



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE


Studieprogram:

Master i Pedagogikk

Høstsemesteret, 2021

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: **Anna Kathleen Gooding**

.....

(signatur forfatter)

Veileder: **Nina Helgevold**

Tittel på masteroppgaven: *“En kvalitativ studie av læreres erfaringer med Dembra-samarbeid for å forebygge rasisme i skolen”*

Engelsk tittel: "A qualitative study of teachers experiences with cooperating with Dembra and preventative work against racism"

Emneord:

Rasisme, mangfold, inkludering, utviklingsarbeid,
negativt språk, samarbeid

Antall ord: 20093
+ vedlegg/annet: 23177

Stavanger, 10.12.2021

Forord

Ved å sette punktum i masteroppgaven settes også et punktum for studietiden for denne gang. Jeg vil rette en stor takk til gode venner, veileder og forelesere ved UiS for lærerike og fine år på skolebenken.

Jeg er takknemlig for de fem lærerne som stilte opp som informanter i denne studien - tusen takk skal dere ha! Gjennom arbeidet med denne studien føler jeg meg litt bedre rustet til å møte praksis, og til å ta både de gode og de vanskelige samtalene med elever og kollegaer.

Takk til familie, samboer og gode venner for all hjelp og støtte gjennom skriveprosessen - og en spesiell takk til mamma for alt du gjør for datteren din!

Anna Kathleen Gooding,
Stavanger, desember, 2021

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	5
ABSTRACT	5
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	7
1.2 PROBLEMSTILLING	8
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	8
1.4 HANDLINGSPLANER	10
1.5 FORANKRING I LÆREPLANEN	11
1.6 OPPLÆRINGSLOVEN	11
1.7 FNS BARNEKONVENSJON	12
1.8 DEMBRA	12
1.8.1 Hvordan gjennomføre et samarbeid med Dembra	13
2. TEORI	16
2.1 RASISME	16
2.1.1 Hverdagsrasisme	18
2.2 FORDOM	19
2.3 INDIVIDUELL & STRUKTURELL DISKRIMINERING	20
2.4 MANGFOLD OG INKLUDERING	21
2.5 TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ UTVIKLINGSARBEID I SKOLEN	22
2.5.1 Skolen som lærende organisasjon	22
2.5.2 Uttalt & anvendt teori	23
2.5.3 Lærerens tilnærming til læring og endring	24
2.5.4 Faktorer i utviklingsarbeid	25
2.6 TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ ARBEID MOT RASISME I SKOLEN	26
2.6.1 Antirasistisk pedagogikk	26
2.6.2 Fremstilling av mangfold i læremidler	27
2.6.3 Multikulturell undervisning	28
2.6.4 Problemorientert vs. ressursorientert skole	28
2.6.5 Ubehagets Pedagogikk	29
3. METODE OG ANALYSE	31
3.1 METODE OG DESIGN	31
3.2 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	31
3.2.1 Hermeneutikk	31
3.3 PLANLEGGING AV DATAINNSAMLINGEN	32
3.4 UTVALG	33
3.5 REKRUTTERING	33
3.6 OVERSIKT OVER DELTAKERNE	34
3.7 GJENNOMFØRING AV INTERVJU	35
3.8 TRANSKRIBERING	37
3.9 ANALYSE	37
3.9.1 Første steg	38
3.9.2 Andre steg	38
3.9.3 Tredje steg	39
3.9.4 Fjerde steg	39
3.9.5 Eksempel på gjennomføring av analysen steg for steg	39
3.10 FORSKNINGSETIKK	41
3.11 GYLDIGHET & TROVERDIGHET	42
4. RESULTATKAPITTEL	44
4.1 BETYDNINGSFULLE FAKTORER I UTVIKLINGSARBEIDET/SAMARBEIDET	44
4.1.1 Tid, timeplan og ledelse	45

4.1.2 Kollegiet – motivasjon og drivkraft	46
4.2 UTFORDRINGER	48
4.2.1 Negativ språkbruk – en konkret utfordring	48
4.2.2 Ubehag – dialog rundt vanskelige tema	50
4.3 VERKTØY SOM RESULTAT AV DEMBRA-SAMARBEID	51
4.3.1 En lekende eller dialogisk tilnærming til vanskelige samtaler	51
5. DISKUSJON	53
5.1 TID	53
5.2 KOLLEGIET	53
5.3 NEGATIV SPRÅKBRUK	55
5.4 UBEHAG	55
5.5 LEK OG DIALOG	56
5.6 FORVENTEDE FUNN OG IKKE-FORVENTEDE FUNN	58
5.7 REFLEKSJONER RUNDT METODISKE VALG	58
6. KONKLUSJON	59
6.1 IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS	61
REFERANSER	63
VEDLEGG	67
VEDLEGG I- VURDERING AV PROSJEKTET FRA NSD	67
VEDLEGG II-INFORMASJONSSKRIV (BASERT PÅ MAL FRA NSD)	70
VEDLEGG III-INTERVJUGUIDE	73
VEDLEGG IV-REKRUTTERING (EPOST)	74
VEDLEGG V -SAMTYKKEERKLÆRING (MAL FRA NSD)	75

Sammendrag

Denne studiens hensikt er å lære av andre læreres erfaringer med forebyggende arbeid mot rasisme. I denne studien blir problemstillingen *“En kvalitativ studie av læreres erfaringer med Dembra-samarbeid for å forebygge rasisme i skolen”* undersøkt. Ressursgruppen Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (Dembra) ble kontaktet, som arbeider for å øke skoler, lærere og elevers demokratiske kompetanse. Alle skolene som deltok hadde inngått et samarbeid med Dembra, og blir dermed kalt Dembra-skoler. Gjennom kvalitative intervju delte fem lærere fra fire ulike barne- og ungdomsskoler, sine erfaringer med forebyggende arbeid mot rasisme, samt ulike erfaringer med samarbeidet mellom skolen og Dembra. Analysen av datamaterialet ble utført ved bruk av systematisk tekstkondensering.

Resultatene av studien viser at lærerne opplevde en økt trygghet i undervisning om rasisme, etter å ha tilegnet seg en økt bevissthet og kompetanse rundt tematikken som resultat av samarbeidet med Dembra. Informantene påpeker også et behov for at samarbeidet er godt forankret i ledelse og kollegiet. Det at kollegiet var motiverte og samarbeidsvillige var også en betydningsfull faktor for at samarbeidet og utviklingen på skolen skulle fungere. Et vesentlig funn var det at informantene uttrykte at det å gjennomføre Dembra-øvelser i personalet hadde ført til en lekende tilnærming til de vanskelige tematikkene som tas opp. Alle informantene uttrykte at hovedutfordringen på skolene var negativt språk. Dette virket som å være en konkret utfordring å ta tak i, gjennom samarbeidet med Dembra. Lærernes erfaringer gjenspeiler også at det fortsatt finnes usikkerhet og ubehag knyttet til det å undervise om rasisme.

Abstract

The aim of this study is to learn from other teachers' experiences with preventative work against racism. The topic of investigation is *“A qualitative study of teachers' experience with a cooperation with Dembra and preventative work against racism”*. The educational resource group Democratic preparedness against racism and antisemitism (abbreviated as Dembra in Norwegian) was contacted, on the basis that they are a programme that exists to further develop teachers' knowledge and competence in dealing with racism in Norway. The schools represented in this study have all entered into cooperation with Dembra, and therefore are termed Dembra-schools. Through the use of individual qualitative interviews, data was

gathered on the experience of five teachers from four separate primary schools in their work to actively prevent racism at their schools. Analysis of the data was done by use of systematic text condensation. The results of the study indicate that a result of the cooperation with Dembra was that the teachers became significantly more secure in their role of teaching about racism; the development of increased awareness concerning racism serving as a foundation for better competency. Furthermore, the interviewees viewed it as important that the cooperation is well ingrained in the leadership and staff, and the requirement for sufficient time for dedicated discussions and reflections. Another find was that the informants experienced practicing and working on Dembra-related topics with, and amongst the staff, was a valuable part of the cooperation. The informants also experienced negative language as a main find, and it seemed to be a specific challenge to work on during the cooperation with Dembra. The teachers experiences reflect that there is still discomfort and uncertainty related to teaching about racism.

1. Innledning

I denne delen vil det bli gitt en beskrivelse av bakgrunn for valg av tema, før problemstillingen blir introdusert. Deretter følger tidligere forskning, handlingsplaner og forankring i læreplan, opplæringsloven, og FNs barnekonvensjon. Til slutt følger en introduksjon til demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (Dembra) og en praktisk innføring i hvordan et samarbeid med Dembra gjennomføres.

Oppsettet for oppgaven består av seks hovedkapittel: 1. Innledning, 2. Teori, 3. Metode og Analyse, 4. Resultat, 5. Diskusjon og 6. Konklusjon. Hver av disse delene vil ha en introduserende tekst i starten av kapitlet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

De siste årene har vi i Norge og i verden for øvrig opplevd flere grove, rasistiske hendelser. Dette satt i gang flere demonstrasjoner og bevegelser, som har vært med på å sette søkelyset på strukturer som har vært med på å skape urettferdig behandling av mennesker i alt for lang tid. Medienes dekning av disse sakene, ble utslagsgivende for refleksjoner over hvordan min egen utdanning hadde forberedt meg på å forebygge og håndtere rasisme i skolen. Denne studien søker å øke kompetansen om hvordan lærere kan jobbe forebyggende mot rasisme og med håndtering av rasisme ved å lære av andre læreres erfaringer. Ved å fordype meg i denne tematikken lærte jeg om ressursenteret Dembra, som ble en ledetråd i mitt forsøk på å finne skoler og lærere med erfaring knyttet til forebyggende arbeid mot rasisme. Ved å lære om Dembras opprinnelse fikk jeg også et innblikk i forhistorien, og forstår at behovet for økt kompetanse om denne tematikken er noe som resonerer hos mange lærere - både uerfarne og mer erfarne kollegaer.

I utgangspunktet ønsket jeg å undersøke et ganske vidt tema, og ønsket å innhente informasjon om hvordan lærere arbeider mot rasisme i Norge generelt. I utgangspunktet var nok dette naivt av meg, i og med at spørsmålet var for stort. Ved å gå tilbake til utgangspunktet, og gjøre en ny, og grundig analyse av datamaterialet har jeg opplevd læring og en ny innsikt i hvordan lærere har erfart et Dembra-samarbeid, og jeg opplever å være

bedre rustet til å arbeide forebyggende mot rasisme, og jeg har flere verktøy for å kunne håndtere rasisme dersom det oppstår i skolen.

Bakgrunnen for valg av tema er basert på informasjon fra tidligere forskningsrapporter, som viser at barn og ungdom i Norge blir utsatt for rasisme i skolehverdagen. I tillegg til kunnskapen fra rapportene, vil problemstillingen for studien begrunnes i ulike lovverk ettersom at lærere både skal forholde seg til lover for samfunnet generelt, men også opplæringsloven og barnekonvensjonen spesielt.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen for denne studien ble derfor:

“En kvalitativ studie av læreres erfaringer med Dembra-samarbeid for å forebygge rasisme i skolen”

For å svare på problemstillingen ble det utformet noen forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene til denne studien er som følger:

1. *Hvilke faktorer erfarer lærerne har vært viktige i samarbeidet med Dembra?*
2. *Har lærerne erfart en endring av tilnærming til forebyggende arbeid mot rasisme etter samarbeid med Dembra?*

1.3 Tidligere forskning

Rapportene som blir presentert her er med på å gi et innblikk i tidligere forskning, og hvordan elever med minoritetsbakgrunn rapporterer sine opplevelser og erfaringer med diskriminering og rasisme i skolen. Rapportene er også med på å belyse hvorfor fokus på håndtering og forebygging av rasisme er av økende viktighet i norske skoler. Ved å sette søkelyset på hvordan barn og unge opplever skolehverdagen kan en få bedre innsikt i hva og hvordan en kan forebygge ulike praksiser. Dette blir spesielt viktig i forhold til hvordan en eventuell diskriminerende eller rasistisk praksis preger elevenes opplevelse av trygghet, respekt og generell trivsel på skolen. Skolen er lovpålagt å beskytte elevene mot diskriminering, og å skape et trygt og godt læringsmiljø for alle på skolen (Opplæringsloven, 1998).

Antirasistisk senter ga i 2018 ut en rapport om opplevd rasisme blant ungdom i Norge, basert på en økning av mottatte henvendelser om rasistiske hendelser (Antirasistisk senter, 2018).

Resultatene fra rapporten viser at skolen er den arenaen hvor unge i størst grad opplever rasisme, i tillegg til at det er gjennomgående dårlig oppfølging av slike hendelser fra skolens side. Skolen er den arenaen ungdommer tilbringer mest tid på, og resultatene fra rapporten viser at tematikken er relevant og at skolen må bli bedre på forebygging og håndtering av rasisme (Antirasistisk senter, 2018). Rapporten fra Antirasistisk senter skaper grunnlag for å si at det å arbeide målrettet mot forebyggende tiltak mot rasisme i skolen er nødvendig og ønskelig for at alle elever i norske skoler. Dette for å kunne sikre at lærere og ansatte i skolen har den kunnskapen som kreves for å kunne tilrettelegge for en trygg skolehverdag, og for å undervise på måte som tar hensyn til, men også gir økt kunnskap om, minoriteter.

I en norsk rapport fra 2020 beskriver ungdommer i Innlandet sine opplevelser av rasisme (Mathisen & Dogani, 2020). I likhet med rapporten fra Antirasistisk senter (2018) er skolen også her en av de arenaene hvor deltakerne rapporterer å ha opplevd mest rasisme. Det presiseres i rapporten at dette kan være ettersom skolen er den arenaen hvor barn og unge bruker store deler av tiden sin gjennom oppveksten (Mathisen & Dogani, 2020). Et av temaene som tas opp i rapporten er ordbruk blant lærerne. Ungdommene forteller om lærere som bruker n-ordet både i undervisningen og i dagligtale, noe som førte til et stort ubehag blant ungdommene. Videre forklares det at ettersom lærerne brukte n-ordet i undervisningen, og ellers som et uproblematisk ord, kunne dette føre til at andre hvite medelever også tok ordet i bruk (Mathisen & Dogani, 2020). I denne rapporten vises det spesifikt til måten lærere underviser om rasisme på skoler, og at måten dette gjøres på i flere tilfeller er nedlatende mot minoritets elever. Når en slik situasjon oppstår, vil det i tillegg være et maktforhold mellom elevene og læreren som kan føre til at det å si ifra om at dette oppleves ubehagelig eller diskriminerende kan være utfordrende.

I en rapport fra 2011 ble det gjennomgått en rekke forskningstekster som omhandlet diskriminering av barn og unge i Norge i tidsperioden mellom 1990 og 2010 (Seeberg, 2011). Her viser forfatteren blant annet at lærere forholder seg passivt til etnisk diskriminering i mange tilfeller. I rapporten presiseres det videre at måten lærerne forholder seg til rasisme og diskriminering påvirker hvordan elevene forholder seg til disse temaene, og ved å være passive og ikke gripe inn vil det kunne fungere som en legitimering av diskrimineringen (Seeberg, 2011). I rapporten konkluderes det også med at forskningen som ble gjennomgått i rapporten viser at skolen er en aktiv utøver av etnisk diskriminering. Dette skjer både ved at

enkeltansatte i institusjonen utfører diskriminerende handlinger, og ved at skolen forskjellsbehandler elever systematisk basert på elevenes gruppetilhørighet (Seeberg, 2011).

I en rapport som undersøker hvordan lærere behandlet rasistiske utsagn og diskriminerende praksiser, sammenlignes dette arbeidet på en skole i Norge, og en skole i Nederland (Seeberg, 2003). I denne sammenligningen vises det at i de nederlandske skolene grep lærerne aktivt inn når de observerte etnisk diskriminering, for eksempel i form av mobbing eller erting blant elevene, mens dette ikke var tilfellet for lærerne på de norske skolene (Seeberg, 2003). I begge rapportene trekkes slutningen om at en mulig forklaring på dette kan være den norske likhetsideologien skolene formidler, og at dette resulterte i at det var vanskeligere for de norske lærerne å ta opp forskjeller mellom elevene (Seeberg, 2003, 2011). Selv om det er nesten tjue år siden den første rapporten ble publisert, viser også nyere forskning at lærere fortsatt har vanskeligheter med, og føler ubehag ved, diskusjoner om rasisme og diskriminering i skolen (Dowling, 2017; Røthing, 2019; Faye, 2020).

I en publikasjon som omhandler undervisning om rasisme i lærerutdanningen, i samarbeid med Dembra, viser forfatteren til at norske lærere mangler verktøy for å identifisere og håndtere rasisme i skolen (Faye, 2020). I den samme publikasjonen vises det til at rasisme er et underkommunisert tema i norske klasserom (Faye, 2020).

1.4 Handlingsplaner

I Regjeringens handlingsplan mot rasisme og diskriminering legges det frem noen tiltak som skal tre i kraft for barn, unge og utdanningen i Norge (Kulturdepartementet, 2019). Tiltakene som legges frem inneholder blant annet en styrking av kunnskap om diskriminering og rasisme, og hvordan det rammer barn og unge. I tillegg er en forlengelse av Dembra, Dembra for barnetrinnet, lagt frem for å sette fokus på forebyggende arbeid mot rasisme og antisemittisme, samt arbeid for demokratiske holdninger, også på barneskolenivå. I tillegg til at det igangsettes et nytt satsingsområde for Dembra på barnetrinnet, vil det bli gjort en videreføring av Dembra for lærerutdanningene (Dembra LU). Dette innebærer at lærerstudenter får en styrking av kompetanse når det gjelder kunnskap om fordommer, gruppefiendtlighet, rasisme, diskriminering og radikalisering (Kulturdepartementet, 2019). I Regjeringens «Handlingsplan mot antisemittisme» for 2021-2023 blir også Dembra-satsingen

vist til som et forebyggende tiltak mot antisemittisme, og det synliggjøres en økt satsing på kurs for lærere (2021).

1.5 Forankring i læreplanen

Læreplanen danner lærernes verdigrunnlag i møte med skolen, elever og foresatte. Læreplan i fagene legger et rammeverk for hva undervisningen skal inneholde. Læreplanen har en generell overordnet del hvor hovedmålet er å sette en standard for hvordan skolen skal utdanne og forme elevene til å bli demokratiske medborgere i det norske samfunnet. Ett av punktene som inngår i denne danningsdelen av planen er «Identitet og mangfold» og her presiseres det at:

«Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.»
(Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det forklares videre at dette innebærer blant annet at elevene får kunnskap og innsikt i det å leve sammen selv om man har forskjellige perspektiver eller holdninger. Det legges vekt på en felles forståelsesramme for elevene, og at denne skal gi rom for mangfold. Elevenes erfaringer gjennom opplæringen skal videre gjenspeile samfunnet og en sammensatt befolkning hvor bevissthet om ulike kulturelle tradisjoner, verdier, språk og språkkunnskaper er verdifulle elementer i elevenes utvikling av egen identitet. Det poengteres også at et «godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.6 Opplæringsloven

Opplæringsloven legger føringer for hvordan skolen og de som jobber på skolen skal forholde seg til undervisningen, relasjoner til elevene og foreldrene, samt hvilke retningslinjer og lovverk som gjelder i skolesammenhengen. I formålet med opplæringen, paragraf 1.1, spesifiseres det blant annet at elevene skal gis innsikt i, og lære seg å vise respekt for, enkeltpersoners trossyn og det kulturelle mangfoldet som finnes i Norge og verden. Samtidig presiseres det at opplæringen skal fremme demokrati og likestilling (Opplæringsloven, 1998). Denne delen av lovverket spesifiserer også hvilke verdier som skal fremmes i skolen. Blant

annet det at alle lærere og ansatte på skolen skal møte elever med respekt, og at alle skal gis krav og utfordringer som skal fremme læring og utvikling for den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998). Samtidig viser loven at alle typer diskriminering i skolen skal motarbeides. I tillegg viser delparagraf 9A-3 at skolene og ansatte på skoler skal ha nulltoleranse når det gjelder krenkende handlinger og diskriminering (Opplæringsloven, 1998).

1.7 FNs barnekonvensjon

I tillegg til de ulike lovpålagte forbudene for utøving av diskriminerende og rasistiske ytringer og handlinger, har elevene en spesiell rett til å bli beskyttet mot diskriminering og rasisme. I barnekonvensjonen beskrives det i artikkel 2 at alle barn skal være sikret de rettighetene som nevnes i barnekonvensjonen, uansett hvem de er eller hvilken bakgrunn de har. Artikkelen fastslår også at barn skal beskyttes mot alle typer diskriminering, og at dette er jobb som både foreldre, skoler, barnehager og andre instanser i samfunnet er ansvarlige for at overholdes. I artikkelen nevnes det spesifikt at dette innebærer at barnet ikke skal oppleve diskriminering basert på egen, eller foreldres, rase, etnisitet eller hudfarge. Dette gjelder også foreldre eller verges trossyn, nasjonale, etniske eller sosiale opprinnelse (FNs barnekonvensjon, 1991). Dermed skal en stor del av denne beskyttelses-rollen også gjennomføres når barna oppholder seg i barnehage og skole. I disse institusjonene vil det være opp til de ansatte i skolen og barnehage å sikre at de rettighetene barna har krav på blir opprettholdt og at barnas rettigheter blir tatt på alvor.

1.8 Dembra

I en rapport utarbeidet av Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om rasisme og antisemittisme i skolen, ble det lagt frem forslag for hvordan man kunne arbeide for å bekjempe rasisme og antisemittisme (Eidsvåg, et al., 2011, s. 38). Forslagene var blant annet fokus på økt dialog og bevisstgjøring i lærerutdanningen, kurs og veiledning for lærere, og utvikling av pedagogiske undervisningsopplegg som fokuserer på arbeid mot rasisme og antisemittisme (Eidsvåg, et al., 2011, s. 42). Dembra (demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) er et ressurscenter bestilt av Utdanningsdirektoratet for Kunnskapsdepartementet i 2012 (Dembra.no, uten år, a.). Hensikten med Dembra var og er å øke skoler, lærere og elevers demokratiske kompetanse gjennom prinsippene «inkludering og deltakelse, kritisk tenking og mangfolds kompetanse» (Dembra.no, uten år, a.). Dembra tilbyr i

dag kurs og veiledning til skoler og lærerutdanninger i hele landet, samt et gratis bibliotek på nettsiden som inneholder læringsressurser og undervisningsopplegg som er tilgjengelig for alle.

1.8.1 Hvordan gjennomføre et samarbeid med Dembra

I denne studien var det et kriterium at informantene arbeidet på skoler som hadde inngått et samarbeid med Dembra. Derfor er denne delen av innledningen ment for å gi en oversikt over hvordan skoler blir en Dembra-skole og hva det å delta i samarbeidet og utviklingen innebærer, både for skolen som deltar og for Dembra som ekstern instans og veileder. For skoler som ønsker å inngå et samarbeid med Dembra er det utarbeidet en gjennomføringsplan på 10 punkter som lyder som følger;

1. Oppstart

Den første fasen av gjennomføringen av samarbeidet med Dembra innebærer at skolen/ledelsen forankrer egen deltakelse ved å engasjere/motivere personalet, elever og eventuelt foresatte gjennom drøfting og involvering slik at flest mulig er med på satsingen. Deretter oppretter skolen en «Dembra-gruppe» som består av lærere, gjerne fra ulike trinn, samt representanter fra ledelsen. Videre organiserer og fastslår Dembra-gruppen tidspunkt og dato for gjennomføring av skolesamlinger og møter med veileder fra Dembra (Dembra, uten år, b.).

2.-4. Spørreundersøkelse, workshop med personalet, og samling med elevrepresentanter

Neste del av gjennomføringen er en kartlegging for den spesifikke skolen for å avdekke hvilke fokusområder skolen kan ha for arbeidet videre. Spørreundersøkelsen blir gjennomgått av elevene, og en lignende undersøkelse blir besvart av lærerne og ledelsen. Gjennom workshop med personalet skal skolen gå dypere inn i hvilke styrker og utfordringer de opplever på sin skole, og etter grundig diskusjon og refleksjon rundt ulike temaer Dembra jobber med, som for eksempel: språkbruk, fordommer, ekstremisme og radikalisering, antisemittisme, islamofobi, rasisme. I samlingen med elevrepresentantene kan elevene komme med innspill og erfaringer som kan være med på å avgjøre den endelige satsingen skolen velger for sitt samarbeid med Dembra (Dembra, uten år, b.).

5. Beslutte satsingsområde

For å avgjøre skolens satsingsområde innebærer det neste steget i gjennomføringen en veiledet økt mellom skolens Dembra-gruppe og deres kontaktperson/veileder fra Dembra. Gjennom økten diskuteres resultatene fra kartleggingsfasen og hvilke mulige satsingsområder en kan fokusere på i lys av disse resultatene. I løpet av 4 økter med veiledning foreslås det ulike satsingsområder og disse justeres eller prioriteres i løpet av møtene, og til slutt forankres et eller flere satsingsområde(r) for skolen (Dembra, uten år, b.).

6. Drøfte tiltak i Dembra-satsingen

Når satsingsområdet er fastslått, skal skolen diskutere hvilke tiltak en kan igangsette og hvilke tiltak som allerede er på plass – er det noe som kan gjøres annerledes? Denne drøftingen foregår på trinn eller i seksjoner på skolen hvor man kan gjennomføre undervisningsopplegg, eller diskutere mulig kompetanseheving for lærerne, men det anbefales også å diskutere tiltak for hele skolen, som handlingsplaner, ordensregler eller lignende. Dembra-gruppen samler inn bidrag og drøfter tiltak med nødvendig instanser (Dembra, uten år, b.).

7. Utarbeide en Dembra-plan

Etter drøfting skal både nye og gamle tiltak knyttet til satsingsområdet settes inn i en Dembra-plan, som til slutt forankres hos skolens ledelse. I dette steget utarbeides en plan som beskriver tiltak skolen skal iverksette, dette inkluderer også eksisterende tiltak, og hvordan det er forventet at tiltakene skal virke forebyggende, hvem som er involvert i og ansvarlige for tiltakene, samt en plan for dokumentasjon av gjennomføringen (Dembra, uten år, b.).

8. Gjennomføre og få veiledning på tiltak

Neste del av gjennomføringen består av iverksettelse av noen konkrete tiltak som skolen skal gjennomføre og evaluere i samarbeid med sin Dembra-veileder samtidig som det kan være større tiltak som skal arbeides med etter tilknytningen til Dembra er over. Skolen rapporterer til Dembra-veilederen om hvilke tiltak de ønsker veiledning på, og dette blir bakgrunnen for veiledning som innebærer eventuelle justeringer og videre gjennomføring av tiltakene (Dembra, uten år, b.).

9. Kompetanseheving

Det nest siste steget i gjennomføringen er en samling (digitalt eller fysisk) for personalet for å få økt kompetanse, blant annet ved utveksling av styrker og utfordringer ved skolens arbeid,

inkluderende arbeid, mangfoldskompetanse, samt å gjennomgå øvelser fra Dembras ressursbank for å bli kjent med læringsressursene (Dembra, uten år, b.).

10. Evaluere og justere

Det siste steget innebærer en grundig evaluering av eget arbeid og eventuelle justeringer for videre praksis. Denne evalueringen rapporteres til Dembra-veileder og deretter diskuteres videreføringen av skolens forebyggende arbeid og arbeid med Dembra-prinsippene (Dembra, uten år, b.).

2. Teori

I dette kapitlet vil det teoretiske rammeverket for oppgaven legges frem. Det første delkapitlet tar for seg teoretiske tilnærminger til begrepet rasisme. Her vil noen eksempler på hvordan begrepet rasisme har blitt definert opp gjennom historien bli gitt. Dette innebærer blant annet hvordan rasisme kan bestå av både individuelle handlinger og ytringer, men også være en strukturell del av institusjoner og samfunnet man lever i. Den sistnevnte delen blir ofte definert som hverdagsrasisme, og vil bli videre forklart i dette delkapitlet. Deretter vil fordommer og diskriminering bli lagt frem, samt hvordan man kan se disse i sammenheng med begrepet rasisme. I slutten av dette delkapitlet vil også begrepene mangfold og inkludering bli nærmere forklart.

Til slutt i kapitlet blir det lagt frem ulike teoretiske perspektiv som vektlegger hvordan lærere kan arbeide forebyggende mot rasisme i skolen. Det blir først satt fokus på utviklingsarbeid i skolen, og hvilke faktorer som er viktig for at en skal oppnå læring og endring som en samlet organisasjon. Videre blir ressursorienterte og problemorienterte skoler forklart, for så å skissere positive og negative fokusområder i tilnærmingen til en flerkulturell og mangfoldig elevgruppe (Hauge, 2016). I den siste delen blir ulike teoretiske tilnærminger til arbeid mot rasisme i skolen diskutert, blant annet antirasistisk pedagogikk og ubehagets pedagogikk.

2.1 Rasisme

For å videre diskutere mulige måter man kan forebygge rasisme i skolen, og i samfunnet ellers, vil det være nyttig å ha en definisjon å ta utgangspunkt i. I denne delen vil først to definisjoner bli presentert, og vil skape en ramme for hvordan rasisme blir definert i denne oppgaven.

En kan for eksempel ta i bruk en operativ definisjon av rasisme som forklarer at rasisme innebærer "1) en diskriminerende praksisutøvelse overfor grupper eller individer basert på etnisk tilhørighet og 2) en ideologi som tar til sikte å rettfærdiggjøre denne praksisen" (Loona, 1984 i Hauge, 2016, s. 104). Her viser forfatteren til en todelt definisjon av rasismebegrepet, som utgjør en funksjonell og virkelighetsnær måte å forstå begrepet på (Hauge, 2016). Definisjonen består av en aktiv og praktiserende del som beskriver den faktiske handlingen eller ytringen som diskriminerer. Deretter underbygges den første delen med del to som

spesifiserer at det også må være et tankesett til stede som bekrefter eller forsværer handlingen, og på den måten kan være med på å opprettholde rasisme (Hauge, 2016).

Rasisme kan også defineres på en mer detaljert måte, her i forhold til hva en rasistisk handling kan innebære:

“rasisme enhetliggjør befolkningsgrupper, reduserer dem til bestemte vesensmessige eller essensielle egenskaper av kulturell eller biologisk art, slik at de implisitt eller eksplisitt blir forstått som mindreverdige, farlige og/eller «problematisk» på måter som framstår som (bortimot) uforanderlige" (Helland, 2019, s. 12).

Denne definisjonen kan være til hjelp for å forstå utfallet av en rasistisk handling, og hva «tankesettet» som nevnes i definisjonen ovenfor kan bestå av (Hauge, 2016). Ved å se på folkegrupper som egne deler av samfunnet, eller skape skiller vil det kunne oppstå rom for å utføre en slik redusering som Helland (2019) nevner her.

I en bok skrevet om rasisme og hva rasisme er, introduseres leseren til boken ved å bli minnet om drapet på Holmlia i 2001, hvor Benjamin Hermansen ble knivstukket på grunn av hudfargen hans i en alder av bare 15 år (Bangstad & Døving, 2015). Forfatterne begrunner valget av introduksjon ved å legge vekt på hvordan Norges befolkning reagerte da dette skjedde (Bangstad & Døving, 2015). Reaksjonen viste et engasjement for å stå opp mot rasisme og førte til vedvarende aktivisme knyttet til arbeid mot rasisme, blant annet ved at Benjaminprisen ble opprettet. Benjaminprisen har etter den ble opprettet blitt delt ut hvert år til en skole som jobber aktivt og forebyggende mot rasisme (Bangstad & Døving, 2015).

Rasisme omtales ofte som et fenomen eller begrep som ikke er relevant eller fremtredende i Norge (Mathisen & Dogani, 2020). Videre skriver Mathisen og Dogani (2020) at rasisme blir beskrevet som et problem som oppsto i andre land før i tiden – for eksempel knyttet til historier om Holocaust, apartheid og borgerrettighetsbevegelsen i USA. Dette kan også beskrives som en måte å «eksepsjonalisere» begrepet rasisme (Bangstad & Døving, 2015). Ved å snakke om rasisme på denne måten blir det en måte å fraskrive seg ansvar for problemet. Dette kan gjøres enten ved å beskrive rasisme som noe som foregår i andre samfunn hvor rasismen i større grad er en del av de overordnede politiske og juridiske

systemene, eller ved å forenkle rasismen til noe som bare omhandler enkeltpersoner og deres oppførsel (Bangstad & Døving, 2015; Mathisen & Dogani, 2020).

Mathisen og Dogani (2020) fremhever rollen de Skandinaviske landene hadde i historien knyttet til den transatlantiske slavehandelen. Der var Danmark-Norge en aktiv deltager i slavehandelen hvor over 100 000 slaver ble fraktet fra vestkysten i Afrika til danske Vestindia (Mathisen & Dogani, 2020). Her blir også måten samene, kvener og romanifolk/taterne har blitt behandlet opp gjennom historien trukket frem. Disse nasjonale minoritetene ble tvangsassimilerte og fratatt retten til å praktisere eget språk og egen religion i lang tid (Mathisen & Dogani, 2020). I tillegg har det vært flere ulike rasistiske hendelser de siste årene som har vært basert på fremmedhat og diskriminering av mennesker med en annen etnisk eller religiøs bakgrunn enn majoritetsbefolkningen. I rapporten trekker de frem terrorangrepet på Utøya og regjeringskvartalet den 22. juli, 2011. De viser også til terroristen som drepte sin adopterte søster, etterfulgt av et terrorangrep mot moskeen i Bærum den 19. august, 2019 (Mathisen & Dogani, 2020). De rasistisk motiverte angrepene og historiske hendelsene nevnt ovenfor, og Holmlia-drapet nevnt i starten av kapittelet, er alle med på å definere rasismen som oppleves, og som må forebygges, i Norge.

2.1.1 Hverdagsrasisme

Begrepet hverdagsrasisme ble først brukt av Essed (1991) for å beskrive opplevd rasisme, og for å forklare måten rasismen utartet seg på i hverdagen. Hun ville trekke fokuset bort fra de ekstreme og gjerne voldelige handlingene som ofte ble assosiert med rasisme, og over på de hverdagslige og mer trivielle handlinger i befolkningen og samfunnets institusjoner (dembra.no, u.å; HL-senteret, 2020). Denne typen rasisme, som navnet tilsier, er basert på «hverdagslige» ting som små kommentarer, opplevelser eller handlinger som bygger opp under tanken om at mennesker som tilhører en etnisk eller religiøs minoritet tilhører en gruppe av «de andre» i samfunnet (Mathisen & Dogani, 2020). I en bok som omhandler fordommer nevnes også hverdagsrasisme, og her forklares det at hverdagsrasisme ofte er ubevisste rasistiske holdninger og handlinger av de som utfører handlingene (Faye, Lindhardt og Ravneberg, 2021). I denne sammenhengen bruker forfatterne et eksempel som illustrerer slike holdninger ved å beskrive en situasjon hvor en hvit person unngår å sette seg ved siden av en mørkhudet person på bussen, uten at dette nødvendigvis er en bevisst handling fra den hvite personen (Faye et al., 2021).

En annen beskrivelse av hverdagsrasisme er at det er den formen for rasisme som *ikke* er en del av politiske bevegelser (Bangstad & Døving, 2015, s. 9). Dermed kan man trekke sammen de ulike definisjonene til å innebære en forståelse av begrepet *hverdagsrasisme* som potensielt ubevisste rasistiske holdninger og handlinger som oppstår gjennom hverdagslige møter i samfunnet og gjennom dets institusjoner, uavhengig av politiske bevegelser eller motivasjoner (Bangstad & Døving, 2015; Mathisen & Dogani, 2020; Faye et al., 2021).

Hauge (2016) synliggjør rasisme som både individ-basert og system-basert, og presenterer sammenhengen mellom rasisme og fordommer ved å påpeke at rasistiske holdninger og fordommer ofte ses på som synonyme. Hun skriver videre at: «rasediskriminering blir et direkte resultat av rasefordommer, det vil si: først kom holdningen (fordommene), deretter kom diskrimineringen.» (Hauge, 2016, s. 101)

I det neste delkapittelet vil begrepet *fordom* bli sett nærmere på, og sammenhengen mellom de to begrepene vil bli videre tydeliggjort.

2.2 Fordom

Begrepet *fordom* defineres i en ordbok for pedagogikkfagene som:

«en art handlingsdisposisjon/innstilling i form av en fastlåst, stereotyp oppfatning eller mening som er lært ubevisst og blitt fiksert ... En fordom er ofte upåvirkelig overfor rasjonell argumentering og lar seg vanskelig forandre ... De meninger en har om objektet, er sjelden dannet med basis i den objektive informasjonen som finnes» (Bø & Helle, 2013, s. 83)

Slik Bangstad og Døving (2015) beskriver rasisme, er dette et fenomen som kan oppstå på mange ulike måter. Forfatterne skriver også at det kan være vanskelig å skille mellom rasisme og fordommer. De beskriver en fordom som en hovedsakelig negativ generalisering av en gruppe eller medlemmer av en gruppe (Bangstad & Døving, 2015). En annen måte å definere begrepet *fordom* på, er som en holdning som ofte er negativ og som gjerne har grunnlag i utilstrekkelig kunnskap om en sak eller person (Hauge, 2016). Videre forklares det også at fordommer er noe det knyttes sterke følelser til, og kan dermed gjøre det vanskelig for noen

på utsiden å skulle påvirke personens tankegang med rasjonelle argumenter. Det å utfordre noen med sterke fordommer kan i verste fall resultere i angst eller aggresjon fra personen med fordommene (Hauge, 2016).

En annen faktor som bør tas med i betraktning er det at fordommer ikke oppstår uavhengig av kontekst (Faye et.al, 2021). Forfatterne forklarer videre at dette innebærer et samspill mellom en persons individuelle holdninger og de sosiale systemene i samfunnet, noe som resulterer i bestemte handlingsmønstre. I teksten forklares det at bevisstgjøring, øking av kunnskap og holdningsskapende arbeid er konkrete tiltak i det forebyggende arbeidet mot fordommer (Faye et.al, 2021). Det å arbeide på en måte som skaper bevissthet og setter fokus på økt kunnskap som dermed kan påvirke holdninger vil være viktig i det forebyggende arbeid mot rasisme.

2.3 Individuell & strukturell diskriminering

Strukturell eller institusjonell diskriminering er i likhet med *indirekte* diskriminering ulike rutiner eller handlinger som blir diskriminerende i sin konsekvens (Seeberg, 2011). Her spesifiseres det at enkeltpersoner kan utøve og utsettes for strukturell diskriminering, ettersom at institusjoner, som står for ulike strukturer, består av mennesker som kan utføre diskriminering. Samtidig kan institusjoner ha som «mandat» å utøve etnisk diskriminering, slik det for eksempel ble gjort under naziregime i Tyskland. Individuell diskriminering knyttes opp mot direkte diskriminering og innebærer utføring av diskriminering av en person mot en annen person med vitende vilje (Seeberg, 2011).

I opplæringsloven står det at minoritetsspråklige elever har rett til særskilt språkopplæring inntil man har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å delta i den ordinære opplæringen (Opplæringsloven, 1998, § 2-8). Dersom en som lærer ikke sørger for at denne tilretteleggingen er på plass vil skolen, og dens individuelle ansatte, kunne fungere som utøver(e) av strukturell diskriminering. Det at elevene ikke får det opplæringstilbudet de har krav på, kan ha en diskriminerende konsekvens i elevens læring og sosialisering i skolen og i fremtiden.

I regjeringens handlingsplan blir det poengtert at rasisme ikke har en like klar forankring i loven som det diskriminering har (Kulturdepartementet, 2019). Det straffeloven sier noe om er utelukkende grove rasistiske ytringer eller handlinger. Ifølge Straffeloven § 185 (2005) er

alle hatefulle ytringer forbudt. Dette innebærer alle ytringer som diskriminerer på bakgrunn av hudfarge og nasjonal eller etnisk opprinnelse.

I diskrimineringslovens paragraf 4 defineres blant annet direkte og indirekte diskriminering, og det skilles mellom disse. Her beskrives direkte diskriminering som handlinger eller unnlatelser som enten har som formål eller virkning, at noen blir behandlet på en dårligere måte enn andre i samme eller en lignende situasjon. Indirekte diskriminering blir forklart som handlinger, unnlatelser eller tilsynelatende nøytrale bestemmelser eller praksiser som likevel gjør at noen mennesker blir "stilt særlig ufordelaktig" (Diskrimineringsloven, 2005, § 4) i forhold til andre mennesker uten at det skjer direkte diskriminering. Det spesifiseres at i begge tilfeller, direkte og indirekte, kan diskriminering innebære både aktive handlinger og det å unngå å utføre en handling. Det kan for eksempel bety, i en skolesammenheng, at en elev opplever forskjellsbehandling enten gjennom en aktiv handling eller ytring fra medelever eller lærere, men det kan også innebære å bli fratatt eller ikke bli tatt med i betraktning for muligheter basert på etnisitet, nasjonal opprinnelse, avstamning, hudfarge, språk, religion livssyn eller andre forhold som ikke skulle gi grunn for forskjellsbehandling. (Diskrimineringsloven, 2005, § 4).

2.4 Mangfold og inkludering

Mangfold og inkludering er begreper som brukes i ulike sammenhenger, som for eksempel nasjonale styringsdokumenter, læreplaner og i politiske diskusjoner. Begrepene kan være vanskelige å forholde seg til ettersom at de ofte blir brukt uten at det nødvendigvis er en overordnet, felles forståelse som ligger til grunn.

Begrepet mangfold blir forklart som et begrep som rommer alle elever, og innebærer at hver elev er unik selv om de også har flere likhetstrekk (Lund, 2018). I denne oppgaven vil i hovedsak begrepet *mangfold* bli brukt i sammenheng med beskrivelser av elevgrupper som inneholder elever med ulik etnisitet, kjønn, legning og religiøs, kulturell og sosioøkonomisk bakgrunn.

Inkluderingsbegrepet kan først og fremst introdusert i den historiske konteksten hvor begrepet omhandler en skole for alle i forbindelse med Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994 i Kiuppis, 2011). I denne sammenhengen var målet å skape en økt mulighet for inkludering i form av aktiv deltagelse og mestring for alle elever. Den historiske konteksten beskrevet

ovenfor ga inkluderingsbegrepet et innhold som i stor grad ble knyttet til spesialundervisning og måten elever ble inkludert eller ekskludert fra klasserommet, som igjen ville påvirke elevenes følelse av tilhørighet i klassens fellesskap (Kiuppis, 2011). Nå blir inkluderingsbegrepet i større grad også knyttet til elevmangfoldet i skolen der både kjønn, etnisitet og religion blir vektlagt (Jortveit, 2018). I fremstillingen av begrepet inkludering i politiske dokument, lovverk og læreplaner vises det ofte til et fokus på fordeling av rettigheter og goder (Jortveit, 2018). Det nevnes også at det har vært for lite fokus på minoritetsspråklig kompetanse i lærerutdanningen, og at dette kombinert med upresise eller uklare føringer i opplæringsloven er en av grunnene til at det oppstår ulik praksis på skolene i forbindelse med minoritetsspråklige elevers spesifikke eller spesielle rettigheter (Jortveit, 2018). Forfatteren konkluderer her med å foreslå at den manglende kompetansen beskrevet ovenfor resulterer i en begrenset inkludering av språklig og kulturelt mangfold i skolen (Jortveit, 2018).

2.5 Teoretiske perspektiv på utviklingsarbeid i skolen

Ettersom at problemstillingen i denne studien undersøker 1) læreres erfaringer med forebyggende arbeid mot rasisme i skolen, og 2) gjennom et samarbeid med Dembra, vil det være hensiktsmessig å se på noen teoretiske perspektiv på utviklingsarbeid i skolen. Det å få inn en kompetanseheving i personalet, slik Dembra samarbeidet innebærer, vil gjerne medføre en form for endring av praksis i skolen. Denne delen av oppgaven vil rette fokus mot skolens utvikling og læreres profesjonelle læring i første del, og deretter se på noen ulike former for hvordan læring kan foregå i en organisasjon. Deretter vil også lærerens tilnærming til utvikling, læring og endring belyses. Til slutt vil også noen ulike faktorer som kan påvirke et utviklingsarbeid bli beskrevet.

2.5.1 Skolen som lærende organisasjon

I et kapittel om læreres profesjonelle læring forklares det blant annet at lærere må lære seg å lære for å kunne oppnå en profesjonell utvikling (Postholm & Munthe, 2012, s. 138). Denne læringen «handler om å bli bevisst sin egen læringsprosess» (Postholm & Munthe, 2012, s. 138) både i arbeid med relasjoner, undervisning, interaksjoner og arbeid for å utvikle egen kompetanse. Man må også bli bevisst læringen på organisasjonsnivå for å lykkes med et utviklingsarbeid, og det kan blant annet gjøres ved det Stranden (2017) kaller et helhetlig blick på egen organisasjon. En lærende organisasjon kan bli beskrevet som idealsituasjonen,

hvor en organisasjon har utviklet en høy evne til å lære, og utvikle seg, sammen (Irgens, 2014).

2.5.2 Uttalt & anvendt teori

På skoler eller i organisasjoner finnes det en uttalt teori og en anvendt eller bruksteori (Postholm & Munthe, 2012; Irgens, 2014). Den uttalte teorien er organisasjonens intensjon om for eksempel å utvikle seg i tråd med nye føringer, et prosjekt eller et samarbeid skolen har utført eller deltatt i. Den anvendte eller bruksteorien er derimot organisasjonens faktiske handlinger, det som blir utført i praksis eller innarbeidet i personalets arbeid og metoder. Samtidig kan det ofte oppstå en avstand mellom det man sier man gjør og det som faktisk blir gjort (Postholm & Munthe, 2012).

Læring i en organisasjon kan sees som en endring i skolens bruksteorier (Irgens, 2014). Her blir fire ulike nivå av læring beskrevet, som skal føre til at en klarer å bedre forstå en organisasjons endring og utvikling (Irgens, 2007 i Irgens, 2014). Det første nivået som blir beskrevet her er nulllæring, som innebærer at skolen ikke forandrer egen praksis eller bruksteori. Dette kan for eksempel komme til syne ved at lærere ikke forandrer undervisningen sin etter et kurs om nye undervisningsmetoder, eller det kan være en organisering av aktiviteter som er mindre produktiv, men som etter diskusjoner, uten løsning, fortsetter å bli brukt. Neste nivå er enkeltkretslæring. Dette innebærer forandring av en handling eller et tiltak som vil gi tilstrekkelig endring dersom det er et enkelt grep som skal til. Denne metoden fungerer dersom problemet ligger på overflaten. For eksempel kan man ta i bruk enkeltkretslæring hvis man har utarbeidet en oppgave for elevene, men ser etter utført praksis at opplegget ville fungere bedre dersom elevene samarbeidet, eller dersom det ble satt av mer tid til en del av oppgaven. Det vil si at man forandrer en del av opplegget, bytter et tiltak med et nytt og forbedret tiltak, og ser om resultatet endrer seg (Irgens, 2014).

Dobbeltkretslæring er det tredje nivået i organisatorisk læring, og går ut på å forbedre praksis hvor problemet er større enn at en forandring av et enkelt tiltak vil hjelpe (Irgens, 2014).

Dermed må man i større grad forsøke å komme til bunns i hva det er som kan være årsaken til at et undervisningsopplegg ikke fungerer, eller hvorfor samarbeidet i personalet er mindre produktivt. Denne prosessen er mer krevende enn å bare justere eller forbedre det man allerede praktiserer, og innebærer at man sammen må se på og revurdere grunnleggende deler

av skolens praksis. Her nevnes for eksempel økonomiske forhold, ressurser skolen har tilgang til, eller andre rammefaktorer. Det bemerkes også at en grunn til at organisasjoner kanskje unngår å sette i gang med dobbeltkretslæring, eller læring generelt, er fordi det innebærer et ubehag man helst vil være foruten (Irgens, 2014). Det siste nivået er metalæring, og en organisasjon som har oppnådd dette er i stand til å lære av hvordan de selv lærer, og kan reflektere rundt utfordringer og ubehag, samt innhente ny og relevant kunnskap der det er nødvendig. På lærende organisasjoner hvor metalæring er del av skolens bruksteori foregår det et kontinuerlig utviklingsarbeid for læring og forbedring av organisasjonen og dens praksis (Irgens, 2014; Postholm & Munthe, 2012).

2.5.3 Lærerens tilnærming til læring og endring

Et annet poeng som tas opp i kapittelet er måten lærere, og andre ansatte, tar til seg informasjonen de får i et utviklingsarbeid (Postholm & Munthe, 2012). Her forklares teorien om usikkerhetsorientering og sikkerhetsorientering (Postholm & Munthe, 2012). Denne teorien baserer seg på hvordan mennesker forholder seg til ny kunnskap, og at man i dette møtet kan ha en tendens til å enten være usikkerhetsorientert, eller sikkerhetsorientert. I denne sammenhengen dras også begrepet kognitiv dissonans inn: «[k]ognitiv dissonans er for eksempel når vi opplever et dilemma hvor det er vanskelig å velge hva man skal gjøre, eller at det er motstridende synspunkter om et tema» (Postholm & Munthe, 2012, s. 142). Hvis en person er mer usikkerhetsorientert vil en ha et positivt utgangspunkt for å møte et slikt dilemma, eller en opplevelse av kognitiv dissonans, og vil se på dette som en slags utfordring en kan løse ved å aktivt ta stilling til problematikken, og systematisk utforske ulike løsninger. En sikkerhetsorientert person vil derimot forsøke å unngå en slik opplevelse av usikkerhet og ubalanse av egne oppfatninger og/eller holdninger. En slik person vil ofte være mer opptatt av disiplin og rutiner, i tillegg til å unngå det å stille seg spørrende til noe som kan skape usikkerhet (Postholm & Munthe, 2012).

Lærere som har en tendens til å være mer usikkerhetsorientert vil også ha større mulighet for å sette i gang en egen læringsprosess i møte med ny kunnskap (Postholm & Munthe, 2012). Forfatterne forklarer videre at en slik læringsprosess ofte kan komme av at man opplever at en observasjon eller en elevs oppførsel eller holdninger ikke stemmer overens med det man selv hadde forventet (Postholm & Munthe, 2012). I en slik situasjon vil læreren stå overfor et valg i forhold til hvordan man vil forholde seg til denne nye eller overraskende informasjonen. Her

kan man bruke informasjonen for å lære mer om motivasjonen bak elevens atferd, og hvorfor man selv kanskje hadde en annen forventning, eller man kan se det som et avvik fra elevens faktiske oppførsel og ikke forandre egen praksis eller oppfatning av eleven. I det sistnevnte eksempelet kan man tenke seg at den kognitive ubalansen hos læreren vil bli for stor i møte med elevens overraskende oppførsel (Postholm & Munthe, 2012). I forskjellige studier gjort av lærere vises det til at lærere ville avvise nye kunnskaper, arbeidsmetoder, holdninger eller praksiser dersom disse var for langt unna deres nåværende praksis eller kompetanse, og eventuelt holdningene eller erfaringene deres (Postholm & Munthe, 2012). Denne avvisningen forklares ved at en holdningsendring, eller forandring i arbeidsmetoder og praksis som er så forskjellig fra det man allerede har av antakelser og teoretiske grunnlag, vil innebære en såpass krevende endringsprosess at man heller vil avvise hele tankesettet. Dette er i tråd med påstanden om at dobbeltkretslæring vil innebære et ubehag man helst vil unngå (Irgens, 2014). Læringsprosessen kan synliggjøres på denne måten: «læring kan være et emosjonelt krevende arbeid, fordi det kan medføre at man må innrømme feil eller misoppfatninger eller endre måten man arbeider på» (Postholm & Munthe, 2012, s. 142).

2.5.4 Faktorer i utviklingsarbeid

En annen faktor som er viktig i utviklingsarbeid er tid (Postholm & Munthe, 2012). Det forklares at lærerne må ha tid nok til å kunne ta til seg den nye informasjonen, utvikle nye kunnskaper basert på det som ble lært, og praktisere denne nye kunnskapen. Her poengteres det at det å ha isolerte kurs eller foredrag ikke vil ha særlig stor nytte for den kontinuerlige læringsprosessen i kollegiet. Dermed er det viktig at det som innføres av ny kunnskap, nye arbeidsmetoder, tenkemåter eller generelle praksiser på skolen, må innarbeides over tid. I tillegg må det som skal læres oppleves som relevant og nyttig kunnskap for de ansatte (Postholm & Munthe, 2012).

Begrepet skolekode er et annet begrep som blir forklart i sammenheng med hvordan skoler forholder seg til utvikling og læring (Postholm & Munthe, 2012). En skoles skolekode referer til hvilke grunnleggende verdier og holdninger en kan finne i skolens personal og gjennomgående i skolens praksis (Postholm & Munthe, 2012). Det innebærer også ulike maktforhold og normer, og hvordan disse faktorene gjenspeiles i hvordan det sosiale fellesskapet på skolen fungerer. Denne typen kultur kan ofte beskrives som noe som «sitter i veggene» på skolen; usynlige forventninger eller holdninger til ledelsen og/eller elevgruppen,

arbeidsmetoder på skolen, pedagogisk utvikling i kollegiet, og lignende (Postholm & Munthe, 2012).

2.6 Teoretiske perspektiv på arbeid mot rasisme i skolen

I denne delen av teorikapittelet vil skolens pedagogiske tilnærminger ses nærmere på. Først blir antirasistisk pedagogikk presentert, og derunder belyses også synliggjøring av mangfold i læremidler, og et multikulturelt perspektiv på undervisning. Deretter blir den ressursorienterte og den problemorienterte skolen fremstilt (Hauge, 2016). Til slutt beskrives ubehagets pedagogikk og hvordan denne tilnærmingen kan påvirke læreren og dens undervisning om rasisme i skolen (Røthing, 2019; Zembylas & Papamichael, 2017).

2.6.1 Antirasistisk pedagogikk

Hovedmålet med den antirasistiske pedagogikken er ifølge en engelsk sosiolog enkelt oppsummert i tre ord: likeverd, rettferdighet og frigjøring (Brandt, 1986 i Hauge, 2016). I den antirasistiske pedagogikken er lærere opptatt av å skape bevissthet i elevgruppen, og å oppdage og endre strukturer i skolen som fører til urettferdig eller negativ forskjellsbehandling (Hauge, 2016). Denne måten å arbeide på innebærer aktivt antirasistisk arbeid både i og utenfor skolen, som vil si å aktivt arbeide for å bedre undervisningen og dens organisering, i tillegg til å forbedre hele det sosiale miljøet på skolen og i klassene – en gjennomgående bedring av skolens pedagogiske praksis (Hauge, 2016). Her må de ansatte også være bevisste på å oppdage eventuell forskjellsbehandling og strukturer i skolen som er med på å opprettholde en diskriminerende praksis. En slik praksis kan være å overse eventuell trakassering eller diskriminerende ytringer som oppstår mellom elevene i klassen. Videre presiseres det at ved å bevisst eller ubevisst unngå å gripe inn i diskriminerende hendelser i skolen, kan en være med på å godkjenne diskriminering (Hauge, 2016). En åpen og direkte håndtering av diskriminering i skolen vil kunne motvirke en passiv praksis (Seeberg, 2011).

Et annet punkt som tas opp her er måten en kan være med på å skape splittelse mellom grupper av elever ved å fremme konkurranseånd og elitisme i klassen – dette kan føre til at motsetninger og forskjeller mellom elever blir styrket og kan sette de svake elevene mot de sterke. Denne type praksis bør unngås, og hvis et slikt fokus oppstår i elevgruppen blir det ekstra viktig å arbeide for å etablere demokratiske, likeverd- og likestillingsbaserte verdier, og solidariske holdninger i elevgruppen (Hauge, 2016).

2.6.2 Fremstilling av mangfold i læremidler

En annen problematikk som tas opp i kapittelet om rasisme og antirasisme er måten det flerkulturelle blir fremstilt i lærebøker og andre læremidler (Hauge, 2016). Dermed blir en del av det antirasistiske arbeidet også å være bevisst de læremidlene man tar i bruk, og være oppmerksom på hvordan ulike kulturer blir fremstilt og hvordan man velger å undervise om det flerkulturelle (Hauge, 2016). Læreren må være bevisst egne holdninger og eventuelle fordommer og bearbeide disse, for å kunne være et godt forbilde for elevene i klassen (Hauge, 2016). Her forklares det for eksempel ved at lærere kan ha fordommer som fører til lavere faglige forventninger av for eksempel elever med tospråklig bakgrunn. Hvis ikke slike holdninger tas tak i og bearbeides, vil konsekvensen kunne være å skape mindre motivasjon hos eleven og i verste fall kan eleven etter hvert begynne å tro at de kan mindre, eller se seg selv som mindre verdt, enn andre elever. Samtidig kan måten de voksne på skolen og i klasserommet forholder seg til mangfold ha en meget positiv påvirkning for elevene – her vises det for eksempel til at majoritetsspråklig lærer og minoritetsspråklig lærer kan veksle på hvem som er hovedlærer i klassen for å reflektere et likeverdig samarbeid (Hauge, 2016).

Videre forklares det at det finnes tre ulike komponenter som må tas i betraktning hvis en skal drive med holdningsendrende arbeid i skolen. En holdning består altså av kognitive og kunnskapsbaserte, affektive og følelsesmessige, og konative og handlingsbaserte komponenter (Hauge, 2016). For å kunne endre holdninger må en ta hensyn til alle disse komponentene. For å kunne endre den kognitive komponenten må en legge til rette for at man har tilgang på riktig og nyansert informasjon, slik at elevene kan tilegne seg kunnskap tuftet på det de har erfart (Hauge, 2016, s. 119). Ønsker en å endre den affektive komponenten må en sørge for at en bygger fellesskap gjennom positive opplevelser sammen (Hauge, 2016, s. 119). For å endre den siste komponenten, den konative, må det samarbeid som går mot et felles mål oppnås (Hauge, 2016, s. 119). Ved å kun arbeide mot bare en av komponentene vil det sjelden gi en faktisk endring i holdning hos et menneske. Hvis man setter fokus på bare en av komponentene vil de andre ubearbeidede komponentene motvirke den endringen som eventuelt har skjedd i den komponenten man satt fokus på, for eksempel i en isolert undervisningstime.

2.6.3 Multikulturell undervisning

I den pedagogiske tilnærmingen multikulturell undervisning vektlegges tanken om at samfunnet, som representert gjennom et multikulturelt mangfold, skal reflekteres i skolen (Hauge, 2016). Bakgrunnen for denne tilnæringsmåten er at elever med minoritetspråklig bakgrunn har prestert dårligere i skolen basert på at skolen ikke tilrettelegger for deres behov, men derimot for de «innfødte» elevene (Hauge, 2016). Når skoler forskjellsbehandler på denne måten poengteres det at skolen ser på elevenes kulturelle forskjeller og bakgrunner som problematiske, og som mulige årsaker for konflikt. Dermed søker tilnærmingen å løse problematikken ved bruk av synliggjøring og økt kunnskap om hverandres kulturelle bakgrunn (Hauge, 2016).

De kulturelle forholdene som kan tenkes å skape avstand mellom minoritets- og majoritetsbarna på skolen, er det man setter søkelys på ved denne tilnærmingen (Hauge, 2016). For å gjøre avstanden mindre er tankegangen at elevene skal lære om særtrekk ved hverandres kulturer og dermed skape en større respekt og forståelse for hverandres bakgrunn. Denne typen praksis baserer seg på grunntanken om at det er fremmedfrykt som skaper mulig konflikt og avstand mellom elevene og eventuelt elev – skole. Ved å øke elevenes kunnskaper om hverandre og bevissthet rundt hverandres kulturelle forskjeller er håpet å bekjempe denne fremmedfrykten, eller frykten for det ukjente (Hauge, 2016). Samtidig poengteres det at ved bare å introdusere informasjon og kunnskap rundt spesifikke kulturelle særtrekk vil ikke det nødvendigvis være nok til å forandre en holdning. Hvis en elev allerede har en fordom mot noen fra en annen kultur vil det ikke være tilstrekkelig å lære om kulturelle særtrekk. Ettersom at mennesker søker bekreftelse vil det til og med kunne fungere mot sin hensikt å undervise om andre kulturers skikker og levekår, ettersom at elevene med fordommer bare vil ta med seg det som underbygger de holdningene de allerede har (Hauge, 2016).

2.6.4 Problemorientert vs. ressursorientert skole

Den problemorienterte skolen ser på mangfold som et problem, og som et unntak fra det normale. Det å tilrettelegge for språklige minoriteter, ses i forhold til det å kunne passe inn i den «norske» klasseromstilværelsen. På skoler med en problemorientert forståelse av mangfold vil tiltak for tilrettelegging eller inkludering være av den kompensatoriske typen. Det flerkulturelle isoleres, og feires heller ved spesielle anledninger (Hauge, 2016). I tillegg vil det å være annerledes ses på som en «unntakstilstand» ettersom at skoler med en

problemorientert tilnærming baserer seg på en likhetsideologi. Problemorienterte skoler praktiserer en tankegang om *assimilering*, altså en prosess hvor man ønsker å oppnå en så lik og homogen elevgruppe som mulig. Her blir det problematisk hvis ulikheten i elevgruppen blir for stor: desto flere elever med minoritetsspråklig bakgrunn, jo mer flerkulturell er skolen og det blir enda vanskeligere å skape et likhetsfellesskap (Hauge, 2016).

Ressursorienterte skoler, hvor det å ha en flerkulturell elevgruppe ses på som en ressurs og en mulighet for språklig og kulturell refleksjon, ønsker å skape identitetsbekreftelse for både minoritets- og majoritetselevne (Hauge, 2016). Her fokuserer de på det elevene tar med seg inn i skolen som ny kunnskap og som en *ressurs*, heller enn å se på hva elevene *mangler*. På slike skoler evner også personalet å bruke mangfoldet i elevgruppen som en berikelse av fellesskapet og vil kunne utnytte elevenes forskjelligheter i en pedagogisk sammenheng – det at det er synlige og usynlige forskjeller er noe elevene skal merke og det er en positiv del av det flerkulturelle fellesskapet. Det forklares at på de ressursorienterte skolene er et av fokusområdene å prioritere ansettelse av lærere med videreutdanning innenfor arbeid med minoritetsspråklige elever, og at økt kompetanse rundt mangfold og det flerkulturelle generelt verdsettes. Skoler som praktiserer denne typen tilnærming til mangfold kalles felleskulturelle skoler (Hauge, 2016).

2.6.5 Ubehagets Pedagogikk

Det engelske «pedagogies of discomfort» har blitt oversatt til det norske «ubehagets pedagogikk» (Røthing, 2019). Ubehagets pedagogikk ble introdusert som en undervisningsmetode for å gi lærere og studenter en kritisk og spørrende tilnærming til verdier, normer, eget selvbilde og eget syn på andre mennesker (Boler, 1999 i Røthing, 2019). Metoden og tilnærmingen har også blitt videreutviklet av som et større rammeverk som også tar stilling til elever og læreres holdninger til problematiske forskjeller i samfunnet, rase og sosiale forhold ved å utfordre deres emosjonelle komfortsone (Zembylas & Papamichael, 2017; Røthing, 2019). Denne måten å utfordre egne holdninger på er begrunnet i en tankegang om at det å kjenne på ubehaget av å identifisere negative eller rasistiske holdninger er viktig for å kunne bryte med nettopp en slik holdning som direkte eller indirekte er med på å opprettholde stereotypier eller sosiale forskjeller i samfunnet (Zembylas & Papamichael, 2017). I artikkelen hennes definerer Røthing ubehag som «et bredt spekter av følelser og erfaringer som frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring» (Røthing, 2019, s. 42).

Nyere forskning viser at norske lærere kan føle på et ubehag og en rådvillhet i møte med elever som uttrykker negative eller hatefulle ytringer overfor en gruppe mennesker (Røthing, 2019). Dette kan for eksempel være rasistiske eller antisemittiske holdninger eller ytringer (Røthing, 2019). Deretter knyttes denne rådvillheten opp mot læreres manglende kompetanse innen slike tematikker. Det forklares at lærere ikke har tilstrekkelige kunnskaper når det kommer til undervisning om kontroversielle og sensitive temaer (Røthing, 2019). I tillegg kommer det frem at lærere kan føle seg utrygge i åpne debatter dersom de tar en annen retning enn forventet. Her vises det til en studie hvor resultatene av observasjoner i RLE-undervisning tydet på at lærerne forsøkte å skape enighet i elevgruppen, heller enn uenighet, når elevene hadde ulike meninger om et tema (Iversen, 2012 i Røthing, 2019). Det forklares at denne måten å undervise på er en måte å unngå konfrontasjoner, uhåndterbare og ubehagelige situasjoner (Røthing, 2019). I likhet med dette, reflekteres det i en annen artikkelen rundt usikkerhet som en nødvendig forutsetning i læreres egen læring og utvikling (Munthe, 2005). Røthing (2019) konkluderer med at det å stå i det ubehagelige undervisningssituasjoner kan være en verdifull metode for refleksjon, egen læring og utvikling, samt en inngang til kunnskapsutvikling og økt kompetanse om temaer som for eksempel rasisme.

3. Metode og analyse

I dette kapittelet vil det vitenskapsteoretiske perspektivet og forskningsdesign for denne studien introduseres, før en får en gjennomgang av de praktiske forholdene og vurderingene rundt planlegging av datainnsamling. Deretter følger utvalg, rekruttering og gjennomføring av intervju. Metoden som ble brukt for å analysere datamaterialet blir så beskrevet, før det til slutt i kapittelet blir satt søkelys på studiens gyldighet, troverdighet og transparens. Studien er en kvalitativ studie som ser på et lite utvalg informanternes spesifikke erfaringer med samarbeid med ressursgruppen Dembra, og hvordan det har påvirket det forebyggende arbeidet mot rasisme på de ulike skolene.

3.1 Metode og design

Denne studiens søker å lære av informantenes erfaringer i det forebyggende arbeidet mot rasisme og hatefulle ytringer på skolen. For å få tilgang til informantenes erfaringer er det benyttet en kvalitativ tilnærming (Thagaard, 2018, s. 12). En kvalitativ tilnærming er egnet når man ønsker å beskrive og forstå temaer ut fra informantens ståsted. Semi-strukturert intervju ble benyttet til å hente inn informasjon i denne studien. For å holde samtalen innenfor tema for studien ble en intervjuguide utarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

3.2.1 Hermeneutikk

Ordet hermeneutikk kommer fra det greske ordet hermeneus og betyr tolk eller fortolker (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.187). Som navnet tilsier, er det å kunne *fortolke* et tekstmateriale det som er utgangspunktet for hermeneutikken, og metoden ble opprinnelig brukt som et sett regler for å tolke religiøse tekster (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.187). Gjennom flere sentrale filosofer ble hermeneutikken utviklet fra å være et regelsett for tolking av tekster til å tolke tekst i sin kontekst, og til deretter å bli en filosofisk retning. Den *hermeneutiske sirkel, eller spiral* er sentral i hermeneutikken (Kleven & Hjordemaal, 2018), og forklarer en måte å tolke meningsinnhold på. Grunnen til at figurene sirkel og spiral brukes i denne sammenhengen er for å bedre illustrere prosessen ved å tolke gjennom deler, helhet, deler og helhet igjen (som en slags sirkel) eller deler og helhet i hver sin vending (som en spiral). Den tyske filosofen Hans- Georg Gadamer videreutviklet hermeneutikken, og la

spesielt vekt på beskrivelsen av vår forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.190) i tolkning. Gadamer forklarte at den enkeltes forforståelse er satt sammen av vår måte å forstå verden på – vår sosiale, kulturelle og personlige bakgrunn og at denne vil prege måten vi forstår og tolker informasjon på. Denne kan vi ikke velge å legge bort, men vi må forstå på hvilken måte den vil påvirke oss, og aktivt søke å være åpen for andre innfallsvinkler i tolkningen.

I denne studien benyttes et hermeneutisk perspektiv, og den hermeneutiske spiral både ved at meningsinnhold fra informantene tolkes ut fra sammenhengen de blir sagt i, holdt opp mot egen forforståelse, og som igjen ga grunnlag for en ny forståelse av tematikken. Etterhvert som intervjuene ble gjennomført ble min forståelse for temaet utvidet, og jeg kunne dermed stille spørsmål på en annerledes måte og med ny innsikt i de neste intervjuene.

3.3 Planlegging av datainnsamlingen

For å kunne gjennomføre intervjuene til denne studien måtte beregning av tid, antall informanter som skulle delta, og hvordan disse skulle rekrutteres planlegges (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). I forkant av intervjuene som ble utført i studien besto forberedelsen av å lese relevant faglitteratur, som omhandlet forbyggende arbeid mot rasisme og diskriminering i skolen. I tillegg ble det gjort metodiske overveielser, slik at designet som var mest hensiktsmessig ble valgt. Det ble ferdigstilt en intervjuguide med få og åpne spørsmål på forhånd (vedlegg III). Intervjuguiden er det som kalles en semistrukturert intervjuguide, som betyr at spørsmålene i intervjuguiden skal fungere som en retningslinje for intervjuet, men skal ikke følges slavisk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). Spørsmålene i studiens intervjuguide tar utgangspunkt i min forståelse av problemstillingen, av Dembra og deres samarbeid med skoler, samt implementering- og utviklingsarbeid ved skolen som organisasjon. Spørsmålene ble laget som åpne spørsmål, og forsøkte belyse flere sider ved lærernes erfaringer. Spørsmålene etterspurte refleksjoner og erfaringer om rasisme, arbeid mot rasisme i klasserommet eller på skolen, og om samarbeidet med Dembra. Intervjuguiden var også relativt kort, og tanken var at spørsmålene skulle være åpne slik at de ga rom for at informantene kunne bruke eksempler og fortelle fritt, i tillegg til at et mindre antall spørsmål kunne legges til rette for at den som utførte intervjuet kunne være mer oppmerksom i intervjusituasjonen. Ved å lage få og åpne spørsmål var også håpet at det ville skape en lavere terskel for å følge opp på det som ble sagt i intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden er preget

av min egen forforståelse rundt tematikken rasisme i skolen. Denne forståelsen er knyttet opp mot eget utgangspunkt som nyutdannet lærer, forhåndsarbeidet som besto av å lese rapporter om rasisme i norsk skole, og å lære om teoretiske perspektiv på hvordan en kan undervise og snakke om omfattende tematikker i skolen. Gjennom lærerstudiet har det vært undervisning om mobbing og krenkelser, mens rasistiske og hatefulle ytringer ikke er blitt tatt opp spesifikt. Dette har resultert i et ønske om å øke egen kompetanse, for bedre å kunne avdekke og forebygge rasistiske og hatefulle ytringer i skolen. Samtidig var det viktig at forhåndslesingen og forarbeidet ikke overskygget deltakernes perspektiver, eller hindret min evne til å kunne lytte uten å være for låst til egen oppfatning, og en måtte aktivt arbeide for å være åpen for nye og andre innfallsvinkler enn de en i utgangspunktet hadde. Det var viktig å være bevisst egen forforståelse og hvordan denne kunne spille inn i intervjusituasjonen.

3.4 Utvalg

Utvalget i dette prosjektet er basert på et strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s.54). Utvalget ble gjort fordi en hadde et ønske å undersøke spesifikke erfaringer knyttet til arbeid mot rasisme og hatefulle ytringer i skolen. For å sikre seg at studien rekrutterte lærere som hadde et forhold til, og som hadde arbeidet med tematikken for studien, ble ressurscenteret Dembra kontaktet. Dembra jobber for å støtte skoler, lærere, og lærerutdanninger i forebyggingsarbeidet mot gruppefiendtlighet og udemokratiske holdninger (Dembra.no, u.å.). Ved å gå gjennom Dembra fikk jeg tilgang til skoler som hadde erfaring med temaet, og alle deltakerne som ble rekruttert var medlemmer av en «Dembra-gruppe» på skolen de arbeider på. Dermed fikk jeg informanter med erfaringer jeg ønsket å se nærmere på, og relevante data for denne spesifikke studien. Samtidig vil det da være viktig å være oppmerksom på at dette er erfaringene til et mindre utvalg og vil ikke nødvendigvis være representativt for andre skoler som også har inngått et lignende samarbeid med Dembra.

3.5 Rekruttering

Etter å ha kontaktet Dembra over e-post og forklart prosjektet for dem, fulgte jeg opp ved å ringe Dembras kontor, og fikk deretter videresendte en liste over alle skolene de hadde samarbeidet med siden de startet i 2013. For å delta i samarbeidet må skolene melde seg på via nettsiden til Dembra, og derfra blir skolene tildelt en veileder som er med på å sette opp en plan for gjennomføring av utviklingsprosjektet på den spesifikke skolen. På hver skole settes det opp en Dembra-gruppe som består av lærere og ledelse, i tillegg til at det blir satt sammen

en egen gruppe med elevrepresentanter. For å fastslå et satsingsområde for skolen, gjennomføres en kartlegging som indikerer hvor man burde rette fokuset i forebyggingsarbeidet (Dembra.no, uten år, b).

Jeg fikk videre innsikt i hvilke typer tematikker skolene hadde samarbeidet med Dembra om, og ble informert om at tematikken rasisme hadde blitt spesielt belyst de siste to årene. Dette ga et videre grunnlag for å avgrense antall skoler som ble kontaktet til å gjelde skoler som hadde inngått samarbeid med Dembra de siste to årene. Det var ønskelig med fire til fem informanter i denne undersøkelsen, for å. Dermed ble gruppen utvalgt for denne studien baserer seg på: alle barne- og ungdomsskoler som hadde samarbeidet med Dembra i tidsrommet 2018-2020, noe som resulterte i at totalt 30 skoler ble kontaktet. Jeg kontaktet ledelsen eller rektor på de 30 skolene via e-post og etterspurte lærere som hadde erfaring med arbeid mot rasisme i skolen (vedlegg IV). Vedlagt i e-postene var et informasjonsskriv (vedlegg II). I den samme e-posten var også samtykkeerklæringen lagt ved (vedlegg V). I informasjonsskrivet ble det presisert at en valgte informanter ut fra «førstemann til mølla» prinsippet. Deretter fikk jeg tilbakemelding fra 7 av de 30 skolene, og ettersom at en av skolene ga opp to informanter, ble det fire intervju totalt; et med to informanter, og resten med en informant, til sammen 5 informanter fra 4 forskjellige skoler. De tre skolene som hadde meldt sin interesse utover de som ble rekruttert ble kontaktet og takket for interessen, men forklart at en hadde fått nok informanter.

Alle informantene som deltok i intervjuene, engasjerte seg for tematikken og hadde rikelig med informasjon om måten samarbeidet hadde påvirket arbeidet deres mot rasisme på skolene. Dette gjorde også at deltakerne hadde god innsikt i samarbeidsprosessen med Dembra, samt hvordan arbeid knyttet til Dembra-samarbeidet hadde blitt eller fortsatt ble utført på skolene.

3.6 Oversikt over deltakerne

Deltakerne som ble intervjuet i denne studien var alle lærere som ble rekruttert fra skoler som hadde inngått et samarbeid med Dembra. Selv om det ikke spesifikt ble etterspurte lærere som var del av «Dembra-gruppen» på de skolene som ble kontaktet, var alle lærerne jeg ble satt i kontakt med tilfeldigvis også medlemmer av Dembra-gruppen på sine respektive skoler. Lærerne i denne studien representerer både ungdoms- og barneskoler, og begge kjønn var

representert. Informantene varierer i alder, og det var en blanding av fag-lærere og kontaktlærere. Skolene som deltok, var på ulike stadier i gjennomføringen av samarbeidet med Dembra, men alle hadde inngått samarbeidet innen de siste to årene. Lærerne vil bli referert til som informant 1, 2, 3, 4, og 5 i analyse- og resultatdelen av oppgaven.

3.7 Gjennomføring av intervju

I dette prosjektet ble det gjennomført fire kvalitative forskningsintervju. Intervjuene ble gjennomført digitalt, ved bruk av videosamtaler på Teams. I starten av intervjuet ble samtykkeerklæringen gjennomgått, og informanten ble påminnet om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet om de ønsket dette. Informantene ble også informert om at all tekst, og eventuelle steds- eller personnavn ville bli anonymisert for å sikre personvernet. Fokuset for samtalene var på hvordan skolene og lærerne arbeider mot rasisme, erfaringer og eventuelle utfordringer rundt tematikken rasisme i skolen, og hvordan dette ble påvirket av samarbeidet med Dembra. Allerede etter det første intervjuet, ble jeg bevisst på det at jeg måtte forandre problemstillingen og at jeg nok hadde hatt et litt snevert og forenklet syn på en såpass omfattende problemstilling. Jeg oppdaget at det jeg faktisk fikk informasjon om gjennom intervjuene var i større grad knyttet til erfaringer og opplevelser av samarbeidet med Dembra. Intervjuguiden besto av spørsmål som jeg tenkte ville kunne gi relativt konkrete svar, men deltakernes svar reflekterte en praksis hvor det ikke nødvendigvis finnes konkrete løsninger, men derimot refleksjoner og ulike metoder som har hjulpet den spesifikke skolen i utviklingsarbeidet knyttet til Dembra-samarbeidet. Denne realiseringen førte til at problemstillingen for oppgaven ble endret fra å i hovedsak spørre om hvordan lærere arbeidet mot rasisme, spørsmålet jeg tenkte jeg kunne få noen spesifikke og konkrete svar på, til et som dreide seg mer om de faktiske erfaringene lærerne hadde med denne typen arbeid, og hvordan informantene hadde erfart innspill og veiledning gjennom Dembra-samarbeidet.

Ettersom gjennomføring av intervju foregikk over Teams, reflekterte jeg rundt det at forholdet mellom informanten og meg som forsker ble påvirket av den digitale settingen. Jeg måtte ta stilling til det at relasjonen mellom den som utfører intervjuet og den som ble intervjuet kunne virke mer distansert enn den allerede kan oppleves ved at man ikke fysisk er til stede i samme rom. Dette førte videre til at jeg tenkte på at informanten kunne føle seg utrygg hvis det digitale rom var noe informanten ikke var vant med eller mestret. Samtidig var situasjonen slik at samfunnet den siste tiden hadde gjennomgått en brå tilvenning til digitalisering på flere

arenaer, og det virket derimot som at deltakerne var komfortable og tilsynelatende «uberørt» av det digitale aspektet ved intervjuene. Dermed ble en av refleksjonene mine etter at intervjuene var gjennomført, at digitale møter av denne sorten kanskje hadde blitt relativt normalisert etter et år med pandemi og digitalisering av samfunnet som et resultat av det.

Man kan utføre Teams samtaler både med og uten video, og dette ble forklart for deltakerne i starten av samtalen; hvis informanten var mer komfortabel med å utføre samtalen uten video var dette helt greit. Da det derimot kan virke imøtekommende å se personen du snakker med, valgte jeg å ha på video i starten før vi avklarte hva informanten var mest komfortabel med. Alle deltakerne valgte å ha på video, noe som var hjelpsomt for gjennomføringen ettersom at jeg da i større grad kunne prøve å lese kroppsspråket og uttrykkene deres i den grad det er mulig å gjøre dette digitalt. Samtidig ble det å lytte og observere når en eventuelt burde vente med å spørre neste spørsmål kanskje litt vanskeligere i denne settingen. Det å ta pauser mellom egne spørsmål og deltakernes svar var en større utfordring enn forventet. Både det å si noe samtidig, og det å tolke kroppsspråk og pauser ble litt vanskeligere i den digitale settingen. Samtidig ble jeg stadig mer oppmerksom på dette aspektet, og passet på å tilpasse meg situasjonen fortløpende ved for eksempel å bemerke hvis jeg gikk for fort videre ved å dobbeltsjekke om informanten hadde snakket ferdig før jeg gikk videre til neste spørsmål eller oppfølgingsspørsmål.

Det viste seg at det å finne en god balanse og vite hvilke tidspunkt som var riktig for å spørre oppfølgingsspørsmål var mer utfordrende enn først antatt. Samtidig gikk ofte mange av spørsmålene som var satt opp på forhånd litt inn i hverandre, og dermed følte jeg det ble større rom for oppfølging ettersom at de fleste utsagnene holdt seg til tematikken. Samtidig kunne noen av spørsmålene bli repeterende når deltakerne hadde vært innom poenget under et tidligere spørsmål, men i de fleste tilfellene valgte jeg fortsatt å spørre spørsmålet, slik at det kunne åpne for ny informasjon rundt samme tema, eller en ny vinkling på det som ble sagt tidligere. Informantene fikk i hovedsak de samme spørsmålene, men ettersom at noen la fokuset på forskjellige steder ble det noen individuelle forandringer i intervjuene. Noen spørsmål ble spurt på ulike tidspunkt i samtalen eller startet med forskjellige delpunkter i noen av intervjuene. Det å stille relativt åpne spørsmål viste seg å fungere bra ettersom at deltakerne hadde flere gode refleksjoner og innfallsvinkler i besvarelsen av spørsmålene, samtidig som det også gjorde det lettere for ene å spore av ved å gå inn på andre eksempler eller lignende erfaringer. Svarene bar preg av at deltakerne hadde gjort seg opp en del tanker

og refleksjoner rundt tematikken tidligere og hadde mye å dele, som var positivt for datainnsamlingen i denne studien.

I intervjuet som ble gjennomført med to informanter er samtidig ble det å ta pauser etter en av deltakerne var ferdig å svare på spørsmålet enda tydeligere, ettersom at den andre informanten ofte hadde noe å tilføye på det som ble sagt, eller hadde en egen erfaring å legge til under samme spørsmål. Det kunne også være krevende å skulle spørre oppfølgingsspørsmål rettet til det som ble sagt, da det ofte ble slik at når en av deltakerne hadde snakket ferdig rundt et tema eller spørsmål, så hadde den andre informanten noe å fortelle videre ut fra det som nettopp ble sagt. Da kunne også tematikken endre seg, og det kom nye erfaringer inn i bilde, noe som kunne gjøre det vanskelig å spørre et oppfølgingsspørsmål om noe konkret, da det ofte ble nevnt flere interessante og relevante erfaringer.

I etterkant ser jeg at det også kunne vært nyttig å gjennomføre noen pilotintervju for å øke egen kunnskap om intervjusituasjonen og intervjuguiden.

3.8 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). Selve intervjuet ble utført på teams med video, men ikke lagret på pc, og lyden fra intervjuene ble tatt opp med diktafon. Lydfilen la grunnlaget for transkriberingen. Like etter hvert intervju var gjennomført ble det transkribert til tekst, og skrevet inn på bokmål. Informantene kom fra ulike steder i landet, og representerte forskjellige dialekter. Ettersom få personer ble intervjuet ble det vurdert som at å transkribere alle intervjuene til bokmål ville bevare anonymiteten til den enkelte informanten på best mulig måte. Teksten ble skrevet ut ordrett, og lyder som "eh", "ah" og pauser ble også skrevet inn. Ettersom lydfilene ble transkribert ordrett inneholder denne teksten «n-ordet» og «neger» i tråd med det som informantene faktisk brukte i intervjuet. I resultatdelen blir noe transkribert tekst gjengitt ordrett, mens i studien for øvrig refereres dette til som «n-ordet».

3.9 Analyse

Metoden som ble tatt i bruk i analysen av datamaterialet i denne studien er *systematisk tekstkondensering* (STC) en metode som er utviklet for å hjelpe nybegynnere med å gjennomføre en anvendelig og systematisk analyse (Malterud, 2017, s. 97). Analysemetoden er egnet for ulike typer kvalitative datainnsamlinger (Malterud, 2017, s.97). I denne oppgaven

har systematisk tekstkondensering som metode fungert som en oversiktlig og grundig måte å organisere og systematisere de innsamlede dataene. Ved å bruke de ulike stegene i metoden, som tar for seg både helheten og delene av datamaterialet, ble den hermeneutiske tråden bevart gjennom analysen. Metoden består av fire steg, som vil bli gjennomgått i detalj i denne delen av oppgaven.

3.9.1 Første steg

I del en av analysen (helhetsinntrykk) ble det utarbeidet fire hovedtematikker jeg opplevde som relevant for problemstillingen, og som gikk igjen i alle intervjuene (Malterud, 2017, s.99). I dette steget leste jeg gjennom alle intervjuene i sin helhet, og tok noen få notater, mens jeg forsøkte å ha fokus på hva de gjennomgående, overordnede temaene informantene la vekt på var. Disse kategoriene ble som følger: 1. Samarbeid med Dembra, 2. Utfordringer, 3. Undervisning, arbeidsmåter- og metoder, og 4. Oppvekst/egne erfaringer. Her er et vesentlig punkt at kategoriene på dette tidspunktet i analysen ikke er ferdigutviklet, men gir et bilde av min første, intuitive tolkning av datamaterialet (Malterud, 2017, s. 99).

3.9.2 Andre steg

Denne delen av analysen hadde som hensikt å organisere og systematisere de *meningsbærende enheten* i datamaterialet (Malterud, 2017, s. 100). Dette gikk ut på å først lese gjennom datamaterialet på nytt, men nå var oppgaven å finne deler av tekst som kunne si noe om studiens problemstilling. Her viste det seg at noen av de meningsbærende enhetene (tekstbitene/setningene) passet inn i en kategori, mens andre passet inn i flere – da ble disse delene tatt med i alle kategoriene hvor de passet inn. Etter at de meningsbærende enhetene ble delt inn i hovedtemaene fra steg 1, ble denne teksten sett på isolert fra de andre delene. Her forsøkte jeg å finne ut hva de ulike tekstbitene sa om ulike forhold ved hovedkategorien, og dette ble dermed underkategorier i hovedkategorien. Underkategoriene hadde som mål å få frem nyansene av informantenes erfaringer innenfor den spesifikke hovedkategorien (Malterud, 2017, s.102). Hvis det viste seg at noen av delene her ikke passet inn i hovedkategorien likevel, eller at deler av teksten ikke var relevant, ble dette klippet ut. Til slutt ble det gjort et overblikk av teksten for å sikre at kategoriene og underkategoriene faktisk samsvarte med innholdet – i denne prosessen var det noen av underkategoriene som ble slått sammen når det viste seg at de passet bedre inn under en annen kategori.

3.9.3 Tredje steg

Det tredje steget i analysen besto av å utarbeide en konsentrert tekst (kondensat) fra hver av undergruppene (Malterud, 2017, s.105). Metoden innebærer at en her lager en ny tekst som reflekterer essensen i underkategoriene som de meningsbærende enhetene har blitt organisert inn i. Hver meningsbærende enhet blir vurdert om det kan inngå i kondensatet, eller om dette passer bedre inn i en annen gruppe. Kondensatet blir en sammensetning av alle enhetene i kategorien. For å illustrere hvert kondensat velges det ut et *gullsitat* som skal representere underkategorien (Malterud, 2017, s.108). Ettersom at informantene bidro med gode, utfyllende, ekte sitat valgte jeg å bruke disse som gullsitat.

3.9.4 Fjerde steg

I det siste steget i STC-metoden ble det som kalles en *syntese* utarbeidet til hver underkategori (Malterud, 2017, s.108). Det ble skrevet en analytisk tekst, for å gi et helhetlig bilde av datamaterialets funn - her skal bitene fra analyseringsarbeidet settes sammen igjen (Malterud, 2017, s.108). Denne delen av analysen innebærer å ta for seg kondensatet fra steg 3, og gjengi informantens erfaringer i lys av min egen fortolkning av denne – teksten skal dermed kunne gi leseren et riktig inntrykk av informantens erfaringer, men gjennom det studenten har fremhevet som viktig og relevant for den spesifikke problemstillingen (Malterud, 2017, s.109). Teksten skrives nå som en beskrivelse av informantens samlede erfaringer, i tredje person for å reflektere studentens tolkning (Malterud, 2017, s.109).

3.9.5 Eksempel på gjennomføring av analysen steg for steg

Dette eksempelet viser et utdrag av analyseprosessen, og representerer dermed en av underkategoriene som ble utarbeidet i analysen.

Steg 1	Foreløpige tema	
Helhetsinntrykk	1. Samarbeid med Dembra	
Steg 2	Koder og kodegrupper	
Meningsbærende enheter	1. Samarbeid - med Dembra	
Steg 3	Koder/kodegrupper	→ Meningsinnhold

<p>Kondensering</p> <p>Intervju 1</p> <p>Intervju 2</p> <p>Intervju 3</p> <p>Intervju 4</p>	<p>1a. Samarbeid med Dembra → <i>Hvordan lykkes med samarbeidet?</i></p> <p>Jeg synes det er helt gull å ha fått Dembra inn på banen. Dette her er jo noe som vi lærere vil, det er vi som driver dette frem. Også er vi veldig glad for at vi har brukt så lang tid. Vi jobber ganske mye for å få dette inn i veggene på skolen. Målet vårt da vi startet med Dembra var jo ikke å være en fullstendig Dembra skole i løpet av et år, men at det forankres i vårt daglige arbeid. Det er jo en prosess som hele tiden må jobbes med. Jeg tror at hvis du skal lykkes så må det være godt forankra i ledelsen.</p> <p>Det er ikke rektoren vår som driver dette fram, men de er med i Dembra-gruppa vår. Dette må være et prosjekt som kommer innenfra og går utover, det kan ikke komme ovenfra.</p> <p>Gullsitat:</p> <p>«For oss så er ikke Dembra et prosjekt vi var med på et år, Dembra var bare starten på en måte vi vil jobbe på som vi trives med og som videreutvikles.»</p>
<p>Steg 4</p>	<p>Analytisk tekst – beskrivelser, begreper og resultat</p>
<p>Syntese</p>	<p>1</p> <p><u>Utvikling over tid – viktig for implementering</u></p> <p>Informantene forklarer at Dembra-prosjektet var noe de ville være med på, og at det å ha fått Dembra-veiledere inn som både kompetanseheving og kontaktperson har vært en positiv erfaring. Flere av informantene forteller at Dembra prosjektet var noe de brukte mye tid på, eller ønsket å bruke mer tid på. Informantene beskrev prosjektet som et prosjekt som måtte iverksettes over lengre tid for at arbeidsmåter og metoder skulle «sitte i veggene» på skolen. Samarbeidet ble sett på som en prosess heller enn et prosjekt som hadde et startpunkt og et sluttunkt, og flere av informantene poengterte viktigheten av at ledelsen var involvert i prosjektarbeidet. Noen av informantene mente det var viktig at arbeidet ble forankret i ledelsen slik at det ble timeplanfestet, mens andre mente det viktigste var at prosjektet kom innenfra og gikk ut, at lærerne og kollegiet var motiverte til å jobbe med dette.</p>

Etter analysens fire steg hadde blitt gjennomført, satt jeg igjen med tre hovedkategorier, og en til to underkategorier for hver av disse. De endelige kategoriene og underkategoriene for resultatene/funnene i denne studien er presentert i tabellen under:

Hovedtema	1. Betydningsfulle faktorer i samarbeidet	2. utfordringer	3. Verktøy som resultat av samarbeidet
Underkategorier	1.1 Tid og hvordan den ble brukt 1.2 Motivasjon i kollegiet	2.1 Negativt språk – en konkret utfordring 2.2 Ubehag i dialog rundt vanskelige tema	3.1 En lekende tilnærming til vanskelige samtaler

3.10 Forskningsetikk

Forskere som utfører studier hvor det utføres observasjoner eller intervju, og dermed utfører en innsamling av personopplysninger, må forholde seg til de etiske retningslinjene utarbeidet av Den Nasjonale Forskningsetiske Komite for Samfunnsvitenskap og Humaniora (NESH) (Thagaard, 2018). For å forsikre at prosessene i denne studien ble gjort på en etisk forsvarlig måte, ble retningslinjene fra NESH fulgt i alle delprosesser hvor dette var nødvendig. Det innebar å søke til NSD om tillatelse til å gjennomføre prosjektet (vedlegg I). Etter at søknaden ble innvilget kunne rekrutteringen av informanter starte. Deltakerne ble kontaktet gjennom ledelsen på skolen. Denne måten å kontakte potensielle informante på er det som beskrives som en «formell henvendelse innenfor en setting som er strategisk» (Thagaard, 2018, s.56). Eposten jeg sendte til ledelsen i forbindelse med denne studien inneholdt en kort beskrivelse av prosjektet, i tillegg til et vedlagt informasjonsskriv som ga mer detaljerte forklaringer rundt prosjektet og hva en potensiell deltagelse ville innebære. Ved å kontakte ledelsen i stedet for å kontakte enkeltpersoner direkte kan en tenke seg at informantene opplevde en større grad av frihet i valget om å delta i prosjektet eller ikke (Thagaard, 2018). Samtidig kan dette ha ført til at deltakerne følte seg presset til å delta ettersom at informasjonen og/eller forespørselen kom fra sjefen deres.

Når deltakerne hadde uttrykt at de ville delta i prosjektet ble det innhentet skriftlig samtykke før intervjuet startet. Hovedregelen for samtykke ifølge NESH sine retningslinjer er at det skal være like enkelt for informantene å trekke samtykket som det er å gi det (NESH, 2016). Dette

ble informantene også minnet om i starten av intervjuet, der det igjen ble informert om at de kunne trekke samtykket når som helst, før, under eller etter intervjuet.

I et intervju vil også en viktig del av forskerens etiske ansvar ligge i informantenes anonymitet. I studier hvor sensitive personopplysninger blir håndtert er dette enda viktigere. Etersom at informantene i denne studien er lærere og forteller om erfaringer fra egne skoler og klasserom, var en stor del av transkriberings prosessen å ta hensyn til at den ferdig transkriberte teksten ikke inneholdt informasjon som kunne føre til at leseren gjenkjente en skole, lærer eller elev på den spesifikke skolen. For å sikre denne anonymiteten ble alle navn på steder, personer eller andre identifiserende detaljer utelatt fra den transkriberte teksten. I den transkriberte teksten ville det stå «(navn på skole)» eller «(stedsnavn)» der gjenkjennbare beskrivelser ble brukt. Dette ble gjort for å opprettholde informantenes krav om anonymitet og forskerens ansvar for konfidensialitet i forskningsprosessen (NESH, 2016).

3.11 Gyldighet & troverdighet

En måte å beskrive en studies gyldighet på, er å fortelle om hvordan forskeren kan ha trådt feil (*how might you be wrong?*) (Maxwell, 2009). Her poengteres samtidig forskjellene mellom gyldighet i en kvantitativ studie og gyldighet i en kvalitativ studie (Maxwell, 2009). For at kvalitative studier skal ha en styrket troverdighet, kan en sette opp en liste over ulike «validity tests» eller *gyldighetstester* hvor både utfordringene og potensielle løsninger for de ulike utfordringene blir beskrevet (Maxwell, 2009). I denne listen bemerkes det at det å gjøre intervju og observasjoner over lengre tid er en måte å styrke studiens troverdighet. Det å følge de samme personene over lengre tid vil gjøre sjansen større for at funnene er mer virkelighetsnære. Videre forklarer han viktigheten av «rich data» eller *rike data* for at empirien/dataene skal oppleves som troverdige. Denne typen data involverer lengre involvering i innsamlingen av data, dybdeintervju, detaljert og variert data som vil gi en fullstendig og realistisk oversikt over det fenomenet forskeren undersøker. Rike data i en intervjustudie er data som følger oppskriften av å ha blitt transkribert ord-for-ord, ikke ved å bare notere ned det forskeren selv mener er relevant eller interessant for studien (Maxwell, 2009). *Triangulering* nevnes også som en måte å styrke studiens troverdighet (Maxwell, 2009). Det vil si at forskeren innhenter data fra et variert utvalg mennesker og settinger, samt variasjon i metodebruk for å minimere risikoen for tilfeldigheter eller systematiske bias.

I denne studien var det ikke rom for å observere og intervju over en lang periode, noe som dermed kan svekke studiens troverdighet. I transkriberings prosessen ble ord-for-ord metoden brukt, slik at alt deltakerne hadde å si ble tatt med i transkriberingen. Dette kan føre til en mer grundig gjennomgang av informasjonen som ble samlet inn, og dermed kan det være med på å skape et mer oversiktlig og helhetlig blick – selv om analysen selvsagt vil bære preg av forskerens egen forståelse av hva som er relevant for problemstillingen. I forhold til triangulering kan det argumenteres for at denne studien både kan ha blitt svekket og styrket på dette punktet. Ved å hente informasjon fra en liten gruppe lærere, kan en se på utvalget som relativt homogent – alle deltakerne er lærere og aldersgruppen varierer ikke stort. Samtidig består gruppen av både menn og kvinner, lærere på barne- og ungdomsskoler hvor det er både en 1-7 skole, en 1-10 skole, og to 8-10 skoler, hvor en av ungdomsskolene er en baseskole (skole hvor det ikke brukes tradisjonelle klasserom, men åpne baser i stedet). Settingene lærerne befinner seg i innad i utvalget er også variert ved at to av skolene består av en nokså homogen elevgruppe, etnisk sett, mens de andre to skolene beskriver elevgruppen som multikulturell eller flerkulturell. Så ved å se på utvalget som helhet må en ta hensyn til at det er en liten gruppe mennesker, og dermed vil det ikke være mulig å dra en generell konklusjon basert på disse dataene alene – men innen gruppen er det variasjon og det kan være med på å styrke troverdigheten rundt funnene som blir presentert i denne studien.

4. Resultatkapittel

Dette kapittelet tar for seg resultatene fra denne studien. I denne delen vil funnene fra intervjuene bli presentert gjennom en tekst som beskriver informantenes erfaringer. Funnene fremstilles basert på analysen som ble gjennomført, og er dermed de funnene jeg opplever som relevant og viktig i forhold til oppgavens problemstilling. I dette kapittelet er det også tatt med sitater fra informantene og teksten er skrevet på en beskrivende måte for å få frem informantenes erfaringer på en mest mulig detaljert og representativ måte. Funnene er delt inn i tre hovedkategorier som igjen inneholder en-to undergrupper.

Ved å gjennomføre intervju med lærere på Dembra-skoler, ble 5 læreres erfaringer med utviklingsarbeid og samarbeidet mellom skolen og ressursgruppen Dembra undersøkt. Gjennom intervjuene fikk man også innsikt i ulike undervisningsmetoder og forebyggende tiltak mot rasisme på skolene. I resultatkapittelet vil det gis en beskrivelse av hovedfunnene som fremsto i denne studien. Gjennom analyseprosessen kom det frem tre hovedfunn i denne studien: 1. *Betydningsfulle faktorer i utviklingsarbeidet*, 2. *Utfordringer* og 3. *Verktøy som resultat av Dembra-samarbeidet*.

*Dembra-tematikker: tema som demokrati, inkludering og medbestemmelse, men også rasisme, diskriminering og gruppefiendtlighet.

*Dembra-timer/økter: beskriver undervisningstimer hvor lærerne bruker opplegg fra Dembras ressursbank, eller undervisningsøkter som inneholder tematikker skolen arbeider spesifikt med i samarbeid med Dembra (Dembra-tematikker).

4.1 Betydningsfulle faktorer i utviklingsarbeidet/samarbeidet

I denne kategorien beskrives ulike faktorer informantene erfarte som betydningsfulle for samarbeidet med Dembra og utviklingsarbeidet som førte med dette samarbeidet. Skolene som ønsker å delta i samarbeid med Dembra skal i utgangspunktet ha forankret prosjektet/samarbeidet i personalet før de starter gjennomføringen, men resultatene i denne kategorien peker mot realiteten av at dette ikke alltid er situasjonen. Informantene beskriver både faktorer som har hatt positiv betydning for samarbeidet og faktorer som påvirket fremdriften av samarbeidet i en mindre positiv retning. Betydningsfulle faktorer i denne studien viste seg å være *tid, forankring i ledelsen og kollegiet og motivasjon*.

4.1.1 Tid, timeplan og ledelse

For informantene som ble intervjuet i denne studien var et av fellestrekkene at alle beskrev samarbeidet med Dembra som et positivt prosjekt å delta på. Selv om noen hadde samarbeidet med Dembra over en lengre periode enn andre, var det enighet om at prinsippene i Dembra burde gjennomføres i alle fag og bli en del av skolens praksis. En av informantene forklarer dette ved å påpeke at:

«For oss så er ikke Dembra et prosjekt vi var med på et år, Dembra var bare starten på en måte vi vil jobbe på som vi trives med og som videreutvikles» (Informant 3)

Denne måten å beskrive samarbeidet på peker mot det at prosjektet ikke er et arbeid som er definert av en start- og slutfase, men heller en kontinuerlig utviklingsprosess i kollegiet og på skolene som deltar. Videre forteller en av informantene at for at dette skulle skje (at den nye praksisen faktisk blir del av hverdagspraksisen) så var det viktig at hele kollegiet fikk tid til refleksjoner, diskusjoner og øvelser knyttet til Dembra-tematikker. Et nøkkelbegrep i denne sammenhengen er som informanten sier «*videreutvikles*» - de informantene som har hatt et lengre samarbeid med Dembra forteller at de er glade for at de brukte så mye tid på å gjennomføre og videreutvikle arbeidsmetoder og tiltak slik at det etter noen år faktisk «*sitter i veggene*» på skolen. En informant forklarer dette slik:

«jeg tror det her er derfor vi er så fornøyde med at vi bruker såpass lang tid som det vi gjør, at vi har skyndta oss litt sakte» (Informant 4)

Denne informanten beskriver prosessen videre ved å poengtere at de tross alt lærer underveis, og at det da har vært gunstig å arbeide på en såpass langsom måte. De forklarer at det har ikke vært preget av et hastverk, eller at noe må være ferdig på et spesifikt tidspunkt. Dette kan tolkes som at kollegiet her verdsetter selve prosessen et utviklingsarbeid innebærer, heller enn å fokusere på en slags sjekkliste over punkter eller mål som må nås i løpet av en definert tidsperiode.

Et annet nærliggende punkt informantene snakker om i forhold til hvordan en kan lykkes i et prosjektarbeid, er i hvilken grad prosjektet er forankret i ledelsen og kollegiet på den spesifikke skolen. En av informantene påstår at:

«hvis du skal lykkes da, med å jobbe med sånn type Dembra prosjekter i din skole, så må det være godt forankra i ledelsen» (Informant 1)

Denne påstanden begrunnes videre ved at informanten fremhever viktigheten av timeplanfestet tid til utviklingsarbeid, og at det er ledelsen og de ansvarlige for timeplan som har mulighet til å bestemme dette. Dermed fremstår også viktigheten av ledelsens involvering i og med at deres syn på prosjektet og prosjektets betydning og relevans er tett knyttet til avsatt tid til gjennomføring og annet arbeid knyttet til prosjektet. En annen informant forteller at de opplevde at ledelsen var med på laget deres ved at de støttet måten Dembra-gruppen ledet prosjektet innad på skolen:

*«at det er vi som driver dette fram, det er ikke rektoren vår, det er ikke inspektøren vår. Men de er med i Dembra-gruppa vår. Så, hele gjengen er med ... Men dette her er jo noe som vi lærere vil, vi som treffer elevene, vi som kjenner på kulturen på trinna, vet hva som rører seg, vet hvordan det snakkes, vi som treffer de hele tiden hver dag da ... Dette funker for vår skole, men nå har vi jo fått det akkurat som vi vil da – vi har hatt en ledelse som har blitt med på vår greie og vi, ja vi roser dette altså»
(Informant 4)*

På denne skolen var det lærere som satt i gang arbeidet med å bli Dembra-skole og delta i prosjektet, og informantene forteller at de opplevde dette som en positiv måte å igangsette et utviklingsarbeid, ettersom at det var noe lærerne på skolen mente var viktig. Informanten forteller om en motivasjon som kom innenfra, ikke en ekstern oppfordring eller krav om å gjøre dette. På denne måten ble hele kollegiet med på opplegget, og en kan tenke seg at et slikt utgangspunkt for utvikling resulterer i en større sannsynlighet for endring av praksis. Informanten viser til det at det er lærerne på skolen som vet hvordan miljøet mellom elevene er, hvordan elevene snakker med hverandre og hvordan dette påvirker deres for forståelse av ulike Dembra-tematikker. En slik innsikt vil være nyttig for videreutvikling av en praksis som er relevant og vil kunne fungere i fremtiden.

4.1.2 Kollegiet – motivasjon og drivkraft

Samtidig er det noen av informantene som påpeker kollegiets betydning for fremgangen av et slikt utviklingsprosjekt. Her nevnes kollegiets motivasjon/aktive deltagelse som en viktig faktor:

«Det har jo vært et problem, sammen da med at enkelte stiller seg bak og ikke gidder å gjøre så fryktelig mye, men det er jo litt sånn «eh det er jo Dembra gruppen som skal stå for Dembra, så de kan jo gjøre det» selv om det skal være gjennomsyret i alle fag.»
(Deltaker 5)

Informanten beskriver her en situasjon hvor det er delte meninger innad i personalet om viktigheten av prosjektet, og hvordan dette i stor grad påvirker fremdriften og hele drivkraften i prosjektarbeidet. Dersom Dembra-gruppen blir sittende med alt ansvaret for utviklingsarbeidet, og ikke har med seg personalet vil det ikke være mulig å få til en varig endring av praksis. En annen informant forteller at på deres skole har det at hele personalet er med på prosjektet vært et viktig fokusområde:

«Vi er jo veldig opptatt av at hele personalet også skal være med på dette her»
(Deltaker 3)

Det at personalet ser relevansen av prosjektet og ønsker å bruke tiden sin på å utvikle egen praksis har som nevnt tidligere en betydning for hele prosjektets suksess. På de skolene som opplevde en mangel på motivasjon fra kollegiet som helhet, ble dette med tid til utviklingsarbeid eller til Dembra-timer en problematikk. En av informantene forklarer at lærere gjerne kunne bli «timebeskyttende» i diskusjoner rundt eller planlegging av ulike Dembra-økter og øvelser:

«Veldig mange lærere er jo – har nesten sagt – slik at når du skal sette i gang noe sånt, så blir de veldig timebeskyttende» (Deltaker 5)

Informanten utdyper ved å forklare at andre lærere uttrykker en negativ holdning til det å bruke for eksempel en matematikktime til arbeid med en Dembra-tematikk. Det å miste matematikktimen har tilsynelatende en større negativ konsekvens knyttet til læreplan- og kompetansemål i en allerede hektisk hverdag. Dermed kan en se kontrastene fra de skolene hvor samarbeidet/prosjektet hadde en samlet relevans/opplevd nytteverdi for hele personalet,

der det å ha Dembra-økter ble en positiv bruk av tid heller enn negativt. Informant 5 beskrev en frustrasjon rundt det at målet med Dembra-prosjektet var å kunne gjennomsyre Dembra-tematikker og arbeidsmåter i alle fag og i skolens generelle praksis, at det skulle sitte i veggene, når realiteten var at flere av de andre lærerne ikke nødvendigvis delte dette synet.

4.2 utfordringer

I denne kategorien er fokuset på noen av de utfordringene som opplevdes som vesentlige for informantene. Den første subgruppen omhandler elevers språkbruk og hvordan det å bruke ulike skjellsord i dagligtalen har vært en utfordring på de ulike skolene. Denne utfordringen forteller informantene om ved å gi spesifikke eksempler på ordbruk, samt å diskutere hvordan de ulike skolene har arbeidet med utfordringen. Deretter blir søkelyset satt på en utfordring informantene beskriver i forhold til egen praksis, nemlig hvordan de opplever det å ta opp omfattende Dembra-tematikker som for eksempel rasisme i undervisning. Informantene forteller at dette kan være ubehagelig eller utfordrende å gjøre på en god måte, en slags opplevd usikkerhet knyttet til egen praksis.

4.2.1 Negativ språkbruk – en konkret utfordring

Informantene beskriver en konkret utfordring som går igjen på alle informantenes skoler, nemlig negativ språkbruk i elevgruppene. Informantene forteller om spesifikke ord elevene bruker i hverdagen, men påpeker også det at ikke alle elevene nødvendigvis er klar over hva de ulike ordene de bruker betyr. En sammenfatning av ordene som ble brukt blant elevene er:

«homse, jøde, svarting, homo, bitch, kvisetryne, fuck deg, gay eller neger» (samlet fra alle informantene)

Samtidig peker noen av informantene på spesielt fremtredende ord i sammenheng med kartleggingen de utførte i begynnelsen av Dembra-samarbeidet. I denne kartleggingen var skolenes oppdrag å forsøke å se på hva som var spesielt utfordrende på de spesifikke skolene. Elevene ble bedt om å utføre en spørreundersøkelse hvor de blant annet ble spurt om krenkelser og i den sammenheng hvilke ord man har hørt i skolegården, dette kunne være ord man selv hadde blitt kalt eller ord som andre hadde blitt kalt. I den sammenheng beskriver informantene at:

«Da var det to skjellsord som var veldig gjentagende, det ene det var jøde og det andre var din homse.» (Deltaker 5)

«Noen få tilfeller av å bli kalt for neger.» (Deltaker 2)

*«vi har mange som er svære i kjeften, og det er banning og svarting og homo, bitch»
(Informant 1)*

I tillegg til at ordene som blir brukt av elevene i dagligtalen i seg selv er problematiske (*kan oppfattes som rasistiske og diskriminerende/hatefulle ytringer*) beskriver informantene problematikken ved at elevene ikke nødvendigvis forstår hva ordene betyr eller hvordan ordet kan oppfattes av ulike personer:

«veldig ofte så er det ikke rasistisk eller diskriminerende ment, men en del av det hverdagsspråket til barna da som de ikke har noe forhold til annet enn at de har hørt andre bruke det ordet og bruker det selv» (Informant 2)

Informantene beskriver at en kompleks utfordring i det at en skal bevisstgjøre elevene på hvordan språket de bruker har betydning for hvordan andre oppfatter dette. Samtidig er språket blant barn og ungdommer en viktig del av gruppetilhørighet og samhold innad i elevgrupper. En av informantene forklarer at de bruker mye av tiden sin på å diskutere og reflektere rundt hvordan ordene man bruker har makt og betydning og hvordan det kan påvirke de rundt:

*«veldig mye prat om det og det å føle seg utenfor eller det å være annerledes og ja, hvordan vi ordlegger oss og at ord har makt da, uansett om det er rasistisk prega»
(Informant 3)*

Samtidig forteller informanten at de opplever at det å bruke såpass mye tid på å snakke om ordbruken, og å knytte det opp mot undervisning om Dembra-tematikker har påvirket elevenes språkbruk i positiv retning, spesifikt for bruken av skjellsordet «homo»:

«språkbruken har endra seg da (...) bruken av «homo» synes jeg nesten har forsvunnet, i forhold til hvis vi bare går to år tilbake» (Deltaker 3)

Dette kan tyde på at ved å skape bevissthet rundt ordets betydning og hvordan det kan oppfattes, samt gi informasjon om et begreps betydning i historisk kontekst kan være med på å gjøre elevene mer kritisk til valg av ord og når man bruker dem.

4.2.2 Ubehag – dialog rundt vanskelige tema

Et annet utfordrende aspekt informantene beskriver ved å arbeide med Dembra-tematikker gjennom prosjektet/samarbeidet er det ubehaget de har følt på i ulike undervisningssituasjoner. En av informantene forteller at det å arbeide på en flerkulturell skole og skulle ta opp n-ordet i en undervisningstime er noe som føles ubehagelig:

«Jeg jobber på en veldig flerkulturell skole så da er det viktig å ha tunga beint i munnen – rett i munnen, når man skal på en måte snakke om de tingene da. Ja det er jo liksom det å bruke n-ordet da for eksempel i klasserommet som sitter litt langt inne.» (Informant 2)

Informanten her viser at en kan føle på et spesielt ubehag ved å ta opp noe som kan oppfattes på forskjellige måter av elevene, og at det å ikke vite hvordan det man sier forstås kan være utfordrende. Det å ikke kunne styre/forutsi elevenes reaksjoner på det som blir sagt i en undervisningstime beskrives slik:

«noen, selv om du sier det med null vonde intensjoner så er det liksom kan noen bli krenka av det da» (Informant 2)

Her påpekes det ukomfortable og kompleksiteten ved å ikke ville utsette noen av elevene for en krenkende opplevelse, samtidig som man forsøker å sette lys på et utfordrende/omfattende tema ved å snakke om det. En av de andre informantene påpeker også dette med å føle ubehag ved å si noe feil eller føle på en manglende kompetanse som kan lede til usikkerhet:

«Man blir redd for å si noe feil, man blir redd (...) en følelse av å ikke kunne nok kanskje, men det føler jeg en helt annen trygghet på nå, for vi har vært gjennom så mange, vært gjennom mange øvelser og mange foredrag» (Deltaker 3)

Samtidig som informanten her erkjenner et ubehag og en usikkerhet rundt det å diskutere rasisme, reflekteres det rundt tryggheten som nå føles ved å ha fått en kompetanseheving gjennom samarbeidet med Dembra.

4.3 Verktøy som resultat av Dembra-samarbeid

I denne kategorien blir informantenes erfaringer med arbeidsmetoder, spesielt *filosofiske samtaler*, beskrevet med fokus på innvirkningen denne måten å arbeide på har hatt for informantene på de ulike skolene. Informantene peker blant annet på at de gjennom øvelser og en lekende tilnærming til Dembra-tematikkene opplever en økt trygghet i det å stå i vanskelige diskusjoner om for eksempel rasisme.

4.3.1 En lekende eller dialogisk tilnærming til vanskelige samtaler

Gjennom samarbeidet med Dembra forteller flere av informantene om dialog og øvelser som en god inngang til kompetanse, forståelse og økt bevissthet rundt Dembra-tematikker, både for seg selv som lærer/pedagog - og for elevene. En av informantene forteller at de har hatt fokus på bruk av *filosofiske samtaler* som metode og at dette handler om:

«å ha tydelig og god klassesamtale der elevene egentlig får styre mesteparten av samtalen mens du er mest med på å veilede og svare på spørsmål og få de til å reflektere da.» (informant 2)

Informanten forklarer videre at denne typen tilnærming kan være med på å ufarliggjøre tematikken eller begrepene man diskuterer, og skape en større forståelse hos elevene. En annen informant beskriver også motivasjonen det kan bringe for elevene å ta del i en slik undervisningsøkt:

«I det du treffer emnet demokrati, og du treffer kildekritikk, og du treffer inkludering, så er det noe absolutt alle har noe å lære av, og da blir de mer interesserte, føler i alle fall jeg.» (Informant 5)

Det at elevene er motiverte til å arbeide med Dembra-tematikker kan føre til at en filosofisk samtale som metode fungerer godt. Elevenes engasjement kan tilrettelegge for interessante

diskusjoner der en kan drøfte ulike sider av omfattende og kontroversielle temaer. Informantene forklarer også at den filosofiske samtalen fokuserer på elevenes egne tanker, meninger og holdninger, som igjen kan danne et viktig grunnlag for videre arbeid med Dembra-tematikkene og hvordan skolen utvikler sin praksis.

Informantene forteller også hvordan denne typen arbeidsmetode har hjulpet med å øke bevisstheten rundt Dembra-tematikker, som for eksempel rasisme, i kollegiet. En av informantene uttrykker at det å ha fått gjennomført øvelser og diskutert de vanskelige tematikkene innad i personalet har vært med på å gi en økt forståelse og trygghet rundt egen kompetanse og hvordan man deretter kan diskutere temaene i klasserommet:

«ja, og vi, jeg opplever jo også at de andre lærerne er med og, det var gøy å kjøre øvelser, og det har vært gøy å diskutere, for dette er sånne problemstillinger som vi aldri har tid til å ta til vanlig, for da er det læreplaner og ting som skal skje (...) Og det å kunne få leke litt med Dembra øvelser er ganske gøy.» (Informant 3)

«det å gjøre det som voksne tror jeg er et veldig hett tips altså.» (Informant 4)

Informantene forklarer her betydningen av det å øve på noen av de samme tingene elevene skal øve seg på, som del av utviklingsarbeidet i personalet. Det å ha vært med på å tilnærme seg tematikker som i utgangspunktet ble oppfattet som utfordrende og vanskelige, har blitt mer naturlige å ta opp i klassene. En av informantene forklarer også at denne måten å øve seg på i forkant av undervisningen har gjort at de er blitt flinkere til å utfordre hverandre i personalet, men også til å utfordre i diskusjoner med elevene. Samtidig påpekes viktigheten av at en må ha en god relasjon til elevene og diskutere i et trygt fellesskap for at slike samtaler skal være mulige, de trygge rammene må være på plass:

«når vi får til det så kan diskusjoner om rasisme eller n-ordet eller alt det, da er det greit å begi seg inn på så lenge vi har lagt det grunnlaget vi får ved flere Dembra-øvelser da» (Informant 3)

Dette kan tyde på at ved å innarbeide en lekende og prøvende holdning i personalet, så kan det føre til en ufarliggjøring av undervisning og arbeid med utfordrende Dembra-tematikker.

5. Diskusjon

Diskusjonskapittelet løfter funnene fra studien og diskuterer informantenes erfaringer opp mot relevant teori og forskning. Denne delen av oppgaven inneholder også en refleksjon og kritisk gjennomgang av de metodiske valgene som ble tatt gjennom arbeidet med denne studien. Her løftes ulike valg som ble tatt i gjennomføringen av denne studien og hvordan valgene kan ha vært med på å påvirke det endelige resultatet.

5.1 Tid

Funnene fra denne studien viste at en av faktorene som informantene erfarte som betydningsfull i forhold til hvordan utviklingsarbeidet ble utført på de ulike skolene, var *tid*. Det at man i et utviklingsarbeid må bruke tid på å innarbeide nye metoder og kunnskaper for å kunne endre praksis, er velkjent i teori om utviklingsarbeid i skolen (Postholm og Munthe, 2012). Funnene i studien kan derfor sies å stemme overens med det teorien beskriver som viktige aspekt i utviklingsarbeid på en skole. Resultatene viste at noen av informantene hadde positive erfaringer med det å bruke god tid og fokusere på diskusjoner og refleksjon i kollegiet for å få nye holdninger og arbeidsmåter til å bli del av personalets samlede hverdagspraksis. På andre skoler var erfaringen at når det motsatte tok plass, nemlig at kollegiet ikke prioriterte det å bruke tid på å innarbeide Dembra-metoder og prinsipper, så opplevde informantene også at de ikke hadde klart å utvikle seg i den grad de uttrykte håp om. På en av skolene var et av tidsaspektene det at flere av lærerne opplevde det å bruke en allerede timeplanfestet fagtime, som for eksempel den ene mattetime, på Dembra, som å «miste» den mattetimen og dermed bli liggende bak i forhold til læreplan- og kompetansemål. Dette kan tyde på at utviklingsarbeidet ikke hadde blitt godt nok forankret i hele kollegiet og gjennom ledelsen før det begynte.

5.2 Kollegiet

Videre forklarer informantene at motivasjonen for samarbeidet med Dembra varierte på de ulike skolene. En av informantene forteller om hvordan det var ulike syn innad i kollegiet, på hvilken rolle Dembra-gruppen skulle ha i utviklingsarbeidet. I Dembras plan for gjennomføring er det fastslått at et ønske for skolene som deltar er at hele skolen, derav både ledelse, lærere og kollegiet, elever, og eventuelle andre instanser, er motiverte for å delta i utviklingsarbeidet. På den skolen denne informanten arbeider kan det derimot virke som om

at relevansen eller viktigheten av samarbeidet med Dembra, ikke var forankret i hele kollegiet på forhånd av deltakelsen. Informanten forteller om at lærerne hadde en passiv tilnærming til arbeid med og undervisning om Dembra-tematikker, ved blant annet å påpeke at det som omhandlet Dembra var det Dembra-gruppen som var ansvarlig for. Denne tankegangen henger sammen med punktet om tid og timeplan i avsnittet over – det å bruke av sin egen arbeidstid, eller avsatt tid for et annet fag ble ikke en prioritering for noen av lærerne ved denne skolen. Dermed forteller informantene at de erfarte at det var vanskeligere å gjennomføre ulike deler av samarbeidet slik det var ønskelig for både dem og veilederne i Dembra.

Informantens erfaring kan her knyttes opp mot det Irgens (2014) kaller *uttalt-* og *anvendt teori*, når hun skriver om skoler som lærende organisasjoner. Når skoler melder om at de ønsker å bli Dembra-skoler, kan en tenke seg at dette er skolens *uttalte teori* som kommer til syne – ledelsen og kollegiet har blitt enige om at de vil delta i et utviklingsprosjektet og inngå et samarbeid med Dembra og dermed har skolen som helhet en *intensjon* om å utvikle og/eller endre egen praksis gjennom samarbeidet. Samtidig kan måten en skole igangsetter et utviklingsarbeid skje på forskjellige måter, for eksempel ved at skolen melder sin interesse uten at det har blitt en enighet i hele kollegiet om prosjektets relevans eller nytteverdi. Da vil skolen ha en *anvendt teori* som ikke samsvarer med den *uttalte* teorien ettersom at intensjonen om endring eller utvikling av praksis ikke er forankret godt nok i personalet.

Kollegiets holdninger til utviklingsarbeid kan også ses i lys av teori om sikkerhetsorientering og usikkerhetsorientering (Postholm & Munthe, 2012, s.142). Her forklares det at noen mennesker i kan være mer sikkerhetsorientert enn andre, og dermed ha en mer negativ holdning til ny kunnskap som kan skape ubalanse ved det en allerede vet (Postholm & Munthe, 2012). En mulig faktor for at lærerne på skolen informanten beskriver ikke viser det engasjementet som var ønskelig, kan være at de er sikkerhetsorientert i møte med ny kunnskap. Ettersom at samarbeidet med Dembra innebærer både en utvikling av tankesett og holdninger, men også en utvikling av praksis, kan en slik endring av de kjente rutinene og arbeidsmåtene føre til usikkerhet hos personen. I tillegg til dette kan læring og utvikling i seg selv være krevende prosesser, og sammenlagt kan dermed et utviklingsarbeid og samarbeid føre til motsetninger for de som ikke har motivasjon for, eller ser relevansen i, å arbeide med denne typen tematikker.

5.3 Negativ språkbruk

Et av resultatene fra studien viser at en konkret utfordring informantene på alle skolene erfarte var negativ språkbruk blant elevene. Språkbruken besto av ord som kan regnes som diskriminerende og rasistiske uttrykk, men også banneord. I tillegg viste det seg at informantenes erfaring pekte på det at ofte ble mange av disse ordene brukt uten at elevene nødvendigvis hadde forståelse for eller kunnskap om hva ordene betydde. En av informantene påpekte også at slik de oppfattet språkbruken så var det sjeldent ment på en rasistisk eller diskriminerende måte. Ingrid Kristine Hasund (2020) skriver om gruppebaserte skjellsord i en artikkelsamling for Dembra. I artikkelen belyses utfordringen ved at de gruppebaserte skjellsordene kan brukes som en diskriminerende, rasistisk, eller krenkende ytring, men kan også brukes på en uskyldig eller spøkefull måte blant venner (Hasund, 2020, s. 31). Det forklares også at skjellsord kan ha en funksjon som identitetsmarkør og gi uttrykk for både vennskap, nærhet og tøffhet i en gruppe eller mellom venner (Hasund, 2020, s.31). Et konkluderende punkt i artikkelen er at det er vanskelig å argumentere for om en burde forby skjellsord på skoler eller ikke, men at det vil være nyttig å snakke med elevene om begrepene (Hasund, 2020, s. 42-43).

Det å snakke med elevene om begreper og hvordan ulike begrep kan oppfattes av andre mennesker, blir også presisert i læreplanen. I norskfaget står det at elevene skal lære seg å reflektere rundt språkets betydning og hvilken påvirkning ulike begrep kan ha for forskjellige personer (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å forstå helheten av et begrep må en også se på konteksten begrepet blir brukt i (Hasund, 2020). Hvis en ser på språkbruken og hvordan ordene kan forstås, kan det også være nærliggende å koble uttrykkene opp mot fordommer når det er snakk om en diskriminerende eller rasistisk ytring. Måten en person eller gruppe opplever et begrep kan også være knyttet til ulike holdninger som er til stede i samfunnet. Fordommer kan også beskrives som noe som knyttes til personers holdninger (Faye et.al., 2021, s.13). Samtidig problematiseres og diskuteres utfordringer knyttet til konsekvensen av fordommer og betydningen av bevissthet eller ubevissthet i forhold til fordommer. Det påpekes at noen av de viktigste redskapene i forebyggende arbeid mot fordommer er bevisstgjøring, kunnskapssøking og holdningsarbeid (Faye et.al, 2021, s.14).

5.4 Ubehag

Flere av informantene beskrev en følelse av ubehag eller usikkerhet i noen av undervisningssituasjonene som innebar for eksempel diskusjoner om rasisme eller bruk av n-ordet. En av informantene forklarte at de kunne føle seg redde for å si noe feil, eller føle på en manglende kompetanse innen det temaet de snakket om. Det informantene her erfarer, er i tråd med forskning som viser at lærere i Norge kan føle på et ubehag, samt det å ikke vite hva de skal gjøre, i møte med elever som ytrer negative eller hatefulle ytringer (Røthing, 2019). I samme artikkel forklares det også at lærere ikke har nok kunnskap om undervisning av kontroversielle og sensitive temaer (Røthing, 2019). Informantene i denne studien peker også på dette aspektet – en av informantene beskrev en følelse av usikkerhet, og det å være redd for å si noe feil. Informanten beskrev dette ved å reflektere rundt en mangel på kompetanse i egen praksis tidligere, men at informanten nå følte seg tryggere i slike undervisningssituasjoner. Informanten fortalte at ved å ha tilegnet seg en kompetanseøkning og økt bevissthet gjennom samarbeidet med Dembra, følte de på en større trygghet i undervisningssituasjoner hvor de diskuterte hatefulle ytringer, eller tok opp tema som for eksempel rasisme.

5.5 Lek og dialog

Et av de sentrale funnene i denne studien var informantenes tilnærming til utfordrende Dembra-tematikker, blant annet rasisme, hatefulle ytringer og skjellsord, gjennom filosofiske samtaler. Ingun Steen Andersen (2020) skriver i en artikkelsamling for Dembra om filosofiske samtaler. I artikkelen beskriver hun en filosofisk samtale som «en arena der elever i fellesskap undersøker små eller store spørsmål» (Andersen, 2020, s.59). Videre forklares det at metoden inviterer til refleksjon, dialog og møter som «skaper endring, både på det relasjonelle og tankemessige plan» (Andersen, 2020, s.59). Informantene i denne studien hadde positive erfaringer med bruk av filosofisk samtale som metode i undervisningen. Samtidig krever denne undervisningsmetoden tålmodighet og kompetanse fra læreren som styrer samtalen – elevenes synspunkt skal være i fokus, men læreren må vite når og hvordan en skal stille seg spørrende til ulike holdninger og uttalelser.

Det å føre en filosofisk samtale kan også ses i lys av antirasistisk pedagogikk. Hauge (2016) forklarer at et av hovedelementene i den antirasistiske pedagogikken er å skape bevissthet, både for elever og lærere. Gjennom bevisstgjøring kan lærere og elever være i bedre stand til å kunne oppdage strukturer eller praksiser i skolen som skaper negativ forskjellsbehandling. Informantene i denne studien fortalte om en opplevelse av økt bevissthet og hvordan denne

bevisstheten påvirket måten de forholdt seg til temaer som rasisme og diskriminering i praksis. I det å utføre filosofiske samtaler eller reflekterende dialog i et klasserom kan bevissthet være med på å påvirke samtalens fokus og potensielt øke elevenes bevissthet og kompetanse. Samtidig påpeker Andersen (2020) viktigheten av at læreren skal være en samtalepartner på lik linje med elevene i dette fellesskapet. Samtalen skal være preget av at læreren modellerer det spørrende og åpne engasjementet de ønsker å se i elevgruppen også. Dette kan muliggjøres ved at læreren viser respekt for elevene, lytter og etablerer trygge rammer og regler for dialogen, hvor elevenes innspill blir verdsatt og anerkjent (Andersen, 2020, s. 63-64).

Hauge (2016) beskriver også viktige verdier i den antirasistiske pedagogikken som demokrati, likeverd og solidaritet i elevgruppen. Dette er også verdier som både Dembra og Fagfornyelsen fokuserer på. I Fagfornyelsen er et av de tverrfaglige temaene som skal gjennomsyre all undervisning *demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2019). I den overordnede delen av Fagfornyelsen står det også at elevers sosiale læring og utvikling blant annet skal innebære:

«Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand»

(Kunnskapsdepartementet, 2019)

Informantene i studien forklarer at deres erfaring med gjennomføring av filosofiske samtaler har ført til at elevene har fått en større forståelse for vanskelige temaer som for eksempel rasisme og diskriminering. Det som også kommer frem som en av erfaringene med filosofiske samtaler er at denne typen arbeidsmåte og det å snakke om, og jobbe med, tematikker som omfavner demokrati og inkludering er noe som elevene er interesserte i og som engasjerer. Dette kan da være et godt bakteppe for å la elevene diskutere på en friere måte, gjennom for eksempel filosofisk samtale ettersom at motivasjonene og interessen vi skape et større engasjement for å dele tanker og ideer rundt temaet.

Det å øke bevisstheten gjennom dialog var også noe informantene beskrev en som nyttig erfaring for sin egen del, og sammen med resten av kollegiet. Her kom det frem at noen av informantene mente det å gjøre de samme øvelsene i kollegiet som en gjorde med elevene i

undervisningen, var et godt tips for økt kompetanse og forståelse for de utfordrende temaene. De peker også på dette med trygge rammer som grunnlag for å kunne diskutere utfordrende tematikker i klassen, noe som også vil være gjeldene for gjennomføring i personalet. Dersom de ansatte føler at temaet har relevans og nytteverdi for dem, og det engasjerer vil det trolig ha en bedre effekt enn om det motsatte er tilfellet. Dette stemmer overens med et av de viktige utgangspunktene for den filosofiske samtalen som blir beskrevet i artikkelen, nemlig trygghet og gjensidig respekt i samtalen (Andersen, 2020).

5.6 Forventede funn og ikke-forventede funn

Ettersom at utvalget for denne studien besto av lærere på skoler som hadde inngått et samarbeid med Dembra, hvor alle informantene tilfeldigvis var medlem i skolens Dembra-gruppe, var det ikke en overraskelse at informantene var hovedsaklig positive til prosjektdeltagelsen og var engasjerte i de ulike Dembra-tematikkene. Samtidig viste det seg at det var variasjon innad i personalet på de ulike skolene, i forhold til overordnet motivasjon og innstilling til Dembra-samarbeidet. Alle som stilte som informanter var motiverte, men noen av informantene fortalte om andre lærere i kollegiet som ikke hadde den samme innstillingen til denne typen arbeid. Et funn som overrasket, var det at negativ språkbruk var det som utnevnte seg som fokusområde på alle skolene. Dette var noe jeg ikke hadde tenkt på, og som kom frem som et interessant funn i studien.

5.7 Refleksjoner rundt metodiske valg

Ett av spørsmålene som oppsto underveis i arbeidet med studien, og spesielt i analysen av datamaterialet, var hvorfor skolene hadde valgt å delta i samarbeidet med Dembra. I en annen studie ville det vært interessant å undersøke skolers, læreres, og ledelsens motivasjon for å sette i gang et slikt utviklingsarbeid. Det ville også vært interessant og lært mer om erfaringene i resten av kollegiet, og om det eventuelt kunne vært noen forskjellige oppfatninger av samarbeidet med Dembra fra de som var medlem i Dembra-gruppen i forhold til de som ikke var det. For å styrke studiens troverdighet ville det å undersøke elevperspektivet vært en interessant innfallsvinkel – enten ved å sende ut en spørreundersøkelse i tillegg til intervjuene med lærere, eller å utføre intervju med elever fra de ulike skolene også. Den supplerende informasjonen fra elevenes synspunkt og erfaringer kunne vært med på å gi et mer nyansert perspektiv på det forebyggende arbeidet mot rasisme på de ulike skolene. Å supplere datamaterialet fra intervjuene med observasjoner ville også

vært en måte å innhente mer detaljert informasjon om utviklingen på de ulike skolene. Ved hjelp av observasjoner kunne man ha utforsket hot moments eller situasjoner hvor ubehag oppstår i en diskusjon eller undervisningssituasjon (Røthing, 2019, s. 46). Observasjon som metode ble derimot gjort vanskelig å gjennomføre på grunn av pandemien og ulike reiserestriksjoner. Videre ville det kunne ha vært interessant å utføre flere intervju med lærere på de ulike skolene for å få en bedre oversikt over hvordan skolene arbeider mot rasisme i praksis. Hvis en hadde fått med flere lærere fra hver skole, og kanskje flere som ikke var del av Dembra-gruppen, ville man trolig fått et mer sammensatt bilde av skolens forebyggende arbeid, og utvikling.

6. Konklusjon

I denne delen vil det bli gitt et sammendrag av de viktigste funnene fra studien. Det vil også bli gitt en implikasjon for hva videre forskning på dette området kan innebære basert på funnene og erfaringene fra oppgaven.

Med denne studien ønsket jeg å undersøke følgende problemstilling: *en kvalitativ studie av læreres erfaringer med Dembra-samarbeid for å forebygge rasisme i skolen*. For å svare på problemstillingen har erfaringene til fem lærere på fire ulike skoler blitt undersøkt, med fokus på utviklingsarbeid og samarbeid med ressursgruppen Dembra, samt hvordan dette samarbeidet har påvirket lærernes praksis med forebyggende arbeid mot rasisme og diskriminering i skolen. Gjennom intervjuene og analysering av datamaterialene fikk jeg innsikt som ga økt kunnskap og forståelse for omfattende tematikker som er relevant for min egen utvikling i yrket: utviklingsarbeid, samarbeid med eksterne instanser og forebyggende arbeid mot rasisme.

Studien har blant annet forsøkt å belyse følgende forskningsspørsmål: *Hvilke faktorer erfarer lærerne har vært viktige i samarbeidet med Dembra?* og *Har lærerne erfart en endring av tilnærming til forebyggende arbeid mot rasisme etter samarbeid med Dembra?* Funnene fra denne studien viser at samarbeidet med Dembra var en positiv erfaring for informantene. Informantene la vekt på tidsaspektet i gjennomførelsen av samarbeidet med Dembra. Det å ha tid til å arbeide med Dembra og tematikkene rundt, var viktig og informantene uttrykte at for å lykkes med utviklingsarbeid av denne typen måtte det settes av tid på timeplanen. Det at kollegiet var motiverte og samarbeidsvillige var også en betydningsfull faktor for at samarbeidet og utviklingen på skolen skulle fungere. Samtidig var det variasjon i hvordan de ulike skolene opplevde gjennomføringen av utviklingsarbeidet med Dembra, ettersom at motivasjonen innad i de ulike kollegiene varierte. Funnene som omhandlet utviklingsarbeid pekte på betydningen av kollegiets samlede motivasjon for arbeidet, ledelsens involvering og hvordan tiden ble satt av og brukt.

Samlet sett ga informantene uttrykk for at de satte pris på, og var positive til, samarbeidet de hadde inngått med Dembra. Erfaringene tydet på at kurs og veiledning hadde gitt informantene økt kompetanse i Dembra-tematikker, og noen av informantene beskrev en økt trygghet i undervisningssituasjoner i ettertid av samarbeidet. Det som også hadde påvirket tryggheten i forhold til tema som rasisme, var det noen av informantene beskrev som et godt tips til innføring av Dembra: nemlig å utføre øvelser og diskutere slik en ville gjort med

elevene, men i kollegiet. Informantene forklarte at ved å øve seg på denne måten, og ved å ha en lekende tilnærming til utfordrende tema, ble de flinkere til å utfordre hverandre og elevene i klasseromssamtaler. En av metodene som ble dratt frem som viktig for informantene var filosofiske samtaler. Informantene opplevde at elevene var motiverte og engasjert i slike timer, og at tematikker som demokrati og inkludering, samt utfordrende tema som rasisme og skjellsord, ble oppfattet som relevant og viktig.

Alle informantene uttrykte at hovedutfordringen på skolene var negativt språk. Det at elevene brukte ulike skjellsord som både innebar banneord, og hatefulle ytringer, var det som gikk igjen som fokusområde på skolene. Denne typen problematikk viste seg å være en konkret utfordring skolene kunne ta tak i, og som kunne brukes som utgangspunkt for noe av utviklingsarbeidet sammen med Dembra. På en av skolene som hadde vært tilknyttet Dembra lengst, var informantenes erfaringer at språkbruken til elevene hadde blitt bedre etter samarbeidet med Dembra.

6.1 Implikasjoner for praksis

Ettersom at dette er en kvalitativ studie av et lite utvalg læreres erfaringer, kan ikke denne studien føre til noen generaliseringer. Det oppgaven kanskje kan bidra med er et grunnlag for å videre undersøke noen av tematikkene som ble berørt i studien. Oppgaven sier noe om disse lærernes erfaringer, som er verdifulle i seg selv, og kan være med på å supplere annen forskning rundt lignende tematikker.

Referanser

- Andersen, I. S. (2020). Rom for dialog - demokratisk dannning gjennom filosofiske samtaler i klasserommet. *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, (3), s. 46-58. Hentet fra: https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_3_2020.pdf
- Antirasistisk Senter. (2018). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun»—En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Antirasistisk Senter. Hentet fra: <https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme?* Universitetsforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. (3.utg). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dembra. Demokratisk beredskap for rasisme og antisemittisme*. (uten år, a). Hentet fra: Om Dembra <https://dembra.no/no/om-dembra/>
- Dembra. Demokratisk beredskap for rasisme og antisemittisme*. (uten år, b). Hentet fra: Gjennomføring: <https://dembra.no/no/gjennomforing/>
- Diskrimineringsloven. (2005). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av etnisitet, religion mv.* (LOV-2005-06-03-33). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2005-06-03-33>
- Dowling, F. (2017). «'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt'!». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(3), s. 252–265. Hentet fra Idunn.no: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-201>
- Eidsvåg, I., Andreassen, S. M., Brekke, A., Bråten, O. M., Johansen, A., Kallestad, P. O., Kobilica, S., Leirvik, O., Partapuoli, K. H., Savosnick, C. & Øvrum, B. E. (2011). *Det kan skje igjen. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. SAGE Publications, Inc.
- Faye, R. (2020). Undervisning om rasisme og fordommer i lærerutdanningen. Erfaringer med virtual reality som didaktisk verktøy. *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, (3), s. 46-58. Hentet fra:

- https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_3_2020.pdf
- Faye, R., Lindhardt, E. M. & Ravneberg, B. (2021). "Mot en kontekstuell forståelse av fordomsbegrepet" i Faye, R., Lindhardt, E. M., Ravneberg, B. & Solbue, V. (red.) *Hvordan forstå fordommer?*, s. 9–32. Universitetsforlaget.
- FNs konvensjon om barnets rettigheter.* (1991). Barne- og familiedepartementet.
- Handlingsplan mot antisemittisme 2021-2023. En videreføring.* (2021). Kommunal- og moderniseringsdepartementet.
- Handlingsplan mot rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet og religion.* (2019). Kulturdepartementet.
- Hasund, I. K. (2020). "Jævla homo" - om gruppebaserte skjellsord. *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, (3), s. 30-46. Hentet fra: https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_3_2020.pdf
- Hauge, A.-M. (2016). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Helland, F. (2019). *Rasismens retorikk: Studier i norsk offentlighet.* Pax Forlag AS.
- Hverdagsrasisme i Norge (2020). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. <https://www.hlsenteret.no/forskning/minoritetsforskning/hverdagsrasisme-i-norge/index.html>
- Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I Postholm, M.B & Tiller, T. (red.) *Profesjonsrettet pedagogikk*, s. 283–298. Cappelen Damm Akademisk. https://www.academia.edu/12260686/Irgens_E_J_2014_Skolen_som_l%C3%A6rende_organisasjon_I_Postholm_og_Tiller_red_Profesjonsrettet_pedagogikk_Oslo_Cappelen_Damm_Akademisk_s_283_298
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), s. 259–270. Hentet fra Idunn.no: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05>
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til fremtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), s. 91–102. Hentet fra Idunn.no <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-02>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode—En hjelp til kritisk tenkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for opplæringen.* Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet->

- [del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/](#)
Kunnskapsdepartementet. (2019). *Norsk (NOR01-06). Grunnleggende ferdigheter*.
Utdanningsdirektoratet. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, s. 87-102.
<http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Mathisen, S. & Dogani, B. (2020). *Lytt til oss: Minoritetsungdoms opplevelse av rasisme i Innlandet* (Rapport Nr. 3/2020). Likestillingssenteret. Hentet fra: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.likestillingssenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/21091157/Lytt-til-oss_minoritetsungdoms-opplevelser-av-rasisme-i-Innlandet.pdf
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I Bickman, L. & Rog, D. J. (eds.), *The SAGE handbook of applied social research methods*, s. 214–250. SAGE.
- Munthe, E. (2005). Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(6), s. 431–445. Hentet fra Idunn.no <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-06-05>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om skolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Postholm, M.-B. & Munthe, E. (2012). Lærerens profesjonelle læring i skolen. I Postholm, M.-B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. (red.) *Lærer i skolen som organisasjon* (1. utg.). Cappelen Damm.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» - En inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS: Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6 (1), s. 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Seeberg, M. L. (2003). *Dealing with Difference: Two classrooms, two countries - A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view* (NOVA Rapport Nr. 18/3). Hentet fra:

- https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4871/2838_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Seeberg, M. L. (2011). *Kunnskapsstatus (1990-2010): Forskning om etnisk diskriminering av barn og unge* (NOVA Rapport Nr. 8/11). Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6456/Kunnskapsstatus%201990-2010%20-%20NOVA%20Rapport%208-11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff* (LOV-2021-05-07-33). Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/2005-05-20-28/§185>
- Stranden, K. (2017). *Profesjonsutvikling i skolen. Rapport fra et utviklingsprosjekt initiert av Utdanningsdirektoratet*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/profesjonsutvikling-i-skolen.pdf>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), s. 1–19. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>

Vedlegg

Vedlegg I- Vurdering av prosjektet fra NSD

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Hvordan arbeider lærere med rasisme i skolen?

Referansenummer

762439

Registrert

13.01.2021 av Anna Kathleen Gooding - ak.gooding@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nina Helgevold, nina.helgevold@uis.no, tlf:

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anna Kathleen Gooding, annagooding3@gmail.com, tlf:

Prosjektperiode

04.01.2021 - 15.06.2021

Status

20.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

20.01.2021 - 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 med vedlegg den 20.01.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Teams og Zoom 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.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Hvordan arbeider lærere med rasisme i skolen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *lære mer om hvordan lærere arbeider med håndtering og forebygging av rasisme på ungdom- og barneskoler i Norge*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er et masterprosjekt innen faget pedagogikk. Formålet med prosjektet er å få innsikt i hvordan et utvalg lærere arbeider mot rasisme. Hvilke tilnærminger lærere har til temaet, retningslinjer eller prosedyrer som gjelder på skolen og hvordan lærere/kollegiet underviser om, og samtaler med elevene om rasisme. Ved å lære mer om hvordan lærere arbeider mot rasisme i skolen, og hvilke erfaringer lærere har rundt temaet «rasisme i skolen», kan man få innsikt i det anti-rasistiske arbeidet, og på den måten kanskje bevisstgjøre flere lærere på hvordan man kan arbeide for å forebygge rasisme på egen skole/i egne klasserom. Opplysningene skal kun brukes til dette prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget for dette prosjektet består av lærere som arbeider på skoler som, i løpet av de siste årene, har samarbeidet med ressurscenteret Dembra om tema rasisme. Utvalget for dette prosjektet vil bestå av 5 lærere, hvor deltakerne vil bli valgt basert på første-mann-til-mølla prinsippet. Det er ønskelig å innhente data fra ulike skoler for å samle flere forskjellige erfaringer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for innsamling av opplysninger i dette prosjektet er intervju. Det er sannsynlig at intervjuene vil foregå gjennom teams eller zoom, noe som innebærer at opplysningene vil bli

registrert gjennom lyd- eller videoopptak. Det vil være frivillig for deltakerne å bruke video, og opptakene vil bli slettet så snart intervjuet er transkribert.

- Hvis du velger å delta i prosjektet vil det innebære å svare på spørsmål om egne erfaringer i et intervju. Intervjuet vil ta ca. 45-60 minutter og vil i hovedsak handle om hvilke ressurser/metoder/tilnærminger du har tatt i bruk i forbindelse med forebygging og håndtering av rasisme på din skole.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Veileder og student vil ha tilgang til opplysningene.*
- *Datamaterialet blir lagret på universitetets skylagring hvor en må logge inn med brukernavn og passord for å få tilgang. Personopplysninger vil bli anonymisert, og navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.*

Deltagere vil bli anonymisert, og dermed vil de ikke kunne gjenkjennes i prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er **15. juni, 2021**. *Alt av personopplysninger og datamateriale vil bli slettet etter prosjektslutt.*

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Stavanger (UIS)* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Veileder

Nina Helgevold

(Universitetet i Stavanger)

Epost: [REDACTED]

Telefon: [REDACTED]

Student

Anna Kathleen Gooding

Epost: [REDACTED]

Telefon: [REDACTED]

- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no

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

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

Med vennlig hilsen

Nina Helgevold

(Forsker/veileder)

Anna Kathleen Gooding

Masterstudent (UiS)

Intervjuguide

Utvikling

- Har samarbeidet med Dembra påvirket deg i utviklingen av egen kompetanse (om rasisme eller som lærer generelt)?
- Hvordan arbeider dere mot rasisme etter samarbeidet med Dembra?
 - Møtte dere noen utfordringer?
- Hva var det viktigste du fikk ut av samarbeidet?
- Hvilke refleksjoner har du/kollegiet gjort etter samarbeidet/arbeid med tema rasisme?
- Er det noe du har blitt oppmerksom på i ditt arbeid etter samarbeidet med Dembra?

Undervisning

- Husker du første gang du reflekterte rundt rasisme (i skolen)?
- Hvordan arbeider du med rasisme i ditt klasserom?
- Har du erfaring med rasisme fra eget klasserom?
 - Hvordan kommer dette til uttrykk og hvordan møter du det som lærer?
 - Ble hendelsen diskutert i klasserommet i etterkant? (Hvorfor/hvorfor ikke?)
 - Hvilke refleksjoner gjorde du i etterkant av hendelsen?
 - *Din opplevelse av elevenes oppfattelse/vanskelig tematikk å ta opp?*

Ressurser

- Hvordan håndterer dere rasistiske hendelser på skolen? (*f.eks. retningslinjer eller prosedyrer?*)
- Hva har resultatet blitt av måten dere håndterer rasistiske utsagn/hendelser på skolen?

Vedlegg IV-Rekruttering (epost)

Hei!

Jeg er masterstudent på Universitetet i Stavanger, og arbeider med en masteroppgave som skal undersøke *hvordan lærere arbeider mot rasisme i skolen*. I den forbindelse har jeg vært i kontakt med Dembra (demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) og fått informasjon om hvilke skoler de har samarbeidet med de siste årene. [navn på skolen] ungdomsskole har samarbeidet med Dembra i tidsperioden 2018-2020, og derfor tar jeg kontakt med dere.

I masterprosjektet mitt ønsker jeg å snakke med lærere som har erfaring med arbeid mot rasisme (som tema i undervisning og/eller forebyggende arbeid/håndtering i skolen). Jeg legger ved et informasjonsskriv som forklarer prosjektet og potensiell deltagelse ytterligere, samt en intervjuguide som skisserer hovedtematikken for intervjuet.

Med vennlig hilsen,

Anna Kathleen Gooding

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan arbeider lærere mot rasisme i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju via Teams/Zoom

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)