

Rasisme i skolen

Arbeid mot rasisme på skoler med ulik elevsammensetning

Tonje Karoliussen Berg



Mastergradsoppgave i samfunnsfagsdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013

Rasisme i skolen

Arbeid mot rasisme på skoler med ulik elevsammensetning

© Tonje Karoliussen Berg

2013

Rasisme i skolen-

Arbeid mot rasisme på skoler med ulik elevsammensetning

Tonje Karoliussen Berg

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er rasisme i skolen. Oppgaven vil kartlegge hvilke tiltak ungdomsskoler iverksetter for å motarbeide rasistiske holdninger. Studien skal belyse følgende problemstilling: Hvordan arbeides det for å forebygge rasisme på to skoler med mange og få minoritets elever? Et interessant aspekt ved problemstillingen er å undersøke i hvilken grad det finnes forskjeller i skolenes arbeid mot rasisme. For å svare på problemstillingen har jeg gjort undersøkelser på to skoler med ulike elevsammensetning. Datamateriale jeg samlet inn delte jeg inn etter fem forskningsspørsmål. Disse beskriver skolenes arbeid mot rasisme, hvorvidt en skole arbeider mer systematisk eller teoretisk enn den andre, om skolenes utfordringene knyttet til rasisme og hvorvidt noen undervisningsmetoder blir brukt mye ved klasseromsundervisningen. Ved å svare på forskningsspørsmålene ovenfor vil jeg kunne svare på problemstillingen. I tillegg vil jeg undersøke om W. Paul Vogts teoretiske perspektiv er egnet for å beskrive virkeligheten intervjuene og observasjonene finner.

Hensikten med studiet er å gi en oversiktlig sammenlikning av skolene, der oppmerksomheten blir rettet mot arbeidet mot rasisme. Hvilke like tiltak iverksetter skolene, eventuelt om en av skolene har tiltak som den andre ikke legger til rette for. Samtidig vil studien undersøke hvorvidt skolens arbeid varierer ut i fra om de har få eller mange minoritets elever.

For å kunne gi en helhetlig beskrivelse av skolenes arbeid mot rasisme valgte jeg å bruke en kvalitativ undersøkelse, basert på intervjuer og observasjon. Fem informanter deltok i undersøkelsen. Intervjuet ble utformet som et delvis strukturert intervju, mens jeg ved observasjonen valgte å gjennomføre en tilnærmet lik ikke-deltakende observasjon. Analysen av dataene har en hermeneutisk tilnærming.

Studien resulterte i tydelige funn. Det finnes ingen store forskjeller mellom de to skolenes arbeid mot rasisme. Sagt på en annen måte, ulik elevsammensetning fører ikke til store forskjeller i skolens arbeid. Antakelsen er dermed avkreftet.

Forord

Først og fremst vil jeg starte med å takke informantene som brukte av sin tid for å delta på intervju og observasjon. Denne studien hadde ikke latt seg gjennomføre uten deres engasjement og velvilje. Tusen takk!

Videre vil jeg takke mine studievenner for mange nyttige og oppklarende samtaler. For god tilbakemelding i form av både konstruktiv kritikk og rosende ord.

Takk til min engasjerte og kloke veileder, Dag Fjeldstad. Takk for god og konkret tilbakemelding, nyttige tips og anbefalinger, samt svar på alle spørsmål som har dukket opp i løpet av det siste halvåret.

Til sist vil jeg takke kjæreste, familie og venner for støtte gjennom denne lærerike prosessen!

Tonje Karoliussen Berg

Oslo, 20. mai 2013

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Studiens begrunnelse.....	2
1.2	Formål og problemstilling.....	4
1.3	Metodiske og teoretiske avgrensninger.....	5
1.4	Redegjørelse av begreper.....	6
1.5	Hva vet vi fra før?.....	7
1.6	Disposisjon.....	7
2	Teoretisk rammeverk.....	9
2.1	Handlingsteori og rasisme.....	9
2.1.1	Arendts syn på handling.....	10
2.1.2	Handlingens mulige konsekvenser.....	11
2.1.3	Ondskapens opphav.....	12
2.2	Hvorfor handlingsteori og toleranse?.....	12
2.3	Hvordan arbeide mot rasisme i skolen?.....	13
2.3.1	Teoretisk utgangspunkt.....	14
2.3.2	Personlighetsutvikling.....	16
2.3.3	Kognitiv utvikling.....	18
2.3.4	Kontakt i grupper.....	19
2.3.5	Demokratisk, moralsk og multikulturell undervisning.....	20
2.4	Arendt og Vogt.....	21
2.5	Oppsummering.....	22
3	Metode.....	24
3.1	Valg av forskningsdesign.....	24
3.1.1	Casestudie.....	24
3.1.2	Mixed-methods.....	25
3.1.3	Utvalgsstrategi, utvalgsstørrelse og rekruttering.....	25
3.1.4	Intervju som metode og intervjusituasjonen.....	27
3.1.5	Observasjon som metode og observasjonssituasjonen.....	29
3.2	Databehandling.....	31
3.2.1	Transkribering.....	31
3.2.2	Bearbeiding av observasjonsnotater.....	31
3.2.3	Analyse av datamateriale.....	31
3.3	Etiske betraktninger.....	33
3.3.1	Meldeplikt, informert samtykke og konfidensialitet.....	33
3.3.2	Studiets konsekvenser for informantene.....	34
3.3.3	Forskerens rolle.....	34
3.4	Studiens troverdighet.....	35
3.4.1	Validitet.....	36
3.4.2	Reliabilitet.....	37
4	Presentasjon og analyse av data.....	39
4.1	Forskningsspørsmål 1.....	40
4.1.1	Skolens arbeid mot rasisme.....	43
4.1.2	Lærernes arbeid mot rasisme.....	47
4.2	Forskningsspørsmål 2.....	50
4.3	Forskningsspørsmål 3.....	51

4.4	Forsknings spørsmål 4.....	53
4.5	Forsknings spørsmål 5.....	57
4.6	Oppsummering.....	59
5	Diskusjon.....	61
5.1	Personlighetsutvikling	62
5.1.1	Skolestrukturens innflytelse	62
5.1.2	Selvfølelse	63
5.2	Kognitiv utvikling	65
5.3	Kontakt i grupper	67
5.4	Demokratisk, moralsk og multikulturell undervisning	69
5.5	Oppsummering.....	71
6	Oppsummering og veien videre	73
6.1	Tre hovedfunn.....	73
6.2	Veien videre.....	75
	Litteratur liste	77
	Vedlegg.....	81

1 Innledning

Den 22.juli 2011 skjedde katastrofen som kostet 77 mennesker livet (Store norske leksikon, 27.02.2013a). Terroraksjonen var et resultat av handlinger et enkeltmenneske med høyre-ekstreme holdninger utførte på grunnlag av sine synspunkter knyttet til den norske innvandringspolitikken. Mange mennesker ble berørt av bombingene og skytingen som fant sted, blant disse var mange barn som var samfunnsengasjerte og ville vise sitt engasjement ovenfor norsk politikk. Igjen sitter foreldrene, som oppfordret sine barn til politisk engasjement. Samfunnet er redd for at flere har holdninger som Anders Behring Breivik, og vil utføre handlinger på grunnlag av disse holdningene. Fokuset på å arbeide for inkluderende holdninger blant landets befolkning har derfor økt. For å unngå en tilsvarende hendelse bruker samfunnet blant annet skolen som en påvirkningskanal ovenfor barn og unge. Skolen er pålagt å arbeide mot rasisme, hvordan skolene velger å løse dette er derimot opp til hver enkelt skole. Denne studien tar utgangspunkt i arbeidet mot rasistiske holdninger, og vil kartlegge nettopp dette. Altså, hvordan legger skolene opp dette forebyggende arbeidet departementet pålegger dem? For å svare på dette har jeg gjennomført en kvalitativ casestudie.

Casestudien undersøker to skoler ved å intervjuere lærere og skoleledelse fra begge skolene, samt observerer en time i klassen til lærerne jeg intervjuet. Skolene er strategisk valgt, med tanke på elevsammensetning. Den ene skolen har i underkant av 10% minoritets elever, mens den andre skolen har et sted mellom 30-40% minoritets elever. Begge er ungdomsskoler som ligger i Buskerud fylke, cirka 30 km fra hverandre. Skolen med 30-40% minoritets elever ligger i en by, og blir fra nå omtalt som byskolen. Byen denne skolen ligger i er blant topp 5 av byer med høyst andel innvandring i Norge (Statistisk sentralbyrå, 25.04.2013).

Motsetningen til dette er skolen med få minoritets elever, fra nå av kalt bygdeskolen.

Bygdeskolen ligger i et lite tettsted der innbyggere med minoritetsbakgrunn er lav. Denne kategoriseringen kan derimot kun brukes i denne sammenhengen, ettersom det i flere tilfeller finnes skoler som ligger i mindre tettsteder som har høy andel av minoritets elever, samt skoler som ligger i byer som har lav andel minoritets elever. Kategoriseringen kan derfor ikke generaliseres til å gjelde alle skoler i Norge. Målet med studien er at skolenes arbeid skal sammenliknes med hverandre for å se om det er forskjeller på hvordan de to skolene legger opp til arbeidet mot rasisme, og om dette kan knyttes til om skolen har få eller mange minoritets elever. Jeg bruker to teoretikere for å belyse temaet. Hanna Arendt bruker jeg for å

kartlegge hvordan onde handlinger oppstår, altså hva som driver et menneske til å utføre handlinger som skader andre (Øverenget, 2001). Arendt forsøker også å forklare hvordan mennesker kan ta del i rasistiske handlinger. W. Paul Vogt bruker jeg derimot for å underbygge relevansen av skolenes konkrete tiltak mot rasisme (Vogt, 1997). Studien har altså ikke som mål å drøfte hvorvidt disse tiltakene fungerer etter sin hensikt, men heller om det finnes likheter og forskjeller mellom hvordan de to skolene legger opp sitt arbeid.

Innledningen vil, etter denne korte introduksjonen, ta for seg hvorfor dette emnet er sentralt i samfunnet og hvorfor det er interessant i et didaktisk perspektiv. Deretter vil formål med studien og problemstilling bli presentert i detalj, før jeg gjør oppmerksom på studiens avgrensninger og begrepsbruk. Til slutt vil jeg kort kartlegge hva vi vet om dette emnet fra før, før jeg presenterer disposisjonen for resten av oppgaven.

1.1 Studiens begrunnelse

Studiet tar utgangspunkt i min egen nysgjerrighet knyttet til arbeidet mot rasisme i skolen. Allikevel kan man argumentere for at studien er viktig for samfunnet i sin helhet. For det første er kunnskap om rasisme nødvendig i Norge i dag ettersom Norge har blitt et samfunn der ulike kulturer lever side om side. Arbeidet mot rasisme i skolene er med på å gjøre samfunnet velfungerende. I denne sammenhengen kjennetegnes betegnelsen velfungerende av at ingen utfører diskriminerende handlinger på grunn av hudfarge eller opprinnelse. I beste fall er et velfungerende samfunn et samfunn uten rasistiske holdninger. Samfunnet vil også mest antakelig bli mer flerkulturelt med årene som kommer, ettersom innvandringen til Norge fortsetter. Samtidig er samfunnet, som nevnt tidligere, redd for at en liknende hendelse som 22.juli vil gjenta seg. Skolens arbeid mot rasisme kan virke forebyggende. For det andre er arbeidet mot rasisme i skolen viktig for samfunnet fordi Norge har forpliktet seg, gjennom FN-medlemskap, til menneskerettighetene. Disse sier at man ikke skal diskrimineres på grunnlag av rase, hudfarge eller etnisitet (Forente Nasjoner, 29.10.2012, artikkel 2). Skolen kan på denne måten bidra til å oppfylle menneskerettighetenes krav. For det tredje tyder ikke nyere forskning på at utfordringene knyttet til rasisme er minsket de siste årene. Rapporten fra senteret for Holocaust og livssynsminoriteter (fra nå HL-senteret) ”Antisemittisme i Norge?: Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter” understreker dette når de kartlegger nordmenns holdninger ovenfor muslimer, jøder, somaliere og romfolket (Moe, 2012). Her finner de at unge i større grad er skeptisk til minoritetens

påvirkning på den norske kulturen enn det eldre mennesker er (Moe, 2012). Dette kan tyde på at flere unge enn eldre har negative holdninger til minoritetsgrupper, noe som viser en motsatt tendens enn den tidligere rådende forskningen (Utrop, 12.12.2003). Hvis dette er tilfelle er skolens arbeid mot rasisme viktigere enn noen gang tidligere.

Studien er også viktig for skolene og dermed også det didaktiske perspektivet. En velfungerende skole er avhengig av at elevene tolererer og respekterer hverandre. Hvordan skolene skal jobbe for disse inkluderende holdningene, både i og utenfor klasserommet, finnes det lite veiledning om, noe studien kan bidra med. Ettersom Norge stadig får en større andel minoritetsbefolkning, noe som implisitt sier at antall minoritets elever også vil øke (Imsen, 2009), vil behovet for å tolerere andres kultur og livssyn bli større. For å illustrere hvor viktig dette arbeidet er i skolen, vil jeg henviser til antall treff ved søk på ord som rasisme og toleranse på utdanningsdirektoratets sider. Toleranse gir hele 92 treff på utdanningsdirektoratet, mens rasisme gir 50 treff. Treffene på utdanningsdirektoratets sider er blant annet dokumenter som pålegger skolen å jobbe for toleransen og mot rasisme, dette gjennom ”prinsipp for opplæring”, ”generell del av læreplanen” og læreplanene for de ulike fagene. ”Prinsipp for opplæring” har som mål å kvalitetssikre grunnopplæringen i de norske skolene (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Læreplanen understreker blant annet at elevene gjennom kjennskap til ulike type kulturer skal ” utvikle både sjølvinnstikk og identitet, respekt og toleranse” (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 3). Generell del av læreplanen utdyper derimot de overordnede målene for opplæringen i grunnskolen og i videregående skoler (Kunnskapsdepartementet, 2006b). De legger i hovedsak vekt på de verdi-, kunnskaps- og kulturgrunnlaget for utviklingen av elevene. Samtidig understreker den at oppfostringen av elevene skal skje på kristne og humanetiske verdier (Kunnskapsdepartementet, 2006b). ”Den generelle delen av læreplanen” vil at elevenes holdninger skal utvikles slik at de kan ”tru, tenkje, tale og handle utan skilje etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon” (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 3). Arbeidet mot rasisme blir også nevnt i lærerplanen for mange ulike fag, deriblant samfunnsfag, religion, livssyn og etikk, og barne- og ungdomsarbeider. I samfunnsfag er formålet med faget, uavhengig av klassetrinn, blant annet å utvikle elevene til å tenke mer tolerant (Kunnskapsdepartementet, 2006e). Etter 4.klasse skal elevene i samfunnsfag kunne ” samtale om toleranse og om korleis møte mellom ulike kulturar kan vere både gjevande og konfliktfylte” (Kunnskapsdepartementet, 2006c). Alle lærerplanene understreker altså at skolene skal jobbe mot rasisme. Hvordan de skal utføre dette sier derimot lærerplanene ingenting om, det er derfor viktig at skolene får

informasjon om hvordan disse målene kan oppnås. Min studie beskriver konkrete tiltak to skoler iverksetter for å oppnå disse målene.

1.2 Formål og problemstilling.

Hvorvidt skolens ulike tiltak mot rasisme fungerer etter sin hensikt eller ikke er vanskelig å fastslå, ettersom det er mange usikkerhetsmomenter som spiller inn når man skal kartlegge holdningsendringer hos elever. Hensikten med denne studien er ikke å fastslå hvilke tiltak som fungerer. Studiens formål er å kartlegge hvordan de to skolene jobber mot rasisme, ikke om deres tiltak kan forandre elevens holdninger eller ikke. Studien har også som formål at andre skoler skal kunne se hvordan disse to skolene jobber, og kanskje lære noe av deres arbeid, samt å finne forskjeller og likheter ved arbeidet på skoler med så ulik elevsammensetning. Jeg har altså valgt to skoler med ulik andel minoritets elever bevisst, nettopp for å finne ut elevsammensetningens betydning for det didaktiske perspektivet på arbeidet mot rasisme.

Problemstillingen som styrer denne studien er følgende: Hvordan arbeides det for å forebygge rasisme på to skoler med mange og få minoritets elever? Her er det interessant å undersøke i hvilken grad det finnes forskjeller i skolens arbeid mot rasisme. Sagt på en annen måte vil jeg kartlegge hvordan de to skolene jobber mot rasisme, for å vurdere om skolens andel minoritets elever legger noen føringer på skolens undervisning om rasisme. For å svare på dette tok jeg utgangspunkt i fem forskningsspørsmål:

1. På hvilke måter jobber de to skolene mot rasisme?
2. Arbeider byskolen mer systematisk og konkret enn bygdeskolen?
3. Brukes noen undervisningsmetoder mer enn andre i arbeidet mot rasisme?
4. Arbeider bygdeskolen mer teoretisk enn byskolen, ettersom bygdeskolen ikke har et så stort mangfold å ta hensyn til?
5. Opplever skoler med mange minoritets elever større utfordringer knyttet til rasisme enn skoler med få minoritets elever?

Før jeg startet med innsamlingen av informasjon hadde jeg antakelser om hvilket resultat studien ville ende med. Disse antakelsene var basert på egne erfaringer i klasserommet, både som lærer og som tidligere elev. For det første antok jeg at jeg ville finne store forskjeller mellom hvordan de to skolene jobbet mot rasisme, ettersom elevsammensetningen var så

ulik. Skolens arbeid mot rasisme kunne derfor knyttes til om skolen hadde få eller mange minoritetselever. Jeg trodde blant annet at bygdeskolen ville jobbe mer teoretisk, i form av å ta utgangspunkt i læreboka og begreper, mens byskolen i større grad ville bruke sitt mangfold i klasserommet for å belyse rasisme som tema. Jeg forventet også at begge skolene ville bruke gruppearbeid som en undervisningsform knyttet til arbeidet mot rasisme. I tillegg forventet jeg at alle informantene hadde en klar formening om hvordan deres skole jobbet mot rasisme, og at de kunne komme med konkrete tiltak og regler knyttet til dette. Samtidig trodde jeg at informantene fra samme skole ville gi relativt like svar på hvordan deres skole jobber mot rasisme. Dette betyr at skolen ser på rasisme som et viktig tema og derfor også snakker om dette i plenum. Allikevel var jeg innstilt på at byskolen ville ha en tydeligere utarbeidet plan om hvordan man skulle takle rasistiske holdninger enn det bygdeskolen hadde. Grunnen til dette var at det, etter min oppfatning, var større utfordringer knyttet til rasisme ved byskolen enn ved bygdeskolen, ettersom det er et større mangfold å ta hensyn til ved byskolen. Med utfordringer mener jeg tilfeller der lærere eller ledelse oppdager rasistiske holdninger blant skolens elever. Læreren fra byskolen var mer trent med å takle rasistiske holdninger og kommentarer. Antakelsene jeg hadde kan i stor grad påvirke resultatet, ettersom min forutinntatthet vil prege hvilke data som er interessante og hvordan jeg tolker de innsamlede dataene. Samtidig søker jeg, i løpet av intervju og observasjon, etter å få bekreftet mitt synspunkt. Det er derfor viktig å være klar over sine antakelser, slik at man kan være kritisk til dette gjennom hele studien.

1.3 Metodiske og teoretiske avgrensninger.

For at oppgaven ikke skal bli for omfattende må man som forsker gjør visse avgrensninger. Til tross for at det hadde vært interessant å gjøre en kvantitativ undersøkelse, og ved et representativt utvalg kunne generalisere resultatene, har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. Jeg valgte dette ettersom det var viktig å få mye informasjon fra hver enkelt informant, slik at resultatet kunne gi utfyllende og godt begrunnede beskrivelser av hver skole. Studiet måtte også begrenses til kun to skoler. Denne avgrensninger måtte gjøres fordi jeg kun hadde et semester til rådighet, og samtidig hadde lyst til å både intervju skoleledelsen og en lærer, samt å observere en time i klasserommet. Hadde man undersøkt flere skoler hadde man også hatt større muligheter for å generalisere funnene til andre liknende skoler. Videre var det viktig for meg at begge skolene var ungdomsskoler, ettersom et av studiens formål var å sammenlikne skolene. I tillegg var jeg så heldig at begge lærerne hadde sin undervisning i

10.klasse, noe som gjorde at begge timene jeg observerte foregikk på samme klassetrinn. Som nevnt tidligere kunne det vært spennende å undersøke hvilken av skolene som i størst grad lykkes med sitt undervisningsopplegg, men en oppgave av et slikt omfang hadde krevd for mye tid.

Den siste avgrensningen jeg gjorde er knyttet til definisjonen av minoritets elev. Store norske leksikon definerer en minoritet som en ”folkegruppe som utgjør et mindretall av et lands befolkning” (27.02.2013b). I skolesammenheng vil definisjonen gjøres om til å utgjøre et mindretall blant elevene i skolen. Så hva skal til for at en elev regnes som en del av minoriteten på skolen? I dette studie er minoriteten basert på etnisk opprinnelse, ettersom oppmerksomheten er rettet mot rasisme. Eleven har i dette tilfelle innvandringsbakgrunn. Videre har jeg valgt å definere en minoritets elev som en elev som enten er førstegenerasjonsinnvandrere eller etterkommere av disse. Dette vil si at eleven enten er født i utlandet eller i Norge av to utenlandskfødte foreldre (Henriksen, 20.09.2007).

1.4 Redegjørelse av begreper

For at leserne skal forstå poengene og funnene slik de er ment, er det viktig å gjøre rede for de mest sentrale begrepene. Her tydeliggjøres det hvilken betydning av rasisme som er lagt til grunn for denne oppgaven, samt hvilken betydning toleranse har i denne sammenheng.

”Rasisme er enhver diskriminering basert på etnisitet, opprinnelsesland eller hudfarge” (Antirasistisk Senter, u.da). Rasisme oppstår ved at man plasserer mennesker med et fellestrekk, eksempelvis hudfarge, inn i en ”bås”, og tillegger individene i denne båsen ulike meninger, verdier eller handlinger (Store norske leksikon, 28.02.2013, Antirasistisk Senter, u.tb). Diskriminering på grunnlag av etnisitet, opprinnelsesland eller hudfarge er i følge diskrimineringsloven i den norske lov forbudt (Lovdata, 09.04.2013). Samtidig er majoriteten av den norske befolkning enig i at slike diskriminerende handlinger ikke er legitimt, men slik har det ikke alltid vært. Helt siden kolonitiden, da Europeiske stormakter viste sin makt ovenfor andre ikke-europeiske stater ble tanken om at et folkeslag er bedre enn et annet etablert (Antirasistisk Senter, u.tb). Dette var en naturlig tanke for de fleste europeere på den tiden. Denne tankegangen er ikke akseptert i dagens samfunn. Rasisme er definert som et onde, noe majoriteten i samfunnet jobber for å bekjempe.

Toleranse er i utgangspunktet et vidt begrep som kan defineres på mange ulike måter. Denne oppgaven tar utgangspunkt i Vogts (1997) definisjon, ettersom begrepet stort sett blir brukt i sammenheng med hans studie. Definisjonen blir ytterligere utdypet i teorikapittelet. Vogt (1997) definerer toleranse ved at et individ har både negative holdninger til noe, og mulighet til å handle på grunnlag av disse holdningene, men velger og avstå fra dette. Her er det viktig å understreke at individet avstår fra handlingene av egen fri vilje, ikke av frykt (Vogt, 1997). Toleranse er altså et steg i riktig retning for å motarbeide rasisme. Likevel vil man ikke kunne bekjempe rasisme kun ved å arbeide for toleranse. Ved å bekjempe rasisme skal alle negative holdninger forsvinne, mens ved toleranse kan man ha holdningene så lenge man ikke gir uttrykk for disse.

1.5 Hva vet vi fra før?

Ved å sammenlikne hvordan en bygdeskole og en byskole jobber mot rasisme gjør jeg studien original. Tidligere er det forsket mye på om utdanning i det hele tatt foster toleranse, noe av denne forskningen viser Vogt (1997) til i sin studie. Samtidig har noen studier kartlagt hvordan skoler kan legge opp sitt arbeid, og hvilke konkrete tiltak de kan iverksette. Her er rapporten fra Kunnskapsdepartementet (2011) et eksempel. ”Det kan skje igjen” (Kunnskapsdepartementet, 2011) har som formål å komme med konkrete tiltak, og viser i tillegg til konkrete skoler, som Fjell, og deres arbeid mot rasisme og antisemittisme. Så vidt jeg vet er det derimot ikke gjort noen andre norske undersøkelser som sammenlikner en byskoles og en bygdeskoles arbeid mot rasisme. Det kan derimot eksistere utenlandske studier som gjør denne sammenlikningen, til tross for at jeg ikke har hatt hell i å finne slike artikler. Hvis dette er tilfelle kan kanskje den utenlandske studien belyse noen sider ved den norske skolens undervisning. På den andre siden har, eksempelvis, det amerikanske skolesystemet andre prinsipper for sin utdanning. Det er derfor ingen selvfølge at tendenser de finner med utgangspunkt i sitt skolesystem vil være gjeldende i den norske skolen. Min studie er, så vidt jeg vet, den eneste studien som sammenlikner arbeidet mot rasisme hos en skole med få minoritets elever og en skole med mange minoritets elever.

1.6 Disposisjon

Oppgaven består av fire hovedkapitler, i tillegg til innledning og oppsummering. Innledningen har som mål å beskrive hva oppgaven skal ta for seg, definere begreper og

avklare hva hensikten med studien er. Det første kapittelet skal forberede leserne på hva de kan forvente seg av studien.

Kapittel 2 presenterer det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Jeg vil som nevnt bruke de to teoretikerne Hannah Arendt og W. Paul Vogt i min oppgave. Hannah Arendt blir i hovedsak brukt for å legge grunnlaget for hvorfor samfunnet arbeider mot rasistiske holdninger, mens W. Paul Vogt i større grad kommer med konkrete tiltak til hvordan man kan fremme toleranse hos elever. Det andre kapittelet vil presentere de aspektene ved deres teori som er sentralt for denne oppgaven, før de to teoretikerne knyttes opp mot hverandre.

De metodiske aspektene ved oppgaven blir presentert i kapittel 3. Her legger jeg vekt på å redegjøre for hvilke metodiske valg jeg tok både før, og i løpet av studien. I tillegg diskuterer jeg etiske utfordringer knyttet til innsamlingen av informasjon og til utarbeidingen av sluttproduktet.

I kapittel 4 presenteres og analyseres dataene jeg fikk tilgang til ved intervjuene og observasjonene. Ettersom det ofte kan være vanskelig å skille mellom mine tolkninger av informantens utsagn og informantens meninger har jeg valgt å presentere disse to aspektene i ett kapittel.

Kapittel 5 knytter Vogts teori opp mot funnene fra kapittel 4. Hensikten er å se om Vogts teori er tilstrekkelig for å kunne belyse den virkeligheten studien beskriver. Grunnen til at Hannah Arendts teori ikke blir lagt fokus på i dette kapittelet er at hun ikke kommer med konkrete tiltak for arbeidet mot rasisme. Hun er derfor ikke like sentral i en slik diskusjon som det Vogt er.

I det sjette, og siste kapittelet oppsummerer jeg hele oppgaven. Her blir oppmerksomheten rettet mot studiens tre hovedfunn. Til slutt vil jeg gjøre rede for hvilke aspekter ved min studie som er interessant for videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

Oppgaven tar som sagt utgangspunkt i min egen nysgjerrighet rundt skolenes arbeidet mot rasisme. For å kunne gi svar på spørsmålene knyttet til denne nysgjerrigheten er det viktig å ha et teoretisk grunnlag, slik at man ved analysen kan vurdere hvorvidt teorien kan belyse virkeligheten empirien beskriver. Det jeg ser på som relevant å gjøre rede for i dette kapitlet er først og fremst hvordan man med en teoretisk forankring ser på rasisme. Videre stiller jeg spørsmålet: På hvilken måte mener teorien at man i praksis kan motarbeide rasisme i skolen?

Rasisme er et omdiskutert tema med ulike teoretiske innfallsvinkler, eksempelvis biologisk og psykologisk. Jeg vil derimot kun forholde meg til den sosiologiske og pedagogiske tolkningen av hvordan man forstår handlinger og arbeidet mot denne diskrimineringen. For å danne grunnlaget for rasismebegrepet har jeg valgt å ta utgangspunkt i Hannah Arendts tanker om den generelle handlingsteori. Dette er for å begrunne hvorfor samfunnet både i dag og tidligere har sett på diskriminering på grunnlag av etnisitet eller hudfarge som noe galt. Den generelle handlingsteorien er også relevant for å begrunne hvorfor rasistiske handlinger finner sted, og hvilken motivasjon personene som utfører slike handlinger har. Jeg vil så begrunne hvorfor valget falt på Arendts og Vogts teori, før jeg presenterer Vogts teori om skolens arbeid mot rasisme. Vogts tar for seg skolens og undervisningens rolle i dette bildet. Grunnen til at Vogt er relevant er at han presenterer en teori som er nært knyttet til virkeligheten i skolen, noe som er relevant når jeg senere skal knytte teorien opp til de ulike praksisene jeg har sett på de to skolene. Ved Vogts teori gjør jeg først rede for det grunnleggende i hans teori, før jeg presenterer Vogts fire ulike fremgangsmåter for å øke grad av toleranse hos elevene. Deretter vil jeg skissere en mulig kobling mellom Vogt og Arendts synspunkter før jeg avslutter med å oppsummere kapitlets viktigste punkter.

2.1 Handlingsteori og rasisme

Den generelle handlingsteorien omhandler hvordan handling oppstår, hvorfor handling er viktig i et samfunn og hvilke positive og negative konsekvenser en handling kan få i ulike situasjoner. I en sosiologisk kontekst kan handling både fremstå som målrettet og orientert rundt sosiale normer (Østerberg, 1995). Det vil si at man både kan utføre en handling for å oppnå et mål, men også for å oppfylle samfunnets forventninger. Samtidig forutsetter en handling at utfallet av handlingen kunne vært annerledes, man har altså ulike alternativer

(Nygaard, 1995). Man velger et av disse alternativene bevisst med tanke på hva man vil oppnå (Nygaard, 1995), enten dette er et materielt mål eller et ønske om å opptre slik samfunnet forventer. Ettersom handlinger også utføres i samspill med andre, må man kunne tolke andres handlinger og hensiktene som ligger bak disse handlingene for å kunne delta i et større fellesskap (Østerberg, 1995). Mer spesifikt sier den generelle handlingsteorien, i følge Hannah Arendt, at man ikke skal utføre handlinger som kan påføre andre lidelse eller frarøve dem deres rettigheter (Øverenget, 2001). Dette er sentralt i den norske skolen i dag fordi den generelle lærerplanen pålegger skolen å motvirke diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2006b) og sikre elevenes psykososiale miljø (Lovdata, 19.04.2013c). Skolen jobber for å fjerne adferd som ikke er i tråd med den generelle handlingsteorien.

2.1.1 Arendts syn på handling

Hannah Arendt var født i 1906 i Tyskland, og ”tilbrakte allerede i ung alder en kort tid som flyktning” (Øverenget, 2001, s.13). Hun var i 1920-årene ferdig med sin doktorgrad i filosofi, og var engasjert i det antinazistiske miljøet. Før andre verdenskrig brøt ut flyktet Arendt til Paris, for å unngå Gestapo som ville arrestere henne for antinazistisk virksomhet (Øverenget, 2001). Hun klarte så å flykte videre til New York, der hun i 1950 fikk amerikansk statsborgerskap. Hendelsene Arendt opplevde som ung påvirket hennes filosofiske arbeid, og hun var spesielt opptatt av hvordan de katastrofale hendelsene mot jødene under 2. verdenskrig kunne finne sted. For å forklare dette tar Hannah Arendt utgangspunkt i at mennesket, i motsetning til dyrene, ikke fullt og helt er bestemt av sin natur, menneskene har en fri vilje til å handle (Øverenget, 2001). Hun skiller mellom tre ulike aktiviteter mennesker tar del i; arbeid, produksjon og handling. Arbeid knytter hun til opprettholdelsen av livet man lever (Øverenget, 2001). Dette er altså tilfredstillelse av de biologiske behovene man har. Dyrene tar, i følge Arendt, kun del i denne typen aktivitet. Produksjon er derimot en aktivitet som fremtrer som et middel for å nå et annet mål (Øverenget, 2001). Den siste og i denne sammenhengen viktigste aktiviteten mennesket tar del i er handling. Arendt mener det er handlinger som knytter oss til andre mennesker og til et fellesskap (Øverenget, 2001). Det er ikke mulig å utføre en handling uten at et annet menneske tar del i denne. Dette har en sammenheng med at et enkeltindivids handling er en respons på andres tidligere handlinger (Øverenget, 2001). Samtidig er det gjennom handlinger man som menneske forholder seg til hvem man er (Øverenget, 2001). Dette forankrer hun i at handlinger er irreversible, utfører man en type handling er det dette som karakteriserer deg som person og gjør deg til et unikt

individ (Øverenget, 2001). Handling er altså, i motsetning til produksjon, et mål i seg selv, og uttrykker en felles verden av likemenn og den enkeltes ulike identitet (Øverenget, 2001). Å utføre handlinger har som nevnt positive virkninger, men Arendt tydeliggjør også de negative følgene handlinger kan resultere i.

2.1.2 Handlingens mulige konsekvenser

Ettersom mennesker responderer på hverandres handlinger fremstår handlinger ofte som spontane og uforutsigbare (Øverenget, 2001). Dette kan føre til at konsekvensene i mange tilfeller også blir uventede og uforutsigbare. Dessuten kan ikke handlinger reverseres (Øverenget, 2001). Hvis man uten intensjon sårer en annen, ved for eksempel å ytre meninger som oppfattes som rasistiske, kan man ikke ta ordene tilbake, slik man kan hvis man produserer en gjenstand. På denne måten kan handlinger resultere i uønskede situasjoner. Arendt legger også vekt på en annen potensiell fare ved menneskers handlinger. En fare kan oppstå hvis mennesker ikke reflekterer over egne handlinger før de utfører den. Arendt antyder at dette kunne vært tilfelle under andre verdenskrig, da mange tyskere sendte jøder i konsentrasjonsleir (Øverenget, 2001). Tyske Eichmann, hovedansvarlig for logistikk av jødene under andre verdenskrig (Store norske leksikon, 16.08.2011), er i følge Arendt et eksempel på dette (Øverenget, 2001). Han mente at han var en lovkyndig person ettersom han fulgte lovene som var satt i deres land, og uten videre refleksjon fraskrev han seg derfor alt ansvar for handlingene han selv begikk. Arendt understreker midlertidig at Eichmann kan ha reflektert over handlingene han utfører, men ”hans plikt var å gjennomføre de ordre han fikk fra landets politiske myndighet, og det var denne myndigheten som stod ansvarlig for hans handlinger” (Øverenget, 2001, s. 141). Eichmann uttalte blant annet at han ikke hadde dårlig samvittighet for å ha fraktet millioner av mennesker inn i døden, men at han ville hatt det om han ikke hadde utført handlingene, ettersom han så på det som sin plikt ovenfor landet (Øverenget, 2001). Eichmann var også klar over hva hans jobb innebar, men refleksjonen uteble ettersom han mente at disse handlingene er riktige, kun ut i fra hva staten fastslo som rett og galt. Denne ansvarsfraskrivelsen kan virke gjeldende ettersom det i dette tilfellet er staten som pålegger Eichmann disse pliktene. Spørsmålet blir da hvorvidt denne ansvarsfraskrivelsen, og med dette også om Arendts teori, er gjeldende i tilfeller der elever påfører andre lidelse i form av rasistiske holdninger og kommentarer. Til tross for at ingen senere hendelse kan sammenliknes med andre verdenskrig kan man tenke seg at man har litt av den samme mentaliteten i grupper der rasistiske holdninger finner sted i Norge i dag.

Gruppene danner seg egendefinerte regler, og deltakerne i dette miljøet kan da fraskrive seg ansvaret, ettersom de ser på holdninger og handlinger som sin plikt ovenfor gruppen de er en del av. Refleksjonen rundt handlingene de foretar seg uteblir, og personene klarer, i følge Arendt, ikke lenger å skille mellom rett og galt (Øverenget, 2001).

2.1.3 Ondskapens opphav

Så hvordan oppstår denne ondskapen som kan være en del av individets handling? Arendt mente i utgangspunktet at ondskap var fravær av innsikt. Personene som utførte handlinger som påførte andre lidelse var ikke egnet til å sette seg inn i andres situasjon, fordi de ikke hadde nok innsikt til å forstå at handlingen faktisk påførte andre lidelse. Arendt mente at hvis de onde handlingene ble utført til tross for at personen hadde innsikt i andres lidelse, var det mangel på vilje som var årsaken. Personen visste hvilke handlinger som var gode, men viljen til å utføre den handlingen var ikke sterk nok (Øverenget, 2001). I 1961, under rettsaken der Eichmann ble funnet skyldig i forbrytelsene mot Europas jøder (Store norske leksikon, 16.08.2011), fant møtet mellom Arendt og Eichmann sted. Etter rettsaken forstod Arendt at ”den tradisjonelle forståelsen av ondskap ikke lenger var tilstrekkelig for å forstå den ondskapen som Eichmann var representant for” (Øverenget, 2001, s. 220). Arendt oppdager at Eichmann var en ganske alminnelig mann, som ikke verken var drevet fremover av ondskapen i seg selv eller hadde lagt jødene for hat i utgangspunktet. Eichmann hadde utført disse grusomme handlingene fordi han så på seg selv som en lovkyndig person, problemet var derimot at han var en lovkyndig person i en kriminell stat (Øverenget, 2001). Eichmann la alt ansvar over på personene som hadde gitt han oppgaven han skulle utføre, og reflekterte derfor ikke over handlingene han utførte. ”På grunn av sin tankeløshet var han ikke i stand til å anvende generelle moralske prinsipper i konkrete situasjoner” (Øverenget, 2001, s. 226). Eichmann forstod altså at å drepe er galt, men skilte mellom prinsippet og situasjonen han befant seg i. Møte med Eichmann gjør Arendt oppmerksom på at sitt synspunkt der ondskap er et resultat av intellektuelle mangler ikke er tilstrekkelig. I etterkant av denne hendelsen legger hun derfor mer vekt på å forstå ondskap som evnen til å avskrive seg ansvar for sine egne handlinger.

2.2 Hvorfor handlingsteori og toleranse?

I oppgaven har jeg lagt vekt på Arendts teori om handling og dens betydning, samt Vogts teori om toleranse, og hvordan fostre toleranse i skolen. Det er nå på tide å begrunne hvorfor

akkurat disse teoriene er relevante. Jeg valgte og bruke Hannah Arendt for å legge grunnlaget for hvorfor samfunnet i dag er opptatt av å ikke diskriminere på bakgrunn av kjønn, hudfarge, etnisitet eller liknende. Her kommer altså den allmenne handlingsteorien inn; du skal ikke handle på en slik måte at du påfører et annet individ lidelse eller fratrar de deres rettigheter (Øverengen, 2001). Ved å utføre diskriminerende handlinger gjør du nettopp dette, du påfører andre lidelse og fratrar de rettigheten til å kunne leve som et fritt menneske i frykt for å bli utsatt for liknende hendelser igjen. Samtidig retter handlingsteorien oppmerksomheten mot hvordan man forholder seg til andre. Det er nettopp gjennom handling man tar del i et fellesskap, og karakteriserer hvem man er som menneske. Samtidig finnes det negative sider ved handling, de er uforutsigbare og kan få uventede konsekvenser. Dette kan man koble til begrepet om rasisme. En elev kan ytre en mening som kan oppfattes som diskriminerende, uten at dette i utgangspunktet var hensikten. Kunnskap om at handlinger er irreversible, og at man derfor må tenke godt gjennom sine handlinger før man utfører de er viktig for å få redusere rasisme i skolene. Arendt har altså en generell teori som passer godt til å belyse rasismeproblematikken.

En mer konkret teori er Vogt (1997). Denne teorien er avgrenset til å omhandle skolen, og hvordan skolen kan jobbe for høyere grad av toleranse blant elevene. Nettopp fordi den er avgrenset til skolen er den rettet mer inn på det jeg vil undersøke i min master, nemlig hvordan skoler jobber for å arbeide mot rasisme. Etersom toleranse er et skritt i riktig retning i arbeidet mot rasisme er denne sentral. Samtidig er det relevant å understreke at Vogts teori også er lettere å koble opp mot empirien jeg finner, ettersom han kommer med klare og tydelige forslag til hva skolen og lærerne kan gjøre for å fostre toleranse.

Jeg har altså begynt med Arendts generelle teori, fortsette med Vogts mer spesifikke, før jeg vil avslutte med å knytte de opp til empirien jeg har samlet inn, som blir den mest konkrete fremstillingen av det hele.

2.3 Hvordan arbeide mot rasisme i skolen?

Rasistiske handlinger kan og vil i mange tilfeller påføre andre individer lidelse. Ut i fra Arendts generelle handlingsteorien bør derfor handlinger med slike konsekvenser unngås. Spørsmålet som er sentralt blir som følger: Hvordan kan skolen arbeide mot diskriminerende handlinger og holdninger? For å belyse dette spørsmålet vil jeg som sagt ta utgangspunkt i

W. Paul Vogt, og hans forslag til hvordan skolen kan påvirke elevenes grad av toleranse. Det vil underveis vise seg at Vogts punkter kan kobles til Arendts handlingsteori. Disse sammenlikningene vil bli presentert i slutten av kapittelet, men først litt om Vogts utgangspunkt for sin teori.

2.3.1 Teoretisk utgangspunkt

Hva er toleranse?

For å fremstille teorien til Vogt korrekt er det viktig at man først redegjør for hva han legger i begrepet toleranse, ettersom det er mange ulike måter å definere toleranse på. Vogt begynner med å definere toleranse som ”putting up with something you do not like, often in order to get along better with others” (Vogt, 1997, s.1). Ut i fra definisjonen er toleranse koblet til å inngå et kompromiss. Man må overse noe man i utgangspunktet ikke liker for å oppnå noe som i individets øyne er av høyere betydning. Dette forutsetter at det finnes en ulikhet, hvis ikke vil ikke et kompromiss være nødvendig. Videre begrenser Vogt toleranse til å kun omhandle tro og verdier. Han snevrer også inn definisjonen til å være når en person både har negative holdninger mot noe og muligheten til å gjøre noe med det, men allikevel avstå fra dette (Vogt, 1997). Her er det for øvrig viktig å understreke at den tolerante personen velger å avstå fra en mulig handling, ikke avstår fra dette på grunn av frykt. Man tolererer altså at man er ulike, selv om man ikke nødvendigvis setter pris på dette. På den andre siden er det viktig for Vogt å understreke at ikke alle handlinger, ytringer og holdninger skal tolereres (Vogt, 1997). Her er både kriminelle handlinger og rasistiske holdninger og ytringer inkludert. Grunnen til at elevenes grad av toleranse er viktig også ved rasisme er fordi toleranse innebærer å ikke utføre rasistiske handlinger ovenfor andre. Innebærer dette at en person som er tolerant ikke har rasistiske holdninger? Min tolkning, ut i fra Vogts (1997) definisjon av toleranse, er nei. Mens arbeidet mot rasistiske holdninger arbeider mot at ingen skal inneha slike diskriminerende holdninger, kan man langt på vei tolke toleranse som at personen kan ha en diskriminerende holdning, så lenge personen ikke handler ut i fra denne holdningen. Ved å oppnå høy grad av toleranse i skolen er man altså kun et stykke på vei i arbeidet mot rasistiske holdninger.

Metodisk usikkerhet ved kartlegging av holdninger

Videre mener Vogt at toleranse er lært, og kan tilegnes i løpet av livet (Vogt, 1997). Det er her skolen kommer inn. I tillegg til utdanning påvirker alder, religiøs orientering,

personlighetskarakteristikk og tro elevenes grad av toleranse, men disse øvrige faktorene mener Vogt igjen blir påvirket av utdanningen (Vogt, 1997). Vogt konkluderer med at effekten av utdanning varierer, men at et overordnet mønster gir uttrykk for at utdanning har stor betydning både for grad av toleranse og redusering av fordommer (Vogt, 1997). Denne typen forskning kan dessverre ikke umiddelbart tas som fakta, ettersom det er mange usikkerhetsmomenter knyttet til å kartlegge elevers holdninger, noe også Vogt vektlegger. For å undersøke holdninger er eneste mulighet å spørre mennesker (Vogt, 1997), men gjennom intervju står man ovenfor muligheter for feilinformasjon. Den første mulige kilden til feilinformasjon er at informantene ikke alltid forteller det de mener eller tror (Vogt, 1997). Grunnen kan blant annet være at de heller forteller det de tror forskeren vil vite, eller det de tror er akseptabelt i resten av samfunnet. Grunnen til at høyt utdannede mennesker fremstilles som mer tolerante kan være at de er flinkere til å gi de riktige svarene enn mennesker med lite utdanning. På den andre siden kan man tenke seg at individer med høy utdanning i større grad vil fortelle sannheten, ettersom de ofte er orientert om taushetsplikten forskerne er underlagt. Det andre problemet med studier av holdninger er hvorvidt menneskene som svare på et spørsmål har en mening knyttet til dette. Hvis informanten i utgangspunktet ikke har gjort seg opp noen mening kan det være at han eller hun svarer det første som virker sannsynlig, selv om dette ved nærmere ettertanke ikke er det svaret som reflekterer informantens tanker. Vogt (1997) påpeker at denne type feilinformasjon kan ses på som mangel på kunnskap hos informantene, og at man derfor i større grad vil få den ekte meningen til høyt utdannede mennesker, ettersom de, i gjennomsnitt, bør sitte inne med mer kunnskap enn lavt utdannede mennesker. Feilinformasjon kan også oppstå som en konsekvens av spørsmålene forskeren stiller (Vogt, 1997). Informantene oppfatter spørsmålene på ulike måter og svarer deretter. Forskeren kan også påvirke tankegangen og dermed også svarene til informantene ved både sin tilstedeværelse og sin spørsmålsformulering. På denne måten trenger ikke svarene til informantene reflektere hva de tenker, men heller hva spørsmålene får de til å tenke. Den siste mulige kilden til feilinformasjon er overenstemmelsen mellom hva informantene sier og hva de gjør (Vogt, 1997). Vogt tror at handlinger blir påvirket av de holdningene personen innehar. Samtidig er han klar over at holdningene kan komme i konflikt med hverandre, noe som resulterer i at den minst betydningsfulle holdningen ”forsvinner”. Dette betyr ikke at holdningen som ”forsvinner” ikke er ekte eller ikke har innflytelse på personens adferd.

Direkte og indirekte påvirkning

Vogt er klar over usikkerheten rundt kartleggingen av holdningsspørsmålene, likevel er han sikker på at utdanning er en forklaringsfaktor for grad av toleranse (Vogt, 1997,). Det er derimot knyttet mer usikkerhet rundt hvordan påvirkningen skjer. Her kommer Vogt med fire forslag; personlighetsutvikling, kognitiv utvikling, kontakt i grupper og demokratisk, moralsk og multikulturell undervisning (Vogt, 1997). Disse er en del av to overordnede grupper, indirekte og direkte påvirkning på elevenes grad av toleranse. Indirekte påvirkning innebærer at skolen, ofte uten en direkte intensjon utvikler elevenes tankegang gjennom sosialisering og læring (Vogt, 1997), og på denne måten blir en mer tolerant person. Vogt (1997) eksemplifiserer dette ved å vise til et tilfelle der en person har problemer med sosiale sammenkomster, og derfor er lite tolerant ovenfor andre rundt seg. Skolen kan da ved hjelp av blant annet sosialisering danne mer sosial kompetanse hos eleven, noe som igjen vil føre til at personen i større grad tolererer andre individer. Ved direkte påvirkning er det i større grad elevenes direkte kontakt med personene man i utgangspunktet ikke tolererer, eller at læreren underviser direkte om hvordan man opptrer tolerant ovenfor andre, som oppmerksomheten er rettet mot (Vogt, 1997). Her har skolen en klar intensjon om å påvirke elevenes holdninger, og arbeider aktivt for å oppnå dette. Det vil nå komme en gjennomgang av skolens fire ulike påvirkningskanaler.

2.3.2 Personlighetsutvikling

Mange ser på personlighet som er relativt stabil attributt, men samtidig mener Vogt (1997) at det er nettopp forandringer i disse attributtene som fører til høyere grad av toleranse. Det er her skolen har mulighet til å påvirke. Skolen påvirker eleven slik at det skjer forandringer i personligheten, som igjen fører til høyere grad av toleranse (Vogt, 1997).

Skolestruktur og grad av toleranse

En måte skolen kan påvirke elevenes personlighet er gjennom skolestrukturen (Vogt, 1997). Vogt mener at de formelle institusjonsstrukturene og normene skolen tar i bruk påvirker grad av toleranse hos elevene. Elevene lærer om verdier og normer i samfunnet ved å forholde seg til skolens regler. Vogt (1997) sier ikke selv noe om hva disse skolereglene bør inneholde, men henviser i dette tilfellet til Durkheim (1961) som understreker at det ikke er innholdet i selve skolereglene som er viktig, men heller at elevene utvikler følelsen av å forholde seg til grenser. Durkheims (1961) forståelse avhenger av at elevene ikke bare aksepterer reglene,

men også ser at reglene er en nødvendighet for et velfungerende samfunn. Hvis elevene innser at normen om å være hyggelig mot sine medmennesker er en nødvendighet, vil dette føre til en endring i personlighet som igjen resulterer i høyere grad av toleranse enn tidligere. Vogt (1997) henviser også til Dreeben (1968) som fremmer at skolen forbereder elevene på møte med det offentlige liv, ved å gjøre de kjent med regler og normer som er gjeldende der. I møte med skolen står elevene ansikt til ansikt med et system der de ikke-personlige normene er gjeldende (Vogt, 1997), her står universalismen sterkt, alle skal ha like rettigheter. Dette er nytt for mange elever, ettersom familien ofte tar hensyn til faktorer som kjønn, alder og personlige egenskaper. Skolestrukturene er altså en påvirkning på elevenes orientering mot det offentlige samfunn. De lærer forskjellen mellom rett og galt og opplever at alle elever har like rettigheter (Vogt, 1997).

Selvfølelse og grad av toleranse

En annen retning innenfor utviklingen av elevenes personlighet tar utgangspunkt i de psykologiske påvirkningene. Vogt (1997) fremmer her Sullivan m. fl. (1979) som sentrale teoretikere. Sullivan m. fl. (1979) mener som Vogt at utdanning fører til høyere toleranse. Han begrunner påstanden sin på følgende måte: Utdannelse fører til god selvtillit, som igjen resulterer i at personen i større grad tolererer og respekterer andres kultur, religion og politiske meninger (Vogt, 1997). Det er ingen direkte sammenheng mellom utdanning og toleranse, noe kritikere mener er god nok grunn til å avskrive utdanningens påvirkning på toleranse. Dette argumenterer både Sullivan m. fl. (1979) og Vogt (1997) mot. For å begrunne betydningen av selvtillit som et ledd mellom utdanning og grad av toleranse trekker Sullivan m. fl. (1979) inn Maslows behovspyramide (Vogt, 1997). Personer som har dekket mange behov i behovspyramiden, og som også har dekket behovet for selvtillit, eller Maslows egen betegnelse, behovet for sikkerhet (Store norske leksikon, 13.02.2009), er mer tolerante enn personer som ikke har dekket disse behovene. Sullivan m. fl. (1979) mener altså at toleranse oppstår når de grunnleggende behovene som fysiologiske eller organiske behov, forutsigbarhet, struktur, stabilitet og beskyttelse er oppfylt. Mennesker som er sikre på seg selv og sitter med en god selvfølelse, føler deg i mindre grad truet av andre kulturer og personligheter enn personer med lav selvfølelse. Grunnen til rasistiske holdninger kan, ifølge Sullivan m.fl. (1979), være manglende kunnskap og fremmedfrykt ovenfor det man ikke har tilstrekkelig kjennskap til. Men fremmedfrykten vil ikke bli like gjeldende hos personene som er sikker på sin egen person og posisjon. Samtidig understreker Sullivan m. fl. (1979) at ikke

enhver utdanning vil føre til bedre selvfølelse, men at utdanningen må være av en viss kvalitet for at den skal ha virkningen de fremhever i teorien (Vogt, 1997).

2.3.3 Kognitiv utvikling

Selznick og Steinberg (1969) legger frem to grunner til at mennesker har lite toleranse ovenfor andre (Vogt, 1997). Den ene grunnen er et av punktene vi nevnte ovenfor, nemlig selvfølelse og dens betydningen for elevens grad av toleranse. Den andre grunnen er knyttet til en persons intellektuelle mangler, altså lav grad av kognitiv utvikling. Det er nettopp denne som er sentral her. Kognitiv utvikling er et begrep som inneholder mange aspekter som blant annet grunnleggende kunnskap om alfabetet, lesing og politiske spørsmål (Vogt, 1997). Elevenes refleksjonsnivå er også viktig, både for å se konsekvensene av handlingene man utfører, men også for å kunne ta avgjørelser ut i fra et langtidsperspektiv. Teorien sier altså at utdanning fører til høy grad av toleranse, ettersom utdanning fører til kognitiv modenhet, som igjen fører til høy grad av toleranse (Vogt, 1997). Personer med lav grad av toleranse har derimot fravær av evner og kunnskap, altså fravær av kognitive ferdigheter (Vogt, 1997).

Utdanning fører til kognitiv modenhet

Det teoretiske utgangspunktet er altså at utdanning fører til kognitiv modenhet. Ved å gå på skolen bør man lære fakta om det norske politiske systemet, alfabetet, se en sak fra flere perspektiver og mulighetene til å se konsekvenser i et langtidsperspektiv. Man kan derfor anta at de som går lenge på skolen i større grad vil oppnå disse kognitive ferdighetene enn elever med kort utdanning. Dette underbygges blant annet i rapporten senteret for studier av holocaust og livssynsminoriteter har utarbeidet om den norske befolkningens holdninger ovenfor jøder og andre minoriteter. Desto høyere utdanning informantene har, desto høyere grad av toleranse ovenfor minoritetenes kultur, musikk og mat har personen (Moe, 2012). Hvis antakelsen om at høy toleranse er et resultat av høy grad av kognitive ferdigheter stemmer, vil resonnetet ovenfor være relevant.

Kognitiv modenhet fører til toleranse

Elever som har evnen til å bruke sin kognitive intelligens vil i følge denne teorien være de med høyest toleranse. Dette underbygges Vogt (1997) i sin artikkel ved å henvise til ulike studier av skoler der elevene med høyest karakter, altså elevene som i størst grad har oppnådd de kognitive ferdighetene, hadde høyest grad av toleranse (Vogt, 1997). Personer som

fokuserte på kunnskap istedenfor følelser hadde også en høyere grad av toleranse (Vogt, 1997), noe som indikerer at kunnskap fører til mer tolerante holdninger. Kunnskap og grad av refleksjon gjør eleven i stand til å kunne skrive og tale universelt. Dette innebærer at man er nødt til å se en situasjon fra ulike perspektiver, og på denne måten øker grad av toleranse. Det er uenighet rundt hvilke elementer i den kognitive modenheten som i størst grad påvirker toleransen. Noen kjemper for kunnskap om politikk og demokrati mens andre mener at elevenes grad av refleksjon er den faktoren som i størst grad resulterer i toleranse. Det forskningen derimot er enige om, er at kognitive ferdigheter spiller en sentral rolle (Vogt, 1997).

2.3.4 Kontakt i grupper

Som et tredje forslag til hvordan skolen kan arbeide mot rasistiske holdninger blant elever introduserer Vogt (1997) gruppekontakt. Han uttrykker seg slik: "If you bring together members of different social groups in settings such as schools, increased harmony among the group is likely" (Vogt, 1997, s. 152). Betyr dette at kontakt i grupper alltid vil føre til større toleranse for gruppas medlemmer? Nei, mener Vogt (1997). Han understreker at kontakt i grupper også kan gjøre situasjonen verre. Forskning viser for eksempel at hvis størrelsen på gruppa øker er sannsynligheten for uvennlig kontakt mellom medlemmene større enn hvis størrelsen på gruppa holder seg konstant hele tidsperioden (Vogt, 1997). Vogt (1997) henviser også til forskning som forteller at majoritetens fordommer mot minoriteten øker i takt med minoriteten. Hvis minoriteten øker, øker også fordommene hos majoriteten. Det er forøvrig ulike grep man som lærer kan gjøre for at kontakt i grupper skal føre til mer toleranse og harmoni blant medlemmene. Hvis disse grepene ikke blir gjort er sannsynligheten større for at forskjellene og avstanden mellom de ulike sosiale gruppene blir større. Ettersom vi tar utgangspunkt i arbeidet mot rasisme i skolen er det lærerens ansvar å se til at gruppekontakten har positive konsekvenser (Vogt, 1997).

Forutsetninger for en vellykket kontaktsituasjon

Vogt (1997) tar i sin bok utgangspunkt i Amir (1969) sine kriterier for å beskrive en vellykket kontaktsituasjon. Den første forutsetningen forteller oss hvordan man som lærer skal presentere og sette i gang en situasjon der ulike sosiale grupper skal være en del av samme gruppe. Amir (1969) mener at introduksjonen av gruppene må skje i løpet av kort tid, samtidig må læreren presiserer sine forventninger ovenfor elevene og de nye etiske reglene

som gjelder ved et gruppearbeid (Vogt, 1997). Det er også viktig at læreren som innfører forandringen er en respektert autoritet som tvinger gruppearbeidet frem konsekvent (Vogt, 1997). De neste forutsetningene for en vellykket kontaktsituasjon kartlegger i større grad hvordan arbeidet med gruppene bør foregå når de først er dannet. For det første bør kontakten i gruppene være hyppig nok til at individene får mulighet til å bli kjent med hverandre som enkeltmennesker, og på denne måten også gå overens (Vogt, 1997). For det andre bør arbeidet gruppa skal foreta seg være meningsfylt. Dette begrunnes ved å vise til at elevenes positiv innstilling til arbeidet fører til mer kontakt mellom gruppemedlemmene, som igjen resulterer i positive tanker om gruppearbeidet (Vogt, 1997). Det motsatte er ofte tilfelle hvis innstillingen i utgangpunktet er negativ. For det tredje mener Amir (1969) at medlemmene i gruppa må ha lik status i gruppesituasjonen. Uten dette kan kontakt i grupper føre til at fordommer og stereotypier forsterkes (Vogt, 1997). Dette kan være vanskelig å realisere, ettersom man ofte tar med seg sin status utenfor gruppa også inn i gruppearbeidet (Vogt, 1997). Den siste forutsetningen for at kontakt i grupper skal ha sin ønskede hensikt er at man innad i gruppa fokuserer på samarbeid heller enn konkurranse (Vogt, 1997). Hvis medlemmene konkurrerer mot hverandre kan det bli en anspent stemning i gruppa, mens ved samarbeid synker stereotypiene samtidig som innsatsen til elevene ofte øker. Dette er altså en vinn-vinn situasjon, som for øvrig de fleste forskere er enige om (Vogt, 1997).

2.3.5 Demokratisk, moralsk og multikulturell undervisning

Vogt gir denne kategorien navnet "Civic, moral and multicultural education", noe jeg oversetter med demokratisk, moralsk og multikulturell undervisning. Ordet "civic" er det vanskelig å finne et norsk ord for, demokratisk er, slik jeg ser det, det beste alternativet. Ved demokratisk, moralsk og multikulturell undervisning er oppmerksomheten rettet mot hvordan informasjon og kunnskap kan påvirke elevenes grad av toleranse. Mye kunnskap og informasjon fører til høy grad av toleranse, mens lite kunnskap fører til lav grad av toleranse (Vogt, 1997). Personene som har lite toleranse ignorerer eller er, i følge Vogt (1997), uegnet til å tenke klart. Det er lærerens oppgave å gi elevene denne informasjonen og kunnskapen, man tenker derfor ikke på kontakt i grupper som et alternativ her, ettersom elevene i slike situasjoner lærer av hverandre. Læreren tar her rollen som den kunnskapsrike og opplyste, og prøver ved hjelp av ulike metoder å overføre sin kunnskap og informasjon til elevene, og i bestefall påvirke elevenes holdninger i en mer tolerant retning. Hvilken metode som brukes for å undervise om toleranse er derimot lite sentralt i denne studien (Vogt, 1997).

Oppmerksomheten er heller rettet mot de tre ulike kunnskapsfeltene læreren, gjennom direkte undervisning, kan påvirke hos elevene. Det første kunnskapsfeltet er demokratisk undervisning. Dette sikter til skolens påvirkning på elevenes demokratiske holdning. Her er tanken at politisk kunnskap fører til mer toleranse (Vogt, 1997). Ved moralsk undervisning underviser man gjennom å kartlegge hva elevene opplever som rett og galt, og lærer elevene å bli kjent med egne følelser, for så å kunne påvirke disse følelsene i etterkant (Vogt, 1997). Det siste kunnskapsfeltet er multikulturell undervisning som omhandler elevenes evne til å leve med sosiale ulikheter og sette pris på dette. Gjensidig respekt samtidig som man ser viktigheten av ulikhet er i følge Vogt (1997) det viktigste skolen skal formidle videre til elevene. Ettersom denne påvirkningen skjer bevisst fra læreren og skolens side, er demokratisk, moralsk og multikulturell undervisning den andre av de to typene direkte påvirkning.

2.4 Arendt og Vogt

Arendt tar altså for seg mer generelt hvorfor rasistiske handlinger oppstår og hvordan enkeltindividene kan gjøre slike handlinger mot hverandre. Vogt er mer konkret, han kartlegger hvordan skolen kan jobbe mot et mer tolerant skolemiljø. Det er derfor relevant å spørre seg: er det mulig, til tross for at Arendt ikke sier noe konkret om skolevirksomheten, at det finnes noen likheter mellom de to teoretikerne?

Jeg mener at svaret på dette er ja, og vil underbygge dette ved å henvise til koblinger mellom de to teoretikerne. For det første er både Arendt og Vogt opptatt av sosial struktur og handlinger i tråd med denne, ettersom disse to aspektene er viktige i menneskets personlighetsutvikling. I følge Arendt er det handlinger som danner individets identitet, og ettersom handlinger i mer eller mindre grad blir styrt av sosiale strukturer, er de sosiale strukturene med på å danne identiteten til individet. Denne identiteten er det samme som Vogt legger i begrepet personlighetsutvikling. Vogt mener videre at personlighetsutviklingen fører til god selvfølelse som igjen resulterer i høyere grad av toleranse. Dette aspektet nevner ikke Arendt, noe som fremstår som en tydelig forskjell mellom de to. Samtidig underbygger altså Arendt langt på vei Vogts tro på at høy grad av selvfølelse fører til toleranse. Hun er enig i at handlinger danner menneskets selvbygge, og at dermed positive handlinger fører til et positivt selvbygge.

Begge mener også at rasistiske holdninger oppstår ved menneskers intellektuelle mangler, i form av for lite resonnement rundt handlingers konsekvenser. Vogt foreslår derfor at elevenes evne til resonnement bør bedres. Til tross for at Arendt ikke sier noe om dette kan man tenke seg at hun også ville stått inne for et slikt forslag, ettersom dette er i tråd med hennes tankesett. På den andre siden kan mangel på innsikt, slik Arendt bruker det, være manglende kunnskap om andres kulturer og levemåter. I dette tilfellet vil løsningen kunne knyttes til Vogts demokratiske, moralske og multikulturelle undervisning. Ut i fra dette kan man også konkludere at de er enige om at desto mer kunnskap man har, desto mindre rasistiske holdninger har man. Dette forutsetter at Arendt knytter mangel på innsikt til elevenes lave kunnskapsnivå.

Vogt retter også mye oppmerksomhet mot de positive resultatene kontakt mellom ulike etniske grupper kan gi, dette virker det derimot ikke som at Arendt ofret mye tid. Hun er som sagt mer interessert i hvorfor rasistiske holdninger oppstår, og bruker ikke ”for lite kontakt mellom ulike etniske grupper” som en forklaringsfaktor. Kort oppsummert kan man altså trekke paralleller mellom mange av Arendts og Vogts synspunkter, til tross for at de vil forklare ulike aspekter ved rasismebegrepet. Mye av Vogt teori tar utgangspunkt i tankene Arendt har om rasisme, og man kan derfor tro at Arendt hadde vært enig i mange av Vogt forslag til forebyggende tiltak, hvis det hadde vært hennes forskningsområde.

2.5 Oppsummering

Spørsmålet om hvordan man mest effektivt arbeider mot rasisme finnes det altså ingen tydelige svar på. Som nevnt ovenfor mener Arendt at uvennlige handlinger oppstår på grunn av fraskrivelse av ansvar, for lite innsikt i andres situasjon eller som et resultat av for lite gjennomtenkte handlinger. Bevisstgjøring av hvor uforutsigbare handlinger er og evne til refleksjon omkring konsekvenser av våre handlinger er forslag man ut i fra Arendts tankegang kan tro at hun ville stått for, til tross for at hun ikke sier noe konkret om hvordan man skal unngå slike rasistiske holdninger. Vogt (1997) er derimot mer opptatt av konkrete tiltak. Han foreslår som sagt fire ulike fremgangsmåter skolen og lærerne kan bruke for å påvirke elevenes grad av toleranse; personlighetsforandring, kognitiv utvikling, kontakt i grupper og demokratisk, moralsk og multikulturell undervisning (Vogt, 1997). Disse kategoriene foreslår ulike ting, og alle fire forslagene har både styrker og svakheter. De er på ingen måte gjensidig utelukkende, men forsterker hverandre (Vogt, 1997). De to første

kategoriene er en del av den indirekte påvirkningen. Endringer i personligheten eller de kognitive ferdighetene til en elev skjer blant annet gjennom sosialisering (personlighetsutvikling) og evne til å resonnere (utvikling av kognitive ferdigheter). Ved de to andre kategoriene er derimot skolens og lærernes intensjon å forandre elevens holdning, hvis dette er nødvendig. Dette skjer gjennom blant annet samarbeid i grupper med ulik sosial og/eller etnisk bakgrunn (kontakt i grupper) og lærerens direkte formidling av viktigheten av gjensidig respekt (demokratisk, moralsk og multikulturell undervisning). Hvilke av disse forslagene som har størst betydning er vanskelig å fastslå, ettersom det er mange mulige feilkilder når man undersøker elevers holdninger. Vogt (1997) understreker at de direkte påvirkningsmetodene har mange krav å oppfylle for at de skal fungere, og at det derfor er naturlig å tenke at det er større muligheter for de indirekte påvirkningskanalene (Vogt, 1997). For meg ser det ut som at alle de fire forslagene har en mulig virkning, men hvilke metoder som fungerer best i en gitt situasjon er vanskelig å fastslå.

3 Metode

3.1 Valg av forskningsdesign

Valg av forskningsdesign er viktig for at man skal få svar på det man lurer på, ettersom forskningsdesignet gir svar på hvem eller hva som skal undersøkes, hvor undersøkelsene skal foregå og hvordan dette skal skje (Thagaard, 2009). For å kunne svare på problemstillingen vil jeg samle informasjon om de to skolene og sammenlikne hvordan de jobber mot rasisme. Empirien blir som nevnt samlet inn ved hjelp av intervju og observasjon. Observasjonen ble utført først, uten å ha snakket noe særlig med lærerne om opplegget i forkant. Lærerne hadde gitt sitt samtykke til at jeg skulle være med i klassen for å se hvordan undervisningen om rasisme foregikk, men at jeg kun skulle observere, ikke ta del i samspillet mellom læreren og elevene. I etterkant av timen jeg observerte i de to klassene hadde jeg et intervju med læreren, der han eller hun blant annet fikk utdype intensjonen med undervisningsopplegget. For å kartlegge skolens arbeid på et mer generelt plan enn kun i klasserommet, hadde jeg i tillegg et intervju med en person fra skoleledelsen. Personene jeg da fikk snakke med var enten rektor, avdelingsleder eller undervisningsinspektør. Forskningsdesignet kan ses på som et casestudie, der hver skole representerer et case.

3.1.1 Casestudie

”Casestudie kjennetegnes ved undersøkelsesopplegg som er rettet mot å studere mye informasjon om få enheter” (Thagaard, 2009, s. 49), og har i større grad enn beskrivende undersøkelser som mål å kunne generalisere funnene fra undersøkelsen til andre liknende tilfeller (Thagaard, 2009). Et casestudie passer perfekt til mitt studie ettersom mitt mål er å finne ut mye om de to ulike skolene, altså mye informasjon om få enheter. Videre er studien av induktiv art. Dette innebærer at vi ikke utfører undersøkelsene for å kunne videreutvikle en teori, men heller se om det finnes tendenser som eventuelt kan generaliseres (Thagaard, 2009). Her er det viktig å understreke at min studie ikke kan generaliseres til andre liknende skoler, ettersom det kun er to skoler som undersøkes. For å finne hvordan de to skolene arbeider mot rasisme, som eventuelt ved en senere utvidelse av studien kan generaliseres til større grupper, vil jeg gjøre en komparativt casestudie. Jeg vil altså sammenlikne hvordan de to skolene jobber mot rasisme. Dette har jeg mulighet til å gjøre fordi begge skolene er ungdomsskoler, begge klassene jeg observerte 10.ende klasser og sist men ikke minst var personene jeg intervjuet fra skoleledelsen de som var best egnet til å gi svar på hvordan

skolen arbeidet mot rasisme. På den andre siden er det problematisk at jeg av praktiske årsaker ikke fikk gjennomført lydopptak av intervjuet med skoleledelsen på byskolen, mens dette var noe som ble gjennomført både med rektor og undervisningsinspektør på bygdeskolen. Informasjonen fra skoleledelsen er derfor mer utfyllende ved den ene enn den andre skolen, noe som kan være problematisk. Det må her tilføyes at jeg hadde et meget utfyllende intervju med læreren fra byskolen, dette ble gjennomført med lydopptak, og kan til en viss grad gjenspeile balansen av informasjon mellom de to skolene.

3.1.2 Mixed-methods

Min studie kombinerer to ulike innsamlingsmetoder. Både intervjuet og observasjonen er en del av kvalitativ forskningsmetode, som vil si at man samler inn utfyllende informasjon om få enheter (Thagaard, 2009). En slik kombinasjon av to ulike innsamlingsmetoder kalles for "Mixed methods" (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010). Dette er et godt hjelpemiddel for å få en helhetlig forståelse av et casestudiet, og en bredere forståelse av de enhetene studien omfatter (Thagaard, 2009). Hvis de to innsamlingsmetodene konkluderer med det samme, kan man med større sikkerhet fastslå at konklusjonene er fruktbare (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010). Samtidig kan man ved å bruke to innsamlingsteknikker få tak i aspekter ved virkeligheten man ikke får kunnskap om ved bruk av kun en metode (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010). På den andre siden er det mye arbeid for en forsker med to ulike innsamlingsmetoder, både fordi selve innsamlingsprosessen og arbeidet i etterkant tar mye tid men også fordi forskeren må sette seg godt inn i begge metodene for å kunne gjennomføre undersøkelsen på en god måte (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010).

3.1.3 Utvalgsstrategi, utvalgsstørrelse og rekruttering

Utvalgsstrategi

Hvilke personer jeg velger å ta med i studien er også viktig for å få svar på det jeg ønsker.

For å oppnå dette bruker jeg strategisk utvalg. Ved strategisk utvalg velger jeg informantene som har de rette egenskapene eller kvalifikasjonene for min studie (Thagaard, 2009).

Kvalifikasjonene hos lærerne er at de underviser om rasisme, og underviser i en 10.klasse.

Skoleledelsen derimot må sitte inne med kunnskap om hvordan skolen som helhet jobber mot rasisme. Samtidig var hensikten at de to skolene jeg valgte skulle ha ulik elevsammensetning med tanke på elevenes etnisitet. Hvilket utvalg man ender med har betydning for studiets overførbarhet (Thagaard, 2009).

Utvalgsstørrelse

Utvalgsstørrelsen min er relativt liten, ettersom tiden jeg har til rådighet er begrenset. Jeg synes det er viktig å intervju både lærere og skoleledelse, samt observere en undervisningsøkt om rasisme for å på best mulig måte kartlegge skolens arbeid. Jeg valgte derfor å være med inn i en time på hver skole, samt intervju disse to lærerne i etterkant, og intervju en fra ledelsen fra hver skole. Grunnen til at to fra ledelsen ble intervjuet ved bygdeskolen var at de begge stilte seg disponible og var interessert i temaet jeg skulle undersøke. Hvis tiden hadde tillatt dette hadde jeg valgt å gjennomføre flere intervjuer og observert flere timer, ettersom jeg ikke følte at jeg nådde metningspunktet der intervjuene kun gir meg informasjon jeg allerede sitter inne med (Thagaard, 2009).

Rekruttering av informanter

Rekrutteringen gikk smertefritt. Begge skolene var interessert i undersøkelsene jeg skulle utføre, og stilte gladelig opp til både intervju og observasjon. En av grunnene til at jeg fikk så lett adgang til felten er at jeg allerede før jeg bestemte meg for hvilke skoler jeg skulle velge, hadde kontakter på disse to skolene. Da rekrutteringsprosessen startet tok jeg kontakt med læreren jeg kjente på byskolen, og en i ledelsen som jeg kjente på bygdeskolen. Disse fungerte som døråpnere (Thagaard, 2009), og fikk meg i kontakt med andre lærere og ledelsen på skolene. Jeg brukte med andre ord det Thagaard (2009) omtaler som snøballmetoden. Personene jeg allerede kjente på skolene tok først kontakt med de aktuelle informantene, som sa seg villig til å ta del i prosjektet mitt før jeg fikk kontaktinformasjonen deres. På denne måten unngikk jeg et etisk problem som kan oppstå, nemlig at forskeren får informasjon om aktuelle kandidater uten at de har gitt sitt samtykke (Thagaard, 2009). Et annet aspekt å ta hensyn til ved en slik rekrutteringsstrategi er hvorvidt personene som sier ja til å være informanter er de lærerne som er tryggest på seg selv og sin undervisning i klasserommet. Hvis dette er tilfelle og jeg som en konsekvens av dette får et rosenrødt bilde av hvordan rasismeundervisningen foregår på skolen, vil dette svekke studiets troverdighet, ettersom funnene ikke stemmer overens med virkeligheten. Dette tror jeg derimot ikke var et problem i mitt studie, ettersom jeg i stor grad ble presentert for de problematiske aspektene skolene stod ovenfor, både som helhet og i klasserommet. Et annet aspekt er hvorvidt man klarer å forholde seg objektiv når man intervjuer noen man har kjennskap til fra før, dette kommer jeg tilbake til når intervjusituasjonen blir beskrevet. For øvrig tok jeg av praktiske årsaker verken hensyn til kjønn, alder eller antall år i skolen da jeg rekrutterte informantene. En av de største fordelene jeg hadde ved min rekrutteringsprosess var at informantene var så

engasjerte og interesserte i mitt prosjekt, og derfor gjerne ville delta. På denne måten var det lett både å avtale tidspunkt for observasjon og intervju, men også å gjennomføre intervjuet, ettersom informantene gjerne informerte meg om skolens praksis.

3.1.4 Intervju som metode og intervjusituasjonen

Intervju som metode

Brinkmann og Kvale (2009) uttrykker at formålet med intervju først og fremst er å ”forstå verden sett fra intervjupersonenes side” (s. 21). For å forstå den andres perspektiv trenger vi fyldig og omfattende informasjon om casene vi undersøker (Thagaard, 2009). Det finnes mange ulike måter å gjennomføre et intervju på, men det er en forutsetning at samtalen er av en viss struktur og hensikt (Brinkmann & Kvale, 2009). Jeg har valgt å gjennomføre et delvis strukturert intervju (Thagaard, 2009). Det vil si at temaene som skal være en del av intervjuet er satt opp på forhånd, men at rekkefølgen på samtaleemnene blir til underveis i intervjuet (Thagaard, 2009). I mitt tilfelle besto intervjuguiden av spørsmålene jeg ville stille i løpet av intervjuet, men rekkefølgen på disse spørsmålene var ikke av betydning. Det som derimot var viktig var at jeg fikk svar på alle spørsmålene. Et delvis strukturert intervju resulterer altså i at intervjuet likner mer en samtale enn en utspørring. På denne måten kan informantene også komme med innfallsvinkler de synes er viktige, som ikke intervjueren har tenkt over på forhånd (Thagaard, 2009). Det er viktig at det utvikler seg en god relasjonen mellom informant og intervjuer. Dataene preges både av denne relasjonen og av informantens forståelse (Thagaard, 2009). Det er mange grep intervjuer kan ta for at relasjonen til informanten skal være hensiktsmessig. For det første er det viktig at intervjuer uttrykker at det informanten forteller er interessant. Dette kan gjøres ved å gi tilbakemelding, eller prober (Thagaard, 2009), som å nikke, smile eller svare bekræftende på informantens uttalelser. For det andre er det fint å starte intervjuet med mer generelle spørsmål om personen. På denne måten blir informanten vant til intervjusituasjonen, og føler samtidig at intervjuer stiller spørsmål som de fint har kompetanse til å svare på. Relasjon mellom informant og intervjuer er altså meget viktig, og kan bestemme om informasjonen man sitter igjen med i etterkant er av god eller dårlig kvalitet (Thagaard, 2009).

Intervjusituasjonen

Intervjuene mine foregikk på skolene der lærerne og skoleledelsen var ansatt. Dette var et bevisst valg jeg tok i forkant av rekrutteringen. For det første var det mest praktisk for

informantenes del, men samtidig ville jeg unngå et for personlig forhold med informantene. Et personlig forhold kan i visse tilfeller føre til problemer med å analysere informasjonen objektivt, ettersom man på grunn av et godt forhold til informantene ikke lenger kan se situasjonene med objektive øyne. Å se noe med objektive øyne vil si at man beskriver situasjonen slik den er i virkeligheten, ikke nødvendigvis slik informantene vil fremstille den. Samtidig er det viktig å stille spørsmål ved om man som forsker noen gang kan se på en situasjon med objektive øyne. Thagaard (2009) mener at forskerens fortolkning av dataene må ses i lys av forskerens forforståelse. Ved fire av de fem intervjuene fikk vi tildelt et eget rom, der vi ikke ble forstyrret. Men i det siste intervjuet satt vi på lærerværelse. Dette ga i utgangspunktet ingen direkte problemer, men man kan tenke seg at informanten ikke i like stor grad følte at han eller hun kunne si akkurat hva hun eller han mente. Skolen som intervjuområde kan også føre med seg noen ulemper. Informantene kan i ennå større grad enn hvis intervjuet hadde foregått et annet sted, føle at de må representere og fremstille skolen på en god måte. Denne forpliktelsen trenger ikke nødvendigvis komme av intervjusted, men kan også være et resultat av at læreren er redd for ledelsens reaksjon på hans eller hennes utsagn ved publiseringen av studien. Dette er altså et element jeg må ta hensyn til, ettersom det kan prege dataene jeg samler inn, og derfor også konklusjonen. Samtidig vil jeg understreke at jeg ikke følte at dette var et problem ved mitt studie. En annen viktig beslutning jeg tok før intervjuene startet var at jeg ville intervju informantene hver for seg. Grunnen til dette var blant annet at jeg ville ha mulighet til å se om det lærerne sa stemte overens med det ledelsen ga uttrykk for. Samtidig ville jeg ikke at svarene deres skulle være preget av andres utsagn.

Under selve intervjusituasjonen er det som nevnt viktig med gode relasjoner mellom intervjuer og informant. Disse gode relasjonene var allerede tilstede under noen av intervjuene. Fire av de fem informantene visste hvem jeg var fra tidligere, men ettersom temaet i studien ikke vil samle inn informasjon om sensitive personopplysninger, ser jeg ikke dette som et stort metodisk problem. Samtidig var jeg interessert i et tema som var sentralt på deres skole, og ettersom informantene ofte setter pris på andres interesse i deres arbeid (Thagaard, 2009) er dette også en faktor som kan føre til at relasjonen blir bedre. Når lydopptakeren ble brukt kunne jeg fullt og helt konsentrere meg om hva informanten fortalte, og på denne måten stille oppfølgingsspørsmål og vise engasjement. På den andre siden opplevde jeg at noen av informantene var litt skeptisk til lydopptakeren, ettersom dette var noe de ikke var vant med. Jeg understreket derfor at ingen andre ville høre på opptaket, og at alt de sa ville bli anonymisert. Det virket derimot som at skepsisen gikk relativt fort over, noe

som også stemmer med Thagaards (2009) funn. Ved intervjuet jeg ikke hadde tilgang til lydopptaker tok jeg notater. Dette kan føre til at fokuset på informanten blir mindre, at den personlige kontakten dermed blir redusert og at man som intervjuer ikke legger merke til kroppsspråket til informanten. For å motarbeide disse mulige effektene informerte jeg informantene om at jeg måtte legge inn pauser slik at jeg kunne notere ned stikkord underveis. Stemningen under intervjuene var sett under ett avslappet, spesielt med de personene jeg allerede hadde kjennskap til. Det opplevdes mer som en samtale, ettersom intervjuguiden kun ble brukt for sjekke om jeg hadde fått med meg alle spørsmålene innenfor en kategori. Samtalen ble også preget av at jeg som nyutdannet lærer intervjuer mer erfarne lærere. Man kan derfor anta at lærerne vet mer om det praktiske arbeidet mot rasisme enn det jeg gjør. Dette kan slå ut både positivt og negativt. En fordel er at jeg kan spørre om ting som erfarne lærere tar som en selvfølge, uten at dette virker unaturlig. Her er det også viktig å legge til at det var lettere å spørre om helt grunnleggende aspekter ved den skolen jeg i utgangspunktet ikke kjente så godt. En ulempe er derimot at forholdet mellom meg og min informant kan oppfattes som asymmetrisk, ettersom lærerne jeg intervjuer er mer erfarne enn meg selv. Dette kan resultere i at de enten ga meg informasjon om aspekter jeg ikke i utgangspunktet hadde kjennskap til og derfor ikke forstod relevansen av, eller at de kun snakket om de grunnleggende aspektene ettersom min kunnskap om deres praksis var begrenset.

3.1.5 Observasjon som metode og observasjonssituasjonen

Observasjon som metode

Å utføre en observasjon vil si at man som forsker er til stedet der informanten oppholder seg for å se hvilke situasjoner de trer inn i og hvordan de oppfører seg i de ulike situasjonene (Fangen, 2008). En slik tilnærming egner seg veldig godt hvis man vil studere relasjoner mellom mennesker, ettersom observasjonen foregår i informantenes omgivelser, og nettopp dette er stedet der samhandlingen mellom informantene vil være mest naturlig (Thagaard, 2009). Samtidig er det viktig å ta høyde for at situasjonene individene tar del i kan bli preget av forskerens tilstedeværelse (Thagaard, 2009), ettersom forskeren er en ukjent person som er der for å observere. Observasjon kan foregå både i skjul og åpent, der skjult observasjon kjennetegnes ved at informantene ikke veit at du er en forsker som er til stedet for å studere dem. Selv om betydningen av forskerens tilstedeværelse ved skjult observasjon ofte vil være mindre enn når informantene vet at du studerer dem, er det likevel åpen observasjon å

foretrekke (Thagaard, 2009). Grunnen til dette er blant annet de etiske problemene man står ovenfor ved en skjult observasjon. Informantene som deltok i min observasjon var derfor informert om at jeg skulle være med i timen, og hadde godtatt dette. Man kan også skille mellom deltakende observasjon, der forskeren mer eller mindre deltar i aktivitetene informantene utfører, og ikke-deltakende observasjon der forskeren kun iakttar det som skjer (Fangen, 2008). I likhet med under et intervju er det også viktig at forskeren klarer å balansere mellom en nærhet til informantene og en distanse. For å kunne analysere observasjonene i etterkant er det viktig å danne en viss distanse fra informantene, på den andre siden kan nærhet til informanten resultere i at informanten i mindre grad blir påvirket av forskerens tilstedeværelse, ettersom forskeren da blir en bekjent. Dette er en viktig, men vanskelig balansegang. I sammenheng med dette er det naturlig å nevne betydningen av hvordan man som forsker presenterer seg i feltet. Ved observasjon av ungdomsmiljøer er det for eksempel viktig at forskeren ikke blir identifisert som en forlengelse av læreren, ettersom dette kan resultere i for stor avstand mellom forsker og informant, og derfor også dårligere data.

Observasjonssituasjonen

Observasjonene foregikk i klasserommet til de to ulike klassene. Både elever og lærer var informert om min tilstedeværelse på forhånd. Jeg ankom klasserommet med læreren, og hadde på forhånd avtalt at jeg skulle presentere meg selv i begynnelsen av timen. Jeg presenterte meg som en student som skulle skrive en oppgave om arbeidet mot rasisme, og at jeg hadde vært så heldig å få se hvordan de gjorde det. Hvordan jeg valgte å presentere meg for elevene var ikke like viktig her som i andre studier, ettersom min studie fokuserer på lærerne. Deretter gikk jeg bakerst i rommet, og utførte en tilnærmet lik ikke-deltakende observasjon. Under observasjonen hadde jeg ikke lydopptak, eller videoopptak men tok i stedet notater underveis. Grunnen til dette var at observasjonen var til for å danne seg et helhetsbilde, heller enn å få tak i direkte sitater. Samtidig var observasjonen også et utgangspunkt for intervjuene med de to lærerne. Et video eller lydopptak kunne også preget stemningen i klassen mer enn hvis jeg kun satt bakerst og noterte. Hva jeg skulle se etter ved observasjonssituasjonene var fastsatt på forhånd, ettersom dette gjør det lettere å identifisere situasjonene under observasjonen som er relevant for min problemstillingen. Jeg var interessert i hvilke aktiviteter lærerne prioriterte, hvor lang tid elevene fikk til å gjennomføre aktiviteten og hvordan læreren introduserte denne aktiviteten. Jeg hadde derfor med meg et skjema der jeg noterte hver aktivitet, tidsbruk og stikkord knyttet til lærerens introduksjon

(Vedlegg 3). Mitt hovedfokus var derfor lærerens arbeid, og hvordan læreren la opp arbeidet mot rasisme i klasserommet. Dette er også grunnen til at min observasjon var så lite deltakende som den var, nettopp fordi jeg ikke var så interessert i hvordan elevene jobber med oppgavene de får utdelt, men heller hva læreren gjør.

3.2 Databehandling

3.2.1 Transkribering

Etter innsamlingen av dataene var overstått stod transkriberingen i fokus. Dette ser jeg som en vesentlig del av analysen, ettersom jeg ikke til en hver tid transkriberte ordrett det informanten sa, men heller i visse tilfeller gjorde noen omformuleringer slik at budskapet tydeligere kom frem. Dette skjedde derimot ikke med de sitatene jeg har referert til i teksten, der det er skrevet ned ordrett hvordan informantene ordla seg. Ved viktige øyeblikk har jeg også transkribert nøling, latter, usikkerhet og liknende, ettersom dette kan ha konsekvenser for tolkningen av uttalelsen. Eventuelle forstyrrelser er også tatt hensyn til av samme årsak. Jeg vurderte altså allerede i analysen hvilke uttalelser og hendelser som var spesielt viktige og hvilke som ikke var det.

3.2.2 Bearbeiding av observasjonsnotater

I løpet av de to observasjonsøktene jeg utførte i ulike klasser, noterte jeg ned timens hendelsesforløp. De vesentlige punktene var som tidligere nevnt hva slags aktivitet de gjorde, hvor lenge de holdt på med denne aktiviteten og hvordan denne aktiviteten ble satt i gang av læreren. I tillegg noterte jeg ned de eventuelle oppgavene elevene jobbet med, slik at jeg lett i etterkant kunne memorere undervisningsøkten. Etter at observasjonsøkten var over satt jeg meg ned og noterte eventuelle hendelser jeg hadde lagt spesielt merke til men ikke rukket å skrive ned. Det er viktig å understreke at disse notatene ikke inneholdt navn på elever eller noe av individenes aktivitet som kan gjenkjennes. I observasjonen var det som sagt lærerens praksis og undervisningsopplegget som var i fokus.

3.2.3 Analyse av datamateriale

Analysen av dataene startet altså ved første intervju, der jeg fortløpende gjorde vurderinger av hva som var interessant av det informantene fortalte. Allikevel er det først når innsamlingen av dataene er ferdig at den systematiske analysedelen kan starte. Det finnes

mange tilnærminger til analyse. Hermeneutikken legger vekt på at man som forsker tolker budskapet informanten gir deg, men at dette budskapet allerede er tolket av informanten selv (Thagaard, 2009). På denne måten kan datamateriale resultere i mange ulike resultater avhengig av hvem som foretar tolkningen (Brinkmann & Kvale, 2009), og det finnes i følge hermeneutikken ikke en endelig sannhet (Thagaard, 2009). Denne hermeneutiske tenkningen gir i følge Fangen (2008) grunnlag for tolkning på ulike plan. Tolkning av første grad innebærer at man som forsker tolker handlinger man ser med egne øyne (Fangen, 2008), ”du tilfører det du har hørt og sett noe mer” (Fangen, 2008, s.170). Denne type tolkning er sentral ved observasjon i klasserommet. Tolkning av annen og tredje grad er derimot å avdekke handlingenes og utsagnenes symbolske og underliggende betydning (Fangen, 2008). Altså tolker man mening ut av handlingene og utsagnene til informantene som de kanskje ikke selv har tenkt over. Informantene kan fortelle om sine forståelse av egne handlinger, som jeg igjen tolker med en mer teoretisk tilnærming. Tolkning av andre og tredje grad er sentrale i tolkningen av intervjudataene. Bruken av hermeneutikk fører også med seg noen ulemper. Etersom man fortolker andres oppfatninger eller andres handlinger, kan man misforstå meningen bak utsagnene eller handlingene (Fangen, 2008). Dine tolkninger kan altså være en forståelse informantene ikke kjenner seg igjen i, ettersom man som forsker tolker ut i fra sin egen forforståelse. Samtidig er det vanskelig å skille mellom hva som er subjektivt, altså preget av din oppfatning og hva som er objektivt. En måte å se dette er at man som forsker alltid påvirker dataene man samler inn og at ingen informasjon kan være fullt og helt objektiv. I mitt studie oppsto det også situasjoner der jeg som forsker påvirket mine data. Bare ved min tilstedeværelse både i intervjuet og ved observasjonen påvirker til en viss grad elevenes og lærerens oppførsel, og derfor også mine data. Samtidig har måten jeg stiller spørsmålene en betydning for hvilke svar jeg får. Nettopp på grunn av måtene man som forsker påvirker sine data er det viktig å ha en god relasjon med informanten, slik at informanten i så liten grad som mulig tenker at du i etterkant skal forske på uttalelsene de har kommet med. Et annet kritisk punkt ved hermeneutikk er hvorvidt fremgangsmåten man bruker ved å fortolke andres tolkninger av virkeligheten, kan regnes som en vitenskapelig fremgangsmåte. Kan man si at resultatet man kommer frem til er pålitelig, ettersom tolkningene i så stor grad er påvirket av forskerens posisjon og forforståelse? På grunn av dette er det viktig å gjøre rede for forskerens betydning, slik jeg gjør nedenfor. Videre vil min analyse ha en kategorisentrert tilnærming. Det vil si at datamaterialet blir delt inn i kategorier, der hver kategori inneholder enheter som omhandler samme tema (Thagaard, 2009). Kategoriene som blir brukt i denne studien er de fem forskningsspørsmålene jeg

presenterte i innledningen. Kategoriseringen gjør datamateriale oversiktlig og hjelper forskeren til å identifisere viktige temaer og tendenser i datamaterialet.

3.3 Etiske betraktninger

”Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger” (NESH, 2006, s. 12). Dette forteller at forskeren før, underveis og i etterkant av innsamlingen må ta hensyn til informantens beste. De etiske betraktningene man må ta hensyn til ved en studie er ikke kun knyttet til selve intervju situasjonen, ”men er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse” (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 79). Ved å vise til punktene Brinkmann og Kvale (2009) presenterer knyttet til etiske betraktninger i kvalitative studier vil jeg nedenfor beskrive hvilke utfordringer jeg stod ovenfor i mitt studie. Disse punktene er informert samtykke, konfidensialitet, studiens konsekvenser og forskerens rolle (Brinkmann & Kvale, 2009). I tillegg vil jeg informere om meldeplikten jeg er pålagt når jeg som forsker samler inn dataene selv.

3.3.1 Meldeplikt, informert samtykke og konfidensialitet

I følge personopplysningsloven må all ”behandling av personopplysninger som helt eller delvis skjer med elektroniske hjelpemidler” (Lovdata, 19.04.2013a, §3) meldes til datatilsynet senest 30 dager før innsamlingen begynner (Lovdata, 19.04.2013b). Med personopplysninger menes ”opplysninger og vurderinger som kan knyttes til en enkeltperson” (Lovdata, 19.04.2013a). Ettersom mine data både inneholder personopplysninger som yrke, stilling på skolen og utdanning og lagres elektronisk meldte jeg min studie inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Ved informert samtykke informeres studiets deltakere om formålet og hovedtrekkene i studiet, samt eventuelle fordeler og risikofaktorer ved å delta (Brinkmann og Kvale, 2009). Samtidig er det viktig at dette samtykke skal være fritt (Dalen, 2011). Det vil si at informanten ”uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet” (Dalen, 2011, s. 100) sier ja til å delta i studien. I mitt tilfelle så jeg ingen farer ved å informere lærere og ledelse på de to skolene om hvilket tema jeg var interessert i. Kort sagt var jeg åpen om hva studiet mitt gikk ut på helt fra starten, og holdt derfor ingenting ”skjult” for informantene. De etiske spørsmålene knyttet til dette er derfor ikke like gjeldende. Samtidig er det viktig at forskeren både ved intervjuet og observasjonen informerer deltakerne om at studiet er

frivillig, og at de når som helst i løpet av intervjuet kan trekke seg. Dette gjorde jeg både skriftlig, ved samtykkeerklæringen (Vedlegg 1) og muntlig, før innsamlingen startet. En siste bemerkning er at jeg i tillegg la stor vekt på at intervjuet, observasjonene og sluttproduktet ville bli anonymisert, samt at jeg var den eneste kunne høre på lydopptakene i etterkant. På denne måten ville jeg vinne informantenes tillitt slik at de opplevde at han eller hun kunne si det hun mente, uten å være redd for konsekvensene.

Konfidensialitet vil si at personopplysninger holdes skjult for andre enn de som har lovlig tilgang (Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet, 2009). For denne studien innebærer det at opplysningene deltakerne gir meg ikke skal kunne spores tilbake til vedkommende ved sluttrapporten (Dalen, 2011), samt at jeg som forsker har ansvar for å ivareta deltakernes privatliv (Brinkmann & Kvale, 2009). Dette gjør jeg ved å anonymisere skolene og enkeltpersonene som har deltatt i studie, samt å anonymisere stedsnavn hvis dette blir nevnt i dataene.

3.3.2 Studiets konsekvenser for informantene

Å være deltaker i en studie kan som nevnt føre med seg både positive og negative konsekvenser. Selv om informantene blir informert om dette før de sier ja til å stille som informant, er det fortsatt forskerens ansvar at skadene deltakeren kan utsettes for blir minst mulig (Brinkmann & Kvale, 2009). Slike skader kommer tydeligere frem når temaet er sensitivt og informanten kan gi informasjon han eller hun senere vil angre på. Deltakerne i mitt intervju kunne også kommet inn på personlige aspekter ved arbeidet mot rasisme. Dette skjedde derimot ikke, og nettopp derfor var ikke dette et etisk aspekt jeg måtte ta spesielt hensyn til. Dette betyr derimot ikke at min innsamling av informasjon ikke kunne få negative konsekvenser for informantene, ettersom konsekvensene avhenger av hver person og hva de forteller, og derfor er veldig uforutsigbare (Brinkmann & Kvale, 2009). Til tross for at konsekvensene avhenger av informanten tror jeg ikke informantene mine fikk negative konsekvenser av studien. Grunnen til dette var at informasjonen de ga meg var mer av praktisk art der få personlige egenskaper var i fokus.

3.3.3 Forskerens rolle

Den siste etiske betraktningen Brinkmann og Kvale (2009) presenterer i sin bok er hvordan man inntreffer forskerrollen. På den ene siden skal man danne en god relasjon til informantene,

men samtidig er det viktig at man i etterkant distanserer seg fra innsamlings situasjonen og opptre som profesjonell i en analyse. Man skal altså danne en god relasjon, men ikke opptre som en venn. Kontakten mellom informant og intervjuer slutter ved endt studie, noe forskeren må ta hensyn til i sin tilnærming til informanten (Thagaard, 2009). Dette er et etisk aspekt jeg må ta hensyn til i min studie, ettersom jeg allerede før innsamlings situasjonene hadde kontakt med noen av informantene mine. Utfordringen blir her at jeg må distansere meg fra de to skolene, og klare og se både positive og negative sider ved deres arbeid mot rasisme, selv om den gode relasjonen jeg fikk til informantene gjør at jeg vegrer meg for å presentere de negative aspektene. Slike tilfeller kan oppstå hvis informantene kommer med uttalelser som kan sette skolen i et negativt lys, eller de utelukker aspekter ved undervisningen som jeg ser på som essensielle. På den andre siden er det samtidig viktig å være klar over at lærere og skoleledelse er yrkeskategorier som betegnes som utsatte grupper (Dalen, 2011). Dette innebærer at man som forsker til en viss grad er pliktig til å beskytte disse gruppene både under og i etterkant av forskningsprosessen. Dette ble ikke et dilemma jeg var nødt til å ta stilling til, ettersom mine funn i stor grad var positive. Ved de negative funnene understreker jeg samtidig at dette kan skyldes at informantene valgte å ikke fokusere på den delen av skolens arbeid. Emnet for intervjuet har mange ulike innfallsvinkler, noe som gjør det vanskelig å fastslå hvorvidt lærerne ikke legger vekt på en side av arbeidet mot rasisme, eller om de ikke er klar over denne siden. Hvis jeg i dette tilfelle ville latt være presentere eventuelle negative aspekter ved skolens arbeid ville min presentasjon av virkeligheten ikke stemme overens med hva jeg har observert og fått informasjon om. Dette ville ikke kun svekket troverdigheten til studiet betraktelig, men også gjort studien lite nyttig både for skolene som var med på studien, og som leser studien i etterkant. Man gjør skolene en "bjørnetjeneste" ettersom resultatene av studien viser at de utelukkende kan fortsette slik de arbeider mot rasisme i dag, til tross for at forbedringer er nødvendig på visse punkter.

3.4 Studiens troverdighet

For å vurdere hvorvidt resultatene av studien er troverdige eller ikke er det spesielt to begreper man må ta hensyn til, nemlig validitet og reliabilitet. Disse setter spørsmålsteget ved om vi kan stole på resultatene eller ikke, og om disse resultatene reflekterer den verden forskeren har studert. Det er ulike grep en forsker kan gjøre for å styrke studiens troverdighet, disse grepene blir presentert nedenfor etter at redegjørelsen av begrepene har funnet sted.

3.4.1 Validitet

Det finnes ulike definisjoner av validitet. I vid forstand gir validiteten uttrykk for om metoden som er brukt i et studie undersøker det den er ment å undersøke (Brinkmann & Kvale, 2009). Sagt mer spesifikt, om de tolkningene forskeren på grunnlag av sin datainnsamling kommer frem til er gyldige, og om de reflekterer den virkeligheten forskeren har studert (Thagaard, 2009). Det er også vanlig å skille mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet er knyttet til hvordan årsakssammenhengen er støttet innenfor studien det gjelder (Thagaard, 2009). Denne typen validitet er ikke sentral i min studie ettersom studien kun vil beskrive de eventuelle forskjellene mellom skoler med mange og få minoritets elever, og ikke si noe om hvilke aspekter ved elevsammensetningen som gjør arbeidet mot rasisme forskjellig. Ekstern validitet er derimot knyttet til "hvordan den forståelsen som utvikles innenfor en studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger" (Thagaard, 2009, s. 201). Ettersom min studie kun tar utgangspunkt i to skoler kan ikke funnene direkte overføres til andre skoler. Likevel er det sannsynlig at andre skoler med lik andel minoritets elever vil kjenne seg igjen i måten skolene jobber mot rasisme. For at dette skal være mulig er det viktig at redegjørelsen av datamaterialet gir utfyllende beskrivelser om de to skolene, slik at hver enkelt skole selv kan vurdere om konklusjonene i studiet også er gjeldende for deres skole.

Det finnes derimot i følge Maxwell (2013) to trusler mot validiteten i en studie. Den ene trusselen går ut på at forskerens forutinntatthet preger studiene i så stor grad at forskeren kun ser det han eller hun leiter etter (Maxwell, 2013). Ettersom det er vanskelig å forhindre at forutinntattheten påvirker måten forskeren ser på datamaterialet, er det desto viktigere å kartlegge på hvilken måte denne påvirkningen skjer (Maxwell, 2013). Denne trusselen mot validitet kan være relevant i min studie ettersom jeg trodde jeg ville finne store forskjeller mellom de to skolenes arbeid. På den andre siden kan jeg i like stor grad være ute etter å avkrefte hypotesen jeg har laget på forhånd, uansett hva jeg ønsker å oppnå kan dette prege innsamlingen av informasjon. Samtidig var jeg klar over mine forventninger om studiens resultat, noe som gjør at trusselen mot validiteten minsker. Den andre trusselen går ut på at forskeren påvirker dataene ved sin tilstedeværelse (Maxwell, 2013). I kvalitative studier er det vanskelig for forskeren å ikke påvirke informantene, det er derfor viktig å kartlegge hvordan man påvirker informantene, og hvilke mulige konsekvenser dette kan ha for studiet (Maxwell, 2013). Dette er spesielt viktig ved intervjuene, ettersom forskeren langt på vei

velger tema og innfallsvinkel. Min studie må også ta hensyn til hvordan jeg påvirker lærere, ledelse og elevene. Slik jeg ser det ble verken lærere eller ledelse spesielt preget av intervju situasjonen, med unntak av de som synes lydopptak var uvant. Grunnen til at jeg ikke oppfattet de som påvirket var kanskje at de var mer erfarne og kunnskapsrike om arbeidet mot rasisme enn det jeg var. Samtidig intervjuet jeg eldre personer, det tre av fire hadde jobbet mange år i skolen. Elevene var derimot mer opptatt av hvem jeg var og hva jeg skulle i klassen. Men også her virket det som om de glemte meg så fort jeg hadde presentert meg selv og læreren hadde gitt de arbeidsoppgavene.

For å styrke studiens validitet er det derfor viktig å gjøre studien gjennomskiktig. Dette innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for tolkningene som blir trukket og redegjør for hvordan han eller hun kommer frem til konklusjonene (Thagaard, 2009). Ved analyseprosessen skal jeg altså gå kritisk gjennom de tolkningene jeg fremmer, og begrunne disse. Validiteten styrkes også ved at jeg både bruker observasjon og intervju, og på den måten kan se om mine konklusjoner stemmer overens med både observasjonene jeg gjorde og informasjonen jeg fikk ved intervjuene. Samtidig styrkes validiteten ved at jeg har en veileder som vil ta del i analysen, og lese analysen min med et nytt og kritisk blikk.

3.4.2 Reliabilitet

Studiets reliabilitet stiller spørsmål ved om studien er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2009). Den tradisjonelle tanken var her at en annen forsker skulle kunne gjøre samme type studie, og ende med likt svar. Dette er ikke like relevant i kvalitative studier, ettersom forskeren er et av de viktigste instrumentene i innsamlingen og påvirker resultatene man ender opp med (Thagaard, 2009). Jeg har allikevel tatt noen grep for å styrke reliabiliteten. For at studiet i minst mulig grad skal preges av spørsmålsformuleringene i intervjuet har jeg valgt å stille åpne spørsmål. På denne måten vil mest antakelig en annen forsker med tilsvarende åpne spørsmål få noenlunde samme svar ved samme informanter. Ved observasjonen har jeg valgt å ha en tilnærmet lik ikke-deltakende forskerrolle, i håp om at min betydning som forsker skal få så liten innvirkning på dataene som mulig. Samtidig er det også her viktig å redegjøre for fremgangsmåten man har brukt (Thagaard, 2009). Hvis ikke dette er gjort blir for det første forskningen lite troverdig, det blir i tillegg umulig ved et senere tidspunkt å etterprøve resultatene. Et siste grep jeg har gjort for

å styrke reliabiliteten er å samtale med min veileder om studiets fremgangsmåte, og på den måten få tilbakemelding fra noen som har mer erfaring enn meg.

En annen faktor som svekker reliabiliteten er anonymiseringen som blir gjort av både skolene og intervjupersonene. Ved anonymisering er det umulig for en annen forsker ved en senere anledning å utføre den samme studien på nytt. Forskeren vil verken få tak i de samme informantene eller kunne ta utgangspunkt i de samme skolene, nettopp fordi det kun er den opprinnelige forskeren som har kjennskap til denne typen informasjon.

Det finnes altså grep man som forsker kan ta for å styrke både reliabilitet og validiteten i et studie. I bunn og grunn handler dette egentlig om å dokumentere de valgene og tolkningene man har tatt, samt å være kritisk til egen påvirkning på resultatet. Denne studien har så langt det lar seg gjøre tatt høyde for disse fallgruvene ved å nettopp ha kjennskap til dem i løpet av hele studien, fra innsamling til produktet er ferdig.

4 Presentasjon og analyse av data

I dette kapittelet vil oppmerksomheten bli rettet mot de funnene og den informasjonen jeg samlet inn ved hjelp av intervjuene og observasjonene. Jeg har valgt og presentere og analysere dataene mine i samme kapittel. Dette begrunner jeg ved å vise til den hermeneutiske tolkningen av analysen, fordi denne mener at presentasjon av dataene uansett er preget av forskerens forståelse (Brinkmann & Kvale, 2009). Det blir derfor vanskelig å skille mellom en ren presentasjon av dataene og en analyse der forskerens tolkninger spiller en viktig rolle. Skillet mellom hva informantene gir uttrykk for og hva jeg som forsker tolker ut av informantenes utsagn forsøker jeg å tydeliggjøre, der dette er mulig, ved å henvise til konkrete sitater og understreke når mine tolkninger tydelig kommer til syne. Men som sagt, dette er, ut i fra et hermeneutisk ståsted, en krevende oppgave, ettersom alle funnene jeg presenterer er preget av min forståelse. Oppgavens to sentrale teoretikere blir derimot ikke lagt vekt på i dette kapittelet. Jeg har valgt å diskutere hvorvidt oppgavens teori kan belyse skolens virkelighet først i neste kapittel.

Presentasjonen og analysen av datamateriale søker svar på problemstillingen jeg gjorde rede for i innledningen. Altså: Hvordan arbeides det for å forebygge rasisme på to skoler med mange og få minoritets elever? Finnes det noen forskjeller i deres arbeid som kan knyttes til skolens elevsammensetning? For å gi svar på dette tar jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Redegjørelsen vil altså struktureres etter forskningsspørsmålene jeg presenterte i innledningen, noe som innebærer at forskningsspørsmålene fungerer som kategorier for datamaterialet. Følgende forskningsspørsmål vil bli brukt for å svare på problemstillingen:

1. På hvilke måter jobber de to skolene mot rasisme?
2. Arbeider byskolen mer systematisk og konkret enn bygdeskolen?
3. Brukes noen undervisningsmetoder mer enn andre i arbeidet mot rasisme?
4. Arbeider bygdeskolen mer teoretisk enn byskolen, ettersom bygdeskolen ikke har et så stort mangfold å ta hensyn til?
5. Opplever skoler med mange minoritets elever større utfordringer knyttet til rasisme enn skoler med få minoritets elever?

Til slutt vil jeg oppsummere kapittelet ved å prøve å gi svar på problemstillingen, før jeg trekker frem de funnene jeg synes er av størst betydning.

4.1 Forskningsspørsmål 1

For å kartlegge hvordan skolene jobber mot rasisme har jeg både brukt data fra intervjuene og observasjonene. Observasjonene er viktig ettersom jeg her kan se med egne øyne hva som foregår i klasserommet, og i etterkant vurdere om dette stemmer overens med hva læreren og skoleledelsen gir uttrykk for i intervjuene. Samtidig er det gjennom intervjuene jeg fikk innblikk i bredden av tiltak skolene har innarbeidet. Dette er fordi observasjonen kun foregikk i en time, mens skolens tiltak varierte fra flere ganger per dag til en gang i løpet av elevenes tre år på skolen.

For å kartlegge skolens arbeid mot rasisme valgte jeg å stille åpne spørsmål. Svarene jeg fikk var overraskende. Informanter fra begge skolene svarte at deres skole ikke jobbet direkte mot rasisme, men at de heller rettet oppmerksomheten mot andre verdier som inkludering og arbeidet mot mobbing, og at de gjennom dette uttrykte at rasisme ikke var akseptert på deres skole.

Tabellen på neste side viser hvordan informantene har gitt uttrykk for deres oppfatning av skolens arbeid mot rasisme. Linea, Stian og Tobias er fra bygdeskolen, Linea er læreren og Stian og Tobias fra skoleledelsen. Stine er læreren fra byskolen, mens Anna representerer skoleledelsen. Intervjuet med Anna, fikk vi som nevnt ikke gjennomført med lydopptaker. Vi ser at fire av de fem informantene sier at de ikke jobber direkte mot rasisme. Slik jeg ser det snakker de ikke om læreplanmålene knyttet til rasisme innenfor de ulike fagene, men heller om elevenes rett til et godt psykososialt miljø mer generelt. Mønsteret ved informantenes svar betyr på ingen måte at skolene ikke jobber mot rasisme slik de er pålagt, for dette kommer tydelig frem når de nevner de faste tiltakene de har på skolen. Det virker derimot som at ikke alle ser at arbeidet skolen gjør, i like stor grad handler om arbeidet mot rasisme som arbeidet mot mobbing, inkludering eller for et godt miljø på skolen. Denne tolkningen kan underbygges ved følgende sitat:

Intervjuer: Så jeg lurer på, hvordan oppfatter du at skolen jobber mot rasisme?

Stine: Vi jobber ikke direkte mot rasisme, men vi jobber for inkludering.

Intervjuer: Det blir vel å jobbe mot rasisme?

Stine: Jo, men vi snakker liksom aldri om å jobbe mot rasisme. Det er å få alle med.

Informanten ser altså koblingen mellom arbeidet mot rasisme og inkludering, men holder

Informantens navn	Jobber skolen direkte mot rasisme?	Jobber skolen mot rasisme ved å jobbe for inkludering?	Jobber skolen mot rasisme på samme måte som mot mobbing?	Jobber skolen mot rasisme ved å skape et godt skolemiljø?
Tobias	Nei. "Så det er egentlig helt felles, uten at vi har kalt det for rasisme, for det er sånn, vi henger det på mobbe- knaggen"	Ja "Hvordan de snakker til hverandre og hvordan vi trives (...). På den måten har vi jobba veldig godt med holdninger, med å skape et inkluderende miljø"	Ja. "Det har vi jobbet mye med i forhold til mobbing, og tenker jeg at da vil det også gjelde for rasisme"	Ja. "Vitsen med miljøkveld er at vi skulle få frem det positive i miljøet"
Stian	Nei. "Rasisme står ikke veldig høyt, vi har ikke noe eget program mot det"	Nei, nevner ikke skolens arbeid for inkludering spesifikt.	Ja. Om paragraf 9a- "Der er jo rasisme likestilt med mobbing"	Ja. Om miljøkveld- "Så er det lagt vekt på at det skal være mer positivt, sånn vi har det ålreit sammen dag"
Anna	Nei, jobber ikke direkte mot rasisme.	Ja, arbeidet mot rasisme er en del av skolens arbeid for inkludering.	Nei, men de takler rasistiske kommentarer på lik linje som annen konflikthåndtering	Ja, har aktiviteter som skaper et godt klasse- og skolemiljø.
Stine	Nei. "Vi jobber ikke direkte mot rasisme, men vi jobber for inkludering"	Ja. "Vi jobber ikke direkte mot rasisme, men vi jobber for inkludering"	Nei, nevner ikke arbeidet mot mobbing direkte. Sier at hun jobber for at "flest mulig får være med og flest mulig får delta", noe som er en del av arbeidet mot mobbing.	Ja. "Det er aktiviteter som elevene setter sammen, også skal alle gjennom disse aktivitetene, (...), det er for klassemiljøet"
Linea	Ja, sier at hun jobber mot rasisme, snakker om klassemiljø.	Nei, nevner ikke inkludering.	Ja. "vi skal ha en miljøkveld den (dato), og da har klassene vedtatt antimobbe-regler som de må skrive på når de går her", antimobberegler kobles til miljødag som er et av tiltakene mot rasisme.	"Vi bruker mye tid på å prate om klassemiljø når elevene kommer i 8ende. Vi bruker masse tid på å sette klassen, det er kanskje det viktigste vi gjør" " Prater mye om hvordan vi skal være mot hverandre"

fortsatt ved at de i utgangspunktet jobber for inkludering, ikke mot rasisme. På den andre siden kan denne formuleringen kun være et resultat av lærerens mangel på presisering av denne relasjonen. Tobias er derimot den eneste som klarer dette på en god måte:

Tobias: Jeg tenker at akkurat de samme reglene som vi henger på knaggen mobbing handler like mye om rasisme, for det handler jo om hvordan vi er med hverandre. Så det er egentlig helt felles, uten at vi har kalt det for rasisme, for det er sånn, vi henger det på mobbknaggen. Hvis mobbing er rasespesifikt blir det jo rasisme.

Tobias gir altså uttrykk for at skolens arbeid mot rasisme er det arbeidet som også er rettet mot mobbing. Dette kan tyde på at skolen ikke legger vekt på aspekter ved arbeidet mot rasisme som ikke inngår i deres arbeid mot mobbing. Samtidig er sitatet et fellestrekk for begge skolene, de jobber aktivt mot rasisme, selv om ikke alle informantene er like bevisst på dette aspektet av arbeidet. Samtidig nevner alle informantene arbeidet med et godt miljø på skolen som en viktig del av deres arbeid mot rasisme på skolen. Her forteller Stine om skolens arbeid mot rasisme med fokus på både klasse- og skolemiljø.:

Intervjuer: Har dere faste tiltak som dere gjør hvert år, noen aktiviteter?
Stine: Vi har skidager, det går litt på fremmedspråklig, for det er ski, skøyter og aking, skolen har litt skøyter å låne ut, eller i akebakken. Det er ikke alle som har det, men de kan bidra uansett og møte hverandre på en litt annen arena og kanskje ikke de samme som de går i klasse med eller på trinn med. Også har vi noe som heter (skolenavn)uka, der det er aktiviteter som elevene setter sammen, også skal alle gjennom disse aktivitetene, der er de skilt etter klasser, men det er for klassemiljøet.

Forskjellene dukker opp idet informantene legger til hva deres skole retter oppmerksomheten mot istedenfor å jobbe direkte mot rasisme. Mens alle informantene fra bygdeskolen nevner arbeidet mot mobbing, retter byskolen oppmerksomheten mot arbeidet for inkludering. Sitatene ovenfor er et gode eksempler på dette. Dette betyr på ingen måte at bygdeskolen ikke er opptatt av inkludering, eller at byskolen ikke er opptatt av arbeidet mot mobbing. Tvert imot. Bygdeskolen er også opptatt av inkludering, men det er ikke denne betegnelsen informantene bruker når de beskriver deres arbeid. Skolenes hovedfokus ligger på ulike ting, og informantene legger vekt på skolens vinkling gjennomgående i hele intervjuet.

Informasjonen om skolens arbeid mot rasisme har til nå skapt et skille mellom hovedfokuset de to skolene har når de forteller om skolens arbeid mot rasisme. Dette er utgangspunktet for

en videre utgreiing. Nå vil oppmerksomheten først bli rettet mot de konkrete tiltakene skolen gjør for så å ta for seg de konkrete tiltakene læreren gjør i arbeidet mot rasisme.

4.1.1 Skolens arbeid mot rasisme

Til tross for at skolene mener de ikke arbeider direkte mot rasisme har begge skolene mange ulike fremgangsmåter for å motarbeide dette. Disse tiltakene er både forebyggende men også iverksettelse av tiltak der rasistiske holdninger allerede er gitt uttrykk for. Fremgangsmåtene har jeg delt i to hovedkategorier, nemlig sosiale sammenkomster der elevene tar del i aktivitetene og aktiviteter som elevene ikke tar del i og som i større grad er knyttet til lærernes og skolens pedagogiske arbeid med skoleregler og sosialpedagogiske planer.

Sosiale sammenkomster

Begge skolene har mange ulike former for sosiale sammenkomster, og begrunner dette ved at de vil skape et godt miljø, og gjøre elevene trygge på hverandre. For det første legger skolene opp til elevopptredener. Her samles hele skolen for å enten markere noe, eller bare for å gjøre noe sammen. Elevene står for mye av underholdningen, som kan være alt fra dikt til sang og dans. På bygdeskolen har de også gjort et poeng ut av at elever skal være programledere, og gir ofte dette ansvaret til elever som ikke hevder seg så godt i andre sammenhenger. På denne måten vil de gi eleven mestringsfølelse, og samtidig vise elevens talent til resten av elevmassen. Disse arrangementene kan også foregå på kveldstid, slik at foreldre kan ta del i underholdningen og aktivitetene. Slike arrangementer kaller de for Spotlight(skolenavn) på byskolen og miljøkveld/miljødag på bygdeskolen. Informantene understreker også at det ofte kommer innslag fra andre kulturer enn den ”typisk norske”, og at elevene setter pris på dette. De begrunner oppmerksomheten på elevopptredener ved å vise til at de tror at trygghet er en forutsetning for slike opptredener, og på denne måten gjør de elevene tryggere på hverandre. Samtidig må man understreke at både miljødagen og miljøkvelden på bygdeskolene også inneholder både fysiske og intellektuelle aktiviteter som elevene og foresatte tar del i. Bygdeskolen har i tillegg rettet mye oppmerksomhet mot MOT-timene på skolen. Dette er timer der klassene samles for å skape et godt klassemiljø ved å gjøre ulike aktiviteter, samt å snakke om viktigheten av å kunne bry seg i situasjoner der man opplever mobbing, rasisme eller andre diskriminerende handlinger.

For det andre har begge skolene en innskoleringsuke med 8.klassingene idet de begynner på ny skole. Denne innebærer i hovedsak det samme på begge skolene. Bli-kjent leiker, aktiviteter og liknende. Forskjeller er at som en avslutning på dette arrangerer bygdeskolen en tur for hver enkelt klasse. Begrunnelsen for innskoleringsuka er lik for begge skolene og illustreres ved et sitat fra Stine:

Stine: Når jeg har hatt elevene hjemme hos meg knytter de seg til hverandre på en annen måte og de blir mer trygge på hverandre. Det kan ha utspill i at alle mine elever fremfører når det er sånne ting, er trygge på hverandre, kjenner hverandre bedre.

Trygghet er altså en forutsetning for deltakelse i fellesskapet. Samtidig gir Stine uttrykk for at prestasjoner og deltakelse avhenger av anerkjennelse fra medelever i klassen.

I tillegg til disse aktivitetene har byskolen (skolenavn)-uka. Her planlegger 10.klasse i samarbeid med lærere hvilke aktiviteter elevene skal ta del i den uka, dette er også et tiltak for å bedre både skole- og klassemiljø. De har også frokoster og aktivitetsdager med jevne mellomrom. Bygdeskolen har derimot en fast tur for 10.klassene til Polen for å blant annet besøke Auschwitz. Denne turen forbereder elevene seg mye til, og gjør mye arbeid i etterkant. Dette oppleves, i følge skolens ansatte som en følelsesmessig sterk tur for mange, og knytter ofte trinnet ennå tettere sammen. Informantene fra bygdeskolen uttrykker at denne turen er en viktig del av deres arbeid mot rasisme, og at opplegget rundt turen i de siste årene er mindre rettet mot andre verdenskrig og tettere knyttet til dagens utfordringer. Polenturen motarbeider rasisme ved både å la elevene bli kjent med hverandre, og ved at de i forberedelsesfasen tilegner seg kunnskap om forholdene under andre verdenskrig og i dag.

Pedagogiske tiltak

Skolene har også tiltak for å arbeide mot rasisme som ikke direkte omhandler forholdet elevene i mellom. Disse tiltakene dreier seg først og fremst om skolens regler, og oppfølgingen av disse reglene. Byskolen har regler knyttet til oppførsel og orden som er utarbeidet i samarbeid mellom lærer, ledelse, elever, elevråd og foreldre. I tillegg utarbeider elever og lærer i begynnelsen av hvert skoleår egne regler som gjelder i klassen. Disse skolereglene omhandler blant annet hvordan elevene skal være mot hverandre. Bygdeskolen har også klasseregler, men fokuserer langt mer på anti-mobbe-reglene skolen har utarbeidet og som gjelder for alle elevene på skolen. Disse reglene blir tett fulgt opp i løpet av skoleåret.

Informantene forteller om arrangementer der disse reglene står i fokus, som samlinger i gymsalen der faner med de ti reglene blir båret inn. Samtidig understreker informantene at man må minne elevene på disse reglene gjennom alle tre årene på skolen, noe som blant annet gjøres ved å bruke tid på å snakke om det. Dette arbeidet er altså ikke kun knyttet til store anledninger, men er et kontinuerlig arbeid.

Skolene har også utarbeidet en sosialpedagogisk plan som er veiledende for skolens og lærernes praksis. Bygdeskolens sosialpedagogiske plan inneholder både hovedmål i forhold til elevenes trivsel og prosedyrene skolen skal følge hvis man oppdager mobbing på skolen. En av prosedyrene, som ledelsen også mener gjelder ved rasistiske hendelser, er som følger: kontaktlærer må varsles, foreldre til mobber og mobbeoffer varsles samme dag, hendelsen rapporteres til rektor (vedlegg 2, s. 10) som fatter et enkeltvedtak. Denne prosedyres beskrev begge informantene fra skoleledelsen.

Intervjuer: Du sa at dere ikke har opplevd noen veldig typisk rasistiske holdninger på skolen, men har dere fastsatt noe slags opplegg hvis en sånn situasjon skulle oppstå? Hvordan vil dere som ledelse ta tak i det?

Stian: Altså da skal det fattes et enkeltvedtak, for da er det, vi har et rapporteringsskjema som den nærmeste som opplever noe sånt, enten om det er mobbing eller de tingene vi snakket om ista, må jo da rapportere det inn på et skjema som vi har til rektor. Også plikter jo rektor å fatte et enkeltvedtak som jo er veldig formelt, rektor kan jo, jeg tror han kan få et halvt års fengsel jeg hvis han ikke følger opp de tingene der på en ordentlig måte. Også vil det jo være, må man bruke hue i den enkelte sak, avhengig av hva som er rapportert inn så må rektor sette seg ned, og få snakka med de han trenger å snakke med, kalle inn foreldre osv., vi har også hatt politi inn i mobbesaker, altså avhengig av hvor alvorlig det er da.

Læreren på skolen var ikke like tydelig på denne fremgangsmåten, og ville heller kontaktet fagpersonell som helsesøster eller miljøarbeidet i første omgang. Dette kan tyde på at den sosialpedagogiske planen er veldig kjent hos de som har utarbeidet den, men følges i mindre grad av lærerne. Byskolens sosialpedagogiske plan er fortsatt under utarbeiding, og derfor hverken fullstendig eller presentert ovenfor skolens ansatte. Enn så lenge omhandler den i hovedsak kravene skolen setter til elevenes oppførsel både mot lærere, medelever, ovenfor skolebygningen og i fellesarealene. Utkastet av den sosialpedagogiske planen viser at skolen har lagt opp til å redegjøre for hvordan skolen skal reagere på regelbrudd, men dette er ikke gjort ennå. Skolen har derfor, slik jeg forstår det, per dags dato, ingen nedskreven prosedyre for hvordan lærere og andre ansatte skal håndtere en eventuell rasistisk hendelse.

Samtidig har begge skoler personalmøter og teammøter der de tar opp aspekter som kommer opp i skolehverdagen. Disse møtene kan blant annet ta opp episoder der rasistiske hendelser har funnet sted, og i fellesskap komme frem til en løsning. Bygdeskolen har i tillegg LP-møter. I disse møtene tar læreren i bruk læringsmiljø og pedagogisk analyse modellen (LP-modellen) , og finner tiltak for å løse problemene som dukker opp.

Noe som overrasket meg var at ingen av de to skolene på nåværende tidspunkt sender lærerne sine på kurs for å lære mer om arbeid mot rasisme. Denne type fagkompetanse i forhold til mobbing, rasisme og inkludering virket det som de overlot til fagpersonellet de hadde tilgjengelig på skolene. På bygdeskolene hadde de både helsesøster og miljøarbeider tilgjengelig, mens byskolen hadde to sosialarbeidere, en kvinnelig og en mannlig, i tillegg til helsesøster. De ansatte delte som sagt erfaringer og kunnskap med hverandre ved hjelp av LP-modellen, team-møter og personalmøter. Til tross for disse møtene ga begge lærerne uttrykk for at det var helsesøster, miljøarbeider eller sosialarbeider som satt inne med mest kunnskap om hvordan man skulle håndtere og motarbeide rasistiske holdninger, og at de ville gått til en av disse for råd. Et annet interessant funn er at begge informantene fra skoleledelsen på bygdeskolen trodde at byskolene satt inne med mer kunnskap knyttet til hvordan man jobber mot rasisme. Dette kan illustreres med et sitat fra Tobias:

Intervjuer: et lite spørsmål på slutten; jeg skal da sammenlikne en byskole med en bygdeskole, hvordan tenker du om utfordringene en bygdeskole har i forhold til utfordringene en byskole har?

Tobias: Byskoler har mye mer, for du tenker innenfor området rasisme?

Intervjuer: Ja.

Tobias: Altså en byskole har gjerne mer kompetanse for de har flere elever som er i målgruppa, så da er det, kanskje skolen til og med har trukket til seg folk som har mye kompetanse på det. Vi har veldig lite kompetanse i forhold til minoritetsspråklige i det hele tatt, fordi det har vært så liten del av elevgruppa vår. Så det tenker jeg er en stor forskjell. (...)

Tobias uttrykker altså at denne kunnskapen lærerne fra byskolen sitter inne med spiller positivt inn på hvordan skolen håndterer rasistiske situasjoner. Allikevel gir ingen av skolelederne tydelig uttrykk for de vil gjenoppta kursingen som fant sted under innføringen av LP-modellen, noe som er rart ettersom begge skolelederne ser relevansen av dette. På den andre siden forteller ikke informantene fra byskolen at de deltar på kurs. Det ser altså ikke ut til at byskolen i større grad sender sine lærere på kurs enn bygdeskolen. Hvorvidt lærerne på

byskolen faktisk sitter inne med mer kunnskap om rasisme i utgangspunktet er derimot vanskelig å bedømme.

4.1.2 Lærernes arbeid mot rasisme

Punktet ovenfor omhandler selvfølgelig også lærernes arbeid mot rasisme, ettersom lærerne tar del i skolens virksomhet. Her skal vi, i motsetning til ovenfor, se på hva læreren gjør i klasserommet for å motarbeide rasistiske holdninger og handlinger. Vi har allerede nevnt at lærerne på byskolen lager klasseregler i samarbeid med elevene sine. Dette er også virksomhet som foregår i klasserommet, men siden klasseregler allerede er diskutert utelukker vi det her. Hovedfokuset vil ligge på lærerens undervisning.

Undervisningen i klasserommet er på begge skoler noe lærerne langt på vei får styre og legge opp selv. Skolen har altså ingen retningslinjer for hvordan noen av de to lærerne skulle legge opp sin undervisning, annet enn hva læreplanen pålegger de. Lærerne fortalte selv at de samarbeidet med kollegaer om måloppnåelse, prøver og liknende, men at de tilpasset undervisningsopplegget til deres klasse. Informantene ga også uttrykk for at de ikke synes rasisme var et spesielt vanskelig emne å undervise om, selv om det kunne oppstå situasjoner der elever ytret noe som kunne oppfattes som rasistiske kommentarer. Da spørsmålet om hvilken undervisningsmetode de tror på best mulig måte kunne påvirke elevenes eventuelle rasistiske holdninger fikk jeg overraskende like svar. Begge lærerne mente at muntlig gruppearbeid var den metoden som fungerte best, enten i form av diskusjonsoppgaver eller liknende.

Intervjuer: Klarer du å påvirke holdningene til elevene ved å undervise om det? Hvordan ville du gjort det da?

Stine: Jeg tenker at de som har så sterke meninger er veldig vanskelig å, liksom de har så enspora syn, nei det er sånn og det er sånn og det er sånn, men det må jo være å opplyse, snakke mye om det felles i klassen. Gruppeoppgaver, i timen har jeg veldig god erfaring med, hvor de kan snakke litt sammen de, det er veldig bra hvis det er en elev som har veldig sterke meninger også er det en annen som også har det så får de sjansen til å snakke sammen, jeg tror det fungerer bedre enn at jeg skal fortelle nei det du sier er dumt. Det har veldig god effekt, mye gruppearbeid i undervisninga.

Hva Stine mener med en ”veldig god effekt” er vanskelig å fastslå. For meg virker det som den gode effekten viser til at gruppearbeid har en stor påvirkningskraft for at elever skal forandre sine holdninger til mindre rasistiske og fordomsfulle. Stines synspunkt representerer

også Lineas holdning i denne saken. De begge har troen på gruppearbeid for å omdanne elevenes holdninger. Hva lærerne betegner som gruppearbeid presiserte dessverre ingen av informantene ytterligere. Inntrykket jeg sitter igjen med etter innsamlingen er at informantene oppfattet situasjoner der elevene måtte løse en gitt oppgave i fellesskap som et gruppearbeid. Til tross for troen på gruppearbeid, gir Linea uttrykk for at også gruppearbeid har sine svakheter, og på den måten ikke nødvendigvis trenger å resultere i mindre rasistiske holdninger.

Intervjuer: I forhold til å samarbeide i grupper der de får relasjoner til personer med annen etnisk bakgrunn, tror du det kan ha noen effekt?

Linea: Ja, altså, og der er de jo litt rare, fordi det kan være sånn at bestekompien er av ikke norsk bakgrunn men allikevel har rasistiske holdninger ovenfor andre, men det gjelder ikke den som de kjenner, så det er litt med det å bli kjent med, det vi ikke kjenner er skummelt, er det ikke sånn a?

Ut i fra dette kan man tenke seg at Linea har troen på at gruppearbeid er den fremgangsmåten som har best muligheter for å påvirke elevenes holdninger, men at heller ikke denne undervisningsmetoden lykkes i alle sammenhenger. Linea gir altså uttrykk for at elevens holdninger ikke nødvendigvis henger logisk sammen. Dette betyr at positive relasjoner til et individ med minoritetsbakgrunn ikke nødvendigvis overføres til mennesker av samme minoritet. Man kan altså ha rasistiske holdninger selv om man gjennom gruppearbeid får kjennskap til andre kulturer og andres synspunkt. Gruppearbeid kan altså mislykkes i visse tilfeller. Videre bruker lærerne andre undervisningsmetoder i tillegg til gruppearbeid. Linea gir uttrykk for at hun har troen på å la elevene jobbe muntlig i små grupper, før klassen diskuterer og oppsummerer i plenum, samt å jobbe individuelt skriftlig. Stine tror at man også kan påvirke elevene gjennom både felles samtale i klassen og gjennom at læreren opplyser elevene, men at dette er vanskeligere.

Spørsmålet hvorvidt lærerne tror at undervisningen de legger opp til faktisk forandrer elevenes holdninger kan utdypes ytterligere. Stine uttrykker at hun tror det har en effekt, men at det er en vanskelig oppgave lærerne står ovenfor. Linea er midlertidig mer skeptisk.

Intervjuer: Hva tror du at skal til for at elevene endrer holdningene sine hvis de har rasistiske holdninger?

Linea: Helt ærlig, jeg kan prate meg gul og blå, men det kommer til syvende og sist an på hva de snakker om rundt middagsbordet. Det er hjemme som omvender på den typen holdninger. Men det kommer det også an på hva slags type elev vi

snakker om da, selvfølgelig, men veldig ofte ser vi at de har med seg holdninger hjemmefra og at det kan være vanskelig å få snudd, men vi må jo prøve allikevel.

Linea legitimerer at skolen og lærerne bør motarbeide rasistiske holdninger, og synes det er et viktig arbeid de står ovenfor. Hun tviler derimot på effekten arbeidet har, ettersom den sosiale kapitalen elevene har med seg hjemmefra veier tungt. Problemet oppstår hvis skole og hjem har motstridende holdninger. Hvilken part har i et slikt tilfelle størst påvirkning på ungdommen? Dette er et spørsmål der det er vanskelig, for ikke å si umulig, å komme med et ”riktig” svar. Med hensyn til oppgavens rammer kan ikke dette diskuteres her, det nærmeste man kommer en konklusjon er derfor at det avhenger av hver enkelt elev. Hvorfor læreren fra bygdeskolen har størst tvil knyttet til skolens mulighet til å påvirke elevenes holdning er vanskelig å kartlegge. En mulig forklaring er at Linea ikke har opplevd så mange tilfeller der elever har hatt rasistiske holdninger, og derfor ikke har forsøkt å omdanne disse holdningene. På den andre siden kan det komme av at hun har mislykkes i tilfellene der hun har prøvd og derfor har opplevd at metodene som ble brukt ikke klarte å overvinne effekten av elevenes sosiale kapital. Disse forklaringene er kun mulig årsaker, og kan verken bekreftes eller avkreftes.

Kort oppsummert har altså begge de to skolene mange tiltak som bidrar i arbeidet mot rasisme, til tross at informantene fra bygdeskolen mener de jobber mot mobbing og informantene fra byskolen mener de jobber for inkludering. Tiltakene er også av samme art på begge skolene. Det er fokus på sosiale sammenkomster som elevopptredener, innskoleringsuke, turer og aktivitetsdager, pedagogiske tiltak som skoleregler, sosialpedagogiske planer, personalmøter og fagpersonell og lærerens undervisning i klasserommet. Forskjellene mellom de to skolene kommer tydeligst frem ved de sosialpedagogiske lærerplanene. Her har bygdeskolen en grundigere utarbeidet plan på hvordan ulike situasjoner skal takles. Samtidig har også læreren fra bygdeskolen mindre tro på påvirkningsmulighetene skolen har ved rasistiske holdninger enn det læreren fra byskolen har. Så langt kan man avkrefte antakelsen om store forskjeller mellom skoler med ulik elevsammensetning. Om skolen har få eller mange minoritets elever har altså ikke vist seg som betydningsfull for skolens arbeid så langt.

4.2 Forskningsspørsmål 2

For å gi svar på om byskolen jobber med systematisk og konkret enn bygdeskolen er det nødvendig å kartlegge hva jeg legger i begrepet systematisk. I denne sammenhengen kjennetegnes systematisk av et målrettet arbeid mot rasisme. Skolen må sette seg et mål, og utarbeide en plan for å nå dette målet. Systematisk arbeid kan også knyttes til hvorvidt skolen har ansatte som sitter inne med mye kunnskap om emnet, og på denne måten veit hvordan man bør gå frem for å på en effektiv måte oppnå skolens mål, både knyttet til det sosiale og det faglige. Systematisk arbeid mot rasisme kjennetegnes altså av en godt utarbeidet og detaljert plan og tanker om hvordan skolen skal takle situasjoner som omhandler rasisme. Et konkret arbeid henger sammen med et systematisk arbeid, ettersom arbeidet mot rasisme ikke kan være systematisk hvis det ikke inneholder konkrete regler og retningslinjer de ansatte kan forholde seg til.

Ettersom de to skolene svarte at de ikke jobber direkte mot rasisme, men heller mot mobbing, inkludering og for et godt miljø, kan dette være et tegn på at ingen av skolene jobber verken systematisk eller konkret mot rasisme. På den andre siden mener jeg at denne påstanden er feil, ettersom det kommer frem ved både intervjuene og observasjonene at skolene jobber mot rasisme, uten å direkte rette søkelyset mot rasisme som læreplanmål. Videre er måten skolene jobber mot rasisme nokså lik. De fokuserer på sosiale aktiviteter, skoleregler, samarbeid om konflikthåndtering og undervisning i klasserommet. Samtidig fikk jeg, ut i fra informantenes uttalelser, inntrykk av at bygdeskolen i større grad støttet seg på og var opptatt av deres sosialpedagogiske plan. Jeg opplevde at denne var til hjelp for de ansatte, spesielt ledelsen, i konkrete situasjoner som fant sted på skolen. To av tre informanter fra bygdeskolen var også opptatt av at lærere eller andre skulle rapportere skriftlig, ved hjelp av et skjema, til rektor hvis rasistiske eller andre diskriminerende handlinger fant sted. Begge informantene som representerte skoleledelsen la også vekt på at rektor da var pliktig til å fatte et enkeltvedtak. Dette kan tyde på at bygdeskolen har et mer fast opplegg rundt hvordan lærere og andre ansatte skal gå frem hvis slike situasjoner oppstår enn det byskolene har. Samtidig kan formaliseringen av fremgangsmåter indikere en større usikkerhet blant de ansatte i slike situasjoner. Hvis dette resonnementet er gyldig har ikke byskolen så klare retningslinjer fordi de i større grad overlater det til hver enkelt lærer å takle situasjonen på best mulig måte. Byskolene har selvfølgelig også tanker om hvordan slike situasjoner skal

takles, men disse var per dags dato ikke nedfelt noe sted slik at alle kunne følge opp disse, og bruke de som et hjelpemiddel.

Ovenfor nevnte jeg at ansatte med faglig utdannelse rettet mot sosial adferd kan bidra til en mer systematisk arbeid mot rasisme. Man kan tenke seg at skolen har mer ressurser å sette inn i enkelttilfeller der fagpersonell er tilgjengelig. Skolene har begge personer som jobber med miljø og trivsel, i tillegg til en helsesøster. Hvor hyppig fagpersonellet blir brukt er derimot en annen sak. Begge lærerne ville, som en av de første stegene de tok spurt enten miljøarbeider, helsesøster eller sosialarbeider hvis de trengte råd i enkeltsaker. Skolelederne presenterte også sosialarbeiderne som en ressurs, men var ikke like tydelig på at denne ressursen var et av de første ledd lærerne skulle benytte seg av i oppfølgingen av en enkeltsak. Bygdeskolen la vekt på at miljøarbeideren var mye sammen med elevene, og på denne måten var den personen som i størst grad fikk vite om problemer som oppsto mellom elevene. Personene som oppdaget problemene skulle fortsatt skriftlig melde fra om dette til rektor, som skulle ta et valg om hva som skulle gjøres videre. Ledelsen fra byskolen nevnte helsesøster og ressurspersonell som et siste ledd i prosedyren. Saken skulle ifølge Anna først innom både klassekontakt, team, trinn og avdelingsleder, før helsesøster og fagpersoner ble trukket inn. Faktumet at informantene fra samme skole vil bruke fagpersonellet på skolen i ulike sammenhenger kan tyde på at skolens arbeid mot rasisme ikke er veldig systematisk. Samtidig er dette tilfelle på begge skolene, noe som gjør det vanskelig å fastslå hvilken skole som mest systematisk bruker ressurspersonell. Det funnene derimot kan tyde på er at lærere og ledelse bruker ressurspersonellet på ulike stadier i oppfølgingsprosessen.

Kort sagt er det altså vanskelig å fastslå om en skole jobber mer systematisk og konkret mot rasisme enn en annen. Ut i fra diskusjonen ovenfor kan det uansett tyde på at det ikke er noen store forskjeller mellom hvordan de bruker ressurspersonellet, men at bygdeskolen jobber mer systematisk med den sosialpedagogiske planen enn det byskolen gjør. Heller ikke her ser man tydelige tegn til forskjeller mellom skolenes arbeid, noe som antyder at skolens arbeid ikke er avhengig av om den har få eller mange minoritetslever.

4.3 Forskningsspørsmål 3

Forskningsspørsmål 3 vil kartlegge om noen undervisningsmetoder blir brukt mer enn andre i arbeidet mot rasisme. Oppgaven har allerede presentert ulike undervisningsmetoder lærerne

bruker når de skal undervise om rasisme. Disse funnene tydet på at begge skolene var opptatt av gruppearbeid, og trodde dette var måten man i størst grad kunne påvirke elevene. Hvis man legger oppmerksomheten på dette funnet ser det i utgangspunktet ut som at skolene bruker samme undervisningsmetoder, og vil på samme måte påvirke eleven. Denne påvirkningen beskrives godt av Stine:

Intervjuer: Hva skal til for at elever skal endre sine holdninger? Er det at de blir motbevist ved noen andre? Eventuelt jevnaldrende?

Stine: Jeg tror ikke de skal bli motbevist, jeg tenker at hvis de blir motbevist ser jeg for meg en elev som sier sine meninger så sier en annen sine meninger, da krangler man jo bare, og man blir jo bare sterkere i sitt syn. Hvis man prøver å få de til å tenke litt annerledes, se på saken fra en annens side.

Intervjuer: Forstår jeg deg riktig hvis du ved hjelp av andre blir kritisk til ditt eget synspunkt?

Stine: Ja.

Begge lærerne vil ved hjelp av gruppearbeid oppnå at elevene reflekterer over eget synspunkt ved å få innblikk i andres. Linea understreker at hun vil at gruppearbeid skal resultere i at elevene blir flinkere til å argumentere for sin sak, og at de kan bruke dette hvis de en dag møter på rasistiske holdninger. Sagt på en annen måte vil hun ved hjelp av gruppearbeid forberede elevene på livet etter skolegangen.

Et annet likhetstrekk er at begge skolene forteller om verdiformidlingen som skjer gjennom tekstene elevene leser. Stine forteller om påvirkningen teksten ”Matt 1120” gjorde på elevene. Dette er en tekst som fremstiller Gud som en mørk person, som blir stengt ute av kirka på grunn av sin hudfarge. Verdiene denne teksten vil formidle er at alle personer er like mye verdt, uavhengig av hudfarge, etnisitet og kulturell bakgrunn. Linea mener også at bruk av skjønnlitteratur i undervisningen, spesielt i norskfaget formidler visse verdier. Denne typen verdiformidling kan stimulere både hode og hjerte, kognisjon og emosjon, noe som fører til større sannsynlighet for at verdiene påvirker enkelteleven. Samtidig er disse verdiene med på å formidle ovenfor elevene hvilke verdier skolen og samfunnet står for.

Linea: (...) jeg synes vi bruker mye tid på grunnleggende verdier på den ene og den andre måten i alle fall. Ikke med ordene bestandig men det gjennomsyrrer så mye av det vi gjør. Ikke bare når det er hovedtema, men også for eks tekster i norsk der de skal diskutere innholdet så er nesten alle tekster på en eller annen måte representerer en slags verdi. Så jeg synes vi bruker mye tid på det.

På den andre siden oppdaget jeg også forskjeller mellom de to skolene. For det første var læreren på bygdeskolen opptatt av aktualisering, og hvilken interesse dette kan vekke hos elevene. For det andre nevnte Stian at formidling av begreper som ”hverdagsrasisme” i større grad enn før var aktuelt ved forberedelsene til Polenturen. En tredje forskjell var at forarbeidet til Polenturen ofte dreide seg om tidligere historiske hendelser, og at elevene gjennom å bli kjent med disse lærte at rasisme og diskriminering ikke er legitimert i vårt samfunn i dag. Samtidig er det viktig å understreke at disse elementene også kan være tilstede på byskolen, uten at informantene har valgt å legge vekt på dette i intervjusituasjonene.

Dataene viser altså at skolen bruker ulike undervisningsmetoder for å arbeide mot rasisme, til tross for at de er enige om at den mest fruktbare undervisningsmetoden er muntlig aktivitet i grupper. Den muntlige aktiviteten i grupper går ut på at elevene diskuterer ulike problemstillinger, og på denne måten får innblikk i andres synspunkt. Forskjellene går i hovedsak ut på at bygdeskolen i større grad legger vekt på begreper og historiske hendelser enn det byskolen gjør. Samtidig ser man tendenser til at gruppearbeid er den arbeidsformen som i størst grad blir brukt på begge skolene, og at dermed denne arbeidsformen er vanligere enn andre undervisningsmetoder. Skolens andel minoritetselever har med andre ord større betydning for dette forskningsspørsmålet enn for de tidligere forskningsspørsmålene. På den andre siden er ikke dette nok til å si med sikkerhet at ulikhetene skyldes skolens elevsammensetning, og ikke er forårsaket av andre variabler.

4.4 Forskningsspørsmål 4

For å gi svar på om bygdeskolen arbeider mer teoretisk enn byskolen, må jeg først definere hva som kjennetegner et teoretisk arbeid i denne sammenhengen. ”En teori er et system eller kompleks av antagelser som er fremsatt som forklaring på en rekke kjensgjerninger eller fenomener” (Store norske leksikon, 27.02.2013c). I en ungdomsskole er derimot sjelden man underviser om en vitenskapelig teori. Ordet teori får derfor en litt annen betydning i skolesammenheng. For å kartlegge hva en teoretisk arbeidsmåte i skolen kjennetegnes av tar jeg utgangspunkt i skillet mellom de deduktive og induktive arbeidsmetodene, der disse to ses på som ytterpunkter. Her er det viktig å understreke at en undervisningssituasjon sjelden er enten deduktiv eller induktiv, men at den hele tiden pendler mellom disse to begrepene og tilnæringsmåtene (Tanggaard, u.d). Det er heller ikke en av disse to arbeidsmetodene som

generelt sett viser at elevene lærer mer enn ved den andre arbeidsmetoden. Ved å tilegne seg kunnskap ved en deduktiv arbeidsmetode blir man først presentert for et begrep eller en faktaopplysning (Imsen, 1991). Denne type fakta er generalisert, altså den gjelder for et fenomen, ikke en enkeltperson. Videre finner elevene hendelser og enkelttilfeller som kan knyttes opp til begrepet eller den generaliserte faktaopplysningen. Ved en induktiv tilnærming gjør derimot elevene handlingene i motsatt rekkefølge (Imsen, 1991). Elevene retter først oppmerksomheten mot enkelttilfeller, og ved hjelp av disse enkelttilfellene forsøker de å generalisere opplysningene til universelle begreper eller faktaopplysninger. Det er den deduktive tilnærmingen som her betegnes som teoretisk. Grunnen til dette er at elevene ved en deduktiv tilnærming blir presentert for en teoretisk sannhet om virkeligheten. Presentasjon av begreper er typisk en slik tilnæringsmetode, samt å ta utgangspunkt i læreboka og på denne måten få faktaopplysninger om et emne. Historiske hendelser og nåtidens nyhets saker kan derimot karakteriseres som en induktiv tilnærming, ettersom elevene da tar utgangspunkt i en enkelthendelse og ut i fra dette trekker allmenne konklusjoner som omhandler rasisme. Det samme kan en diskusjonsoppgave, der elevene bruker egne meninger, tidligere tilegnet kunnskap og opplevelser for å besvare et spørsmål.

Som nevnt i innledningen hadde jeg i utgangspunktet en antakelse om at bygdeskolene i større grad tok i bruk den deduktive tilnærmingen som innebærer at oppmerksomheten rettes mot begreper og pensum slik læreboka fremstiller det. Min begrunnelse var forankret i at bygdeskolene gjorde dette ettersom de ikke hadde et så rikt mangfold på sin egen skole, og var nødt til dette for å fremstille ulike situasjoner på en troverdig og korrekt måte. For å få svar på dette forskningsspørsmålet vil jeg først ta utgangspunkt i observasjonene jeg gjorde på skolene.

Timene jeg observerte var lagt opp ulikt. På bygdeskolen arbeidet de med oppgaver i grupper, disse oppgavene omhandlet blant annet hvordan man kunne argumentere mot Anders Behring Breiviks synspunkt om integreringspolitikk, synet på de svarte gjennom tidene og hvordan man som elev kan forebygge rasistiske holdninger. Her var elevenes meninger og tidligere kunnskap i fokus, verken begrepsavklaringer eller læreboka var en del av elevenes arbeid. Byskolen brukte et kortspill for å bli bedre kjent med menneskerettighetene. Elevene diskuterte også caseoppgaver, der elevene måtte sette seg inn i en persons situasjon for så å vurdere hva de selv var villig til å ofte for at personen skulle få en bedre hverdag. Verken aktivitetene på byskolen eller bygdeskolen faller direkte inn under

betegnelsen teoretisk arbeid ettersom begge timene i stor grad var preget av en induktiv tilnærming. Ingen av lærerne la opp til at elevene først måtte bruke enten begreper eller læreboka for å løse en oppgave. I begge tilfellene ytret elevene sine meninger og kom frem til et svar på grunnlag av tidligere kunnskap og opplevelser. Observasjonene avkrefter altså at det finnes betydningsfulle forskjeller i grad av teoretisk arbeid på de to skolene. Antakelsen om at studiets bygdeskole jobber mer teoretisk enn byskolen kan altså så langt avkreftes.

Intervjuene forteller oss også mye om hvordan lærerne jobber mot rasisme i skolen. Et eksempel er:

Intervjuer: Hva legger du vekt på i forhold til å undervise om rasisme, hvis du skal ha en time der du skal arbeide mot rasisme, hva ville du lagt vekt på da?

Linea: Nei, jeg er jo historielærer egentlig, så jeg har nok lett for å trekke det den veien, hvorfor er ting som de er, hvorfor oppfatter vi ting forskjellig? Og hvorfor har landene utviklet seg forskjellig? Det er vel gjerne der jeg pleier å ende opp.

Hvis man ser på historiske hendelser kan man argumentere for at dette er en induktiv tilnæringsmetode, ettersom man tar utgangspunkt i en hendelse, for så prøver å generalisere dette til et mer teoretisk synspunkt. Dette sitatet vil med denne innfallsvinkelen avkrefte antakelsen om at bygdeskolen jobber teoretisk. Læreren fra byskolen ga derimot ikke uttrykk for at en historisk tilnærming var naturlig, men at de heller snakket om emner knyttet til rasisme, som elevene selv kan ha opplevd. Dette betyr derimot ikke at byskolen har en deduktiv og dermed en teoretisk tilnærming, siden de ikke bruker historiske hendelser, snarere tvert imot. Ved å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer bruker man også en induktiv arbeidsmetode.

Linea vektla også aktualisering som relevant knyttet til undervisningen om rasisme:

Linea: Men hvis rasisme er tema så er det greit å ta utgangspunkt i nyhetsbildet, det er det alltid noe, og ettersom jeg har samfunnsfag snakker vi ofte om det som skjer i nyhetene

Jeg tolker utsagnet som at læreren på bygdeskolen tror elevene lærer mer hvis undervisningen blir knyttet til nåtidens hendelser. Dette kan underbygges ved dette sitatet:

Intervjuer: Tror du da at det å ta utgangspunkt i virkeligheten vil hjelpe elevene til å forstå både det som har skjedd og det som er i dag, tror du det vil sette det litt i perspektiv?

Linea: Jeg håper det i alle fall, og der igjen er vi på 8. eller er vi på 10. Hva slags type klasse har vi? Men det å ta utgangspunkt i det som skjer rundt dem til daglig er vel alltid den greieste måten for å få de til å forstå noe på, hvis det er mulig så er det lurt.

Læreren på bygdeskolen tar utgangspunkt i det som skjer i samfunnet i dag, ikke kun de tidligere historiske begivenhetene. Spørsmålet blir da om denne bygdeskolen gjør dette fordi de ikke har et bredt nok mangfold på skolen til å kunne forklare aspekter ovenfor rasisme ved å vise til hendelser i deres hverdag. Ettersom skolen ligger i et område med liten prosentandel av minoritetsbefolkning kan man tenke seg at elevene sjelden er vitne til rasistiske hendelser, og nettopp derfor må læreren ta utgangspunkt i nyhetsbildet for å forklare ulike fenomener. På den andre siden kan fremmedfrykten være større og mer synlig i en bygd som denne ettersom mange ikke har relasjoner til mennesker med annen etnisk bakgrunn. Elevene kan på denne måten ha kjennskap til rasistiske holdninger. Lærerne er derfor ikke nødt, men velger å ta utgangspunkt i historiske hendelser og nyhetssaker i stedet for elevenes personlige opplevelser. Uansett hvilken tolkning som er gyldig er aktualisering en del av den induktive tilnærmingen, ettersom den tar utgangspunkt i enkelttilfeller.

Hvorvidt bygdeskolen jobber mer med begreper enn byskolen, er også en viktig faktor for å kartlegge hvilken skole som jobber mest teoretisk. Mens verken ledelsen eller læreren på byskolen nevnte arbeidet med begreper knyttet til rasisme uttrykker Stian det slik:

Intervjuer: er det da, jobber klassene mye teoretisk eller jobber, tar de tak i enkeltsaker, eller jobber de med teoretiske begreper, klarer dere å sette noe skille på det eller går det litt i sånn glidende overganger?

Stian: Det går nok, vi bruker jo en del filmer, også har vi jo, i samfunnsfag, så har vi jo en del både med begreper og tenker jeg i forhold til at folk skal tenke gjennom egne holdninger og fordommer, for vi har jo alle, og det tenker jeg er noe av målet med det, å kjenne på egne fordommer i forhold til andre mennesker.

Dette kan tyde på at bygdeskolen er mer bevisst på begrepsbruk, og bruker det i flere situasjoner enn det ser ut til at byskolene gjør. Stian understreker også at han bruker begreper for at elevene skal tenke gjennom egne holdninger og fordommer. Om Stian introduserer begrepene før eller etter elevene selv har reflektert over enkelttilfeller er derimot uvisst. Det er derfor vanskelig å fastslå om bruk av begreper er induktiv eller deduktiv i dette tilfellet.

Samtidig er det vesentlig at læreren fra bygdeskolen ikke la vekt på begreper da hun fortalte om sin undervisning. Dette kan enten tyde på at Lineas undervisningen i klasserommet ikke er preget av begreper, eller at hun bare ikke nevnte dette i intervjuet.

Et siste aspekt ved skolenes teoretiske arbeid er hvorvidt lærerbøkene blir brukt på de to skolene. Ut i fra intervjuene og observasjonene ser det ut til at lærerbokens betydning er veldig begrenset. Hvis man ser bort i fra at de historiske begivenhetene og begrepene er en del av lærerbøkene, nevnes ikke disse med et ord av informantene. Allikevel er det naturlig å tro at lærerboken har en viss betydning på undervisningen i samfunnsfag, ettersom informantene heller ikke gir uttrykk for at de bevisst ikke bruker denne i sin undervisning.

Ut i fra utgreiingen ovenfor kan man altså ikke tolke det dithen at bygdeskolene jobber mer teoretisk enn byskolene. Bruk av begreper i undervisningen ved de to skolene får jeg lite informasjon om, den eneste som nevner dette er Stian. Denne forskjellen er ikke nok til å fastslå at bygdeskolen jobber mer teoretisk enn byskolen. Ettersom bruk av lærerbøker verken blir nevnt av bygdeskolen eller byskolen har dette liten betydning for å fastslå forskjellene mellom skolene. Lineas bruk av historiske hendelser for rasismeundervisningen er av induktiv art, og gjør derfor ikke arbeidet mer teoretisk. Her er det derimot viktig å merke seg at funnene fra intervjuene og observasjonene ikke nødvendigvis representere hvordan andre lærere på skolen velger å legge opp sin undervisning om rasisme. Avsnittet ovenfor underbygger tidligere funn som antyder at forskjellene mellom de to skolene er små, og at betydningen av skolens elevsammensetning er begrenset.

4.5 Forskningsspørsmål 5

For å gi svar på om skoler med mange minoritets elever opplever større utfordringer knyttet til rasisme enn skoler med få minoritets elever tar jeg utgangspunkt i intervjuene. Grunnen er at jeg kun observerte en time på hver skole, noe som ikke er tilstrekkelig for å få innblikk i skolens situasjon knyttet til rasistiske holdninger. Et viktig aspekt å ta høyde for når man spør informantene om problematisk adferd på deres skole er, som nevnt i metodekapittelet, at både lærere og skoleledelse kan fremstille sin skolen på en bedre måte enn realiteten. Sagt på en annen måte kan man som forsker få et rosenrødt bilde av skolen, der informantene har utelatt informasjon om problemene de står ovenfor. I løpet av intervjuet er det derfor viktig å etablere en god og tillitsfull relasjon til informantene. Til tross for at man aldri kan være

sikker på om informantene gir deg et realistisk bilde av sin skole fikk jeg inntrykk av at samtlige informanter gjorde nettopp dette. De svarte åpent på alle spørsmål, og fortalte om både positive og negative opplevelser knyttet til etnisitet og samhold. Relasjonen til mine informanter vil jeg altså karakterisere som god.

I løpet av intervjuet spurte jeg alle informantene om utfordringene skolen stod ovenfor med tanke på rasisme, så sant de ikke kom inn på dette aspektet selv. Ingen av skolene fastslo at de hadde store utfordringer med å takle og motarbeide rasistiske holdninger. Å innrømme at skolen man jobber på opplever store problemer knyttet til rasistiske holdninger er det derimot ytterst få som gjør. Man må derfor som forsker stille seg kritisk til slike uttalelser, ettersom informantene kan pynte på sannheten når de blir stilt så direkte og utleverende spørsmål. Samtidig opplevde jeg at ga meg et realistisk bilde av hvordan praksisen var på deres skole. Informantene åpne om at det fra tid til annen oppsto adferd som kunne tolkes som rasistisk, og som var så alvorlige at skoleledelsen og/eller lærerne tok tak i dette. På den andre siden understreket ledelsen og lærerne på bygdeskolen at ingen hadde opplevd tilfeller der hendelsen var så alvorlig at det måtte fattes et enkeltvedtak, det hele hadde løst seg med en samtale med vedkommende. Senere i intervjuet kommer derimot læreren fra bygdeskolen på tilfeller i klasserommet der elevene har ytret rasistiske holdninger.

Intervjuer: Hvordan tar du det hvis du opplever i en hel klasse at det er rasistiske holdninger, velger du å ta det der og da eller eventuelt utsetter du det og snakker med de personene det gjelder.

Linea: Hva ville jeg gjort? Nå må jeg tenke om jeg har opplevd det.. (nøler), joda jeg har vel hatt klasser der det har kommet utbrudd ala "Kjeften din du a, din ..." svarting eller noen sånt noe, (...).

Konsekvensen av slike tilfeller var tilsnakk i timen, samt en prat på gangen i etterkant. Ut i fra hva informanten ga uttrykk for var ikke dette en hendelse som ble tatt videre til ledelsen med det første. Læreren på byskolen hadde derimot opplevd et tilfellet der ledelsen ble varslet, og foreldre fikk mail. Men konkluderer med at hendelsen ikke oppsto på grunn av hudfarge og etnisitet, men heller personlighetstrekk og sosiale forutsetninger. Da informantene ble spurt om skolene opplevde problemer i forhold til kulturmøtene på skolene hadde alle informantene tydeligere eksempler. Begge lærerne beskrev tilfeller der konflikter har oppstått mellom kvinnelige lærere og elever med annen etnisk bakgrunn. Problemet var at elevene ikke rettet seg etter kvinnelige lærere og deres beskjeder. Dette er et tydelig eksempel

på diskriminering, om det også kan karakteriseres som et problem knyttet til rasisme er derimot usikkert. På den andre siden er dette et eksempel som kunne blitt brukt som utgangspunkt for en undervisningsøkt om diskriminerende adferd. Disse hendelsene kan altså være en mulig måte å bruke elevenes erfaringer for å forstå hvorfor diskriminerende handlinger oppstår i samfunnet. Samtidig underbygget informantene antakelsen om at elever med samme etnisk bakgrunn ofte søker til hverandre. Dette var ikke et problem for noen av skolene så lenge denne gruppen hadde fått mulighet til å integrere seg og de ikke gjorde noe som gikk i mot skolereglene.

Ut i fra opplysningene jeg har presentert ovenfor ser man ingen tydelige forskjeller i utfordringene byskolen og bygdeskolen står ovenfor med tanke på rasisme. Lærerne og ledelsen på begge skoler presenterer større problemer knyttet til kulturmøter enn problemene med rasistiske holdninger. Samtidig opplever de også at problemene som oppstår i større grad er knyttet til mobbing på grunnlag av personlighet enn rasisme som er rasespesifikk mobbing. På den andre siden er det kun læreren på bygdeskolen som har opplevd rasistiske uttalelser i klasserommet. Dette kan enten tyde på at det er mer rasistiske holdninger i bygdeskolen, men at lærere og ledelse ikke har et så godt innblikk i dette, at dette tilfellet var et engangstilfelle eller at læreren på byskolen ikke har opplevd et slikt tilfelle ennå, ettersom hun ikke har like mange år med erfaring som lærer. Til tross for dette tilfellet velger jeg å konkludere med at utfordringene de to skolene står ovenfor er relativt like, selv om de har ulik elevsammensetning.

4.6 Oppsummering

For å oppsummere dette kapittelet vil jeg besvare problemstillingen min: Hvordan arbeides det for å forebygge rasisme på to skoler med mange og med få minoritets elever? Skolene jobber mot rasisme på mange ulike måter, selv om de ikke nødvendigvis er klar over dette. Tiltakene skolene har i deres arbeid mot rasisme er overraskende like, selv om byskolen jobber for inkludering og bygdeskolen jobber mot mobbing. De har sosiale sammenkomster, skoleregler, samarbeid mellom lærere om vanskelige situasjoner og ansatte som har faglig tyngde på dette området. Det finnes ingen tydelige tegn på at byskolene jobber mer konkret og systematisk mot rasistiske holdninger enn det bygdeskolen gjør. Hvis man skulle påpeke en forskjell viser dataene at bygdeskolen har et nedskrevet system for å takle ulike hendelser når de oppstår. Lærerne er også opptatt av de samme undervisningsmetodene, der

gruppearbeid er den mest fruktbare undervisningsmetoden, og ser begge utfordringer knyttet til å påvirke og eventuelt endre elevenes holdninger. Man kan heller ikke argumentere for at bygdeskolen jobber mer teoretisk med rasisme i klasserommet, ettersom begge skolene i stor grad bruker en induktiv tilnærming. Omfanget av utfordringene knyttet til skolehverdagen på de to skolene var også relativt like. Begge skolene hadde utfordringen både knyttet til kulturmøter og dannelse av minoritetsgrupper på skolen.

Til tross for ulikhetene mellom skolene er det i grove trekk flere likheter enn forskjeller mellom de to skolene. Dette kan tyde på at man langt på vei kan avkrefte antakelsen om at skolens arbeid mot rasisme avhenger av dens elevsammensetning. Hvis dette hadde vært tilfelle ville forskjellene i arbeidet mot rasisme mellom byskolen og bygdeskolen vært større, ettersom elevsammensetningen på disse to skolene er så ulike.

For å avslutte kapittelet vil jeg konkludere med mine tre hovedfunn. For det første viser ikke datamaterialet store forskjeller mellom hvordan de to skolene jobber. Skolens arbeid mot rasisme kan altså ikke knyttes til om de har få eller mange minoritets elever. For det andre mener ingen av informantene at deres skole jobber direkte mot rasisme. Og for det tredje jobber begge skolene aktivt mot rasistiske holdninger, selv om de i hovedsak ser på deres arbeid som arbeid for inkludering eller mot mobbing.

5 Diskusjon

I dette kapitlet er hensikten å undersøke hvorvidt Vogts teori kan belyse virkeligheten denne studien beskriver. Grunnen til at Arendts teori ikke er like sentral er fordi hun ikke kommer med konkrete tiltak for hvordan man kan motarbeide rasisme. I stedet legger Arendt grunnlaget for hvorfor man ser på rasisme som noe negativt, og dermed også hvorfor skolene arbeider mot dette. Arendt understreker også hvorfor relasjonene mellom mennesker bør være av positiv art, ettersom handling kun kan utføres i relasjon med andre (Øverenget, 2001). Hvis denne relasjonen er dårlig vil mest antakelig også handlingen være negativ. Dette er derimot verken like interessant eller relevant å koble opp mot studiets funn, ettersom studiets funn sier noe om skolens konkrete tiltak mot rasisme. Vogts teori kommer derimot, som nevnt i teorikapitlet, med forslag til hvordan skolen og elevenes utdanning på sikt kan føre til høyere toleranse blant elevene. Disse forslagene kan deles inn i fire ulike kategorier; personlig utvikling, kognitiv utvikling, kontakt i grupper og demokratisk, moralsk og multikulturell undervisning (Vogt, 1997). Dette kapitlet vil altså se om funnene som tidligere ble presentert kan beskrives ved hjelp av Vogts kategorier. Ut i fra dette kan man ikke si noe om Vogt teori er gyldig på et generelt plan. Det kan derimot indikere hvorvidt Vogts kategorier er gyldige i mine studier. Det sentrale i dette kapitlet er altså: Kan Vogt kategorier beskrive skolens arbeid mot rasisme? Diskusjonen vil drøfte ulike måter å sammenlikne mine funn med Vogts teori. Kapitlet vil struktureres etter Vogts fire kategorier. Under hver kategori vil først innholdet i kategorien bli repetert, før den knyttes opp til studiets funn.

Grunnen til at koblingen mellom teori og empiri er interessant er fordi det er relevant å se om det finnes noen likheter mellom mine funn og Vogts teori. Hvis dette er tilfelle kan mine funn styrkes av Vogts konklusjonen, ettersom han har en omfattende og anerkjent teori. Samtidig er det viktig å understreke at Vogt ikke tar utgangspunkt i egen empiri, men kategoriserer andres funn. Det er derfor ikke mulig å sammenlikne mine funn med hans. Løsningen blir, som tidligere gjort rede for, ikke å vurdere om Vogts forslag fører til høyere grad av toleranse, men heller å se om Vogt teori kan belyse hele eller deler av virkeligheten som studiens funn presenterer.

5.1 Personlighetsutvikling

Med personlighetsutvikling mener Vogt at utdanningen kan føre til forandringer i personligheten, som igjen resulterer i mer toleranse (Vogt, 1997). Denne personlighetsutviklingen kan skje gjennom to ulike kanaler, disse vil bli tatt utgangspunkt i når vi skal drøfte hvorvidt Vogts kategorier kan beskrive virkeligheten studien tar utgangspunkt i.

5.1.1 Skolestrukturens innflytelse

Denne type påvirkning vil si at elevenes personlighet blir påvirket gjennom skolens sosialisering. Sosialiseringen foregår ved hjelp av skoleregler, som tydeliggjør hvilke retningslinjer elevene må forholde seg til på skolen, og skolens formidling av samfunnets normer og verdier. Gjennom denne sosialiseringen lærer elevene blant annet hvordan man tar hensyn til andre, og hvorfor dette er en nødvendighet for at samfunnet skal fungere.

Kategorien kan belyse studiens funn på ulike måter. For det første har begge skolene skoleregler, og ettersom Vogt selv nevner skoleregler som et middel for å oppnå forandring i personligheten til eleven er denne koblingen tydelig. Han mener at så lenge skolen formidler samfunnets holdninger er dette tilstrekkelig for å forberede elevene på livet som en del av et større samfunn. Det Vogt (1997) derimot ikke tydeliggjør er hvorvidt denne formidlingen av samfunnets holdninger må inneholde visse regler og retningslinjer. Spørsmålet blir da hvorvidt hver enkelt skole formidler de verdiene samfunnet er opptatt av? Ettersom skolene har regelverk som opplæringsloven 9a, som omhandler elevenes rett til et godt psykososialt miljø (Kunnskapsdepartementet, 2006d), kan man forvente at skolereglene formidler de verdiene, reglene og normene samfunnet står for. Dette er tilfellet ved begge skolene, der de formidler verdier som respekt, likeverd, toleranse og empati. På den andre siden påpeker Vogt Durkheims (1961) forståelse. Den innebærer at det ikke er innholdet i reglene som er av betydning, men heller faktumet at elevene er nødt til å forholde seg til regler. Ved å bli vant til dette vil de også klare å forholde seg til regler i liknende situasjoner. Uansett hvilke forståelse av skolereglene man tar utgangspunkt i mener jeg at Vogt kategori om skolestrukturens påvirkning langt på vei klarer å beskrive de to skolenes virkelighet. Grunnen til dette er at begge skolene formidler verdier samfunnet i helhet står for, samtidig har de faste regler elevene må følge for å unngå sanksjoner.

Et annet tiltak begge skolene iverksetter for å integrere elevene i skolens regler er innskoleringsuka. I løpet av innskoleringsuka blir ikke bare 8.klassingene godt kjent med hverandre, men lærere og skolen har også mulighet til å formidle verdier og regler på skolen. Spørsmålet blir derimot hvorvidt skolene benytter denne muligheten. På bygdeskolen var mye oppmerksomhet rettet mot at elevene skulle bli kjent med skolens regler, da spesielt reglene mot mobbing. Byskolen var derimot ikke like tydelig på denne intensjonen. De rettet mest oppmerksomhet mot at elevene skulle skape sosiale relasjoner. De etablerte også ordens- og adferdsregler og synliggjorde disse i hver enkelt klasse, men dette var ikke i hovedfokus. En annen aktuell kobling er hvordan skolen formidler samfunnets verdier på andre måter enn gjennom skoleregler. Begge skolene la vekt på skjønnlitterære tekster i undervisningen som et middel for å fremme verdier. Tekstene formidlet ofte samfunnets verdier, og på denne måten ble elevene kjent og vant med disse verdiene. Samtidig fremmet Tobias, fra bygdeskolen, lærernes ansvar for å fremstå som gode forbilder, og på denne måten vise hvilke verdier som er gjeldende på skolen. Dette aspektet ble ikke nevnt av andre informanter. Dette indikerer mest antakelig at de tar dette som en selvfølgelig del av lærerrollen, ettersom de i utgangspunktet er opptatt av sosiale relasjoner både mellom elever og mellom lærer og elev. Et siste grep begge skolene tok i bruk for å understreke skolereglens betydning var å iverksette konsekvenser ved tilfeller der elever har brutt skolens regler og verdier.

Alle skolens tiltak som er presentert ovenfor er altså med på å formidle skolens regler, verdier og normer. Ettersom Vogt ikke legger tydelige føringer på hvilke typer regler hans kategori inneholder, kan man selv definere dette. På denne måten kan Vogts hypotese om personlighet og skolestruktur se ut til å være gyldig for deler av virksomheten på studiens to skoler. Dette innebærer at jeg ikke vet noe om virkningen av dette tiltaket.

5.1.2 Selvfølelse

Vogts påstand er som følger: Utdanning fører til god selvfølelse, som igjen fører til høyere toleranse ovenfor andre. Hvilke faktorer som fører til god selvfølelse sier derimot ikke teorien noe om. Man kan derfor ta utgangspunkt i at mange ulike faktorer ved utdanningen kan føre til god selvfølelse, noe som gjør at kategorien lettere kan belyse funnene i min studie.

Det første aspektet ved studien som er relevant å se om Vogt kategori om selvfølelse kan belyse er skolens aktivitetsdager. Aktivitetsdagene skal ikke bare skape gode relasjoner, men også oppfordre til deltakelse på ulike aktiviteter. Disse arrangementene forutsetter at elevene opplever suksess, i en eller annen form, hvis ikke vil trolig ikke selvtilliten til eleven stige. Dette kan være etablering av nye sosiale relasjoner, lykkes i aktiviteter eller å vise frem sitt talent. Den siste formen for suksess er også gjeldende ved elevopptredener, noe begge skolene fremmer som en viktig faktor i deres arbeid mot rasisme. Hvis eleven lykkes i en aktivitet eller opptreden kan den gode selvfølelsen eleven sitter igjen med føre til høyere grad av toleranse. Dette forutsetter at god selvfølelse fører til mer toleranse, og gjelder også de andre tiltakene skolene iverksetter. Ettersom elever er ulike og derfor sitter igjen med ulike opplevelser, avhenger den gode selvfølelsen av individet og hver enkelt aktivitet. En aktivitetsdag resulterer nødvendigvis ikke i god selvfølelse, noe som indikerer at Vogts teori ikke i hvert enkelt tilfelle klarer å belyse virkeligheten. Med tanke på dette er det viktig å vise til at alle informantene opplever at elevene gleder seg til både elevopptredener og aktivitetsdager. Selv om dette er de ansattes oppfatning kan dette tyde på at skolene langt på vei hjelper elevene til å oppnå bedre selvfølelse. Personer med et positivt selvbilde har ikke behov for å påføre andre lidelse, ved for eksempel å ytre rasistiske holdninger. De er sikre på seg selv, og sin posisjon, og trenger ikke å bedre sin selvtillit ytterligere ved å finne feil ved andre. Stein Ringen underbygger dette argumentet på følgende måte: ” Den som klarer å dyrke demokratiske holdninger i sitt eget sinn, er bedre beskyttet mot fristelsen til å ville frata andre verdighet og redusere vanlige folk til tjenere” (Ringen, 17.01.2008). Personer med selvtillit vil, i følge Ringen (17.01.2008), ikke i like stor grad bli fristet til å frata andre deres verdighet eller påføre andre lidelse.

En annen aktivitet som kan resultere i god selvfølelse er innskoleringsuka. I løpet av innskoleringsuka tar blant annet klassen del i ulike aktiviteter for å bli bedre kjent, samt at bygdeskolene arrangerer en klassesetur for å markere slutten på denne uka. Hvis elevene opplever at de blir inkludert i klassen og får seg venner kan dette føre til en god selvfølelse. Problemene oppstår med de som allerede tidlig på ungdomsskolen opplever at de mislykkes sosialt. Hvis ikke disse elevene på andre måter opplever hendelser som gir de et godt selvbilde vil dette, ifølge teorien, resultere i at deres toleranse for andre forblir begrenset. Gruppearbeid kan også bidra til positive opplevelser og god selvfølelse. Så hva er det ved et gruppearbeid som kan bidra til å bedre elevens selvtillit? Ettersom gruppearbeid både kan fokusere på det faglige og det sosiale, kan man få god selvtillit ved å mestre faglige og

sosiale utfordringer. Den positive selvfølelsen ved gruppearbeid avhenger av annerkjennelse fra deltakerne i gruppa gjennom positiv tilbakemelding. På denne måten kan gruppearbeid føre til høyere grad av toleranse ovenfor andre.

Drøftingen overfor kan tyde på at begge skolene arbeider for at elevene skal bedre sin selvfølelse. Dette gjør de blant annet ved å arrangere aktivitetsdager, arrangementer med elevopptredener, legge til rette for en innskoleringsuke for 8.klassingene og ved at lærerne fokuserer på gruppearbeid i sin undervisning. Hvorvidt disse tiltakene fungerer etter sin hensikt er derimot uvisst. Etersom aktivitetenes intensjon blant annet er å gi elevene et godt selvbylde og Vogt ikke kommer med konkrete tiltak for hvordan dette kan gjøres, kan man ikke fastslå om Vogts hypotese om selvtillit er gyldig for studiens skoler på grunnlag av om tiltakene fungerer etter intensjonen, men heller etter om skolene prøver å bedre elevenes selvfølelse. Dette gjør begge skolene, noe som fører til at funnene også her langt på vei kan beskrives ved Vogts teori.

5.2 Kognitiv utvikling

Vogt fremmer også tanken om at lite toleranse kan komme av intellektuelle mangler. Disse kognitive evnene må utvikles slik at elevene blant annet kan se mulige konsekvenser, sette seg inn i andres situasjon og sitte inne med kunnskap om et tema. Utdanningen skal hjelpe elevene med å tilegne seg disse evnene, og dette fører, i følge teorien Vogt fremmer, til mer toleranse ovenfor andre.

Begge skolene jobber for at elevene skal forbedre sine kognitive egenskaper, og har både like og ulike metoder for å oppnå dette. Begge skolene fokuserer på argumentasjon som en vesentlig del i elevenes arbeid mot rasisme. Evnen til å argumentere er sentral spesielt i gruppearbeid, noe begge skolene mener er en god fremgangsmåte for å motarbeide rasisme. Bygdeskolen konkretiserer argumentasjonen til å dreie seg om å gi elevene noen knagger slik at hvis de senere kommer i situasjoner der de møter rasistiske holdninger skal de kunne argumentere for et ikke-rasistisk syn. Argumentasjon for byskolen handler i større grad om å kunne gjøre rede for sine meninger, samtidig som man er åpen for nye innflytelser ved å lytte til andres synspunkter. Både bygdeskolens og byskolens fokus på argumentasjon er med på å forbedre elevenes kognitive ferdigheter, ettersom de på den ene siden blir flinkere til å resonnerer samt å argumentere for sitt syn og på den andre siden har respekt for andres

holdninger. Dette så jeg eksempler på ved timen jeg observerte i klasserommene.

Gruppearbeid kan på den andre siden føre til at elevene får innsikt i verden ved at elevene utveksler kunnskap med hverandre. Kunnskap om verden vil læreren på bygdeskolen også gi elevene ved at de får kjennskap til historiske hendelser. På denne måten får de kjennskap til hvordan verden har utviklet seg og hvorfor situasjonen er slik i dag. Elevene tilegner seg konkret kunnskap som kan anvendes ved senere anledninger. Denne typen konkret kunnskap blir ikke nevnt på byskolen, men dette kan allikevel ikke utelukke at lærerne også er opptatt av dette her, ettersom dette kan være en tilfeldighet.

Læreren fra bygdeskolen er også opptatt av å aktualisere undervisningen, slik at elevene ser relevansen av hvorfor det er viktig å lære om rasisme. Aktualisering av emner kan ikke bare vekke interessen til elevene, men det kan også gi de konkret kunnskap om ulike hendelser. I tillegg kan elevene utvikle en evne til å i større grad sette seg inn i situasjonen, ettersom hendelsen er mer nær elevene i tid. Evnen til empati er sentral på begge skolene, men kommer tydeligst frem på byskolen. Her forteller informanten om hvordan hun ville at elevene skulle sette seg inn i situasjonen til hovedpersonene i teksten Mat 1120, og på denne måten forstå at handlingene personene i teksten foretok seg var etisk feil. Evnen til empati er også sentral på bygdeskolen, ettersom de i så stor grad fokuserer på at mobbing ikke er akseptabelt. De kommer derimot ikke med noen konkrete øvelser de bruker i undervisningen for å vekke empati hos elevene. Ser man derimot på hvordan de fokuserer på tidligere historiske hendelser kan man argumentere for at dette er en mulig kanal for å vekke elevens empati. En siste måte bygdeskolen arbeider for å bedre elevenes kognitive ferdigheter er gjennom arbeid med lærebøkene. Her blir elevene kjent med begreper og aspekter ved rasisme som fører til ytterligere kunnskap om emnet, som i følge Vogt fører til høyere toleranse. Jeg tror derimot at det finnes mer effektive måter å motarbeide rasistiske holdninger på enn ved å arbeide med begreper. Ved bruk av begreper kan det være vanskeligere for elevene å knytte den teoretiske termen til deres hverdag, og på denne måten se relevansen av kunnskapen. Byskolen ga ikke uttrykk for at lærebøkene var en viktig del av deres undervisning, men som nevnt tidligere trenger ikke dette være fordi de ikke bruker lærebøkene i sin undervisning.

Drøftingen ovenfor tyder på at skolene tar del i arbeidet for å utvikle elevenes kognitive evner. Ettersom Vogt bruker en bred definisjon av kognitive evner, er det mange ulike aspekter ved skolens arbeid mot rasisme som kan belyses ut i fra denne kategorien. Samtidig

kan man aldri være sikker på om aktivitetene skolen og lærerne legger opp til fører til at elevene utvikler sine kognitive evner, eller om de deltar men i liten grad forbedrer denne evnen. Om skolene gjør elevene mer tolerante ved å utvikle elevenes kognitive evner er derfor umulig å si. Det man derimot kan fastslå er at begge skolene legger mye arbeid i dette og at Vogts hypotese om kognitiv utvikling langt på vei er gyldig for virkeligheten skolene representerer.

5.3 Kontakt i grupper

Denne kategorien mener at elever kan bli mer tolerante hvis de tar del i grupper der opplevelsene blir assosiert med noe positivt. For at høyere toleranse skal være et resultat av gruppekontakten må, i følge Vogt, kriteriene som ble presentert i teorikapittelet oppfylles. Jeg repeterer dem kort her: introduksjonen av gruppekontakten må skje i løpet av kort tid av en person med autoritet som konsekvent tvinger gjennom gruppearbeidet. Gruppekontakten må være hyppig nok for at den skal ha noen effekt, i tillegg til at aktiviteten medlemmene skal utføre må være meningsfylt. De to siste kriteriene innebærer at medlemmene må fokusere på samarbeid heller enn konkurranse innad i gruppa, samt at statusen på medlemmene i gruppa må være lik. Hva Vogt (1997) legger i begrepet status, tydeliggjør han derimot ikke. Jeg har derfor tolket det dithen at lik status i klasserommet vil si at elevene har like muligheter, og i lik grad bruker denne muligheten til å uttrykke hva de mener. Det er derfor, i følge Vogt, ikke et kriterium at elevene i utgangspunktet har en positiv innstilling til hverandre, selv om dette i noen tilfeller kan virke som en viktig faktor for at kontakt i grupper skal virke etter sin hensikt. Oppfylle alle disse fem kriteriene er vanskelig, noe også Vogt er klar over. Nedenfor vil jeg presentere i hvilke tilfeller de to skolene legger opp til gruppekontakt, og drøfte hvorvidt kriteriene er med på å beskrive praksisen på de to skolene.

Det første tilfellet jeg velger å trekke frem av situasjoner der skolen oppfordrer til gruppekontakt er undervisningssituasjonene der arbeid i grupper blir brukt. Læreren på byskolen informerer om at hun fra tid til annen bestemmer gruppene elevene skal ta del i, dette gjorde hun også i timen jeg observerte. Dette er vesentlig ettersom læreren oppfatter at elevene går sammen med medelever de allerede har mest til felles med hvis de får velge grupper selv, noe som ikke fører til at toleransen for de elevene man ikke kjenner så godt blir høyere. Betydningen av at læreren velger grupper nevner ikke læreren fra bygdeskolen i intervjuet. Ved gruppearbeidet jeg observerte lot hun elevene selv velge hvem de skulle

samarbeide med. Samtidig er hun klar over utfordringene skolen til tider kan stå ovenfor knyttet til at elever med lik etnisk bakgrunn ofte søker hverandre, og forteller at skolen griper inn hvis det oppstår problemer. Et av kriteriene for en vellykket gruppekontakt er at introduksjonen skjer i løpet av kort tid. Dette var tilfelle på begge skolene, noe som underbygger at Vogts kategori kan belyse skolenes praksis. Lærerne fortalte kort hva som skulle skje og hva som var forventet av elevene. Dessuten pushet læreren gruppearbeidet fremover ved å gå rundt til de ulike gruppene og spørre hvordan de lå an. Hyppigheten av gruppearbeidet varierer derimot ut i fra hvilke oppgaver gruppa skal løse. I timene jeg observerte var elevene en del av samme gruppe hele timen. Aktivitetene ble avsluttet timen jeg observerte, og jeg fikk ikke inntrykk av at disse gruppene skulle fortsette å arbeide i grupper ved en senere anledning. Spørsmålet blir da om en time er nok for å oppnå de positive effektene av gruppearbeid? Ettersom Vogt ikke definerer hva som legges i hyppig kontakt kan man definere dette på egenhånd. Man kan derimot ikke definere ”et hyppig nok gruppearbeid” som når en gruppe samarbeider en gang. Gruppearbeid som foregår over flere timer er derimot innenfor definisjonen ”hyppig nok”. Denne type gruppearbeid nevnte dessverre ikke informantene, og jeg kan derfor ikke trekke noen konklusjoner hvorvidt skolenes praksis i dette tilfellet kan beskrives ut i fra Vogt kategori. Gruppearbeidene jeg observerte besto også av en godt gjennomtenkt aktivitet, hvorvidt denne aktiviteten oppfattes som meningsfylt av elevene er vanskelig å fastslå. Jeg vil allikevel tolke situasjonen dithen at elevene oppfattet aktiviteten som meningsfylt. Grunnen til dette var at begge klassene jobbet med oppgaver der elevenes meninger hadde en stor betydning for arbeidet, i den forstand at det ikke fantes et fasitsvar på alle oppgavene. Dessuten var oppgavene vinklet inn mot hendelsen som 22.juli og oppdiktete hendelser om personer på elevenes alder. På denne måten kunne elevene langt på vei kjenne seg igjen i oppgavene de fikk utdelt, noe jeg tror vil gjøre enhver oppgave mer meningsfylt. Det fjerde kriteriet for et vellykket gruppearbeid er at alle elevene skal ha samme status i gruppa. Ettersom jeg ikke kjenner elevene i gruppa er det vanskelig å fastslå om dette kriteriet er en del av skolenes praksis ved gruppearbeid i undervisningen. Når det er sagt legger man fort merke til hvilke elever som er utadvendte og fremmer sine egne meninger og hvilke elever som er mer stille og sjenerte. Situasjoner der elevene har lik status er derimot vanskelig for skolene å oppnå i sin praksis i klasserommet ettersom elevenes ulike status utenfor gruppearbeidet ofte blir værende i elevgruppen når gruppene blir satt sammen. Ut i fra hva jeg oppfattet i klasserommet kan Vogts kategori om ”kontakt i grupper” kun til en viss grad beskrive skolenes arbeid mot rasisme. Det siste kriteriet beskriver i større grad bygdeskolens, enn byskolens arbeid. Mens bygdeskolen kun

fokuserte på samarbeid mellom elevene i gruppa, hadde byskolen et spill innad i gruppa der det var om å gjøre å sanke flest poeng, noe i følge Vogt er uheldig for gruppearbeidet.

Andre situasjoner som innebærer kontakt i grupper er de ulike sosiale sammenkomstene skolene arrangerer. Innskoleringsuke og miljødager er tilfeller der elevene blir satt i grupper med medelever fra klassen. Ved innskoleringsuka er det ulike bli-kjent leker der elevene blir satt i grupper, det samme er tilfeller på bygdeskolens miljødager. I begge tilfellene er aktivitetene både fysiske og intellektuelle. Hvorvidt Vogts kriterier fullt og helt kan beskrive virkeligheten ved de to skolene er vanskelig for meg å vurdere ettersom jeg ikke fikk muligheten til å observere en slik situasjon.

Vogts kriterier indikerer hvordan et perfekt gruppearbeid skal fungere, uten at dette er nødvendig for at kontakt i grupper skal bidra til høyere grad av toleranse. Skolene gjennomfører altså ikke et ”perfekt gruppearbeid”, sett ut i fra Vogts perspektiv. Ut i fra observasjonen og samtalene med informantene kan allikevel Vogts hypotese om kontakt i grupper til en viss grad være gyldig ved gruppearbeid som undervisningsform på de to skolene, til tross for at Vogts kategori ikke er kompleks nok til å beskrive alle skolenes tiltak. Dette kan ikke direkte overføres til de sosiale sammenkomstene skolene arrangerer, men faktumet at skolen, uten å selv være klar over det, retter oppmerksomheten mot Vogts kriterier er en indikator på at de samme tingene er i fokus ved andre typer gruppearbeid. Dessuten er det essensielt at skolene i så stor grad fokuserer på gruppearbeid, og de positive konsekvensene av kontakt i grupper. Bare dette indikerer at Vogt til en viss grad klarer å belyse skolenes virkelighet ved hjelp av hans teori.

5.4 Demokratisk, moralsk og multikulturell undervisning

Det siste av Vogt fire begreper omhandler hvordan kunnskap og informasjon kan påvirke grad av toleranse hos elevene. Her må det spesifiseres at elevenes tilegnelse av denne type kunnskap skjer gjennom overføring fra læreren til eleven. Kategorien skiller seg altså fra begrepet om kognitiv utvikling ved at elevene ved demokratisk, moralsk og multikulturell undervisning lytter til den kunnskapsrike læreren, mens de ved kognitiv utvikling kan tilegne seg den nye kunnskapen også på andre måter, som gjennom samspill med medelever eller

ved å lese fagstoff. Læreren er her den med mest innsikt og den som sitter med fasiten på ethvert spørsmål.

Den mest åpenlyse koblingen mellom denne kategorien og mine funn er skolenes direkte undervisning om både moralske og faglige spørsmål. Dette innebærer at læreren forteller elevene om forskjellen på rett og galt, hvilke holdninger elevene skal ha til rasisme og hvordan man skal oppføre seg ovenfor hverandre. Begge lærerne har som nevnt liten tro på denne type overføring av kunnskap. Vogt har derimot tro på denne typen påvirkning, til tross for at han tror at den indirekte påvirkning fungerer bedre enn den direkte påvirkningen, i mange tilfeller. De to lærerne ville heller fokusert på gruppearbeid når elevene skal arbeide med temaer som rasisme. Dette kan altså tyde på at lærerne på begge skolene i større grad fokuserer på at elevene skal tilegne seg kunnskap på andre måter enn den direkte overføringen fra lærer til elev. Skolenes arbeid mot rasisme kan derfor ikke i like stor grad, som ved tilfellene ovenfor, beskrives ved Vogts kategori om demokratisk, moralsk og multikulturell undervisning.

En annen form for direkte overføring av kunnskap fra lærer til elev brukes på bygdeskolene når hele skolen samles i gymsalen for å snakke om skolens anti-mobbe regler. Her forteller Tobias at store faner med anti-mobbe reglene blir båret inn i gymsalen. Deretter snakker en fra ledelsen om hvordan elevene skal oppføre seg mot hverandre på skolen, hva som er tillatt og hva som ikke er det. Til tross for at elevene har tatt del i å utarbeide disse reglene blir denne samlingen en form for direkte undervisning av moralske regler. Man kan, ut i fra dette, argumentere for at bygdeskolen bruker en form for demokratisk, moralsk og multikulturell undervisning. Samtidig er det viktig å understreke at disse reglene er noe elevene i utgangspunktet er klar over og langt på vei allerede har godkjent. Dette kan tyde på at bygdeskolen allikevel ikke fullt og helt bruker den demokratisk, moralsk og multikulturell undervisning som undervisningsmetode. Et liknende tilfelle finner sted ved innskoleringsukene på begge skolene. Her blir 8.klassingene integrert i skolesystemet som er gjeldende på skolen. Denne integreringen skjer på mange ulike måter, alt etter hva lærerne ønsker å prioritere. På bygdeskolen er både skoleledelsen og læreren opptatt av at reglene må presenteres tidlig på året, og tas opp med jevne mellomrom resten av året. På byskolen uttrykker læreren at de også presenterer reglene i begynnelsen av året, men at reglene kun blir gjentatt hvis noen bryter dem. Uansett, lærere og ledelse på begge skolene er opptatt av å

formidle reglene til elevene ved at lærerne presenterer disse, noe som kan ses på som en direkte overføring av kunnskap fra lærer til elev.

Den demokratiske, moralske og multikulturelle undervisningen er en del av både klasseromsundervisningen og den moralske utdanningen på de to skolene. Hvor sterkt denne type undervisning står er dermed vanskelig å fastslå ettersom begge lærerne uttrykker at de har mer tro på en annen tilnærming for å kunne forandre elevers holdninger, og dermed også grad av toleranse. Skolene ser altså viktigheten av å formidle verdier, men mye tyder på at de mener at det finnes bedre måter å formidle disse verdiene enn ved direkte overføring fra lærer til elev. Man kan derfor kun si at deler av virkeligheten blir beskrevet gjennom Vogts kategori. Vogts teori er i dette tilfellet ikke tilstrekkelig for å kunne beskrive alle aspektene ved skolenes arbeid mot rasisme.

5.5 Oppsummering

Dette kapittelet har tatt for seg i hvilken grad Vogts teori kan belyse skolenes arbeid mot rasisme. Her er det viktig å understreke at denne drøftingen ikke sier noe om hvorvidt Vogts forslag virkelig fører til høyere grad av toleranse blant elevene.

Sett under ett kan diskusjonen overfor tyde på at studiets funn langt på vei kan illustreres ved hjelp av Vogts kategorier, til tross for at noen kategorier er mer dekkende enn andre.

Kategorien om ”Personlig utvikling” dekker i stor grad de ulike aspektene ved skolenes arbeid. Grunnen til dette er at begge skolene både fokuserer på skoleregler som faste regler elevene må forholde seg til, og som en forberedelse på de verdiene, reglene og normene man vil møte i samfunnet. De har også flere aktiviteter som har potensiale for å skape en god selvfølelse hos elevene. Disse aktivitetene er derimot ingen garanti for at elevene ender opp med god selvfølelse, ettersom elevene responderer ulikt på aktivitetene. Deler av skolens arbeid kan også belyses ved Vogts begrep om kognitiv utvikling. Skolene legger blant annet opp til at elevene skal bli flinkere til å argumentere, sette seg inn i andres situasjon og ved hjelp av ulike metoder få innsikt i både hendelsen som er aktuelle nå og som har preget vår fortid. Det oppstår her forskjeller mellom hva de to skolene legger vekt på knyttet til de kognitive ferdighetene. Dette betyr derimot ikke at skolene ikke bryr seg om en type kognitiv utvikling, selv om ikke informantene la vekt på dette i intervjuet eller i timen jeg observerte. Ved kategorien om kontakt i grupper har skolene ulike aktiviteter som innebærer at elevene

løser oppgaver i fellesskap. Disse situasjonene inkluderer både undervisningen i klasserommet, sosiale aktiviteter som innskoleringsuke og miljødagene på bygdeskolen. For at funnene fullt ut skal kunne belyses av Vogts hypotese om kontakt i grupper bør skolens praksis ved gruppearbeid bli dekket av Vogt fem kriterier. Det viser seg at skolen også legger vekt på andre aspekter ved gruppearbeid enn det Vogts kriterier gjør. Dette betyr som sagt ikke at kontakten i gruppene er mislykket. Kontakten i gruppen kan føre med seg positive aspekter til tross for at skolene har andre fokusområder enn Vogt. Den siste kategorien er opptatt av den direkte overføringen fra lærer til elev. Til tross for at lærerne gir uttrykk for at dette ikke er den ideelle måten å overføre kunnskap ser man tendenser til denne formen for overføring på begge skolene, som for eksempel innskoleringsukene og samlinger i gymsalen. Dette er området ved skolenes arbeid mot rasisme som i minst grad kan beskrives ved hjelp av Vogts kategorier.

Det finnes altså ikke en kategori som fullt ut beskriver skolenes praksis knyttet til arbeidet mot rasisme. Sett under ett klarer allikevel de fire kategoriene sammen dekke de viktigste tiltakene skolene gjør, noe som underbygger Vogts kategoriseringer. Sammenhengen mellom studiens funn og Vogts kategorier er altså med på å styrke min studie og dens resultater.

6 Oppsummering og veien videre

I løpet av denne studien har jeg forsøkt og svare på følgende problemstilling:

Hvordan arbeides det for å forebygge rasisme på to skoler med mange og med få minoritets elever?

Her er det som sagt også relevant å undersøke i hvilken grad det finnes forskjeller i arbeidet mot rasisme, og om dette kan kobles til skolenes elevsammensetning. Problemstillingen brøt jeg ned til fem mer konkrete forskningsspørsmål: 1) På hvilke måter jobber de to skolene mot rasisme? 2) Arbeider byskolen mer systematisk og konkret enn bygdeskolen? 3) Brukes noen undervisningsmetoder mer enn andre i arbeidet mot rasisme? 4) Arbeider bygdeskolen mer teoretisk enn byskolen, ettersom bygdeskolen ikke har et så stort mangfold å ta hensyn til? 5) Opplever skoler med mange minoritets elever større utfordringer knyttet til rasisme enn skoler med få minoritets elever?

For å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene utførte jeg en kvalitativ casestudie av to ungdomsskoler med ulik andel minoritets elever. Den ene skolen var en del av en by, og hadde mange minoritets elever, mens den andre skolen lå i et tettsted, med få minoritets elever. Jeg utførte intervjuer av skoleledelse og lærere på begge skolene, i tillegg observerte jeg en undervisningsøkt der tema var rasisme. Formålet var å i etterkant kunne sammenlikne de to skolene ut i fra hva de ga uttrykk for på intervjuene og hva jeg så i klasserommet. Dette viste seg å være mulig, også i etterkant av intervjuene. Fremgangsmåten jeg brukte for å få svar på problemstillingen var altså, langt på vei vellykket.

6.1 Tre hovedfunn

Funnene i denne studien kan i stor grad oppsummeres ved hjelp av tre hovedfunn. Disse hovedfunnene er, etter min oppfatning, de viktigste og mest betydningsfulle funnene denne studien resulterte i. De andre funnene ble presentert i kapittel 4 (Presentasjon og analyse av data) før de ble knyttet opp til Vogts kategorier i kapittel 5 (Diskusjon). Disse vil ikke bli repetert her.

Det første hovedfunnet mitt avkrefter hypotesen om at det er store forskjeller i hvordan bygdeskolen og byskolen jobber mot rasisme. Ut i fra hva lærere og skoleledelse forteller, og hva jeg selv observerer i klasserommet finner jeg ingen betydelige forskjeller mellom de to skolenes arbeid, dette til tross for at bygdeskolen legger vekt på arbeidet mot mobbing mens byskolen er opptatt av inkludering. Begge skolene legger vekt på sosiale sammenkomster, både med hele skolen og klassevis. Forskjellene kommer første frem når man i detalj kartlegger hvordan skolene velger og legge opp slike aktiviteter. Samtidig er begge skolene opptatt av at elevopptredener og innskoleringsuka. Bygdeskolen har i tillegg en årlig Polen-tur for 10.klasse, dette tiltaket har derimot ikke byskolen. Både bygdeskolen og byskolen har skoleregler, som elevene blir presentert for ved starten av hvert skoleår. I tillegg har de begge sosialpedagogiske plan, til tross for at byskolens plan fortsatt er under utarbeidelse. De ansatte på skolene har også personalmøter, der det er rom for å diskutere temaer knyttet til rasisme. Begge skolene har både helsesøster og miljøarbeider/sosialarbeider. På grunnlag av disse tiltakene, ser man at skolene arbeider forholdsvis likt, til tross for den ulike elevsammensetningen. De få forskjellene som derimot dukker opp er ikke av så stor betydning at de alene utgjør at skolene arbeidet ulikt. Dette tyder også på at skolens elevsammensetning ikke påvirker hvordan skolene jobber mot rasisme. Et kortfattet svar å problemstillingen er derfor: Skolene har mange ulike tiltak for å forebygge rasisme, blant annet sosiale arrangementer, faglig arbeid og regler elevene må forholde seg til. Det finnes i liten grad forskjell i skolenes arbeid mot rasisme i skolen, og skolenes arbeid kan i liten grad knyttes til om skolen har få eller mange minoritetselever. Igjen gjelder disse funnene kun skolene som er en del av studien.

Til tross for alle tiltakene ovenfor mener fire av fem representanter at deres skolen ikke jobber direkte mot rasisme. Dette utgjør det andre hovedfunnet i denne studien. Det er tydelig at tiltakene ovenfor i stor grad er knyttet til arbeidet mot rasisme, ettersom det er rettet mye oppmerksomhet mot sosiale aktiviteter, skoleregler og andre tiltak som vil forbedre enkeltelevens skolehverdag. Dette leder oss til studiets siste hovedfunn, nemlig at skolene bruker mye tid på arbeidet mot rasisme, selv om ikke alle informantene ser denne koblingen like tydelig. Bygdeskolen legger vekt på at de jobber mot mobbing, ikke direkte mot rasisme. En av informantene ser derimot denne koblingen, og klarer å sette ord på dette. Byskolen uttrykker derimot at de i større grad jobber for inkludering, enn mot rasisme, selv om dette i stor grad er to sider av samme sak. Skolen bruker altså mye tid på tiltak som er med på å

motarbeide rasistiske holdninger blant elever, selv om de ikke ser, eventuelt ikke klarer å sette ord på denne relasjonen.

6.2 Veien videre

Etttersom denne studien kun undersøker to skoler kan man ikke generalisere funnene til andre skoler med samme elevsammensetning. Om studiets funn også gjelder andre skoler hadde derimot vært interessant å bekrefte, eventuelt avkrefte. Dette kan gjennomføres enten ved å utvide studiet til å omhandle flere skoler, fra ulike landsdeler og med ulik elevsammensetning. Dette blir fortsatt en kvalitativt studie, ettersom man er interessert i å samle inn mye informasjon om relativt få enheter. Denne type studie kan være nyttig, ettersom det kan være vanskelig å samle inn informasjon om et så komplekst tema ved hjelp av spørreundersøkelser. På den andre siden er et kvantitativt studie i større grad egnet for å generalisere studiets funn. Grunnen til dette er at et kvalitativt studie har kapasitet til å få informasjon fra flere informanter, noe som gjør at utvalget i større grad enn ved et kvalitativt studie, er representativt.

Et annet interessant aspekt for videre forskning kan være å se på en bygdeskolen med mange minoritets elever og en byskole med få minoritets elever, for så å sammenlikne deres resultater med min studies resultater. Slik kan man kartlegge hvorvidt geografisk plassering har noen påvirkning på skolens arbeid mot rasisme, og om undervisningen til byskolen med få minoritets elever blir påvirket av at den ligger i en by der antall mennesker med minoritetsbakgrunn er høy. Et siste forslag til videre studier er å lage en utfyllende rapport som i detalj kartlegger ulike skolers tiltak mot rasisme. Slik kan skoler bruke denne rapporten som veiledning og inspirasjon til sitt arbeid mot rasisme. Min studie kan altså på ulike måter være et utgangspunkt for videre forskning.

Litteratur liste

Antirasistisk senter (u.da). *Om rasisme*. Hentet 10.04.2013 fra Antirasistisk Senter

<http://www.antirasistisk-senter.no/om-rasisme.99429.no.html>

Antirasistisk senter (u.db). *Rasisme i Norge*. Hentet 10.04.2013 fra Antirasistisk Senter

<http://www.antirasistisk-senter.no/rasisme-i-norge.4518461-99429.html>

Ary, D., Jacobs, L. C. & Sorensen, C. (2010). *Introduction to Reasearch in Education* (8th ed). Wadworth Cengage Learning.

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg). Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Universitetsforlaget.

Fangen, K. (2008). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Forente Nasjoner (29.10.2012). *FNs verdenserklæring for menneskerettigheter*. Hentet 10.04.2013 fra <http://www.fn.no/Tema/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-for-menneskerettigheter>

Fornyings-, administrasjons- og kirke departementet (2009). *Individ og integritet: 7.2.9. Vern av konfidensialitet*. Hentet 04.02.13 fra regjeringen.no <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/dok/nouer/2009/nou-2009-1/8/2/9.html?id=542123>

Henriksen, K. (20.09.2007). *Ny rapport om de største innvandringsgruppene: Ingeniører fra India og flyktninger fra Afghanistan*. Hentet 09.04.2013 fra <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/ingeniører-fra-india-og-flyktninger-fra-afghanistan>

Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (1991). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (2.utg). TANO

Kunnskapsdepartementet (2006a). *Prinsipp for opplæring*. Hentet 03.05.2013 fra

Utdanningsdirektoratet

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipp_k06_NN.pdf?epslanguage=no

Kunnskapsdepartementet (2006b) *Generell del av læreplanen*. Hentet 03.05.2013 fra

Utdanningsdirektoratet

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no

Kunnskapsdepartementet (2006c). *Læreplanen i samfunnsfag: Kompetansemål etter*

4.årssteget. Hentet 11.09.2012 fra Utdanningsdirektoratet

<http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Hele/Kompetansemal/Etter-4-arssteget/>

Kunnskapsdepartementet (2006d). *Udir-2-2010 Retten til et godt psykososialt miljø*. Hentet

21.03.2013 fra Utdanningsdirektoratet

http://www.udir.no/Regelverk/artikler_regelverk/Udir-2-2010-Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo/3-Elevens-rett-til-et-godt-psykososialt-miljo--/

Kunnskapsdepartementet (2006e). *Læreplan i samfunnsfag: Føremål*. Hentet 30.04.2013 fra

Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Hele/Formaal/>

Kunnskapsdepartementet (2011). *Det kan skje igjen: Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*. Oslo: Fladby AS

Lovdata (09.04.2013). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av etnisitet, religion mv.*

(diskrimineringsloven). Hentet 10.04.2013 fra <http://www.lovdata.no/all/tl-20050603-033-0.html#4>

Lovdata (19.04.2013a). *Kapittel I. Lovens formål og virkeområde*. Hentet 23.04.2013 fra <http://www.lovdata.no/all/tl-20000414-031-001.html#4>

Lovdata (19.04.2013b). *Kapittel VI. Melde- og konsesjonsplikt*. Hentet 23.04.2013 fra <http://www.lovdata.no/all/tl-20000414-031-006.html>

Lovdata (19.04.2013c). *Kapittel 9a- Elevane sitt skolemiljø*. Hentet 23.04.2013 fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html>

Maxwell (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3.ed). California: SAGE Publications

Moe, V. (red.) (2012). *Antisemittisme I Norge?: Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. Hentet 07.04.2013 fra Senteret for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, http://www.hlsenteret.no/aktuelt/2012/HL_Rapport_2012_web.pdf Oslo.

NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 05.02.2013 fra forskningsetiske komiteer [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf) Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Nygaard, T. (1995). *Den lille sosiologiboka: Innføring i sosiologisk handlingsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringen, S (17.01.2008). *Slemme folk*. Hentet 14.05.2013 fra Aftenposten <http://www.aftenposten.no/meninger/spaltister/ringen/Slemme-folk-6604933.html#.UZHZwSsnsTw>

Store norske leksikon (13.02.2009). *Humanistisk psykologi*. Hentet 18.01.2013 fra http://snl.no/sml_artikkel/humanistisk_psykologi

- Store norske leksikon (16.08.2011). *Adolf Eichmann*. Hentet 21.01.2013 fra http://snl.no/Adolf_Eichmann
- Store norske leksikon, (27.02.2013a). *Terrorangrepene i Norge 2011*. Hentet 10.04.2013 fra http://snl.no/terrorangrepene_i_Norge_2011.
- Store norske leksikon (27.02.2013b). *Minoritet*. Hentet 09.04.2013 fra <http://snl.no/minoritet>
- Store norske leksikon (27.02.2013c) *Teori*. Hentet 08.03.2013 fra <http://snl.no/teori>
- Store norske leksikon (28.02.2013). *Rasisme*. Hentet 10.04.2013 fra <http://snl.no/rasisme>
- Statistisk sentralbyrå (25.04.2013). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2013*. Hentet 23.04.2013 fra <http://www.ssb.no/innvbef>
- Tanggaard, E. (u.d). *Induktiv eller deduktiv metode*. Hentet 11.05.2013 fra Høyskolen i Vestfold
<http://pluto.hive.no/pluto2003/espentan/Kroppsoving/Arsplan/fagdidaktikk.html>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utrop (12.12.2003). *Nordmenns holdninger til innvandrere*. Hentet 14.05.2013 fra Utrop
<http://www.utrop.no/5674>
- Vogt, W. P. (1997). *Tolerance & Education: Learning to Live With Diversity and difference*. London: SAGE Publication
- Østerberg, D. (1995). ”Kap 1: Noen sosiologiske grunnbegreper”. I Østerberg, D. (red.) & Engelstad, F. *Samfunnsformasjonen* (s. 13-43). Pax Forlag.
- Øverenget, E. (2001). *Hannah Arendt*. (2.opplag). Oslo: Universitetsforlag

Vedlegg

Spørsmål om deltakelse i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i samfunnsfagsdidaktikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er rasisme i skolen, og jeg skal undersøke på hvilke måter to skoler arbeider mot rasisme. Jeg er interessert i å finne ut om det er forskjeller og likheter mellom de to skolene, og om dette har sammenheng med elevsammensetningen på skolen.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju en person fra ledelsen på deres skole og observere en time der det undervises om rasisme.

Spørsmålene vil dreie seg om tiltak skolen gjør for å arbeide mot rasisme i skolen.

Jeg vil ta lydopptak og notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene makuleres når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2014.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 90626788, eller sende en e-post til tonje_berg_333@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Dag Fjeldstad ved institutt for utdanningsvitenskap på mail d.t.o.fjellstad@ils.uio.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Tonje Berg

Trimveien 8 H0213

0371 OSLO

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2

Strakstiltak ved mobbing eller voldelig atferd mellom elever

TILTAK	ANSVAR
Eleven (utøver) tas ut av situasjonen og føres inn på et annet rom, (f.eks. konferanserommet).	Tilgjengelig lærer
Eleven (offeret) tas vare på, event. får tilbud om samtale på sosiallærerens kontor eller inspektørens kontor	En annen tilgjengelig lærer
Ledelsen varsles.	Tilgjengelig lærer
Kontaktlærer frigjøres, eventuelt med vikar	Kontaktlærer, event. ledelsen.
Kontaktlærer, eventuelt undervisningsinspektør eller rektor starter arbeidet med å løse konflikten	Kontaktlærer
Informasjon til de foresatte. Videre saksgang drøftes med dem	Kontaktlærer, event. ledelsen.

En konkret situasjon løses med nødvendige strakstiltak. Saken meldes deretter straks til rektor på rapportskjema – psykososialt miljø (vedlegg 5). Rektor drøfter saken med kontaktlærer og tar avgjørelse om videre saksgang.

Prosedyrer i arbeidet med mobbing eller voldelig adferd.

Alle saker med mobbing eller voldelig adferd meldes til rektor, som tar avgjørelse om hvilket nivå saken skal løses på. Kontaktlærer har ansvaret med å følge opp og bidra til løsning av mindre saker. «Tunge» og alvorlige saker følges opp av ledelsen. Kontaktlærer og ledelsen har begge ansvaret med å avklare arbeidsdeling i tvilstilfeller.

Alle slike saker må dokumenteres godt. Kontaktlærer eller andre av personalet fyller ut "Rapportskjema – psykososialt miljø," (vedlegg 5) omgående.

Oppfølging

Etter at avtalt prosedyre er gjennomført, avtales det tid for oppfølging av saken ca en måned senere. Rektor/kontaktlærer har ansvaret avhengig av hvilket nivå saken løses på.

Alternativ 1

Brukes i saker med «vanlige» elever som takler oppmerksomhet rundt egen person og som får til å sette ord på situasjoner. Det er svært viktig at foresatte får blir informert omgående og fortløpende i arbeidet med slike saker.

1. Samtale med offeret
2. Samtale med utøver
3. Samtale med andre deltakere eller tilskuere
4. Informasjon til foresatte
5. Samtale med offer og utøver sammen. Gjelder ikke ved mobbing!
6. Ny informasjon til foresatte
7. Hvis saken ikke ser ut til å løses, kalles offer og utøver inn til ny samtale sammen med sine foresatte. Ved mobbesaker møter ikke offeret selv, men bare offerets foresatte. Ledelsen leder slike møter
8. I svært alvorlige mobbesaker eller voldssaker, trekkes lensmannskontoret inn i prosessen

Alternativ 2

Brukes når offeret reagerer sterkt på å få fokus på seg selv, og der alternativ 1 kan skape nye vanskeligheter for offeret. Slike saker kan blant annet komme opp etter henvendelse fra hjemmet, helsevesenet, PPT, barneverntjenesten e.l.

1. Drøfte tiltak med foresatte
2. Drøfte tiltak med teamet
3. Drøfte tiltak med sakkyndige
4. Videre arbeid planlegges sammen med foresatte.
 - Skal skolens vanlige prosedyrer følges? Eventuelt med justeringer.
 - Finnes det alternative løsningsmåter?
 - Møtested: På skolen? I hjemmet? «Nøytralt» møtested?
 - Skal andre sakkyndige inn i saken? F. eks. lege, helsesøster, PPT, BUP, e.l

Viktig:

- Behold roen! Skap tillit!
- Still åpne spørsmål «- Hva? Hvordan? Hvorfor?».... ikke «ja/nei-spørsmål»
- Poengter alvoret i situasjonen. Gjør det klart at skolen ikke aksepterer slik atferd!
- Hva har eleven opplevd?
- Hvordan reagerte eleven på det som skjedde?

Til rektor:

Rapportskjema – psykososialt miljø

I opplæringsloven, §9, står det bl.a. følgende:

§ 9a-3. Det psykososiale miljøet

Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn.

Gjelder elev: _____ Født: _____ Klasse: _____

Utfylt av: _____ Dato: _____

Saken gjelder:

Mobbing Diskriminering Vald Rasisme

Kort beskrivelse av hendelsesforløpet:

I saken har jeg gjort følgende:

Underskrift:

Vedlegg 3/2

Observasjonsskjema

Aktivitet	Tidsbruk	Stikkord om introduksjon av aktiviteten	Andre notater

Andre viktige hendelser:

Intervjuguide

Intervjuet vil legge vekt på å stille forholdsvis åpne spørsmål for å få frem så mye informasjon om deres skole som mulig. Grunnen til at jeg legger vekt på åpne spørsmål er at man i utgangspunktet ikke veit noe om skolens arbeidsmåte i forhold til rasisme, og ved åpne spørsmål til å begynne med retter man ikke intervjuet i en retning som ikke passer overens med skolen syn. Rekkefølgen på spørsmålene er ingen fasit, heller en veileder i forhold til om jeg har fått med alle spørsmålene ved endt intervju. Fokuset ligger heller på å få til en god samtale enn å stille spørsmålene i en spesiell rekkefølge.

Innledning:

Innledningen av intervjuet vil bestå av at informanten vil fortelle litt om seg selv, på denne måten får vi samtalen i gang, og samtidig får jeg vite hvilken stilling informanten har på skolen og på hvilken måte de arbeider med feltet jeg er interessert i. Deretter vil jeg fortelle om prosjektet mitt, be informanten skrive under på samtykkeerklæringen jeg har med og informere om min taushetsplikt og deres garanti om å bli anonymisert.

Hoveddel:

I hoveddelen vil jeg kartlegge litt fakta om skolen, så spørsmål som dette er relevante:

- Hvor stor er skolen deres, altså hvor mange elever går på skolen?
- Hvilke barneskoler får dere elever fra?
- Hvor mange elever med ikke-norsk bakgrunn går på skolen?
- Kommer elevene med ikke-norsk bakgrunn fra mange ulike land? Ca hvor mange?
- Er skolen gammel? Hvor lenge har du jobbet her?

Deretter vil jeg i større grad fokusere på hvordan skolen ser på holdningsbygging og deres opplegg rundt arbeidet mot rasisme.

- På hvilken måte arbeider dere mot rasisme på skolen?
- Har dere noen faste tiltak i løpet av et skoleår? På hvilken måte tror dere at dette har effekt?
- Har skolen en manual dere følger hvis man opplever rasistiske holdninger på skolen?
- Har kommunen noen overordnede regler i forhold til hvordan dere skal takle arbeidet mot rasisme?
- På hvilke måte formidler skolen sine holdninger ovenfor rasisme til elevene?
- Hva legger skolen vekt på i undervisningen av rasisme i klasserommet?
- Hvilke mål har ledelsen satt seg med tanke på undervisning i rasisme?
- Hvordan formidles dette til lærerne?

- Finnes det en veiledning eller kurs for lærerne slik at de jobber mot de samme målene som ledelsen?
- Føler du det er samsvar mellom ledelsen og lærerens ambisjoner? På hvilken måte?
- Hvordan har denne undervisningen påvirkning på elevene?
- Opplever dere at elever med lik etnisk bakgrunn ofte går sammen? Ser dere på dette som et problem?
- Opplever skolen utfordringer knyttet til kulturmøter?
- Har det vært tilfeller av rasistiske holdninger som skolen har tatt seg av?
- Tror du at det er ulike utfordringer knyttet til undervisningen om rasisme på en skole med mange elever med ikke-norsk bakgrunn enn en skole der ikke-norske elever er få? På hvilken måte?

Avslutning:

Oppsummerende spørsmål for å få bekreftet at det jeg har oppfattet stemmer overens med hva informanten har fortalt.

- Har jeg forstått deg riktig hvis skolen legger vekt på..... i sin undervisning om rasisme?
- Stemmer det at skolen har disse typer tiltak?
- Oppsummerer kort hovedpunktene i intervjuet.
- Har du noen du vil tilføye?



Dag Fjeldstad
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 05.12.2012

Vår ref:32287 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32287	<i>Arbeidet mot rasisme i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Dag Fjeldstad</i>
Student	<i>Tonje Berg</i>

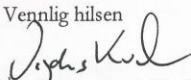
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Tonje Berg, Trimveien 8 H0213, 0372 OSLO

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32287

Utvalget består av lærere/ledelsen ved ulike skoler. Data samles inn via intervju og klasseromsobservasjon.

Ombudet forstår prosjektet slik at det ikke skal registreres personopplysninger ved observasjon. Det legges til grunn at observasjon av undervisning avklares med skoleledelsen. Videre anbefales det at også elevene gis god informasjon om hensikten med studien.

Vedrørende intervjudelen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 01.12.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

