalene, samtidig som jeg ønsker at det skal være lett tilgjengelig for leseren. Det er ikke mulig å lage en rent beskrivende fremstilling av empiri, så det er viktig å påpeke at prosessen med å fremstille empirien også er en del av en analyse og en fortolkningsprosess (Gleiss & Sæther, 2021, s. 188).

I noen av sitatene vil du som leser teksten se parenteser med tre punktum (...), og dette betyr at jeg har kuttet ut deler av sitatet som jeg mener ikke er så viktig i sammenhengen. Jeg bruker også klammer [] noen steder, og dette har jeg brukt i transkripsjonene for å markere egne tolkninger av situasjonen eller det som blir sagt. Jeg har tatt med disse klammene med kommentarer om jeg mener det har vært hensiktsmessig for å forstå teksten, men jeg har også lagt til enkelte nye klammer om jeg ser et behov for å oppklare sammenhengen sitatene står i. I enkelte sitat står det at intervjuer har redigert teksten, og det betyr at jeg for eksempel har satt stjerne (\*) i skjellsord, for å unngå å gjengi dem helt eksplisitt. Dette har jeg valgt å gjøre fordi flere av ordene som kommer frem i intervjumaterialet kan være støtende og jeg ville ønsket å komme med en advarsel før jeg eventuelt utsatte en leser med minoritetsbakgrunn for nedsettende ordbruk. Det å redigere bort deler av ordet er en lettere fremgangsmåte rent tidsmessig. Jeg ønsker heller ikke å

reprodusere rasistiske skjellsord i oppgaven, men ser det nødvendig for å kunne få frem detaljene og gi et sannferdig innblikk i intervjupersonenes resonnement.

Jeg har valgt å gi intervjupersonene fiktive navn for å gjøre teksten mer tilgjengelig for leseren, og skape bedre leseflyt. For å kunne skille de ulike intervjupersonene har jeg tatt med en kort presentasjon av hver intervjuperson, for dersom informasjonen utelates, vil det bli opp til leserens antakelser å «fylle inn» denne informasjonen. Dette er også gjort i et forsøk på å være transparent og for å gi deg som leser litt kontekst. Alle lærerne har jobbet på barneskole på ulike trinn, og dermed er det vanskelig å skille ut hvilke av funnene som er knyttet til småskolen og hvilke som handler om mellomtrinn. «Åge» jobber på en 1-10-skole, så han trekker også på erfaringer fra ungdomsskolen. Jeg har valgt å nevne hudfarge spesifikt i presentasjonene, noe som kan være kontroversielt i Norge (Führer, 2021, s. 31). Dette fordi hudfarge trekkes frem som et poeng i et av funnene som jeg ønsker å ta med i drøftingen i neste kapittel.

**Jørgen:** 29 år gammel mann med lys hud fra Vestlandet. Fem års erfaring fra én byskole på Østlandet.

**Marte:** 29 år gammel kvinne med lys hud fra mindre sted utenfor Oslo. Tre års erfaring fra én skole på et tettsted utenfor Oslo.

**Åge:** 52 år gammel mann med lys hud fra liten by på Østlandet. 17 års erfaring fra skole, hvorav de siste årene har vært på byskoler.

**Sara:** 36 år gammel kvinne med melaninrik hud. Sju års erfaring fra byskoler på Østlandet.

I neste kapittel, hvor jeg skal koble funnene opp mot relevant forskning, vil jeg utdype funnene og knytte dem til mitt teoretiske rammeverk samt se funnene opp mot hverandre for å se likheter og ulikheter.

## 5.1 Lærernes rasismeforståelse

I denne delen skal jeg presentere funn knyttet til lærernes rasismeforståelse. Målet mitt er å vise spennet i forståelsen, og at ulike utsagn sagt på ulike tidspunkt i intervjuet kan knyttes til ulike dimensjoner av rasismebegrepet. Jeg deler inn denne delen etter rasisme-forståelsene i teori-delen. Dette gjør jeg for å strukturere kapittelet, men det vil ikke være helt vanntette skott mellom de ulike delene, da et utsagn kan forstås på ulike måter. Der dette er relevant, vil



jeg ikke nevne funnet flere ganger, men heller trekke inn forståelser på tvers av kapittelinnndelingen. Jeg vil presisere at jeg ikke har noen intensjon om å forsøke å definere hvem av intervjupersonene som har hvilke forståelser av rasismebegrepet. Det vil komme frem at samme person kan komme med utsagn som kan tolkes i lys av ulike forståelser. I tilfeller hvor en intervjuperson bryter med eget resonnement, vil jeg forsøke å belyse dette. I drøftingskapittelet vil jeg, som nevnt ovenfor, kommentere funnene nærmere og koble dem opp mot relevant teori.

### 5.1.1 Rasisme som biologi

Her vil jeg presentere funn som er knyttet til en biologisk forståelse av rasisme. Jeg hadde blitt overrasket om noen av lærerne eksplisitt støttet en slik hierarkisk biologisk «rase»-inndeling, da dette hadde brutt med ganske sterke normer i det norske samfunnet om at dette ikke er korrekt (Führer, 2021, s. 35–36). Det som derimot er interessant i datamaterialet, er at disse normene viser seg å være så sterke at lærerne markerer avstand til idéen om biologisk rase.

På spørsmål om hva hun legger i begrepet rasisme, så nevner Marte spesifikt ordet «rase», om enn med en viss tilbakeholdenhet, og poengterer at det ikke finnes «rene raser». Hun knytter derimot begrepet til hudfarge, som jo er en biologisk faktor. Dermed knyttes rasisme-begrepet til biologi, selv om man spesifikt ønsker å avskrive idégrunnlaget. Dette er gjenkjennelig hos alle intervjupersonene, da de nevner hudfarge og etnisitet som faktorer når det kommer til hvem som blir utsatt for rasisme.

Marte: «... det «rase»-begrepet... [litt utilpass latter] altså det rasebegrepet, da. Som vi nå snakker om at... altså rene raser finnes jo ikke. Menneskeheten er jo mye likere enn man har trodd. Men at det er på bakgrunn av hudfarge eller etnisitet, da...».

Åge poengterer at rasisme ikke trenger å handle om biologi og «rase», da dette er utdaterte konsepter. Han går så langt som å avfeie begrepet rasisme som antikvarisk og plassere det som et begrep som brukes i USA, men ikke i Norge.

Åge: «Det trenger ikke å handle om hudfarge, egentlig. Selv om det er mange som sier at det må handle om... rase, er det jo til og med noen som mener at det skal handle om, og det er jo et ganske antikvarisk begrep... Som vi jo ikke bruker lengre, «og det synes jeg er veldig rart, for det gjør de i USA», sier de [elevene]. «Ja, det gjør de, men det gjør ikke vi» [snakker som

*om han svarer elevene]. Så de henger litt etter. Så rasisme for meg det handler om gruppefiendtlighet»*

### 5.1.2 Rasisme som kultur eller religion

Her vil jeg presentere funn som handler om rasisme på bakgrunn av noens kulturelle eller religiøse opphav (Bangstad & Døving, 2015, s. 13–14). Alle intervjupersonene vektlegger religiøse og kulturelle aspekter ved rasismen de opplever, blant annet ved bruk av begrep som gruppefiendtlighet og muslimfiendtlighet.

Sara trekker frem, blant annet, bakgrunn og religion i forbindelse med et spørsmål om hva hun legger i rasisme-begrepet. Da dette var hennes svar på et spørsmål hvor hun ikke hadde forberedt seg, så kan det tyde på at denne forståelsen står ganske sterkt hos henne, eller at hun har et ønske om å trekke frem denne. Jørgen trekker frem muslimfiendtlighet som viktig å fokusere på når han skal snakke med elever om rasisme, og vektlegger dermed denne dimensjonen ganske sterkt.

Sara: *«Forskjellsbehandling eller nedvurdering av noen på bakgrunn av bakgrunn, hudfargen eller religionen»*

Siden Sara, i likhet med de andre intervjupersonene, nevner flere ulike grunnlag for å bli utsatt for rasisme så tyder det på at de alle kjenner til ulike definisjoner og trekker på ulike aspekter ved rasismebegrepet når de snakker om tematikken.

Både Jørgen og Åge definerer rasisme som noe veldig vidt, og knyttet til negativitet mot ulike grupper. Jørgen trekker frem seksuell orientering og kroppsstørrelse, som tema han vil knytte til rasismebegrepet i undervisningssituasjoner, mens Åge knytter det til alle former for gruppefiendtlighet, altså å være negativ til en gruppe utelukkende fordi de tilhører den gruppen. Med dette går de langt utover det jeg legger til grunn for rasismeforståelsen i denne oppgaven, men dette vil jeg gå nærmere inn på i drøftingskapittelet.

Åge: *«...alt som har med gruppefiendtlighet å gjøre. At om du er kritisk, eller negativ, eller sint på en gruppe fordi de er i den gruppa. Da handler det om rasisme.»*

Rasisme knyttet til kultur eller religion er individfokuserte forståelser av rasisme. Jørgen forteller at man på skolen han jobber på, ikke har et problem med forskjellsbehandling på bakgrunn av hudfarge, men at religion er en faktor som påvirker klassemiljø, ikke bare

mellom ulike religiøse grupper, men hvor religiøs praksis skaper innenfor- eller utenforskap. Flere av de andre lærerne nevner også religion som en faktor i skjellsordbruk og grensedragninger i klasserommet.

Jørgen: *«Her er det så ulikheter, både når det kommer til ressurser hjemmefra, kultur og nasjonalitet. Hele den biten der, da. Så hvilken hudfarge man har, det har ikke spilt noen rolle hos de elevene jeg har møtt. Det er noe av styrkene med den skolen her. Ingen har opplevd å bli krenka eller forskjellsbehandla basert på hudfargen sin. Men religion har vært et mye større spørsmål, da. Altså hvor god muslim er du, eller hvor god kristen?»*

Jørgen utdyper dette og påpeker at: «Det er jo ikke slik systematisk rasisme på skolen her, da». Ingen av de andre intervjupersonene går så langt i å uttrykke dette eksplisitt, men Marte går også langt i å fremheve at rasismen som foregår på skolen, er preget av enkelthendelser og ikke knyttet til systematisk rasisme. I samtale om en kartlegging som skolene gjør i forbindelse med Dembra-satsingen de er inne i, så uttrykker også flere at de ble overrasket over omfanget av bruken av rasistiske skjellsord som kommer frem.

Marte: *«for det gir jo ikke utslag på noen av de kartleggingene vi har. Vi har jo hatt andre enn Dembra også. At det foregår noe systematisk rasisme basert på etnisitet eller grupperinger eller... Jeg opplever at det vi har her er litt mer sånn sporadisk, så det kommer i opphetede situasjoner, eller det kommer ved krangler. Og at det ikke nødvendigvis ikke er sånn at noen systematisk blir fryst ut, eller hengt ut, eller tatt avstand fra. Jeg håper og tror at det er sånn, da.»*

### 5.1.3 Hverdagsrasisme

I dette delkapittelet vil jeg presentere funn knyttet til lærernes uttalelser som kan knyttes mot mer systemiske forståelser av rasismebegrepet. Hverdagsrasisme-begrepet er, som vist i [teorikapittelet](#), knyttet til en slik systemforståelse, men i min bruk av begrepet har jeg også for eksempel knyttet det til normen om fargeblindhet. Alle lærerne jobber på skoler som er, eller har vært, med i Dembra, som jeg forklarer hva er i [delkapittel 4.4](#), hvor skolen gjennomfører en kartlegging blant elever og lærere som går på, blant annet, skolemiljø. Elevene blir spurt både hvilke skjellsord de hører bli brukt, men også hvor de hører skjellsordene. Jeg velger å ta med noen funn hvor lærerne reflekterer rundt hvorfor elevene bruker skjellsord, og definisjonsmakten i klasserommet.

Både Jørgen, Marte og Sara brukte ordet hverdagsrasisme i løpet av intervjuene. De viser en forståelse av begrepet og Jørgen trekker frem eksempler på fordommer som elever kan møte, i sin forklaring av begrepet hverdagsrasisme. Han forteller at de lærte mye om rasisme i Dembra-satsingen og at det var et fokus på fenomenet der. Dette kan jo være en grunn til at tre av intervjupersonene nevner det spesifikke ordet.

*Jørgen: «Så jeg ble veldig glad når skolen bestemte seg for å være med i det Dembra-prosjektet. Der fikk vi veldig god kursing i rasisme og hvordan... de sammenligner gjerne med den der hverdagsrasismen, da. Det snakker de veldig mye om. De små tingene, hvor store de blir til slutt, da. Og at alle på skolen får en forståelse for at om man spør en elev med, bare basert på utseende, hvor kommer foreldrene dine fra? Eller hvor kommer du fra? At det kan oppleves som at man gjør noen... at noen faller utenfor. For nesten samtlige av barna her på skolen er født og oppvokst i Norge, så de vil jo se på seg selv som norske, men så blir de møtt med den der: «hvor kommer du fra?», og «jeg er jo født her i byen, da, men kommer kanskje fra Irak, da, siden du spør liksom» [svarer som om han er elev].»*

På spørsmål om intervjupersonene tror elevene opplever rasisme på skolen, så er de fire lærerne enige i at de gjør det, og alle peker på skjellsordbruk som en utfordring på skolen. Marte og Åge er enige om at de ikke observerer så mye rasisme blant elevene, men at i Dembra-undersøkelsen kommer det frem at elevene bruker rasistiske uttrykk. Marte uttrykker at hun er skeptisk til om elevene er bevisst egen språkbruk. Åge er opptatt av at det antagelig foregår mye som han ikke får med seg, for eksempel når elevene har friminutt.

*Marte: «...men jeg opplever ikke at jeg observerer mye rasisme. Jeg observerer det knapt nok aldri. Men når det kom til språkbruk, i denne undersøkelsen eller kartleggingen, så er det jo rasistiske uttrykk i språkbruken. Så jeg vet ikke om elevene på en måte er bevisst det selv, alltid. Og jeg tror det forekommer når det ikke er voksne til stede... det som forekommer. Så det er ikke så lett å få oversikt over det»*

Sara og Marte nevner at lærere og foreldre kan tillegge barn egenskaper, i kraft av at eleven har den bakgrunnen hen har, og knytter dette til en form for rasisme. Sara beskriver en konkret situasjon i utdraget nedenfor, og poengterer at dette ikke er en form for rasisme som påvirker elevene direkte, men som uansett griper inn i livet deres og er en «indirekte rasisme».

Sara: «Jeg tenker at vi som lærere, da blir det jo indirekte [rasisme], da, var flinke til å tillegge dem egenskaper ut ifra hvor de kom ifra, eller familien deres. «Jeg får en ny elev, det er enda en somalier, han har sikkert åtte søsken og vi får ikke kontakt med mamma, og han får sikkert ikke oppfølging»... det er jo ikke rasisme som elevene møter, men som ligger der, da. Som de blir møtt med likevel.»

Systemforståelsen av rasisme-problematikken kom frem i flere av intervjuene, og Jørgen nevner at selv om lærerne ikke opplever at det skjer så mye rasistisk på skolen, så skal elevene ut i verden og vil oppleve ting i fremtiden. Sara trekker frem at læreren er en viktig faktor i elevenes liv, men bare er en liten del av et system. Hun sier spøkefullt at det egentlig er meningsløst å prøve å unngå rasisme siden man bare har begrensede muligheter siden det egentlig trengs systemendring og kompetanseheving.

Sara: «Ja, men det er det jeg mener: Jeg tror ikke du kan skape den alene... eller sånn, du kan få til mye og læreren er kjempeviktig, og det er en viktig signifikant person i elevens liv, stort sett, da, om man får til en relasjon, men jeg tror det er... en spiral, ikke sant? Som alt annet i skolen. Hvor du starter med å innføre bokstavene i førsteklasse og så kommer de ut og skriver akademiske tekster, det er litt sånn med holdninger og antirasisme-arbeid og sånn, også. At du må starte, og så må neste lærer bygge på det, og da trenger vi kompetanse i lærerstanden fra barnehagen og hele veien ut, da.

Intervjuer: Så man må gjøre sin lille del av spiralen, da?

Sara: Ja, det tenker jeg... Det høres så pessimistisk ut, men holdninger endres jo ikke «sånn» [hun knipser med fingeren]»

Ganske tidlig i intervjuet spør jeg intervjupersonene om hva de forbinder med rasisme-begrepet, og Sara begynner ganske fort i svaret sitt å fokusere på intensjon og at intensjonen er viktig når man snakker om rasisme. Hun, som melaninrik dame, mener at det kan være slitsomt å oppleve mikroagresjoner, men fremhever at dette ikke gjør hendelsen til rasisme. Avslutningsvis poengterer hun at det å utsette noen for mikroagresjoner ikke gjør at man automatisk er rasist. Det at dette kommer så fort, kan tyde på at hun mener dette er et viktig element å få frem.

Sara: «Jeg tenker på at man... altså det kommer jo fra ordboka, holdt jeg på å si... men forskjellsbehandling eller nedvurdering av noen på bakgrunn av bakgrunn, hudfargen eller

*religionen... men jeg tenker jo mer på intendert rasisme, på det laget, da. Jeg tenker ikke at det er rasisme om noen spør meg hvor jeg kommer fra, for eksempel, selv om jeg kan bli lei av det, så tenker jeg at dette ikke er det som er rasisme. Så jeg er kanskje mer på den ene siden hvor... hvor det ligger noe mer i, enn at jeg opplever det som krenkende eller irriterende.*

Intervjuer: *Okei, så du tenker at det må være en sånn intensjonsdel i det?*

Sara: *Ikke nødvendigvis intensjonelt... men jeg tenker i hvert fall ikke at alle disse tingene som ofte plasseres under hverdagsrasisme nødvendigvis... er rasisme. Jeg tenker at det kan være et uttrykk for noe som henger sammen med rasistiske bilder, eller tanker vi har, eller noe som ligger i samfunnet, eller noe vi ikke er klar over, men jeg tenker ikke at det er et uttrykk for din rasisme. For at du er rasist, da...»*

Åge og Jørgen kommer med ganske like uttalelser om at det er stort mangfold blant elevene, og at dette er en positiv egenskap ved skolene de jobber på. De fremmer at det store mangfoldet skaper en aksept for ulikheter som også inkluderer hudfarge, og dermed forebygger rasistiske hendelser.

Åge: *«Men så må jeg også si at det er mange av elevene her som er helt sånn fargeblinde... altså de bryr seg ingenting om hvor du kommer fra, hvilken legning du har, fargen du har på håret, om du er skeiv, trans... det er liksom bare...»*

Jørgen: *«Men her på skolen så er liksom ulikhet. Det er på en måte det positive med skolen. Alle er ulike, alle er forskjellige, og det er ingen som bryr seg noe om man skiller seg ut på noen som helst måte. Så hudfargen... men den forsvinner inn i denne ulikheten»*

I løpet av intervjuet ba jeg lærerne om å fortelle om en rasistisk situasjon som har oppstått i klasserommet. Alle hadde eksempler hvor elever har brukt rasistiske skjellsord mot andre elever. I disse tilfellene var det læreren som definerte hendelsen som rasistisk. Jørgen forteller at elevene utelukkende bruker ordet rasist når n-ordet blir brukt. Dermed blir det opp til læreren å ta stilling til om hendelsen skal karakteriseres som rasistisk eller ikke.

Jørgen: *«Elevene selv kalte ikke andre for rasist, for de har nok en mer smal forståelse av rasisme: At det er så enkelt som hudfarge og svart eller hvit. At det er rasisme, da. Når de kaller noen for rasist, så er det fordi de har brukt ordet n\*\*\*\* [intervjuers redigering], eller fordi de har... ja, det er egentlig mest når de hører det ordet der, da»*

Alle er enige i at elevene sier rasistiske ord for å såre medelevene, og at det gjerne skjer i forbindelse med konflikter. De forteller at det ikke handler om rasistiske meninger, men om å finne ord som kan gjøre vondt for motparten. Sara beskrev det med spørsmålet: «hva er det styggeste jeg kan komme på å kalle deg?». Åge, som har jobbet en del på ungdomsskole, poengterer at elevene bruker stygt språk også for å tøffe seg overfor lærer eller medelever, mens Marte forteller at det kan være litt tilfeldig hvem som får rasistiske ord slengt etter seg.

Marte: «Jeg tror at det skjer i... når... når elevene krangler, og det blir diskusjoner som går over til krangler. Og de... på lik linje med at man kan kalle noen en drittsekk eller... de prøver liksom å hente frem de mest alvorlige ordene de vet om, og så vet de at rasisme ikke er lov, og så vet de at det er mye kraft i rasistiske uttrykk. Vi har jo også opplevd at det er elever som kaller hverandre for rasistiske uttrykk som ikke passer til de elevene...

Intervjuer: På hvilken måte da?

Marte: Nei, altså... at man kaller noen for en «jævla n\*\*\*\*» [redigert av intervjuer] som ikke er mørkhudet. Og det er der... jeg tror ikke alltid det er sånn, men jeg har jo opplevd det at det blir brukt som kraftuttrykk i opphetede situasjoner, da»

I løpet av intervjuet med Åge, så kommer det frem at skolen han jobber på, en 1-10-skole, har en «skeiv gruppe». Han forklarer at en skeiv lærer startet gruppa, hvor denne læreren én gang i uka har et tilbud, som del av et opplegg med pauseaktiviteter, hvor elever kan komme og snakke om tema knyttet til det å være skeiv. Dette er åpent for alle elever. Jeg syntes dette var en spennende tanke og spurte Åge om det kunne være mulig å starte en gruppe for «vi som blir utsatt for rasisme». Det var slik jeg formulerte spørsmålet, og følgende utveksling fulgte.

Åge: «Altså en «n\*\*\*\*»-gruppe? [redigert av intervjuer] [han ler]... altså nei, det tror jeg på en måte... det er litt annerledes igjen... [lengre tenkepause]. Når du spør meg spørsmålet nå, så vet jeg ikke helt hvorfor det er annerledes, men jeg ville kanskje ikke hatt det som utgangspunkt. Altså utgangspunktet for den gruppa her er at vi har seks transelever, vi har mange skeive, både lærere og elever. Og vi har sånne opplegg hvor de kan bli medlem av ulike, liksom, pauseaktivitetsgrupper... vi har en sånn der «Dungeons and Dragons»-gruppe, anime-gruppe, de som spiller musikk i naborommet her... så hvorfor ikke en skeiv gruppe. Så det var mer utgangspunktet for den.

Intervjuer: Men det finnes ikke, liksom, en muslimsk gruppe eller en...?

*Åge: Mange ville nok kanskje syntes at det hadde vært greit, at det kanskje... om det kanskje... for eksempel en sånn type... en muslimsk jentegruppe for eksempel, og en guttegruppe... Ett eller annet som de kan føle tilhørighet til. Vi kan selvfølgelig ha jente grupper og gutte grupper, også, men... jeg tenker det... De er jo... Det som er, liksom, bra med skeiv gruppe er at den er åpen for alle.»*

#### 5.1.4 Oppsummering

Jeg har nå presentert funn knyttet til lærernes rasismeforståelse. Jeg har her vist at lærerne trekker på ulike aspekter ved rasisme i sine utsagn. Flere av dem opplever et behov for å markere avstand til en rasismeforståelse som knytter seg til biologi og «rase», og trekker heller frem kultur og religion når de skal gi eksempler på rasisme. Samtidig snakker flere av dem om hudfarge som et grunnlag for å oppleve skjellsord fra medelever. To av intervjupersonene har en veldig vid forståelse av rasismebegrepet, som også inkluderer diskriminering basert på seksuell orientering eller kroppsstørrelse, noe som de ønsker å ta med i arbeidet med rasisme i klasserommet. Flere av lærerne som jeg intervjuet, fremmer også at systematisk rasisme ikke forekommer på skolen de jobber, mens de i andre deler av intervjuet viser en systemisk forståelse for fenomenet og bruker systemforståelsen til å begrunne hvorfor det er viktig å jobbe med rasisme. Flere lærere bruker også begrepet hverdagsrasisme, mens den melaninrike læreren i utvalget er opptatt av at for at noe skal defineres som rasisme, må det innebære en intensjon og ikke utelukkende oppleves krenkende. I funnene flyter perspektivene mellom individ og system, og på spørsmål om elevene opplever rasisme, så er alle enige om at de antagelig gjør det på skolen. Dette skjer hovedsakelig i form av skjellsordbruk, men også ved at elever tildeles egenskaper ut ifra hvordan de ser ut. Bruken av disse skjellsordene er lærerne veldig tydelig på at handler om å si ting som sårer mest mulig og ikke rasistiske holdninger blant elevene. Videre uttrykker lærerne at klasser med mangfold kan bidra til aksept for ulikheter. I neste kapittel vil jeg presentere funn knyttet til lærernes refleksjoner rundt lærerrollen.

## 5.2 Lærernes refleksjoner rundt lærerrollen i arbeidet mot rasisme

I denne delen vil jeg presentere funn knyttet til lærerrollen og lærernes refleksjoner rundt ulike dimensjoner ved dette. Denne delen av funnene vil jeg dele inn i to deler, hvor den ene delen handler om hvordan samfunnsstrukturer påvirker lærerrollen, samt refleksjoner knyttet til rammene for lærerens arbeid. Dette handler om læreren som profesjonell yrkesutøver og



kan knyttes til delene i teorikapittelet som handler om [læreren og samfunnet](#) og [læreren og organisasjonen](#). Læreren og samfunnet handler om påvirkningen som lovgivning og læreplan har på læreren og lærerrollen. Dette handler også om mediedebatt, samfunnsstrukturer og andre faktorer som finnes utenfor skolen, men som påvirker læreren sitt arbeid i klasserommet. Læreren og organisasjonen handler om læreren som profesjonsutøver og spesielt lærerens handlingsrom og mulighet til skjønnsutøvelse. Dette omfatter også rammene for lærerens arbeid og handler for eksempel om hvilke rutiner som finnes på skolene, hvordan lærerne ønsker å jobbe, eller hvilke kompetanser de trenger for å utøve yrket sitt.

Den andre delen vil handle om hvordan læreren jobber i klasserommet, og være delvis knyttet til teorikapittelets del om [læreren og eleven](#). Denne delen vil være preget av klasseromskonteksten, og funnene i denne delen vil være knyttet til lærernes erfaringer og refleksjoner rundt hendelser fra egen hverdag. Mye av delkapittelet vil handle om lærerens ivaretagelse av elever som bruker og utsettes for skjellsord. Enkelte funn vil kunne passe inn i begge kategorier, og da har jeg måttet gjøre et valg ut ifra hvilken del jeg mener det er mest hensiktsmessig å plassere den i.

### 5.2.1 Lærerprofesjonen og samfunnet

Slik jeg beskrev over, så vil funnene som presenteres i dette delkapittelet være tilknyttet lærerrollen i et samfunnsperspektiv og et organisasjonsperspektiv. Det vil altså handle om situasjoner som handler om rammene for lærernes arbeid, hvordan tema på samfunnsnivå påvirker hvordan tema på skolenivået utspiller seg og oppfattes av lærere og elever. Dette betyr at situasjonene som beskrives, vil kunne ha noen form for overførbarhet til andre læreres situasjon, siden alle lærere for eksempel forholder seg til det samme lovverket, men dette betyr selvfølgelig ikke at intervjupersonenes utsagn er allmenngyldige eller forsøker å beskrive situasjonen for alle lærere. Noen av funnene handler også om tid brukt på planlegging eller meninger knyttet til kompetanser lærere behøver samt rutiner på skolene.

Alle lærerne er enige om at man må forsøke å forhindre bruk av rasistiske skjellsord. Det er ingen av lærerne som har hatt 9A-saker, altså saker hvor det er blitt avdekket at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø, hvor rasisme har vært den utløsende faktoren. Marte forteller om en situasjon hvor hun opprettet en tiltaksplan for en elev som hadde brukt rasistiske ord, men hvor rasismen ikke var utløsende faktor for tiltaksplanen.

Marte: *«Nei, det har jeg ikke. Jeg har ikke opprettet på grunn av rasisme, men jeg har opprettet, på en måte, en tiltaksplan rundt en elev som brukte rasistiske ord som skjellsord, det har jeg. Og vi har hatt oppfølgingsmøter og... og jeg hadde veldig tett kontakt med hjemmet over en periode, for å få bukt med... eller for å få den eleven til å få hjelp til å forstå at det ikke var greit, da.»*

Ingen av skolene som lærerne jobbet på, hadde rutiner for hvordan de skulle håndtere rasistiske hendelser, men de hadde rutiner for håndtering av krenkelser eller uønsket oppførsel i klasserommet. Jeg gikk ikke dypere inn i problemstillingen i intervjuene med lærerne og spurte om de syntes at det hadde vært bruk for slike rutiner, noe jeg i ettertid tenker kunne vært et fint supplement til datamaterialet mitt. Marte forteller at de har en rutine for hva lærerne skal gjøre om en elev bruker krenkende skjellsord, men når jeg spør om rutinene følges, så reflekterer Marte rundt handlingsrommet som finnes i rutinen. Hun forteller at hun tror kollegiet er ganske samkjørte, men at det vil være individuelt hva den enkelte lærer opplever som krenkende skjellsordbruk.

Marte: *«Ja, vi har en plan som... er en sånn rutinebeskrivelse. Den er lokal, så den den har vi lagd, bare her på skolen vår, da. Og da står det beskrevet både rutiner og ansvarsfordeling ved ulike situasjoner. Og da står det ikke spesifikt rasisme her, tror jeg, men det står i hvert fall ved krenkende ordbruk. Og så står det litt sånn forebygging og hvordan man kan... jeg bare lurer på... jeg tror ikke at jeg har lest ordet rasisme her. Det står mer sånn om konflikter og sånne ting... så nei, jeg tror ikke vi har noe som er sånn spesifikt på rasisme.»*

Intervjuer: *Krenkende ordbruk, det kan jo fort være knyttet til rasisme, da. Tenker du at det som står beskrevet... at det på en måte er slik det blir gjort på skolen?*

Marte: *Jeg tror og håper at vi virker ganske samkjørte, vi som jobber her. Men jeg tror også at det er litt individuelt hva man reagerer eller agerer på, fordi at de voksne også har forskjellig terskel på... eller hva de... det må jo på en måte gå en varselampe hos de voksne, før man jobber etter sånne rutiner. Og noen ganger så tenker man nok at: «dette ordner seg, de pleier jo å være kompisar», eller... ja, «dette var bare fordi» eller bare... Ja, men vi har nå i hvert fall de beskrivelsene og så håper jeg at det blir tatt tak i, og tror det blir tatt tak i.»*

Avslutningsvis i intervjuet, så spør jeg lærerne om hvordan de har opplevd det å snakke om rasisme, siden jeg tenker at det kan være et litt sensitivt tema. Alle uttrykker at de

opplever det som positivt, og noe de skulle hatt mer tid til i hverdagen. Marte sier at hun gjennom å snakke om temaet får minnet seg selv på at hun jobber med tematikken og at rasisme er noe hun faktisk jobber med i klasserommet.

Åge: *«Det er jo ingen som stiller meg de spørsmåla til vanlig, så jeg får tenkt over egen praksis på en... og formulere det i ord og... på en annen måte enn, som vi ikke rekker å gjøre i hverdagen, da... Det er time, så er det 10 minutters pause, ny time, 10 minutters pause, ikke sant? Det går i ett. Så... det synes jeg er veldig interessant.»*

Marte: *«man blir tvunget til å reflektere over temaer som er veldig aktuelle, men som kanskje ikke føles så aktuelle i hverdagen og i det travle livet... Så det har vært veldig fint. Og så var det litt fint å, på en måte, få tenke litt tilbake og se at: «jo, vi har jo egentlig... vi har jo egentlig håndtert... og vi har jo hatt ganske mye undervisning om det... og vi har jo...». Så det føles ikke som om jeg er helt håpløs på det, da. [begge ler]. Så det var bra»*

I forlengelse av avsnittet over, så forteller lærerne at det ikke har blitt satt av tid til å snakke om rasisme av ledelsen på skolene, for eksempel i fellestid. Om det har vært gjort, har det vært i forbindelse med generelle krenkelses eller mangfoldstematikk.

Jørgen: *«Nei, ikke den rasisme-biten i den grad, da. Men vi har alltid jobba med mangfold og inkludering som en ressurs på mange forskjellige måter.»*

Flere av lærerne forteller at å undervise om rasisme krever en del planlegging, og at de opplever at det i skolen er lite tid til å forberede seg generelt. Åge trekker fram at man aldri vet hva som vil komme frem i en klassesamtale om tema som kan være litt vanskelige. Jørgen sier derimot at mye av det å snakke om rasisme handler om sunn fornuft, og at det derfor krever lite tid til forberedelse.

Åge: *«Du må, uansett om hverdagen er travel, så må du jo planlegge den typen undervisningsopplegg ganske godt. Det er annerledes med grammatikk, liksom, for da har jeg jo et hefte, og vi har jo... det er substantiv og verb og... det er jo mye greiere. Eller andre typer skriveoppgaver som er faglige... men så fort du skal inn på noen sånne ting, så må man rett og slett... for det første må du forberede deg godt, og så må du tenke at «her kan det dukke opp ting», og da må du ta det etter hvert som det dukker opp...»*

Jørgen: «Ja. Eh. Der er jeg kanskje litt takknemlig for klassen, da. For at de er så flinke til å sette ord på ting og fortelle om følelser og tanker de har om det, da. Og så... jeg føler jo at veldig mye er jo sunn fornuft og... hvis man klarer... hvis man har en klasse hvor man kan ha en god klassesdialog, så det er lett å styre samtalen slik at man klarer å holde seg innenfor temaet. At alle kan bli hørt og alle kan se det de føler og mener. Og så ofte kan man da... bare så lenge man har spørsmål, så klarer klassen selv å reflektere seg frem til svaret, da. Ja, jeg er jo veldig prisgitt den klassen jeg har nå, for at jeg kan gjøre det på den måten, da.»

I løpet av intervjuet spør jeg lærerne om det er noe de føler at de skulle kunnet mer om når det gjelder rasisme, og alle uttrykker at de har nok kunnskap om det som fenomen. Det er derimot litt ulike kompetanser de ønsker seg mer av. Marte forteller at hun skulle hatt flere konkrete verktøy for å håndtere situasjoner som oppstår i klasserommet, også spesifikt knyttet til rasisme. Sara forteller at hun ønsket å lære mer om urfolk og nasjonale minoriteter, men går ikke inn i hvilke aspekter ved dette. Åge forteller at han lærer mye av at skolen deltar i Dembra.

Marte: «Jeg skulle nok ønske jeg hadde noen flere konkrete verktøy ved krenkelser. Hva som er riktig måte å håndtere det på. Hvis det finnes en riktig måte å håndtere det på, alt er jo forskjellig. Men jeg synes jo at vi... på skolen her i hvert fall i større grad... vi snakker ikke mye om rasisme, men vi snakker om språk og språkbruk, men ikke spesifikt rasisme. Og så snakker vi om krenkende ord. Men ikke spesifikt rasisme der heller.»

Etter å ha snakket med lærerne om hvordan de jobbet med rasisme, så spurte jeg hvordan de ville jobbet om de ikke hadde noen begrensninger i tid eller ressurser. To av lærerne forteller at de ville hentet inn eksterne personer som kunne snakke om sine erfaringer med rasisme, og de kunne snakket om kulturforskjeller. Her vektlegges viktigheten av å ha hatt erfaringer med rasisme selv og å ha kjent det på kroppen. Jørgen beskriver dette med en parallell til fjellklatring: «Og det å få en som har lest seg opp om fjellklatring til å fortelle om fjellklatring, eller det å få en som faktisk har opplevd det eller har vært på en kul fjelltur... Det er jo mye mer spennende å høre fra... fra eksterne, da». Åge forteller at han ville laget en helhetlig læreplan i inkludering som gjaldt gjennom hele grunnskolen. Han vektlegger systematikken i det hele, og at det må være en plan for hvordan man systematisk kan arbeide med inkludering og mot ekskludering og rasisme. Det samme perspektivet om systematikk fremmer Sara, og sier at lærerne har alle verktøyene som trengs, men at det må

systematiseres. Hun nevner spesifikt positiv representasjon<sup>8</sup> som et verktøy, og at hun ønsker at alle lærere skal ta sin del av ansvaret, og at det ikke bare blir samfunnsfaglæreren som jobber med slike tema.

Sara: *«Nei, jeg tenker ikke, egentlig, at det økonomiske eller rammer eller noe sånt, er noe som hindrer det [arbeidet mot rasisme], slik som det er. Jeg tenker at alle forutsetningene ligger der, og at svaret er... eh... dette med å bruke det som allerede er i gruppa og det som er i barnekulturen... Og det her med å hele tiden jobbe mot... ikke nødvendigvis direkte med rasisme, men at det alltid er en bevissthet hos læreren, hos alle lærerne i alle fag. For det handler ikke bare om hva jeg gjør, men det handler om at mattelæreren må også bruke «Ali» og «Hussein» som eksempler, ikke bare «Ola og Kari har fire epler», men kanskje «Hassan har åtte dadler», også... Eller kanskje Hassan ikke liker dadler? For noen som heter Hassan kan jo faktisk være... oppleve seg som helt norske og foretrekke epler [hun ler], så det er noe med å skape det mangfoldet inn i alle de gruppene vi tenker oss, i alle fag. For det hjelper ikke at jeg står og har en time hvor vi skal nyansere og skape masse mangfold, når mattelæreren hele tiden sier «Ola og Kari»...»*

Læreplanen og ulike nasjonaldager er, ifølge flere av lærerne, med på å påvirke i hvilken grad man snakker om ulike tema. Sara forteller at i hennes undervisning blir rasisme mot samer ofte knyttet til 6. februar, mens Åge forteller at rasisme mot jøder ofte er blitt knyttet til holocaustundervisning i hans undervisning.

Åge: *«Vi hadde også et prosjekt som gikk på norske jødene, eller jøder i Norge, hvor vi besøkte det jødiske museet og var på vandring... blant flere snublesteiner og sånt, som endte opp i den jødiske gravplassen... så ja, det har vi absolutt snakket om... Så holocaust det er et tema, det er jo nevnt i fagfornyelsen at det skal snakkes om. Så det gjør vi hvert år på ett eller annet vis. Og nå som vi skal i gang med dette propaganda-greiene, så er det klart at det er et tema som vil bli tatt opp. I forbindelse med Nazi-Tyskland og propaganda, da...»*

Rasisme er knyttet opp mot kompetansemål i samfunnsfag, og Marte forteller at dette er noe som påvirker hvordan hun tematiserer det med egne elever. Hun forteller at det at det er kompetansemål knyttet til tematikken, gjør at det blir fristende å ikke ta opp det før man

---

<sup>8</sup> Representasjon som aktivt unngår endimensjonale fortellinger om ulike grupper og reproduisering av negative stereotyper (Mpiké, 2019, s. 58)

kommer til temaet i fagene, men hun reflekterer rundt om det kan være dumt å vente for lenge med å ta i slike vanskelige emner.

Marte: *«Det er jo det som jeg kommer tilbake til hele tiden, som er det her med systematikken. Men likevel så kan man ikke jobbe systematisk med alt, for da hadde vi jo bare fått et lappverk av en skoledag, hvis vi skulle innom alle de temaene helt systematisk. Men jeg vet ikke. Og så sitter jeg og tenker nå, da, når du spurte i sted, så tenkte jeg sånn... da jeg svarte at jeg har ikke gjort det på fjerdetrinn, så tenkte jeg: «hvorfor har vi ikke begynt med det, da?» «hvorfor har vi ikke...?». For det har vi ikke. Vi har ikke vært innom det ordentlig enda, men vi har snakka om likheter og ulikheter... og vi snakker mye om at vi er forskjellige at vi responderer forskjellig på ting og vi er ulike... og har ulike bakgrunner og kulturer og sånn. Men det er jo ikke noe i veien for å begynne å snakke om vanskelige, og litt sånn... kan man kalle det vanskelige ting? Ja, kanskje? Litt tidligere, at man tenker liksom at vi må vente til vi er klare, men kanskje det blir lett og mer forebyggende om man begynner før, da. At man ikke venter til det skjer. (...) for vi har jo de ressursene som vi har tilgjengelig i form av lærebøker og sånn, de har jo sine temaer, og så er det kompetansemålene som har sine temaer, og så har det kanskje ikke vært så... jeg har ikke tenkt på det sånn... Nå har jo ikke skoleåret vart så veldig lenge, da, men nei... Men at man bare kanskje automatisk tenker at det hører til litt senere i skoleløpet, litt sånn at andre verdenskrig kommer ikke før på ungdomsskolen. Men det er jo en veldig stor bit av historien som da blir, på en måte, tilbakeholdt helt til barna er store, da, og som vi egentlig hører referanser til hele tida.»*

I løpet av intervjuet hadde jeg en del hvor jeg spurte dem om hvorvidt saker som kom frem i medie-debatten, påvirket hvordan de snakket om rasisme i klasserommet. Siden jeg gjennomførte intervjuene høsten 2021, så var det naturlig for meg å spørre om Black Lives Matter-bevegelsen (BLM) og drapet på George Floyd, og om de merket disse hendelsene i klasserommet. Alle var enig i at det påvirket, og de fleste av lærerne brukte å se på Supernytt med klassen sin, hvor det hadde vært snakket om temaene mye. Sara fremmet at debatten er blitt veldig polarisert, så hun kunne unngå noen «trigger-ord» for å unngå at det ble lagt mer i ordene hennes enn hun mente. Kanskje spesielt i møte med foreldre. Marte forteller at under demonstrasjonene mot rasisme i Oslo, så snakket de om rasisme flere ganger i uken og elevene begynte å ta opp tematikken selv.

Marte: *«Det gjorde det i hvert fall i den perioden [under fokuset på BLM i norske media]. Så det var jo egentlig en veldig viktig periode, hvor vi fikk den nærmest daglige samtalen. Hadde*

*du spurt meg da, om hvor ofte vi snakker om rasisme, i den perioden der, så hadde jeg sagt «hver dag», for det kom virkelig opp ofte. Og så var det jo mye snakk om det... det blir mye snakk om det rundt valgtider, i hvert fall på de eldre trinnene ved... når det var Trump som ble valgt til president...»*

### 5.2.2 Læreren i klasserommet

Klasseromskonteksten til en lærer er veldig spesifikk og vil preges av både hvilken lærer, hvilke elever og hvilke andre som befinner seg i klasserommet. Det som gir gode dynamikker i ett klasserom, vil ikke nødvendigvis fungere i et annet. Hvordan lærerne opplever situasjoner som oppstår i sine klasserom, vil altså ikke nødvendigvis være overførbart til andre, men kan kanskje gjenkjennes, gi assosiasjoner eller inspirere leseren til å reflektere over egen lærerhverdag. I denne delen vil jeg ta med de delene hvor intervjupersonene snakket om hvordan de har jobbet med rasismetematikk i sine spesifikke klasserom. I tillegg vil denne delen inneholde funn knyttet til hvordan lærernes og elevenes bakgrunn påvirker hvordan intervjupersonene jobber med rasisme i klasserommet. Bakgrunn, i denne forstand, handler i stor grad om kultur, etnisitet, hudfarge, religion eller nasjonalitet.

De fire intervjupersonene er enig i at lærere har et ansvar for å ivareta både elever som bruker rasistiske skjellsord, og elever som det blir brukt mot. Alle fortalte om hendelser fra eget klasserom hvor rasistiske skjellsord ble brukt, og om hvordan de håndterte det. Alle sier at de snakket med de involverte elevene alene, og at de snakket med de utsatte elevene først. Åge forteller at i en klasseromssituasjon ville han slått ned på slik ordbruk, for så senere å snakke med eleven(e) om hvorfor det ikke greit. Han mener i hvert fall det er viktig å si ifra tydelig at det ikke er greit å si slike ord i hans klasserom. Marte forteller om en litt annerledes situasjon, hvor hun får vite om hendelsen i etterkant. Hun forteller at hvor mye hun velger å snakke om hendelsen med hele eller deler av klassen i etterkant, er opp til de utsatte elevene, for at de skal føle eierskap og ha påvirkningskraft i håndteringen.

*Marte: «Men det handler på en måte, litt sånn i gåseøyne, om den hovedpersonen, da, den som får det mot seg. Om den personen sier: «det det går bra, det går bra. Vi bare lar det ligge. Det går fint, jeg klarer meg». Eller om den personen sier at «dette må vi snakke om», for det hender jo at de sier det og: «Dette må vi snakke om, og vi må snakke om det nå», «Ok, da gjør vi det». Så jeg prøver liksom å lese og forstå hva eleven trenger, da, i de situasjonene, men så spørres det om de... Det er vanskelig, da, for de er jo bare barn enda, og er det sånn at*

*det de sier, er det de trenger? Er det det subjektive som skal tas i beregningen? Hittil så er det i hvert fall sånn jeg har jobba, da. At det er de som får lov til å bestemme om vi drar det opp som en sak i klasserommet eller om vi lar det ligge.»*

Sara forteller, på spørsmål om hvordan man kan ivareta elever som bruker rasistiske skjellsord mot andre elever, at hun pleier å bruke et eksempel med lignende utgangspunkt. Om en elev bruker «homo» som skjellsord, kan man snakke om «jøde» i stedet. Dette blir da en strategi for å unngå at den som bruker skjellsordene selv havner i en utsatt posisjon.

*Sara: «Hvis det er veldig mange i klassen som sier «jævla homo», så kan du jo kanskje heller jobbe med «jævla jøde», og så implisitt jobbe med fordomsfull språkbruk, men bruke andre eksempler. Ikke bare det som de som blir rammet i klasserommet blir rammet av, men også det som blir brukt av avsender i klasserommet. For de også trenger å ikke bli utsatt og få den spotlighten på seg. Det er ingen som vil ha «offer-spotlighten» på seg, men det er ingen som vil ha... «forbryter-spotlighten» på seg heller. Fordi at det handler, for barn og unge, om å få være «innenfor» og å ha en plass i fellesskapet, så du som lærer kan ikke skyve Pål ut fordi at han brukte fordomsfullt språk, og du ser en gylden anledning til å tematisere det. Da må du finne andre innganger, tenker jeg.*

*Intervjuer: Så litt sånn indirekte, da...*

*Sara: Indirekte ja. Hvis du tenker at dette er et problem for den eleven eller denne klassen, så jobb med det. Men finn noe litt beslekta, som ikke gjør at det er åpenlyst for alle elevene at nå jobber vi egentlig med at han ikke kan oppføre seg.»*

I en situasjon, lignende den ovenfor, så forteller Sara om at en elev hadde brukt jøde som skjellsord mot en annen elev. Hun påpeker at hun ikke brukte ordet rasisme i samtale med elevene i etterkant, og forklarer at hun antagelig ville brukt rasisme-begrepet i dag, fordi, som hun beskriver tidligere i intervjuet, er klassen veldig vant til å snakke om tematikken og flinke i gjennomføringen av klassesamtaler. Hun fremmer også samme poeng som hun hadde gjort tidligere, og som jeg beskrev ovenfor, om at minoriteter som ikke er representert i klasserommet, er mer skånsomt å bruke overfor elevene.

*Intervjuer: «Men tror du at du valgte å ikke bruke begrepet fordi de gikk i tredjeklasse, eller tenker du at det ikke ville vært relevant, på en måte, å se på den biten av det?»*



Sara: *Det hadde jo vært relevant... akkurat med den gjengen der, så kunne jeg sikkert gjort det også. Kanskje jeg hadde gjort det i dag. Og særlig fordi at... det var ingen jødiske elever i den klassen, så den distansen gir en veldig god mulighet til å tematisere også. For det er alltid vanskelig å tematisere noe når det sitter den ene eleven der og er elefanten i rommet. Det er alltid... så sånn sett, så blir det ofte... [hun ler litt] Så blir det ofte samer og jøder og, på en måte, de som ikke er der i klasserommet, som det er enklest å bygge eksempler rundt, da.»*

Jeg har i [metodekapittelet](#) vist at en persons bakgrunn påvirker de sosiale situasjonene hen befinner seg i. I intervjuguiden stilte jeg noen spørsmål om hvorvidt lærernes og elevenes bakgrunn påvirket hvordan de jobbet i klasserommet, og dette ble utgangspunktet for flere funn. Jørgen viser til egen oppvekst, og forteller at siden han har vokst opp med flerkulturelle venner, så er han vant til å snakke om rasistiske hendelser og forskjellsbehandling, og at han mener dette gjør det lettere å snakke om tematikken. Han er også opptatt av at personer som ikke opplever rasisme, også må snakke om det. Sara mener at som melaninrik lærer trenger ikke hun å være redd for å bli «arrestert» av elevene og bli beskyldt for å være rasistisk.

Jørgen: *«... jeg synes ikke det er vanskelig å snakke om det [rasisme]... Ja, jeg er jo på en måte hvit, privilegert, mann på 30, så jeg har jo... på en måte kanskje, den som burde snakke minst om det. Egentlig. Jeg tror det er viktig at alle snakker om det. At alle belyser det temaet her, da. At det ikke bare er de som blir krenka som hever røsten sin, men hvis alle er med og bidrar i kampen mot rasisme, da. Så for min del er det helt uproblematisk å snakke om det, men jeg kan ikke komme med så mange egne erfaringer knyttet til temaet, da...»*

Sara: *«Det [at hun er melaninrik] påvirker ganske mye. For det første så har jeg ikke berøringsangst fordi jeg kan ikke trække i salaten på samme måten som om jeg hadde vært hvit, da [hun ler]. Jeg kan ikke bli arrestert for noe av foreldre eller... ja. Så sånn sett er det jo en fordel, det må man jo kunne si.»*

En egen del av intervjuet bestod av spørsmål hvor jeg satte fokus på samer og nasjonale minoriteter i klasserommet. Ingen av lærerne hadde, så vidt de visste, elever med samisk bakgrunn eller bakgrunn fra noen av de nasjonale minoritetene. Alle mener at det ville påvirket hvordan de underviser om rasisme om det hadde vært samiske elever i klassen. Jørgen forteller at klassen hans deler mye fra egne liv i undervisning, og derfor ville det vært naturlig at de samiske elevene gjorde det samme. Åge fremmer at det spesielt ville påvirket

hvordan han hadde opplevd det å snakke om rasisme mot samer. Han sier at de samiske elevene ville vært sårbare i en slik situasjon, for eksempel fordi skallemaalinger er noe som antagelig er blitt gjort mot deres slektninger. Han trekker paralleller til andre marginaliserte grupper, og er tydelig på at han ikke ville tvunget noen til å snakke om tematikken hvis de ikke hadde lyst.

Intervjuer: *«Tror du det ville liksom... preget undervisninga di, eller endret fokus på undervisninga?»*

Jørgen: *Ja, det er jo veldig mange av elevene... de er jo veldig glad i å dele. Så det tror jeg nok bare ville styrket undervisninga, at man kunne fått med elevene på det. Også når vi har om religion, så kjenner jeg jo elever som er sikhister eller fra sikhismen, som kan tusen ganger mer om det enn meg. Eller fra islam eller fra kristendommen eller fra Jehovas eller fra... hinduismen, da. Så da ville man bare ha spilt på det, tenker jeg. At de og kan være med å dele og fortelle... om ritualer og... og den biten der. Det tror jeg bare er et pluss, hvis man får elevene til å bidra selv.»*

Åge: *«...han [annen lærer]hadde et prosjekt som jeg ikke var med på. Som gikk på... som gikk på samene, da. Og på det der... hvordan vi som nasjon målte ansiktene deres, og de greiene der, da. Det er ikke så lenge siden, og det var ganske mange som ble utsatt for det, og det er ganske kjipt, liksom... men i en sånn setting hvis det da hadde vært to samiske elever i den klassen, så hadde det vært sårbart for dem. Akkurat på samme måte som om jeg skulle snakket om... jeg tenker på det hver gang jeg snakker om islamisme, eller muslimene som blir sett på som et problem, så sitter det en to-tre muslimer i klasserommet, da... men jeg tenker, vi må jo kunne snakke om det likevel. Liksom. Og jeg har jo god relasjon til de elevene... så det er ikke det liksom. Men jeg spør ikke dem om disse tingene, jeg spør heller klassen og så kan man rekke opp hånda for det man har lyst til å si. Ikke sant, det er det der å henge ut noen, fordi de er ett eller annet, da, det er jo det motsatte... det er jo ikke det vi vil. Man må jo være bevisst på det.»*

### 5.2.3 Oppsummering

Funnene som jeg har presentert i dette kapittelet har handlet om ganske ulike sider ved lærergjerningen, og de kan kanskje være med på å vise litt av mangfoldet av problemstillinger som læreren står i når rasisme skal tematiseres, eller blir satt på agendaen, i klasserommet.

Først vil jeg oppsummere funnene i delkapittel [5.2.1](#) om lærerprofesjon og samfunnsnivået, og så vil det komme et nytt avsnitt med oppsummering av [5.2.2](#) og læreren i klasserommet.

Alle lærerne er enige i at de skal jobbe for å forhindre bruk av rasistiske skjellsord, men har ikke rutiner på skolene som handler spesifikt om rasistiske hendelser. Rutinene handler gjerne om generelle krenkelser. Flere av intervjupersonene forteller at det å undervise om rasisme krever mye tid til planlegging, og at det er noe man har lite av som lærer, men at det å snakke om temaet i intervjuet har opplevdes som nyttig og noe de gjerne skulle gjort mer av. På spørsmål om det er noe de skulle ha kunnet mer om når det kommer til rasisme og klasserommet, så trekker lærerne frem både enkeltemner som urfolk og verktøy for å håndtere hendelser i klasserommet. Hvis de hadde kunnet jobbet med rasismetematikk på skolen uten å tenke på ressurser og begrensninger, ville enkelte lærere hentet inn eksterne personer som kunne snakket om egne erfaringer med tematikken, og noen ville fokusert på å sikre at hele skolen bidrar i et systematisk arbeid. Ulike faktorer påvirker lærerne og hvordan de tar opp temaet rasisme i klasserommet, slik som læreplaner og nasjonaldager, og at det oppleves lettere å jobbe med temaet i forbindelse med konkrete kompetansemål eller tema i fag. Samfunnsdebatten er også med på å påvirke hvordan rasisme blir snakket om i skolen, og i tiden rundt drapet på George Floyd, og de påfølgende demonstrasjonene i Oslo, var det mange flere av lærerne som uttrykte at man snakket om rasisme nærmest daglig.

De fire lærerne er enig i at de har et ansvar overfor både elever som bruker rasistiske skjellsord og elever som dette blir brukt mot, og alle kunne vise til eksempler hvor slike situasjoner med bruk av skjellsord hadde oppstått. For å ivareta den som utsettes for skjellsord, så bruker lærerne ulike strategier, som å si ifra om at slik ordbruk ikke er greit, for å støtte eleven, eller å la eleven få være med å avgjøre i hvilken grad man snakker om temaet i klassen i etterkant. For å ivareta elever som bruker rasistiske ord, så pleier én av lærerne å bruke en minoritet som ikke er representert i klasserommet, for å ta opp tematikk knyttet til for eksempel bruk av jøde som skjellsord. Samme lærer fremmer at hun ikke bruker begrepet rasisme med veldig unge elever, men at hun kan gjøre dette på mellomtrinnet. Elevenes og lærernes bakgrunn påvirker situasjonen i klasserommet, og lærerne uttrykker ulike effekter av dette. Én forteller at oppvekst i flerkulturelt miljø har gjort ham vant til å snakke om rasisme, mens den melaninrike læreren jeg intervjuet, fortalte at hun ikke trengte å være redd for å bli «arrestert» av elevene eller beskyldt for å være rasist, på grunn av sin hudfarge. Ingen av de fire lærerne har hatt samer eller nasjonale minoriteter i klasserommet når de har snakket om

rasisme, men de er enige om at det ville påvirke samtalen. Enten ville elevene delt av egne erfaringer, eller det ville oppleves annerledes for læreren å snakke om et tema når minoriteten er representert i klasserommet. Læreren forteller at samiske elever vil være sårbare i en situasjon hvor rasisme mot samer blir beskrevet eksplisitt.

Nå har jeg oppsummert funnene knyttet til lærerrollen, og en slik deling av datamaterialet jeg har gjort i dette kapitlet, er ikke ment som et uttrykk for at funnene handler om to separate tema, men er mest ment for å strukturere teksten og hjelpe både leseren og meg som forsker til å skape sammenheng i innholdet. Enkelte av funnene kan knyttes både til lærernes refleksjoner om lærerrollen og lærernes rasismeforståelse, og i drøftingsdelen vil jeg undersøke funnene nærmere og drøfte dem på tvers av hovedinndelingen i dette kapitlet. Da vil rasismeforståelse og lærerrolle sammenkobles og sees i lys av hverandre.

## 6 Drøfting

Det forrige kapittelet bestod av en presentasjon av funn, hvor jeg delte opp innholdet i to deler: rasismeforståelse og lærerrollen. I dette kapittelet kommer jeg til å drøfte funnene i analysen opp mot mitt teoretiske rammeverk, som ble presentert i [teorikapittelet](#). Målet er å knytte refleksjonene til intervjupersonene sammen med teorien for å kunne sette funnene inn i en større sammenheng. I denne prosessen er det ikke et mål å komme frem til konkrete svar eller å kunne si noe om hvordan lærere opplever disse problemstillingene generelt, men jeg vil forsøke å vise hvordan ulike utsagn kan forstås, og hvordan de kan sees i sammenheng med hverandre og opp mot fagfeltet. Selv om det som kommer frem i denne oppgaven, ikke vil være direkte overførbart til andre situasjoner i andre klasserom, så er det mitt håp at elementer av det som blir presentert, vil være gjenkjennelig for eventuelle lærere som leser oppgaven.

Problemstillingen som danner utgangspunktet for denne oppgaven, er *Hvordan jobber fire lærere med rasisme i barneskolen? Lærerens refleksjoner og erfaringer*. Jeg vil i dette kapittelet forsøke å belyse problemstillingen, og vil følge samme struktur som i teori og presentasjon av funn, og dele inn kapittelet i én del om rasismeforståelse og én om lærerrollen. Jeg ønsker derimot i dette kapittelet å se disse to delene i lys av hverandre. Dette vil jeg gjøre gjennom å drøfte rasismeforståelsen til lærerne og gå inn i ulike aspekter ved dette i den første delen, for så å trekke dette med inn i drøftingen rundt intervjupersonenes refleksjoner rundt lærerrollen. Jeg deler derimot ikke kapittelet inn likt som i teorikapittelet, men bygger opp de to deltemaene tematisk. Dette fordi jeg mener det blir mer oversiktlig, og det vil også bli lettere å se på funnene på tvers av de to hovedkategoriene på denne måten.

### 6.1 Rasismeforståelse

Denne første delen av drøftingskapittelet vil forsøke å belyse ulike rasismeforståelser som kommer til uttrykk i intervjuene med lærerne. Jeg har delt inn kapittelet i tre deler, hvor den første vil utforske hvordan lærerne forholder seg til en biologisk rasismeforståelse. I denne delen vil jeg fokusere på det jeg opplever som en kontrast mellom lærernes behov for å markere avstand til idéen om biologiske raser og anerkjennelsen deres av at biologiske faktorer spiller en rolle når det skjer rasistiske hendelser på skolen. Den andre delen vil utforske noen av intervjupersonenes ønske om å trekke inn ulike diskrimineringsgrunnlag når rasisme tematiseres. Dette vil drøftes opp mot det teoretiske rammeverket. Til slutt i dette delkapittelet vil jeg se på lærernes utsagn knyttet til rasisme som et system, og vil drøfte ulike

utsagn, som delvis peker i ulik retning, opp mot ulike rasismeforståelser og hva dette kan bety for læreren i klasserommet.

### 6.1.1 Biologisk rasismeforståelse

I presentasjonen av funnene viser jeg til at flere av lærerne ønsker å markere en avstand til biologisk rasisme. Både Marte og Åge sier eksplisitt at biologiske raser ikke finnes, og at det er «gammeldags» å snakke om det. Det forklares også som noe man gjør i USA, men ikke i Norge. Samtidig kobler flere av utsagnene til intervjupersonene hudfarge til rasisme, både i hendelser som oppstår i klasserommet, men også som utgangspunkt for mer subtile hendelser. Sara forteller blant annet om en hendelse hvor hennes datter spiller et dataspill med to venner, og hvor hudfargen til karakterene blir tematisert. Datteren får spørsmål om hvorfor hun har valgt akkurat den hudfargen på karakteren sin, i stedet for å gjøre karakteren lys i huden.

*Sara: «...datteren min er tredjeklassing og sitter og spiller Roblox, og de spiller sammen, da. De sitter hjemme og så spiller de sammen. Og så kommer det en konkurranse, de får et oppdrag og så skal de kle opp figuren sin etter det oppdraget. Og så var det ene oppdraget «ugly» ett eller annet, og alle venninnene til dattera mi valgte brun hudfarge på «ugly contest», og datteren min hadde brun hudfarge på den ene som skulle være noe... det var noe helt random, men det var ikke noe negativt belasta, men hun hadde brun hudfarge på den, og så hører jeg bare hun ene jenta si: «men hvorfor har du valgt den hudfargen i denne konkurransen?». Så det er noe med å ta tak i... det er jo der på ett eller annet plan, da. Eller... når de skal velge dukker når de er på besøk hjemme hos oss, så vil alle ha de hvite dukkene.».*

Dette eksempelet er ikke hentet fra skolehverdagen, men viser veldig tydelig hvordan biologiske markører, slik som hudfarge, spiller en rolle i elevenes forståelsesrammer og er noe de forholder seg til. Det er viktig å påpeke at forskningslitteraturen er helt enig i at det ikke finnes biologiske «raser», men at vi forholder oss til «rase» som en sosial kategori finnes det forskning som støtter (Bangstad & Døving, 2015, s. 56). Kristin Gregers Eriksen (2020, s. 6–7) fant også, i sin doktoravhandling, at elever i barneskolen forholder seg til «rase» som sosial kategori. Lærernes behov for å markere avstand til idéen om biologiske «raser» kan forstås som et uttrykk for at de ønsker å vise at de slutter seg til forskningen som viser at dette ikke finnes. Dette synet styrkes av at alle de intervjuede lærerne nevner hudfarge som en faktor når det kommer til rasisme, og dermed ikke kan sies å avvise at «rase» også kan forstås som en

sosial kategori. Det kan også hende at Marte og Åge snakket om sosiale kategorier i utdragene jeg la frem i presentasjon av funn. Til tross for dette synes jeg det er interessant å se på utdraget i lys av fargeblindhet (Bonilla-Silva, 2018). Gullestad (2005, s. 44) uttrykker at det i Norge er et ideal om at man ikke skal «se» hudfarge, og at hudfargen ikke skal ha noen betydning. Dette kan forstås som et uttrykk for en likhetstanke som står ganske sterkt i Norge, men når rasialiserte personer forteller at hudfargen deres har en betydning for hvordan de blir møtt, så kan dette idealet, eller normen, være med på å undergrave minoriteters opplevelser. I en klasseromssituasjon hvor en lærer alltid, i kraft av sin rolle, har en maktposisjon over elevene, så vil et ønske om å se alle situasjoner uten hudfarge som en faktor kunne gjøre at læreren tolker situasjonen annerledes enn elevene.

I intervjuet fortalte Sara, som er melaninrik, at hun ikke trenger å være redd for å bli anklaget for å være rasist eller å «tråkke i salaten», noe som gjør det lettere for henne å snakke om rasisme med elevene sine. De hvite lærerne trekker ikke frem hudfargen sin som et tema i intervjuene sine. Dette gjøres implisitt noen ganger, når det er snakk om at de kan beskyldes for å være rasister, men påpekes aldri eksplisitt. Dette kan handle om hvit skjørhet, som Robin DiAngelo (2018) bruker for å beskrive det emosjonelle stresset hvite personer kan oppleve når rasisme tematiseres. Den melaninrike læreren peker på at hudfarge spiller en rolle i hvordan elevene forholder seg til henne. De hvite lærerne påpeker at hudfarge er en viktig faktor når det er snakk om rasistiske hendelser blant elevene, men reflekterer ikke, i noen nevneverdig grad, over hvordan dette påvirker deres egne samtaler med mangfoldig elevgruppe. Det kan tenkes at dette ubehaget som hvite opplever når hudfarge og rasisme tematiseres, blir sterkere når det er snakk om egen posisjonering og egen bakgrunn, siden dette temaet er utelatt av de hvite lærerne. Dette vet jeg selvfølgelig ikke, men det er noe det kunne vært interessant å undersøke nærmere i et annet forskningsprosjekt. Om man ser hvit skjørhet i sammenheng med fargeblindhet, beskrevet i avsnittet over, så kan lærerens bakgrunn og posisjon i klasserommet være verdt å ha en bevissthet rundt, spesielt for lærere som allerede står i et maktforhold til elevene sine. Sara påpeker at egen bakgrunn har en innvirkning på samtalene om rasisme i hennes klasserom, og de hvite lærerne er enige i at hudfarge er koblet sammen med rasisme. I mediene har den siste tiden flere hvite lærere stått frem og fortalt at de synes det er vanskelig å snakke om rasisme, og at de blir beskyldt for å være rasister (Bisgaard, 2022; Teien, 2022). Alle lærerne jeg intervjuet, har kunnskap om rasisme som fenomen, men kanskje hadde refleksjon rundt egen posisjon og bakgrunn, og hvordan dette påvirker samtalene man går inn i, kunne bidratt til å hjelpe lærerne i arbeidet med rasisme i skolen.

Rasisme er, som vist i teoridelen, et komplekst tema. En problematikk som bryter med det jeg har beskrevet ovenfor, er at et for stort fokus på hudfarge som grunnlag for rasisme kan gjøre at rasialiserte personer med lys hud, for eksempel enkelte samer og nasjonale minoriteter, kan bli tilsidesatt i samtalene om rasisme. Det vil si at når rasisme blir tema, så snakker man om hudfarge, men ikke om en rasisme som har vært en stor del av Norges historie. Vi vet allerede at folk i Norge vet lite om samer og veldig lite om nasjonale minoriteter (NIM, 2022, s. 13), så det å snakke om hvordan rasisme oppleves for rasialiserte med lys hud med elever, kan bidra til å sette disse erfaringene i fokus i klasserommet. Dette må selvfølgelig ikke være den eneste sammenhengen hvor samer og nasjonale minoriteter nevnes i klasserommet, men vil kunne være med på å utvide rasismeforståelsen til elevene. Det er tegn på at dette kan være et godt tiltak når intervjupersonene forteller at ordet rasist veldig fort kobles til bruken av n-ordet, noe som kan kalles en veldig smal definisjon av begrepet.

*Jørgen: «Når de kaller noen for rasist, så er det fordi de har brukt ordet n\*\*\*\* [redigert av intervjuer], eller fordi de har... ja, det er egentlig mest når de hører det ordet der, da.»*

#### 6.1.2 Vid rasismeforståelse

I det forrige delkapittelet fokuserte jeg på funn knyttet til biologiske forståelser av rasismebegrepet, men dette var nok den delen av rasismebegrepet det ble snakket minst om i intervjuene samlet sett. I intervjuene spør jeg lærerne om å fortelle om en rasistisk hendelse som har skjedd i klassen deres, og de fleste nevner eksempler på kulturelt eller religiøst fundert rasisme. Utvalget mitt på fire er selvfølgelig for lite til å si noe om hvorvidt dette gjelder for andre klasserom, men hos de fire lærerne jeg intervjuet, var det kultur og religion som først ble nevnt. En av lærerne forteller for eksempel at en gutt med kurdisk bakgrunn i klassen ble kalt «landløs» av en medelev med tyrkisk bakgrunn, noe som gikk hardt inn på denne gutten. Her var læreren tydelig på at historien om forholdet mellom Tyrkia og Kurdistan spilte en viktig rolle, og at dette førte til at de snakket om urbefolkning og folkevandring. Jørgen er tydelig på at religion er en viktigere faktor enn hudfarge for å skape skillelinjer på skolen han jobber:

*«Det er nok fordi at elevene på den skolen her, de er ikke så opptatt av hudfarge. Det er det ingen som tenker over seg imellom, men de er veldig bevisst på religion.»*



To av lærerne jeg intervjuet, fortalte at når de snakket om rasisme med klassene sine, så trakk de samtidig frem andre diskrimineringsgrunnlag slik som seksuell orientering eller kroppsstørrelse. Begge knytter dette direkte til rasismebegrepet, og kanskje handler det i noen grad om at de opplever at hudfarge ikke er med på å skape forskjeller på skolen, og derfor har de rom til å fokusere på andre faktorer som skaper skillelinjer. Jørgen uttrykker det slik:

*«...går nok litt vekk fra det med bare etnisitet, kultur og hudfarge, men egentlig mer diskriminering generelt. Det mener jeg faller inn under en slags rasisme. For når jeg tenker på det, så tenker jeg i bunn og grunn på forskjellsbehandling basert på hva... enkelte trekk ved et menneske: som legning, hudfarge, kultur, nasjonalitet, etnisitet og til og med for eksempel kroppsform»*

Det å fokusere på diskriminering i stedet for, eller i tillegg til, rasisme er i tråd med opplæringsloven, hvor det står at: «alle former for diskriminering skal motarbeides» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Rasisme er altså en del av dette arbeidet, men spesifiseres ikke i lovteksten. En kritikk som er fremsatt mot mangfoldsbegrepet, er at det kan tilsløre ulikhet på gruppenivå, ved å ha et fokus på individer og unngå å forholde seg til forskjeller mellom grupper (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 172). En lignende kritikk kan man fremsette om man utelukkende fokuserer på diskriminering, uten å snakke om særegenhetene ved rasisme. I oppgaven min har jeg gitt en ganske grundig gjennomgang av ulike aspekter ved rasisme og gjennom dette forsøkt å vise kompleksiteten i fenomenet. Andre former for diskriminering vil ha andre særegenheter. Jørgen kobler, i avsnittet over, rasisme til forskjellsbehandling basert på enkelttrekk ved et menneske. Dette kan være nyttig å snakke med elever om, men om man ikke går inn i hvordan ulike diskrimineringsgrunnlag er forskjellige, vil man kunne tilsløre ulikhetene, og jeg tror det vil kunne bidra til forvirring rundt fenomenet. Jeg forstår Jørgen slik at dette, i sammenhengen det er sagt, handler mye om hva han tenker det er lurt å fokusere på når rasisme blir tematisert, med elevene sine, men det kan også tenkes at Jørgen har manglende kunnskap om rasisme. Dette ville antagelig gjort det vanskelig å gå inn i forskjellene på ulike diskrimineringsgrunnlag, og at det vil oppleves tryggere å behandle alle under ett. Jørgen poengterer derimot i intervjuet sitt at dette er en tematikk han opplever at han mestrer og har vært med i Dembra, hvor han og resten av skolen blant annet lærer om rasisme.

### 6.1.3 Strukturell rasisme?

Flere av lærerne bruker begrepet hverdagsrasisme i løpet av intervjuene sine og nevner strukturelle faktorer ved rasisme som viktige å kjenne til. Alle lærerne sier at de mener elevene opplever rasisme på skolen. De er også opptatt av å påpeke at det skjer ting i skolegården som de ikke nødvendigvis får med seg. Flere uttrykker at det har kommet frem bruk av rasistiske skjellsord blant elevene, gjennom en kartlegging gjort som del av Dembrasatsingen, som de var overrasket over. Det er derimot flere lærere som har uttrykt at det ikke finnes systematisk rasisme på skolen sin, men at det som foregår handler om enkelthendelser eller konflikter.

*Marte: «At det foregår noe systematisk rasisme basert på etnisitet eller grupperinger eller... Jeg opplever at det vi har her er litt mer sånn sporadisk, så det kommer i opphetede situasjoner, eller det kommer ved krangler. Og at det ikke nødvendigvis ikke er sånn at noen systematisk blir fryst ut, eller hengt ut, eller tatt avstand fra. Jeg håper og tror at det er sånn, da».*

Strukturell rasisme handler om at samfunnet gjennomsyres av maktstrukturer og normer som skaper privilegier for majoriteten, men som de rasialiserte minoritetene ikke får ta del i (Arneback & Jämte, 2017, s. 69). Når lærerne kommer med utsagn som uttrykker, i hvert fall delvis, enighet med denne forståelsen, så blir motstanden mot å anerkjenne strukturelle former for rasisme i skolen interessant å se nærmere på. Fra forskningen er det ikke noe som tyder på at skolen er unntatt fra de strukturene som ellers skjevfordeler privilegier i samfunnet, og skolen er derimot pekt på som en primærarena for opplevelser med rasisme (Antirasistisk senter, 2017, s. 4; UNICEF, 2022, s. 10). En forklaring på dette kan være at de situasjonene som lærerne får med seg, er enkelthendelser, og at om det ikke skjer veldig mange av dem, er det nærliggende å tolke dette som «sporadisk», slik Marte gjør i sitatet ovenfor. Det at lærerne i stor grad peker på skjellsordbruk som hvordan rasisme kommer til uttrykk i skolen, er kanskje også et uttrykk for hva det er mulig for lærerne å få med seg. De er tydelige på at det antagelig skjer mye som «går under radaren». Sara og Marte forteller også at elever kan tildeles egenskaper ut ifra sin bakgrunn og hvordan de ser ut, men når det blir snakket om dette, så er det ikke snakk om konkrete hendelser, men tenkte scenarioer eller vage beskrivelser.

Sara: «Jeg tenker at vi som lærere, da blir det jo indirekte, da, var flinke til å tillegge dem egenskaper ut ifra hvor de kom ifra, eller familien deres. «Jeg får en ny elev, det er enda en Somalier, han har sikkert åtte søsken og vi får ikke kontakt med mamma, og han får sikkert ikke oppfølging»... det er jo ikke rasisme som elevene møter, men som ligger der, da. Som de blir møtt med likevel.».

Dette i motsetning til eksemplene med skjellsordbruk, hvor alle lærerne har konkrete eksempler fra egne klasserom. Det er antagelig vanskeligere å peke på eksempler hvor det er blitt tildelt egenskaper ut ifra bakgrunn eller utseende, fordi det kan være vanskelig å gjenkjenne slike former for rasisme, da det vil bli et tolkningsrom hvor andre forklaringsmodeller også er mulige. Om en elev bruker et ord læreren har definert som rasistisk, er det mye lettere å kategorisere hendelsen som rasistisk, enn om eleven har uttrykt seg negativt om bakgrunnen til en medelev.

Sara er opptatt av å påpeke at intensjon spiller en rolle når det gjelder rasisme. Det at noen opplever en handling som krenkende, er ikke nok til at man skal kunne kalle det rasisme. Hun poengterer at dette kan henge sammen med rasistiske strukturer i samfunnet, men ikke at noen er rasist.

Sara: «...men jeg tenker i hvert fall ikke at alle disse tingene som ofte plasseres under hverdagsrasisme nødvendigvis... er rasisme. Jeg tenker at det kan være et uttrykk for noe som henger sammen med rasistiske bilder, eller tanker vi har, eller noe som ligger i samfunnet, eller noe vi ikke er klar over, men jeg tenker ikke at det er et uttrykk for din rasisme. For at du er rasist, da».

Det å fokusere på intensjon bryter litt med forskningen rundt strukturell rasisme, hvor ikke fokuset ligger på individet og intensjonen. Innenfor en slik forståelsesramme er det ikke vesentlig om noen mente å gjøre noe rasistisk, gjerne en mikroaggresjon, for de skapte uansett et utenforskap eller en marginalisering (Orupabo, 2021, s. 117). Sara plasserer seg derimot ganske tydelig innenfor en strukturell forståelsesramme, fordi hun ikke er interessert i om noen er rasist eller ikke. Det at utdraget ovenfor både plasserer seg innenfor en strukturell forståelse og bryter med det samtidig, kan forklares med at jeg og intervjupersonen legger ulike meninger til begrepene, eller at dette er et poeng hun mener er viktig. Rett før dette sitatet spesifiserer Sara at hun, som melaninrik kvinne, kan bli lei av å bli spurt hvor hun kommer fra, men at hun ikke tenker at det er snakk om rasisme. Alle de intervjuede lærerne

forklarer også elevenes skjellordbruk med at de ønsker å såre medelevene sine, gjerne i forbindelse med en krangel, og ikke at det er snakk om dårlige eller rasistiske holdninger. Dette kan sees på som en form for hvit skjørhet, hvor lærerne ikke ønsker å forholde seg til dette som rasisme for å unngå ubehaget som dette kan medføre. I en klasseromssituasjon vil det være mange ulike faktorer som påvirker slike hendelser, slik som sosialt hierarki og klassemiljø, og lærernes enstemmige tolkning av intensjonene til elevene kan handle om de erfaringene de sitter igjen med som følge av lignende hendelser i egne klasserom.

Jeg har nå drøftet hvordan deler av lærernes rasismeforståelse har kommet til uttrykk i intervjuene. I tillegg har jeg drøftet hvordan både forståelser knyttet til biologi, kultur og religion og hverdagsrasisme kom til uttrykk og hvordan dette kan forstås i lys av det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven.

## 6.2 Lærerrolle

I dette underkapittelet vil jeg drøfte ulike utsagn fra de fire intervjupersonene knyttet til lærerrollen. Jeg vil trekke inn deler av det jeg har drøftet i delkapittelet over, om rasismeforståelse, hvor dette er relevant, og vil bruke dette for å belyse hvordan rasismeforståelse kan være med på å påvirke lærerrollen. Jeg har delt inn underkapittelet i tre tematiske deler, hvor ulike aspekter ved lærerrollen vil komme frem. Dette vil ikke være en utfyllende drøfting av alle deler av lærerrollen som ble tematisert i løpet av intervjuene, men jeg har valgt ut moment som viser håndtering av rasistiske hendelser, undervisning om rasisme og rutiner og lærerprofesjon. Jeg tok utgangspunkt i inndelingen i intervjuguiden, se [vedlegg 1](#), da jeg strukturerte momentene. Innledningsvis i denne oppgaven skrev jeg at jeg har vært interessert i hvordan lærernes og elevenes bakgrunn påvirker deres arbeid, og det er et tema som vil bli trukket inn i deler av drøftingen hvor jeg mener at dette er relevant. De tre delene har jeg navngitt:

- Håndtering av rasistiske hendelser
- Rutiner og lærerprofesjon
- Undervisning om rasisme

I enkelte deler av drøftingen vil jeg benytte meg av en modell for å illustrere hvordan man kan forstå undervisningspraksis, og deler denne inn i tre nivå. Lauvås & Handal ((2014) i Lauvås, 2016, s. 87) illustrerer dette ved bruk av det de kaller praksistrekanten, hvor nivå P1, P2 og P3 utgjør en trekant. P1, den nederste delen, handler om de handlinger som læreren

utfører i klasserommet. P2 handler om begrunnelser for disse handlingene som bygger på teoretisk kunnskap eller erfaringsbasert kunnskap. Toppen av trekanten, P3, handler om de etiske rettferdiggjøringene som lærere bruker når de forteller om handlingene sine i klasserommet (Lauvås, 2016, s. 87). Jeg kommer ikke til å bruke denne gjennomgående i drøftingen, men vil trekke den inn for å tydeliggjøre hvordan lærere begrunner handlingene sine i klasserommet i noen av utdragene.

### 6.2.1 Håndtering av rasistiske hendelser

De fire lærerne jeg intervjuet, er enige om at de har et ansvar, både overfor elever som det brukes skjellsord mot, og overfor de som bruker skjellsordene mot andre. Dette er helt i tråd med skolens oppgaver, hvor opplæringsloven poengterer at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Det kan altså oppstå en problemstilling der læreren blir dratt mellom behovet for å ivareta begge parter i en konflikt. Rettigheter som denne kan beskrives som restriktive mekanismer, hvor institusjonenes forpliktelser defineres for å minske muligheten for utøvelse av profesjonelt skjønn (Molander, 2013, s. 49). Skolen har en funksjon som identitetsskaper, og handler om at elever skal få mulighet til å skape seg en trygg identitet (Imsen, 2020, s. 212). Sara forteller om en tenkt situasjon hvor en elev har brukt et skjellsord, og beskriver en reaksjon fra læreren som kan være uheldig. Hun begrunner dette med at hun vil unngå utenforskap for eleven som bruker skjellsord, og dette kan kalles en etisk rettferdiggjøring av hennes handlinger på P3-nivå. Dette bygger antagelig både på hennes erfaringer fra klasserommet og på en teoretisk forståelse av hva som skaper utenforskap, så det vil ikke være helt klare skillelinjer mellom P2- og P3-nivået.

*Sara: «... Eller i hvert fall ikke sånn: «åh, nå sa Pål «jævla homo», kan vi ikke snakke litt om hvorfor vi ikke skal si «jævla homo»». Da setter du jo Pål i en situasjon hvor det er han som blir utenfor. Han blir... altså du snur jo situasjonen, da. Og det kan jo hende at Pål har ett eller annet behov som gjør at han brukte det skjellsordet i utgangspunktet... (...) For de også trenger å ikke bli utsatt og få den spotlighten på seg. Det er ingen som vil ha «offer-spotlighten» på seg, men det er ingen som vil ha... «forbryter-spotlighten» på seg heller. Fordi at det handler, for barn og unge, om å få være «innenfor» og å ha en plass i fellesskapet.»*

Her viser Sara at lærerens behov for å skjerme en elev som har blitt utsatt for skjellsord, potensielt kan bidra til å sette eleven som brukte skjellsordene, i bås, og i en

posisjon hen ikke ønsker. Det kan være andre grunner enn elevens holdninger som gjør at eleven bruker slike skjellsord, for eksempel et ønske om å markere avstand til noe, eller det kan være at eleven tenker at om den andre eleven ikke er homofil, så er det ikke så farlig å bruke dette skjellsordet. Elever i barneskolen uttaler at de ville visst det om noen i klassen er homofile, og derfor er det ikke så farlig å bruke «homo» som skjellsord (Kleva, 2021, s. 16). Læreren påpeker her altså at «Pål» ikke må bli skadelidende i situasjonen, selv om han har gjort noe som kan bryte med den andre elevens rett til et trygt skolemiljø og en trygg identitetsutvikling. Skeiv ungdom forteller at de er redde for reaksjoner fra omgivelser på grunn av egen seksuell orientering (Lassemo et al., 2020, s. 64), og da vil skjellsordbruk kunne bidra til slike opplevelser og hindre at de får danne identiteten sin i trygge omgivelser. Dermed er det potensielt en spenning mellom Saras ønske om å ivareta eleven som bruker skjellsordene og den utsatte eleven sitt behov for tydelig støtte fra lærer.

Åge forteller i sitt intervju om en situasjon hvor en elev ble kalt for «risguttene» over flere år, og hvor lærerne på skolen forsøkte å få slutt på det, men ikke klarte det. Han forteller at for å ivareta denne utsatte eleven så ville han slått ned hardere, enn han gjorde den gang, på skjellsordbruken. Han forklarer altså strategien sin ut ifra erfaringene sine fra en gang han ikke klarte å få slutt på en slik språkbruk, og det er dermed snakk om en erfaringsbasert begrunnelse på P2-nivå.

*Åge: «Jeg tror kanskje jeg ville vært mye strengere... og slått ned på det med én gang, i stedet for å overhøre det 2-3 ganger... Da kanskje det setter seg litt sånn «Men det har vi jo sagt flere ganger, og han begynte jo ikke å grine...» [sagt som om han var elev]».*

I dette sitatet settes eleven som får skjellsord slengt mot seg, i fokus, og det å skape et trygt skolemiljø for denne eleven. Læreren står altså overfor motstridende behov fra ulike elever i slike situasjoner. Lovverket beskrevet i starten av dette delkapittelet, hvor elevens rett til et trygt psykososialt miljø spesifiseres, kalte jeg en restriktiv mekanisme (Molander, 2013, s. 49). Det spesifiseres derimot ikke hvordan slike situasjoner skal veies, og læreren må utøve skjønn for å løse situasjonen. Å utøve profesjonelt skjønn handler nettopp om å ta generelle regler og tilpasse dem til situasjonen læreren befinner seg i (Molander, 2013, s. 44). En måte å forstå sitatet ovenfor på er at Åge setter velværet til den utsatte eleven høyt. Han fremmer at for å beskytte denne eleven så må han stanse språkbruken, og det kan gjøres ved å si tydelig ifra så fort språkbruken oppstår, for å unngå at den «setter seg». Det kan tyde på at Åge behandler den, i dette tilfellet rasistiske, språkbruken som et uttrykk for et system, hvor slike

mikroaggresjoner i sum kan skape vanskelige situasjoner for utsatte elever. Dette kan dermed knyttes til forståelse av at slike hendelser kan gå under betegnelsen hverdagsrasisme, og at for å unngå at denne hendelsen ikke blir enestående, så ville Åge valgt å forsøke å stoppe ordbruken og uttrykke støtte til den utsatte eleven. Åge forteller også at han har opplevd å ikke klare å forhindre rasistisk skjellsordbruk mot en elev, og denne erfaringen kan være noe av begrunnelsen for at han fremmer dette synspunktet. Sara, i eksempelet over, fokuserer på eleven som utsetter andre for skjellsord, men opererer kanskje innenfor en mer individualistisk forståelsesramme. Alle lærerne er jo enige om at elevene ikke har rasistiske holdninger, men at de forsøker å såre den andre eleven. Dermed er det kanskje ikke snakk om at noen er rasistisk, og fokuset blir på å skåne eleven som kommer med skjellsordene. Hun begrunner også handlingen sin ut ifra et etisk ståsted, på P3-nivå, og dette gjør at hennes poeng oppleves mer prinsipielt enn Åges mer erfaringsbaserte begrunnelse. I situasjoner hvor det brukes skjellsord i et klasserom, så vil det være veldig mange faktorer som spiller inn, og i denne oppgaven er jeg ikke interessert i å drøfte hvorvidt én av dem har rett eller ikke. Begge uttrykker forståelse for at man må ivareta begge parter i en konflikt, så målet mitt er heller å vise ulike problemstillinger og peke på noen potensielle fordeler og ulemper, samt hvordan lærerne forholder seg til rasisme som fenomen i sine utsagn.

Marte forteller om en strategi hvor hun lar eleven som blir utsatt for krenkelser, være med på å bestemme hvor mye læreren skal snakke om hendelsen i klasserommet.

*Marte: «Så jeg prøver liksom å lese og forstå hva eleven trenger, da, i de situasjonene, men så spørs det om de... Det er vanskelig, da, for de er jo bare barn enda, og er det sånn at det de sier, er det de trenger? Er det det subjektive som skal tas i beregningen? Hittil så er det i hvert fall sånn jeg har jobba, da. At det er de som får lov til å bestemme om vi drar det opp som en sak i klasserommet eller om vi lar det ligge.*

Her viser Marte en strategi for hvordan hun kan ivareta en elev, hvor eleven får mye makt til å forme fremgangsmåten til læreren. Hun reflekterer over i hvor stor grad hun kan la en slik avgjørelse være opp til eleven, fordi hen kanskje er for ung til å vite hva som er best for seg selv. Her trekker Marte antagelig på både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap (P2) hvor hun har lært om barns kognitive utvikling, men knytter dette også til en etisk refleksjon (P3), hvor hun implisitt spør om det er rett at de skal måtte ta avgjørelsen selv. Dette synes jeg er en interessant problematikk fordi læreren i denne situasjonen bruker sitt profesjonelle skjønn og egentlig allerede har landet på en strategi, altså å la barnet bestemme. Marte viser

derimot at hun er villig til å stille spørsmålstegn ved dette, og ser at barnet kanskje ikke vil ha forutsetninger for å kunne gjøre et slikt valg. Dette gir mye autonomi til eleven, og hen vil få mulighet til å ta styring i eget liv, og læreren har i disse samtalene en gylden mulighet til å ta eleven sin på alvor og lære om hvordan hen opplevde situasjonen. Dette vil i så fall være i tråd med et frigjøringspedagogisk perspektiv, hvor lærerne skal lære av elevene (hooks, 1994, s. 39), men det er også mye ansvar som flyttes til eleven. Læreren, som er ilagt et handlingsrom som følge av muligheten til å utøve et profesjonelt skjønn, flytter avgjørelsen over på eleven og forsøker å «fjerne» handlingsrommet til læreren. Det er derimot alltid profesjonsutøveren som sitter på ansvaret i slike beslutninger (Molander, 2013, s. 44). En kritisk selvrefleksjon som Marte viser tegn til, mener jeg vil kunne bidra til at læreren klarer å vurdere i hvilke situasjoner det kan være fornuftig at eleven får bestemme, og når man som lærer tenker at det er til det beste for eleven å gjøre noe annet.

I forlengelsen av at Sara forteller om at hun ikke ønsker å sette «Pål» i et dårlig lys, selv om han bruker «homo» som skjellsord, så forteller hun om en strategi for å ivareta elevene som bruker, for eksempel, rasistiske skjellsord.

*Sara: «Hvis det er veldig mange i klassen som sier «jævla homo», så kan du jo kanskje heller jobbe med «jævla jøde», og så implisitt jobbe med fordomsfull språkbruk, men bruke andre eksempler. Ikke bare det som de som blir rammet i klasserommet blir rammet av, men også det som blir brukt av avsender i klasserommet.(...) , så du som lærer kan ikke skyve «Pål» ut fordi at han brukte fordomsfullt språk, og du ser en gylden anledning til å tematisere det. Da må du finne andre innganger, tenker jeg.».*

Sara beskriver at hun bruker en minoritet som ikke er representert i klasserommet, for å snakke om fordomsfull språkbruk, og tidligere i intervjuet nevner hun også dette som en strategi om undervisningen skal tematisere minoriteter generelt, for å unngå at minoritets elever skal trenge å føle seg som «elefanten i klasserommet», slik hun beskrev det. Dette kan være en måte å skape avstand til temaet man snakker om, og en måte å ta opp vanskelig tematikk på en mest mulig skånsom måte for involverte elever. Dette kan handle om å oppfylle den likhetsskapende funksjonen til skolen, som handler om at skolen skal bidra til at elevene opplever likeverd (Imsen, 2020, s. 212). Ved å snakke om for eksempel rasistisk språkbruk, men med et medierende eksempel, så kan man argumentere for at læreren skåner både den som bruker skjellsord, og den som de blir brukt mot. De skånes både mot «rampelyset» som settes på dem når slike tema snakkes om i fellesskap, men også potensielle



problemer som kan oppstå når man skal snakke om et individ i lys av dets gruppetilhørighet og hvordan dette påvirker medelevenes oppførsel mot partene i en slik skjellsordutveksling.

En potensiell ulempe med denne strategien er at den ikke snakker om det spesifikke tilfellet som eventuelt skjedde i klassen. Dette gjør at elevene må klare å overføre det tenkte eksempelet som læreren snakker om, til andre lignende situasjoner, slik som den konkrete situasjonen som skjedde. Spesielt for yngre elever kan dette være en vanskelig prosess. Dette, vil jeg argumentere for, bryter også med prinsipper i frigjøringspedagogikken om at undervisningen skal ta utgangspunkt i virkeligheten til eleven (Freire, 2003, kap. 2). Dermed vil det kanskje være vanskeligere for elevene å skjønne hva læreren prøver å formidle, siden de ikke nødvendigvis kjenner igjen eksemplene. I motsetning til dette ville nok antagelig Mignolo & Walsh (2018, s. 95) kritisert Freires tankegang for å ta utgangspunkt i majoritetselvenes opplevelser. Selv om en minoritet ikke er representert i klasserommet, så vil disse erfaringene kunne relateres til elevenes livsverden. Elevene kan også ha kunnskap om minoritetserfaringer uten å tilhøre en minoritet selv, og vil i så måte kunne bidra i diskusjonen uten å måtte påføre minoritets elever et ubehag ved at de må være sentrum for en diskusjon. Om en minoritet utelukkende omtales i forbindelse med skjellsordbruk eller andre negative hendelser, så kan dette stå i fare for å påvirke elevenes konnotasjoner knyttet til minoritetsgruppene. Dermed kan det tenkes at dette vil forsterke fordommer og stereotyper. Om man snakker om en rasialisert minoritet, så kan det også tenkes at det å plassere minoriteten «utenfor» klasserommet, som et eksempel uten tilknytning til elevenes hverdag, vil kunne bidra til å plassere minoriteten som «ikke norsk». Dette siden norskhet ofte er forbundet med hvithet (Riese & Harlap, 2021, s. 133), og dette kan gi grobunn for opprettholdelse av skiller mellom hvem som får være norske og ikke i ordskiftet.

### 6.2.2 Rutiner og lærerprofesjon

Alle skolene som de intervjuede lærerne jobbet på, hadde rutiner for hvordan de skulle håndtere krenkelser, slik som skjellsordbruk. Det var derimot ingen av skolene som hadde spesifikke rutiner for hva som skulle skje ved bruk av rasistiske skjellsord. Dermed var det opp til læreren å definere om dette går under krenkelse, eller om det skal håndteres annerledes. Rasisme er, som vist i teorikapittelet, et fenomen med en lang historie og vevd inn i samfunnsstrukturene som omgir oss (Arneback & Jämte, 2017, s. 69). Dermed er det annerledes å bli utsatt for rasisme enn for andre typer krenkelser, ikke fordi disse ikke også kan være sårende, men på grunn av at rasisme knyttes sammen til et system som preger

elevene også utenfor skolen. Dette har flere av lærerne reflektert over på ulike måter, og slik beskriver Jørgen det:

*«Veldig mange lærere går rundt og sier de er fargeblinde, og ikke ser på det som et problem. Men da tenker jeg at man bare marginaliserer problemet. Det er ikke bare det de opplever her. Det er det de kommer til å oppleve utenfor skolen og i fremtiden også. De må bli bevisst på det. For... ja... Jeg tror bakgrunnen har ganske mye å si ja.»*

Her blir det også fremmet et synspunkt om at bakgrunnen til elevene har en del å si for hvordan de blir møtt. I hendelser hvor det er brukt skjellsord, vil også elevenes bakgrunn påvirke hvordan situasjonen tolkes og oppfattes av de ulike deltakerne og observatørene (Moldrheim, 2021, s. 12). Når jeg nå legger til grunn at rasistiske krenkelser har en annen «tyngde» enn andre krenkelser, så er det naturlig å stille seg spørsmålet om disse hendelsene skal håndteres likt. Dette kan også sees i lys av at noen 7.-klassinger opplever at rasistiske hendelser ikke håndteres etter deres behov (Børgeesen, 2022, s. 49–50).

Lærere har mangfoldige arbeidsoppgaver, og en av disse er å møte komplekse klasseromssituasjoner (Imsen, 2020, s. 29–36). Læreren trekker på ulike kompetanser for å løse disse problemstillingene og vil bruke både erfaringer, teori (P2) og etiske begrunnelser (P3) i sine valg (Lauvås, 2016, s. 87), slik jeg har nevnt tidligere i dette kapitlet. I tillegg bruker Grimen (2008, s. 76–77) begrepet praktisk kunnskap for å beskrive kunnskap som ikke kan skilles fra situasjonen det brukes i eller personen som bruker dem. Det at man ikke har egne rutiner for rasistiske hendelser, gir læreren et stort handlingsrom og mulighet til å utøve profesjonelt skjønn (Molander, 2013, s. 44). Her får læreren mulighet til å håndtere i tråd med rutiner for krenkelser eller å velge andre fremgangsmåter. Sara peker på denne problemstillingen når jeg spør henne om det kan forandre hvordan læreren håndterer en hendelse hvis krenkelsen har en rasistisk komponent.

Sara: *«Det tror jeg dessverre kommer an på om læreren anerkjenner at det har et rasistisk moment, og det tror jeg kanskje at mange ikke gjør, der hvor det ikke er åpenlyst... eller der hvor man ikke helt klarer å sette seg inn i hvorfor eleven tenker at det kan ha en rasistisk komponent... Det blir man jo kanskje litt blind for når man ikke står i det selv... ja... Ja, jeg tror, rett og slett, at læreren er proppen i mange saker hvor man kunne fått tematisert rasisme, fordi man ikke gjenkjenner det.»*

I lys av argumentet mitt ovenfor, om at rasistiske krenkelser har en større «tyngde» enn enkelte andre krenkelser på grunn av maktstrukturer i samfunnet, så kan det argumenteres for at rasistiske krenkelser burde behandles annerledes enn andre krenkelser. Jeg vil ikke gå inn på hvordan dette burde gjøres, men vil trekke videre på det Sara fremmer ovenfor. Det vil være opp til den enkelte lærer å bedømme hvordan rasistiske krenkelser skal håndteres, siden det ikke finnes rutiner for hvordan dette skal gjøres, i hvert fall ikke på de fire skolene som intervjupersonene jobbet på. Lærerne vil kunne ha nytte av teoretisk kunnskap (P2) om rasisme for å kunne avgjøre om en hendelse er rasistisk. Dette vil kunne være nyttig for å kunne analysere situasjonen og sette den inn i en større sammenheng. Jeg mener systemforståelsen av rasisme vil være spesielt viktig, siden denne belyser at rasistiske hendelser ikke stopper ved skoleporten, slik Jørgen beskriver i utdraget ovenfor. Læreren vil også behøve praktisk kunnskap (P2), fordi situasjoner som oppstår i klasserom er komplekse og det å ha situasjonsbestemt kunnskap er nødvendig. Lærere innehar allerede taus kunnskap, som vil si deler av den praktiske kunnskapen som ikke er så lett å gjengi (Grimen, 2008, s. 79). Profesjonsutøvere har ofte rutiner og måter å utøve yrket sitt på som bygger på en type praktisk kunnskap som ikke alltid lar seg gjengi verbalt, eller «tattforgittheter». Om en lærer er vant til å reagere på krenkelser «fargeblindt», så vil dette over tid kunne bli en type praktisk kunnskap. Læreren følger altså en norm om fargeblindhet og vil kanskje begrunne handlingene sine ut ifra en etisk overveielse om likebehandling (P3), og håndtere en eventuell hendelse som om alle aktører er likestilte i situasjonen. En formende mekanisme, slik som en kompetanseheving vil være (Molander, 2013, s. 51), vil kunne bidra med teoretisk kunnskap om rasisme, og vil kunne gi et annet tolkningsrom for læreren. Om det ikke tas med en praktisk tilknytning, vil det derimot kreves et arbeid fra læreren for å omsette teorien til den konkrete situasjonen og dermed omdanne teorien til praktisk kunnskap. I en konkret situasjon vil det selvfølgelig være mange faktorer som skaper maktskjevhet mellom elever i en konflikt, slik som andre identitetsmarkører og sosial status. Dette må også læreren ta høyde for i sin analyse av situasjonen.

De fire lærerne jeg intervjuet fortalte at ledelsen ikke har satt rasisme på dagsordenen på skolene, kanskje utenom å gjøre det indirekte ved å bli med i Dembra-satsingen. De snakker gjerne om mangfold eller inkludering, men ikke spesifikt rasisme, slik Jørgen forteller i [presentasjonen av funn](#). Skolen har i oppgave å ivareta det psykososiale miljøet til alle elever (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2), blant annet gjennom lærerens arbeid. Overordnet del av læreplanen slår fast at lærere skal utvikle sitt profesjonelle skjønn i samhandling med

kolleger, og at dette skaper en rikere praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Det at temaet ikke snakkes om på en skole, kan tenkes som et uttrykk for tillit til at lærerne håndterer dette på en god måte i utgangspunktet. I så fall kan det forstås som en motiverende mekanisme, som handler om å motivere aktører til å gjøre en god jobb ved hjelp av, for eksempel, materielle insentiver eller anerkjennelse og tillit. Det å ikke ta opp et tema vil ikke nødvendigvis skape en opplevelse av tillit, og det kan også tolkes som et uttrykk for at temaet ikke er viktig. I hvert fall er det kanskje ikke viktig nok til å bruke av fellestid for å diskutere det. Lærerne jeg intervjuet, uttrykte at de satte pris på å få snakke om egen rolle i arbeidet med rasisme, og at dette var noe de gjerne skulle hatt mer tid til i skolen. Som vist i [presentasjonen av funn](#), så uttrykker Marte at dette bidrar til bevissthet rundt egen praksis og mulighet til å reflektere over aktuell tematikk. Det å ha mulighet til å reflektere kollektivt over argumentene som lærere bruker i utøvelsen av sitt profesjonelle skjønn, kan kalles en deliberativ mekanisme og kan handle om å foregripe en tenkt situasjon eller å prøve ut argumentene sine i kritiske diskusjoner med kolleger eller andre (Molander, 2013, s. 52). Det at de fire lærerne uttrykker at det er nyttig å reflektere over egen praksis knyttet til arbeid med rasisme, kan være en indikasjon på at de ønsker at deliberative mekanismer i større grad skal utnyttes i slikt arbeid. I forbindelse med det Marte forteller om i dette avsnittet, så uttrykker Åge at lærerhverdagen er hektisk og at det er lite tid til å stille spørsmålstegn ved egen praksis, noe som er en kjent begrensende faktor fra forskning på lærerrollen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 202). Det å ha mulighet til å utsette en avgjørelse til man har drøftet den med andre, kalles en forsinkende mekanisme og vil kunne gjøre det mulig å trekke inn ulike synspunkt når man bestemmer hvordan noe skal håndteres (Molander, 2013, s. 50). Dette vil også kunne trygge lærere når de skal jobbe med rasisme, men det er ikke alle situasjoner som man kan «sette på pause». Det vil derimot kunne bidra når lærerrollen preges av at det må tas komplekse og krevende avgjørelser.

### 6.2.3 Undervisning om rasisme

Jeg vil argumentere for at det kan være et skille mellom å jobbe med rasisme som et kompetansemål, og som en del av sosialpedagogisk arbeid. Jeg har allerede drøftet ulike måter lærerne håndterte rasistiske hendelser i klasserommet på, og det å bruke tid på å håndtere konflikter eller jobbe for å forbedre et klassemiljø er et kjent aspekt ved lærerrollen (Imsen, 2020, s. 29–36), kanskje et spesielt viktig aspekt for lærere i barneskolen. En rasistisk hendelse i klasserommet vil antagelig bli håndtert som del av dette arbeidet. I læreplanen for barneskolen er ordet rasisme nevnt kun i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. trinn

(Kunnskapsdepartementet, 2020). Det at dette er nevnt, gjør at samfunnsfaglæreren er forpliktet til å jobbe med temaet i klassen innen utgangen av sjuende trinn. Dermed blir det å tematisere rasisme i klasserommet noe læreren gjør som del av den øvrige undervisningen, og ikke, nødvendigvis, noe som er knyttet til klassemiljø og konflikthåndtering. Tiden læreren bruker på å forberede temaet, vil da være knyttet til forarbeid til undervisning, og på den måten ikke innebære «merarbeid», i den forstand at det er tid læreren uansett ville brukt til å planlegge undervisning. Det at rasisme er læreplanfestet, gir et tydelig insentiv til å ta opp temaet med en klasse og bygger på skolens produktive funksjon, som handler om å formidle kompetanse som samfunnet behøver (Imsen, 2020, s. 212). Dermed kan det tenkes at faglig formidling får stor oppmerksomhet, i hvert fall i større grad enn om man hadde snakket om rasisme som del av arbeidet med å ivareta elevenes psykososiale miljø, og dermed oppfylle skolens oppgaver gitt av opplæringsloven (1998, § 9 A-2). Om en lærer har en bred forståelse av rasisme, så vil hen kanskje kunne begrunne og jobbe med temaet innenfor flere fag og som et tiltak for å forbedre klassemiljøet. Det at man tar utgangspunkt i hverdagsrasisme og knytter det til handlinger i stedet for personer, og fremhever at noen ikke automatisk blir et dårlig menneske av å ha gjort noe rasistisk, vil kanskje kunne senke terskelen for å knytte temaet til generelt klassemiljø og trivsel. Da kan arbeidet også knyttes til skolens likhetsskapende funksjon, som handler om at skolen skal bidra til likeverd mellom elever og i samfunnet generelt (Imsen, 2020, s. 212). Jeg mener at Åge trekker på denne funksjonen når han sier at rasisme er et «sånn klassens time-tema». Dette antyder at han ikke jobber med det som et teoretisk fag, i hvert fall i disse sammenhengene, og kanskje behandler det mer i tråd med noe som preger klassemiljøet. Dette krever antagelig at læreren har et annet fokus enn om det knyttes spesifikt til kompetansemål i samfunnsfag, og muligens medføre større insentiv til å snakke om den strukturelle delen av rasisme, da dette i størst grad preger elevenes hverdag.

Marte uttrykker, som vist i presentasjonen av funn, en usikkerhet rundt hvorfor hun ikke har snakket om rasisme med fjerdeklassingene sine enda, men forteller at det er fristende å vente til det må snakkes om i forbindelse med et kompetansemål. Hun fremhever derimot at det å snakke om det tidlig kan bidra til å forebygge rasistiske hendelser.

Marte: *«da jeg svarte at jeg har ikke gjort det på fjerdetrinn, så tenkte jeg: «hvorfor har vi ikke begynt med det, da?»».*

Bell hooks (1994) tar utgangspunkt i egen erfaring som underviser på universitet når hun sier at det å undervise om blant annet rasisme kan skape konflikt. Rasialiserte elever som får snakke om tema som angår dem selv, slik som rasisme, kan bli følelsesladede, og dette kan komme til uttrykk som bråk. De klasserommene som oppleves som trygge og stille for læreren, oppleves dermed ikke alltid som trygge for rasialiserte elever, fordi deres følelsesutbrudd kan bryte med lærerens behov for struktur og ro (hooks, 1994, s. 39). En tolkning av sitatet til Marte kan da være at det er «tryggere» for henne å ikke ta opp temaet, fordi dette kan skape uro. Dette samsvarer i så fall med forskning som viser at lærere unngår å ta opp vanskelige tema i klasser med mye uro (Andresen, 2020, s. 159–160). Dette kan også gjøre det lettere å snakke om rasisme som et faglig tema i samfunnsfag enn som noe som påvirker elevene i klasserommet, og dermed lettere å vektlegge skolens produktive funksjon over skolens oppgave med ivaretagelse av skolemiljø.

De fire lærerne jeg snakket med, var enige om at hendelser som drapet på George Floyd og «Black lives matter»-demonstrasjoner i Oslo gjorde at de snakket mer om rasisme. Marte forteller at i en periode hvor dette var mye i mediene, så snakket hun med klassen nærmest daglig om rasisme. Lærerne uttrykte at det var positivt at dette skapte et rom for å snakke om tematikken, og kanskje gjør det arbeidet lettere når man kan knytte undervisningen til noe eksternt utenfor klasserommet som alle kjenner til. Dette kan tolkes som at lærerne ikke har så god kjennskap til systematisk rasisme, på den måten at det må en rasistisk hendelse til før de velger å ta opp temaet i stedet for å se på skolen som en del av samfunnet og at samfunnsstrukturer derfor også vil komme til uttrykk der. Dette passer også med lærernes fokus på enkelthendelser og at flere av intervjupersonene uttrykker at det ikke finnes systematisk rasisme på skolen deres, slik jeg har drøftet i delkapittel [6.1.3](#). Marte uttrykker derimot, i utdraget ovenfor, at hun er usikker på hvorfor hun ikke har tatt opp rasisme med elevene på fjerde trinn, og at hun burde gjøre dette for å forebygge at det skal oppstå rasistiske hendelser. Dette tyder på en forståelse av at det skjer rasistiske hendelser i skolegården, noe alle lærerne også forteller i intervjuene sine, og at det kan være at det å finne et passende tidspunkt er noe av utfordringen. Læreplanen kan bidra til å tvinge frem disse tidspunktene, men vil også muligens sette søkelyset på faglig utbytte på bekostning av dynamikker som påvirker elevene i klasserommet og på skolen. Jeg vil også trekke frem Sara sin bekymring for at i en klasse hvor det er lite bevissthet rundt hudfarge, og hvor dette ikke er i elevenes tanker, så kan det å ta opp tematikken potensielt skape en bevissthet knyttet til et tema som kan bidra til utenforskap.

Jørgen forteller i sitt intervju at når han skal snakke om rasistiske hendelser, så krever ikke det nødvendigvis så mye planlegging, og mye handler om «sunn fornuft». Sunn fornuft i denne sammenheng kan handle om mange ting, og jeg foreslår at det delvis kan handle om taus kunnskap, altså kunnskap som ikke er så lett å gjengi (Grimen, 2008, s. 79). Kanskje blir denne «sunne fornuften» det som kommer i tillegg til praktisk kunnskap og teoretisk kunnskap, som jeg har beskrevet i avsnittet over. Jørgen forteller at han er vokst opp i et flerkulturelt miljø, noe som har gjort ham vant til å snakke om rasisme, og at det har opplevdes naturlig å snakke om. Dette kan tyde på en nærhet til tematikken, og at han kan trekke på noen erfaringer om hvordan han skal navigere når det kommer til slike tema (P2). Jørgen er tydelig på at klassen er flinke til å holde klassesamtaler og til å fortelle om tanker og følelser, som en viktig faktor for at han ikke trenger å forberede seg så mye. Han forteller videre: «*Så der er jeg nok prisgitt klassen min i ganske stor grad.*». Dette viser at klassemiljø og dynamikkene i klassen påvirker slike samtaler. Jørgen er også tydelig på at hvor vellykket samtalen blir, er avhengig av klassen, og det kan være et uttrykk for at rasisme er et tema som elevene har en bevissthet rundt, og at det dermed blir lettere å snakke om. Det ville i så fall passet med prinsipper fra frigjøringspedagogikken om å knytte undervisning til elevenes virkelighet (Freire, 2003, kap. 2). Det kan også være et uttrykk for at de erfaringene og den kunnskapen Jørgen sitter på, ikke er fleksible nok til å tilpasses andre klassesdynamikker. I lys av drøftingen i forrige delkapittel, så vil kanskje det å forsøke å sette ord på denne kunnskapen og å ha mulighet til å reflektere over arbeidet sitt kunne være nyttig om elevgruppen skulle endres.

Jeg har forsøkt i denne drøftingen å fremheve at både teoretisk og praktisk kunnskap preger lærerrollen, og dermed også lærerens arbeid med rasisme. Dette er også tydelig i hva lærerne ønsker mer kunnskap om. Jeg spurte hva de skulle ønske at de kunne mer om når det kom til rasisme i skolen, og en av lærerne svarte konkrete verktøy for å håndtere situasjoner som oppstår i klasserommet (P1), mens den andre ønsket mer kunnskap om urfolk og nasjonale minoriteter i Norge (P2). Den første læreren ønsker seg altså praktisk kunnskap hvor lærerens handlinger i klasserommet står i fokus. Rasistiske hendelser i klasserommet er vesentlig annerledes enn en undervisningssituasjon hvor læreren skal undervise om samer og nasjonale minoriteter, og vil trekke på ulike deler ved lærerrollen. Jeg mener at den første situasjonen krever situasjonsbestemt, praktisk kunnskap, fordi generelle rutinebeskrivelser ikke alltid klarer å ta høyde for konteksten i de spesifikke situasjonene, slik jeg har argumentert for tidligere i teksten. Undervisningssituasjoner vil kreve teoretisk

bakgrunnskunnskap om samer og nasjonale minoriteter, noe Sara ønsket at hun kunne mer om, og som man vet at folk i Norge generelt, og dermed også lærere, ikke har så mye av (NIM, 2022, s. 13). Ingen av intervjupersonene hadde hatt samer eller nasjonale minoriteter i klasserommet når de snakket om rasisme, men understreket at dette ville påvirket samtalen. Jørgen sier at elevene ville kunne dele av sine erfaringer med rasisme, noe han som hvit lærer ikke har (P2). Da handler undervisning ikke bare om håndtering (P1) og fagkunnskap (P2), slik jeg har trukket frem ovenfor, men erfaringer med rasisme (P2) er også en faktor. På samme måte forteller Åge at om det var samiske elever i klassen, så ville dette påvirket hvordan han snakket om rasisme mot samer, siden de ville være i en sårbar posisjon. I slike tilfeller blir det ganske tydelig at en persons bakgrunn påvirker hvordan man forholder seg til rasisme som tema, og kanskje handler dette om en anerkjennelse av at ulike personer opplever ulike tema på forskjellige måter. Dette vil antagelig være knyttet sammen med om en lærer har kunnskap om hverdagsrasisme (P2) og i hvilken grad læreren anerkjenner erfaringene til rasialiserte personer. Det å plassere rasisme som noe eksternt som kun eksisterer utenfor Norge, er vanlig, og anerkjennelsen av at rasisme også skjer i Norge, kan bidra til å skape et språk for å snakke om tematikken (Eriksen & Svendsen, 2020, s. 3).

Mot slutten av intervjuet med lærerne spør jeg hvordan de helst ville jobbet med rasisme på skolen, om de ikke trengte å forholde seg til økonomiske rammer eller andre faktorer. To av lærerne var opptatt av systematikk. Slik jeg beskrev i [presentasjonen av funn](#), så var Sara opptatt av at man hadde alle verktøyene man trenger fra før, men at det må systematisk arbeid til for å skape endring. Hun mener at det ikke hjelper at én engasjert samfunnsfaglærer jobber mot rasisme, for alle må bidra om det skal skje en endring på systemnivå. Dette bygger på en tydelig systemorientert rasismeforståelse, og vil antagelig måtte ta utgangspunkt i at lærerne på skolen har en praktisk yrkesteori (Lauvås, 2016, s. 87) hvor de både underviser om rasisme (P2), håndterer hendelser i klasserommet (P1) og har et fundament av verdier som de kan bruke som rettesnor i arbeidet (P3). Det er allerede store forventinger til lærerrollen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 204), så den kompetansehevingen som ville måttet til, vil kunne bli sett på som en fallitterklæring og kritikk av skolens virke. Kanskje kan dette knyttes til problemstillingen som Mausestaden (2015, s. 103–105) skisserer, hvor lærere ønsker strukturelle mekanismer som bestemmer hva de skal undervise om, men frihet i valg av undervisningsmetoder. Da kan Saras innspill leses som et ønske om tydeligere føringer for i hvilke områder rasisme skal tematiseres, men muligheten til å utøve profesjonelt skjønn når det skal velges metoder og fremgangsmåter.



På samme spørsmål som i avsnittet over, så forteller de to andre lærerne at de ville hentet inn eksterne personer om de hadde alle ressurser tilgjengelige i arbeidet med rasisme. Dette kan være et uttrykk for at lærerne er utrygge på temaet og hvordan de skal jobbe med det, noe som ville passet med Martes ønske om å lære mer om konkrete verktøy for å håndtere rasistiske hendelser (P1). Jørgen forteller at samtalen han har med elevene sine, er prisgitt klassen, noe jeg drøftet at kan handle om tvil på egne evner til å undervise ulike elevgrupper (P2). Det å kunne overlate rasismeundervisningen til en ekstern person vil på denne måten la lærerne slippe å jobbe med et tema de er usikre på. Det er også vanlig i skolen å samarbeide med andre yrkesgrupper, slik som helsesykepleiere og miljøterapeuter, og det er ikke noe som spesifiserer at det trenger å være læreren som oppfyller skolens oppgave om å ivareta elevenes psykososiale miljø (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2) eller skolens funksjon som kunnskapsformidler overfor elevene (Imsen, 2020, s. 212). Jørgen poengterer at han ville invitert noen som har erfaringer med rasisme: *«Når man hører folk selv snakke om opplevelser de har hatt, som har vært rasistiske for eksempel. Så gir det mye mer inntrykk enn at jeg snakker om folk som har opplevd»*. Dette kan kobles til Saras utsagn under intervjuet om at det er annerledes å snakke om rasisme for henne siden hun er rasialisert. Dette gjør at hun ikke trenger å være redd for å bli «arrestert». Her er det et fokus på at den erfaringsbaserte kunnskapen (P2) er viktig når lærere tematiserer rasisme med elevene sine. Ingen av intervjupersonene forklarer dette nærmere, men det kan tenkes at det delvis har med taus kunnskap å gjøre, og at erfaringer kanskje får mer troverdighet ved førstehåndskjennskap. Det vil i så fall si at kompetanseheving ikke vil være tilstrekkelig, og at opplevelser med hverdagsrasisme vil kunne være en inngangsport for samtaler rundt rasisme i skolen.

Jeg har nå drøftet hvordan rasisme og rasismeundervisning preger ulike aspekt ved lærerrollen. Først gikk jeg gjennom ulike håndteringer av rasistiske hendelser, deretter hadde jeg et fokus på lærerprofesjon og rutiner på skolene. Til sist, i denne delen, har jeg skrevet om rasismeundervisning. I de tre delene har jeg knyttet drøftingen til mitt teoretiske rammeverk, og jeg har forsøkt å vise hvordan lærernes rasismeforståelse kan påvirke lærerrollen.

## 7 Konklusjon

Denne oppgaven er blitt til ved bruk av individuelle dybdeintervju med fire lærere som har erfaring fra barneskole. Formålet med denne studien har vært å vise mangfoldet og kompleksiteten i problemstillinger som lærerne trakk frem i arbeidet med rasisme. Lærerens bakgrunn har vært et gjennomgående tema i oppgaven, og spesielt hvordan bakgrunnen til læreren er med på å påvirke lærerrollen. Jeg vil videre i konklusjonskapittelet oppsummere hovedfunn fra drøftingen og deretter svare på problemstillingen. Til sist vil jeg diskutere mulig videre forskning på temaet for oppgaven.

Den første delen av drøftingen handlet om rasismeforståelse og var delt inn i tre deler, hvor den første handlet om biologisk rasisme, den andre om en vid rasismeforståelse og den siste om strukturell rasisme. I den første delen viste jeg til at lærerne hadde et behov for å ta avstand fra biologiske forståelser av rasisme. Samtidig var de tydelige på at for eksempel hudfarge spiller en rolle når det kommer til rasisme i skolen. Dette kan blant annet være et uttrykk for normen om fargeblindhet eller hvit skjørhet gjennom at lærerne unngår å snakke om «rase», som sosial kategori fordi det bryter med noen forventninger eller kan skape et ubehag hos hvite lærere. Rasisme er et komplekst tema og det å anerkjenne «rase» som sosial kategori kan bidra til større forståelse for opplevelsene til elevene i klasserommet.

Rasisme knyttet til kultur og religion ble i størst grad trukket frem når lærerne kom med eksempler på rasistiske hendelser. To av lærerne fremmet at de brukte en veldig vid definisjon av rasismebegrepet hvor de blant annet tok med seksuell orientering og kroppsstørrelse. Rasismebegrepet blir dermed nærmest likestilt med begrepet diskriminering. Slik jeg ser det kan en slik vid forståelse av begrepet tilsløre særegenhetene ved rasisme om man ikke skiller mellom ulike former for diskriminering.

Flere av lærerne uttrykte at det ikke fantes strukturell rasisme på skolene deres. Dermed la de ikke til grunn en forståelse av rasisme som bestående av samfunnsstrukturer, som skaper privilegier for enkelte grupper og at dette også gjenspeiles i skolen, siden skolen er del av samfunnet. Jeg trekker frem hvordan ulike måter lærernes utsagn kan forstås. Lærerne hadde eksempler på bruk av rasistiske skjellsord fra egne klasserom, som er en veldig synlig form for mikroagresjoner. Likevel vil det antagelig kreve teoretisk kunnskap (P2) for å kunne tolke slike mikroagresjoner som del av et større system av strukturell rasisme. vil antagelig kreve teoretisk kunnskap (P2). Lærerne viste imidlertid en innsikt i at

det kunne skje rasistiske hendelser uten at de visste om det. Bruk av begrepet hverdagsrasisme tydet på at lærerne likevel hadde en forståelse av systematisk rasisme, selv om de avviste at det fant sted på skolen.

Nå har jeg oppsummert den første delen av drøftingen om rasismeforståelse, og nå vil jeg trekke frem de tre delene som handlet om lærerrollen. Den første handlet om håndtering av rasistiske hendelser, den andre om lærerprofesjon og rutiner på skolene, og den siste delen handlet om rasismeundervisning. Lærere har, som del av skolens oppgaver, et ansvar for å ivareta både elever som bruker rasistiske skjellsord mot andre og elever som blir utsatt for rasistisk skjellsordbruk. De fire intervjupersonene hadde eksempler på hendelser hvor slik skjellsordbruk forekommer, og presenterte ulike strategier i arbeidet med dette. Åge fortalte at han forsøker å slå ned på rasistisk ordbruk for å vise støtte til utsatte elever. Marte lot elever som hadde blitt utsatt for rasistisk språkbruk få bestemme i hvilken grad dette skal tas opp i klassen. Sara brukte minoriteter som ikke var representert i klasserommet for å kunne snakke om lignende hendelser. Strategiene har ulike fordeler og ulemper, og kan alle bidra i arbeidet mot rasisme i skolen. Utføringen av strategiene vil kreve kritisk refleksjon av lærer for å tilpasse dem til den konkrete situasjonen læreren står i.

Ingen av de intervjuede lærerne hadde rutiner for hvordan lærere skal håndtere rasistiske hendelser, men de hadde rutiner for krenkelser. Lærerens kunnskap om rasisme vil være med på å bestemme hvordan læreren forholder seg til rasistiske hendelser, og om hen velger å tolke en situasjon som rasistisk. Jeg argumenterer for at det er en forskjell på en generell krenkelse og en rasistisk krenkelse, på grunn av den systemiske faktoren i rasismen. I enkelte tilfeller kan det dermed være grunner til å håndtere slike hendelser på ulike måter.

På skolene lærerne jobbet på hadde ikke rasisme blitt tematisert av ledelse i fellestid. Intervjupersonene uttrykte at de satte pris på å få muligheten til å snakke om arbeidet de gjorde med rasisme i skolen gjennom intervjuet. Epistemiske mekanismer kan støtte læreren i utøvelsen av sitt profesjonelle skjønn. For eksempel kan muligheten til å reflektere over håndteringen av rasistiske situasjoner bidra til et mer helhetlig arbeid med rasisme på skolene. Dette vil også gi lærerne mulighet til å dele kunnskap og erfaringer (P2) med hverandre.

Til slutt i drøftingen argumenterer jeg for at det er et skille mellom det å drive med rasismeundervisning knyttet til kompetansemål, og som en del av det sosialpedagogiske arbeidet som er knyttet til lærerrollen. Det første krever i hovedsak teoretisk kunnskap om

temaet. Arbeid med klassemiljø gjennom å snakke om rasisme avhenger, etter mitt syn, av at læreren har både praktisk og teoretisk kunnskap. Læreren behøver også en bred rasismeforståelse for å kunne knytte fenomenet rasisme til hendelser i klasserommet. Marte uttrykte at hun syntes det var lettere å snakke om rasisme når hun kunne knytte det opp mot et konkret kompetansemål. De fire lærerne uttrykte også at hendelser som fikk mye oppmerksomhet i mediebildet var med på å sette rasisme på dagsordenen i klasserommet.

Dette kan tyde på at det er lettere å ta opp rasisme med elever når læreren har noe håndfast å vise til, slik som et kompetansemål, en rasistisk hendelse eller en nyhet. Lærerne hadde ulike svar på hvor mye tid som kreves for å forberede timer hvor man skal snakke om rasisme. Dette hadde sammenheng med ulike faktorer og lærernes ulike kompetanser, erfaringer og bakgrunner. På spørsmål om hvordan de fire lærerne ville jobbet med rasisme om de hadde alle ressurser til rådighet, så svarte to av dem at de ville hentet inn eksterne personer for å snakke om sine erfaringer med fenomenet. De to siste ville jobbet for å arbeide mer systematisk med rasisme enn de vanligvis gjør. Begge forslagene kan bidra på ulike måter til å styrke arbeidet med rasisme i skolene.

Denne oppgaven er skrevet med utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan jobber fire lærere med rasisme i barneskolen? Lærernes refleksjoner og erfaringer*. Jeg har i denne oppgaven forsøkt å vise noe av kompleksiteten som ligger i lærerrollen når det kommer til arbeid med rasisme i skolen. Lærerne viser at de forholder seg til biologiske, kulturelle/religiøse og strukturelle forståelser av rasisme. Det var ikke rutiner for hvordan man skal håndtere rasistiske hendelser på skolene hvor lærerne jobbet. Ledelsen ved skolene satte ikke rasisme på dagsordenen i fellestid, men intervjupersonene uttrykte at det var meningsfullt å snakke om deres arbeid med rasisme i intervjuet. Lærerne trekker frem ulike erfaringer fra eget arbeid, og trekker frem ulike utfordringer, slik som at de må ivareta både elever som bruker rasistiske skjellsord og elever som skjellsordene blir brukt mot. I løpet av en skoledag må lærere må ta utallige beslutninger og i flere av disse situasjonene påvirker elevenes og lærernes bakgrunn de valgene læreren tar. Når lærere velger å tematisere rasisme i klasserommet vil deres rasismeforståelse være med på å påvirke hvordan dette gjøres. En vid forståelse av rasismebegrepet vil kunne innvirke på undervisningen om rasisme, og gjøre den til noe mer enn en faglig overføring av kunnskap. Undervisning om rasisme kan også være en proaktiv del av arbeidet med å skape et godt klassemiljø. Lærere som er villige til å

anerkjenne rasismens strukturelle nivå vil kunne arbeide med dette på en annen måte som tar høyde for både faglige og sosiale målsettinger.

Denne oppgaven har hatt forskning på rasisme og lærerrollen som teoretisk grunnlag. Det finnes derimot lite eksisterende forskning på koblingen mellom disse, og hvordan lærerens rasismeforståelse påvirker utførelsen av lærerrollen. I drøftingen har jeg skissert opp en del utfordringer, men vi behøver mer kunnskap på feltet. Da tenker jeg særlig på interessante spørsmål som hvorvidt lærere følger rutiner knyttet til krenkelser når det skjer rasistiske hendelser i klasserommet. Lærerrollen er preget av forventninger fra mange kanter. Blant enkelte lærere har det allerede blitt tematisert hvordan økt bevissthet rundt hverdagsrasisme påvirker lærerrollen, og hvordan hvite lærere håndterer det å bli anklaget for rasisme (Bisgaard, 2022). Dette kunne også vært et spennende utgangspunkt for videre forskning.

Jeg er fortsatt usikker på hvordan man burde avslutte en masteroppgave, men jeg føler at dette sitatet fra *Troubling Education - "Queer" Activism and Anti-Oppressive Pedagogy* av Kevin Kumashiro passer godt til min indirekte oppfordring i konklusjonen om å anerkjenne egen plassering i samfunnsstrukturer.

*“The desire to learn only what is comforting goes hand in hand with a resistance to learning what is discomfoting, and this resistance often proves to be a formidable barrier to movements toward social justice”* (Kumashiro, 2002, s. 4)

## 8 Litteraturliste

22. juli-senteret. (2022, oktober 6). *22. Juli 2011* [Organisasjon]. 22. juli-senteret. <https://22julisenteret.no/22-juli/>
- Afryea Collective. (2020, juni 7). *Collecting stories of experienced encounters with racism in Norway* [Organisasjon]. Afryea Collective. <https://www.afryea-collective.com/timeline-2>
- Andreassen, B.-O., & Olsen, T. A. (Red.). (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter: I skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151–164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Antirasistisk senter. (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun»—*En undersøkelse om opplevd rasisme blant ungdom*. Antirasistisk senter. <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>
- Arbeiderpartiet & Senterpartiet. (2021, oktober 14). *Hurdalsplattformen* [Regjering]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/hurdalsplattformen/id2877252/?ch=12#id0067>
- Arneback, E., & Jämte, J. (2017). *Att motverka rasism i förskolan och skolan*. Natur & Kultur Akademisk.
- Bangstad, S. (2017). Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norwegian Journal of Sociology*, 1(3), 233–251. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-03>
- Bangstad, S., & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme* (1. utgave, Bd. 57). Universitetsforl.
- Bethencourt, F. (2013). *Racisms: From the Crusades to the Twentieth Century*. Princeton University Press; JSTOR. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt4cgb55>
- Bisgaard, A. H. (2022, januar 9). En lærer på tåhev. *NRK*. <https://www.nrk.no/ytring/en-laerer-pa-tahev-1.15797173>
- Bonilla-Silva, E. (2018). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America* (Fifth edition.). Rowman & Littlefield.
- Brochmann, G., & Kjeldstadli, K. (2014). *Innvandringen til Norge: 900-2010*. Pax forlag.
- Børghesen, T. (2022). *Elevers fortellinger om rasisme—En kvalitativ studie av hvilke erfaringer elever på 7. trinn har med rasisme* [Masteroppgave, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3004269/no.ntnu:inspera:112400045:30485072.pdf?sequence=1>
- Campbell, A. (2021, juni 12). What is Black Lives Matter and what are the aims? *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/explainers-53337780>
- Dankertsen. (2019). I Felt So White: Sámi Racialization, Indigeneity, and Shades of Whiteness. *Native American and Indigenous Studies*, 6(2), 110. <https://doi.org/10.5749/natiindistudj.6.2.0110>
- Dembra. (2021, oktober 17). *Bli Dembra-skole*. Dembra - Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. <https://dembra.no/no/bli-dembra-skole/>

- DiAngelo, R. (2018). *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Beacon Press.
- Diskrimineringsloven. (2005). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av etnisitet, religion mv.* (1. utgave). Kommunal- og regionaldepartementet. <https://lovdata.no/LTI/lov/2005-06-03-33>
- Eggebø, H., Stubberud, E., & Karlstrøm, H. (2018). *Levekår blant skeive med innvandrerbakgrunn i Norge* (NF-rapport Nr. 9/2018; s. 185). Nordlandsforskning. [https://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/levek%C3%A5r\\_blant\\_skeive\\_med\\_innvandrerbakgrunn.pdf](https://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/levek%C3%A5r_blant_skeive_med_innvandrerbakgrunn.pdf)
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen—Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforl. <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Ellingson, L. L. (2012). Interview as Embodied Communication. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. Marvasti, & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (2. utgave, s. 525–539). SAGE Publications. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hioa/detail.action?docID=1995627>
- Eriksen, K. G. (2020). Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1812110>
- Eriksen, K. G. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7(0), 104–116. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Eriksen, K. G. (2022a). Decolonial methodology and the reflexive wrestles of whiteness. [*Upublisert artikkel*], 18.
- Eriksen, K. G. (2022b). Decolonial methodology and reflexive wrestles of whiteness. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 13(2). <https://doi.org/10.7577/term.4666>
- Eriksen, K. G., Goldschmidt-Gjerløw, B., & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, K. G., & Svendsen, S. H. B. (2020). Decolonial options in education – interrupting coloniality and inviting alternative conversations. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(1), Art. 1. <https://doi.org/10.7577/njcie.3859>
- Fokstad, U. S. (2017). *Visjonæren og nasjonsbyggeren: Per Fokstads kamp for samisk språk og kultur*. ČálliidLágádus. <https://www.nb.no/search?q=oaiid:%22oai:nb.bibsys.no:999919892656302202%22&mediatype=b%C3%B8ker>
- Fredrickson, G., M. (2002). *Racism: A Short History* (REV-Revised). Princeton University Press; JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvc779fw>
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk* (S. Lie & M. B. Ramos, Overs.). De norske bokklubbene.
- Frydenlund, I. (2018). Buddhist Islamophobia: Actors, Tropes, Contexts. I A. Dyrendal, D. G. Robertson, & E. Asprem (Red.), *Handbook of Conspiracy Theory and Contemporary Religion* (s. 279–302). BRILL. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hioa/detail.action?docID=5570565>

- Führer, L. (2021). «*The Social Meaning of Skin Color*»: *Interrogating the Interrelation of Phenotype/Race and Nation in Norway* [Doktorgrad, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/88955>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Gooding, A. K. (2021). “*En kvalitativ studie av læreres erfaringer med Dembra-samarbeid for å forebygge rasisme i skolen*” [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2977281>
- Gressgård, R., & Harlap, Y. (2014). Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring. *Uniped*, 37(3), 23–33. idunn.no. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23779>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2005). Normalising racial boundaries. The Norwegian dispute about the term neger. *Social Anthropology*, 13(1), 27–46. <https://doi.org/10.1017/S0964028204000850>
- Hansen, K. L., & Skaar, S. W. (2021). *Unge samers psykiske helse—En kvalitativ og kvantitativ studie av unge samers psykososiale helse* (Forskningsrapport Nr. 1; s. 166). Universitetet i Tromsø. [https://uit.no/Content/721559/cache=20210403160302/Miha\\_Unge\\_samer\\_rapport\\_digital.pdf](https://uit.no/Content/721559/cache=20210403160302/Miha_Unge_samer_rapport_digital.pdf)
- Harding, S. G. (2008). *Sciences from below: Feminisms, postcolonialities, and modernities*. Duke University Press.
- Harlap, Y., & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? : Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge. I *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 190–216). Fagbokforlaget.
- Hatlehol, G. D. (2021). Andre verdenskrig. I *Store norske leksikon*. [http://snl.no/andre\\_verdenskrig](http://snl.no/andre_verdenskrig)
- Heinesen, C. T. (2021, mars 21). *Rasismeartikel på plass* [NGO]. Antirasistisk Senter. <https://antirasistisk.no/rasismeartikel-pa-plass/>
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestaden, S., & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 8. <https://doi.org/10.5617/adno.4351>
- Hoffmann, C., & Moe, V. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017: Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie* (Senter for Studier av Holocaust og Livssynsminoriteter, Red.). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- hooks, bell. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hovdenak, S. S. (2010). Den profesjonelle lærer i dagens skole. Krav, forventninger og muligheter. I R. Riksaasen (Red.), *Læreren i skolen og samfunnet* (s. 17–45). Tapir akademisk forlag.
- Ikdahl, I. (2021). Diskriminering. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/diskriminering>



- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utgave). Universitetsforlaget.
- Joof, C. L. (2018). *Eg snakkar om det heile tida*. Samlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Kleva, A. E. (2021). «*Gi oss spilleregler!*»—*Hvordan jobbe med språkbruk i barneskolen* (s. 75). Redd Barna. <https://www.reddbarna.no/skole/ingenutenfor/bestilling/>
- Kolsrud, K. (2022, april 4). Lærer dømt til å betale 200.000 kroner til elev etter Breivik-kommentar. *Rett24*. <https://rett24.no/articles/laerer-domt-til-a-betale-200.000-kroner-til-elev-etter-brevik-kommentar>
- Krogh, T. (2019). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utgave). Gyldendal akademisk.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education: Queer Activism and Anti-Oppressive Pedagogy: Queer Activism and Anti-Oppressive Pedagogy*. Taylor & Francis Group.  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hioa/detail.action?docID=672522>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Identitet og kulturelt mangfold* (1.2). Udir.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Menneskeverdet* (1.1). Udir.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* (3.5). Udir.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017d). *Undervisning og tilpasset opplæring* (3.2). Udir.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Kompetansemål og vurdering. I *Læreplan i samfunnsfag* ((SAF01-04)). <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv146?lang=nno>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal akademisk.
- Lassemo, E., Sand, K., & Tøndel, G. (2020). *Kartlegging spørsmål fra lhbtqi-ungdom, ung.no* (Helsetjenesteforskning 2020:00454; SINTEF Digital, s. 76). SINTEF.  
[https://www.sintef.no/globalassets/sintef-digital/helse/2020\\_00454\\_endelig-rapport\\_lhbtqi-ungdom.pdf](https://www.sintef.no/globalassets/sintef-digital/helse/2020_00454_endelig-rapport_lhbtqi-ungdom.pdf)
- Lauvås, P. (2016). Fire grunnleggende ideer. I P. Lauvås, K. H. Lycke, & G. Handal (Red.), *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utgave, s. 79–100). Cappelen Damm akademisk.
- Leer-Salvesen, P., & Leer-Salvesen, T. (2022). *Søke sannhet: Etikk og metode for forskere og journalister* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Likestillingssenteret. (2020). *Lytt til oss: Minoritetsungdoms opplevelser av rasisme i Innlandet* (Nr. 3; Samfunnsutvikling og deltakelse, s. 34). Barne-, ungdoms- og

- familiedirektoratet. [https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.likestillingscenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/21091157/Lytt-til-oss\\_minoritetsungdoms-opplevelser-av-rasisme-i-Innlandet.pdf](https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.likestillingscenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/21091157/Lytt-til-oss_minoritetsungdoms-opplevelser-av-rasisme-i-Innlandet.pdf)
- Lillo-Stenberg, H. (2020, juni 22). Mener skolene ikke har nok kunnskap om rasisme. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/2020/06/22/mener-skolene-ikke-har-nok-kunnskap-om-rasisme/>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet* (1. utgave). Universitetsforlaget.
- Midtbøen, A. H. (2015). Etnisk diskriminering i arbeidsmarkedet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 56(1), 4–30. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2015-01-01>
- Midtbøen, A. H. (2017). Innvandringshistorie som faghistorie: Kontroverser i norsk migrasjonsforskning. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 34(2), 130–149. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2017-02-03>
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2014). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler: Lærer- og elevperspektiver* (Nr. 11; s. 90). Institutt for samfunnsforskning. <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/handle/11250/2387339>
- Midtbøen, A. H., & Rogstad, J. (2012). *Diskrimineringens omfang og årsaker: Etniske minoriteters tilgang til norsk arbeidsliv* (Institutt for samfunnsforskning, Red.). Institutt for samfunnsforskning. <https://www.imdi.no/contentassets/a5b5a2d62b424ee9aad5a718ac468a7f/rapport-2012.-diskrimineringens-omfang-og-arsaker>
- Mignolo, W., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: Mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 44–54). Universitetsforlaget.
- Moldrheim, S. (2021). *Fordoms makt. Elevers fortellinger om andregjøring – bruk, praksis og erfaringer* [Doktorgrad, Universitetet i Bergen]. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/11250/2824837>
- Mpike, M. (2019). Diversity and representation in children's literature. *Actualise Utopia*, 1(1), 53–70.
- Myrebøe, T., & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen?: Læreres fortellinger om praksiser i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper. I M. von der Lippe, *Fordommer i skolen—Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (1. utg.). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-03>
- Måsø, J. R. (2020, juni 7). Raseforskere jaktet på hodeskaller – nå vil Ingar ha hjem tippoldemoren. *NRK*. <https://www.nrk.no/sapmi/xl/raseforskere-jaktet-pa-hodeskaller--na-vil-ingar-ha-hjem-tippoldemoren-1.15031837>
- NIM. (2022). *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge* (NIM-R-2022-006; s. 144). Norges institusjon for menneskerettigheter (NIM). <https://www.nhri.no/rapport/holdninger-til-samer-og-nasjonale-minoriteter-i-norge/?showall=false>

- NOU 7. (2015). *Assimilering og motstand: Norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Nygaard, L. P. (2017). *Writing your master's thesis: From A to Zen*. SAGE.
- Olsen, T. A. (2016). Responsibility, reciprocity and respect. On the ethics of (self-)representation and advocacy in Indigenous studies. I A.-L. Drugge (Red.), *Ethics in indigenous research: Past experiences—Future challenges* (s. 25–43). Vaartoe - Centre for Sami Research. <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A943266&dsid=-3600>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Orupabo, J. (2021). Spranget fra hvem som er rasist, til når, hvor og hvordan. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 116–120. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-10>
- Osler, A., & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(01), 26–37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>
- Pedagogstudentene. (2020, desember 3). *Rasisme er et reelt problem i norsk barnehage og skole* [Fagforening]. Pedagogstudentene. <https://www.pedagogstudentene.no/nyheter/2020/antirasisme/>
- Rangnes, T. E., & Ravneberg, B. (2019). Lærerstudenters refleksjoner om risikofylte temaer. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen* (s. 187–202). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019-10>
- Renberg, E. L. (1904). *Inför lif eller död? Sanningsord i de lappska förhållandena*. Wilhelmssons boktryckeri. [https://weburn.kb.se/metadata/612/EOD\\_1159612.htm](https://weburn.kb.se/metadata/612/EOD_1159612.htm)
- Riese, H., & Harlap, Y. (2021). Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7(0), 132–146. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2048>
- Ruud, M. (2019, september 3). Lektorstuderer lærer for lite om å håndtere rasisme. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/laererutdanning-rasisme-videregaende-opplaering/lektorstuderer-laerer-for-lite-om-a-handtere-rasisme/210978>
- Rydning, E., & Jakobsen, K. M. (2021a, september 8). Nå skal rasismeundervisning inn i osloskolen: – Vi har ikke plass til de holdningene. *Avisa Oslo*. <https://www.ao.no/5-128-170608>
- Rydning, E., & Jakobsen, K. M. (2021b, september 8). Slakter at Osloskolen skal undervise om «systematisk rasisme»: – Norge er blant verdens minst rasistiske land. *Avisa Oslo*. <https://www.ao.no/5-128-170673>
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse: Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. (2019, november 4). Majoritetsprivilegier og gode intensjoner. *afrika.no*. <https://afrika.no/artikkel/2019/11/04/majoritetsprivilegier-og-gode-intensjoner>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

- SAIH, (Studentenes og Akademikernes Internasjonale Hjelpfond). (2020). *En introduksjon til avkolonisering av akademia* (S. H. Bang Svendsen & K. Gregers Eriksen, Red.). [https://saih.no/assets/docs/Avkolonisering/Avkolonisering\\_-webversjon-mobilvennlig.pdf](https://saih.no/assets/docs/Avkolonisering/Avkolonisering_-webversjon-mobilvennlig.pdf)
- Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. (2019). *16 år med Benjaminprisen—Forebyggende arbeid mot rasisme og diskriminering i skolen* (s. 51). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret). [https://benjaminprisen.no/wp-content/uploads/16-%C3%A5r-med-Benjaminprisen\\_webutgave.pdf](https://benjaminprisen.no/wp-content/uploads/16-%C3%A5r-med-Benjaminprisen_webutgave.pdf)
- Sibeko, G. (2019). *Rasismens poetikk*. Ordatoriet.
- Skagen, K. (2021, november 16). *Håndbok om rasisme er uegnet for bruk i norsk skole* [Debattsider i avis]. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/Kzb9GM/haandbok-om-rasisme-er-uegnet-for-bruk-i-norsk-skole>
- Skorgen, T., Ikdahl, I., & Berg-Nordlie, M. (2021). Rasisme. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/rasisme>
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (Second edition.). London: Zed Books.
- Sterud, K. (2021, juni 12). BLM i Norge skapte ny bølge med aktivister. *NRK*. <https://www.nrk.no/norge/xl/blm-i-norge-skapte-ny-bolge-med-aktivister-1.15501008>
- Stiftelsen 10. August. (2022, oktober 6). *Stiftelsen 10. August—Et minne- og kunnskapssenter* [Organisasjon]. Stiftelsen 10. August. <https://www.stiftelsen10august.no>
- Teien, A. G. (2022, oktober 6). Gangstermentalitet og krevende elever er et større problem enn lønnen. *Bergens Tidende*. <https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/XbqWBm/gangstermentalitet-og-krevende-elever-er-et-stoerre-problem-enn-loennen>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse—En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave). Gyldendal Akademisk.
- UNICEF. (2022). *U-report Norge: Hva mener barn og unge om rasisme?* (s. 78). United Nations Children's Fund Norge. <https://www.unicef.no/sites/default/files/inline-images/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJIq.pdf>
- Vespestad, L. (2011, august 31). *20 år siden slaget om Brumunddal* [Nyheter]. NRK. <https://www.nrk.no/innlandet/20-ar-siden-slaget-om-brumunddal-1.7770506>
- Walle-Hansen, R.-L. M., & Alver, V. (2022, september 29). *Slik jobber Utdanningsforbundet med opplæringsloven 9A* [Fagforening]. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/slik-jobber-utdanningsforbundet-med-opplaringsloven-9a/>
- Westrheim, K., & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? - Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3–04), 168–180. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>

- Aadland, I. J. (2021, juni 22). «Håndbok mot rasisme» skal hjelpe lærerar i klasserommet: – Ingen born er fødde med rasistiske haldningar. *Framtida*.  
<https://framtida.no/2021/06/22/handbok-mot-rasisme>
- Aalvik, H. O. (2019, april 20). *Dette er skjellsordene som brukes mest i skolen* [Avis].  
Bergens Tidende. <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/vm4X4w/dette-er-skjellsordene-som-brukes-mest-paa-skolen>

## 9 Vedlegg

### 9.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide

#### Intervjuguide

Start av intervjuet (jeg prater)

- Introduksjon – jeg er lærer og student.
- Informasjon om intervjuet og samtykkeinnhenting
- Formålet med intervjuet:

Det siste året har rasisme fått større oppmerksomhet i norske media, og skolen har blitt pekt ut som en arena hvor det både oppstår rasisme, men også hvor man kan forebygge rasisme. Jeg ønsker å finne ut hva lærere gjør når det oppstår situasjoner hvor rasisme blir tema.

- Posisjonere meg selv: Navn, alder, hvor jeg vokste opp, erfaring fra arbeid i skole
  - Hvis jeg intervjuer noen som ikke er hvit, så vil jeg poengtere at jeg selv ikke har opplevd rasisme, men at jeg ønsker å gjøre mitt beste for å håndtere et sensitivt tema på en god måte.
- Hvorfor jeg ønsker å skrive om temaet.
  - Jeg ønsker å bidra til at færre elever opplever rasisme i skolen, samt finne ut om det er noen måter lærere har håndtert rasisme som de opplevde som gode.
  - Målet mitt er ikke å fokusere på hvordan de jeg intervjuer burde gjort ting annerledes, men jeg ønsker å løfte opp den kunnskapen som finnes i skolen.

Introduksjon (den andre prater)

- Kan du fortelle litt om deg selv?
  - Alder
  - Vokste du opp i by eller bygd?
  - Utdanning
    - Har du noen videreutdanning/kurs/annet som går på hvordan tematisere rasisme i klasserommet?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvor har du jobbet før? (Ikke spesifikk skole, men område/geografisk)
- Hva skiller denne jobben fra den/de tidligere?
- Hva legger du i begrepet rasisme?
- Hva synes du at man burde fokusere på når man snakker om rasisme i klasserommet? Noen spesielle tema?
- Opplever du at det er noe du skulle kunnet mer om når det kommer til rasisme i skolen?
  - Eventuelt hva?

Hoveddel

Lærerens erfaringer med å håndtere rasisme

- Tror du elevene dine opplever rasisme på skolen?
  - Hvor ofte? I hvilken sammenheng?
- I hvilke situasjoner snakker dere om rasisme i klassen din?
  - Hvor ofte tror du dette skjer i løpet av et år/en måned?
  - Tror du dette blir påvirket av elevenes og din bakgrunn?
    - Hvorfor? Hvorfor ikke?

- Kan du fortelle om en gang det oppstod en rasistisk situasjon i klasserommet ditt?
  - Hvordan håndterte du dette? (hvorfor?)
  - Hvordan kan vi som lærere forhindre at dette skjer?
- Hvordan visste du at det var snakk om rasisme i eksempelet i sted? Var det din mening eller elevene sin?
  - Tror du det oppstår situasjoner hvor du tolker noe rasistisk, mens elevene dine ikke gjør det? Eventuelt motsatt?
- Har du noen tanker om hvordan vi som lærere kan ivareta utsatte elever i diskusjoner om rasisme i klasserommet?
  - Har du noen tanker om hvordan vi som lærere kan håndtere elever som kommer med rasistiske utsagn uten å «henge de ut»?
- Har du noen gang opprettet en 9A-sak på en elev på grunn av rasistiske hendelser?

#### Lærerens erfaringer med å undervise om rasisme

- Har du noen erfaringer med å undervise om rasisme?
  - Hvorfor valgte du å ta opp temaet i klasserommet?
  - Kan du fortelle om en gang du tematiserte rasisme i klasserommet og du opplevde at det gikk «bra»?
    - Hva gjorde at dette gikk bra?
    - Hva tok du utgangspunkt i da du jobbet med tema? Noen ressurser?
    - Ville du gjort noe annerledes om du skulle gjøre det i dag eller om du skulle gjøre det på nytt?
  - En gang det gikk mindre bra?
    - Hvorfor gikk det mindre bra?
  - Hva skilte disse to?
- Tok du utgangspunkt i noen ressurser/læremidler da du underviste om rasisme?
  - Hvilke metoder og arbeidsmåter brukte du?

#### Organisasjonsperspektiv

- Har dere rutiner på skolen for hva som skal skje om det oppstår rasistiske situasjoner?
  - For eksempel om en elev bruker et skjellsord som tar utgangspunkt i en annen elevs bakgrunn?
  - Hvordan tenker du at det er best å håndtere dette? (skolenivå/klassenivå)
- Har ledelsen satt rasisme på dagsordenen på skolen din?
  - På hvilke måter?
- Har dere snakket om rasisme på trinnet?
  - For eksempel hva som kan regnes som rasisme, hvordan håndtere det, etc.?

#### Samfunn

- Det har vært en del fokus på rasisme i mediene de siste to årene, med for eksempel Black lives matter-bevegelsen og de mange demonstrasjonene som oppstod etter drapet på George Floyd.
  - Har dette vært snakket om på skolen? F.eks. blant dine kolleger eller av ledelsen?
    - I klasserommet?
  - Tenker du at dette har preget hvordan man snakker om rasisme i klasserommet? På hvilke måter?

#### Urfolk og nasjonale minoriteter

- Vi har ikke snakket noe om urfolk og rasisme enda. Har det oppstått rasistiske episoder på skolen din hvor samer, jøder, kvener, rom eller andre har vært involvert?

- Hvis ja: Påvirker det at de er samisk hvordan episodene blir håndtert?
- Har det blitt snakk om rasisme mot samer, jøder, kvener eller andre i undervisningssammenheng?
- Har det vært samiske elever i klassene når du har snakket om rasisme?
  - Har dette påvirket undervisningen? Hvordan?

#### Avslutning

- I en ideell verden hvor du ikke trengte å tenke på forutsetninger og rammer, hvordan ville du helst håndtert rasisme i skolen?
  
- Er det noe du føler du ikke har fått sagt så langt i intervjuet?
- Er det noe jeg burde spurt om som jeg ikke har gjort?
- Dette kan være et vanskelig tema å snakke om, så helt til slutt vil jeg bare høre hvordan du opplevde samtalen vår og å snakke om temaet?



## 9.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide sendt til intervjuperson

### Intervjuguide

#### Introduksjon

- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvor har du jobbet før? (Ikke spesifikk skole, men område/geografisk)
- Hva skiller denne jobben fra den/de tidligere?
- Hva legger du i begrepet rasisme?
- Hva synes du at man burde fokusere på når man snakker om rasisme i klasserommet? Noen spesielle tema?
- Opplever du at det er noe du skulle kunnet mer om når det kommer til rasisme i skolen?

#### Hoveddel

##### Lærerens erfaringer med å håndtere rasisme

- Tror du elevene dine opplever rasisme på skolen?
- I hvilke situasjoner snakker dere om rasisme i klassen din?
- Kan du fortelle om en gang det oppstod en rasistisk situasjon i klasserommet ditt?
- Hvordan visste du at det var snakk om rasisme i eksempelet i sted? Var det din mening eller elevene sin?
- Har du noen tanker om hvordan vi som lærere kan ivareta utsatte elever i diskusjoner om rasisme i klasserommet?
- Har du noen gang opprettet en 9A-sak på en elev på grunn av rasistiske hendelser?

##### Lærerens erfaringer med å undervise om rasisme

- Har du noen erfaringer med å undervise om rasisme?
  - Kan du fortelle om en gang du tematiserte rasisme i klasserommet og du opplevde at det gikk «bra»?
  - En gang det gikk mindre bra?
- Tok du utgangspunkt i noen ressurser/læremidler da du underviste om rasisme?

##### Organisasjonsperspektiv

- Har dere rutiner på skolen for hva som skal skje om det oppstår rasistiske situasjoner?
- Har ledelsen satt rasisme på dagsordenen på skolen din?
- Har dere snakket om rasisme på trinnet?

#### Samfunn

- Det har vært en del fokus på rasisme i mediene de siste to årene, med for eksempel Black lives matter-bevegelsen og de mange demonstrasjonene som oppstod etter drapet på George Floyd.
  - Har dette vært snakket om på skolen? F.eks. blant dine kolleger eller av ledelsen?
  - Tenker du at dette har preget hvordan man snakker om rasisme i klasserommet? På hvilke måter?

#### Urfolk og nasjonale minoriteter

- Har det oppstått rasistiske episoder på skolen din hvor samer, jøder, kvener, rom, romani eller kvener har vært involvert?
- Har det blitt snakk om rasisme mot samer, jøder, kvener eller andre i undervisningssammenheng?
- Har det vært samiske elever i klassene når du har snakket om rasisme?

#### Avslutning

- I en ideell verden hvor du ikke trengte å tenke på forutsetninger og rammer, hvordan ville du helst håndtert rasisme i skolen?
- Er det noe du føler du ikke har fått sagt så langt i intervjuet?
- Er det noe jeg burde spurt om som jeg ikke har gjort?
- Dette kan være et vanskelig tema å snakke om, så helt til slutt vil jeg bare høre hvordan du opplevde samtalen vår og å snakke om temaet?

## 9.3 Vedlegg 3 – NSD-godkjenning

[Meldeskjema](#) / [Hvordan jobber fire barneskolelærere mot rasisme? – læreres refleksjo...](#) / Vurdering

### Vurdering

<b>Referansenummer</b> 246227	<b>Type</b> Standard	<b>Dato</b> 08.07.2022
----------------------------------	-------------------------	---------------------------

**Prosjekttittel**

Hvordan jobber fire barneskolelærere mot rasisme? – læreres refleksjoner og erfaringer

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Astrid Gillespie

**Student**

Peder Brende Jenssen

**Prosjektperiode**

16.08.2021 - 31.12.2022

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Rettslig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 31.12.2022.

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**

Vi viser til endringsmelding der prosjektperioden utvides.

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

Lykke til videre med prosjektet!

## 9.4 Vedlegg 4 – Meldeskjema til NSD

# Meldeskjema

### Referansenummer

246227

- Hvilke personopplysninger skal du behandle?
- 

- Navn (også ved signatur/samtykke)
  - E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
  - Lydopptak av personer
  - Prosjektinformasjon
- 

### Prosjekttittel

Hvordan jobber fire barneskolelærere mot rasisme? – læreres refleksjoner og erfaringer

### Prosjektbeskrivelse

Det siste året har rasisme fått større oppmerksomhet i norske media, og skolen har blitt pekt ut som en arena hvor det både oppstår rasisme, men også hvor man kan forebygge rasisme. Jeg ønsker å finne ut hva lærere gjør når det oppstår situasjoner hvor rasisme blir tema, både når lærere tar opp temaet og når elever gjør det.

### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Jeg trenger å komme i kontakt med informantene, og vil derfor bruke e-post i kommunisering. E-postadressene vil ikke publiseres eller distribueres på noen måte.

### Ekstern finansiering

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Peder Brende Jenssen, s351559@oslomet.no, tlf: [privat]

## **Behandlingsansvar**

---

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Astrid Gillespie, astridg@oslomet.no, tlf: [privat]

### **Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

## **Utvalg 1**

---

### **Beskriv utvalget**

Kontaktlærere på barneskoler i Osloregionen

### **Rekruttering eller trekking av utvalget**

Jeg skal ha et strategisk utvalg, og Dembra - demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme har sagt at de kan sette meg i kontakt med lærere tilknyttet deres nettverk av skoler. Jeg skal også spørre noen lærere jeg kjenner om de har kolleger på andre skoler som kunne være interessert i å være informanter.

### **Alder**

24 - 67

### **Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?
- Personlig intervju

## **Vedlegg**

Intervjuguide 3. utkast.docx

### **Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

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

- Informasjon for utvalg 1

### **Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

### **Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

### **Informasjonsskriv**

Samtykkeskjema.docx

## **Tredjepersoner**

---

### **Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

## **Dokumentasjon**

---

### **Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

### **Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Ved å ta kontakt med meg på e-post eller telefon. De trenger ikke oppgi grunn.

### **Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?**

Ved å ta kontakt med meg på e-post eller telefon. De trenger ikke oppgi grunn.

### **Totalt antall registrerte i prosjektet**

## **Behandling**

---

### **Hvor behandles opplysningene?**

- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)
- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

### **Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?**

- Student (studentprosjekt)
- Databehandler

### **Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?**

Nettskjema.no (Eid av UiO)

### **Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

## **Sikkerhet**

---

### **Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?**

Ja

### **Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under lagring
- Adgangsbegrensning
- Andre sikkerhetstiltak

### **Hvilke**

Automatisk tastelås på mobile enheter etter kort tid og på lagringsplass.

- Varighet
- 

### **Prosjektperiode**

16.08.2021 - 31.12.2022

### **Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?**

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

### **Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

- Koblingsnøkkelen slettes
- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

### **Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei



## 9.5 Vedlegg 5 - Samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet** *Lærerens håndtering av rasistiske hendelser i klasserommet*

#### **Bakgrunn og formål**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan lærere håndterer rasistiske situasjoner som oppstår i klasserommet i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Det siste året har rasisme fått større oppmerksomhet i norske media, og skolen har blitt pekt ut som en arena hvor det både oppstår rasisme, men også hvor man kan forebygge rasisme. Jeg ønsker å finne ut hva lærere gjør når det oppstår situasjoner hvor rasisme blir tema. Dette kan være at læreren overhører situasjoner mellom elever eller at læreren blir utsatt for rasisme selv. Dette intervjuet vil bli del av min masteroppgave. Omfanget på intervjuet vil være cirka 45-60 minutter.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Jeg studerer ved Oslo Metropolitan University – OsloMet, og Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning er ansvarlig for forskningsprosjektet mitt. Veilederen min på masterprosjektet heter Astrid Gillespie og er førsteamanuensis i pedagogikk ved OsloMet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å gjennomføre dybdeintervju med 4-5 kontaktlærere som jobber i grunnskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien, så vil det innebære et intervju. Jeg vil spørre litt om dine erfaringer med rasisme fra klasserommet og hvordan du har håndtert dette. Hele deltagelsen vil ta cirka 45-60 minutter.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er bare jeg, Peder Brende Jenssen, som vil ha tilgang til opptakene
- Når jeg transkriberer opptakene vil jeg anonymisere navn, arbeidssted og andre kontaktopplysninger som kan identifisere deg.

Jeg vil ta lydopptak av samtalen. Jeg bruker Nettskjema-diktafon som er en app utviklet av UiO, og denne lagrer opptakene sikkert frem til jeg sletter dem. Dette skjer når at prosjektet er ferdigstilt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal, etter planen, avsluttes i juni 2022. Etter at lydopptakene er transkribert, vil lydopptak og personidentifiserbare opplysninger bli slettet. Anonymiserte transkripsjoner fra intervjuene vil bli lagret frem til masteroppgaven er blitt godkjent og forsvart muntlig, deretter vil de bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- OsloMet – storbyuniversitetet, institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, ved prosjektansvarlig (veileder) Astrid Gillespie - [astridg@oslomet.no](mailto:astridg@oslomet.no)
- Peder Brende Jenssen (student) – [s351559@oslomet.no](mailto:s351559@oslomet.no) [+ mitt telefonnummer]

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Astrid Gillespie*  
(Veileder)

*Peder Brende Jenssen*  
(Student)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- å bli tatt lydopptak av.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)