



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Rakel Fasting

Rasisme i skolen

- En kvalitativ studie av barns forståelser av og erfaringer med rasisme

Racism in schools

- A qualitative study of children's understandings of and experiences with racism

Master i tilpasset opplæring

2022

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg mulighet til å fordype meg i et tema jeg synes er både spennende, utfordrende og viktig. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til deltakerne i mitt forskningsprosjekt som har vist meg tillit ved å dele erfaringer fra egne liv. Dere har lært meg mye, og dette prosjektet hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten dere! Jeg vil også takke min veileder Thor-André Skrefsrud for konstruktive og gode tilbakemeldinger, og Kristin Skinstad van der Kooij som veiledet meg gjennom oppstartsfasen av prosjektet. Takk til venner og familie som har heiet på meg underveis. En spesiell takk mamma Inger for gode, faglige samtaler og god oppvarming i intensive skriveperioder, og til min samboer Øystein for tålmodighet og støtte gjennom hele prosessen.

Rakel Fasting

Hamar 11.05.2022

Norsk sammendrag

Målet for arbeidet med oppgaven har vært å utvikle dypere innsikt i elever på mellomtrinnet sin forståelse av og erfaringer med fenomenet rasisme. Dette danner utgangspunkt for oppgavens problemstilling: *Hvilke forståelser og erfaringer har elever på mellomtrinnet med fenomenet rasisme?* Oppgaven er en kvalitativ studie gjennomført på en flerkulturell skole i Oslo. Oppgavens empiriske grunnlag er innhentet gjennom en to-delt innsamlingsprosess. De åtte deltakerne i studien deltok først i en gruppesamtale der de diskuterte samtalekort knytte til hverdagsrasisme. Det var fire deltakere i hver gruppe. I etterkant av gruppesamtalene gjennomførte jeg individuelle livsverdenintervju, der deltakerne i større grad ble oppfordret til å dele egne erfaringer. Kritisk raseteori (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 1998) danner det teoretiske rammeverket for oppgaven, med et spesielt fokus på perspektivene rase som sosial konstruksjon, rasialisering og fargeblindhet. Kritisk raseteori bidrar til å gi en utvidet forståelse av hvordan man kan forstå fenomenet rasisme. I analysen vil jeg drøfte empirien med utgangspunkt i de ulike perspektivene presenter i kritisk raseteori og tidligere forskning.

Analyse- og drøftingskapitlet er delt i tre. I første og andre del undersøker jeg elevenes uttalte forståelse av og erfaringer med fenomenet rasisme. I deres uttalte forståelse av fenomenet rasisme fremstår hudfarge, ansiktstrekk og til en viss grad religion som avgjørende for hvem deltakerne mener kan oppleve rasisme. Deres forståelse av rasebegrepet ligner dermed en forståelse av rase som noe sosialt konstruert (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 1998). Alle deltakerne i studien har flere og ulike erfaringer med rasisme, både på skolen og i fritiden. Erfaringene de deler tar alle utgangspunkt i opplevd hverdagsrasisme, og det er få direkte referanser til strukturell rasisme. Seks av deltakerne knytter den uttalte forståelsen tett opp mot egne erfaringer. I tredje del av analyse og drøftingskapitlet drøfter jeg om og hvordan deltakernes erfaringer bidrar til det jeg tolker som en form for utenforskap. Her finner jeg at deltakerne kategoriserer seg selv og hverandre som ikke-norske og utlendinger med utgangspunkt i ytre kjennetegn. Deltakerne beskriver også det jeg tolker som en rasialisering fra majoriteten der de implisitt gir uttrykk for at det å tilhøre «de andre» gjør at de kan tillegges negative egenskaper. I denne delen av analysen og drøftingen reflektere deltakerne rundt systemisk rasisme, selv om de ikke eksplisitt gir uttrykk for en forståelse av dette.

Abstract

The aim of this master thesis is to gain deeper insight into learners at the intermediate level's understanding of and experiences with the phenomenon of racism. This forms the basis for my research question: *“What understanding of and experiences with the phenomenon racism do students at the intermediate level have?”* The thesis is a qualitative study conducted at a multicultural school in Oslo. The empirical basis for the study has been obtained through a two-part collection process. The eight participants in the study were first introduced to a group discussion where they discussed conversation cards related to everyday racism in groups of four. After the group discussions, I conducted individual life world interviews, where the participants were encouraged to share their individual experiences. Critical race theory (CRT) (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 1998) forms the theoretical framework for the thesis, with a special focus on the perspectives of race as a social construction, racialization and colour blindness. Critical race theory helps in broadening our range of perception of how to understand the phenomenon of racism. In the analysis, I will discuss the empirical data based on perspectives as presented in critical race theory and previous research. In the first and second part of the analysis and discussion chapter, I examine the students' stated understanding of and experiences with the phenomenon of racism. In their explicit understanding of the phenomenon of racism, skin colour, facial features and to a certain extent religion, appear to be decisive for whom the participants believe can experience racism. Their understanding of the concept of race is thus close to an understanding of race as something socially constructed (Delgado and Stefancic). Six out of eight participants stated an understanding of racism close to their own experiences. All participants in the study have had several experiences with racism from different arenas, either in a school context or in their free time. The experiences they share are all based on hate speech, and there is an absence of direct references to structural racism. Six of the participants links the understanding of racism closely to their own experiences. In the third part of the analysis and discussion chapter, I discuss how the participants' experiences potentially contribute to what I interpret as a form of exclusion. Here I find that the participants categorize themselves and each other as non-Norwegians and foreigners based on external characteristics. The participants further describe what I interpret as a racialization from the majority when they implicitly express that their belonging to "the others" means that they might be attributed to negative qualities. In this last part of the analysis and discussion, the participants reflect on systemic racism, although they do not explicitly express an understanding of this term.

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
NORSK SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
INNHALDSFORTEGNELSE	4
1. INNLEDNING	6
1.1 TEMAETS BAKGRUNN OG AKTUALITET	6
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORMÅL	7
1.3 BEGREPSAVKLARING	8
1.3.1 Minoritet og majoritet	8
1.3.2 Rasisme.....	9
1.4 TIDLIGERE FORSKNING	10
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	12
2. TEORETISK PERSPEKTIV	13
2.1 KRITISK RASETEORI.....	13
2.1.1 Kritisk raseteori i utdanningssammenheng.....	14
2.1.2 Kritisk raseteori i norsk utdanningssammenheng.....	15
2.2 RASE – SOSIALT KONSTRUERT?	16
2.2.1 Rasebegrepet i Norge.....	17
2.2.2 Rasisme som kulturell praksis	18
2.2.3 Rase i utdanningssammenheng	19
2.3 RASIALISERING.....	20
2.4 FARGEBLINDHET	22
2.4.1 Fargeblindhet og ubehagets pedagogikk	24
3. METODISK TILNÆRMING	26
3.1 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED	26
3.2 KVALITATIV TILNÆRMING	27
3.3 INTERVJU SOM METODISK VERKTØY	28
3.3.1 Gruppesamtaler.....	29
3.3.2 Livsverdenintervju.....	29
3.4 UTVALGSSTRATEGI OG REKRUTTERING AV DELTAKERE	30
3.5 GJENNOMFØRING AV GRUPPESAMTALER OG INTERVJU	32

3.5.1 Pilotintervju.....	32
3.5.2 Gruppesamtale	33
3.5.3 Gjennomføring av livsverdenintervju.....	34
3.6 ANALYSE.....	36
3.6.1 Transkripsjon	36
3.6.2 Analyse	37
3.7 FORSKNINGSETIKK	39
3.7.1 Forskerrollen.....	39
3.7.2 Forskningsetiske utfordringer når man forsker på barn.....	41
3.7.3 Informert samtykke.....	42
3.7.4 Konfidensialitet	44
3.8 PROSJEKTETS KVALITET	44
3.8.1 Pålitelighet og gyldighet	45
3.8.2 Generaliserbarhet	46
4. ANALYSE OG DRØFTING	47
4.1 FORSTÅELSE AV RASISME	47
4.2. OPPSUMMERENDE DRØFTING AV FORSTÅELSE AV RASISME	52
4.3 ERFARINGER MED RASISME	55
4.3.1. Erfaringer fra skolen.....	56
4.3.2. Erfaringer fra fritid.....	61
4.3.3. Erfaringer fra å snakke om rasisme.....	66
4.4 OPPSUMMERENDE DRØFTING AV ERFARINGER MED RASISME	67
4.5 RASIALISERING OG UTENFORSKAP.....	71
4.5.1 Rasialisering.....	71
4.5.2 Utenforskap?	74
4.6 OPPSUMMERENDE DRØFTING AV RASIALISERING OG UTENFORSKAP	77
4.7 AVSLUTTENDE KOMMENTAR	79
5. OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE.....	81
LITTERATUR	85
VEDLEGG 1 – GODKJENNING FRA NSD	92
VEDLEGG 2 – SAMTYKKESKJEMA.....	94
VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE	96
VEDLEGG 4 – SAMTALEKORT TIL GRUPPESAMTALE	98

1. Innledning

Denne masteroppgaven er en intervjustudie der elever ved en flerkulturell skole reflekterer over fenomenet rasisme og deler egne erfaringer fra sin hverdag på skolen og fra fritiden. Gjennom mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å utvikle og etablere dypere innsikt i deltakernes forståelse og erfaringer med fenomenet rasisme. Innhenting av data har foregått gjennom en toleddet prosess. En gruppesamtale basert på et undervisningsopplegg om hverdagsrasisme laget av Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger (Dembra) ble etterfulgt av individuelle livsverdenintervju. Innholdet fra gruppesamtaler og intervjuer danner det empiriske grunnlaget for oppgavens analyse og drøfting.

1.1 Temaets bakgrunn og aktualitet

Rapporten «*Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun*», publisert av Antirasistisk Senter i 2017, inspirerte meg til valg av tema for min masteroppgave. Studien hadde 500 respondenter i alderen 15-30 år, og det ble gjennomført dybdeintervjuer med 25 av respondentene. Rapporten viser at 25 prosent av elever med en eller to utenlands fødte foreldre opplevde rasisme på barne- og ungdomsskolen skolen regelmessig (2-3 ganger hver måned) (Wasvik, 2017). Jeg har i flere år jobbet på en flerkulturell skole i Oslo, der minoritet er majoritet, og har lenge hatt lyst til å få en dypere innsikt i om rasisme er en del av denne elevgruppen sin hverdag og eventuelt om og hvordan dette påvirker elevene i en slik skolekontekst. Arbeidet med denne masteroppgaven ga meg mulighet til å undersøke nettopp dette.

Mens jeg arbeidet med oppgaven, i mars 2022, publiserte UNICEF rapporten «*Hva mener barn og unge om rasisme*». Rapporten har 1800 respondenter fra Norge i alderen 13-19 år. I rapporten oppgir 37% av deltakerne at de har blitt utsatt for rasisme på grunn av ytre kjennetegn, og 25% av deltakerne oppgir at de har blitt utsatt for rasisme på grunn av religion. Av de som har blitt utsatt for rasisme svarer 57% av at det skjedde på skolen. Rapporten fra Antirasistisk senter viser til en twitterstrøm fra 2013, #norskrasisme, der personer med minoritetsbakgrunn delte egne erfaringer med rasisme opplevd i Norge (Wasvik, 2017). I en artikkel fra 2021 påpeker Midtbøen (2021), at drapet på George Floyd i USA utløste en bølge av delte erfaringer av rasisme hos barn og unge med minoritetsbakgrunn i den offentlige debatten. Funnene fra rapporten til antirasistisk senter og UNICEF og ordskiftet i den norske debatten viser at erfart rasisme omfatter mange barn og unge med minoritetsbakgrunn i Norge i dag (Midtbøen, 2021; UNICEF, 2022; Wasvik, 2017).

Skolen er en sentral del av barn og unges livsverden. Grunnopplæringens verdier og prinsipper er nedfelt i læreplanens overordnede del. Ifølge denne spiller skolen en sentral rolle for at alle barn og unge skal oppleve tilhørighet både i skole og samfunn (1.2). For å oppnå dette vises det til at barn og unge må bli møtt med respekt og anerkjennelse i opplæringen (3.1). Skolen skal også ta hensyn til at elever møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov (3.2). Overordnet del slår videre fast at skolen skal være en arena fri for diskriminering, der alle skal behandles med likeverd (1.1), og viser gjennomgående til at mangfold skal verdsettes og anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I læreplanens overordnede del er rasisme ikke eksplisitt nevnt en eneste gang. Ifølge Eriksen (2021), kan dette tyde på at rasisme ikke ansees som relevant for å fange opp utfordringer som diskriminering på bakgrunn av hudfarge, språk, religion og kultur, eller som en utfordring knyttet til utenforskap (Eriksen, 2021, s. 106). To studier om annerledeshet og norskhet i skolen viser hvordan elever med minoritetsbakgrunn uttrykker en følelse av annerledeshet og mindreverd, og at norskhet ofte knyttes til hvor foreldrene dine kommer fra (Chinga-Ramirez & Solhaug, 2014; Fangen & Lynnebakk, 2011). Harlap og Riese (2014, s. 200–201) argumenterer for at skolens rolle i å motvirke diskriminering av elever med minoritetsbakgrunn, er avhengig av en antirasistisk pedagogikk for å nå sitt mål om at skolen skal være en diskrimineringsfri arena i et flerkulturelt samfunn. Eriksen (2021) argumenterer også for at dersom skolen skal kunne nå fagfornyelsens mål om å være en demokratisk og anti-rasistisk arena, må man jobbe for en mer presis forståelse av rasialisering og rasisme i skolen. Både Eriksen (2021), Osler og Lindquist (2018) og Røthing (2019) viser til hvordan det både i debatt og forskning, lærerutdanning, blant lærere og i læremidler ligger en berøringsangst når det kommer til fenomenet rasisme. Eriksen (2021) påpeker at når rasisme ikke blir tematisert i skolen vil det kunne være vanskelig for elever som blir utsatt for rasisme å dele sine erfaringer.

1.2 Problemstilling og formål

For å få dypere innsikt i noe av problematikken presentert over, ønsker jeg å hente frem elevstemmen. Gjennom gruppesamtaler og individuelle livsverdenintervjuer ønsker jeg å undersøke hvilken forståelse og hva slags erfaringer åtte informanter i en syvende klasse på en flerkulturell skole har med fenomenet rasisme. Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke om og eventuelt hvordan ytringer og handlinger elevene selv opplever og formidler som rasisme påvirker deres hverdag. I analysen og drøftingen av elevenes ytringer, utforsker jeg om eventuelle erfaringer påvirker deres opplevelse av tilhørighet, og hvilken rolle skolen

spiller/kan spille i tilknytning til dette. Det er dette som danner grunnlaget for min problemstilling:

Hvilke forståelser og erfaringer har elever på mellomtrinnet med fenomenet rasisme?

Noen av spørsmålene jeg har stilt meg i utviklingen av intervjuguide og i forberedelsen av gjennomføringen av prosjektet er: Snakker elevene om rasisme på skolen og i så fall hvordan gjør de det? Har de erfaringer med rasisme – hvilke ytringer eksemplifiserer dette? Hvordan påvirker slike opplevelser skolehverdagen? Knytter elevene fordeler/ulempen til ulike etnisiteter? Er de bevisst at ulike grupper har eller kan ha ulike privilegier? Finnes det ubevisste rasefordommer blant elevene? Disse spørsmålene fikk ny aktualitet i arbeidet med analyse og drøfting av det innsamlede materialet.

Mitt forskningsprosjekt er gjennomført på en skole der minoritet er i majoritet. Dette etablerer en kontekst der grupper som ansees som minoriteter i og av storsamfunnet kan oppleve seg som majoriteter innenfor skolesamfunnet.

1.3 Begrepsavklaring

Gjennom oppgaven bruker jeg begrepene minoritet og majoritet, og refererer til ulike former for rasisme. Under vil jeg gi en kort avklaring på hvordan jeg gjennom oppgaven har valgt å forholde meg til og operasjonalisere disse begrepene.

1.3.1 Minoritet og majoritet

I denne masteroppgaven tar jeg i bruk begrepene minoritet og majoritet. Bruk av begrepene minoritet og majoritet kan by på utfordringer. I seg selv er begrepene nøytrale, men implisitt eksisterer det oftest et maktforhold mellom de to gruppene begrepene representerer, der majoriteten i de fleste tilfeller innehar en maktposisjon. Ved å gruppere mennesker på denne måten bidrar man også til å skape et skille mellom «oss» og «dem» (Gullestad, 2002). I denne studien har jeg likevel valgt å ta i bruk begrepene med en operasjonalisering der majoritet viser til den hvite majoritetsbefolkningen, mens minoritet viser til de som enten har innvandret til landet, eller har en eller to foreldre som er født i utlandet. Deltakerne dette gjelder omtaler jeg gjennom oppgaven som elever med minoritetsbakgrunn.

1.3.2 Rasisme

For å kunne få en forståelse av hvilke former for rasisme deltakerne min studie beskriver og deler erfaringer fra, vil jeg gi et raskt bilde av rasismens ulike former. Hensikten er ikke å skape en entydig definisjon, eller å prøve å definere hva som er eller ikke er rasisme, men å gi et grunnlag for å si noe om hvilke aspekter ved fenomenet rasisme deltakerne opplever og reflekterer rundt.

Med utgangspunkt i den klassiske biologiske rasisme, defineres rasisme som en overbevisning om at det er en direkte sammenheng mellom biologiske ytre kjennetegn, menneskelige evner og egenskaper, der hvithet regnes som overlegen andre raser (Gullestad, 2002). Kulturell- eller moderne rasisme viser til hvordan mennesker på bakgrunn av ytre kjennetegn, men også på bakgrunn av kultur og religion kan bli utsatt for rasisme (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 36–37). Det er utfordrende å gi en entydig definisjon av fenomenet rasisme, da rasisme kan uttrykke seg på ulike måter og rettes mot ulike grupper (Bangstad & Døving, 2015, s. 10). Rasismens uttrykksformer spenner fra hverdagsrasisme til ekstreme former for etnisk utrensning. Det at det eksisterer både ulike grader og ulike former for rasisme, bidrar til at det også eksisterer mange ulike definisjoner (Bangstad & Døving, 2015, s. 12). Fenomenet rasisme er altså bredt og komplekst, og det kan være vanskelig å bli enig om en felles definisjon av begrepet (Garner, 2009). Garner (2009, s. 11) bidrar med tre elementer som han hevder er sentrale for å definere fenomenet rasisme: historiske maktrelasjoner der grupper over tid rasialiseres, ulike sett av idéer der man deler mennesker i ulike kategorier, og ulike former for diskriminering som inkluderer alt fra det å nektes adgang til ressurser til folkemord. Dette mangfoldet til tross, er det likevel mulig å definere rasisme som en negativ generalisering og rangering av mennesker på bakgrunn av hudfarge, religion språk eller kultur (Bangstad & Døving, 2015, s. 12).

En sentral dimensjon ved begrepet, finner vi i skillet som ofte trekkes mellom individuell rasisme og strukturell rasisme. Den individuelle rasismen kan komme til uttrykk gjennom hatefulle ytringer og handlinger mellom mennesker. Strukturell rasisme innebærer komplekse strukturer og prosesser som opprettholder ulikhet i samfunnet grunnet «rase» (Garner, 2009). Strukturell rasisme flytter perspektivet fra individers eller gruppers eksplisitte holdninger og ideologiske overbevisninger til samfunnsstrukturer som påvirker maktforhold og muligheter for mennesker med minoritetsbakgrunn til å lykkes i samfunnet. Strukturell rasisme omfatter for eksempel diskriminering i arbeidsmarkedet på bakgrunn av utenlandsklignende navn, eller at personer med mørk hudfarge oftere enn personer med hvit hudfarge blir stoppet av politiet.

Strukturell rasisme kan fremstå som relativt usynlig og ytre seg på mer subtile måter enn for eksempel hatefulle ytringer (Midtbøen, 2021, s. 106–108).

I oppgaven har jeg gjennomgående valgt å forholde meg til Bangstad og Døvings (2015), definisjon av rasisme som en negativ generalisering og rangering av mennesker på bakgrunn av hudfarge, religion språk eller kultur og Midtbøen (2021) og Garner's (2009) skille mellom individuell og strukturell rasisme.

1.4 Tidligere forskning

Internasjonalt finner vi flere innganger til forskning på diskriminerende og anti-rasistiske praksiser i skolen. Studier av multikulturelle skoler og utdanninger er en av dem. Multicultural education betegner en internasjonal skolepraksis som vokste frem i USA på 1970-tallet. Den bygget på forestillinger om like muligheter for alle elever uavhengig av rasemessig, etnisk, kulturell og klassebasert bakgrunn. Den påpeker også skolens sentrale rolle i arbeidet med å utvikle oss til et antirasistisk samfunn (Banks & Banks, 2019; Foster, 2018; Harlap & Riese, 2014). Selv om pionerne bak multicultural education bidro til å sette rase, forskjellsbehandling og likeverd på dagsorden i skolen, har multicultural education-bevegelsen blitt kritisert for å ikke fokusere nok på strukturell diskriminering og rasisme. En kritisk multikulturell tilnærming tilfører i tillegg en kritisk analyse av de strukturelle ulikhetene ulike minoriteter står ovenfor og erfarer (May & Sleeter, 2010).

Internasjonalt er forskning på rase og rasisme et etablert forskningsfelt. Det har også vært et gjennomgående fokus på ulike former for multicultural education og spesielt i de siste tiårene er også kritisk raseteori tatt inn i denne forskningen (Bonilla-Silva, 2018; Ladson-Billings, 1998; Ladson-Billings & Tate, 1995; Parker & Gillborn, 2020; Rollock et al., 2015; Troyna, 2012). Flere land har etablert egne forskningssentre for studier av rasisme i skole og utdanning. Ett eksempel på dette er "The Centre for Research in Race and Education" (CRRE) ved University of Birmingham (University of Birmingham, 2022).

Sammenlignet med internasjonal forskning, finnes det i norsk kontekst noe mindre forskning på fenomenet rasisme generelt og i skolesammenheng spesielt. Andersen (2015) har i sin doktorgrad forsket på rasebegrepet i en barnehagekontekst. Hun påpeker at det er et fravær av begrepet rase i barnehagesammenheng, til tross for at barn har opplevelser og erfaringer som gjør rasebegrepet relevant både i tidlig barndom og i samfunnet generelt. Fylkesnes (2019a,

2019b), er spesielt opptatt av hvordan begreper som hvithet, både som teoretisk og analytisk redskap, vil kunne tilføre lærerutdanningene økt forståelse og handlingskompetanse i møte med rase og rasisme. Dowling (2017) og Osler & Lindquist (2018) tar utgangspunkt i læreres og lærerstudenters perspektiver på fenomenet rasisme. Dowling (2017) har studert lærerutdanneres diskurser om hvitet, rase og rasisme i kroppsøvningsfaget. Hun finner at det er en generell taushet rundt temaet. Osler & Lundquist (2018) fremhever to viktige funn i sin studie. De påpeker at det tilsynelatende foreligger en mangel på anerkjennelse hos lærere for å undervise og diskutere temaer som rasisme, med mindre skolen de jobber på er eksepsjonelt «multikulturell». De finner også at lærerstudenter mangler språk for å diskutere rasisme og ulike former for diskriminering knyttet til rase. De hevder at lærerstudentene i deres studie ikke hadde de nødvendige strategiene som trengs for å snakke om rasisme i klasserommet (Osler & Lindquist, 2018). Både Dowling (2017) og Osler & Lindquist (2018) oppfordrer til en tydeligere implementering av begrepene rase og rasisme i lærerutdanningen for å gi lærerstudenter både strategier og språk for å håndtere rasisme både i undervisningen og som potensiell utfordring mellom elever.

Rysst (2012) og Eriksen (2021) er blant de som har forsket på rasisme i norsk skole med et elevperspektiv. Eriksens (2021) forskning er gjennomført med deltakere fra en skole der majoriteten av elevene har majoritetsbakgrunn, og kun en elev har minoritetsbakgrunn. Eriksen (2021) bruker eksempler fra en samfunnsfagstime om rasisme som empiriske eksempler for å forklare teoretiske perspektiver på rasialisering og rasisme. Hun hevder at skolen må arbeide systematisk med en mer presis forståelse av disse fenomenene for å kunne nå sine mål om å være en demokratisk og anti-rasistisk arena. Læreren skal både sørge for at elevene lærer om rasisme, og skal også kunne håndtere rasisme når det oppstår. Rysst (2012) representerer i skrivende stund den eneste i norsk sammenheng som har forsket direkte på rasisme og elevperspektivet på en skole der minoritet er majoritet. Hun har observert og intervjuet både elever og lærere, og finner i sin studie at lærerne argumenterer for at elevene på skolen er fargeblinde, altså at de ikke ser farge og rase (Rysst, 2012, s.78). Samtidig erfarer hun at elevene på skolen både bruker rasebetingede utsagn som skjellsord mot hverandre i konflikt og for å provosere. I uformelle samtaler med elevene gir flere elever uttrykk for at lærerne er rasistiske og favoriserer elever med majoritetsbakgrunn. Det foregår også en tydelig rasialisering elevene imellom, med en tydelig hierarkisering der hvithet plasseres på toppen. Dette til tross for at det er over 95% elever med minoritetsbakgrunn på skolen der Rysst (2012) har gjennomført sin forskning (Rysst, 2012).

Det etableres stadig nye forskningsprosjekter som ønsker å undersøke om og hvordan rasisme opptrer i en skolekontekst. Prosjektene tar utgangspunkt i og retter seg mot ulike aktører i skole og utdanning. Forskningsprosjektet «*Critical Examination of Race and Racism in Teacher Education*» ved Høgskolen Innlandet er et eksempel på dette. Prosjektet skal forske på rasisme i lærerutdanningen gjennom en tverrfaglig og tverrsektoriell tilnærming (Bergum, 2022). Likevel mer enn antyder forskningen presentert over at det i norsk kontekst er et behov for mer forskning på rasisme i skolesammenheng. På den bakgrunnen håper jeg at min studie vil kunne representere et viktig bidrag gjennom å løfte fram elevstemmen. Jeg håper at funnene jeg deler gjennom denne oppgaven vil øke innsikten i barns forståelser og erfaringer med rasisme, og at dette igjen vil kunne øke bevisstheten rundt tematikken i grunnskolen, videregående opplæring og i lærerutdanningene.

1.5 Oppgavens oppbygning

I dette kapitlet har jeg gjort rede for temaets bakgrunn og aktualitet, og presentert forskningsprosjektets formål og problemstilling. Jeg har foretatt en begrepsavklaring av begrepene minoritet og majoritet og fenomenet rasisme, og presentert tidligere forskning på feltet både i internasjonal og norsk kontekst. **Kapittel 2** presenterer oppgavens teoretiske perspektiv. Her introduserer og kommenterer jeg kritisk raseteori som teori og bevegelse, før jeg setter dette inn i en utdanningssammenheng. Innenfor kritisk raseteori tar jeg spesielt utgangspunkt i de tre perspektivene rase som sosial konstruksjon, rasialisering og fargeblindhet. I **kapittel 3** presenterer jeg oppgavens metodiske tilnærming. Her gjør jeg rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, valg av metode og gjennomføringen av forskningsprosjektet. I dette kapitlet drøfter jeg også forskningsetiske utfordringer spesielt knyttet til det å forske med og på barn om et tema som kan oppfattes som sårbart. Avslutningsvis drøfter jeg forskningsprosjektets kvalitet sett i lys av pålitelighet og gyldighet. I **kapittel 4** presenterer jeg drøfter jeg mine funn opp mot relevant teori og tidligere forskning. Dette kapitlet er tredelt. I kapitlets to innledende deler tar jeg for meg deltakernes uttalte forståelse av fenomenet rasisme og deretter deltakernes erfaringer med rasisme. I tredje og siste del av kapittel 4 presenterer og drøfter jeg utsagn som, slik jeg tolker det, representerer et mulig uttrykk for rasialisering og utenforskap. I **kapittel 5** oppsummerer jeg oppgaven og presenterer mulige veier videre.

2. Teoretisk perspektiv

Formålet med dette teorigapitlet er å etablere et utgangspunkt for å kunne analysere mine data og gi en dypere forståelse av mine funn. Teorien som presenteres her vil ikke forsøke å dekomponere og skape en entydig definisjon av fenomenet rasisme, men det vil introdusere og drøfte ulike måter å forstå fenomenet rasisme på. Mitt teoretiske ståsted vil i størst grad bygge på ulike perspektiver hentet fra kritisk raseteori, spesielt knyttet til rase som sosial konstruksjon, rasialisering og fargeblindhet. I dette kapitlet vil jeg først presentere kritisk raseteori, og drøfte teoriens relevans i en utdanningskontekst, både internasjonalt og i norsk kontekst. Videre vil jeg drøfte rasebegrepet som en sosial konstruksjon, og hvor vidt denne tilnærmingen til rasebegrepet er og vil være relevant i norsk kontekst. Deretter vil jeg presentere rasialisering, og hvordan rasialiseringprosesser kan utvide vår forståelse av hvordan vi kategoriserer hverandre. Til slutt vil jeg presentere ideologien om fargeblindhet og se dette i lys av tanken om ubehagets pedagogikk.

2.1 Kritisk raseteori

Kritisk raseteori (CRT) vokste frem på 1970-tallet, og springer ut fra andre retninger innenfor kritisk tenkning (Delgado & Stefancic, 2017, s. 4). CRT begynte som en bevegelse innenfor jussfaget i USA, der man så kritisk på hvordan lovverket bidro til diskriminering av minoriteter som afro-amerikanere, urbefolkning og mennesker fra ulike asiatiske land. Den har senere utviklet seg til også å omfatte andre disipliner som utdanning (Delgado & Stefancic, 2017, s. 7). CRT tar utgangspunkt i at rasisme er noe mer enn bare personlige fordommer, den er strukturell og innvevd i samfunnet. I tillegg til å være en teori som ønsker å bidra til økt forståelse, har CRT en aktivistisk dimensjon som betyr at den søker både forståelse og endring (Delgado & Stefancic, 2017, s. 8; Ladson-Billings, 1998)

CRT bygger på ulike påstander knyttet til de fem temaene fargeblindhet, interessekonvergens, rase som sosial konstruksjon, rasialisering og den unike fargede stemme (Delgado & Stefancic, 2017, s. 8–11). *Fargeblindhet* tar utgangspunkt i at hudfarge og ansiktstrekk ikke er relevant, og at rase som kategori ikke har noen meningsbærende makt. CRT er kritisk til en slik tanke, og påpeker at det er et majoritetsprivilegium å velge og «ikke se farge». Med en fargeblind ideologi vil den strukturelle rasismen kunne bli usynlig for de som ikke opplever det og dermed ikke kunne endres (Delgado & Stefancic, 2017, s. 27). *Interessekonvergens* bygger på en tanke om at handlinger som ser ut til å hjelpe og inkludere minoriteter egentlig har en bakenforliggende hensikt for å gagne majoritetsbefolkningen (Delgado & Stefancic, 2017, s.

23; Ladson-Billings, 1998, s. 12). *Rase som sosial konstruksjon* viser til at rase som biologisk begrep er utdatert og at man må se på rase som et produkt av sosiale tanker og relasjoner. Det er kun ved å anerkjenne rase som et sosialt konstruert begrep at vi kan utvikle oss til å bli et antirasistisk samfunn (Delgado & Stefancic, 2017, s. 9, 21; Ladson-Billings, 1998, s. 8). *Rasialisering* viser til prosesser som hele tiden foregår i samfunnet. Dette bygger på en tanke om at vi som mennesker både bevisst og ubevisst kategoriserer ulike grupper og tillegger de «verdi» basert på ytre kjennetegn, kultur og religion. Ofte bidrar dette til å skape et hierarki mellom mennesker. Din plass i hierarkiet vil for eksempel kunne komme til uttrykk gjennom hvor attraktiv du er på arbeidsmarkedet (Delgado & Stefancic, 2017, s. 77–80; Ladson-Billings, 1998, s. 8). Tanken om en *unik farget stemme* viser hvordan minoriteter er underrepresentert i både forsker- og informantrollen, samtidig som de har et helt annet utgangspunkt for å snakke om rasisme enn majoriteten. Minoritetens narrativ må bli tydeligere i samfunnet (Delgado & Stefancic, 2017, s. 46,48,49,51; Ladson-Billings, 1998, s. 11).

2.1.1 Kritisk raseteori i utdanningssammenheng

CRT har sitt utspring i juss faget. Internasjonalt hevder likevel flere (Delgado & Stefancic, 2017; Gillborn, 2005; Ladson-Billings, 1998) at teorien også vil gjøre seg relevant i utdanningssammenheng. I en amerikansk kontekst finner man at skolene historisk har hatt en absolutt rettighet til å ekskludere på grunn av farge, først gjennom å nekte svarte rett til utdanning, deretter ved å opprette segregerte skoler basert på hudfarge. I nyere tid har man sett en hvit flukt, der hvite flytter fra områder der andelen elever med minoritetsbakgrunn er økende (Ladson-Billings & Tate, 1995, s. 60).

Ladson-Billings (1998) og Delgado og Stefancic (2017) argumenterer for at CRT kan være et nyttig forklaringsverktøy for de vedvarende ulikhetene elever med minoritetsbakgrunn opplever i utdanningssammenheng. Gilborn (2005) påpeker også at det å studere skolen med CRT-briller vil gi oss muligheten til å angripe kjente problemer med «nye» øyne. I en amerikansk kontekst blir skolefinansiering, kvoteringsystemer og hatefulle ytringer på universiteter trukket frem som områder man ser på med et kritisk blikk (Delgado & Stefancic, 2017, s. 127–133; Ladson-Billings, 1998, s. 20–21). Mye av kritikken retter seg også mot læreplanen, standardiserte tester og det faglige innholdet i skolen. CRT hevder at dette bygger på et majoritetsperspektiv, og dermed bidrar til en diskriminering av elever med minoritetsbakgrunn (Delgado & Stefancic, 2017, s. 115, 132; Ladson-Billings, 1998, s. 18). Eksempelvis bidrar flere av de standardiserte testene til å i størst grad avdekke hva elevene ikke

kan, heller enn å undersøke hva de faktisk kan, noe som igjen bidrar til at denne elevgruppen ofte møtes med et mangelperspektiv i skolen (Delgado & Stefancic, 2017, s. 115; Ladson-Billings, 1998, s. 19–20)

CRT ble utviklet i en amerikansk kontekst, men som teori har det likevel overføringsverdi til norsk kontekst (Dowling, 2017; Eriksen, 2021; Harlap & Riese, 2014). Under vil jeg først gi en kort innføring i hvordan CRT gjør seg gjeldende i norsk utdanningssammenheng, for så å gå dypere inn i de perspektivene ved teorien jeg mener er mest relevante for mitt forskningsprosjekt: fargeblindhet, rase og rasialisering.

2.1.2 Kritisk raseteori i norsk utdanningssammenheng

Kritisk raseteori har i pedagogisk sammenheng blitt brukt som en innfallsvinkel for å analysere og motarbeide rasistiske strukturer, der rase som kategori står i sentrum (Harlap & Riese, 2014, s. 206). Norsk skole har historisk ikke hatt en like eksplisitt ekskluderende praksis ovenfor svarte som man finner i USA (Ladson-Billings, 1998, s. 21), men fornorskingspolitikken som Norge førte ovenfor den samiske urbefolkningen og andre minoriteter viser at den norske staten også her har oppført seg ekskluderende ovenfor en gruppe mennesker basert på rase (Bangstad, 2017, s. 239). Den hvite flukten er også noe man har sett tendenser til i Norge. I 2014 ble det laget en dokumentar for NRK om «*Askild og den hvite flukten*», der de belyser hvordan foreldre med majoritetsnorsk bakgrunn flyttet fra området Tøyen i Oslo når barna kom i skolealder for å slippe å sende barna sine på en skole der minoritet er i majoritet (Kjellberg, 2014).

I Amerikansk utdanningssammenheng bidrar CRT som nevnt til et kritisk syn på hvordan skolens hierarki, testing, utforming av læreplan og pensum ofte bygger på et majoritetsperspektiv (Delgado & Stefancic, 2017, s. 7; Ladson-Billings, 1998, s. 18). Enkelte hevder at det foregår en systemisk diskriminering av elever med minoritetsbakgrunn også i norsk skole i dag (Engen & Kulbrandstad, 2005; Gitz-Johansen, 2006; Nordahl, 2018; Pihl, 2010). Nordahl (2018) slo i sin rapport «*Inkluderende fellesskap for barn og unge*» fast at elever med minoritetsspråklig bakgrunn er overrepresentert i spesialundervisningen. Flere hevder at noe av forklaringen på dette ligger i at både undervisningen og kartleggingsverktøyene skolen bruker bærer preg av å være etnosentriske, og hverken tar høyde for minoritetsspråklige elevers språklige eller kulturelle kapital (Engen & Kulbrandstad, 2005; Gitz-Johansen, 2006; Nordahl, 2018; Pihl, 2010). I følge Pihl (2010) er det dette majoritetsperspektivet som kan ansees som hovedårsaken til at minoritetsspråklige elever ofte møtes med det hun omtaler som et

mangelperspektiv i skolen. Med et CRT-perspektiv vil man kunne si at læreplanen og den dominerende undervisningspraksisen bidrar til å opprettholde den hvites overlegenhet (Ladson-Billings, 1998, s. 16). I tillegg bidrar ideologien om fargeblindhet i skolesammenheng til å fremme et individperspektiv, der dårlige skoleprestasjoner tillegges individet uten at man ser på de strukturelle rammene, eller den pedagogiske praksisen som ligger til grunn. (Delgado & Stefancic, 2017; Harlap & Riese, 2014; Ladson-Billings, 1998). Ved å avvikle tanken om en fargeblind ideologi i skolen, vil lærere bli i stand til å reflektere over egen rolle og hvordan deres rasialisering kan bidra til diskriminering og rasemessig ulikhet. I skolesammenheng oppfordrer videre den aktivistiske dimensjonen av CRT til at man som lærere skal fungere som agenter for sosial endring gjennom rasemessig likestilling, samfunnspraksiser og strukturer (Harlap & Riese, 2014, s. 208–209)

I min studie undersøker jeg hvordan elever på en skole der minoritet er majoritet forstår fenomenet rasisme og hva slags erfaringer de har med fenomenet. I denne konteksten vil *rase som sosial konstruksjon, rasialisering og fargeblindhet* kunne gi en utvidet forståelse av hvordan denne gruppen beskriver og forklarer sine opplevelser og erfaringer. Under vil jeg ved hjelp av relevant litteratur beskrive og drøfte dette.

2.2 Rase – sosialt konstruert?

CRT oppfordrer oss til å snakke om rase, ikke som noe biologisk, men som noe sosialt konstruert. CRT hevder det vil være hensiktsmessig å se på rasebegrepet som noe komplekst og flytende. I dette ligger det en forståelse av at rase ikke kun knytter seg til hudfarge, men at det også bygger på kjennetegn som kultur, språk og religion. Dette danner utgangspunkt for gruppedeling, differensiering og en hierarkisering mellom mennesker, der hvithet står som det normative på toppen av hierarkiet som det kategoriseringen skjer i forhold til (Delgado & Stefancic, 2017, s. 9, 21; Ladson-Billings, 1998, s. 9). Ifølge CRT er det vi som samfunn som skaper de ulike kategoriene individer plasseres inn under (Delgado & Stefancic, 2017, s. 51). Ved å ta utgangspunkt i at rase er sosialt konstruert, kan vi som samfunn også dekonstruere det gjennom å endre undertrykkende strukturer (Ladson-Billings, 1998, s. 9). Ved å anerkjenne at rase som kategori fortsatt er med på å strukturere både samfunn og tankegang gjør man det også mulig å utfordre og skape nye tilnærminger til hvordan man kan bekjempe det rasehierarkiet som eksisterer i dagens samfunn, som igjen vil bidra til å skape mer sosialt rettfærdige maktforhold i samfunnet (Eriksen, 2021, s. 106; Harlap & Riese, 2014, s. 193; Ladson-Billings, 1998, s. 9; Osler & Lindquist, 2018, s. 27).

2.2.1 Rasebegrepet i Norge

Rasebegrepet har ifølge Bangstad (2015, s. 51) på mange måter fått status som «tabu» i norsk kontekst, og man har innenfor utdanningsforskning spesielt og samfunnsvitenskapelig forskning generelt i stor grad unngått begrepet rase (Bangstad, 2015, s. 51; Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 8). Rasebegrepets uteblivelse i forskningslitteraturen kan forklares ved at Norge ikke har vært en kolonimakt og at det dermed har vært et fravær av postkoloniale perspektiver generelt i norsk forskningslitteratur. En annen forklaring knytter seg til Norges rolle under 2.verdenskrig hvor Norges standpunkt som motstandsnaasjon i liten grad var knyttet til folkemord på jøder og andre minoriteter (Osler & Lindquist, 2018, s. 27). Likevel vil det være fordelaktig å innse at Europas fortid også har påvirkning på vårt samfunn. Bangstad (2017, s. 238) påpeker at rasebegrepet og rasetenkingen i Norge utviklet seg parallelt med den moderne nasjonalstaten, som i stor grad var preget av den europeiske imperialismen. Selv om da-tidens Danmark-Norge ikke var hovedaktører i kolonialiseringen var man involvert i slavehandel og kolonial utbytting. Det er dermed ikke noe som indikerer at norske holdninger til den biologiske forståelsen av rase skiller seg i noen særlig grad fra Europeiske holdninger (Bangstad, 2017, s. 238–239). Bangstad (2017, s. 239) trekker frem assimilering- og fornorskingspolitikken man førte ovenfor samene, der nordmenn fikk rollen som rasemessig overlegne, mens samene ble ansett som rasemessig degenerert som et eksempel på dette.

Begrepet rase erstattes ofte med de mer sosialt aksepterte begrepene «kultur» og «etnisitet» (Bangstad, 2015, s. 51; Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 8). Osler og Lindquist (2018, s. 28) hevder at begrepene rase og etnisitet ikke har samme meningsinnhold, og dermed ikke kan eller bør likestilles. Etnisitetsbegrepet legger til grunn at det finnes sosiale og kulturelle likhetstrekk mellom individer med felles etnisk bakgrunn. Etnisitet er dermed knyttet til hvilke sosiale og kulturelle grupper du identifiserer deg med (Osler & Lindquist, 2018, s. 28). Eksempelvis vil en elev som er adoptert fra Kina, men vokst opp i Norge, med etnisk norske foreldre i ekskluderende prosesser kunne tillegges en identitet som kinesisk på bakgrunn av rase og ikke etnisitet. Spørsmål som «hvor kommer du *egentlig* fra» til en elev med annen hudfarge enn hvit, eller en spesiell religiøs tilhørighet, viser hvordan enkelte svar ikke aksepteres som troverdige når du ikke oppfyller kravene om hvithet i tanken om det å være etnisk norsk. I dagens flerkulturelle samfunn vil dermed fravær av begrepet rase kunne gjøre de strukturelle forskjellene usynlige (Osler & Lindquist, 2018, s. 28).

Et annet eksempel på dette vil være at begrepet innvandrere ofte blir brukt på en totaliserende måte (Skrefsrud, 2018). Dette innebærer at begrepet i teorien skal favne alle som ikke er født eller har foreldre som ikke er født i Norge, inkludert innvandrere fra land som Sverige og Danmark, vest-Europa og Nord-Amerika. I praksis, både i mediebildet og i samfunnet, knyttes likevel begrepet innvandrere oftest til mennesker fra det globale sør, mennesker med annen hudfarge enn hvit, andre ansiktstrekk og mennesker med en annen religiøs tilhørighet enn majoritetens. Kort sagt favner det mennesker som i stor nok grad skiller seg fra den «norske» (Gullestad, 2002, s. 50). Gullestad (2002, s. 51) hevder at denne tvetydigheten gir grunnlag for å tro at begrepet innvandrere anvendes med en form for retorisk makt av majoritetsbefolkningen. Slik jeg tolker dette viser Gullestads påstand at begrepet innvandrere er et eksempel på kategorisering av mennesker med utgangspunkt i rase, der rasebegrepets innhold er flytende. Eksempelet har også likhetstrekk med det man i kritisk raseteori omtaler som en binær tankegang, der du enten tilhører de hvite (majoriteten, oss) eller de andre (minoriteten) (Delgado & Stefancic, 2017, s. 79–82). Jeg kommer tilbake til dette senere i kapitlet.

2.2.2 Rasisme som kulturell praksis

En tilnærming til rasebegrepet som noe sosialt konstruert vil kunne bidra til å utvide vår forståelse av hvordan rasisme kan forstås som en kulturell praksis. Kulturelle praksiser bygger på ideologier og kulturelle forståelsesrammer. Statistikk er en kulturell praksis som sier noe om måten vi tenker og strukturerer samfunnet på (Harlap & Riese, 2014, s. 194). Selv om offisiell statistikk er nøytral, vil kategoriene reflektere eksisterende forståelser av samfunnet, og hva man ønsker å vite noe om. Dersom man ser på dagens befolkningsstatistikk ser man at kategoriene preges av enten å være etnisk norsk (med lang slektshistorie og kulturell kompetanse) eller tilhøre kategorier som definerer deg som innvandrere, norskfødt med innvandrereforeldre, norskfødt med en utenlandskfødt forelder eller utenlands født med to norske foreldre. Den siste kategorien omhandler barn som er adoptert (Harlap & Riese, 2014, s. 195). Denne kategoriseringen bidrar til at man fortsetter å definere det norske ut ifra et majoritetsperspektiv. Det vil si at selv om du er født i Norge, vil du kategoriseres som «ikke-etnisk» norsk, dersom foreldrene dine ikke er født i Norge. Selv om du er adoptert, og har vokst opp i en familie med lang slektshistorie og kulturell kompetanse, vil du fortsatt kategoriseres med «de andre» på grunn av din rase. Sagt med andre ord, du kan bli norsk statsborger, men du kan aldri bli norsk i befolkningsstatistikken (Harlap & Riese, 2014, s. 197). Gullestad (2002, s. 51) viser til hvordan de ikke-etnisk norske (ulike grupper minoriteter) hele tiden dermed blir stående som representant for en kategori, og ikke har mulighet til å delta ubemerket bare som

menneske. Fraværet av kritisk tenkning rundt rase og etnisitet har bidratt til man i dag assosierer det å være «etnisk norsk» med det å være hvit og «innvandrere» med mørk hudfarge, der man tidligere skilte mellom for eksempel svensk og norsk (Bangstad, 2015, s. 51; Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 8). Sett i lys av CRT vil en kunne si at påstanden om at rasisme er innvevd i de kulturelle praksisene man finner i samfunnet, også gjør seg gjeldende i en norsk kontekst (Delgado & Stefancic, 2017, s. 8).

2.2.3 Rase i utdanningsammenheng

Anerkjennelsen av rase som en sosial konstruksjon har vært mer fremtredende i USA enn i Norge, både i offentlig debatt og media, men også i akademisk diskurs (Harlap & Riese, 2014, s. 200–201). I norsk skolesammenheng bruker man i dag ofte mangfold for å beskrive den økende kompleksiteten i elevmassen som følge av økt migrasjon de siste femti årene. Bruner et. al (2018, s. 6) problematiserer en ukritisk bruk av mangfold som et normativt begrep, og hevder dette kan bidra til å skygge over strukturell diskriminering på gruppenivå. Samtidig hevder Harlap og Riese (2014, s.197) at begrepet i større grad enn rase, er positivt ladet og gir assosiasjoner til variasjon. Når fenomenet utdypes gis gruppene som bidrar til mangfoldet ofte merkelapper som minoritetsspråklig, flerkulturell eller innvandrere (Harlap & Riese, 2014, s. 197).

Harlap og Riese, (2014, s. 209) stiller spørsmål ved om rase som sosialt konstruert kategori vil være hensiktsmessig i norsk skolesammenheng. De viser (som andre) til en mengde forskning som tilsier at rasetenkning gjennomsyrrer vårt tolknings- og handlingsmønster. Harlap og Riese (2014, s. 199) eksemplifiserer dette med å vise til hvordan elever med minoritetsbakgrunn blir gjort relevant i skolesammenheng, der de for eksempel blir bedt om å fortelle om et angivelig hjemland eller en hjemmekultur de nødvendigvis ikke har kjennskap til. Dette vitner om en rasialisering fra en lærerposisjon, der man tillegger en elev en identitet på bakgrunn av ytre kjennetegn som hudfarge eller ansiktstrekk. I likhet med Osler og Lindquist (2018) stiller Harlap og Riese (2014) seg positive til å ta inn rasebegrepet i norsk skolekontekst. De hevder at det vil være avgjørende å finne begreper som bidrar til at man kan komme til roten av problemet, for å kunne jobbe mot et antirasistisk, likeverdig og sosialt rettferdig samfunn (Harlap & Riese, 2014, s. 211). Selv om CRT har sitt utspring i en amerikansk kontekst, påpeker Harlap og Riese (2014, s. 211) at det er mulig å trekke ut en rekke refleksjonsspørsmål som vil være hensiktsmessig i læreres selvevaluering, nyttig i lærerutdanningen og i utvikling av læreplaner, pensum og klasseromspraksis.

En anerkjennelse av rasebegrepet er også viktig når det kommer til bruk av hatefulle ytringer, og rasebetinget støtende språk og skjellsord. I skolesammenheng vil lærerens reaksjon bli utilstrekkelig dersom man ikke anerkjenner at det kan bygge på mønstre i samfunnet knyttet til ulikhet og urettferdighet (Osler & Lindquist, 2018). Dette er i tråd med CRT som påpeker at for mye fokus på hatefulle ytringer, uten å se det bakenforliggende problemet, i ytterste grad vil kunne avværpe mere grusomme handlinger (Delgado & Stefancic, 2017, s. 126). Osler og Lindquist (2018, s. 28) hevder i likhet med Harlap og Riese (2014, s. 213) at større fokus på og undervisning om både historisk og strukturell rasisme og en mer aktiv bruk av rasebegrepet som sosialt konstruert vil gi elever verktøy til å se kritisk og gjenkjenne problemer som diskriminering og fremmedgjøring.

Med utgangspunkt i disse refleksjonene oppfordrer Harlap og Riese (2014, s. 213) til en skolepraksis som legger vekt på både inkluderende og antirasistisk arbeid. De oppfordrer til at det utvikles standarder for et nasjonalt pensum, og programmer på lærerutdanningen som vil bidra til å engasjere både lærere til diskusjon og analyse rundt rase og rasisme. Gjennom dette hevder de man kan oppnå en mer nyansert, bevisst og ansvarlig forståelse av rasestrukturerte hierarkier og vår egen rasetenkning som vi finner i Norge i dag (Harlap & Riese, 2014, s. 213).

2.3 Rasialisering

For å kunne undersøke rase og rasisme i skolesammenheng vil det være hensiktsmessig å få en dypere forståelse av hvordan rase som sosial konstruksjon oppstår. I CRT bruker man begrepet rasialisering for å forklare prosessen der ulike kategorier konstrueres med utgangspunkt i for eksempel ytre eller kulturelle kjennetegn, og hvordan mennesker på bakgrunn av dette rangeres og plasseres i et hierarkisk system. Som nevnt tidligere i kapitlet, står hvithet som det normative all kategorisering skjer i forhold til (Delgado & Stefancic, 2017, s. 79; Ladson-Billings, 1998, s. 8–9). Hvithet må i denne sammenheng også sees som noe sosialt konstruert. Hvithet representerer noe mer enn bare hudfarge, det knytter seg også til makt og privilegier (Chubbuck, 2004, s. 306). Eksempelvis vil urfolk og minoriteter som den samiske befolkningen, personer med annen religion enn luthersk kristendom eller ateisme og andre nasjonale minoriteter med lys hud kunne bli kategorisert for seg selv i relasjon til hvithet som majoritetsposisjon (Eriksen, 2021, s. 112). I CRT tar man utgangspunkt i at rasialisering går begge veier. Når du kategoriseres som hvit vil dette gi deg noen fordeler, når du kategoriseres som «noe annet» følger det noen ulemper med dette. Dette kan være på både system og individnivå (Delgado & Stefancic, 2017, s. 79). Det er denne kategoriseringen som danner grunnlaget for rasismen som

kommer til syne gjennom ord eller handling (Delgado & Stefancic, 2017, s. 79), og det kan hjelpe oss til å forstå hvordan og hvorfor rasismens uttrykksformer ofte er dynamiske (Eriksen, 2021, s. 106).

Ofte kategoriseres innbyggere i bokser basert på fysiske egenskaper og kultur. Som nevnt tidligere hevder CRT at det ofte en binær tankegang når det kommer til skillet mellom hvite og fargede. En svart og hvit binær tankegang gjør at man kan simplifisere og gi mening til en ellers kompleks realitet. Dette har samtidig noen utfordringer. På denne måten vil man enten kategoriseres som hvit (majoriteten, oss) eller noe annet (minoriteten, de andre). «Noe annet» kategorien favner vidt og blir dermed en gruppe som inneholder et vidt spekter av ulike minoriteter (Delgado & Stefancic, 2017, s. 79–82; Ladson-Billings, 1998, s. 8). Samtidig ser man at hver diskriminert gruppe ofte blir rasialisert på sin egen, individuelle måte, knyttet til ulike behov hos majoriteten. I denne rangeringen kan en gruppe med minoriteter ansees som mere verdt, eller tillegges flere positive egenskaper enn andre (Eriksen, 2021, s. 106; Ladson-Billings, 1998, s. 9). Gillborn (2005, s. 489) eksemplifiserer dette ved å vise til hvordan ulike minoriteter kan velges inn og ut av «hvithet» gjennom rasialiseringsprosesser hos majoriteten. Gjennomgående i rasialiseringsprosessen er at det er majoriteten som innehar kategoriseringens makt (Delgado & Stefancic, 2017, s. 79).

Rysst (2012) har gjennomført en studie på en flerkulturell skole i Oslo der minoritet er i majoritet. I hennes forskning finner vi en mer nyansert form for rasialisering elevene imellom. Kategoriene som her ble tatt i bruk var «helnorsk, norsk, muslim, utlending, brun og svarting» (Rysst, 2012, s. 80, 85). Det var en klar hierarkisering av de ulike kategoriene der norsk var øverst og svarting var nederst og ble brukt som skjellsord (Rysst, 2012, s. 81). Rasialiseringen som skjer i Rysst (2012) sitt forskningsprosjekt skjer i stor grad minoriteter imellom. En kan se at selv om majoriteten av elevene er minoritetsspråklige så tillegges det å være norsk (hvit) mest verdi, mens det å være svart befinner seg nederst i hierarkiet. En ser også at de ulike kategoriene innenfor kategorien «utlending» også tillegges ulik verdi. Eksempelvis er det å være brun (noe som i utgangspunktet representerte elevene med pakistansk bakgrunn) tillagt større verdi enn det å være svart (elever med afrikansk bakgrunn). En måte å forstå dette på er ved at majoriteten av elevene på denne skolen hadde pakistansk bakgrunn, og at denne gruppen i denne settingen fremstår som en majoritet (Rysst, 2012).

Eriksen (2021) presenterer funn fra en studie der hun blant annet har observert samfunnsfagundervisning om temaet rasisme. I hennes studie gjenspeiler elevgruppen i større grad samfunnet generelt når det kommer til minoritet og majoritet. Eriksen (2021, s. 111) eksemplifiserer rasialisering ved å gjengi en gruppesamtale mellom elever om norskhet. Sarah er en elev med foreldre født i Somalia, men er selv er født og oppvokst i Norge og det ser tilsynelatende ut til at hun ser på seg selv som norsk. Det oppstår en diskusjon elevene imellom der de «norske» elevene stiller spørsmålsteget ved om Sarah, som er muslim og har minoritetsbakgrunn, kan bli statsminister i Norge. I denne settingen blir Sarah ufrivillig nødt innta posisjonen som «den andre». Dette er et eksempel på en rasialiseringsprosess der de hvite elevenes rasialiserte posisjon fremstår som usynlig, mens Sarah er den eneste som «har» rase (Eriksen, 2021, s. 111). Dette kan forklares gjennom ideologien fargeblindhet som jeg vil gå nærmere inn på under.

2.4 Fargeblindhet

Tanken om et samfunn som er fargeblindt, påvirker vår forståelse og vårt tolkningsmønster. Med en slik forståelse tar man for gitt at hudfarge og ansiktstrekk hverken påvirker eller er relevant i sosiale sammenhenger (Harlap & Riese, 2014, s. 192). CRT er kritisk til en fargeblind ideologi, og hevder at den fargeblinde ideologien hindrer anerkjennelse av rasisme i skolen og samfunnet generelt (Delgado & Stefancic, 2017, s. 27). Crenshaw (1997, referert i Harlap og Riese, 2014, s. 191) hevder at den fargeblinde ideologien opprettholdes for å skjule den makten hvite mennesker har. Hun påpeker at dersom rase som kategori ikke har noen meningsbærende makt, er det heller ingen hensikt i å insistere på at man er fargeblind. Delgado og Stefancic (2017, s. 27) hevder i forlengelsen av dette at den eneste måten å skape endring på er en tydelig fargebevissthet.

Kritisk hvithetsteori kan i tilknytning til fargeblindhet tilføre et nyttig perspektiv. Kritisk hvithetsteori synliggjør, i større grad enn CRT, at rasialisering også omfatter hvite, men at hvithet ofte står som en umarkert kategori. Dette kan føre til en forståelse av at rasisme er noe som handler om «de andre» og ikke omfatter en selv. Som hvit har man dermed privilegiet av å velge ikke å se rase og slippe ubehaget dette måtte medføre. Dette sier noe om en posisjonalt hvite forstår verden ut fra, der det kun blir minoriteten som «har» rase (Chubbuck, 2004, s. 304; Gillborn, 2005, s. 470). Det er for eksempel ikke uvanlig å ha en identitet knyttet til antirasistiske holdninger, samtidig som det kan være vanskelig å anerkjenne hvordan ens egne

handlinger kan oppleves som rasistiske, tross gode hensikter (Eriksen, 2021, s. 107; Fylkesnes, 2019a).

Norge kan tilsynelatende se ut som et «fargeblindt» samfunn. Samtidig ser man at de som kategoriseres som ikke-etnisk norske, som innvandrere med annen hudfarge, religion og kultur, stadig opplever å bli utsatt for strukturell, institusjonell og kulturell diskriminering blant annet i arbeidsliv og utdanning (Harlap & Riese, 2014, s. 191). Cernshaw (1997, referert i Harlap og Riese, 2014 s.191) påpeker at i et samfunn der fargeblindheten var reell, ville alle i samfunnet tjent på en slik ideologi. Harlap og Riese (2014, s. 191–192) hevder på bakgrunn av dette at en må anerkjenne at det foregår en rasialisering, der ulike rasekategorier basert på psykologiske, sosiale og strukturelle plan påvirker både samhandling og muligheter også i Norge. I samfunn der det finnes et hierarki, altså at noen tjener og noen taper på å bli tillagt en spesiell rase, vil en tankegang om et fargeblindt samfunn kunne tilsløre og undergrave den diskrimineringen som finner sted (Harlap & Riese, 2014, s. 191–192). Dette er i tråd med Eriksen (2021, s. 107) som sier at anerkjennelse av hudfarge som en viktig del av rasialiseringprosesser er avgjørende for å forstå fenomenet rasisme.

Eriksen, (2021, s. 107) hevder et affektivt perspektiv kan bidra til å gi en forståelse av at sosialt konstruert rase ikke bare er strukturelt, men også kroppslig og emosjonell. Dette betyr at levde erfaringer ofte er svært tydelig for de som har blitt utsatt for rasisme, men usynlig for de som ikke har kjent det på kroppen, som den hvite majoriteten. Dette ser vi antydninger til i Rysst (2012) sin forskning der flere av lærerne argumenterer for at både lærere og elever på skolen er fargeblinde. Samtidig beskriver enkelte av elevene lærerne som rasistiske ved at de favoriserer majoritetsnorske elever og snakker til elever med minoritetsbakgrunn på en annen måte (Rysst, 2012, s. 79). Dette er elevenes opplevelse av gitte situasjoner jeg ikke har vært en del av, men dersom man ser på et intervju med en av lærerne i starten av artikkelen poengterer læreren at «de» (de minoritetsspråklige elevene) ikke har så mange begreper inne, og derfor av og til kan ty til rasistiske utsagn når de er i konflikter, uten at læreren vil legge så mye i det (Rysst, 2012, s. 78).

Eksempelet over viser hvordan urettferdighet og diskriminering på grunn av rase kan usynliggjøres med en fargeblind ideologi. Dette vil også kunne komme til uttrykk ved å hevde at den som opplever slike hendelser er overfølsomme eller hårsåre. En annen måte vil være å

hevde at den som tar opp denne problematikken er for politisk korrekt og tar på seg rollen som et språkpoliti. En sier dermed at det som tas opp ikke er en reell problemstilling, men at man konstruerer en utfordring som ikke finnes. En siste måte dette kan møtes på er å vise til norsk kultur og kulturarv som fri for rasistiske handlinger og tanker, for eksempel ved å vise til at Norge ikke har noen historie med slaveri, og at ord som n-ordet ikke kan tillegges de samme rasistiske holdningene som i USA (Bangstad, 2015; Harlap & Riese, 2014, s. 192). Felles med disse forklaringsmodellene er at de flytter fokus fra hvordan budskapet mottas, til hva som var avsenders intensjon. Dermed forsvinner det faktum at det finnes en majoritet og en minoritet, der majoriteten innehar definisjonsmakten og at disse utsagnene er del av større strukturelle betingelser (Harlap & Riese, 2014, s. 192).

2.4.1 Fargeblindhet og ubehagets pedagogikk

Den fargeblinde ideologien kan, som vi har sett over, bidra til en forestilling om at rase ikke gjør seg relevant i sosiale settinger (Delgado & Stefancic, 2017, s. 27). Undervisning som utfordrer de forestillingene vi har, i stedet for å bekrefte og reprodusere våre holdninger kan bidra til interesse og engasjement, men også skape ubehag og kriser for både lærere og elever. Fravær av undervisning om rase og rasisme i norsk skole, viser hvordan det som kan oppleves som ubehagelig er noe man intuitivt vil søke seg bort fra. Pedagogy of discomfort (ubehagets pedagogikk), tar utgangspunkt i at man «søker å engasjere elevene gjennom behandling av temaer knyttet til sosial rettferdighet og rasisme på måter som utfordrer deres emosjonelle komfortsoner» (Røthing, 2019, s. 44). Man ser altså ubehaget som en ressurs som kan bidra til nye tilnærminger og ny innsikt og oppfordrer til å gå inn i, heller enn å styre unna temaer som kan oppleves som ubehagelige (Røthing, 2019, s. 44, 47).

Antidiskriminerende og antirasistisk undervisning har som mål å utfordre forståelsesmåter som reproducerer maktforhold og privilegier (Røthing, 2019, s. 53). Første gang man eksponeres for, eller blir klar over sin egen rasialiserte posisjon kan oppleves som ubehagelig (Eriksen, 2021, s. 110), og undervisning som har som formål å utforske dette kan oppleves som utfordrende (Røthing, 2019, s. 53). Som nevnt tidligere har man som hvit det privilegiet at man vanligvis kan velge bort ubehag knyttet til rase (Bonilla-Silva, 2014, i Eriksen, 2021, s. 107). Ahmed (2012, i Eriksen, 2021 s.114) påpeker at rasialiserte elever (elever med minoritetsbakgrunn) ikke har samme privilegiet. Når man i hverdagen blir rasialisert eller opplever rasisme på kroppen, må man hele tiden ufrivillig forholde seg til det. For denne elevgruppen vil det dermed kunne oppleves som like utfordrende eller ubehagelig dersom

lærere *ikke* snakker om rase og rasisme. Ubehagets pedagogikk må forstås som noe komplekst, der tilnærminger som kan oppleves som ubehagelig for noen kan bidra til en følelse av anerkjennelse hos andre (Røthing, 2019, s. 53). Røthing (2019, s. 53) stiller spørsmål ved om det er etisk forsvarlig å utsette elever for ubehag for å fremme læring, og stiller samtidig spørsmål ved hvem det egentlig er ubehagelig for. Eriksen, (2021, s. 114) hevder at det ikke kan sees på som et etisk problem dersom de hvite elevene eller læreren opplever det som ubehagelig å snakke om rasisme, men at det heller bør sees som et etisk problem dersom det unngås.

I elevgrupper vil det variere hvem, for eksempel antirasistisk undervisning, vil være ubehagelig for. For å lykkes med denne pedagogikken fordrer det et trygt klasse miljø, da det fort kan oppstå uforutsette diskusjoner, og utløse emosjonelle reaksjoner hos elever (Røthing, 2019, s. 53). Flere hevder at lærere i norsk skole ikke har tilstrekkelig kompetanse til å åpne opp for disse situasjonene (Dowling, 2017; Eriksen, 2021; Osler & Lindquist, 2018; Røthing, 2019). Resultatet av dette er at undervisning om rasisme gjerne knyttes til en historisk kontekst (Eriksen, 2021, s. 106). Eriksen (2021, s. 107) hevder at historisk kunnskap om for eksempel assimileringpolitikk, holocaust eller slavedrift i USA ikke vil være en tilstrekkelig som motkraft for å endre rasistiske strukturer i samfunnet. Det kreves at man også problematiserer de utfordringene vi finner i samfunnet i dag og ser rasisme i sammenhengen med rase og rasialisering (Eriksen, 2021).

3. Metodisk tilnærming

Gjennom mitt forskningsprosjekt søker jeg å etablere dypere innsikt i en utvalgt elevgruppes forståelse og opplevelse av fenomenet rasisme gjennom et undervisningsopplegg gjennomført i liten gruppe (gruppesamtale) etterfulgt av individuelle intervju. Både deltakerne i min studie, elever med minoritetsbakgrunn, og temaet, fenomenet rasisme, regnes som sårbare. Det har stilt meg ovenfor en rekke metodiske og etiske vurderinger og valg. Dette kapitlet gir meg mulighet til å presentere og også begrunne de valgene jeg har gjort gjennom utvikling og gjennomføring av forskningsprosjektet. Etter først å presentere og begrunne mitt vitenskapsteoretisk ståsted, redegjør jeg for muligheter og utfordringer knyttet til kvalitative intervjuer. Deretter følger redegjørelser og korte drøftinger knyttet til utvalg av deltakere til forskningsprosjektet og gjennomføring av intervjuer, og ulike overveielser knyttet til analysen. Videre redegjør og drøfter jeg de etiske overveielser knyttet til forskerrollen, involvering av barn som deltagere i forskning, spesielt knyttet til sensitive tema, og jeg beskriver hvordan jeg har løst krav om sikker oppbevaring av sensitive data. Avslutningsvis kommenterer jeg forskningsprosjektets kvalitet gjennom begrepene pålitelighet og gyldighet.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Alle våre møter med mennesker og situasjoner vil være preget av vår individuelle fortolkning. Når vi går inn i et forskningsprosjekt gjør vi bevisste valg av en fortolkningsramme, vårt vitenskapsteoretiske ståsted. Forskningsspørsmålet vil påvirke valg av vitenskapsteoretisk ståsted og gjennomføring av forskningsprosjektet (Johannessen et al., 2016, s. 50–51). Ontologi og epistemologi sier noe om hvordan vi forstår verden rundt oss og hva vi kan vite noe om (Moses & Knutsen, 2019, s. 4). Innenfor et konstruktivistisk ontologisk perspektiv anser man den sosiale virkeligheten som noe som utvikles av mennesker i et sosialt samspill. Dette vil igjen ha implikasjoner for epistemologien. Et konstruktivistisk epistemologisk perspektiv sier at våre sanser i seg selv ikke kan gi oss sikker kunnskap, men at kunnskapen må konstrueres (Moses & Knutsen, 2019, s. 4). I mitt forskningsprosjekt befinner jeg meg innenfor det konstruktivistiske paradigmet, og tar dermed utgangspunkt i at kunnskapen konstrueres i samspill mellom mennesker. Gjennomgående i denne oppgaven har jeg derfor valgt å referere til barna som deltakere heller enn informanter.

I mitt forskningsprosjekt er det deltakernes *forståelser av og erfaringer med* fenomenet rasisme som danner det empiriske grunnlaget for etablering av ny innsikt. Jeg har i min studie utforsket hvordan det sosiale fenomenet *rasisme* fremstår for den enkelte deltaker i ulike sammenhenger.

Dette samsvarer med et fenomenologisk vitenskapsteoretisk ståsted (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45; Kvarv, 2014, s. 87). Med et fenomenologisk vitenskapsteoretisk ståsted søker man å beskrive verden slik mennesker opplever og erfarer den og det blir dermed menneskets livsverden som er kilden til kunnskap (Kvarv, 2014, s. 87, 91). For å få tilgang til intervjuobjektets livsverden fordrer det at forskeren forsøker å forholde seg så fordomsfritt som mulig i intervjusituasjonen. Dette krever at man legger sine egne forforståelse og forkunnskaper til side, og bevisst forsøker å stille oppfølgingsspørsmål i stede for å gjøre egne tolkninger av det deltakerne formidler og deres forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45; Kvarv, 2014, s. 89). Dette har vært sentralt i mitt forskningsprosjekt. Gjennom intervjuene har jeg gjennomgående forsøkt å få et innblikk i hvordan deltakerne tolker fenomenet rasisme, og hva slags erfaringer de har med utgangspunkt i sin tolkning. Det har for eksempel oppstått situasjoner der deltakerne har vært usikre på om det de har opplevd kan knyttes til rasisme. I disse situasjonene har ikke formålet vært å bekrefte eller avkrefte om opplevelsen kan defineres som rasistisk eller ikke, men å forsøke å få tak i deltakerens egne refleksjoner og tanker rundt den konkrete hendelsen. Jeg forsøker dermed gjennomgående å få et innblikk i deres *livsverden*.

Et hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted vil påpeke at det ligger i menneskets natur å bygge på egne erfaringer, og tolke ut fra disse. Det vil dermed være umulig å fullt og helt legge sin forforståelse til side (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 50). En hermeneutisk inngang i analyseprosessen vil kunne bidra til en mer kontekstuell forståelse av det empiriske grunnlaget som dannes i en intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 74). I mitt forskningsprosjekt har jeg forsøkt å holde meg så fordomsfri som mulig i intervjusituasjon og første del av analyseprosessen, mens jeg i andre del av analyseprosessen har åpnet opp for å bruke egen forforståelse og teori i tolkning av de transkriberte intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 73–74; Kvarv, 2014, s. 71). Jeg befinner meg dermed innenfor et hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv.

3.2 Kvalitativ tilnærming

I fenomenologiske studier regnes intervju som den eneste datainnsamlingsstrategien som vil kunne tas i bruk. For å få innsikt i deltakernes forståelse og erfaringer av begrepet rasisme har jeg gjennomført to gruppesamtaler og åtte livsverdenintervju. Målet med prosjektet er ikke å oppnå kvantifiserbar kunnskap, men å få et dypere innblikk i deltakernes livsverden (Postholm, 2010, s. 47). Det er de transkriberte intervjuene som var utgangspunkt for den videre analysen i min studie. Jeg har benyttet meg av abduktiv metode, der empirien og teorien vekselvis har

dannet grunnlag for de kodene og kategoriene som har blitt etablert i struktureringen av materialet (Alvesson & Sköldbberg, 2018; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 224). Dette designet gir grunnlag for å si at jeg har benyttet meg av en kvalitativ tilnærming i mitt forskningsprosjekt.

Der kvantitativ forskning arbeider for å tallfeste fenomener, måle utbredelse eller sammenligne et fenomen for å oppnå generaliserbar kunnskap (Johannessen et al., 2016, s. 31), søker kvalitativ forskning å få dypere kunnskap om det fenomen man undersøker. I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å få en dypere innsikt i barns forståelse av og erfaringer med rasisme. Johannessen m.fl (2016, s. 32) hevder at kvalitativ metode er spesielt hensiktsmessig når man skal undersøke fenomener det er forsket lite på. Faldet og Nes (2021, s. 7) påpeker også at kvalitative metoder som intervju ofte vil være fordelaktig når man skal forske på barns meninger og opplevelser. Det eksisterer lite forskning om det fenomenet jeg ønsker å utforske, spesielt med bruk av barn som informanter. Det vil derfor være hensiktsmessig for meg å bruke kvalitativ metode.

For å undersøke fenomenet rasisme kunne det også vært både nyttig og hensiktsmessig å bruke triangulering (mixed methods) (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 151–152), det vil si at man bruker både kvalitativ og kvantitativ metode. Her kan kvantitative undersøkelser etablere kunnskap om utbredelse av et fenomen som igjen vil danne utgangspunkt for kvalitative intervjuer for å oppnå dypere innsikt. Dette er blant annet metoden som er benyttet i arbeidet med rapporten fra Antirasistisk senter (Wasvik, 2017), som jeg viste til i innledningskapitlet. I mitt forskningsprosjekt, med de rammene og tidsbegrensningene som en masteroppgave har, har jeg valg å gjennomføre prosjektet gjennom en toleddet kvalitativ studie. Først gjennom en gruppesamtale mellom deltakerne, der jeg fungerte som moderator, etterfulgt av individuelle semi-strukturerte intervjuer.

3.3 Intervju som metodisk verktøy

Gruppesamtaler og intervjuer gir deg som forsker privilegert tilgang til intervjuobjektets livsverden, som igjen kan danne grunnlag for videre utvikling av teorier (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19). Mitt prosjekt utforsker fenomenet rasisme og hvordan barn tolker og opplever dette i sin hverdag. For å etablere en forståelse av barnas fortolkning av rasisme gjennomførte jeg først gruppesamtaler der deltakerne var aktører og samtalepartnere ut fra samtalekort (se vedlegg 4). Deltakerne i gruppesamtalene ble deretter intervjuet individuelt.

3.3.1 Gruppesamtaler

Første del av prosjektet utspilte seg som en gruppesamtale, som ligger tett opp mot det Kvale og Brinkmann (2009, s. 179) omtaler som et fokusgruppeintervju. Gruppesamtalen var strukturert (Johannessen et al., 2016, s. 155). Jeg fungerte som moderator i gruppen, og det var samtalekort fra undervisningsopplegget «Hverdagsrasisme» som dannet utgangspunkt for diskusjonen deltakerne imellom (se vedlegg 4). Formålet med gruppesamtalen var ikke å komme til enighet eller finne en løsning på de ulike utsagnene som ble presentert, men å få frem ulike synspunkter og tanker om fenomenet rasisme (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 179). Johannessen et al. (2016, s. 151) hevder enkelte mennesker vil kunne oppleve det som enklere å delta i en samtale om sårbare temaer når de er en del av en gruppe, enn i en intervjusituasjon. De påpeker også at det kan være hensiktsmessig for å få innsikt i deltakernes felles forståelse av hverdagslivet, samtidig som man vil kunne få et innblikk i gruppers hverdagsspråk og kultur (Johannessen et al., 2016, s. 151). Gjennom gruppesamtalene oppdaget jeg for eksempel at elevene i stor grad omtalte seg selv om «utlendinger», noe jeg ba deltakerne utdype i livsverden intervjuene senere.

3.3.2 Livsverdenintervju

Når temaet for undersøkelsen er å finne fram til deltakernes egne perspektiver, opplevelser og oppfatninger, faller valget gjerne på semistrukturerte livsverdenintervju. Intervju som metode beskrives av Kvale og Brinkmann (2009, s. 46) som en samtale med et tydelig formål. Intervjuformen arbeider for å få ulike innganger til informantens livsverden, opplevelse av og fortolkning av denne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46). Gjennom kombinasjonen av innledende gruppesamtaler og intervju, ønsket jeg å oppnå en forståelse både av hvordan deltakerne tolker fenomenet rasisme, samtidig som jeg søkte innblikk i hvordan fenomenet rasisme fremtoner seg i deres opplevelser av sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

Gjennom intervjusituasjonen vil man hele tiden forsøke å finne mening i sentrale temaer i den intervjuedes livsverden. Det vil derfor være viktig å følge nøye med på blant annet kroppsspråk og tonefall hos deltakeren. Dersom noe oppleves som uklart kan intervjueren forsøke å formulere det implisitte budskapet og sende det tilbake til den intervjuede: «Forstår jeg deg riktig hvis...». Bruk av oppfølgingsspørsmål er derfor viktig for å sikre at man har tolket deltakerens utsagn korrekt. Kvale og Brinkmann (2009, s. 48) understreker at intervjueren med fordel kan utvikle en bevisst naivitet. Dette innebærer at man i så stor grad som mulig bør legge egne forutsetninger og hypoteser til side under intervjuet, og være nysgjerrig på det som formidles fra den intervjuede. Dette vil kunne åpne for nye og uventede funn (Kvale &

Brinkmann, 2009, s. 48). I min intervjuguide (se vedlegg 3) har jeg etablert noen overordnede spørsmål, med forslag til mulige oppfølgingsspørsmål avhengig av hvordan deltakeren svarer. På denne måten kunne jeg følge deltakernes beskrivelser, samtidig som jeg hadde en guide som hele tiden tok meg tilbake til forskningsspørsmålet.

3.4 Utvalgsstrategi og rekruttering av deltakere

I rekrutteringsprosessen av deltakere sto jeg ovenfor viktige etiske og metodiske valg. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 50) påpeker at den mest hensiktsmessige måten å velge ut deltakere til kvalitative intervjuer er gjennom strategisk utvelgelse. Ettersom det ofte er relativt få deltakere, er man avhengig av å ta noen strategiske valg for å få et heterogent utvalg. De viser samtidig til at det er mulig å trekke et tilfeldig utvalg, også i kvalitative undersøkelser. I selve rekrutteringsprosessen må man i tillegg ta hensyn til om deltakerne vil og har tid til å stille opp (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 52–53). I mitt forskningsprosjekt skulle elever i øverste trinn i barneskolen intervjues om rasisme, et tema som kan oppleves som både sensitivt og sårbart. Det var derfor en mulighet for at flere av elevene på trinnet ikke ønsket å delta i en slik type undersøkelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). I samråd med min veileder og kontaktlærer på trinnet jeg skulle rekruttere deltakere fra, kom vi frem til at jeg skulle gjennomføre en personlig rekrutteringsprosess (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 55; Johannessen et al., 2016, s. 113). Etter en introduksjon av kontaktlærer, presenterte jeg prosjektet mitt i de to aktuelle syvendeklassene. Jeg forklarte elevene at jeg skulle gjennomføre en gruppesamtale for deretter å gjennomføre oppfølgende individuelle intervjuer om rasisme, både erfart og observert, av de som ble med på prosjektet. Etter min presentasjon ba jeg de elevene som kunne tenke seg å være med på prosjektet om å melde fra til meg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Jeg forklarte samtidig at de som ville delta måtte innhente tillatelse til å delta fra sine foresatte (NESH, 2021).

Et forhold stod sentralt i dette valget. For mange elever er læreren en autoritet man ønsker å tilfredsstille (Spyrou, 2011, s. 156). Dersom læreren ber elevene være med i prosjektet, kan dette oppleves som en mindre fri situasjon enn når invitasjonen kommer fra en utenforstående. Ettersom mitt forskningsprosjekt undersøker et potensielt sårbart tema, anser jeg fravær av hendelser som reduserer frie valg spesielt viktig. Jeg håpet at denne måten å rekruttere deltakere på ville bidra til at det var elever som selv ønsker å være med på prosjektet og dele egne erfaringer som meldte seg på. Selv om jeg ikke kjente elevgruppen visste jeg at det var en

mangfoldig elevgruppe, og håpet dermed at elevene ville representere ulike kjønn etniske og religiøse bakgrunner.

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 49) bør intervjuer være til informasjonen er «mettet», altså til deltakerne i liten grad gir ny informasjon. Dette er spesielt viktig der man har få deltakere, noe de påpeker vil gjelde for studentprosjekter der man ofte må regne med i underkant av ti deltakere. Kvale og Brinkmann (2009, s. 149) sier på sin side at det ikke finnes noen «gylden standard» for antall deltakere, og at få deltakere, kan gi mulighet for å bruke god tid på forberedelse og analyse av intervjuene.

Fra den ene klassen meldte åtte elever seg med en gang, fra den andre var det ingen. Teoretisk kan miljøet og opplevelser i to klasser være ulikt og gi grunnlag for nyansert ulikheter i det tema min forskning søker innsikt i. I begge klassene er minoritets elever i majoritet og sett utenfra er det ingen spesielle ulikheter knyttet til klassenes sammensetning. Jeg valgte å gå videre med de deltakerne som hadde meldt seg på fra den ene klassen. Av de første åtte som meldte seg på ble seks med i det gjennomførte prosjektet. En av deltakerne fikk ikke samtykke hjemmefra, en annen deltaker valgte å trekke seg dagen etter påmelding. Det var også to deltakere som var usikre på om de fortsatt ville være med eller ikke. Disse valgte å melde seg på etter jeg hadde gjennomført gruppeintervju med den første gruppen, da de syntes det høstes gøy ut å være med. I tillegg meldte to nye deltakere seg til å bli med i forskningsprosjektet etter at jeg hadde gjennomført det første gruppeintervjuet.

Til slutt satt jeg igjen med et utvalg på åtte elever, to gutter og seks jenter. Syv av elevene har to foreldre som er født i utlandet, mens en elev har etnisk norsk mor og far som er adoptert fra øst-Asia. Gruppen kan dermed sees på som heterogen, med tanke på landbakgrunn, men homogen dersom man tar utgangspunkt i elever med minoritetsbakgrunn som en samlet gruppe.

Presentasjon av deltakere:

Navn (fiktivt)	Foreldre	Botid i Norge	Religiøs tilhørighet	Språk hjemme
Nihal	Mor: Somalia Far: Somalia	Født i Norge	Islam	Somali og Norsk
Line	Mor: Norge Far: Adoptert fra Øst Asia	Født i Norge	Ingen	Norsk
Abbas	Mor: Tsjetsjenia Far Tsjetsjenia	Født i Norge	Islam	Tsjetsjensk og Norsk
Linda	Mor: Litauen Far: Litauen	Født i Litauen, kom til Norge i 2017	Islam	Litauisk med mor, litauisk og norsk med far
Billal	Mor: Somalia Far: Somalia	Født i Norge	Islam	Somali
Aniso	Mor: Somalia Far: Somalia	Født i Norge	Islam	Somali og litt norsk
Diana	Mor: Libanon Far: Libanon	Født i Libanon, kom hit som baby	Islam	Arabisk
Hadeel	Mor: Marokko Far: Marokko	Født i Norge	Islam	Berbisk og norsk

3.5 Gjennomføring av gruppesamtaler og intervju

Mitt forskningsprosjekt omfatter både en gruppesamtale og individuelle intervjuer med deltakerne i mitt forskningsprosjekt. De individuelle intervjuene fulgte en til to dager etter gruppesamtalen for seks av de åtte deltakerne. De to siste ble utsatt på grunn av koronasykdom. Intervjuene foregikk mellom midten av januar og begynnelsen av februar 2022.

Faldet og Nes (2021) påpeker at man i intervjuer med barn må ta ekstra hensyn. Spørsmål bør eksempelvis være alderstilpassede, for min elev- og aldersgruppe, korte og konkrete spørsmål det er enkelt å forstå. Det vil også være hensiktsmessig å gjennomføre intervjuet i kjente omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 175). Jeg gjennomførte både gruppesamtaler og intervjuer i et kjent rom, naturfagrommet på skolen. Generelt, men spesielt viktig i samhandling med barn, er at en bør unngå spørsmål som kan oppfattes som ledende, da deltakerne fort kan godta premissene i det ledende spørsmålet for å tilfredsstillte intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 175).

3.5.1 Pilotintervju

Dalen (2011, s. 30–34) påpeker at det kan være hensiktsmessig å gjennomføre et pilotintervju før man starter selve intervjuprosessen. På denne måten vil man som intervjuer bli mer fortrolig

med intervjuguiden og man vil kunne oppdage eventuelle mangler eller spørsmål som kan oppleves som utydelige. Den pågående pandemien gjorde det umulig for meg å gjennomføre pilotintervju med elever på trinnet der jeg skulle gjennomføre mitt forskningsprosjekt. Jeg valgte derfor å gjennomføre pilotintervju med en kollega. Vedkommende er kjent med arbeid med elever med minoritetsbakgrunn og kunne gå inn i ulike roller i intervjusituasjonen. Pilotintervjuene ga meg mulighet til å bli kjent med nettskjema som lydopptaker, og jeg ble mere fortrolig med intervjuguiden, noe som igjen gjorde meg friere i selve intervjusituasjonen. Etter første pilotintervju ble jeg også gjort oppmerksom på at jeg med fordel kunne være mer tålmodig og gi rom for at det av og til ble lange tenkepauser. Dette var nyttige tilbakemeldinger, og jeg opplevde at det gjorde meg til en bedre intervjuer i selve intervjusituasjonen.

3.5.2 Grppesamtale

Grppesamtalen tok utgangspunkt i undervisningsopplegget «Hverdagsrasisme?», laget av Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (Dembra) for Dembra skole (se vedlegg 4). I undervisningsopplegget blir elevene presentert for 15 samtalekort som inneholder ulike hverdagsrasistiske utsagn, av både implisitt og eksplisitt karakter. Elevene trekker ett og ett kort og diskuterer innholdet i utsagnene, hvem det kan være rettet mot og om de opplever utsagnet som rasistiske eller ikke. Hensikten med grppesamtalene var å diskutere rasisme på et generelt nivå. Jeg har i egen praksis hatt positive erfaringer med undervisningsopplegg fra Dembra og har erfart at de er av god kvalitet. Ved å bruke undervisningsopplegget fra Dembra visste jeg at samtalekortene var alderstilpasset elevene på mellomtrinnet. Det å finne et allerede etablert undervisningsopplegg sparte meg for mye tid.

Jeg tok opp grppesamtalen med båndopptaker og fikk bekreftelse fra samtlige elever på at det var greit før vi startet. Grppesamtalen fortsatte til deltakerne hadde diskutert samtlige av de 15 samtalekortene jeg hadde plukket ut fra undervisningsopplegget. Tanken bak gjennomføringen av denne grppesamtalen var å gi deltakerne anledning til å snakke selvstendig om og diskutere fenomenet rasisme i en mer «uformell» setting enn den som etableres i en intervjusituasjon mellom elev og voksen forsker. Deltakerne ble vant til min person og mitt nærvær, samtidig som jeg som forsker fikk mulighet til å se hvordan hver enkelt deltaker reagerte på å snakke om et sårbart tema. Denne prosessen ga meg innsikt i om enkelte av deltakerne opplevde at temaet var ubehagelig å snakke om, slik at jeg eventuelt kunne unnlate å stille visse spørsmål i selve intervjusituasjonen. Det viste seg imidlertid at grppesamtalen bidro til flere interessante diskusjoner deltakerne imellom. Grppesamtalen og

utsagnene de var invitert til å reflektere rundt, bidro også til at deltakerne trakk linjer til egne erfaringer og opplevelser som jeg kunne følge opp i intervjuene. I etterkant av gruppesamtalen ga samtlige av deltakerne uttrykk for at de synes det var spennende, lærerikt og gøy å diskutere de ulike utsagnene.

3.5.3 Gjennomføring av livsverdenintervju

Etter gruppesamtalene gjennomførte jeg individuelle semi-strukturerte livsverdenintervju med hver enkelt deltaker. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 160) er en god relasjon mellom den som intervjuer og deltaker avgjørende for kunnskapen som produseres i intervjuet. Gjennom gruppesamtalene hadde jeg bygget opp en form for relasjon med de ulike deltakerne. Før vi startet intervjuet snakket vi om hva som skulle skje, og hva vi skulle snakke om. Kvale og Brinkmann (2009, s. 160) omtaler dette som en briefing i forkant av intervjuet. Jeg forklarte videre at jeg skulle ta opp samtalen og fikk bekreftelse på at de fortsatt samtykket til dette. Jeg hadde også tatt opp lyd under gruppesamtalen, og lydopptakeren var dermed kjent for deltakerne, og det virket ikke som den påvirket dem i noen særlig grad. Jeg minnet også deltakerne på at det var frivillig å delta, og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 160). Etter jeg hadde gått igjennom punktene over startet intervjuene. Intervjuet hadde to distinkte faser. Innledningsvis stilte jeg bakgrunnsspørsmål om deltakeren. Deretter ba jeg deltakeren forklare hva de legger i begrepet rasisme. Den siste og avsluttende fase handlet om deltakerens egne erfaringer med rasisme (se vedlegg 3). Som nevnt tidligere er rasisme et komplekst begrep, uten en entydig definisjon, og det har flere ulike måter å fremtre på. På grunn av fenomenets kompleksitet kunne det vært hensiktsmessig å operasjonalisere begrepet i intervjuguiden, altså at jeg dekomponerte og avgrenset fenomenet rasisme for å gjøre det mer tilgjengelig for deltakerne (Johannessen et al., 2016, s. 63). Jeg valgte likevel å holde fast ved begrepet i intervjuguiden, da mitt forskningsspørsmål nettopp ønsker å utforske hvordan barn oppfatter innholdet i fenomenet rasisme og hvilke erfaringer og opplevelser de har med rasisme slik de oppfatter fenomenet.

I del to av intervjuet snakket vi om deltakernes erfaringer med rasisme. Her var jeg hele tiden bevisst på å oppmuntre til refleksjon rundt temaet gjennom oppfølgingsspørsmål som «kan du fortelle mer om det», «hvordan opplevde du det?», «hva kjente du på da?», «hvordan føltes det for deg?» (Postholm, 2010, s. 70). Samtidig var jeg bevisst på å ikke stille ledende spørsmål som «følte du det på denne måten ...», da dette fort kan påvirke deltakernes svar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 175). Når man har barn som informanter har man et spesielt ansvar for å

opptre ydmykt og ikke kompromittere informasjonen man får av barna og deres erfaringer (Faldet & Nes, 2021, s. 2). Jeg var hele tiden bevisst på å ikke korrigere deltakerne dersom de brukt ord eller begreper feil, eller dersom jeg var uenig om deres vurdering av om en hendelse kunne ansees å være rasistisk eller ikke. I enkelte situasjoner opplevde jeg at jeg måtte holde meg tilbake for å ikke la mine tanker ta over deltakerens narrativ. I disse situasjonene var det ekstra viktig for meg å ha høy rollebevissthet; jeg satt i denne sammenhengen i en forskerrolle og ikke den lærerrollen jeg ellers befinner meg i.

Semi-strukturert intervju med åpne spørsmål som skal undersøke sårbare tema kan bidra til å gjøre deltakere spesielt ukomfortable (Faldet & Nes, 2021, s. 8). For å avdekke om dette er en del av intervjusituasjonen, vil det være viktig å stille oppfølgingsspørsmål som omhandler hvilke følelser ulike situasjoner har vekket hos deltakeren (Faldet & Nes, 2021, s. 8). Et av mine faste oppfølgingsspørsmål etter en deltaker hadde beskrevet en opplevelse, var knyttet til deltakerens følelsesmessige reaksjon. Jeg var også bevisst på å følge med på og notere ned endringer i kroppsspråk for å oppdage indikasjoner på om det var ubehagelig for deltakeren å snakke om. Min erfaring var at deltakerne gjerne ville dele. Noen av deltakerne ga også uttrykk for at de synes det var godt å snakke om rasisme.

Når vi nærmet oss slutten på intervjuet spurte jeg deltakeren om det var noe annet de hadde tenkt på mens vi snakket, eller om de opplevde at det var noe jeg ikke hadde spurt de om (Postholm, 2010, s. 71). Dette gir deltakeren mulighet til å ta opp ting hen har tenkt på i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 161). Jeg spurte også om det var greit at jeg tok kontakt etter avsluttet intervju dersom jeg fikk behov for flere svar i etterkant. Jeg minnet deltakerne på at de måtte ta kontakt med meg dersom de kom på noe de glemte å si eller trengte å snakke med en voksen. Kvale og Brinkmann (2009, s. 161) omtaler en slik samtale på slutten av et intervju som en debrief. De påpeker at det i enkelte tilfeller kan dukke opp ny informasjon etter båndopptakeren er skrudd av, og at man da bør be deltakeren om tillatelse til å bruke denne informasjonen i forskningen. Når mine deltakere var ferdige med intervjuet var de mest interessert i å snakke om andre ting, eller å gå tilbake til klasserommet. Dette ble følgelig ikke en utfordring for meg. Jeg informerte alle deltakerne om at jeg var tilgjengelig resten av dagen dersom de fortsatte å tenke på det vi hadde snakket om og trengte noen å snakke med. Det var det ingen av informantene som benyttet seg av dette. En av deltakerne tok imidlertid kontakt tre uker etter intervjuene var gjennomført. Han ønsket å dele noen flere erfaringer han hadde

kommet på og tanker han hadde gjort seg i ukene etter gruppesamtalen. Jeg kommer tilbake til dette i analysekapitlet.

3.6 Analyse

For at man skal finne mening i kvalitative data må de analyseres og fortolkes. Gjennom dette arbeidet vil man kunne trenge dypere inn i utsagnene og identifisere mening som ikke umiddelbart er synlig (Johannessen et al., 2016, s. 167). Jeg har gjennom hele analyseprosessen vært bevisst at mine erfaringer og perspektiver vil kunne prege min analyse. Jeg har forsøkt å møte dataene med et så åpent sinn som mulig og bevare min objektivitet så godt som mulig, før jeg i slutten av analysedelen har åpnet mer opp for egne tolkninger (Cameron et al., 1993, s. 84; Postholm, 2010, s. 86).

3.6.1 Transkripsjon

Transkripsjon må ansees som en oversettelse fra en muntlig intervjusituasjon til tekst. Dialogen som foregår mellom to mennesker i et sosialt samspill skal abstraheres og gjøres skriftlig (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 204). I den skrevne oversettelsen kan man miste de menneskelige faktorene som stemmeleie, tempo og kroppsspråk. Det kan derfor være hensiktsmessig å transkribere intervjuene relativt raskt etter gjennomført intervju, slik at man har dette ferskt i minne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 205). Jeg transkriberte alle intervjuene mine samme dag, eller dagen etter de var gjennomført. På denne måten hadde jeg friskt i minne de menneskelige faktorene. Jeg var også bevisst på å notere stemmeleiet, eksempelvis der en deltaker svarte med «m-m» skrev jeg bak om det var bekreftende eller avkreftende. Når man transkriberer må man også ta stilling til om man skal skrive ordrett eller omformulere svarene til kortere form (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 210). Flere av deltakerne i mitt forskningsprosjekt har norsk som andrespråk, som kan bidra til at man har et annet språklig repertoar av ord og begreper. Dette påvirker måten deltakerne formulerer seg på, og flere av intervjuene er preget av hyppig bruk av kommentarer som «hva heter det igjen?», «likksom» og enkelte ganger bruk av andre språk på ord og begreper. I mine transkripsjoner har jeg valgt å transkribere ordrett, også med gjentakelser, da dette potensielt ville kunne gi meg flere tolkningsmuligheter senere i analysen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 210). Min problemstilling er også ute etter å undersøke hva slags forståelse deltakerne har av fenomenet rasisme, noe som igjen gjør det viktig at jeg lar deres narrativ være gjeldende, og ikke tolker svarene under transkriberingen, men venter til jeg har transkribert alle intervjuene for å se om det finnes sammenhenger mellom de ulike deltakerne og deres beskrivelser av fenomenet.

3.6.2 *Analyse*

I følge Postholm (2010, s. 86) foregår datainnsamling og analyse om hverandre og bør ansees som gjentatte og dynamiske prosesser. Allerede under intervjuene dannet jeg meg tanker om hva informasjon jeg fikk fra deltakerne kunne bety og hvordan det kunne tolkes og sees i lys av hverandre. I analysearbeidet befant jeg meg dermed hele tiden vekslende mellom helperspektiv og delperspektiv. Dette beskrives i hermeneutikken som den hermeneutiske sirkel, der del og helhet forstås med utgangspunkt i hverandre (Kvarv, 2014, s. 76; Postholm, 2010, s. 105). For å huske disse første, intuitive tankene skrev jeg korte notater etter hvert intervju, under transkriberingen og også i arbeidet med teorikapittelet. Jeg har også skrevet ned ideer eller tanker jeg har fått i situasjoner der jeg ikke har arbeidet med prosjektet (Postholm, 2010, s. 103–104).

Hensikten med min studie er å finne frem til elever på mellomtrinnet sin forståelse av og erfaringer med fenomenet rasisme. Målet med min analyse blir dermed å komme frem til essensielle og konstante strukturer i mine data. En måte å finne frem til disse på er datareduksjon, som innebærer at man koder og kategoriserer dataene sine (Postholm, 2010, s. 99). Ettersom mitt forskningsprosjekt bygger på et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsperspektiv valgte jeg å støtte meg til fenomenologisk analyse (Johannessen et al., 2016, s. 173). Denne prosessen kan deles i fire deler: *helhetsinntrykk og meningsfortetting, koder og kategorisering, kondensering og sammenfatning*.

I første del av analyseprosessen leste jeg nøye igjennom de transkriberte intervjuene. Dette ga meg et helhetsinntrykk, og jeg merket meg ulike temaer som dukket opp i transkripsjonene (Johannessen et al., 2016, s. 173–174). Jeg noterte de første tankene jeg gjorde meg i høyre marg av transkripsjonene (Postholm, 2010, s. 105). Jeg forsøkte også å hente ut den informasjonen som kunne bidra til å besvare min problemstilling, og luket ut informasjon som ikke var relevant. Det er dette Kvale og Brinkmann (2009, s. 230) omtaler som *meningsfortetting*.

I andre del av analyseprosessen leste jeg igjennom de transkriberte intervjuene på nytt og noterte *koder* i venstre side av margen på intervjuene (Johannessen et al., 2016, s. 174; Postholm, 2010, s. 105). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 227) vil koding tvinge forskeren til å gjøre seg godt kjent med datamaterialet som er samlet inn, noe som vil gi en nyttig, overordnet oversikt. Jeg valgte å gjennomføre manuell koding, og ikke benytte meg av et

kodeprogram, for å bevare nærhet til mine data og deltakere (Postholm, 2010, s. 167) (henviser til Kvale/Thaagard). I tillegg valgte jeg å kode ut ifra setninger eller avsnitt. Dette bidro til at hver kodet enhet ble større, noe som gjorde materialet mer tilgjengelig (Postholm, 2010, s. 89). Det var hele tiden viktig for meg å etablere tekstnære koder som kunne leses uavhengig, slik at jeg raskt kunne finne tilbake til de etablerte kodene i utviklingen av kategorier (Postholm, 2010, s. 88). I første gjennomlesning av transkripsjonene var det i hovedsak empirien som dannet grunnlaget for de kodene som ble etablert, men allerede i denne delen av prosessen begynte jeg å trekke linjer til mitt teoretiske rammeverk. Kategoriene ble etablert med utgangspunkt i både teori og empiri. Dette beskrives som dynamisk abduktiv tilnærming (Alvesson & Sköldberg, 2018; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 224).

I tredje del av analyseprosessen forsøkte jeg å oppdage og etablere mønstre og se sammenhenger i mitt datamateriell. I denne prosessen utviklet jeg kategorier basert på de etablerte kodene. Denne prosessen omtaler Johannessen m.fl., (2016, s. 176) for *kondensering*. I denne delen av analyseprosessen ble det tydelig for meg at deltakerne i mitt forskningsprosjekt implisitt ga uttrykk for det jeg tolker som en rasialisering fra majoriteten, som jeg igjen tolker som et mulig uttrykk for utenforskap. Kategoriene jeg har kommet frem til er: *forståelse av rasisme knyttet til hudfarge, ansiktstrekk, religion og historiske forhold, erfaringer med rasisme knyttet til skole og fritid, og rasialisering og utenforskap*. Navnet på de ulike kategoriene tar utgangspunkt i problemstillingen, empiri og teori (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 228).

I siste del av analyseprosessen gikk jeg tilbake til mine opprinnelige data for å vurdere om kategoriene og mine analyser stemte overens med de konklusjonene jeg hadde gjort meg (Johannessen et al., 2016, s. 176).

I min analyse har jeg i datareduksjonen forsøkt å legge til side mine individuelle og subjektive teorier, og forsøkt å forholde meg så objektiv som mulig i møte med dataene (epoche). Med dette som utgangspunkt har jeg forsøkt å analysere dataene i sin rene form (bracketing) (Postholm, 2010, s. 99). Ettersom mitt prosjekt bygger på et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv har det likevel vært rom for en fortolkende dimensjon i analysearbeidet, noe som gjorde seg spesielt gjeldende i arbeidet med kategorien *rasialisering og utenforskap*.

3.7 Forskningsetikk

Tidligere var forskningsetikken i stor grad kun knyttet til personvern hensyn og forskningsinterne krav om redelighet og henvisningsteknikk. I dag omfatter den også forskningens funksjon, oppgave i samfunnet og allmenntetiske spørsmål (Tangen, 2010, s. 319). Under vil jeg redegjøre for noen etiske avveininger jeg har gjort gjennom prosjektet. Dette omfatter forskerrollen, det å forske på barn, informert samtykke og arbeid med sensitive data.

3.7.1 Forskerrollen

Ifølge Postholm (2010, s. 127) ansees forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning og teorien og erfaringene man har med seg inn i et forskningsprosjekt vil være med på å farge analysene og tolkningene som blir gjort. For at man som forsker skal kunne gå inn i forskningsprosessen med et åpent sinn vil det være avgjørende at man gjør seg bevisst og reflekterer rundt egen forforståelse og anerkjenner at forskning er verdiladet (Postholm, 2010, s. 127–128). Forskerens person og integritet vil også ha stor påvirkning på den vitenskapelige kunnskapen som skapes og de etiske beslutningene som tas gjennom prosjektet. Min praksiserfaring er hentet fra en skole der minoritet er majoritet. Jeg er dermed kjent med arbeid med elever med minoritetsbakgrunn og hadde på forhånd noen tanker om hva slags erfaringer deltakerne i mitt forskningsprosjekt kunne ha med fenomenet rasisme. Gjennom forskningsprosjektet opplevde jeg flere ganger at min forforståelse ble utfordret. Eksempelvis hevdet enkelte av deltakerne at de ikke hadde opplevd rasisme i særlig grad. I disse situasjonene måtte jeg være spesielt bevisst på å ikke stille ledende spørsmål for å få de svarene jeg ønsket (Postholm, 2010, s. 83).

Kvale og Brinkmann (2009, s. 52–53) påpeker at det i en intervjusituasjon alltid vil være et assymmetrisk maktforhold mellom den som intervjuer og den intervjuede. Dette bygger på at det er intervjueren som har den vitenskapelige kompetansen, og som setter dagsorden for hva det skal snakkes om i intervjuet. Det assymmetriske forholdet mellom intervjuer og deltaker er spesielt tilstede når man skal intervju barn, da det allerede ligger et assymmetrisk forhold mellom barn og voksen der voksne har definisjonsmakten (Faldet & Nes, 2021, s. 2; Spyrou, 2011). En intervjusituasjon vil ofte bære preg av en enveisdialog, der dialogen kan ansees som instrumentell, ettersom samtalen i seg selv er et middel for forskeren for å innhente beskrivelser og fortellinger med utgangspunkt i sin forskningsinteresse. Intervjueren sitter i tillegg igjen med monopol på tolkning av det som har blitt formidlet i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52). Det er ikke nødvendigvis slik at man bør jobbe for å eliminere det assymmetriske

maktforholdet, men intervjueren bør være bevisst og reflektere rundt det (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 53).

Når man forsker på barn, er det spesielt viktig å være klar over det skjeve maktforholdet som eksisterer mellom den som forsker og deltakerne i forskningsprosjektet. Jeg har tidligere påpekt hvordan voksenpersoner i lærerrollen ofte inviterer til tanker om at det finnes riktige og gale svar på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 175). I gruppesamtalene var det tydelig at deltakerne var klar over at det var rasisme som skulle undersøkes. Jeg understreket at det var nettopp deres erfaringer og tanker som var viktig å dele og samtale rundt, og at det ikke var rette og gale svar. Deltakerne ble klar over at det var viktig for meg å høre og forstå nettopp deres refleksjoner og tanker knyttet til de ulike utsagnene. Fra min side bidro dette til høy bevissthet om ikke å korrigere noe av de utsagnene som kom frem, eller trekke mine refleksjoner inn i samtalene. I ettertid kan jeg se at jeg som forsker utviklet min bevissthet om dette forholdet gjennom den første gruppesamtalen, og dermed muligens fremtre tydeligere på dette i gruppesamtale 2 enn gruppesamtale 1. Denne erfarte justeringen kan selvfølgelig også reflektere ulikheter internt i de to gruppene.

Min rolle som hvit forsker fra majoritetsbefolkningen tilfører en ekstra dimensjon om refleksivitet over egen rolle. Jeg og deltakerne i mitt forskningsprosjekt representerer ulike grupper i samfunnet, der jeg befinner meg i en privilegert posisjon. Jeg har eksempelvis ingen forutsetninger for å vite hvordan rasisme «føles på kroppen». Cameron et al (1993, s. 86) stiller spørsmål ved i hvor stor grad maktforholdet mellom forsker og intervjuet påvirkes av hvilken tilhørighet forskeren har, men påpeker samtidig at man som «utenforstående» har et spesielt ansvar for å opptre ekstra varsomt ovenfor deltakerne i sitt forskningsprosjekt (Cameron et al., 1993, s. 85).

Det er et viktig prinsipp innenfor forskningsetikk at man ikke skal påføre deltakerne i prosjektet skade. Her er det i stor grad opp til forskeren å utøve skjønn (Cameron et al., 1993, s. 82). Gjennom både gruppeintervju og livsverdenintervju var jeg hele tiden bevisst på at temaet kunne bringe opp sterke emosjoner hos elevene. Som nevnt tidligere var dette en av årsakene til at jeg ønsket å gjennomføre gruppesamtalen først. Jeg opplevde gruppesamtalene før livsverdenintervjuene som både nyttige og lærerike. Flere av deltakerne uttrykte at det å snakke om rasisme ikke opplevdes som vanskelig, men som en lettelse. Her er det viktig å fremkalle at dette gjenspeiler opplevelsen til deltakerne i mitt forskningsprosjekt spesielt. Samtidig

reflekterte jeg over at det kanskje var min majoritetsposisjon som tilla deltakerne, som representerer elever med minoritetsbakgrunn, et mulig anstrengt forhold til å snakke om rasisme. I enkelte situasjoner brøt deltakernes samlede mening knyttet til et utsagn med mine egne tanker. Dette bidro til å utfordre min forforståelse. Eksempelvis var det i den første gruppesamtalen enighet mellom deltakerne om at utsagnet «så kult hår du har, kan jeg ta på det», måtte ansees som noe utelukkende positivt. I slike situasjoner måtte jeg holde tilbake mine egne tanker for å la ideltakernes historie være den gjeldende. I ettertid ser jeg at gjennomføringen av gruppesamtalene kan ha bidratt til en form for «empowering» forskning, der man forsøker å forske både *på, for* og *med* deltakerne i forskningsprosjektet blant annet ved hjelp av interaktive metoder (Cameron et al., 1993, s. 87).

3.7.2 Forskningsetiske utfordringer når man forsker på barn

Det er en nær sammenheng mellom forskningsetikk og fagetikk i pedagogiske fag knyttet til arbeid og forskning på barn. I mitt daglige arbeid betrakter jeg meg selv som en lærer med høy bevissthet om hvilke yrkesetiske regler som gjelder. I mitt forskningsprosjekt tok jeg med meg mange av de prinsippene jeg allerede er profesjonelt fortrolig med (Tangen, 2010, s. 318). Min erfaring med barn i barneskolealder bidrar blant annet til at jeg føler meg trygg på at spørsmålene jeg stilte, både spontant og i intervjuguiden, var aldersadekvate. Også i innhenting av informert samtykke fra både barn og foreldre viste min lærererfaring seg nyttig. Jeg kommer tilbake til dette senere i kapitlet.

Barn har historisk vært lite representert i forskning. Tidligere ble informasjonen man fikk med barn som informanter ansett som lite pålitelige data. Med ratifiseringen av barnekonvensjonen og også endring i norsk lovverk stilles det nå tydelige krav om at barn og unge skal bli hørt og at deres meninger skal vektlegges i forskning. I de senere årene har det også vokst frem et syn på barn som «beings» og ikke kun «becomings». Innenfor en slik forståelsesramme anser man barn som eksperter på eget liv, og de blir dermed ansett som viktige deltakere i forskning (Tangen, 2010, s. 319). Samtidig problematiserer Spyrou (2011) en ukritisk tilnærming til barns stemme. Han hevder at barnas stemme også har noen begrensninger. Barn kan i større grad enn voksne påvirkes av en maktubalanse mellom forsker og deltaker, tid og sted kan påvirke hvilke svar barna gir, og barns erfaringer vil hele tiden formidles med utgangspunkt i den kunnskapsverden de har tilgang til, som mest sannsynlig vil være annerledes enn det man som forsker har tilgang til. I tillegg påpeker han noe av det samme som Tangen (2010, s.320), når han problematiserer hvordan det som regnes som sårbare grupper fortsatt er underrepresentert

i forskning på barn (Spyrou, 2011). Dette omfatter blant annet barn fra språklige og etniske minoriteter, den gruppen som utgjør majoriteten av deltakerne i mitt forskningsprosjekt (Tangen, 2010, s. 320).

Det er et generelt prinsipp innenfor forskningsetikk at man ikke skal påføre deltakerne i forskningsprosjektet belastninger (Tangen, 2010, s. 322). I min studie representerer majoriteten av deltakerne barn med minoritetsbakgrunn, som dermed representerer både en sårbar gruppe (barn) og en underrepresentert gruppe (minoritetsspråklige barn). I tillegg skal deltakerne snakke om et sårbart tema. I slike settinger må man hele tiden avveie behovet for kunnskap med menneskelige hensyn (Tangen, 2010, s. 322). Samtidig ser en at det i enkelte tilfeller kan oppleves positivt for sårbare grupper å bli invitert med i et forskningsprosjekt der de får lov til å ytre sin forståelse og mening, selv om det å delta kan virke belastende (Tangen, 2010, s. 323). Faldet og Nes (2021, s. 10) påpeker også at sårbare gruppers deltakelse i forskning kan bidra til å forbedre deres hverdag. Kvale og Brinkmann (2009, s. 107) omtaler dette som et nytteperspektiv der de potensielle fordelene ved deltakelse for deltakerne veier tyngre enn de mulige påkjenningene deltakelse kan gi. I mitt forskningsprosjekt opplevde jeg at deltakernes ønske om å snakke og dele tanker om rasisme, veide tyngre enn at det for enkelte kunne oppleves belastende å snakke om. Dette ga også flere av deltakerne eksplisitt uttrykk for. Dette blir eksemplifisert i analysekapitlet.

3.7.3 Informert samtykke

I et forskningsprosjekt er man etisk forpliktet til å opplyse deltakerne om prosjektets formål og gjennomføring, og forsikre seg om at deltakerne vet hva de sier ja til når de velger å delta (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). I tråd med retningslinjene til norsk senter for forskningsdata (NSD) har jeg utarbeidet et samtykkeskjema som ble godkjent høsten 2021 (se vedlegg 1 og 2). I samtykkeskjemaet gjorde jeg kort rede for forskningsprosjektet, hvilke rettigheter man har som deltaker, og at man når som helst kan trekke sitt samtykke. Gjennom samtykkeskjemaet samtykket også deltakerne til at jeg kunne gjøre lydopptak, samle inn generelle personopplysninger og sensitive opplysninger om etnisk opprinnelse, religion og språk.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humiora (NESH) påpeker i punkt 12 at forskeren *«må ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen til den aldersgruppen som skal delta»* (NESH, 2021). Dette

innebærer blant annet at man skal gi alderstilpasset informasjon om samtykke og hva undersøkelsen inneholder og innebærer (Tangen, 2010, s. 324). I praksis kan man si at det foreligger et informert samtykke når barn har en forståelse for hovedaspektene ved forskningsprosjektet, hva de kommer til å få spørsmål om og ulike fordeler og mulige konsekvenser av å delta i prosjektet (Faldet & Nes, 2021, s. 2). Jeg informerte deltakerne om hva jeg skulle gjøre, hva vi skulle snakke om, og hvilke rettigheter de har som deltakere i et forskningsprosjekt både når jeg presenterte prosjektet i klassen, når elevene meldte seg på og i forkant av både gruppesamtale og intervju. Etter flere års erfaring som lærer opplever jeg at jeg har tilstrekkelig kompetanse for å tilpasse informasjonen til ulike aldersgrupper, også den aldersgruppen jeg skulle intervju. Det vil alltid være mulig å stille spørsmålstegn ved om barn er kapable til å gi et fullt informert samtykke til sin deltagelse i forskningsprosjekter (Faldet & Nes, 2021, s. 7). Samtidig påpeker Faldet og Nes (2021, s. 5) at man ved å for eksempel ha ulike alternativer for deltakerne til å lære, respondere og melde seg på prosjektet, vil deltakerne kunne gi et relativt godt informert samtykke. De bygger dette på Universal Research Design introdusert av Williams and Moore (2011, referert i Faldet & Nes, 2021, s. 5). Således kan man si at å innhente informert samtykke der barn er deltakere er en noe mer omfattende prosess enn med voksne. I mitt forskningsprosjekt var det mulig for deltakerne å stille spørsmål, både når jeg presenterte prosjektet i klassen, når deltakerne meldte seg på og før vi satt i gang med både gruppesamtale og intervju. Her snakket vi blant annet om hva en masteroppgave er, hvem som skal lese den og hva det vil si å være deltaker i et forskningsprosjekt. Jeg var hele tiden påpasselig med å stille gjentagende spørsmål om deltakerne fortsatt ønsket å delta, og vise til at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten at det ville få noen konsekvenser. Min erfaring var at deltakerne gjerne ville delta og at de opplevde det som viktig for både seg selv og for samfunnet generelt at de delte sine erfaringer.

I mitt prosjekt var deltakerne mellom 12 og 13 år, noe som betød at jeg også måtte innhente informert samtykke fra foreldrene. Majoriteten av elevene har minoritetsbakgrunn, noe som innebærer at flere av foreldrene ikke har norsk som førstespråk. For å forsikre meg om at foreldrene visste hva de skrev under på når de signerte samtykkeskjemaet valgte jeg å ringe hver enkelt forelder før jeg sendte med samtykkeskjemaet hjem. I telefonsamtalen introduserte jeg meg selv, fortalte om mitt forskningsprosjekt og gikk igjennom samtykkeskjemaet punkt for punkt (se vedlegg 2) Jeg la spesielt vekt på at det var frivillig å delta og at deltakerne når som helst kunne trekke samtykket sitt. I telefonsamtalen sa jeg også at foreldrene kunne ta

kontakt med meg når som helst dersom det dukket opp spørsmål. Alle foreldrene ga samtykke over telefon, og ved signatur på samtykkeskjemaet i løpet av noen få dager.

I et av tilfellene snakket jeg med en mor som snakket lite norsk. Mor ba broren til deltakeren i mitt forskningsprosjekt om å fungere som tolk under telefonsamtalen. Vi gikk igjennom samtykkeskjemaet punktvis og han oversatte del for del. I dette tilfellet kan man stille spørsmål ved om den foresatte ble tilstrekkelig informert. I samtale med kontaktlærer (som snakker samme språk som mor) fikk jeg bekreftet at deltakeren tidligere har fått samtykke til å snakke om rasisme i tilknytning til et tv-program. Kontaktlærer mente derfor at samtykket var reelt.

3.7.4 Konfidensialitet

Konfidensialitet i et forskningsprosjekt innebærer at deltakernes identitet ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 106). I datainnsamlingsprosessen av forskningsprosjektet handler dette om at opplysningene oppbevares på et trygt sted. Etersom jeg har samlet inn data som regnes som sensitive data har jeg måttet behandle de spesielt varsomt. Etter jeg hadde fått prosjektet mitt godkjent hos Norsk senter for forskningsdata (NSD), søkte jeg om tilgang hos Tjenester for sensitive data (TSD). TSD er en portalløsning for sikker innsamling og lagring av forskningsdata. Når jeg gjennom nettskjemadiktafon tok opp lyd under intervjuene ble lydfilene lagret hos TSD digitalt. For å få tak i lydopptakene må man logge inn med personlig passord og en krypteringsnøkkel. Dette skal sikre at lydopptakene ikke kommer på avveie. Når jeg transkriberte intervjuene anonymiserte jeg samtlige deltakere og sørget for at transkripsjonene ble lagret på en minnepenn kun jeg hadde tilgang til (UiO, 2022). Et annet spørsmål knyttet til konfidensialitet omhandler hvilken informasjon som skal være tilgjengelig for hvem. Kvalitative intervjuer byr på andre type utfordringer når det kommer til konfidensialitet enn kvantitative undersøkelser, da anonymitet kan være vanskeligere å opprettholde. I denne oppgaven har jeg løst dette ved å gi deltakerne fiktive navn. I tillegg har jeg unnlatt å referere til enkelte hendelser deltakerne har delt med meg, der jeg har vurdert at disse kan bidra til å identifisere deltakerne.

3.8 Prosjektets kvalitet

Postholm (2010, s. 169) påpeker at de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet blir vanskelig å oppfylle i kvalitative forskning, da resultatene i stor grad påvirkes av relasjonen mellom forsker og deltaker, tid og sted. Funnene vil dermed aldri kunne bli generaliserbare på samme måte som i kvantitativ forskning. Det vil for eksempel ikke være mulig å replisere en

undersøkelse og forvente å få de samme svarene. I kvalitativ forskning vil det likevel være mulig å vurdere prosjektets kvalitet med et kritisk blikk på prosjektet pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet) (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 276). Dersom studien vurderes som pålitelig og gyldig vil det være mulig at studien kan ansees som overførbart i den forstand at funnene kan gjøre seg nyttige i andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 289). Under vil jeg kort gjøre rede for prosjektets kvalitet med utgangspunkt i pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

3.8.1 Pålitelighet og gyldighet

Pålitelighet viser som sagt til hvor vidt vi kan stole på dataene våre, og om man som forsker måler det man skal måle (Postholm, 2010, s. 170). Pålitelighet i et forskningsprosjekt kan sikres gjennom *refleksivitet* og *transparens*. Dette innebærer at man som forsker beskriver innsamlingsprosessen nøye og at man nøye og kritisk begrunner valg underveis (Johannessen et al., 2016, s. 229–230). Gjennomgående i dette kapitlet har jeg forsøkt å gi leseren et innblikk i de ulike vurderingene jeg har gjort og valgene jeg har tatt på bakgrunn av disse underveis i prosjektet. Dette omfatter blant annet valg av metodisk tilnærming med utgangspunkt i min problemstilling, utvalgsstrategi, gjennomføring av intervjuer, etiske overveielser, utvikling av koder og kategorier og utgangspunkt for tolkning av data og drøfting. Jeg har også forsøkt å være åpen og bevisst min egen subjektivitet, og problematisert forskerrollen knyttet til ulike aspekter (Postholm, 2010, s. 67, 127). Jeg håper dette samlet kan bidra til at leseren kritisk kan vurdere kvaliteten i prosjektet mitt.

I min studie har jeg intervjuet barn, både gjennom en gruppesamtale og i livsverdensintervjuer om deres forståelse av og erfaringer med fenomenet rasisme. En utfordring når man intervjuer barn generelt, og om sårbare temaer spesielt er om deltakerne er villige til å snakke om og dele egne erfaringer knyttet til temaet som skal belyses (Postholm, 2010, s. 170). Jeg opplevde at deltakerne i mitt forskningsprosjekt ga meg tillit ved å dele sine erfaringer. I fenomenologiske studier er kvaliteten på studien også tett knyttet til forskeren som gjennomfører prosjektet (Postholm, 2010, s. 135). I mitt prosjekt har det vært vesentlig at jeg som forsker har forsøkt å unngå og påvirke deltakerne i intervjusituasjonen, gjennom hele tiden å forsøke å finne frem til deltakernes forståelse og erfaringer med fenomenet rasisme. Som jeg har problematisert tidligere i dette kapitlet, var det i enkelte situasjoner utfordrende å ikke forveksle min rolle som forsker med lærerrollen. Dette var spesielt gjeldende i situasjoner der deltakerne for eksempel brukte ord eller begreper «feil», eller dersom de var usikre på om en hendelse kunne defineres

som rasistisk eller ikke. Bevissthet rundt egen rolle bidro til at jeg i stede for å korrigere deltakerne, eller gi de «riktig svar», heller ba de utdype eller forklare hva de mente.

Gyldighet viser til om forskeren måler det man faktisk skal måle, altså om dataene som er samlet inn kan belyse det fenomenet forskningsspørsmålet etterspør (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 276). Kvale og Brinkmann (2009, s. 278) hevder at prosjektets gyldighet bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosjektet. Dette innebærer blant annet at det bør være en klar sammenheng mellom teoretisk forankring og forskningsspørsmålet, at den metodiske tilnærmingen som er brukt vil kunne gi de svarene man trenger for å kunne besvare problemstillingen, at man i intervju situasjonen gjennomfører «på stedet»-kontroller, der forskeren stiller oppklarende spørsmål for å forsikre seg om at informasjonen som har kommet frem blir oppfattet korrekt og at man i analyseprosessen forsøker å oppnå logiske fortolkninger av de transkriberte intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 278). I min studie har jeg gjennom hele arbeidet hatt et aktivt forhold til min problemstilling. I arbeidet med analysen befant jeg meg hele tiden i en løpende dialog mellom empiri, refleksjon og teori.

3.8.2 Generaliserbarhet

Mitt forskningsprosjekt er gjennomført på en flerkulturell skole, der minoritet er i majoritet. Dataene er samlet inn på et sted i en begrenset tidsperiode. Jeg søker ikke å finne en generaliserbar sannhet, men å få tykke beskrivelser av deltakerne i mitt forskningsprosjekts forståelse og erfaringer. Den konseptuelle kunnskapen som skapes kan likevel være til nytte og kunne overføres til andre lignende kontekster. Det er dette Postholm (2010, s. 131) omtaler som en *naturalistisk generalisering*. Funnene vil dermed kunne danne utgangspunkt for nye måter å se og tolke praksisfeltet på, og det knytter seg dermed en nytteverdi basert på forskningens funn. Mine funn blir presentert og drøftet i neste kapittel.

4. Analyse og drøfting

Mitt forskningsprosjekt utforsker hvilke *forståelser og erfaringer* elever på mellomtrinnet har med fenomenet *rasisme*. Med dette som inngang ønsker jeg å undersøke om og eventuelt hvordan ytringer og handlinger elevene selv opplever og formidler som rasisme påvirker deres hverdag. I arbeidet med analysen oppdaget jeg at deltakernes forståelse og erfaringer også bidro til å gi meg innsikt i det jeg tolker som en rasialisering av seg selv og andre som muligens bidrar til en form for utenforskap. Analysearbeidet danner utgangspunktet for og tar utgangspunkt i de etablerte kategoriene: *forståelse av rasisme knyttet til hudfarge, ansiktstrekk, religion og historiske forhold, erfaringer med rasisme knyttet til skole og fritid, og rasialisering og utenforskap*. Hos seks av åtte deltakere ligger den uttalte forståelsen tett opp mot egne erfaringer. Det kan derfor være hensiktsmessig å se disse to kategoriene i sammenheng med hverandre. Deltakernes forståelse og erfaringer kan igjen bidra til en forståelse av hvorfor og hvordan de rasialiserer hverandre. Deltakerne i mitt forskningsprosjekt er barn. I metodekapitlet påpeker jeg at barn er til å stole på, de er eksperter på eget liv (Tangen, 2010, s. 319). I dette kapitlet forsøker jeg gjennomgående å få en dypere innsikt i deres livsverden, og jeg vil derfor ikke stille spørsmål ved de erfaringene deltakerne deler med meg. Samtidig utfordrer Spyrou (2011) tanken om det autentiske rene barnet noe jeg til en viss grad vil problematisere senere i kapitlet.

I dette kapitlet presenterer jeg først deltakernes uttalte forståelse av rasisme. Deres uttalte forståelse vil stå som referansepunkt gjennom hele kapitlet. Deretter presenterer jeg et utvalg av deltakernes delte erfaringer, både fra skole og fritid. I siste del drøfter jeg hvordan deltakernes rasialisering av hverandre, og implisitte beskrivelse av en form for rasialisering fra samfunnet bidrar til å etablere det jeg tolker som et mulig uttrykk for utenforskap. Jeg vil gjennomgående drøfte mine funn opp mot teorien jeg presentert i teorikapitlet og tidligere forskning.

4.1 Forståelse av rasisme

Innledningsvis i min intervjuguide (se vedlegg 3) ba jeg deltakerne beskrive hva de tenker på når de hører ordet rasisme. Jeg ba dem også forklare hva de legger i ordet rasisme og eventuelt komme med eksempler og beskrive hvem som kan oppleve rasisme. Syv av åtte deltakere knyttet rasisme til hudfarge. I sine forklaringer knytter enkelte av deltakerne rasisme også til noe historisk, religion eller ansiktstrekk.

Line, Nihal, Abbas, Billal, Linda, Aniso og Diana knytter alle i sine beskrivelser av rasisme til hudfarge. Line knytter rasisme først og fremst til forskjellsbehandling på grunn av hudfarge. På spørsmål om hva hun tenker om dette, og hvordan hun vil forklare det, svarer hun det samme.

«At folk blir behandlet annerledes? På grunn av hudfarge og sånne ting.»

(Line)

Line uttrykker klart at hudfarge er en viktig markør for hvorfor mennesker opplever rasisme. Hun utfyller dette ved å legge til: «...og sånne ting...» uten å utdype hva hun mener med dette. Henter vi fram det Line deler senere i intervjuet, kan det det være mulig å tolke at «... Og sånne ting...» omfatter andre ytre kjennetegn som for eksempel ansiktstrekk. Lines beskrivelse antyder at hun har en dypere forståelse av rasisme enn kommentarer knyttet til hudfarge.

Nihal uttrykker en viss usikkerhet rundt hva hun egentlig legger i begrepet rasisme. Først svarer hun «vet ikke» og sier at begge raser kan oppleve rasisme. Hva hun legger i «begge raser» fremstår som uklart. Når hun blir bedt om å gi et eksempel på hva rasisme kan være, knytter hun det imidlertid direkte til hudfarge og hatefulle ytringer. Hos henne er det en sterk sammenheng mellom det hun beskriver som det lærte og hennes egen beskrivelse av rasisme:

«At for eksempel en svart mann går over til en hvit mann og sier sånne slemme ting. Fordi han ene mannen er i et annet land, så han andre sier: hvorfor går du ikke tilbake til landet ditt? Det kan også hvite si til svarte»

(Nihal)

Nihal bruker begrepet rase både i sin beskrivelse av rasisme og når hun forteller om hva de lærte på skolen:

«Vi lærte om ... hvordan barn opplever og hvordan de svarte og de hvite opplever det når de får hatkommentarer på hvilken rase du er»

(Nihal)

Slik jeg tolker det åpner Nihal for en forståelse av at rasisme også kan ramme minoriteter med lys hudfarge når hun påpeker at det kan gå begge veier. Nihal formidler at hun ikke har personlig erfaring med rasisme, men henviser til forståelse hun har lært i skolesammenheng. Eksemplene hun henviser til ligger tett opptil det andre deltakere formidler som egne erfaringer.

Også Aniso er opptatt av at rasisme ikke bare kan oppleves av de med mørk hud, men at det også kan ramme mennesker med lys hud. Når hun blir spurt om hva hun tenker på når hun hører ordet rasisme påpeker hun nettopp dette. Senere i intervjuet presiserer hun imidlertid at det nok er svarte som oftest opplever å bli utsatt for rasisme.

«Veldig masse forskjellige ting, fordi rasisme kan komme fra masse ord eller utseender eller hvordan du er. Rasisme handler for eksempel ikke bare om folk som er mørke i huden det kan også handle om folk som er lys i huden. Rasisme kan gå begge veier, det er det jeg tenker».

(Aniso)

Når hun blir bedt om å fortelle hva de har lært om rasisme, sier hun at hun ikke husker fordi det er så lenge siden. Det er derfor vanskelig å si om hennes beskrivelse bygger på noe hun har lært i klasserommet, slik som det er for Nihal. Når hun blir bedt om å forklare hva rasisme er og eksemplifisere dette, ligger eksemplene tett opp mot hennes egne erfaringer som hun forteller om senere i intervjuet.

«Jeg hadde sagt at det er mange folk som bruker rasisme bare for å hate på folk og at rasisme kommer liksom hvis du går noen ganger på gata så kommer enten en eller annen person og stopper deg og spør deg dumme spørsmål, men noen ganger må du bare ignorere det fordi ellers kommer det til å ødelegge dagen din (...)For eksempel du kan gå i gata så en dag kommer en person og sier pell deg vekk fra landet mitt eller sånne der ting. Eller så kan en person komme å si sånn derre din n-ordet kom deg vekk, gå tilbake til landet ditt og alt det der».

«Hvem tror du opplever rasisme?»

(Meg)

«Jeg tror, jeg håper det ikke er feil, men de som opplever det mest er de mørke i huden»

(Aniso)

Aniso tar, slik jeg tolker det, tydelig utgangspunkt i egne erfaringer. I teksten over, er henvisningene generelle. Senere i intervjuet bruker hun direkte henvisninger. Det kan virke som om Aniso har tilstrekkelig personlig erfaring til å kunne generalisere og at opplevelsene tegner et tydelig bilde av et minoritetsbarns opplevelse av rasistiske ytringer fra den hvite majoritet.

Linda kobler også rasisme til hudfarge og hatefulle ytringer.

«Ee, ordet rasisme, jeg tror at det betyr sånn liksom, når en hvit i huden og han sier mange frekke ting til han ene med svart hud, sånn hvorfor har du sånn hudfarge, det er ikke fint, det er stygt og sånn»

(Linda)

«Hvem tror du opplever rasisme, da?»

(Meg)

«Ganske mye som er svarte, fordi hvite tror at det er helt demmes hudfarge er greit, men at de svarte det var ikke greit».

(Linda)

Når Linda blir bedt om å fortelle hva de har lært om rasisme på skolen knytter hun det først til en historisk kontekst og bruk av n-ordet.

«... Vi jobba om sånn at i (pause) i gamle tiden liksom at de svarte folkene var som slaver, så vi jobba med det. Og at vi kan ikke egentlig si N-ordet....»

(Linda)

Lindas egenbeskrivelse av rasisme og tillært forståelse fra skolen skiller seg fra hverandre. Egne erfaringer er knyttet til rasistiske kommentarer basert på hudfarge, mens skolelærdommen representerer en historisk forståelse av rasisme.

Senere i intervjuet påpeker Linda at det ikke bare er hudfarge, men også ansiktstrekk som kan være utgangspunkt for rasisme. Her sier hun blant annet at de med asiatisk opprinnelse også blir utsatt for rasisme.

«Ehm, Asian folks (kan også oppleve det) fordi øynene dems kan være liksom skarpe her på sidene og de er så småe og det er flere folk som gjør sånn (drar øynene smale med fingrene), de tar fingrene dems og putter sånn og etterpå sier de noen rare ord eller snakker babyspråk. Og etter på de gjør sanne ord liksom. Det er ganske rasistisk»

(Linda)

Eksempelet hun gir ligger tett opp mot erfaringer både Line og Diana beskriver i sine intervjuer, som noe de har opplevd på skolen mellom elever. Det kan tenkes at dette er situasjoner også Linda har vært en del av, selv om ikke hun trekker det frem som egne erfaringer i sitt intervju.

Diana er opptatt av at det kan kalles rasisme når det gjelder noe du ikke har kontroll over, som hudfarge, ansiktstrekk og språk.

«Jeg tenker det kan være noen som hater deg for noe du ikke har kontroll over, liksom hudfargen din. Det var jo ikke du som ville være en annen hudfarge enn alle andre har. Det var Allah sitt valg å lage deg sånn, det var ikke ditt valg.»

(Diana)

I Dianas uttalte forståelse ligger det slik jeg tolker det, en referanse til minoritet og majoritet der hun refererer til *«enn alle andre har»*. Implisitt kan det her ligge en forståelse av at det er hvit hudfarge som oppleves som normalt, og at mørk hudfarge skiller seg fra majoriteten og dermed representerer annerledeshet. Når hun skal fortelle om hvem som kan oppleve det, trekker Diana også inn andre grupper mennesker knyttet både til ytre kjennetegn og til språk.

«Det kan være hvem som helst egentlig (som opplever det). Det kan være noen med en annen hudfarge, det kan være noen med annen liksom, ansiktsform. Ja, og det kan være noen som snakker et annet språk, det kan være hvem som helst egentlig.»

(Diana)

Abbas går direkte på menneskeverd i sin uttalte forståelse av rasisme:

«At en person tenker han er mer verdt enn en annen person på grunn av hudfarge eller hvordan personen ser ut» «Jeg ville sagt at det er folk som mener at folk som ikke er lik dem er verdt mindre enn dem.»

(Abbas)

Abbas sitt utsagn uttrykker en annen og mer utvidet forståelse av rasisme enn de øvrige deltakerne; han knytter rasismebegrepet direkte til rangering av mennesker på bakgrunn av hudfarge og andre ytre kjennetegn. Siste setning antyder i tillegg en forståelse av at enkelte folkegrupper har større verdi enn andre. Dette kan nærme seg en strukturell forståelse av rasisme.

Også Billal uttrykker en sammensatt forståelse av rasisme:

«Jeg tenker på at folk blir brukt som slaver, det er sånn urettferdig at svarte mennesker kan ikke få de beste mulighetene, men de hvite i huden får alle sjansene de har lyst til.» «En jente kan ikke komme inn på universitetet fordi hun er svart, men vennen hennes som er hvit i huden kan komme inn fordi hun er hvit»

(Billal)

«Hvem kan oppleve rasisme?»

(Meg)

«Svarte folk, jøder, muslimer og de som kommer fra Asia»

(Billal)

Billal har en tydelig historisk forståelse av rasismens opprinnelse, samtidig trekker han linjer helt frem til vår tid og knytter også rasisme til urettferdig behandling av «ikke hvite». Dette eksemplifiserer han. Også Billal antyder at han har, eller nærmer seg en forståelse av strukturell rasisme, og at rase bygger på sosiale konstruksjoner. I tillegg er det interessant å observere at hans uttalte forståelse bygger på referanser til eksempler utenfor hans erfaringsverden.

Hadeel er den eneste deltakeren som knytter rasisme først og fremst til ansiktstrekk og ikke til hudfarge.

«Rasisme er (tenker). Det er på en måte sånn de sier noe frekt. Som for eksempel kanskje «hvorfor har du så små øyne, eller noe sånt?»

(Hadeel)

Selv om Hadeel ikke knytter rasisme direkte til hudfarge, viser også hun at ytre kjennetegn vil være relevant for å kunne bli utsatt for rasisme.

4.2. Oppsummerende drøfting av forståelse av rasisme

Hvordan kan deltakernes uttrykte forståelse av rasisme sees i lys av faglige perspektiver?

Deltakerne i mitt forskningsprosjekt har alle en sammensatt forståelse av fenomenet rasisme. Den samlede forståelsen hos deltakerne viser hvordan hudfarge, ansiktstrekk og religiøs tilhørighet alle gir grunnlag for å oppleve rasisme. Seks av åtte deltakere påpeker at det ikke kun er hudfarge som kan være utløsende for rasisme. Deres forståelse av rasebegrepet fremstår derfor ikke som en biologisk forståelse, men ligner mer på forståelsen av rase som noe sosialt konstruert (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 1998). I CRT bruker man begrepet rasialisering for å forklare prosesser der man kategoriserer mennesker i ulike kategorier basert på ytre kjennetegn, religiøs tilhørighet eller kulturell bakgrunn. Gjennom kategoriseringen tillegger man også gruppene man plasserer ulik verdi (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 1998). I den uttalte forståelsen kategoriserer deltakerne ulike grupper med utgangspunkt i hvem som kan oppleve rasisme og ikke. Selv om deltakerne, med unntak av Billal og Abbas, ikke sier noe om de ulike gruppens verdi eller fordeler, ligger det implisitt en

forståelse av hvem som kan bli utsatt for rasisme og diskriminering, og hvem som ikke blir det. Gjennom deltakernes uttalte forståelse ser vi at det er stor variasjon i hvilke kategorier de velger inn i tillegg til de som kategoriseres ut fra hudfarge.

Både Nihal og Aniso forholder seg eksplisitt til kategoriene svart og hvit. Med CRT som forståelsesramme kan denne todelingen minne om en binær forståelse av rasialisering (Delgado & Stefancic, 2017). Den binære forståelsen problematiseres av Delgado og Stefancic (2017, s. 79–82). De påpeker, som nevnt, at den binære tilnærmingen kan bidra til en forståelse av at det kun er de med mørk hud som kan oppleve rasisme. I en amerikansk kontekst handler det om å anerkjenne at det ikke kun er afroamerikanere som utsettes for rasisme, i en norsk kontekst vil det muligens i like stor grad knytte seg til mørk og lys hudfarge. Ettersom begge jentene påpeker at rasisme kan gå begge veier, kan man tolke det som at de også her anerkjenner at minoriteter med lys hud, som på grunn av ansiktstrekk eller religion skiller seg fra majoriteten, også kan bli utsatt for rasisme. En annen måte å tolke det på er med utgangspunkt i egne erfaringer. Selv om Nihal formidler at hun ikke har personlig erfaring med rasisme, ligger eksemplene hun henviser til tett opptil det andre deltakere formidler som egne erfaringer. Både Aniso og Nihal har to foreldre fra Somalia og er mørke i huden. Spesielt Anisos forståelse fremstår som tett knyttet til egne erfaringer. I henne tilfelle er det egen hudfarge som har utløst rasistiske ytringer fra andre. Muligens er tanken om at rasisme kan gå begge veier noe lært. Fravær av egne erfaringer der hudfarge ikke er utløsende faktor, kan være en årsak til at de ikke viser dypere refleksjon rundt dette.

Både Linda, Abbas, Hadeel, Diana og til en viss grad Line inkluderer også ansiktstrekk i sin kategorisering av hvem som kan oppleve rasisme. Hos Abbas fremstår det som noe lært ved at det ikke ligner noen av erfaringene han senere deler, mens det hos Linda, Diana og Line kan tyde på at det bygger på egne erfaringer. Line har selv asiatiske ansiktstrekk og forteller om opplevd rasisme på bakgrunn av dette. Diana forteller om lignende erfaringer, som ligner måten Linda eksemplifiserer sin rasismeforståelse på. Billal er den eneste som inkluderer religion. Han nevner jøder og muslimer eksplisitt når han blir bedt om å forklare hvem som kan bli utsatt for rasisme. Dette til tross for at Diana, som vi skal se senere, har blitt ekskludert på internett på grunn av egen religiøs tilhørighet. Slik jeg leser deltakerne sin uttalte forståelse er det stor variasjon i hva de mener er utløsende for å oppleve rasisme. I norsk kontekst argumenterer Eriksen (2021) for at en presis forståelse av rasialisering og rasisme er nødvendig dersom vi skal nå fagfornyelsens mål om skolen som en demokratisk og antirasistisk arena. CRT påpeker

også at fokus på rase som noe sosialt konstruert og rasialiseringsprosessen er viktig i antirasistisk arbeid (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 1998). Fravær av undervisning og samtale om disse prosessene kan være en av årsakene til noe som fremstår som en flytende forståelse av rasisme, der erfaringer hos enkelte er utslagsgivende (Dowling, 2017; Eriksen, 2021; Gullestad, 2002; Harlap & Riese, 2014). Referansene til den moderne rasismen, fremstår dermed som erfaringsbasert.

Harlap og Riese (2014, s. 191) hevder at det norske samfunn og norsk skole er preget av en fargeblind praksis. Med en slik forståelse tar man utgangspunkt i at hudfarge, ansiktstrekk og religiøs tilhørighet som skiller seg fra majoriteten hverken påvirker oss eller er relevant i sosiale settinger (Delgado & Stefancic, 2017; Harlap & Riese, 2014, s. 192). Deltakerne i mitt forskningsprosjekt uttrykker det motsatte gjennom sin uttalte forståelse. Hudfarge spesielt, men også ansiktstrekk og religion gjør seg gjeldene i deres kategorisering av mennesker som kan bli utsatt for rasisme. Rysst (2012) påpeker i sin tekst at lærerne på skolen hun har gjennomført sitt forskningsprosjekt trekker frem mangfoldet i elevgruppen som en av årsakene til at elevene ifølge dem er fargeblinde. Samtidig finner Rysst (2012) at deltakerne i hennes forskningsprosjekt i stor grad kategoriserer og hierarkiserer hverandre. Senere i kapitlet skal vi se hvordan også deltakerne i mitt forskningsprosjekt kategoriserer hverandre og seg selv når det kommer til å definere norskhet. Poenget er at mine deltakere, til tross for at det oppleves som at de har hatt relativt lite undervisning om rasisme, er fargebevisste og kategoriserer ut ifra en implisitt forståelse av rase som en sosial konstruksjon. Deltakerne i mitt forskningsprosjekt utfordrer dermed tanken om fargeblindhet. Selv om innholdet i deres konstruerte rase varierer, er det tydelig at rase (farge i sin vide forstand) for dem eksisterer. (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 1998). Rysst (2012) og min forskning viser at det er en fargebevissthet også mellom elever på skoler der minoritet er i majoritet.

Ideen om ubehagets pedagogikk viser hvordan temaer som rasisme kan oppleves som ubehagelig for både elever og lærere og dermed ofte er noe man styrer bort ifra (Røthing, 2019). Eriksen (2021) presenterer empiri hentet fra undervisning om rasisme, på en skole med en elevgruppe med flest majoritets elever. Hun påpeker at man så tendenser til opplevd ubehag hos elevgruppen i arbeid med temaet. Eriksen (2021) beskriver ubehag som vises kroppslig (ved at elevene ser ukomfortable ut i samtale om rasisme). Det beskrives også som en form for berøringsangst av kategorier som hudfarge, når elevene blir bedt om å definere norskhet. Deltakerne i mitt forskningsprosjekt uttrykker det motsatte og fremstår som trygge med å ta i

bruk ord og begreper som i litteraturen ofte blir oppfattet som tabu eller ubehagelig som rase (Bangstad, 2017). Slik jeg tolker det oppleves det for deltakerne i mitt forskningsprosjekt dermed annerledes. Nihal refererer direkte til rasebegrepet når hun blir bedt om å forklare hva hun legger i fenomenet rasisme. Også de andre deltakerne, med unntak av Hadeel, er raske til å konkludere med at hudfarge er svært relevant i forståelsen av rasisme. Dette bidrar til å eksemplifisere ubehagets pedagogikkens kompleksitet. Det som kan oppleves som ubehagelig for elever i en kontekst eller med en type bakgrunn, kan oppleves anerkjennende eller befriende for andre (Eriksen, 2021; Røthing, 2019).

I deltakernes uttalte forståelse henvises det i størst grad til hverdagsrasisme. Billal representerer unntaket – han sier at hvithet gir deg noen fordeler du ikke har som svart. Slik jeg tolker Billal representerer dette en forståelse av rasisme, også på systemisk nivå. CRT tar utgangspunkt i at rasisme er strukturell og innvevd i samfunnet (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 1998). I utdanningssammenheng vil dette kunne komme til uttrykk gjennom testing, utforming av læreplan og pensum med utgangspunkt i et majoritetsperspektiv (Delgado & Stefancic, 2017; Gitz-Johansen, 2006; Ladson-Billings, 1998; Pihl, 2010). Flere av informantene i rapporten fra Antirasistisk senter påpeker at de ikke ble bevisst den systemiske rasismen de møtte allerede i barneskolealder før de ble eldre og fikk mer kunnskap og en bedre forståelse av hva systemisk rasisme var. I rapporten fra Antirasistisk Senter er deltakerne i aldergruppen 17-30 år (Wasvik, 2017). Det kan være mulig å tolke fravær av en systemisk rasisme i deltakernes uttalte forståelse med deres alder. Samtidig hevder flere (Delgado & Stefancic, 2017; Dowling, 2017; Eriksen, 2021; Gullestad, 2004) at undervisningen om rasisme i norsk skole preges av en historisk og individuell forståelse av fenomenet. Fravær av en undervisning som problematiserer den moderne og mer strukturelle former for rasisme kan frata barn mulighet til selvrefleksjon og også forståelse av systemisk rasisme (Delgado & Stefancic, 2017; Gullestad, 2004; Harlap & Riese, 2014). Slik jeg leser deltakernes uttalte forståelse står egne erfaringer sentralt.

4.3 Erfaringer med rasisme

Samtlige av deltakerne forteller om erfaringer med rasisme. Erfaringene de forteller om finner sted på ulike arenaer: på skolen, på gata, på fritidsaktiviteter og online. Skolen står som en felles arena der flere har opplevd rasisme. Arenaene utenfor skolen varierer, og jeg har derfor valgt å presentere erfaringene med utgangspunkt i arenaene skole og fritid (som en samlebetegnelse). Slik jeg tolker deltakernes uttalte forståelse av rasisme og delte erfaringer fremstår erfaringene fra fritiden også som sentrale for å få et innblikk i deres livsverden. Deltakernes erfaringer er

knyttet til ulike avsendere. Jeg har i presentasjonen valgt å skille mellom rasisme fra andre barn og rasisme fra voksne. Erfaringene deltakerne deler representerer ulike former for hverdagsrasisme. Avslutningsvis presenterer jeg hvordan deltakerne beskriver sin opplevelse av det å snakke om rasisme før jeg gjør en oppsummerende drøfting av deltakernes delte erfaringer, og opplevelse av å snakke om det.

4.3.1. Erfaringer fra skolen

I gruppesamtalen ble deltakerne med utgangspunkt i undervisningsopplegget fra Dembraskole, invitert til å diskutere samtalekort med ulike rasistiske utsagn. I denne settingen delte flere av deltakerne også egne erfaringer. I gruppesamtalen med gruppe 1 forteller Abbas om en lærer han opplevde som rasistisk. Nihal husker denne læreren og nikker bekreftende når Abbas forteller om sin erfaring, men sier ingen ting om det i sitt livsverdenintervju.

«Jeg husker vi hadde en lærer i 3.klasse (...) Hun var på en måte sånn. Hun kasta blyanter og viskelær på elever (...) Det var liksom sånn, mot de som kom fra Norge var hun snill. Hun var litt sånn glad på en måte, og når hun måtte hjelpe de ikke-norske var hun streng og ikke glad liksom».

(Abbas)

Abbas sin fortelling utløses av samtalekortet «**en del barn med innvandrerbakgrunn opplever at lærere behandler dem annerledes enn etnisk norske barn**». I sitt livsverdenintervju svarer han først «nei» på spørsmålet om han selv har opplevd eller sett rasisme på skolen. Når jeg minner han på fortellingen om læreren fra gruppeintervjuet husker han og forteller igjen om situasjonen, men påpeker at det er lenge siden ved å understreke at det var i tredje klasse. Slik jeg tolker Abbas sin beskrivelse av denne situasjonen kategoriserer han seg selv og sine medelever i gruppen norske og ikke-norske, der han og flere andre kategoriseres som ikke-norske. Abbas sin uttalte forståelse av rasisme tar utgangspunkt i at både hudfarge og andre ytre kjennetegn gir grunnlag for å bli utsatt for rasisme. Her formidler altså Abbas at det å tilhøre en annen «rase» enn majoriteten kan utløse negativ tilnærming fra en lærer. Andre undersøkelser har gjort liknende funn. Rysst (2012) formidler at deltakerne i hennes studie opplever at lærerne favoriserer majoritets elever og beskriver det de opplever som forskjellsbehandling fra lærerne som elever med minoritetsbakgrunn. Også i rapporten fra antirasistisk senter viser flere av deltakerne i studien til forskjellsbehandling fra lærere hos elever med minoritetsbakgrunn (Wasvik, 2017). Blant mine deltakere er det kun Abbas som deler en opplevd erfaring med forskjellsbehandling på grunn av rase fra en lærer. Billal og Line

forteller om venner som har hatt lignende opplevelser, med lærere de beskriver som rasistiske, eller at de forskjellsbehandler elever, men på andre skoler.

"I skolen til en venn av meg, hun sier at de sier N-ordet sånn nesten hver eneste dag og det er bare en person der med mørk hud». «Hun sa læreren dems brydde seg ikke. Kanskje læreren er rasistisk?»

(Line)

«Vennen min som går i en annen skole, han sa (at læreren sa) til de som ikke er hvit i huden, det er veldig bra jobb du kan spille, men til de mørke i huden han sier nei, jeg har flere lekser du kan gjøre»

(Billal)

Målet i mitt forskningsprosjekt er ikke å bekrefte eller avkrefte om lærere forskjellsbehandler elever med minoritetsbakgrunn, men Abbas sin erfaring og Billal og Lines fortellinger vitner om en forståelse og anerkjennelse av at det å skille seg fra majoriteten kan medføre at elever opplever forskjellsbehandling fra lærere.

Billal og Aniso deler en annen type erfaring fra skolen. De forteller om en bygningsarbeider som har kommet med hatefulle ytringer til en medelev. Begge referer til hendelsen i sine individuelle intervjuer, og det fremstår for meg som at de beskriver samme situasjon.

«Det var to gutter fra klasserommet, også var det en mann som skulle fikse noe her ett eller annet sted. Han sa sånn derre, han sa masse rasistiske ting, jeg tror han sa n-ordet, jeg husker ikke sikkert, også til slutt kom læreren, jeg husker ikke så godt fordi det var i 6.klasse».

(Aniso)

«Vi skulle gå ned til gymmen, også vennen min og en annen venn skulle hente skoene sine, også dyttet de ved et uhell inn i en dør så en ting falt ned, også kom det en arbeider og sa jævla N-ordet». «Det var en som bygger på skolen».

(Billal)

Eksempelet viser hvordan elever med minoritetsbakgrunn hele tiden befinner seg i en særlig sårbar posisjon, der de ikke selv kan bestemme om og når de blir konfrontert med og må forholde seg til egen rase (Ahmed, 2012; Eriksen, 2021). Selv om Aniso og Billal tilsynelatende beskriver samme hendelse fremstår deres opplevelse av situasjonen ulik.

«Det var veldig sjokkerende fordi at jeg hadde aldri tenkt at man skulle høre det liksom på skolen. Kanskje utafor liksom, ikke inne i skolen».

(Aniso)

Aniso beskriver det som sjokkerende at man kan bli utsatt for hatefulle ytringer fra en voksen inne på skolens område. Slik jeg tolker Anisos reaksjon kan det tyde på at skolen for henne oppleves som et trygt sted der man vanligvis ikke møter rasisme, spesielt ikke fra voksne. Anisos uttalte forståelse og beskrivelse av egne erfaringer vitner om flere opplevelser med rasisme, noe som antyder at hatefulle ytringer utenfor skolen fra fremmede er en del av hennes hverdag, og noe hun dermed er forberedt på å møte utenfor skolen. Mitt forskningsprosjekt er som sagt gjennomført på en skole der minoritet er i majoritet. Kritisk hvithetsteori synliggjør hvordan den hvite rase ofte står som en umarkert kategori, og at det derfor blir minoriteten som har rase (Bonilla-Silva, 2018; Chubbuck, 2004; Eriksen, 2021; Gillborn, 2005). I Aniso sitt tilfelle er kanskje opplevelsen av det å «ha» rase noe hun ikke er vant til å måtte forholde seg til i skolesammenheng, og nettopp derfor opplever hun situasjonen som spesielt sjokkerende.

Billals opplevelse av situasjonen representerer en annen type refleksjon.

«Da sa jeg, hvorfor skal man egentlig gidde å si sånne stygge ord til folk». «Det var sånn stakkars at det bare er de som er mørke i huden som får den kommentaren hele tiden».

(Billal)

I motsetninger til Aniso reflekterer ikke Billal i noen særlig grad over at hendelsen fant sted på skolen, fra utenforstående arbeidere. Han beskriver derimot en generell oppgitthet over at de som er mørke i huden blir møtt med den type rasistiske kommentarer «*hele tiden*». Et affektivt perspektiv kan bidra til å gi en dypere forståelse av Billals oppgitthet. Dette perspektivet tilfører en forståelse av at levde erfaringer vil være svært tydelige for de som har opplevd det, men oftest er usynlige for de som ikke selv har kjent det på kroppen (Eriksen, 2021). Billals oppgitthet representerer for meg at hans erfaringer har satt seg i kroppen hans, og at opplevelser som dette vekker kjente emosjonelle reaksjoner.

Sammenlignet med rapporten fra Antirasistisk senter (2017) forteller mine deltakere om relativt få erfaringer med rasisme fra voksne på skolen. Fravær av fortellinger fra skolen gjør meg nysgjerrig. Historien der Abbas forteller om læreren fra tredjeklasse, er tydelig gjenkjennbar for Nihal i gruppeintervjuet. Det fremstår som at hun husker læreren og er enig i at hun var rasistisk. Hun kobler likevel ikke denne læreren til egne eller andres erfaringer i sitt livsverdenintervju. Billal og Aniso forteller også om en situasjon som har oppstått på skolen, i skoletiden. Ifølge dem begge var det mye snakk om hendelsen på skolen i ettertid. Likevel er

det kun disse to, Billal og Aniso, som beskriver denne hendelsen. Som vi skal se senere er det også flere situasjoner ulike deltakerne forteller om som har funnet sted i klasserommet, der kun én av deltakerne beskriver disse erfaringene, selv om det er stor sannsynlighet for at flere har vært til stede samtidig. Kanskje representerer dette en selektiv hukommelse når det kommer til rasistisk erfaringer? Og en ubevisst sanering av negative kommentarer fra voksne? Rysst (2012) har i sitt forskningsprosjekt gjort observasjoner på sin skole over lengre tid, og beskriver noe av det samme gjennom en deltaker i hennes studie, Kofi. Gjennom sine observasjoner har hun hørt at han har fått kommentarer på hudfarge/utseende som igjen utløste en sterk reaksjon hos Kofi. I en uformell samtale spør hun Kofi om han har opplevd at andre eller han selv har fått kommentarer eller blitt ertet på grunn av hudfarge, hvorpå Kofi svarer «njaa, men det har ikke skjedd meg» (Rysst, 2012, p. 81). Rysst (2012) påpeker at Kofi i denne sammenhengen ikke snakker «sant». Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet søker jeg innsikt i deltakernes livsverden og er ikke ut etter å bekrefte eller avkrefte erfaringene deltakerne deler med meg. Spyrou (2011) sin tilnærming til barn som deltakere i forskning vil likevel kunne tilføre et nyttig perspektiv. Han viser hvordan barns erfaringer hele tiden vil formidles med utgangspunkt i den kunnskapsverden de har tilgang til. Sett i lys av dette kan fravær av delte erfaringer om hendelser, der tilsynelatende flere av deltakerne har vært til stede, handle om at ikke alle deltakerne knytter direkte referanser mellom hendelsen og rasisme, slik som Abbas, Billal og Aniso gjorde.

Spyrou (2011) påpeker også at barn i større grad enn voksne kan påvirkes av maktubalansen mellom forsker og deltaker. Fravær av fortellinger om rasisme fra lærere kan også ha sammenheng med meg som forsker. Det er mulig at jeg for deltakerne representerer en rolle som hvit lærer. Selv om jeg opplevde intervjuene som tillitsbaserte, er det mulig at min bakgrunn gjør at det oppleves som mindre «trygt» å dele erfaringer med lærere som «ligner» meg.

Deltakerne deler også erfaringer der de har opplevd rasisme fra andre barn. Line og Diana beskriver begge erfaringer fra skolesammenheng der andre barn er avsender av rasistiske ytringer med utgangspunkt i ansiktstrekk. Line deler en erfaring fra klasserommet, der hun har blitt utsatt for rasisme fra en medelev.

«Åjaa, en gang så satte guttene i klassen på (tenker) på en sang» «Jojo, de satte på en sang også han derre, hva er det han derre katten heter i Tom og Jerry?» «Enten Tom

*eller Jerry» «Ja han var liksom på bildet også hadde han sånn derre, gjorde han sånn der, sånn der (lager smale øyne med fingrene)»
(Line)*

Da Line fikk spørsmål om hun har opplevd rasisme på skolen var hun først usikker. Hun tenkte lenge før hun sa «*det var kanskje litt rasisme*». Etterfulgt av en beskrivelse der det ble satt spørsmålsteget ved hennes norskhet på grunn av ansiktstrekk. Selv om hun i utgangspunktet var usikker på om hun hadde opplevd noe rasistisk, representerer sitatene over en av flere historier hun forteller om. Lines uttalte forståelse av rasisme handler om det å bli behandlet annerledes på grunn av hudfarge «og sånne ting». Slik jeg tolker det bygger Lines raseforståelse på noe som kan minne mer om biologisk rase enn rase som sosialt konstruert (Bangstad, 2017). Hennes usikkerhet knyttet til egne erfaringer kan springe ut av en tanke om at rasisme rammer de med mørk hudfarge, noe som bidrar til at usikkerhet knyttet til egne erfaringer ettersom hun ikke er mørk i huden. Harlap og Riese (2014) argumenterer for at en aktiv bruk av rasebegrepet som sosialt konstruert vil kunne gi elever verktøy som gjør at de vil kunne kjenne igjen problemer som diskriminering og fremmedgjøring av andre, men også av seg selv. Line beskriver opplevelsen av situasjonen slik:

*«Jeg tenkte sånn: så dumme de er» «Fordi det er.. fordi det er slemt» «Jeg følte meg litt irritert» «Ehm (tenker) jeg var ukomfortabel» «Jeg tror det var mange i klassen som var ukomfortabel egentlig.»
(Line)*

Selv om Line virker litt usikker på om hun faktisk har vært utsatt for rasisme er det tydelig at hendelsen har preget henne. Først fremstår det som at situasjonen egentlig ikke gikk så mye inn på henne. Når hun tenker videre over det kommer det til slutt frem hvordan hun opplevde situasjonen som ukomfortabel både for seg selv, og for flere av de i klassen. Hun påpeker i intervjuet at dette gjaldt spesielt en medelev som også har asiatiske ansiktstrekk. Line plasseres dermed i en kategori sammen med en annen elev med like, ytre kjennetegn som henne, selv om deres etniske tilhørighet ikke er lik (Osler & Lindquist, 2018). For meg representerer dette hvordan rasisme kan ansees som del av en kulturell praksis. I dette eksemplet blir Line blir stående som representant for en kategori på bakgrunn av ytre kjennetegn (Delgado & Stefancic, 2017; Harlap & Riese, 2014). Jeg vil drøfte dette mere inngående i siste del av dette kapitlet. Diana forteller om en annen situasjon mellom medelever der ansiktstrekk danner utgangspunkt for rasistiske ytringer.

«Det var liksom en gang for ikke såå lenge siden. Jeg har en bestevenn, en ny bestevenn, vi henger alltid sammen og sånt. Og hun er fra Vietnam, og en dag hun logga på smartboarden våres med uhell. Og da så vi navnet hennes liksom komme opp, og da var det en gutt i klassen som sa «ching chong, kan du være så snill å logge av?»

(Diana)

Også i denne situasjonen er ansiktstrekk og muligens også navnet utløsende faktorer for rasistiske ytringer. Diana inkluderer ansiktstrekk som årsak for å oppleve rasisme i sin uttalte forståelse av fenomenet rasisme. I motsetning til Line, virker Diana trygg på at dette er rasisme når hun påpeker at hun opplevde dette som både *«frekt og rasistisk»*. Diana forteller også om et par andre jenter i klassen som pleier å *«strekke øynene sine opp og si ching chang chong»*. Diana deler en ny innsikt når hun forteller om hvordan hun opplevde situasjonen:

«Jeg ble litt sint, for hun er bestevennen min og kunne ikke gjøre noe. Jeg ville ikke ha problemer. Liksom drama. Det der kan lage mye drama. Og det der kan få deg til å bli mobbet, eller du kan bli target for mobbing»

(Diana)

Diana er den eneste deltakeren som uttrykker en form for frykt for å si ifra om rasismen hun har observert. Når jeg har spurt de andre deltakerne om hva som har skjedd i etterkant av deres erfaringer med rasisme på skolen sier Billal og Aniso at klassekameratene sa ifra til kontaktlæreren, Abbas fortalte om det hjemme, mens Line forteller at hun sa ifra om den ene hendelsen til foreldrene sine *«lenge etterpå»*. Dianas frykt for å melde fra representerer hennes opplevelse. Den fargeblinde ideologien som blant annet Harlap og Riese (2014) hevder preger det norske samfunnet og også norsk skolepraksis, kan bidra til at rasistiske ytringer ikke utløser en tilstrekkelig reaksjon fra læreren (Osler & Lindquist, 2018). Rysst (2012, s.78) finner i sin studie at lærerne skylder på manglende begrepsforståelse hos elever med minoritetsbakgrunn når de forklarer hvorfor elevene tyr til rasistiske utsagn seg-i-mellom i konflikter. Mine data gir ikke grunnlag for å si noe om lærernes erfaringer og tanker knyttet til den erfarte og forståtte rasisme mine deltakere forteller om. I Line og Dianas eksempler, kan fravær av fortellinger om reaksjoner fra voksne likevel tyde på at rasismen disse to forteller om foregår uten at lærerne får det med seg, eller at de ikke reagerer aktivt på det.

4.3.2. Erfaringer fra fritid

Flere av deltakerne forteller om ulike erfaringer fra fritiden – tiden utenfor skolens arenaer.

Erfaringene deltakerne deler fra fritiden er viktig da de ser ut til å påvirke og utvikle deltakernes forståelse av rasisme. Hendelsene de beskriver bidrar også til en forståelse av deltakernes

konstruksjon av egen identitet som individer og sier noe om hvordan de opplever å bli vurdert av andre. Det er her de etablerer grunnlaget for å tolke og forstå sin posisjon i storsamfunnet.

Billal forteller om to erfaringer, begge fra t-banen. I den første situasjonen han beskriver er han sammen med en gruppe venner.

«Tja, det var egentlig litt rasisme, men det var en gang jeg og vennene mine satt på t-banen, også kom det en hvit mann og han filmet oss også sa han: dere burde gå tilbake til landet deres».

(Billal)

Når jeg spør om han har andre erfaringer med rasisme trekker han lenge på det, før han sier «*på en måte*».

«Det var en gang jeg var på t-banen til trening og så skulle jeg gå av t-banen også dytta jeg ved et uhell bort på en dame også sa hun, du burde egentlig bare gå tilbake til landet ditt»

(Billal)

Måten Billal beskriver disse to erfaringene sier noe om hans forståelse av fenomenet rasisme. I begge beskrivelsene bruker han ord som «*litt*» og «*på en måte*», som jeg tolker som en usikkerhet knyttet til hans vurdering av situasjonens rasistiske karakter. I sin uttalte beskrivelse av fenomenet rasisme er Billal opptatt av det som av meg tolkes som historisk og systemisk rasisme. Det kan virke som han i mindre grad knytter hatefulle ytringer som ikke inneholder ord som n-ordet, eller er direkte knyttet til hudfarge, som rasistiske. Som jeg pekte på over kan fravær av rom for deling og drøfting av erfaringer med mulig rasistisk innhold, eksempelvis gjennom undervisning om systemisk rasisme i skolen, frarøve elever som blir utsatt for rasisme muligheten til å etablere knagger de kan henge sine ulike erfaringer på (Eriksen 2021, Dowling 2017 og Harlap og Riese 2014). Når Billal blir bedt om å beskrive opplevelsen av sin erfaring fra t-banen beskriver han det som «*dårlig*» og knytter årsaken til den hatefulle ytringen til egen hudfarge: «*...at folk skal liksom filme oss bare fordi vi er mørke i huden*». Igjen trekker Billal frem hudfarge som årsak til at han blir utsatt for rasisme; hudfargen hans identifiserer tilhørighet med gruppen som blir utsatt for rasisme, noe som bekrefter hans annerledeshet. Aniso forteller om en erfaring fra gata der også hun og moren blir bedt om å dra tilbake til landet sitt.

«Det var en dag jeg og mamma var på vei til Grønland, også møtte mamma en venn. Hun har kjent han veldig lenge, fra barndommen og alt det der, så de kom til Norge sammen. Så de stoppa midt i gata og begynte å snakke sammen. Ikke liksom midt i gata, men der man går. Også var det en dame som kom også begynte hun å si sånn der «hvorfors snakker dere i telefonen i gatene» og sånn «dere skriker, kan dere gå tilbake til landet deres?» og alt det der».

(Aniso)

Aniso formidler denne episoden svært detaljert, det virker som om hendelsen har preget henne. På spørsmål om hvordan hun opplevde situasjonen sier hun:

«Jeg ville jo opp til henne og gi henne slag, men mamma holdt meg bakover, for jeg var veldig sur og mamma har fått nok av det der så hun bryr seg egentlig ikke så mye i det siste. Men vi som er mindre bryr oss veldig mye, fordi det er like mye landet vårt som hennes» «Jeg kjente på vondt, sur og masse forskjellige følelser»

(Aniso)

«Tenkte du mye på det etterpå?»

(Meg)

«Ja, fordi det var i femteklasse og jeg tenker på det fortsatt»

(Aniso)

Måten Aniso forteller at «mamma har fått nok av det der» tilsier at dette ikke er en enkeltstående hendelse. Det er noe de som familie har opplevd og stadig opplever. I intervjuet forteller Aniso om en lignende hendelse der moren og søsteren fikk samme type kommentar. Hun påpeker at ettersom hun er så ung har hun ikke blitt vant til denne type utsagn enda, og derfor reagerer hun sterkere enn moren. Jeg har ingen forutsetninger for å si noe om hva eller hvordan Anisos familie snakker om rasisme og slike hendelser hjemme, men Anisos beskrivelser av egne og familiens erfaringer med rasisme, formidler at for henne fremstår rasisme som noe man må lære seg å leve med. Anisos erfaring bidrar til å synliggjøre hvordan møte med egen rase, slik man påføres dette gjennom ytringer fra andre, etablerer erfaringer man selv ikke kan velge bort (Ahmed, 2012; Bonilla-Silva, 2018; Eriksen, 2021).

Aniso beskriver en sterk følelsesmessig reaksjon knyttet til denne opplevelsen. Hun gir blant annet uttrykk for at hun blir så sint at hun har lyst til å slå vedkommende. I intervjuet beskriver Aniso også en situasjon fra skolen der hun havnet i en voldelig konflikt med en medelev, utløst av en lignende kommentar. I min studie er Aniso den eneste deltakeren som beskriver en følelsesmessig reaksjon av denne karakteren, et behov for å reagere fysisk. Anisos tydelige

referanse til hendelsene og hennes respons, eksemplifiserer hvordan det å bli utsatt for hatefulle ytringer kan sette seg i kroppen og utløse både kroppslige og emosjonelle reaksjoner (Eriksen, 2021). I Anisos tilfelle utløste de hatefulle ytringene en kroppslig reaksjon som i tilfellet med medeleven bidro til at hun reagerte med vold.

De eksemplene jeg har trukket frem til nå, er hentet fra fysiske møter mellom mennesker. Internett representerer en kvalitativt annerledes arena. På internett kan man fremstå uten ytre kjennetegn, kjennetegn som vi i teksten over gjennomgående har etablert som utløsende for rasistiske ytringer.

Både Billal, Diana og Hadeel har opplevd ulike former for rasisme på internett. Billal har opplevd å ikke bli trodd når han har fortalt han er fra Norge, på grunn av profilbildet sitt, der hudfargen er synlig. Han forteller hvordan han løste påstandene om at han ikke kunne være norsk: *«til slutt jeg løy og sa jeg var fra Somalia»*. Diana som først svarer *«jeg tror ikke det helt»* på spørsmål om hun har opplevd rasisme, utvider sin fortelling når jeg spør om hun har opplevd noe hun er usikker på om kan ha vært rasisme. Hun forteller da om en episode på internett.

«..når jeg fikk online venner, da jeg skrev at jeg er muslim eller at jeg er fra et annet land, da ville de ikke være venner med meg lengre»
(Diana)

Diana er en av de som knytter rasisme til hudfarge, språk og ansiktstrekk. Fravær av uttrykt forståelse om at religion også kan gi grunnlag for rasisme, tolker jeg som en mulig forklaring på hennes usikkerhet. Opplevelsen har preget Diana.

«Jeg ble veldig lei meg, fordi noen av de vennene som jeg fikk var liksom BESTE vennene mine, og de gjorde meg glad når jeg snakka med dem. Men når jeg sier at jeg er muslim og at jeg er fra den plassen, da vil de ikke være venner med meg lengre og det gjør meg veldig lei meg».
(Diana)

Erfaringene Diana tidligere har delt i intervjuet har vært situasjoner der andre hun kjenner har blitt utsatt for rasisme. Gjennom denne erfaring beskriver hun hvordan hun blir ekskludert og plassert utenfor, på grunn av religion og opprinnelsesland. Dette eksemplifiserer hvordan elever med minoritetsbakgrunn i enkelte sammenhenger ufrivillig må forholde seg til det å «ha» rase (Ahmed, 2012; Bonilla-Silva, 2018; Eriksen, 2021; Gullestad, 2002). I Dianas klasse er

majoriteten muslimer, religion og religiøse kjennetegn representerer dermed ikke annerledeshet. I møte med online vennene gjør imidlertid Dianas «ikke-norske» religiøse tilhørighet henne til en representant for en kategori hun ikke selv er bevisst, og fratas muligheten til å delta bare som menneske. Dianas erfaringsgrunnlag tilsier at hun ikke er bevisst at det å befinne seg i denne kategorien kan gi negative utfall (Gullestad, 2004 s.56).

I den ene gruppesamtalen deler Billal en erfaring fra fotballtrening når deltakerne diskuterer samtalekortet «**kan jeg få kjenne på håret ditt, det er så morsomt å ta på**». Jentene i gruppe 2 var enige om at det, litt avhengige av hvem som sier det, ikke er rasistisk, men at det som regel er uttrykk for et kompliment på at du har fint og mykt hår. Billal hadde andre, mer negative erfaringer knytte til utsagnet.

Gruppe 2:

Billal: Det har skjedd med meg på trening. De sa, kan jeg kjenne på håret ditt, det er sånn saue hår. Har alle muslimer sånn dere hår?

Meg: Hvordan opplevde du det?

Billal: Det er sånn, det kjentes vondt.

(...)

Aniso: Jeg liker ikke sånn på en rar måte, men hvis liksom jeg er på besøk med vennene mine og de tar av seg liksom hijaben og sånn og de har veldig langt og fint hår så komplimerer jeg dem og spør om jeg kan røre på det og så sier de ja. Så jeg vet ikke om jeg tar det rasistisk. Jeg er usikker.

Billal: Men jeg tar det litt da, siden det har skjedd med meg mange ganger på trening at de tar på håret mitt og sier sauehår.

Aniso: Kanskje de bare tuller med deg?

Billal: Men det har skjedd MANGE ganger. De tenker at det er sånn fluffy og sånt og de tenker at vi svartinger har masse hår og sånn som de bare kan kjenne på hvis de vil.

Meg: Hvem de andre på laget ditt da?

Billal: Alle sammen er fra Norge. Nei, det er en som er muslim og han er ikke mørk i huden, han kommer fra Marokko.

Billal er den eneste av deltakerne i gruppen som forteller om deltakelse på en aktivitet der minoriteten ikke representerer majoriteten. Han påpeker i diskusjonen med Aniso at han er den eneste med mørk hud på fotballaget, og at han opplever at de andre på laget, de hvite, er i en

posisjon der de kan ta på håret hans hvis de vil. For meg fremstår det som han gjennom denne erfaringen beskriver et tydelig skille mellom «de» og «oss», eller i denne settingen «meg» (som eneste med mørk hud). Med rasialisering som forståelsesramme vil man kunne si at han at han kategoriserer lagkameratene i en gruppe og seg selv i en annen (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 1998). Det foregår også en rangering av de to gruppene, der de som tilhører kategorien «fra Norge» er i en annen maktposisjon enn han selv. Han beskriver at disse mener de har en rett til å ta på håret hans, selv om han beskriver det som vondt at de gjør det (Chubbuck, 2004; Ladson-Billings, 1998). Når han beskriver gruppesammensetningen på laget påpeker han at det er en annen muslim på laget, altså en annen med minoritetsbakgrunn, men plasserer han i en annen kategori enn seg selv ettersom denne gutten ikke har mørk hud (Gillborn, 2005).

4.3.3. Erfaringer fra å snakke om rasisme

En annen innsikt i deltakernes livsverden fikk jeg da jeg inviterte deltakerne til å dele hvordan de opplevde å snakke om rasisme. Jeg vil her presentere noen utvalgte eksempler, før jeg avslutningsvis drøfter elevenes erfaringer med rasisme.

Billal oppsøkte meg tre uker etter vi hadde gjennomført intervjuene. Han fortalte at han hadde kommet på noen flere tanker og erfaringer han gjerne ville dele. Jeg spurte om han hadde tenkt mye på rasisme etter gruppesamtalen og intervjuene, og han svarte «ja». Når jeg spurte han hvordan han opplevde det å snakke om rasisme svarte han:

«Når du ikke sier det til noen blir det som en hemmelighet på en måte. Som en sånn hemmelighet du får litt vondt i magen av. Men det hjelper når du forteller om det til noen. Først jeg fortalte ikke om hendelsen på t-banen til noen, men når jeg har fortalt det blir det litt bedre»,
(Billal)

I intervjusituasjonen ytret Aniso et ønske om at de skal snakke mer om rasisme på skolen. Når jeg spør hvorfor svarer hun:

«Fordi det er ingen som legger merke til det. Men det er bare du som gjør det nå»
(Aniso)

Når hun får spørsmål om hvordan hun opplever å snakke om rasisme sier hun:

«Nei, av å snakke om rasisme så blir jeg mere tryggere faktisk. Du kommer til å bli redd en eller annen dag og tenke på at nå skal jeg gå ut eller nå skal en person komme og si til deg «gå tilbake til landet ditt» og alt det der».

(Aniso)

Diana er også positiv til å snakke om rasisme og ønsker å snakke mer om det

«Jeg tenkte kanskje at det var egentlig litt gøy å snakke om sånne ting, og det er egentlig bra vi begynner å snakke om sånne ting, for det har skjedd mye rasisme i det siste»

«Det var egentlig... jeg følte meg kan du si bedre, eller glad? Sånn ikke liksom stressa, men calm, relieved I guess»

(Diana)

Linda gir også uttrykk for at opplevelsen med å snakke om rasisme har vært positiv

«Jeg synes det er ganske gøy å snakke om det og kanskje du starter å føle deg bedre, fordi jeg blir lei meg av å høre at andre får rasisme, eller rasistiske spørsmål og de liksom svarer frekt hvis de gjør noe. Så jeg synes vi burde snakke mer om det».

(Linda)

4.4 Oppsummerende drøfting av erfaringer med rasisme

Hvordan kan deltakernes erfaringer med rasisme i skole og fritidssammenheng forstås i lys av faglige perspektiver?

Deltakerne i mitt forskningsprosjekt forteller om ulike erfaringer med rasisme fra skolen. Rapporten fra antirasistisk senter viser at 24 prosent av deltakerne i denne studien som oppga at de hadde en eller to foreldre født i utlandet opplevde rasisme regelmessig (mer enn 2-3 ganger i måneden) på barneskolen (Wasvik, 2017). I rapporten fra Unicef (2022) oppgir 37% at de har blitt utsatt for rasisme på grunn av hvordan de ser ut, og 25% at de har opplevd rasisme på grunn av sin religion eller kultur. I begge disse gruppene oppgir 57% at rasismen har skjedd på skolen (UNICEF, 2022). Sammenlignet med funnene i disse rapportene fremstår det som at det er gjennomgående få direkte referanser til rasisme både fra lærere og elevene imellom på skolen der jeg gjennomførte mitt forskningsprosjekt. Deltakerne formidler et bilde av sin skole som et «trygt» sted, der rasistiske erfaringer tilhører sjeldenheten. Det kan være ulike måter å tolke og forstå dette på.

Forskningsprosjektet er gjennomført på en skole der ulike minoriteter er i majoritet. Muligens bidrar mangfoldet i elevgruppen til større aksept elevene imellom, og dermed lavere forekomst av rasisme. Eksempelvis forteller en av deltakerne i rapporten fra Antirasistisk senter at skolen hun gikk på, som representerte et mangfold av minoriteter, bidro hun følte seg hjemme og at skolen representerte den arenaen der hun i minst grad ble utsatt for rasisme (Wasvik, 2017, s. 33). Samtidig fremstår det for meg som problematisk å akseptere en form for fargeblindhet på skolen elevene imellom, slik lærerne på skolen der Rysst (2012) fremmet. Selv om tre av deltakerne i mitt forskningsprosjekt forteller om bruk av n-ordet mellom elever, fremstår de to eksemplene som er knyttet til elever med asiatiske ansiktstrekk som de tydeligste eksemplene på aktive og gjentatte rasistiske ytringer mellom barna på skolen. Kanskje representerer denne gruppen en minoritet i klassesammenheng som i elevgruppen dermed er mer utsatt for rasisme enn elever med mørk hudfarge? Mitt materiale gir ikke grunnlag for å trenge dypere inn i dette spørsmålet, men det kan antyde at relasjonen mellom minoritet og majoritet også innad i elevgruppen kan være avgjørende for rasistiske ytringer mellom elevene.

En annen inngang til forståelse er at min fenomenologiske studie gir innblikk i deltakernes livsverden her og nå (Kvale & Brinkmann, 2009). Erfaringene deltakerne presenterer, også elever imellom, vitner om at rasistiske ytringer skjer, og at deltakerne opplever og tar ulike hendelser med videre i sine liv. Som diskutert over er det interessant at deltakerne, som i all hovedsak er deltakere i samme skolehverdag, refererer til ulike hendelser når de konkretiserer eksempler fra skolens hverdag. I mitt materiale er det kun Billal og Aniso som forteller om samme hendelse.

Min analyse av deltakernes uttalte forståelse og formidlede erfaringer avdekker i tillegg et tilnærmet fravær av hendelser knyttet til systemisk rasisme. Deltakerne i rapporten fra Antirasistisk senter (2017) var i alderen 17-30 år, og mange påpekte at de først var blitt bevisst den systemiske rasismen da de ble eldre (Wasvik, 2017). Deltakerne i mitt forskningsprosjekt er 12 år og i ferd med å etablere individuelle og mer grupperelaterte livserfaringer som fremover i livene danner grunnlag for refleksjon og livstolkning. Deltakerne deler her-og-nå tolkninger, der jeg bruker både mitt faglig teoretiske utgangspunkt og mine faglige og personlige erfaringer som grunnlag for å tolke og forstå deres formidlede erfaringer. I gruppesamtalene diskuterte deltakerne samtalekort som omhandlet systemisk rasisme, som for eksempel at mennesker med mørk hud kan bli diskriminert av politiet. I denne settingen delte deltakerne mange tanker, og utviste forståelse for og dyp refleksjon rundt den systemiske rasismen. Dette vil jeg komme

tilbake til i neste del av kapitlet. Dette kan være en indikasjon på at deltakernes kropp har erfart systemisk rasisme, men at de ikke har stått i sammenhenger der de har utviklet innsikt og språk for gjenkjenning av ulike kategorier av rasisme, herunder systemisk rasisme (Eriksen, 2021).

Både Line, Billal og Diana forteller om opplevelser de er usikre på om var rasistiske. Lines erfaring knyttet seg til kommentarer knyttet til ytre kjennetegn fra medelever, Billal sin erfaring viste til hatefulle ytringer på t-banen og Diana sin erfaring var utestenging fra grupper på internett. Selv om det knytter seg en viss usikkerhet til deres definisjon av opplevelsen som rasistisk eller ikke, er alle tre tydelig preget av erfaringen. Harlap og Riese (2014) hevder at arbeid med rasisme i skolen, i tillegg til å skape refleksjon og bevissthet for de som ikke har opplevd det, vil kunne gi elever med minoritetsbakgrunn som har blitt utsatt for rasisme knagger å henge sine erfaringer på. Gullestad (2004) påpeker at både det å konseptualisere og kunne fortelle om sine erfaringer, men også at noen vil lytte er avgjørende i arbeid med rasisme i skolen. Skolen har dermed et ansvar for å gi elevene verktøy til å kunne gjenkjenne rasisme hvis de blir utsatt for det, men også verktøy for å selvrefleksjon rundt temaet. Et eksempel på dette finner vi hos Linda.

«Fordi Trine (fiktivt navn) ser egentlig ikke så mye norsk ut, fordi hun er liksom brunere i huden. Så jeg tror jeg spurte henne om det (hvor kommer du egentlig fra). Så jeg synes ikke jeg har gjort en bra ting»
(Linda)

Dette utsagnet viser hvordan dialogen i gruppesamtalen har utløst en ny forståelse som bidrar til selvrefleksjon hos Linda. Spørsmålet «hvor kommer du egentlig fra» ble diskutert i gruppesamtalen dagen før. Linda deler sin refleksjon i det individuelle intervjuet dagen etter.

Beskrivelsen av ulike erfaringer viser hvordan alle de åtte deltakerne i min studie i løpet av sine år på barneskolen har hatt flere og ulike opplevelser med rasisme som de knytter til hudfarge, ansiktstrekk eller religiøse tilhørighet. Hendelsene de refererer til har funnet sted både på skolen og fritiden. Som nevnt tidligere eksemplifiserer dette hvordan møte med egen rase ikke fremstår som frivillig, eller noe man selv kan velge å forholde seg til eller ikke, for elever med minoritetsbakgrunn. Erfaringene fra fritiden vitner om at selv om man lykkes med en skole fri for rasisme, vil denne elevgruppen være utsatt for å møte hatefulle ytringer også på fritiden. I Aniso og Billals eksempel med bygningsarbeideren på skolen ser vi at elever med

minoritetsbakgrunn også i møte med voksne utenfra er i en mer sårbar posisjon enn elever som representerer majoriteten (Ahmed, 2012; Bonilla-Silva, 2018; Eriksen, 2021).

Deltakernes opplevelse av det å snakke om rasisme representerer noe viktig. Som drøftet i metodekapitlet var jeg, som representerer en hvit forsker med majoritetsbakgrunn, forberedt på at det kunne oppleves ubehagelig for deltakerne å snakke om rasisme. Dette representerer noe av det flere (Eriksen, 2021; Osler & Lindquist, 2018; Røthing, 2019) hevder bidrar til en berøringsangst når det kommer til å snakke om rasisme i skolen. Gjennom ubehagets pedagogikk hevder Røthing (2019) at det å gå inn i det ubehagelige, og utfordre de satte forestillingene om både samfunn og maktforhold er nødvendig for å oppnå en antirasistisk praksis. Ubehagets pedagogikk åpner også for at fravær av undervisning og samtale om rasisme, kan oppleves ubehagelig for enkelte grupper elever (Røthing, 2019, s. 53). Slik jeg leser mine data befinner deltakerne i mitt forskningsprosjekt seg i denne gruppen. Deltakerne bruker ord som lettet, rolig, glad, mere trygg og gøy når de beskriver sin opplevelse av å snakke om rasisme. Billal beskriver også hvordan det å snakke om rasisme bidro til en form for lettelse. Slik jeg tolker det vekket ikke samtalen om rasisme et ubehag, men bidro snarere til en opplevelse av anerkjennelse av deres livsverden som igjen oppleves som positivt.

I oppgavens teorikapittel viste jeg til hvordan flere (Delgado & Stefancic, 2017; Gitz-Johansen, 2006; Ladson-Billings, 1998; Pihl, 2010) hevder at skolen bygger på et majoritetsperspektiv. I norsk kontekst viser blant annet Phil (2010) og Nordahl (2018) hvordan dette kommer til syne ved at elever med minoritetsbakgrunn er overrepresentert i spesialundervisningen og retter kritikken mot faglig innhold og standardiserte tester. Slik jeg leser tidligere forskning er det, i tillegg til en berøringsangst, også hos flere lærere en tanke om enten en fargeblind ideologi, eller en tanke om at rasisme ikke gjør seg gjeldende i norsk skolekontekst (Eriksen, 2021; Osler & Lindquist, 2018; Rysst, 2012; Røthing, 2019). En fargeblind ideologi bygger på en tanke om at hudfarge, ansiktstrekk og religiøs tilhørighet ikke er relevant i møte med andre (Delgado & Stefancic, 2017; Harlap & Riese, 2014). Cernshaw(1997, i Harlap og Riese, 2014 p.191) påpeker at i et samfunn der fargeblindheten var reel, ville en slik ideologi tjent alle. Deltakerne i mitt forskningsprosjekts erfaringer tilsier noe annet. Billals erfaring fra t-banen og fotballtrening, Anisos erfaring fra gata og på skolen, Abbas sin erfaring fra klasserommet, Line erfaring fra klasserommet, Dianas erfaring fra klasserommet og online tilsier alle at ytre kjennetegn gjør deg mere utsatt for rasisme. Faren med den fargeblinde ideologien er at den vil kunne hindre anerkjennelse av rasisme og av slike erfaringer som deltakerne i mitt

forskningsprosjekt forteller om. Aniso påpeker nettopp dette når hun sier at «*det er ingen som legger merke til det*». CRT har sitt utspring i kritisk teori som oppfordrer til både kritikk og refleksjon rundt samfunnsforhold (May & Sleeter, 2010). Slik jeg tolker mine data kan undervisning om og kanskje minst like viktig, samtale rundt rasisme bidra til at disse erfaringene ikke blir stående ubearbeidet. Kanskje er ikke målet å undervise mer om rasisme, men å skape rom for å snakke om egne erfaringer og opplevelser, også med utgangspunkt i minoritetserfaringer.

Gjentatte erfaringer av rasialisering der du opplever å «ha» rase vil kunne påvirke hvordan du forstår deg selv og andre (Eriksen, 2021). I neste del vil jeg presentere utdrag fra ulike gruppesamtaler og drøfte det jeg tolker som opplevd rasialisering og utenforskap blant deltakerne.

4.5 Rasialisering og utenforskap

Til nå har jeg presentert deltakernes uttalte forståelse og opplevde erfaringer med rasisme. Jeg har også delt deres opplevelse av å snakke om rasisme. Dette gir et innblikk i deres livsverden her og nå (i intervjusituasjonen). Videre i dette kapitlet vil jeg presentere det jeg tolker som mulige konsekvenser av barnas formidlede erfaringer. Gjennom arbeidet med min analyse fremstår det for meg som at deltakerne implisitt beskriver en form for utenforskap. Dette skjer både gjennom deltakernes rasialisering av hverandre, og det jeg tolker som barnas opplevelse av en bevisst eller ubevisst rasialisering fra samfunnet. Dette kom først og fremst til uttrykk i gruppesamtalene. I denne delen presenterer og drøfter jeg et utvalg av deltakernes dialoger hentet fra gruppesamtalene som viser hvordan elevene uttrykte dette.

4.5.1 Rasialisering

Eksempelet under viser hvordan deltakerne rasialiserer hverandre og springer ut fra på samtalekortet «**hvorfor går du i 17.mai tog uten å være norske?**».

Gruppe 1

Meg: Hvem får høre det?

Linda: En person..

Abbas: Folk som går i 17.mai tog uten å være norske

Meg: Hvordan kan folk se at man ikke er norsk?

Abbas: En annen hudfarge

Linda: Eller ha på hijab

Abbas: Eller måten øynene dine er på

Snakker i munnen på hverandre

Nihal: Folk vil bare at det er norske som skal være der

Linda: Ja det er sånn. De mener at det er bare norske folk sin dag

I gruppe 2 kommer samtalekortet sent, og deltakerne er slitne. Aniso er den eneste som kommenterer samtalekortet.

Gruppe 2

Aniso: «Det her er rasistisk. Det er mest utlendinger som får høre den her fordi de som er lyse i huden mener at 17.mai bør være for de som liksom er fra Norge og sånne ting.»

Deltakerne beskriver at det å ha en annen hudfarge, bruke hijab eller ha en spesiell form på øynene alle representerer ytre kjennetegn som plasserer deg i en kategori som gjør at du betegnes som ikke-norsk. Slik jeg tolker Aniso viser hun også hvordan majoriteten representeres gjennom hvithet, og at 17.mai derfor «tilhører» de som er lyse i huden (Ladson-Billings, 1998). Kategoriene norsk og utlending/ ikke-norsk var gjennomgående i gruppesamtalene. I livsverdenintervjuene ba jeg derfor deltakerne beskrive hva de la i det å være norsk. Hos både Abbas, Linda, Aniso og Hadeel stod det å være blond, ha blå/grønne øyne og være lys i huden som klare kriterier. Samtlige av deltakerne i mitt forskningsprosjekt har enten en religiøs tilhørighet til islam, mørk hudfarge eller asiatiske ansiktstrekk. Deltakernes kategorisering bidrar dermed til at de plasserer seg selv og hverandre i kategorien ikke-norsk. Kategoriseringen der du enten kategoriseres som norsk eller ikke-norsk kan minne om det som i CRT omtales som en binær tankegang der du enten tilhører majoriteten (her representert som kategorien norsk) eller minoriteten (her representert gjennom kategorien ikke-norsk). Som vi ser av deltakernes forklaringer favner «ikke-norsk» kategorien vidt, og inkluderer et vidt spekter av ulike minoriteter (Delgado & Stefancic, 2017; Gullestad, 2002).

Alle deltakerne er enige om at utsagnet på samtalekortet er rasistisk. Aniso forklarer det med at «fordi de spør deg et spørsmål om hvorfor du feirer når du ikke er norsk». Sett i lys av deltakernes uttalte forståelse av rasisme, kan det være mulig å se en sammenheng mellom de ytre kjennetegnene deltakerne beskriver som årsak for å bli utsatt for rasisme og de ytre kjennetegnene som er med på å kategorisere deg som ikke-norsk. Samtidig ser vi at Linda trekker inn religiøse kjennetegn som hijab når hun beskriver hva som representerer ikke-norskhet. I sin uttalte forståelse av fenomenet rasisme er det kun hudfarge hun trekker frem som avgjørende for å bli utsatt for rasisme. Dette kan åpne for en forståelse av at kanskje flere av deltakerne har en mer sammensatt forståelse av rasisme enn de gir uttrykk for i sin uttalte forståelse, og at de mangler et begreper og konseptualisering av disse, for å kunne uttrykke det på egenhånd (Gullestad, 2004; Harlap & Riese, 2014).

Deltakernes erfaringer kan også gi en inngang til forståelse av seg selv som ikke-norske. Fangen & Lynnebakk (2011) påpeker i sin studie av opplevelse av norskhet blant minoritetsungdom at en selvidentifisering som ikke-norsk hos flere unge kan utløses av diskriminerings erfaringer. Muligens kan deltakernes egne erfaringer, i tillegg til fravær av rom der man kan bearbeide erfaringene, være en utløsende årsak til at de kategoriserer seg selv som ikke-norske. Abbas erfaring med læreren som forskjellsbehandlet elevene han selv omtalte som ikke-norske, kan være mulig å tolke som en handling som bekrefter en identitet der du skiller deg fra majoriteten, og representerer annerledeshet. Aniso og Billal har erfaringer med hatefulle ytringer fra hvite voksne som «gå tilbake til landet deres». Deres delte erfaringer bidrar til å utvikle en forståelse av hvorfor Aniso påpeker at lyse mennesker mener at 17.mai er for de fra Norge, og dermed setter likhetstegn mellom det å være lys i huden og det å være norsk.

I eksempelet ligger det altså implisitt en forståelse av at deltakerne i mitt forskningsprosjekt selv ikke opplever at de møter kriteriene for norskhet. Dette bekreftes ytterligere hos gruppe 1 i diskusjonen rundt samtalekortet «**Hvor kommer du fra?**» «**Jeg kommer fra Oslo.**» «**Men hvor kommer du egentlig fra?**»

Line: Folk har sagt det til meg mange ganger

Meg: Hvorfor tror dere folk spør om det?

Linda: Fordi hun ser ikke norsk ut

Meg: Men når ser man norsk ut?

Abbas: Når man har blå øyner og blondt hår. Er veldig hvit i huden og spiser brunost.

Som vist over har deltakerne en klar formening av hvilke kriterier du må møte for å kunne kategoriseres som norsk. Blå øyne, lyst hår og lys hud er hos flere av deltakerne avgjørende kriterier. Utdraget fra samtalen viser hvordan Line, på grunn av ytre kjennetegn ikke aksepteres som norsk av sine medelever. Line har vokst opp i et majoritetskulturelt hjem og er den eneste deltakeren som ikke snakker noe annet språk enn norsk hjemme. Hun er paradoksalt nok også den eneste av deltakerne som svarer «ja» på spørsmålet om hun føler seg norsk. Likevel anerkjenner ikke deltakerne Lines norskhet, fordi hun har asiatiske ansiktstrekk. Dette eksemplifiserer Osler & Lindquist (2018) sin problematisering av det å likestille etnisitets- og rasebegrepet. Line tillegges her en identitet som ikke-norsk på grunn av rase, og ikke på grunn av etnisitet. Hvis vi tar utgangspunkt i Rysst (2012) sitt poeng om at barn også preges av diskurser i samfunnet kan også det å se på rasisme som en kulturell praksis bidra til forståelse. Harlap og Riese (2014) påpeker blant annet hvordan det å bli norsk i befolkningsstatistikken fordrer en lang slektshistorie og kulturell kompetanse. Fravær av en slik bakgrunn vil plassere

deg i kategorier som innvandrere, norskfødt, med innvandrerforeldre, norskfødt med utenlandskfødte foreldre eller utenlands født med to norske foreldre. Denne formen for kategorisering bidrar til at man fortsetter å definere det å være norsk fra et majoritetsperspektiv, noe som også gjør seg gjeldende for deltakerne i mitt forskningsprosjekt (Bangstad, 2017; Delgado & Stefancic, 2017; Harlap & Riese, 2014; Midtbøen & Rogstad, 2010).

4.5.2 Utenforskap?

Til nå har jeg vist hvordan deltakerne kategoriserer hverandre og seg selv. I gruppesamtalene diskuterte vi også samtalekort som representerer ulike former for hverdagsrasisme, men enkelte av kortene bærer også preg av systemisk rasisme. Under presenterer jeg to samtaler som knytter seg til to ulike samtalekort. Utvalget er gjort på bakgrunn av at de representerer flere lignende samtaler som oppstod i gruppesamtalene. Utsagnene gir en dypere forståelse av det jeg tillater meg å tolke som en form for utenforskap basert på hvordan deltakerne implisitt opplever det å bli rasialisert av samfunnet.

Den neste samtalen representerer, slik jeg tolker det, en form for forståelse av og refleksjon rundt systemisk rasisme, samtidig uttrykker den at deltakerne opplever rasialisering fra majoriteten. Samtalene springer ut fra samtalekortet **«En svart mann blir stoppet av politiet 17 ganger på tre uker mistenkt for å ha stjålet en sykkel som var en dyr modell»**.

Gruppe 1

Billal: «Det er sånn politiet tror alltid sånn der hvis en svart mann har sånn dere fin bil eller sånn fin sykkel de tror alltid han har ranet noen eller tatt det fra noen»

Diana: «Eller stjålet»

(...)

Diana: «Det er mange folk som tror at hvis du liksom ikke er samme rase som dem. Liksom hvis en person har mørk hud eller liksom, ja, er en annen rase enn dem, da tror de at de er liksom. Hva sier jeg?»

Aniso: «Mer verdt enn dem?»

Diana: «Nei, liksom at de er litt farlige».

Gruppe 2

Abbas: «Kanskje fordi de mener at folk som er ikke hvite i huden, men er mørke i huden er fattige og sånt».

Nihal: «Ja, at hvite ikke stjeler, men at mørke stjeler».

I denne samtalen beskriver deltakerne at det å være mørk i huden kan gjøre at du oppfattes som en tyv, fattig eller farlig. Slik jeg tolker det beskriver de dermed hvordan mennesker kategoriseres utfra ytre kjennetegn og tillegges ulik verdi. De viser også hvordan det å

kategoriseres som mørk medfører noen ulemper. Deltakerne uttrykker en opplevelse av å leve i et hierarki, der de tilhører de nederste lagene. En slik hierarkisering er en viktig del av rasialisering som beskrives i CRT (Delgado & Stefancic, 2017) der hvithet står som det normative, og all kategorisering skjer i forhold til hvithet som befinner seg på toppen av hierarkiet (Ladson-Billings, 1998).

Tidligere har vi sett hvordan Billal, som en av to deltakere, i sin uttalte forståelse viste til hvordan det å være hvit kunne gi deg noen fordeler. I utdraget fra gruppesamtalen viser han hvordan det å være mørk i huden kan medføre noen ulemper, eksempelvis ved å bli møtt med mistillit fra politiet. I gruppesamtalen nevner Billal flere hendelser der han har sett folk med mørk hud bli stoppet på gaten av politiet, inklusiv sin egen far. Dette gir uttrykk for at Billal har erfaringer også knyttet til systemisk rasisme.

Diana påpeker at *mange folk* oppfatter de med *en annen rase* som farlige. Slik jeg tolker henne, representerer «mange folk» majoriteten. Hvis vi ser dette i lys av Dianas uttalte forståelse av rasisme, representerer rase her de med hudfarge eller ansiktstrekk som skiller seg fra majoriteten. Disse gruppene tilfredsstiller kriteriene som deltakerne omtaler som ikke-norske. Det at «*de med en annen rase enn dem*» blir oppfattet som farlige ble mottatt med samtykke fra gruppen: Hadeel og Aniso nikker bekræftende og Billal sier «*mm*». Samtalen viser at alle tre har en forståelse av at det å være svart, eller mørk i huden kan gi negative assosiasjoner hos det som for dem er «de andre», og kan bidra til at de og det de representerer oppleves som farlig eller en tyv. Slik jeg tolker deltakernes ytringer, har de en erfaringsbasert forståelse om at det å kategoriseres som ikke-norsk, eller det å «ha» rase gjør at du kan tillegges negative egenskaper (Delgado & Stefancic, 2017).

Gjennom gruppesamtalene uttrykker deltakerne en forståelse av at man kan bli tillagt handlingsmønstre og bli forskjellsbehandlet/diskriminert på grunn av hudfarge eksempelvis fra politiet. Samlet kan det være mulig å se en anerkjennelse av den systemiske rasismen blant deltakerne. De reflekterer rundt en forståelse av at det finnes en hierarkisering, og at denne hierarkiseringen plasserer de med mørk hud under de med hvit hud. Det at du har mørk hud er ikke bare en årsak til å motta og møte hatefulle ytringer på individnivå, men det kan også utløse forskjellsbehandling fra et offentlig organ som for eksempel politiet (Garner, 2009; Midtbøen, 2021). Selv om ikke deltakerne sier dette eksplisitt, viser deres refleksjoner at de har en forståelse av at det finnes et mønster i de reaksjonene deres ytre kjennetegn utløser, og det kan

være mulig å tro at det er flere enn bare Billal som har erfaringer med det. Opplevelse av fordommer og gjentatte negative ytringer fra majoriteten, tolker jeg som erfaringer som potensielt kan føre til en form for utenforskap.

Samtalen under beskriver det deltakerne opplever som hva slags fordommer majoriteten har i forhold til minoritetsungdom. Samtalen springer ut fra samtalekortet **«Hvorfor går utenlandske gutter alltid sammen i gjenger?»**

Billal: «Oss gutter. Når vi går i sånne grupper tror de at vi er sånne terrorister ellernoe»

Aniso: «Ikke akkurat terrorister da» (hvisker)

Billal: «Ikke akkurat terrorister. Men sånn at vi skal skade noen»

(...)

Billal: «Folk har liksom bestemt at sånn der svarte gutter skal banke noen eller gjøre noe galt»

Diana: «mm»

Aniso: «Ja, hvis det hadde vært en for eksempel en gutt som er lys i huden så hadde ikke folk reagert så mye på det, fordi de hadde tenkt det går fint og sånn der ting. Men hvis det er en gutt som er mørk i huden hadde de reagert veldig mye på det».

I gruppesamtalen til gruppe 1 påpeker Abbas noe av det samme:

*Abbas: «De mener at folkene, eller sånne grupper kanskje er farlige og dårlige og sånn»
«Bare fordi du har en annen hudfarge eller kommer fra et annet land betyr ikke det at du er farlig».*

Billal trekker en direkte referanse til seg selv når han sier at «*når vi går i sånne grupper...*». Selv om Billal, etter kommentar fra Aniso, nedtoner tanken om at «vi» er terrorister til at «vi» skal banke noen eller gjøre noe galt, mer enn antyder også dette eksemplet at deltakerne har en underliggende forståelse av at de utsettes for en kategorisering fra majoriteten, der det å tilhøre minoriteten gjør at du kan bli tillagt negative egenskaper (Delgado & Stefancic, 2017). Abbas påpeker også at «de» tenker at «sånne» grupper er farlige. Også i hans forklaring ligger det et tydelig skille mellom «oss» og «dem». Tidligere i kapitlet delte jeg Billal sin erfaring fra t-banen, der en medpassasjer filmet han og vennene, og ba de dra tilbake til landet sitt. Abbas har ikke delt noen erfaringer der han som del av en gruppe har opplevd rasisme eller diskriminering som en ung gutt med minoritetsbakgrunn. Samtidig kan måten deltakerne snakker om diskriminering og rasisme tolkes som at de enten selv har opplevd det, uten å trekke en direkte referanse de vil dele med meg, eller at de har sett eller blitt fortalt om opplevelser fra eldre søsken eller venner.

Anisos utsagn uttrykker at hun opplever/tolker/forstår det å være en guttegjeng med mørk hud utløser andre reaksjoner enn en guttegjeng med lys hud. Senere i gruppesamtalen påpeker hun at «mindre gutter blir ikke behandlet som andre eldre gutter, fordi eldre gutter blir ofte stoppet av politiet». Det er mulig at det å bli stoppet av politiet er en av reaksjonene Aniso tenker på. Slik jeg tolker det gir Aniso her uttrykk for en forståelse av systemisk rasisme. Hun viser hvordan det å ha mørk hudfarge kan gjøre at du blir forskjellsbehandlet av blant annet politiet. Når jeg i gruppesamtalen spør om deltakerne opplever dette utsagnet som rasistisk svarer likevel Aniso konsekvent «nei» og tilføyer «jeg synes bare det er et spørsmål». Som nevnt tidligere i kapitlet er Aniso sin forståelse av rasisme sterkt knyttet til egne erfaringer, som bygger på hatefulle ytringer med utgangspunkt i hudfarge.

4.6 Oppsummerende drøfting av rasialisering og utenforskap

Hvordan kan deltakernes rasialisering av hverandre og forståelse av rasialisering fra andre sees i lys av faglige perspektiver?

De to første utdragene fra gruppesamtalene presentert over, viser både at deltakerne kategoriserer seg selv og hverandre og eksemplifiserer hvordan de gjør det. Kategoriseringen minner om den binære tilnærmingen jeg har drøftet tidligere i kapitlet (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 1998), selv om deltakerne i disse eksemplene diskuterer ut ifra kategoriene norsk og ikke-norsk. Norskhet representeres gjennom hvithet, mens ikke-norsk favner vidt og inkluderer mange ulike minoriteter med utgangspunkt i ytre kjennetegn som hudfarge, ansiktstrekk og religiøse kjennetegn. Lynneback og Fangen (2011) er blant de som har forsket på oppfatninger av norskhet blant minoritetsungdom i Norge. I sin studie finner de at hvor foreldrene dine er født ser ut til å være sentralt i forståelsen av norskhet hos ungdom med minoritetsbakgrunn, og at en selvidentifisering som ikke-norsk hos flere unge kan utløses av diskriminerings erfaringer. Deres funn kan bidra til en utvidet forståelse av deltakerne i mitt forskningsprosjekts opplevelse av norskhet. Både Aniso, Billal, Diana og Abbas forteller om hendelser der de på grunn av ytre kjennetegn har blitt utsatt for rasisme fra majoriteten. Deres «annerledeshet» blir dermed bekreftet. Slik jeg tolker det kan disse erfaringene bidra til en tanke om at norskhet representeres gjennom hvithet slik flere (Fylkesnes, 2019b; Gullestad, 2002; Harlap & Riese, 2014) hevder. Dette vil igjen kunne føre til en form for utenforskap.

En annen mulig forståelse finner vi hos Rysst (2012) som påpeker at elever med minoritetsbakgrunn som går på en skole der minoritet er majoritet samtidig befinner seg i et

samfunn der hvite representerer majoriteten. I sin forskning finner hun at selv på en skole der over 90% av elevene har minoritetsbakgrunn, er det hvithet som befinner seg øverst i hierarkiet i rasialiseringsprosesser. Rysst (2012) forklarer dette med at diskrimineringsdiskurser i samfunnet knyttet til hudfarge, ansiktstrekk og religion også vil kunne påvirke barnas forståelse og opplevelse av seg selv. Deltakerne i mitt forskningsprosjekt kategoriserer seg selv og hverandre som ikke-norske. Dette kommer eksplisitt til uttrykk i samtalen om Line, der hennes medelever, alle elever med minoritetsbakgrunn, påpeker at hun ikke ser norsk ut. Både CRT (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 1998) og Rysst (2012) understreker at ulike uttrykk for rasisme er vevd inn i samfunnets kulturelle praksiser, og at elever vil være omfavnet av og bli preget av den generelle samfunnsdebatten.

I de to siste samtale presentert under rasialisering og utenforskap, gir deltakerne uttrykk for det jeg tolker som en opplevelse av rasialisering fra andre. CRT påpeker at det i samfunnet er en tendens til at hvithet assosieres med uskyldighet og godhet, mens de med mørk hud oftere assosieres med ondskap og trusler (Delgado & Stefancic, 2017, s. 85–86). Deltakerne mine formidler en nesten ubehagelig nærhet til CRT når de eksplisitt sier at de med mørk hud kan tillegges negative assosiasjoner som farlig, fattig, tyv og av mindre verdi. Et slikt rangert forhold mellom hvit og svart gjør seg gjeldende når Nihal sier «*at hvite ikke stjeler, men at mørke stjeler*». Når de diskuterer samtalekortet om «utenlandske» guttegjenger påpeker Aniso noe av det samme når hun viser til hvordan en guttegjeng med mørke gutter kan utløse andre type negative reaksjoner fra politiet enn en guttegjeng med hvite gutter. Billal og Abbas spesielt, gir uttrykk for at dette er noe de kjenner seg igjen i, ved at de bruker ord som «vi» og «de», der de implisitt skaper et skille mellom «oss og dem».

Tidligere i dette kapitlet diskuterer jeg fravær av systemisk rasisme i deltakernes uttalte forståelse og delte erfaringer. Opplevelsen jeg drøftet over, av rasialiseringen fra andre, og deres refleksjoner rundt dette tolker jeg som at deltakerne har en ubevisst forståelse av systemisk rasisme. Dette kan sees i lys av Spyrous (2011) problematisering av barns stemme i forskning. Han påpeker at barns erfaringer formidles med utgangspunkt i den diskursen de har tilgang til, og at det dermed blir min oppgave som forsker å tolke gjennom det de formidler, selv om dette må gjøres med varsomhet. Samtalen mellom Billal, Diana, Abbas og Nihal uttrykker at de tror eller forventer at de med mørk hud oftere kan bli stoppet av politiet. Gruppen beskriver også hvordan samfunnet møter guttegjenger med minoritetsbakgrunn på en annen måte enn guttegjenger som representerer majoriteten. Slik jeg tolker det viser flere av

deltakerne i mitt forskningsprosjekt at de reflekterer over systemisk rasisme, men at de ikke har ord, begreper og kunnskap som kan knytte refleksjonene direkte til sin uttalte forståelse av fenomenet rasisme. Sett i lys av Wasvik (2017) sin rapport for Antirasistisk senter og annen forskning kan det se ut til at deltakerne mangler verktøy som gjør at de kan se kritisk på, gjenkjenne og konseptualisere den strukturelle rasismen de møter (Gullestad, 2002; Harlap & Riese, 2014; Osler & Lindquist, 2018).

4.7 Avsluttende kommentar

I dette kapitlet har vi gjennomgående sett at deltakerne i mitt forskningsprosjekt kategoriserer seg selv som en gruppe som kan bli utsatt for rasisme, som ikke-norske og også plasserer seg selv i en posisjon under majoriteten i et hierarkisk system. Slik jeg tolker mine funn, kan det være mulig å se en sammenheng mellom de erfaringene deltakerne har med rasisme, deres forståelse av fenomenet rasisme og måten de kategoriserer andre og seg selv.

Tidligere har jeg drøftet hvordan elever med minoritetsbakgrunn står i en særlig sårbar posisjon når det gjelder det «å ha rase» (Ahmed, 2012; Bonilla-Silva, 2018; Chubbuck, 2004; Eriksen, 2021; Gillborn, 2005). I overordnet del av læreplanen står det at «*skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skolen og samfunn ... ulikheter skal anerkjennes og verdsettes*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Flere hevder at den norske skolen bygger på et majoritetsperspektiv, til tross for at inkludering og mangfold er løftet fram i politiske dokumenter og læreplaner. Slik jeg tolker det vil dette også kunne gjøre seg gjeldende når det kommer til fravær av anerkjennelse av rasistiske erfaringer hos elever med minoritetsbakgrunn. Dette eksemplifiseres av flere (Dowling, 2017; Eriksen, 2021; Osler & Lindquist, 2018; Røthing, 2019) som påpeker at det å snakke om rasisme for både lærere og elever kan oppleves som ubehagelig. De det refereres til som ubehagelig for er i hovedsak lærere og elever med majoritetsbakgrunn, og slik jeg tolker det bygger dermed berøringsangsten på et majoritetsperspektiv. Fravær av undervisning om rasisme og rom som åpner for at elevene kan dele sine erfaringer bidrar til at elevenes erfaringer blir stående ubearbeidet. Slik jeg leser ideen om ubehagets pedagogikk søker den å bidra til å endre våre vante forestillinger (Røthing, 2019), noe som også vil gjøre seg gjeldende når det kommer til deltakerne i mitt forskningsprosjekt sine tanker om negative assosiasjoner fra majoriteten. CRT tilfører også et perspektiv som sier at skolen må ta hensyn til andre stemmer enn de dominerende hvite, og at elever med minoritetsbakgrunn sine narrativ og erfaringer med rasisme også må løftes frem som legitime kunnskapskilder (Delgado & Stefancic, 2017; Harlap & Riese, 2014; Ladson-

Billings, 1998). Dette er i tråd med overordnet del av læreplanens verdigrunnlag og demokrati og medborgerskap som påpeker at elever skal utvikle bevissthet både knyttet til minoritets og majoritetsperspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Erfaringene deltakerne formidler kommer både fra voksne på skolen, andre elever og fra voksne og barn på fritiden. Skolen kan ikke styre hva elevene opplever eller blir utsatt for på fritiden. Slik jeg tolker mine funn eksemplifiserer de hvordan man i skolen er avhengig av undervisning om rasisme som noe mere enn bare historisk, men også som noe individuelt og strukturelt for å kunne gi elevene verktøy som gjør at de med et kritisk blikk kan gjenkjenne utfordringer som diskriminering og fremmedgjøring i sine liv (Harlap og Riese, Osler og Lindquist Gullestad, 2002). Læreplanens overordnede del påpeker at skolen spiller en sentral rolle i at alle barn skal oppleve tilhørighet både på skolen og i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Faren ved fravær av kritisk tenkning og refleksjon knyttet til rasisme og rasialisering i skolesammenheng kan resultere i at elevers erfaringer med rasisme, og opplevelser av rasialisering fra majoriteten blir stående uimotsagt, som igjen vil kunne bidra til en bevisst eller ubevisst opplevelse av utenforskap.

5. Oppsummering og veien videre

I denne oppgaven har jeg forsøkt å få innsikt i hvilke forståelse og erfaringer elever på mellomtrinnet på en flerkulturell skole har med fenomenet rasisme. Dette har jeg gjort med utgangspunkt i problemstillingen «*Hvilke forståelser og erfaringer har elever på mellomtrinnet med fenomenet rasisme?*». Jeg har brukt kritisk raseteori som teoretisk utgangspunkt for å kunne tolke og få en dypere forståelse av det deltakerne i mitt forskningsprosjekt har formidlet.

Studien har en kvalitativ tilnærming, og empirien er innhentet gjennom en todelt innsamlingsprosess. Åtte deltakere deltok i en gruppesamtale der de fire og fire diskuterte ulike rasistiske utsagn, basert på et samtalemateriell utviklet av Dembra. Gruppesamtalene ble fulgt opp av individuelle livsverdenintervju. Denne todelte innsamlingsprosessen ga meg et stort og innholdsrikt datamateriale som etablerte nye innsikter jeg ikke hadde klart å se for meg i forkant av prosjektet.

Min problemstilling søkte svar på to hovedområder: deltakernes forståelser og deltakernes erfaringer med fenomenet rasisme. Gjennom livsverdenintervjuene spesielt, fikk jeg tilgang til det jeg gjennom oppgaven har valgt å kalle deltakernes uttalte forståelse av rasisme. I deres uttalte forståelse fremstår hudfarge, ansiktstrekk og til en viss grad religion som avgjørende for hvem deltakerne mener kan bli utsatt for rasisme. Selv om ytre kjennetegn stod sentralt hos flere av deltakerne, var det ulikt hvilke av disse kategoriene deltakerne valgte å løfte frem som viktige. Det kan dermed se ut til at deltakerne har en sammensatt forståelse av fenomenet rasisme. Dersom vi henter opp perspektivene fra CRT vil man kunne påpeke at elevenes forståelse har flere likhetstrekk med det å anerkjenne rase som en sosial konstruksjon. Deltakernes kategorisering gir uttrykk for at de har en erfart forståelse for at rasialiseringsprosesser bidrar til hvordan mennesker, bevisst og ubevisst, plasserer hverandre i ulike bokser basert på ytre kjennetegn, som igjen plasseres i et hierarkisk system. Deltakernes gjennomgående referanser til hudfarge og ansiktstrekk avkrefter videre tanken om en fargeblind ideologi (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 1998). Gjennom det deltakerne deler fremstår det for meg som tydelig at hudfarge og ansiktstrekk, både påvirker og gjør seg gjeldene i sosiale sammenhenger (Harlap & Riese, 2014). For seks av åtte deltakere lå den uttalte forståelsen tett opp mot egne erfaringer, noe som kan tyde på at deres forståelse kan være basert på selvopplevde hendelser og erfaringer.

Deltakerne delte sine egne erfaringer med rasisme både i gruppeintervjuene og i livsverdenintervjuene. Oppfølgingen av gruppesamtalene med livsverdenintervju, ga meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål til de erfaringene deltakerne delte i gruppekonteksten i en roligere og mer privat setting. Det var stor variasjon i hva, hvor og hvor mye deltakerne delte i de ulike settingene. Slik jeg opplevde det bidro likevel den todelte innsamlingsprosessen til å etablere en trygg relasjon mellom meg og deltakerne, noe som ga meg tilgang til en dypere innsikt i deres livsverden. Alle deltakerne i studien har flere og ulike erfaringer med rasisme både fra fritiden og på skolen. Erfaringene deltakerne delte bygger i stor grad på ulike former for hverdagsrasisme, konkretisert gjennom hatefulle ytringer fra både barn og voksne. Gjennom oppfølgingsspørsmål som forsøkte å få tak i deres opplevelse og ulike følelser knyttet til de ulike situasjonene, fikk jeg en forståelse av at erfaringene de delte, både fra skole og fritid har preget dem. Opplevelser og erfaringer både fra skole og fritid fremstår derfor som både nyttige og viktige også i et skoleperspektiv. Deltakernes delte erfaringer viser hvordan elever med minoritetsbakgrunn kan befinne seg i en spesielt sårbar posisjon der de selv ikke har kontroll over det å bli konfrontert med egen rase. Deres fortellinger eksemplifiserer hvordan hvithet ofte står som en umarkert kategori og at det dermed kun er minoriteten som «har» rase (Bonilla-Silva, 2018; Chubbuck, 2004; Gillborn, 2005; Gullestad, 2002).

I gruppesamtalene diskuterte deltakerne samtalekort med ulike rasistiske utsagn. I arbeidet med analysen ble det tydelig for meg at gruppesamtalene ga tilgang til en annen og viktig innsikt i deltakernes implisitte forståelse og mulige erfaringer med fenomenet rasisme, enn de som kom frem gjennom de individuelle intervjuene. Etter å ha gjennomført de individuelle intervjuene kunne jeg vurdere deler av gruppesamtalene i lys av deltakernes uttalte forståelse og delte erfaringer. Dette ga meg en ny type innsikt som bidro til en forståelse av det jeg tolker som en form for utenforskap. I siste del av analysekapitlet som presenterer utdrag fra ulike gruppesamtaler, kommer det frem hvordan deltakerne kategoriserer hverandre som ikke-norske med utgangspunkt i ytre kjennetegn. I et CRT-perspektiv minner denne kategoriseringen om en binær tankegang, der du enten tilhører majoriteten eller «de andre» (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 1998). Deltakerne beskriver også det jeg tolker som en rasialisering fra majoriteten. I deltakernes formidling av rasialiseringprosessen fremstår det for meg som tydelig at de plasserer seg i en hierarkisk posisjon under majoriteten, eksempelvis når de formidler at det å ha mørk hud eller utenlandsk bakgrunn kan bidra til negative assosiasjoner som farlig, fattig, tyv og mindre verdt. Sett i lys av deltakernes erfaringer kan det derfor være mulig å se en sammenheng mellom opplevd rasisme og måten de beskriver en form for

rasialisering fra majoriteten. I de to første delene av analysen er det få direkte referanser til systemisk rasisme. I gruppesamtalene reflekterte deltakerne også over systemisk rasisme når de eksempelvis beskriver at guttegjenger med minoritetsbakgrunn blir møtt på en annen måte enn guttegjenger med majoritetsbakgrunn, og at de med mørk hudfarge oftere kan bli stoppet av politiet. Det kan tilsynelatende se ut som at deltakerne har kjennskap til problematikken, men at de mangler knagger å henge det på som gjør at de kobler dette til rasisme.

Deltakernes opplevelse av å snakke om rasisme representerer både viktig og nyttig kunnskap. Når deltakerne blir bedt om å beskrive hvordan de opplevde å snakke om rasisme bruker de ord som lettet, rolig, glad, mer trygg og gøy. Det mer enn antyder at undervisning og samtale om rasisme i skolesammenheng vil kunne bidra til at elevers erfaringer med rasisme slipper å bli stående ubearbeidet og at hele elevens livsverden blir anerkjent. Slik jeg leser mine data vil dette kunne være et viktig skritt for å møte skolens mål om at alle barn og unge skal oppleve tilhørighet både i skole og samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Min studie gir innblikk i åtte informanters livsverden her og nå (2022), og den innsikten og kunnskapen jeg har fått, knytter seg til en liten gruppe elever på et gitt sted til en gitt tid. Sett i lys av funnene i rapporten fra Antirasistisk senter (2017) og UNICEF (2022) vil det likevel være mulig å anta at mine funn vil bli gjenkjent som erfaringer av flere elever med minoritetsbakgrunn. Jeg håper min oppgave kan være et nyttig bidrag i utviklingen av en skole der barn og unge blir invitert til å dele erfaringer også knyttet til temaer som av majoriteten kan oppleves som ubehagelig. Jeg håper også at dypere innsikt i elever med minoritetsbakgrunn sin forståelse av og erfaringer med fenomenet rasisme kan bidra til en utvidet forståelse av denne elevgruppens livsverden for lærere, noe som igjen vil kunne komme elevene til gode i klasserommet.

I innledningskapitlet viste jeg til at det i norsk kontekst er forsket lite på rasisme i skolen, spesielt med utgangspunkt i elevstemmen.

Etter å ha gjennomført min studie vil det være interessant å gjennomføre en lignende studie på en eller flere skoler med variert elevsammensetning. Deltakerne i min studie representerer alle en gruppe elever som på grunn av sin minoritetsbakgrunn, ytre kjennetegn eller religiøs tilhørighet skiller seg fra majoriteten. Dette innebærer at denne studien ikke omfatter elever med majoritetsbakgrunn og heller ikke minoritets elever fra skoler der de er i et lite eller større

mindretall. Ved å utvide studien vil man kunne få mulighet til å sammenligne funn fra skoler med ulik elevsammensetning, eventuelt også fra skoler med urbane og rural lokalisering. Eksempelvis vil andre sammensetninger i elevgruppene kunne skape en annen gruppedynamikk og andre diskusjoner i gruppesamtalene.

Det er også nødvendig med mer forskning på hvordan lærere adresserer rasisme i klasserommet og hvordan fenomenet arbeides med som del av skolens inkluderings- og mangfoldsarbeid. Ikke minst vil det være nyttig med studier som ser elevenes og lærernes perspektiver i sammenheng med hverandre. Forhåpentligvis kan min studie være et bidrag som kan stimulere til en slik videre forskning.

Jeg er takknemlig for de innsiktene og erfaringene arbeidet med denne oppgaven har gitt meg, og jeg håper jeg på et senere tidspunkt vil kunne arbeide videre med de spørsmål oppgaven har reist.

Litteratur

- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2018). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (Third edition). Sage.
- Andersen, C. E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet: «rase», tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser* [Doktorgradsavhandling, Stockholm University]. Stockholm University. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:795293/FULLTEXT01.pdf>
- Bangstad, S. (2015). The racism that dares not speak its name: Rethinking neo-nationalism and neo-racism in Norway. *Intersections, 1*(1). <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v1i1.26>
- Bangstad, S. (2017). Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift, 1*(3), 233–251. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-03>
- Bangstad, S., & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*. Universitetsforlaget.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Red.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives* (Tenth edition). Wiley & Sons.
- Bergum, H. B. (2022, mai 10). *Skal forske på rasisme i lærerutdanningen*. Høgskolen i Innlandet. <https://www.inn.no/forskning/forskningsnyheter/skal-forske-pa-rasisme-i-lererutdanningen/>
- Bonilla-Silva, E. (2018). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America* (Fifth edition). Rowman & Littlefield.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.

- Burner, T., Nodeland, T. S., & Aamaas, Å. (2018). Critical Perspectives on Perceptions and Practices of Diversity in Education. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(1), 3–15. <https://doi.org/10.7577/njcie.2188>
- Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, B., & Richardson, K. (1993). Ethics, advocacy and empowerment: Issues of method in researching language. *Language & Communication*, 13(2), 81–94. [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(93\)90001-4](https://doi.org/10.1016/0271-5309(93)90001-4)
- Chinga-Ramirez, C., & Solhaug, T. (2014). Jeg er annerledes! - En diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Chubbuck, S. M. (2004). Whiteness Enacted, Whiteness Disrupted: The Complexity of Personal Congruence. *American Educational Research Journal*, 41(2), 301–333. <https://doi.org/10.3102/00028312041002301>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2017). *Critical race theory: An introduction* (Third edition). New York University Press.
- Dowling, F. (2017). «'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt'!»: Lærerutdanneres diskurser om hvithet, «rase» og (anti)rasisme. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(3), 252–265. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2005). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg., 2. oppl). Gyldendal.

- Eriksen, K. G. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7(0), 104. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Faldet, A.-C., & Nes, K. (2021). Valuing vulnerable children's voices in educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956602>
- Fangen, K., & Lynnebakk, B. (2011). Tre oppfatninger av norskhet—Opphav, kulturell praksis og statsborgerskap. *Sosiologi i dag*, 41(3–4), 133–155.
- Foster, P. (2018). *Policy and practice in multicultural and anti-racist education: A case study of a multi-ethnic comprehensive school*. Routledge.
- Fylkesnes, S. (2019a). *Whiteness in teacher education discourses: An analysis of the discursive usage and meaning making of the term cultural diversity* [Doktorgradsavhandling, Oslo Metropolitan University]. OsloMet. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/622/137>
- Fylkesnes, S. (2019b). Patterns of racialised discourses in Norwegian teacher education policy: Whiteness as a pedagogy of amnesia in the national curriculum. *Journal of Education Policy*, 34(3), 394–422. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1482503>
- Garner, S. (2009). *Racisms: An introduction*. SAGE.
- Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485–505. <https://doi.org/10.1080/02680930500132346>
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole—Integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Gullestad, M. (2002). Invisible Fences: Egalitarianism, Nationalism and Racism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(1), 45–63. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.00098>

- Gullestad, M. (2004). Blind slaves of our prejudices: Debating 'culture' and 'race' in Norway. *Ethnos*, 69(2), 177–203. <https://doi.org/10.1080/0014184042000212858>
- 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 K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt.
- Kjellberg, J. (2014, august 30). Askil og den hvite flukten [Audio podkastepisode]. I *Radiodokumentaren*. NRK. <https://radio.nrk.no/serie/radiodokumentaren/sesong/201408/mdup01004714>
- Kunnskapsdepartementet, . (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus.
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(1), 7–24. <https://doi.org/10.1080/095183998236863>
- Ladson-Billings, G., & Tate, W. F. (1995). Toward a Critical Race Theory of Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 97(1), 47–68. <https://doi.org/10.1177/016146819509700104>
- May, S., & Sleeter, C. E. (Red.). (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. Routledge.

- Midtbøen, A. H. (2021). Strukturell rasisme i en strukturelt inkluderende velferdsstat? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 106–115. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-09>
- Midtbøen, A. H., & Rogstad, J. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(1), 31–52. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2010-01-03>
- Moses, J. W., & Knutsen, T. L. (2019). *Ways of knowing: Competing methodologies in social and political research* (Third edition). Red Globe Press.
- NESH. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske kommiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Osler, A., & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(01), 26–37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>
- Parker, L., & Gillborn, D. (Red.). (2020). *Critical race theory in education*. Routledge.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Rollock, N., Gillborn, D., Vincent, C., & Ball, S. J. (2015). *The colour of class: The educational strategies of the Black middle classes*. Routledge, Taylor & Francis Group.

- Rysst, M. (2012). «lyden av hudfarge» blant barn i Groruddalen. I E. Eide, S. Alghasi, & T. H. Eriksen (Red.), *Den globale drabantbyen: Groruddalen og det nye Norge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Skrefsrud, T.-A. (2018). Barriers to Intercultural Dialogue. *Studies in Interreligious Dialogue*, 1, 43–57. <https://doi.org/10.2143/SID.28.1.3285343>
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» – Etske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 318–329. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07>
- Troyna, B. (Red.). (2012). *Racial Inequality in Education* (0 utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203145968>
- UiO. (2022, mai 10). *Tjenester for sensitive data (TSD)*. Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/sensitiv/>
- UNICEF. (2022). *Hva mener barn og unge om rasisme? (U-REPORT NORGE)*. <https://www.unicef.no/sites/default/files/inline-images/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJIq.pdf>
- University of Birmingham. (2022, mai 8). *The Centre for Research in Race and Education—CRRE*. University of Birmingham. <https://www.birmingham.ac.uk/research/crre/index.aspx>

Wasvik, M. (2017). «*Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun*»—*En undersøkelse av 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>

Vedlegg 1 – godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

about:blank



Vurdering

Referansenummer

972342

Prosjekttittel

Rasisme i grunnskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristin van der Kooij, kristin.kooij@inn.no, tlf: +4762597985

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Rakel Fasting, rakel.fasting@gmail.com, tlf: 95819117

Prosjektperiode

15.11.2021 - 01.10.2022

Vurdering (1)

26.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 26.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om religion og rasemessig eller etnisk opprinnelse frem til 01.10.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

TSD er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Rasisme i skolen”?

Jeg skal skrive master i tilpasset opplæring ved Høyskolen i Innlandet. I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke om og hvordan elever på mellomtrinnet opplever rasisme på skolen. Resultatene fra undersøkelsen vil kunne gi økt innsikt i problematikken, noe som igjen kan gi en bedre skolehverdag for alle. Jeg vil gjennomføre intervjuer i perioden januar – utgangen av april 2022.

Hvis du velger å delta i prosjektet samtykker du i å delta i en gruppesamtale og et intervju hvor det blir tatt lydopptak. Lydopptaket blir gjort for at jeg skal kunne følge samtalen enklere. Etter intervjuet vil opptakene bli transkribert, anonymisert og så slettet. Opptaket vil ikke bli hørt på av andre enn meg.

I intervjuet vil du bli stilt spørsmål knyttet til opprinnelsesland. Dermed blir det samlet inn informasjon om foreldrenes bakgrunn (hjemland, språk og religion). Dette er for å kartlegge mangfoldet i elevgruppen og for å utforske om foreldres opprinnelsesland påvirker elevers opplevelse av rasisme.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen i Innlandet er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Skolen har blitt valgt ut på bakgrunn av at det er en flerkulturell skole i Oslo.

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 opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Lydopptakene vil bli slettet etter masteroppgaven er levert. All informasjon som samles inn vil kun bli behandlet av meg og veileder, og vil bli lagret med en krypteringsløsning for å sikre at du forblir anonym. Ingen informasjon blir lagret med ditt navn, bosted eller annet som kan identifisere deg som deltager.

I publikasjon vil det ikke bli gitt informasjon som gjør deg gjenkjennelig for andre.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 01.07.2022, og lydopptak vil bli slettet innen prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høyskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Ettersom jeg skal samle inn det som regnes som sensitive data vil dataene lagres i TSD (tjenester for sensitive data) som oppfyller lovens strenge krav til behandling og lagring av sensitive forskningsdata. Dataene vil, som nevnt over, slettes ved prosjektslutt.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Veileder, Kristin van der Kooij
Epost: kristin.kooij@inn.no
Telefon: [+47 62 59 79 85](tel:+4762597985)
- Forsker, Rakel Fasting
Epost: rakel.fasting@gmail.com
Telefon: +47 95 81 91 17
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
Epost: personvernombudet@nsd.no
Telefon: +47 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Rakel Fasting
Forsker

Kristin van der Kooij
Prosjektansvarlig
(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Rasisme i skolen»

Jeg samtykker til:

- å delta i gruppesamtale
- å delta i dybdeintervju
- å svare på oppfølgingsspørsmål etter intervjuet er gjennomført
- lydopptak av intervju
- å bli stilt spørsmål om foreldrenes bakgrunn (opprinnelse, språk, religion)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.2022

----- og -----
(Signert av foreldre/foresatte, dato) og (Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – intervjuguide

Del 1 – bakgrunn

1. Hvilke land kommer foreldrene dine fra?
 - a. Hvilke land er mammaen din fra?
 - b. Hvilke land er pappen din fra?
2. Er du født i Norge?
 - a. Hvis nei, hvor gammel var du da du kom hit?
3. Hvilke språk snakker dere hjemme?
 - a. Snakker dere flere språk?
4. Lærer du noe om religion utenfor skolen?
 - a. Hvor lærer du om religion?
 - b. Hjemme?
 - c. Andre steder?
5. Feirer dere noen høytider?
 - a. Hvilke?
6. Har du gått på denne skolen siden første klasse?
 - a. Hvor mange andre skoler har du gått på?

Del 2 – rasisme

1. Vi jobba med en gruppeoppgave – hva handlet den om?
2. Hva tenker du om de ulike utsagnene vi snakket om i gruppen?
3. Hva tenker du på når du hører ordet rasisme?
 - a. Hvis du later som jeg ikke vet hva det er, hvordan ville du forklart det til meg?
4. Hvem tror du opplever rasisme?
 - a. Kan du beskrive det?
5. Har noen du kjenner opplevd rasisme?
 - a. Kan du fortelle om det? / Kan du gi et eksempel?
 - i. Hvor opplevde de det?
 - b. Hvordan opplevde du det?
 - c. Hva fikk det deg til å føle?
 - d. Hva skjedde etterpå?
 - i. Var det noen andre som oppdaga det?
 - ii. Sa du ifra til noen?
6. Har du selv opplevd rasisme?
 - a. Kan du fortelle om det? / Kan du gi et eksempel?
 - i. Hvor opplevde du det?
 - b. Hvordan opplevde du det?

- c. Hva fikk det deg til å føle?
 - d. Hva skjedde etterpå?
 - i. Var det noen andre som oppdaga det?
 - ii. Sa du ifra til noen?
7. Har du sett eller opplevd rasisme på skolen?
- a. Kan du fortelle om det?/ kan du gi et eksempel?
 - b. Hvordan opplevde du det?
 - c. Hva fikk det deg til å føle?
 - d. Hva skjedde etterpå?/
 - i. var det noen som oppdaga det?
 - ii. Sa du ifra til noen?
8. Har dere jobbet noe med rasisme på skolen?
- a. Hva har dere lært?
 - b. Hva har dere gjort?
9. Hva tenker du vi kan gjøre på skolen for å jobbe forebyggende mot rasisme?

Oppfølgings spørsmål lagt til etter gruppesamtale:

- 10. Kan du beskrive hva du tenker på når du hører «norsk person»?
- 11. Føler du deg norsk?
 - a. Hvorfor/ hvorfor ikke?
- 12. Hvorfor ville du være med på dette prosjektet?

Avsluttende spørsmål: Da nærmer vi oss slutten. Er det noe du har lyst til å legge til, noe du ikke fikk svart på eller som jeg ikke har spurt deg om?

Nå skal jeg høre på opptakene og tenke på det vi har snakket om og begynne å skrive litt. Når jeg jobber med det, kan det hende jeg kommer på noe jeg skulle spurt deg om. Er det ok for deg om jeg tar kontakt med deg hvis det er noe mer jeg lurer på?

Hvis du fortsetter å tenke på dette, og du kommer på noe annet du skulle fortalt meg, eller det noe du lurer på kan du komme og fortelle meg det.

Vedlegg 4 – Samtalekort til gruppesamtale

Undervisningsopplegget «Hverdagsrasisme?» laget av Dembra skole. Under presenterer jeg de samtalekortene jeg valgte å ta med i gruppesamtalen.

Samtalekort:

- Hei! Hva heter du? - Abdi - Å, kult! Er du fra Afrika?	- Hvor kommer du fra, da? - Fra Oslo - Ja, men hvor kommer du egentlig fra?	- Muslimene tar snart over landet vårt
- Kan jeg få kjenne på håret ditt? Det er så morsomt å ta på!	- Kommer du fra Afrika? Kan ikke du vise meg en dans? Dere har jo så mye rytme i kroppen!	- Du har blitt veldig flink til å snakke norsk! Hvor lenge har du egentlig bodd her? - Jeg ble født her
- Tvinger faren din deg til å gå med hijab?	- Får du lov til å gifte deg med hvem du vil?	- Skulle du ikke heller ønske du var hvit?
- Det må være kaldt for deg her i Norge. Du er vel ikke vant til det der du kommer fra?	- Er ikke du jøde? Hvorfor hater dere egentlig muslimer?	- Hvorfor går du i 17.mai-tog når du ikke er norsk?
- Hvorfor går utenlandske gutter alltid sammen i gjenger?	- Hva er galt med ordet neger? Det betyr jo bare svart.	En svart mann ble stoppet av politiet 17 ganger på tre uker, mistenkt for å ha stjålet sykkelen sin, som var av en dyr modell.
- Hvis du vil jobbe som telefonselger her hos oss, må du bytte til norsk navn.	- Er du ikke litt misunnelig på at jeg kan spise svin når du ikke kan?	Personer med mørk hud får sjeldnere hovedroller i teater, film og TV-serier enn personer med hvit hud

Spørsmål til samtalekort:

- Hvem tror dere får høre slike utsagn eller opplever situasjoner som er beskrevet på lappen?
- Hvorfor tror dere folk kommer med slike utsagn?
- Hvordan tror dere utsagnet oppleves?
- Er det noe ved dette utsagnet dere tenker er rasistisk? Hvorfor/ hvorfor ikke?