

Dembras påvirkning på skolens og lærernes arbeid med fordommer og gruppefiendtlighet

Hanna Maria Engsbråten



Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2018

**Dembras påvirkning på skolens og lærernes
arbeid med fordommer og
gruppefiendtlighet**

© Hanna Maria Engsråten

2018

Dembras påvirkning på skolens arbeid med fordommer og gruppefiendtlighet

Hanna Maria Engsråten

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøkes en skoles arbeid med forebygging av fordommer og gruppefiendtlighet i etterkant av deltakelsen i Dembra-prosjektet. Dembra-prosjektet eller Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme, er et statlig initiert prosjekt som tilbys til norske skoler for å forebygge udemokratiske holdninger. Undersøkelsen er en case-studie som gjennom kvalitative gruppeintervjuer av lærere og ledelse, samt spørreskjema, svarer på problemstillingen: *Hvordan har deltakelsen i Dembra påvirket skolen og lærernes arbeid med fordommer og gruppefiendtlighet?*

Funnene viser at Dembra har bidratt på flere måter til at lærerne har fått øynene opp for tematikken og hvordan man kan arbeide med forebygging, uten at det har vært store forandringer hittil. Elevmassen på skolen beskrives som todelt, der elevene gjerne føler tilhørighet til en av to grupper. Dette har gjort deltakelsen særlig relevant for skolen. Lærerne i prosjektgruppen, som har vært direkte knyttet til Dembra-prosjektet, mener de har fått en bedre forståelse for bakgrunnen til utenforskapet noen elever føler på, samt at dette er utfordringer som det går an å gjøre noe med. Det å ha en bevissthet rundt tematikken, og å møte elever med åpenhet og aksept framfor avvisning, har vært viktige lærdommer. Konkrete verktøy som undervisningsopplegg og relevant forskning har Dembra også bidratt med.

Det har også vært et par utfordringer knyttet til implementeringen av prosjektet, derfor ser oppgaven også på deltakelsen i et skoleutviklingsperspektiv. Det har både vært praktiske utfordringer knyttet til organiseringen, samt når det gjelder videreføringen av prosjektet i etterkant av deltakelsen, til skolen som helhet.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både lærerikt og utfordrende. Jeg er glad for å ha brukt så mye tid på noe som er relevant for min egen lærerpraksis og som jeg kan anvende både i klasserommet og andre deler av lærerhverdagen.

Oppgaven hadde ikke vært mulig uten datamateriale. Derfor vil jeg takke informantene som brukte sin tid på å stille opp til gruppeintervju og svarte på spørreskjemaer. Takk til ledelsen ved skolen og de som anskaffet andre informanter.

Jeg vil gi en stor takk til mine to veiledere, Marielle Stigum Gleiss og Claudia Lenz. Dere har vært til stor hjelp for meg i denne prosessen. Takk for all den tid dere har lagt ned i å lese igjennom utkast, gi tilbakemeldinger og veiledning på oppgaven. Marielle, takk for den gode støtten du har gitt meg, kunnskapen du har delt og de gode konstruktive tilbakemeldingene. Claudia, takk for at du har delt av din kunnskap og innsikt i ditt fagfelt, samt introdusert meg for Dembra-prosjektet og satt meg i kontakt med den aktuelle skolen.

Til slutt vil jeg takke min familie, medstudenter og venner som har vist meg støtte og forståelse i denne prosessen. Jeg vil spesielt takke Elisabet som har vært en viktig støtte igjennom masterskrivingen.

Hanna Maria Engsråten

Oslo, juli 2018

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	15
1.1	Aktualisering og begrunnelse.....	15
1.2	Tidligere forskning	17
1.3	Problemstilling og oppgavens oppbygging.....	19
2	Metode.....	21
2.1	Case-studie.....	21
2.1.1	Case-studie som forskningsdesign	22
2.2	Datainnsamling.....	23
2.2.1	Utvalg.....	24
2.2.2	Det kvalitative forskningsintervju og spørreskjema.....	25
2.3	Gjennomføring og analyse.....	26
2.4	Validitet og reliabilitet.....	27
2.4.1	Etiske retningslinjer.....	28
3	Teori	31
3.1	Fordommer og gruppefiendtlighet.....	31
3.2	Demokratisk beredskap	35
3.2.1	Tilhørighet og nasjonal identitet	36
3.2.2	Demokratipedagogikk	39
3.2.3	Dialog og praktiske tilnærminger.....	42
3.3	Skoleutvikling	45
4	Analyse og diskusjon.....	49
4.1	Situasjonen på skolen	51
4.2	Dembras bidrag	59
4.3	Utfordringer ved implementeringen og skoleutvikling	66
	Konklusjon.....	73
	Litteraturliste.....	77
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	83
	Vedlegg 2: Samtykkeskriv	87
	Vedlegg 3: Spørreskjema.....	89
	Vedlegg 4: NSD-vurdering	91

1 Innledning

1.1 Aktualisering og begrunnelse

Ifølge undersøkelser utført av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (heretter: HL-senteret), (2012), eksistere det fordommer og gruppefiendtlighet mot minoriteter i dagens samfunn i Norge. Romfolk, muslimer og somaliere er de gruppene den norske befolkningen er mest negative til. Jøder får også kjenne på sosial distanse i Norge. 8 prosent av befolkninger uttrykker at de ikke vil ha jøder i vennekretsen eller som nabo. Antirasistisk senter (2017) har også utført en undersøkelse om unges holdninger, der det kommer frem at 25 prosent av ungdomsskoleelever med en eller to foreldre født utenfor Norge, opplever regelmessig diskriminering, rasisme eller urettferdig behandling. Regelmessig vil si 2-3 ganger i måneden eller mer. Det er med andre ord mange ungdomsskoleelever som kjenner på utenforskap i hverdagen. Norske elever melder også ifra om ingen eller dårlig håndtering fra skolene (Antirasistisk senter, 2017). Dermed kan vi si at Norge står ovenfor en reell samfunnsutfordring når det gjelder tematikken fordommer og gruppefiendtlighet. Skolen er en viktig arena når det gjelder arbeid med denne tematikken blant unge, i tillegg til å være et sted der mye tid tilbringes. Opplæringsloven er også tydelig på skolens ansvar på dette området. Skolens verdigrunnlag spesifiseres i Opplæringsloven:

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einkilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. (2008, § 1-1)

Altså er skolens mandat og verdigrunnlag å formidle demokrati og likestilling, samt å lære elever å delta i fellesskapet. Læreplanen i samfunnsfag er også tydelig i beskrivelsen av skolens oppgave:

I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking.

Menneska er prega av den kulturen dei veks opp i, og dette påverkar haldningar, kunnskapar og handlingar. Ei djupare forståing av forholdet mellom det personlege livet og samfunnslivet kan medverke til å erkjenne mangfaldet i samfunnsformer og levevis. I samfunnsfaget står forståing av likestilling og likeverd sentralt.

(Kunnskapsdepartementet, 2013)

Medborgerskap og demokratisk deltakelse er altså sentrale konsepter i samfunnsfaget. Etersom skolen på mange måter skaper en kultur som påvirker elevene vil disse konseptene kunne være viktige faktorer i elevenes utvikling. Skolen har altså fått i oppgave å gi norske elever en forståelse av demokratiske verdier som likestilling og likeverd, og er dermed en sentral arena for forebygging av fordommer og gruppefiendtlighet.

På bestilling fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet har HL-senteret, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo og Det Europeiske Wergelandssenteret samarbeidet om Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (heretter: Dembra). Dembra-prosjektet ble satt i gang etter terrorangrepet 22.juli 2011, hvor antidemokratiske holdninger førte til grusomme handlinger (Isaksen, 2016). Dembra jobber med et visst antall skoler hvert år og tilbyr kompetanseutvikling til lærere, skoleledere og annet personale, der fokuset rettes mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger. Fra og med høsten 2012 har Dembra-prosjektet, gjennom foredrag, aktiviteter, veiledning og forskjellige verktøy, hvert år gitt flere norske skoler ressurser til å takle og forebygge udemokratiske holdninger. Dembra gir støtte til kritisk tenkning og demokratisk deltakelse på skolen, med skolens egne erfaringer som utgangspunkt. Dembra-undersøkelsen, en spørreundersøkelse skolene gjennomfører for å kartlegge situasjonen på den enkelte skole, hjelper skolene med å finne sitt fokusområde for Dembra-deltakelsen (Dembra, 2016a). Gjennom Dembra-året vil dermed hver enkelt skole jobbe på områder hvor skolen trenger spesielt støtte. Hvordan inkluderende skolemiljø kan skapes og fordommer og gruppefiendtlighet forebygges, forklarer Dembra med 5 Dembra-prinsipper som tar utgangspunkt i flere teoretiske perspektiver (Dembra, 2016b). Disse 5 prinsippene er:

- Deltakelse og inkludering
- Kunnskap og kritisk tenkning
- Mangfoldskompetanse
- Eierskap og forankring

- Skolen som helhet (Dembra, 2016b).

Deltakelse og inkludering vil være med å gi et fellesskap som alle føler en tilhørighet til basert på positive forestillinger om andre, i motsetning til en ekskluderende ”vi”-gruppe (Dembra, 2016b). Prinsippet om kunnskap referer til den nødvendige historiske kunnskapen man trenger for å kunne håndtere alle typer holdninger som i mange tilfeller både ses i dagens samfunn og historien. Kritisk tenkning kan være med å utfordre og bryte med stereotypiske forestillinger og åpne for en mer mangfoldig tankegang (Dembra, 2016b). Mangfoldskompetanse eller interkulturell kompetanse, er en evne til å handle og kommunisere i en mangfoldig kontekst, både innenfor og på tvers av forskjellige grupper (Dembra, 2016b). Eierskap og forankring viser til at det må være skolen selv som driver prosjektet videre og at det blir en del av skolens videre planer. Det er personalet selv som skal definere hva som er skolens behov (Dembra, 2016b). Det siste prinsippet, skolen som helhet handler om at alle nivåer skal involveres i forebyggingen. Det gjelder skoleleder, lærere, foreldre, elever og lokalmiljø (Dembra, 2016b). Disse 5 prinsippene implementeres i deltaker-skolene over et års tid gjennom flere møtepunkter mellom Dembra og skolen, samt skolens eget arbeid (Dembra, 2016b), som jeg vil forklare nærmere i innledningen til analysekapittelet.

1.2 Tidligere forskning

Når det gjelder tidligere forskning på området er det ikke utført en tilsvarende undersøkelse den jeg utfører. Dembra-prosjektet har imidlertid foretatt egne evalueringer i etterkant av skolenes deltakelse. Disse fungerer i hovedsak som tilbakemeldinger til Dembra. Ved Universitetet i Oslo er det skrevet 3 masteroppgaver i didaktikk hvor Dembra blir omtalt (Nilssen, 2015, Bakke, 2017, Øien, 2017). Nilssen (2015) undersøker hvordan samfunnsfagundervisning kan forebygge ekstremisme. Her har informantene deltatt i Dembra-prosjektet. Hennes funn viser at det er flere måter å bidra til forebygging i samfunnsfagundervisningen, hvor kritisk tenkning og trygt læringsmiljø er viktige ingredienser, samt arbeid over lengere tid. Bakkes (2017) masteroppgave fokuserer på formidling av jødedommen i religionsundervisning, i tillegg til en lærebokanalyse. Hun har undersøkt elevenes oppfatning og det de sitter igjen med av religionsundervisning om jødedommen. Funnene viser at historiske hendelser blir i stor grad brukt og at elevene vet lite

om dagens jøder, samt at de gjerne har blitt gitt en offerrolle. Fra Dembra-prosjektet hadde lærerne tatt med seg tanken om at fokuset er å forebygge framfor å reparere (Bakke, 2017). Øien (2017) analyserer i sin oppgave to undervisningsopplegg om ekstremisme og voldelig radikaliserings, og forsøker å få en forståelse av synet på demokratisk medborgerskap. Hun sammenlikner et opplegg fra Osloskolen med et Dembra-opplegg, der Osloskolens fokus ligger på begrepsforståelse, mens Dembra er mer opptatt av utvikling av ferdigheter (Øien, 2017). Berg (2013) skriver i sin masteroppgave om arbeid mot rasisme. Hun sammenlikner to forskjellige skolars arbeid med temaet rasisme, og konkluderer med at det ikke er forskjell i arbeidet med tematikken på en skole med mange og med få minoritetselever. Arbeidet mot rasisme handlet om inkludering og avstand fra mobbing på skolene, noe som Dembra også jobber med. Hun nevner likevel ikke Dembra-prosjektet, men med tanke på at Dembra-prosjektet ble gjennomført for første gang høsten 2012, er dette forståelig.

Flere forskere har tematisert forebygging og arbeid mot fordommer, gruppefiendtlighet og relaterte temaer i skolesammenheng. Både Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014) og Røthing (2015) tar for seg læremidler og læreplanen, og hvordan tematikken blir håndtert. Midtbøen et al. (2014) påpeker at læreplanen gir rom for tolkning og at denne tematikken ikke er spesifisert, og oppmuntrer til en samtale rundt hva som burde og ikke burde være en del av læreplanen. Både Røthing (2015) og Midtbøen et al. (2014) beskriver en biologisk bruk av begrepet rasisme. Rasimeforståelsen hos både lærere og elever beskrives som biologisk, samt at den kobles i stor grad til spesielle tilfeller og historiske hendelser som apartheid og Holocaust. Det blir lagt liten eller ingen vekt på dagens utfordringer med rasisme, altså foregår det en lite maktkritisk og relevant håndtering av temaet (Røthing, 2015). Midtbøen et al. (2014) framhever likevel modningsprosessen som har skjedd de siste årene, hvor flere nyere lærebøker har blitt mer inkluderende og «åpner opp forståelsen av hva det vil si å være norsk» (Midtbøen et al. 2014, s.134).

Bergstrøm (2014) mener norsk skole reproducerer både rasisme og kjønnsstereotyper. Hun peker på en andregjøring av de som ikke føler seg som en del av "de frie norske", i motsetning til "de ufrie ikke-vestlige" (Bergstrøm, 2014). Det er et tydelig skille mellom "vi" og "de andre" og undervisning "om de andre" (Røthing, 2015). Røthing (2015) stiller spørsmål ved læreplanens og læremidlenes rolle i å forme nasjonens identitet og fremtid, ettersom den ikke bare gjenspeiler samfunnets normer og verdier, men også gir uttrykk for hvordan det fremtidige norske samfunnet skal se ut. Bergstrøm (2014) mener det skal være

ubehagelig for en hvit etnisk norsk lærer å undervise om tematikken, om det skal føre med seg en forandring. «Omfordeling av makt innebærer et spill som føles» (Bergstrøm, 2014).

Olser og Lindquist (2018) vektlegger viktigheten av å ha et rammeverk og språk til å snakke om de utfordringene som eksisterer. Rase og rasisme blir sjelden tematisert i utdanningsforskning og praksis, noe som har implikasjoner for håndteringen av relaterte utfordringer i skolesammenheng. Rase og rasisme må forstås bredere enn biologisk rasisme og ses i sammenheng med realiteten i dagens norske samfunn. «Det å ikke sette navn på rasismen fører til syvende og sist til at lærere vil mangle passende pedagogiske hjelpemidler til å ta seg av strukturelle ulikheter og kulturell rasisme» (Olser og Lindquist, 2018, s.35). Ved å snakke om utfordringene vil det også lettere kunne oppdages organisatorisk forskjellsbehandling. Oppdagelsen av dette vil det være med på å sikre menneskerettigheter for alle (Olser og Lindquist, 2018).

1.3 Problemstilling og oppgavens oppbygging

I denne oppgaven vil jeg rette fokus mot tematikken fordommer og gruppefiendtlighet i skolen. Læreplanen er sentral for all skoleaktivitet. Læreplanen og læremidler vil likevel ikke være hovedfokuset. Mitt hovedfokus vil rettes mot håndteringen av en slik problematikk i skolen, hvor et språk og rammeverk til å takle tematikken er essensielt. Derfor har jeg sett på Dembra som tilbyr en slik kompetanse til skoler. Det er interessant å se hvordan temaer som forståelsen av rase, norskhet og hvem ”vi” er i Norge, har blitt behandlet, samt se hvordan Dembra jobber med utvikling av skolen som helhet.

Jeg vil i likhet med Berg (2013) se på arbeid mot rasisme i skolen, men kun se på én skole og hvordan Dembra deltakelsen har påvirket dette arbeidet. I forhold til de tre masteroppgavene som skriver om Dembra, vil mitt fokus være noe bredere i denne oppgaven, ettersom jeg vil se på skolen som helhet og ha med et skoleutviklingsperspektiv framfor å se på et enkelt fag eller opplegg. Jeg vil likevel dra frem noen eksempler som kan røre ved noen av de samme temaene, som for eksempel demokratisk medborgerskap.

For å få en forståelse av hvordan en skole arbeider med forebygging av fordommer og gruppefiendtlighet, og hvordan Dembra-prosjektet har bidratt, har jeg valgt å gjennomføre en case-studie. En case-studie går i dybden på en case; en skole i dette tilfellet. Jeg undersøker

lærernes, samt ledelsens, perspektiv når det gjelder hva Dembra har bidratt med på den aktuelle skolen, for å se hvordan Dembra har påvirket lærernes hverdag, samt skolen som helhet. Min problemstilling er derfor: *Hvordan har deltakelsen i Dembra påvirket skolen og lærernes arbeid med fordommer og gruppefiendtlighet?*

Jeg har valgt både å se på lærernes individuelle erfaringer og undersøke skolens utvikling som en helhet gjennom et skoleutviklingsperspektiv. Til å begynne med i oppgaven vil jeg presentere framgangsmåten av case-studien som jeg har utført på den aktuelle skolen, der jeg har gjennomført to gruppeintervjuer, samt spørreundersøkelser. Jeg forklarer valg av metode og forskningsdesign, og forklarer valg knyttet til datainnsamling og utvalg av informanter. Reliabilitet og validitetstrusler, etiske retningslinjer, samt selve gjennomføringen og analysen vil jeg også forklare. Deretter følger et kapittel der jeg presenterer de teoretiske perspektivene rundt fordommer og gruppefiendtlighet, samt demokratisk beredskap og skoleutvikling. Til slutt vil jeg analysere og diskutere funnene gjort i undersøkelsen i lys av de nevnte teoretiske perspektivene, og avslutningsvis besvare problemstillingen i konklusjonskapittelet.

2 Metode

Jeg har foretatt en case-studie av en Oslo-skole som har deltatt i Dembra-prosjektet. I dette kapitlet vil jeg presentere metodevalg, inkludert begrunnelser, samt diskutere validitet, reliabilitet og etiske retningslinjer. Jeg vil kort gå inn på hva Dembra-prosjektet er, noe jeg også går inn på i deler av teorikapitlet og innledningen til analysekapitlet. Selve undersøkelsen består av to gruppeintervjuer i tillegg til spørreskjemaer bestående av åpne individuelle spørsmål. Gruppeintervjuene består av to grupper med lærere, og én representant fra ledelsen. Den ene gruppen, som jeg vil referer til som prosjektgruppen, ble satt sammen i forbindelse med Dembra-deltakelsen, og har vært direkte knyttet til prosjektet. Den andre gruppen består av andre lærere ved skolen, uten spesiell tilknytning til Dembra, foruten å ha vært lærere på skolen under deltakelsen. Skolen deltok i Dembra-prosjektet mellom 2012 og 2016. Jeg vil ikke spesifisere hvilket år for å sikre anonymisering, men ettersom prosjektet er relativt nytt vil deltakelsen ha foregått forholdsvis kort stund tiden. Datainnsamlingen foretok jeg i januar 2018.

Først vil jeg presentere forskningsdesignet og begrunne mitt valg. Deretter vil jeg gjennomgå hvordan datainnsamlingen foregikk. Så ser jeg på validitet, reliabilitet og etiske retningslinjer. Til slutt presenterer jeg hvordan gjennomføringen og analysen har foregått.

2.1 Case-studie

Jeg har valgt å foreta en kvalitativ undersøkelse i form av en case-studie. En kvalitativ studie er mer hensiktsmessig enn en kvantitativ studie med tanke på at jeg ville gå i dybden og undersøke kun én skole (Maxwell, 2013). Ved å undersøke lærernes og ledelsens erfaringer og tanker rundt prosjektdeltakelsen vil jeg kunne få en forståelse av deres opplevelse av prosjektet, som prosjektet er ment å gi kompetansen til. Lærerne og ledelsen gir subjektive beskrivelser (Kvale og Brinkmann, 2015), som er noe av det denne oppgaven er ute etter.

Deres opplevelse har gitt et innblikk i påvirkningen Dembra-deltakelsen har hatt.

Mulighetene er mange når det gjelder forskningsdesign, også innenfor kvalitative studier. En kvalitativ undersøkelse gir dybdekunnskap om ett eller få tilfeller. For å se hva prosjektet har ført til av arbeid i dag ville jeg få tak i læreres tanker om det de har lært og deres erfaringer i etterkant. Dette kan en kvalitativ studie gi svar på. Jeg kommer tilbake til spørsmål angående

validitet og reliabilitet senere i kapittelet. Jeg valgte å gjennomføre en case-studie av en enkelt skole. Nedenfor vil jeg begrunne valget og utdype hva en case-studie innebærer.

2.1.1 Case-studie som forskningsdesign

Case-studier er et noe omstridt forskningsdesign (Yin, 2009) ettersom det kun gir innsikt i én enkelt situasjon i dette tilfelle en skole. Innsikten gir som regel ikke grunnlag for generaliseringer, og vil heller ikke i særlig grad vise større sammenhenger. Når det er sagt så har det vært interessant å se på denne ene skolen og hvordan de arbeider. Et innblikk i læreres hverdag og tanker, gir gode pekepinner på hvordan noe fungerer i praksis, selv når kun noen få deltar. Som Yin (2009) forklarer: ”you would use the case study method because you wanted to understand a real-life phenomenon in depth” (2009, s. 18). ”Hvordan” og ”hvorfor” er nøkkelord i en case-studie mens spørsmål om ”hva” og ”hvem” krever som regel andre typer undersøkelser som gir mer konkrete og noen ganger enklere svar (Yin, 2009). I denne studien har jeg forsøkt å se hvilken påvirkning prosjektet har hatt. Dette er det en case-studie vil vise. ”The essence of a case study, the central tendency among all types of case study, is that it tries to illuminate a decision or set of decisions: why they were taken, how they were implemented, and with what result” (Schramm, 1971, i Yin, 2009, s. 17). I denne case-studien tar jeg høyde for både fenomenet og konteksten (Yin, 2009), det vil si selve skolen og dens strukturer, men konteksten strekker seg også utover skolens grenser til foreldre og nærmiljø.

Denne studien tar kun for seg én case og det finnes foreløpig ikke tilsvarende studier å sammenlikne den med. Jeg har foretatt et integrert studie (Yin, 2009) der jeg har analysert to grupper av informanter innenfor denne ene casen. Et integrerte studie har ofte et tydeligere fokus enn en holistisk studie. Jeg fokuserer altså på to grupper lærere; én gruppe som har vært med i Dembra-gruppen og en annen gruppe med andre lærere ved den samme skolen.

Det finnes ikke noen fasit på hvordan et case-studie skal se ut, men problemstillingen er viktig, og som tidligere nevnt er dette noe av det viktigste når man skal utforme studiet og det man tar utgangspunkt i (Yin, 2009). ”Hvorfor” og ”hvordan” er som sagt hoved-spørreordene i denne sammenhengen. Min problemstilling er som tidligere nevnt: *Hvordan har deltakelsen i Dembra påvirket skolen og lærernes arbeid med fordommer og gruppefiendtlighet?* Altså har jeg et godt utgangspunkt for et case-studie allerede når jeg spør ”hvordan”. Det er i noen

tilfeller hensiktsmessig å ha noen antakelser eller legge noen føringer på undersøkelsen. I andre tilfeller er det ikke ønskelig å føre studien i noen spesiell retning (Yin, 2009). I denne oppgaven har jeg ikke lagt særlige føringer på case-studiet, ettersom jeg ville gjøre en undersøkelse som åpner for at skolen kan ha arbeidet med tematikken på mange måter. Det er likevel noen av valgene som er foretatt i utvalgsprosessen som kan ses på som føringer. Ved valg av analyseenhet, som i dette tilfellet er noe så konkret som en skole, velges skolen ut i fra en eksisterende evaluering av prosjektet, som jeg vil komme tilbake til i avsnittet om utvalg.

Det er behov for en forståelse for og teori om tematikken jeg undersøker. Som regel er målet for en case-studie å enten utvikle eller teste en teori (Yin, 2009). Jeg skal på ingen måte utvikle en ny teori, men heller ikke teste en teori. Dembra tar utgangspunkt i et teoretisk grunnlag som de 5 Dembra-prinsippene springer ut fra, dermed ser jeg i noen grad på hvordan dette fungerer i praksis og bruker ulike teorier til å analysere casen, uten å foreta en faktisk test av en teori. Jeg vil også se på selve prosjektets gang og hvordan det fungerer. Jeg tar likevel ikke bare utgangspunkt i Dembras teoretiske bakgrunn, men vil i teorikapittelet av denne oppgaven gå nærmere inn på flere teoretiske perspektiver.

2.2 Datainnsamling

Gjennomføringen av datainnsamlingen foregikk i form av gruppeintervjuer og spørreskjemaer. Jeg valgte gruppeintervju framfor individuelle intervju for å skape et samspill mellom informantene der de kunne få hjelp av hverandre, samt begrense tidsbruken på datainnsamlingen. Gruppeintervjuer vil hjelpe med å få frem forskjellige synspunkter og «kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle og ofte mer kognitive intervjuer» (Kvale og Brinkmann, 2015, s.180). Det gir imidlertid mindre kontroll til meg som intervjuer. De to gruppene ble intervjuet separat, og for å triangulere og sikre et bredt datamateriale ville jeg som sagt også benytte spørreskjemaer, med åpne spørsmål. Denne typen triangulasjon brukte jeg for å bekrefte eller avkrefte det jeg fant ut ved bruk av en metode (Maxwell, 2013). Jeg ville se på lærerperspektivet, samtidig som jeg fikk innsyn i ledelsens perspektiv, og fikk på denne måten bekreftet eller avkrefte informasjonen. Det ideelle hadde vært å følge lærere over lang tid, både før og etter Dembra-deltakelsen og observere de langvarige virkningene, men det ville krevd en mer omfattende undersøkelse. Jeg har vært interessert i å finne ut hva lærerne

tenker om tematikken fordommer og gruppefiendtlighet, samt å få deres tanker rundt deres egen praksis og om Dembra har vært til hjelp på dette området. Det at informantene enkelte ganger ikke har gitt svar, er også interessante funn å diskutere. Det ideelle hadde også vært å i tillegg få med et elevperspektiv, men tidsrammen min har ikke tillat dette.

2.2.1 Utvalg

Utvalget er i hovedsak basert på tilknytning til Dembra-prosjektet. Når det gjelder selve skolen, er den tilfeldig valgt ut blant Oslo-skoler som har deltatt i Dembra prosjektet og gitt positiv tilbakemelding i evalueringen av prosjektet. Her har en av Dembras fagpersoner, som jeg i denne oppgaven har valgt å kalle Dembra-staben, og bi-veileder for denne oppgaven, Claudia Lenz fungert som portvakt. Hun oppgav tre skoler som oppfylte kravene. Valget blant disse var tilfeldig. Den positive tilbakemeldingen på deltakelsen var viktig for å sikre en skole som aktivt jobbet med tematikken og ville kunne fortelle noe om hvordan arbeidet er i dag. Jeg anså en positiv tilbakemelding som et mulig tegn på at dette var tilfelle for denne skolen. Om valget landet på en skole som ikke hadde særlig godt inntrykk av Dembra, ville det muligens ikke vært mye å hente om temaet i ettertid. Selv om dette eventuelt kunne vært interessante funn også. Geografisk ville jeg velge en Østlands- eller Oslo-skole for kortest mulig reisevei.

Som sagt er studiet en integrert case-studie (Yin, 2009), hvor jeg intervjuet to grupper. Den ene gruppen bestod av lærere fra prosjektgruppen som ble satt sammen i forbindelse med Dembra-deltakelsen og var direkte knyttet til Dembra-prosjektet. Jeg velger å kalle denne informant-gruppen for prosjektgruppen, til tross for at den ikke inkluderer alle medlemmene av gruppen som jobbet sammen i forbindelse med Dembra. Prosjektgruppen jeg intervjuet bestod av tre lærere og en representant fra ledelsen. Den andre gruppen, som jeg omtaler som lærergruppen, bestod av tre lærere ved skolen, som ikke hadde vært en del av prosjektgruppen og hadde derfor mindre tilknytning til Dembra-prosjektet. Utvalget av lærere var tilfeldig fra min side. Fra den opprinnelige prosjektgruppen stilte de som hadde mulighet til intervju. To av informantene fra prosjektgruppen har stått for anskaffelse av informanter; disse har altså fungert som portvakter. Jeg la ingen føringer annet enn at dette skulle være lærere og ledelse ved skolen, der én gruppe bestod av personale som hadde vært i prosjektgruppen og den andre gruppen med andre lærere. Jeg uttrykte at det kunne være hvilke som helst lærere, også de som eventuelt har vært negative til prosjektet, eller ikke har

uttrykt noe spesielt angående Dembra. Altså ga jeg dem stor frihet i valg av informanter og hvordan utvalgsprosessen skulle foregå, derfor kan det ha blitt lagt noen føringer fra deres side. I utgangspunktet ville jeg ha et eget intervju med ledelsen, eller en ledelsesperson som hadde vært med i prosjektgruppen og aktiv i Dembra-sammenheng, men denne personen var en aktiv del av prosjektgruppen og ble derfor inkludert i gruppeintervjuet. På forhånd antok jeg at prosjektgruppen ville være noe mer engasjerte og ha mer å si om temaet enn lærergruppen. Dette viste seg å være tilfelle. Lærergruppen hadde mer generell informasjon av hva skolen sitter igjen med og kunne til tider blande Dembra-deltakelsen med andre typer prosjekter skolen har deltatt i.

2.2.2 Det kvalitative forskningsintervju og spørreskjema

Jeg har foretatt to respektive gruppeintervjuer, hvor jeg stilte gruppene åpne spørsmål der alle stod fritt til å svare og legge til informasjon. Intervjuene var semi-strukturerte, altså noe et sted mellom en åpen samtale og lukket spørreskjemasamtale, der intervjuguiden ikke er helt satt, men likevel eksisterende (Kvale og Brinkmann, 2015). Intervjuguiden utformet jeg i forkant av intervjuene, der jeg vektla erfaringer etter Dembra-deltakelsen, men inkluderte også spørsmål om forventninger i forkant og selve deltakelsen. Jeg prøvde ut guiden på en venn, som førte til noen små justeringer. I etterkant har jeg sett at jeg kunne ha lagt til utformingen av spørsmål for å komme mer under huden på informantene og innholdet i Dembra-tematikken. Gjennom spørsmål om tiden før, under og etter deltakelsen i prosjektet fikk jeg likevel en del informasjon om hvordan prosjektet har fungert på skolen og hvordan skolen har fortsatt dette arbeidet. I gruppeintervjuene kunne deltakerne spille på hverandres innspill og uttrykke seg muntlig, mens spørreskjemaet var skriftlige og hadde en mer individuell karakter. Deltakerne kunne skrive det de eventuelt ikke ville ta opp i gruppeintervjuet eller si seg uenige i det som kom fram. Ideelt sett ville jeg også ha gjennomført enkeltintervjuer, men for å spare tid brukte jeg spørreskjema. Hensikten var å få hver enkelt lærers personlige mening, der de andres innspill eller tilstedeværelse, ikke påvirket utsagnene, men også eventuelle tanker som kom i etterkant av gruppesamtalen. Det kan også være en fordel å få skriftlige svar i tillegg til de muntlige intervjuene, ettersom informanter uttrykker seg på forskjellige måter. Dette sikrer også et bredere datamateriale. Forberedelsene har vært viktige når det gjelder datainnsamlingen (Yin, 2009), i denne perioden har jeg utformet spørreskjema, intervjuguide og opprettet kontakt med informanter.

2.3 Gjennomføring og analyse

Intervjuene ble gjennomført på den aktuelle skolen i januar 2018, i informantenes arbeidstid. Det var bevisst fra min side å få gjennomført intervjuene på skolen i løpet av, eller rett etter arbeidstid for å sikre informanter, ettersom jeg antok at travle lærer nødvendig ville bruke mye tid på gruppeintervjuet. Gjennomføringen gikk stort sett etter planen, informantene delte gladelig og jeg fikk svar på de spørsmålene jeg stilte, samt et innblikk i skolens miljø, kultur og praksiser. Dembra er et prosjekt hvor ønsket er å gjennomsyre hele skolen og skolehverdagen, dette har ikke vært enkelt å få tak i, og ikke nødvendigvis vært lett for informantene å sette ord på. Jeg har likevel fått informasjon som kan gi et visst bilde av i hvilken grad de har klart dette. Det har vært interessant å se hvilke koblinger de har gjort mellom Dembra og det som skjer og ikke skjer på skolen. Jeg har likevel ikke fått like mye materiale som ønsket, noe jeg tror kan skyldes utformingen av intervjuguide og spørsmålene, som tidligere nevnt. Jeg har hatt et stort fokus på effekten av Dembra, men ikke gått i dybden på innholdet i Dembra, i spørsmålene.

I etterkant av intervjuene har jeg transkribert opptakene. Jeg har skrevet ordrett det som har blitt sagt for at ikke noen informasjon skal gå tapt. Dialekter er ikke relevant for analysen og har derfor blitt anonymisert, dette gjelder også alle navn, også stedsnavn. Transkripsjonen viser naturligvis et muntlig språk, som til tider kan virke usammenhengende og gjentakende når det er nedskrevet (Tjora, 2017). Når det gjelder koding av transkripsjonen, har jeg forsøkt å tilnærme meg datamaterialet induktivt ved å la datamaterialet tale for seg, gjennom en stegvis-deduktiv metode (Tjora, 2017). På denne måten vil jeg unngå en sorterings-koding der jeg fokuserer på temaene jeg har spurt om, framfor temaene som ble tematisert i intervjuene. Kodene har jeg organisert i kodegrupper etter tema, de tre kodegruppene eller temaene som utpekte seg fra transkripsjonen var situasjonene på skolen, Dembras bidrag til skolen og utfordringer ved implementeringen av Dembra. Jeg vil i analysekapittelet diskutere disse tre temaene i lys av teorien.

I analysen har jeg valgt å betegne informantene i lærergruppen for lærer 1, 2, og 3, mens prosjektgruppen, som inkluderer også ledelsen har jeg valgt å kalle for prosjektlærer 1, 2, 3 og 4. Dette kun for å skille mellom informantene og hvilken gruppe de tilhører. Ved gjengivelse av sitater vil dialekt, i likhet med transkripsjonen være anonymisert, og jeg vil fjerne grammatiske feil. Sitater er hentet fra transkripsjonen, som fungerer som den empirien

jeg analyserer i analysekapittelet (Tjora, 2017). Spørreskjemaene bekreftet det som ble sagt i intervjuene, derfor er det ikke referert til disse i analysen.

Implikasjonene av en slik case-studie er usikre, men som nevnt tidligere kan en utvidet undersøkelse av flere skoler kunne bidra til en større forståelse av Dembra prosjektets innflytelse. Det kan også være interessant for eksterne aktører som driver med liknende prosjekter, samt andre skoler i utvikling, å se hvordan denne skolen jobber med Dembra. Utover det vil det også til en viss grad kunne si noe om Utdanningsdirektoratets ambisjoner er nådd, når det gjelder deres mål med å sette i gang et prosjekt som Dembra. Denne undersøkelsen alene kan likevel kunne gi et innblikk i hvordan en skole jobber med en ekstern aktør og i hvilken grad det blir en del av den daglige praksisen på akkurat denne skolen.

2.4 Validitet og reliabilitet

Validitet er viktig, også når det gjelder kvalitativ forskning (Maxwell 2013). Forskingen er subjektiv og jeg som forsker må være klar over egne meninger og hvordan de kan påvirke forskningen. Jeg har et godt inntrykk av Dembra og menneskene bak dette prosjektet, samt hele ideen om å styrke demokratiundervisning og forebygging av fordommer og gruppefiendtlighet i skolen. Jeg er klar over at dette inntrykket i mitt møte med informanter og videre analyse kan ha en påvirkning på oppgaven, men en bevisst refleksjon rundt dette vil også begrense påvirkningen (Maxwell, 2013).

Begrepsvaliditet er også noe å ta med i beregningen for å sikre validiteten (Maxwell, 2013), når det gjelder begrepene jeg bruker knyttet til Dembra-tematikken. Jeg diskuterer bruken av begreper nærmere i teorikapittelet. Jeg har prøvd å styrke validiteten ved å ha flere informanter, derfor har jeg intervjuet 7 informanter. Jeg vil i noen grad også sammenlikne disse, altså de to gruppene med hverandre. Det hadde vært en fordel å ha bedre tid på prosjektet, som tidligere nevnt, også med tanke på langvarig involvering (Maxwell, 2013), her kunne jeg fått god informasjon over tid, men det er altså ikke tilfellet. Triangulering i form av varierte metoder vil også sikre validitet (Yin, 2009). Jeg har som sagt brukt både gruppeintervjuer og spørreskjema i case-studiet. Jeg ser også etter validitetstrusler, for å sikre indre validitet. Det kan altså være andre ting som spiller inn som jeg ikke har tatt høyde for. Begge gruppene nevnte at skolen har deltatt i flere prosjekter i løpet av den samme tiden som

Dembra-deltakelsen har pågått. Her kan altså det jeg anser som virkning av Dembra, faktisk være et resultat av andre prosjekter, kombinasjonen av begge prosjektene eller noen helt andre faktorer. Jeg har basert mine slutninger på intervjuene og utsagnene til informantene og har tatt slike validitetstrusler med i betraktningene.

Ytre validitet er vanskelig å sikre i en case-studie. Denne case-studien ser kun på én case og er derfor ikke analytisk generaliserbar, og heller ikke statistisk generaliserbar ettersom utvalget ikke nødvendigvis er representativ for populasjonen og ikke utover populasjonen (Yin, 2009). Altså vil funn hos de utvalgte lærerne ikke nødvendigvis være representative for alle lærere på denne skolen, og ikke for alle skoler i Norge, for eksempel. Om studien skal generaliseres må det gjennomføres flere case-studier av samme type, som støtter mine funn (Yin, 2009). Ettersom dette ikke er planlagt vil jeg ikke forsøke å bruke resultatene i denne studien til å generalisere. Målet med undersøkelsen er selvsagt viktig; som sagt vil jeg gjerne belyse tematikken og få innsyn i hva Dembra gjør, og ikke utvikle en teori som gjelder for alle skoler eller liknende.

Når det gjelder reliabiliteten så er målet å minimere feil og bias (Yin, 2009), noe jeg har gjort ved å forholde meg mest mulig objektivt og forsøke å ta logiske avgjørelser som andre også ville tatt. Altså har jeg prøvd å sørge for at resultatene ikke på noen måte er avhengig av at det er jeg som er forsker, men at resultatene hadde vært de samme med en annen som forsker. Dette vil imidlertid være vanskelig å få gjennomført med kvalitativ forskning, en revideringsprosess vil kunne være enklere å få til (Yin, 2009). Derfor har jeg også dokumentert hele prosessen slik at den kan revideres i etterkant om nødvendig, med unntak av lydopptakene som slettes av hensyn til anonymisering.

2.4.1 Etske retningslinjer

Jeg har gjort meg opp noen tanker når det gjelder etiske problemstillinger. Deltakerne i undersøkelsen er informert om hva prosjektet går ut på og har gitt sitt samtykke. Prosjektet er godkjent av NSD og informantene har skrevet under på en forespørsel om deltakelse. Informantene kan trekke seg på ethvert tidspunkt og er informert om hva deltakelsen innebærer. Jeg har anonymisert informantene, skolen og personer nevnt i intervjuene, slik at utsagnene ikke kan spores tilbake til informantene. Jeg har også valgt å unngå å i for stor

grad identifisere hva som har blitt nevnt fra ledelsen, ettersom denne ene representanten kan bli lett å gjenkjenne.

Dembra-staben har vært tilgjengelig for meg og jeg har fått innsyn i det arbeidet de har gjort skoleåret 2017-2018, med andre skoler. Claudia Lenz, min bi-veileder har som nevnt tidligere fungert som en portvakt for meg og hjulpet meg i gang med prosjektet ved både å gi informasjon og tilgang til Dembra-prosjektet, samt kontakter til å gjennomføre undersøkelsen. Vi ble på et tidlig tidspunkt enige om at hun ikke skulle være en del av selve datainnsamlings-prosessen eller være veileder når det gjaldt analysen av data. Dette for å unngå bias (Yin, 2009). Likevel vil jeg trekke frem mulige bias med tanke på datainnsamlingen, ettersom den aktuelle skolen er klar over at Dembra-staben har hatt en rolle i å opprette kontakten, altså at jeg fikk kontaktinformasjonen gjennom Lenz. Det er mulig informantene har tilbakeholdt informasjon eller gitt annen informasjon enn om dette ikke var tilfelle. Flere informanter hadde et positivt inntrykk av Dembra og uttrykte dette tydelig. Det er ikke nødvendigvis negativt for undersøkelsen, ettersom valget av skole i utgangspunktet var basert på at de hadde et slikt inntrykk av prosjektet. Mulige konsekvenser for informantene må også tas i betraktning, om deltakelsen kan ha noen innvirkning på deres fremtid på noen som helst måte. Det har ikke vært noen stor risiko knyttet til deltakelsen; informantene risikerer i verste fall å framstå dårlig i intervjusituasjonen med sine kollegaer, eller liknende. Det å framstå på en positiv måte ovenfor de andre informantene, intervjuer og veiledere kan være et ønske, men dette vil antakelig i større grad gå utover undersøkelsen fremfor deltakerne. Jeg opplevde likevel deltakerne som ærlige og oppriktige. Jeg som forsker kan også ha mine bias, for eksempel knyttet til om jeg vil at Dembra-prosjektet skal lykkes eller ikke, eller et ønske om å gi et positivt inntrykk på grunn av min kontakt med Dembra-prosjektet. Eventuelle andre personlige agendaer er også noe enhver leser må ta med i betraktningen, enten det er bevisst eller ubevisst. Jeg har forsøkt å ha en profesjonell rolle og legge vekk personlige agendaer.

3 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere ulike teoretiske perspektiver om forebygging av fordommer og gruppefiendtlighet i skolen. Jeg vil gjøre rede for begrepene fordommer og gruppefiendtlighet og relaterte begreper, samt se på bakgrunnen til disse fenomenene.

Deretter vil jeg ta for meg demokratisk beredskap. Her diskuterer jeg nasjonal identitet og tilhørighet, demokratipedagogikk, deliberativt demokrati og hvordan dialog og praktiske tilnærminger kan føres til klasserommet. Til slutt vil jeg ta for meg skoleutvikling som tema, og hvordan skoler arbeider med eksterne aktører. Jeg vil i ulike deler koble Dembra-prinsippene til teorien. De 5 prinsippene er som tidligere nevnt: deltagelse og inkludering, kunnskap og kritisk tenkning, mangfoldskompetanse, eierskap og forankring, og skolen som helhet. De ulike perspektivene i denne delen vil jeg bruke til å diskutere hvordan lærere kan forebygge fordommer og gruppefiendtlighet, knyttet opp mot funnene i analysedelen.

3.1 Fordommer og gruppefiendtlighet

Fordommer og gruppefiendtlighet favner et bredt spekter av holdninger, handlinger og konsekvenser, som rammer mange ulike grupper. Det er ikke bare snakk om rase og etnisitet, men også kjønn, legning, alder, funksjon og bakgrunn som rammes av fiendtlighet (Bangstad og Døving, 2015). Fordommer og gruppefiendtlighet har noen mekanismer som fører med seg utenforskap og i mange tilfeller hierarkisering eller rangering av mennesker. Fordommer forstås som «negativ generalisering basert på en mangelfull og lite fleksibel oppfatning av gruppen» (Molderheim, 2014, s.4), mens gruppefiendtlighet er en samlebetegnelse for fenomener som fremmedfiendtlighet, rasisme og antisemittisme. Slike negative holdninger rettet mot spesifikke grupper er sterkt forbundet med en holdning om at mennesker og ulike grupper har ulik verdi (Lenz og Naustad, 2016).

Bangstad og Døving (2015), presenterer en bred oppfattelse av begrepet rasisme, som er underordnet, men grenser til det jeg omtaler som gruppefiendtlighet i denne oppgaven. Det finnes flere former for rasisme. Det kan være snakk om klassisk, eller biologisk, rasisme der det som omtales som rase og avstamning, og det som knyttes til fysisk utseende som hudfarge, spiller en rolle. Denne forståelsen innebærer noe medfødt og noe som varer livet ut. Ny-rasisme eller kulturell rasisme, ser bort i fra biologisk rase, men fokuserer på kultur eller religion. Kulturell rasisme ser ikke på fremmede kulturer som forenelige, men at en kultur vil

være overlegen en annen (Rogstad og Midtbøen, 2009, Bangstad og Døving, 2015). Det kan også være snakk om en rasisme som har grodd seg fast i samfunnsstrukturene, der sosial urettferdighet blir opprettholdt gjennom en institusjonalisering av rasismen, og der enkeltmenneskers holdninger ikke nødvendigvis spiller en rolle (Bangstad og Døving, 2015). I USA har et raseskille mellom svarte og hvite blitt opprettholdt på denne måten ved at for eksempel hvite som regel har bedre skoler, jobber og helse. Rasisme som fenomen utvikler seg og endrer karakter, men det som er sentralt er forskjellene mellom og hierarkiseringen av "vi" og "de andre". Dette vil føre med seg konsekvenser som forskjellsbehandling og diskriminering. En kan stille seg spørsmålet om rasisme eller fiendtlige holdninger og diskriminering er to sider av samme sak (Rogstad og Midtbøen, 2009). Rasismebegrepet er tredelt, Bangstad og Døving (2015) forklarer de ulike mekanismene på denne måten:

For at noe skal kunne kalles rasisme, eller være en rasistisk ideologi, mener vi at tre prosesser inngår:

1. Å dele inn en befolkning i ulike kategorier der noen gis negative essensielle trekk.
2. Å redusere et individs identitet til de gitte negative karaktertrekkene for en kategori.
3. Å bruke de negative karaktertrekkene som argumenter for underordning og diskriminering. (s.16)

Den første prosessen er den kategoriseringen en foretar av mennesker, deretter vil en redusere menneskers identitet til egenskapene av kategoriseringen og tilslutt bruke dette som begrunnelse for diskriminering av en gruppe eller enkeltmennesker. Dette står i kontrast til demokratiske verdier som likestilling, medbestemmelse, inkludering, fellesskap, samt menneskerettighetene. Altså ser vi en rangering av mennesker der noen er mer verdt enn andre, en hierarkisering der noen har makt over andre og ekskluderende praksiser der mennesker blir diskriminert og føler på utenforskap.

Dette eksisterer også i Norge og norske skoler. Antirasistisk Senter (2017) viser i sin rapport om opplevd rasisme blant unge at det forekommer hverdagsrasisme i Norge. Rasisme er et kontroversielt begrep i Norge. Vi bør ikke «eksepsjonalisere» (Bangstad og Døving, 2015, s.9) rasismen ved å gjøre den til et uttrykk for ideer, holdninger og praksiser som kun hører hjemme i samfunn der rasisme inngår i det juridiske systemet eller er noe som kun angår andre enn oss selv (Bangstad og Døving, 2015). Rasisme gjelder ikke bare handlinger av

etnisk rensning som Holocaust; den kan være en del av samfunnet og menneskers hverdag uten at den er synlig. Det er ikke bare regimer med tydelig institusjonalisert rasistisk ideologi som kan ha slike holdninger. Det er en slik bred definisjon av begrepet Bangstad og Døving (2015) opererer med. Begrepet rasisme vekker likevel ofte dramatiske assosiasjoner som gjør at en distanserer seg fra det. Ikke minst er fokuset ofte på minoriteten framfor majoriteten, noe rasialiserings-begrepet forsøker å snu. Det skiller heller ikke mellom holdninger og handlinger (Rogstad og Midtbøen, 2009). Alvorlighetsgraden er likevel klart større hvor rasisme har blitt en del av systemet og forskjellige institusjoner i samfunnet slik det var for eksempel i slavetiden i USA og under apartheidsystemet i Sør-Afrika (Bangstad og Døving, 2015).

Rasialisering kan være et mer anvendbart ord i den norske konteksten, (Rogstad og Midtbøen, 2009, Bangstad og Døving 2015, s.20). Rasialisering prøver ikke å skille mellom hvem som er rasister og ikke, men avdekker heller hvilke kategoriseringer som skaper et skille mellom grupper. Det handler altså ikke om en ideologi, men en ubevisst oppfatning av gruppene «oss» og «de andre» (Rogstad og Midtbøen, 2009, s.3). Rase er et tabubelagt tema i Norge. Nordmenn vil gjerne unngå tematikken, seg å være fargeblinde, og behandle alle likt. Harlap og Riese (2014) problematiserer og er skeptiske til konseptet fargeblindhet, samtidig som de er nølende til å innføre en bruk av rase-begrepet som en meningsfull kategori i Norge. Fargeblindhet er et forsøk på å være rasenøytral, eller å ikke la rase bety noe, samtidig som en slik ideologi «tydelig demonstrerer hvilken betydning rase har» (Harlap og Riese, 2014, s.191). De legger likevel stor vekt på at det er viktig å ha begreper for å kunne beskrive roten til problemene i arbeidet for et likeverdig og rettferdig samfunn. Ideen om fargeblindhet innebærer «at man tar for gitt at hudfarge/ansiktstrekk ikke har innflytelse på eller blir gjort relevant i sosial samhandling. Dette betyr at det blir vanskelig å påpeke sosial urettferdighet eller diskriminering på grunnlag av slike kjennetegn» (Harlap og Riese, 2014, s.192). Vassenden (2011), omtaler bruken av begrepet "hvite nordmenn". Informantene i hans undersøkelse mener at dette brukes som en beskrivelse av de som er "helt norske", men det viser også at ved å bruke både beskrivelsen "hvit" og "nordmann", så er det et skille mellom det å være nordmann og å være hvit. Altså trenger ikke en nordmann å være hvit, men en "hvit nordmann" er det som de beskriver som "helt norsk", altså med etnisk norsk bakgrunn. Bråten (2011) undersøker betydningen av minoritetsbakgrunn ved valg av kandidater og rangering på valglister ved lokale valg. Hennes informanter anser hudfarge som uviktig så lenge personen er «norsk i sin tenkemåte» (Bråten, 2011, s. 122), når de skal velge en politisk

kandidat. Hudfarge er altså stadig et tema når det gjelder rasespørsmål og nasjonal tilhørighet og er en meningsbærende kategori med en lang historie. «Det ville være viktig å være fargeblind hvis rase som kategori ikke hadde noe meningsbærende makt» (Harlap og Riese, 2014, s. 191). Men virkeligheten er ikke slik, om vi skulle være fargeblinde, ville vi også vært blinde for de relaterte problemene som har eksistert i lang tid og eksisterer i dag.

Historien forteller oss om stadige skiller mellom grupper og om handlinger utført på grunn av fordommer og gruppefiendtlighet. Helt tilbake til antikken ble betegnelser som ”siviliserte” og det negativt ladede ”barbarer” brukt av grekerne, for å skille mellom dem som snakket gresk og ikke, eller bodde utenfor den greske republikken (Bangstad og Døving, 2015). USAs historie vitner også om en klar distinksjon mellom slaver og slaveeiere, eller svarte og hvite, hvor en viktig distinksjon også var at slaver ikke kunne lese og skrive. Slaver ble på mange måter ansett som dyr uten rettigheter og menneskelige egenskaper, og var totalt underordnet sine eiere. Dette gjaldt fram til opphevelse av slaveriet i 1865. I tiden etter ble imidlertid situasjonen mer alvorlig for tidligere slaver der segregering, lynsjing og annen brutal behandling, var hverdagskost for svarte. Det vitner om at holdningene ikke forsvant med opphevelsen av slaveriet (Bangstad og Døving, 2015).

Begrepet rase ble først brukt på den iberiske halvøy, eller dagens Portugal og Spania. Det muslimske al-Andalus, som det den gang het, kom under katolsk herredømme i 1492. Området var befolket av både muslimer, jøder og kristne. Da katolikkene fikk kontrollen over området fikk jøder og muslimer valget mellom å bli utdrevet eller konvertere til katolisismen, som flere gjorde, mange under tvang. Utover 1500-tallet ble det rettet mistanke mot den nå kristne delen av befolkning som hadde bakgrunn fra de andre religionene, og en oppfattelse om at de ikke var av ”rent kristent blod” og at «jødisk og muslimsk identitet var biologisk nedarvet, eller altså fulgte ”med blodet” (Bangstad og Døving, 2015, s. 41-2). Dette førte til forfølgelse av jøder og muslimer, og tortur for å avsløre avstamningen deres. Ut fra denne mistenkeliggjøringen av de to gruppene på den iberiske halvøy, kom doktrinen som var noe av bakgrunnen til nazistenes folkemord på jødene under andre verdenskrig (Bangstad og Døving, 2015). Det var først på 1930-tallet at rasisme ble brukt som et begrep, dette i forbindelse med en voksende bekymring for naziregimet, men som historien forteller betyr det ikke at slike holdninger ikke eksisterte i lang tid før dette ble brukt som begrep. Det skjer hele tiden en utvikling, og nåtiden må ses i lys av hva som har hendt i fortiden. Noen forestillinger vedvarer, andre forblir de samme, men i de aller fleste tilfeller ser vi de samme

forestillingene om fiendtlighet i nye former. Det som imidlertid er viktig å huske er at det er mange grupper som er bærere av denne arven, grupper som gjennom historien har vært ekskludert og møter nye former for eksklusjon i dag (Bangstad og Døving, 2015). I Norge bærer blant andre samene på en slik arv. Fornorskingen av samene foregikk fram til 1980-tallet og den har satt sine spor i samenes daglige liv, også i dag. Norge er ikke et unntak når det gjelder fiendtlige holdninger og handlinger. I kolonitiden var nordmenn involvert i slavehandel i ulike områder i Afrika, og mellom 1934 og 1977 ble også rom- og romanifolk tvangssterilisert i Norge (Bangstad og Døving, 2015). I følge HL-senteres rapport om holdninger til jøder og andre minoriteter i Norge (2012), som nevnt i innledningen til oppgaven, er også dette et folk som nordmenn har fordommer mot i dagens Norge. Rapporten viser også at det finnes antisemittiske holdninger i Norge.

Fordommer mot minoriteter øker i Europa i dag, dette muligens på grunn av dårlig økonomi og arbeidsledighet, som skaper en utrygghet og kan føre med seg fordommer og fremmedfrykt. Terror og konflikter i verden kan også gi grupper et stempel og føre til fordommer og fiendtlighet mot disse (Bangstad og Døving, 2015). Denne oppgaven tar utgangspunkt i den norske skolen og dermed de strukturene og institusjonene som vi har i Norge. Disse er bygd på kristne og humanistiske verdier, samt et demokratisk system, der fordommer og gruppefiendtlighet i utgangspunktet ikke aksepteres (Opplæringsloven, 2008, § 1-1). Det formidles altså at fiendtlige holdninger er noe som motarbeides og er uønsket i samfunnet, likevel kan vi ikke si at det ikke forekommer for eksempel systematisk rasisme på forskjellige områder. Det er imidlertid som tidligere nevnt viktig å skille mellom holdninger og handlinger. Lenz og Naustad (2016) peker på at om slike holdninger blir om til handlinger vil dette bringe ekskludering og påføre lidelse, altså i strid med opplæringslovens plikt om å hindre krenkelser av elever (Opplæringsloven, 2008, § 9a).

3.2 Demokratisk beredskap

Fordomsfulle og gruppefiendtlige holdninger fører med seg udemokratiske handlinger, som jeg har diskutert, derfor vil jeg nå ta for meg demokratisk beredskap og demokratipedagogikk, som kan møte slike holdninger og handlinger på ulike måter. Demokrati, er et folkestyre der frihet og likhet er de mest sentrale verdiene, som betyr at alle har de samme rettighetene (Stray, 2011). Demokratiet er både en statsform som vi omtaler som et representativt demokrati, men også en rettstat som gir rettigheter til borgerne, som lik

behandling, som vi ser flere alvorlige brudd på i eksemplene fra historien i første del av dette kapittelet. Felles verdigrunnlag i form av identitet og tilhørighet og deltakelse eller deliberasjon, er de siste aspektene ved demokratiet jeg skal ta for meg og omtale i denne delen av kapittelet. Disse beskriver hvordan leve som medborgere i et politisk fellesskap (Stray, 2011).

3.2.1 Tilhørighet og nasjonal identitet

Nasjonal identitet kan forstås på flere måter. "Ethnos"-aspektet er knyttet til etnisitet, der fødsel og arv er identitetsfaktorer. "Demos" retter fokus mot det politiske fellesskapet en stat representerer som den viktigste identitetsfaktoren (Vassenden, 2011). Statsborgerskap vil kunne ses på som en forutsetning for "demos", ettersom statsborgerskap gir individet rettigheter som opphold og stemmerett, som vil kunne ses på som forutsetninger for den politiske deltakelsen. I Norge er det nedstammingsprinsippet som er sentralt når det gjelder statsborgerskap, men det finnes også andre veier til et statsborgerskap (Bahus, 2017). Både "ethnos" og "demos" er likevel antakelig noe alle samfunn vil inkludere i noen grad, i sin definisjon av nasjonal identitet. Vi ser begge, eller både den etniske og politiske forståelsen av nasjonal identitet, i det norske samfunnet. Det er likevel etnisk homogenitet som råder sterkt som forståelsen av norsk nasjonal identitet og hva norskhet er (Vassenden, 2011). Vassenden (2011) mener det er viktig at en er tydelig i bruken av begrepet norskhet, og viser tydelig hva som ligger i begrepet, enten det er statsborgerskap, hvithet, etnisitet, eller kultur en viser til. Barths (1969) "the ethnic boundary" og "the cultural stuff" skiller mellom etnisitet som sosial organisasjon og kultur. Hans hensikt var å «snu oppmerksomheten fra å studere etniske grupper gjennom deres "kultur"... til å studere relasjonell organisering av grupper, altså grenser mellom grupper og de kategoriene som folk bruker i identifikasjon og kategorisering av en selv og andre» (Vassenden, 2011 s.161). Kultur forandrer seg i større grad etter omstendighetene, mens etnisitet vil kunne være varig, også ved forflytting. Kulturelle forskjeller kan altså være tilstede, mens den sosiale organisasjonen vil bli værende mener Barth (1969). Dette er noe som er beskrivende for forståelsen av den norske nasjonale identiteten. Informanter mener de aldri kan bli "helt norske", selv om en også kan være "norsk i sin tenkemåte" (Vassenden, 2011), som omtalt tidligere i kapittelet. Mange av Vassendens (2011) informanter omtaler flere kulturelle faktorer som språk og venner, som noe som gjør dem norske, mens etnisitet er noe som ikke forandrer seg. Lynnebakke og Fangen (2011) ser ikke på "demos" aspektet som det som i praksis definerer norskhet.

Informantene i deres undersøkelse mener opphav eller ”ethos”, er sentralt, uavhengig av om vedkommende er født i Norge eller ikke. Kategoriene ”norsk” og ”utlending” brukes i stor grad også om personer som er født og oppvokst i Norge. Det brukes en skala som varierer fra å være ”veldig norsk” til opplevelsen av å være norsk i enkelte situasjoner. Faktorer som trekkes frem som fører til innenforskap eller inkludering, er ”typiske norske” skikker som å dra på hytta, religiøs tilhørighet som julefeiring og påvirkning av etniske nordmenn, som å for eksempel vokse opp i et nabolag med overvekt av etnisk norske. Men som sagt er det etnisitet som skiller seg ut som den viktigste faktoren som styrer om en føler seg ”helt norsk”. En kan likevel være ”mer norsk” gjennom kulturell praksis. Altså viser det seg at mange i det norske samfunnet føler på utenforskap til tross for sin norske kulturelle praksis og lange botid i Norge. Som Lynnebakken og Fangen (2011) påpeker står dette «i kontrast til noen av bidragene til den akademiske debatten om medborgerskap (citizenship) de siste årene, der det har blitt lansert muligheten for patriotisme som ikke er basert på etnisitet og nasjonal tilhørighet» (s.152). I neste del av kapitlet vil jeg se med på medborgerskapsbegrepet.

Et demokrati med et felles verdigrunnlag (Stray, 2011), kan minne om det Gullestad (2002) omtaler som likhetslogikken; en forestilling «om at likeverd er avhengig av likhet» (s.196). Er man for forskjellige tenker noen på dette som en mangel og en trussel for harmonien. «Det er som om likhetsidealet krever at det skapes noen som ikke hører til, for å styrke likhet, enhet og tilhørighet i gruppen» (Gullestad, 2002, s. 84). Det er til en viss grad en ”vi”-”dem”-konstruksjon i Norge som er med å opprettholde den norske identiteten (Gullestad, 2002). Elever forholder seg i stor grad til andres fortolkninger for å skape seg en selvforståelse og identitet. Som nevnt er også fysisk ytre som for eksempel hudfarge noe som får en betydning for dette. «Kroppens tegn har sterke sosiale betydninger og disse betydningene er det vanskelig for enkelt-individer å frigjøre seg fra» (Prieur, 2002, s. 5, referert i Røthing, 2016, s.35). Mauseth (2004) mener det er et mål å få en bevissthet rundt seg selv og sin egen identitet. Denne skapes i møte med andre mennesker, men det er ikke et mål å velge mellom visse identiteter. Hun bruker begrepet narrativ identitet, der unge kan ses som en fortelling av mange historier. «Identitet er ikke en fast substans, men symboler som må tolkes, og dette foregår gjennom hele livet som en samtale og en fortolkningsprosess» (Mauseth, 2004, s.31). I en prosess av identitetsutvikling er det viktig at skolen og lærere er bevisste på hvilken norskhet som formidles i skolen og hvilke kjennetegn som kobles til den norske nasjonale identiteten i undervisningen.

Lærebøkene formidler gjerne majoritetskulturens normer og verdier, som overlater det til læreren å inkludere minoriteter (Midtbøen et al. 2014). Harlap og Riese (2014) forteller om eksempler der læreren har kommet i situasjoner der vedkommende har latt elever bli representanter for kulturer og identiteter de ikke er tilknyttet. OSCE, Europarådet og UNESCOs (2011) forslag er å bruke minoriteter aktivt i utviklingen av pensum og nevne for eksempel muslimske forfattere, oppdagere og kunstnere i historieundervisningen. Elevene vil bedre kunne se at muslimer kan være og har gjennom historien vært, som andre, både vanlige og ekstraordinære mennesker. Lenz og Naustad (2016) påpeker at fordommer og gruppefiendtlighet kan effektivt motarbeides gjennom refleksjon og myndiggjøring. Dette kan skje i form av vanlig fagundervisning eller samhandling på andre måter. Dembras andre prinsipp; kunnskap og kritisk tenkning, gjenspeiler dette. Allport (1954/1979) peker på forskjellen på en oppfatning og holdning. Holdningen har med den emosjonelle intelligensen å gjøre, ny kunnskap kan gjerne forandre oppfatningen til en person, men det er vanskeligere å forandre holdningen. OSCE, Europarådet og UNESCO har utviklet retningslinjer for utdanning om intoleranse og diskriminering av muslimer eller *Guidelines for Educators on Countering Intolerance and Discrimination against Muslims* (2011). Retningslinjene fokuserer mye på å bryte opp stereotyper og vise, som eksempelet tidligere nevnte, at to muslimske personer kan være helt forskjellige.

Det finnes mange forklaringer på fordomsfulle holdninger og tanker. Det kan være for å skape seg en egen identitet og derfor skape avstand til andre grupper, eller at for eksempel forskere eller andre med autoritet i samfunnet legitimerer tankegangen slik at den blir lettere å adoptere. Men den kanskje mest utbredte forklaringen er frykt. Frykt er i utgangspunktet en god mekanisme å ha for mennesker, men når frykten kommer i irrasjonelle settinger kan den få uheldige og i noen tilfeller farlige konsekvenser, som forsøk på jødeutryddelse (Nussbaum, 2012, referert i Bangstad og Døving, 2015). Har man fordommer mot én minoritet er det stor sannsynlighet for at man har det mot andre også; dette gjelder også gruppefiendtlighet (HLSenteret, 2012). Det knyttes til ens virkelighetsoppfattelse; om en i ett tilfelle ser ned på en gruppe vil dette antakelig kunne gjelde andre grupper også (Bangstad og Døving, 2015).

Lenz og Naustad (2016) refererer til Mattsson, Arfvidson og Johanssons (2016) utsagn om at ungdom kan være i en sårbar situasjon og ved en konfrontasjon av deres fordomsfulle utsagn eller meninger kan dette resultere i at eleven blir presset lenger inn i et hjørne, spesielt ved en ydmykende konfrontasjon. På denne måten kan unge ende opp med å søke til ekstreme

miljøer der de føler en tilhørighet de ikke fant i klasserommet, og heller danne seg en identitet der. Det å slå hardt ned på fordomsfulle utsagn og holdninger kan virke mot sin hensikt. Det er unaturlig å skulle bruke udemokratiske metoder til å oppnå en demokratisk holdning. Som Allport sier: «No one can be taught who thinks himself under attack» (1954/1979, s. 498). Når mennesker er positive er de mer åpne og samarbeidsvillige (Harré 2011, referert i Moldrheim, 2014). Det gjelder altså å få de som krenker til å bli åpne for forandring, og ikke ha en avvisende reaksjon i møte med fiendtlige holdninger, men med en åpenhet for refleksjon. Om læreren skaper tilhørighet for elevene i stedet for å gi rom for utenforskap, vil elevene slippe å søke tilhørighet i andre grupper som gjerne inkluderer utstøtte. Dette er noe Dembra har sett som viktig og har som en del av sitt første prinsipp om deltakelse og inkludering. Altså at alle skal inkluderes i felleskapet som ikke baserer seg på en ”vi”-og-”de andre”-tenkning. Dette krever også at læreren bygger en god relasjon til elevene (Lenz og Naustad, 2016).

3.2.2 Demokratipedagogikk

I likhet med Midtbøen et al. (2014), er Stray (2012) opptatt av opplæringslovens pedagogiske føringer, og da særlig hvordan demokratiet og demokratiske holdninger skal formidles. Hun mener det er behov for en mer gjennomtenkt demokratipedagogikk. Som nevnt innledningsvis i kapittelet er det representative demokratiet kun én side ved demokratiet. Demokratisk medborgerskap må også læres i skolen, og elevene må få en praktisk innføring i dette på skolen, som gir dem erfaringer og ikke kun teoretisk kunnskap. Strays (2011) operasjonalisering av demokratipedagogikk er å undervise om, for og gjennom demokrati. Undervisning om demokrati handler i stor grad om teoretisk formidling av det representative demokratiet. Undervisning for demokrati handler om å utvikle elevenes holdninger, hvor de tilegner seg ferdigheter og verdier. Ferdighetene utvikles deretter til å delta og handle i samfunnet og i demokratiske prosesser. Undervisning gjennom demokrati er den delen av undervisningen hvor elevene lærer ved deltakelse. Dembras operasjonalisering er noe forskjellig fra det Stray (2011) beskriver. Her ses undervisning igjennom demokrati som den delen som fører med seg demokratiske holdninger, altså vil rekkefølgen bli om, gjennom og for demokrati (Lenz og Naustad, 2016). Røthing (2016) mener det er prosessen som gjør at elevene tar med seg holdningene videre i livet. Det er prosessen som både Stray (2011) og Lenz og Naustad (2016) har til felles i sine forståelser av demokratipedagogikk. Altså må det mer til enn kunnskap, det må også foregå en prosess som gir elevene de nødvendige

erfaringene til å bli aktive medborgere i samfunnet. Det er viktig at elevene lærer gjennom demokratiske prosesser, og ikke kun får kunnskap om de sentrale institusjonene i samfunnet. Slik kan elevene få opplæring i demokratiske holdninger og verdier, men til tross for at elevene får denne typen opplæring, vil de alltid møte opp i klasserommet med noen tanker og holdninger som de har fra før. Bourdieu (referert i Stray, 2012) beskriver dette som habitus. «Habitus kan forstås som de tillærte adferds-, tanke- og smaksmonstre eller disposisjoner som utvikles gjennom kulturell læring og sosiale strukturer» (Stray, 2012, s. 26). Elevene formes av konteksten de er en del av, hvor fordommer og gruppefiendtlighet eller andre udemokratiske holdninger kan ha hatt en plass. Dermed har skolen i oppgave å arbeide med slike holdninger i demokratiundervisningen og trene elevene til å bli gode medborgere.

Den viktigste ingrediensen i et demokrati er borgerne. Demokratisk medborgerskap «handler om hvordan vi kan leve sammen i et politisk fellesskap» (Stray, 2011, s.27). Et velfungerende demokrati har aktive borgere som deltar i de politiske prosessene og fører en dialog. Dette kan kalles et deliberativt demokrati (Stray, 2011). Rawls (referert i Stray, 2011, 2014) mener medborgerskap ikke er bygget på fellesskap, men fornuftig pluralisme eller en felles oppfatning og ikke en moralsk doktrine. Laclau og Maouff (2002) stiller seg kritisk til en slik tanke og mener angonismer, eller politisk kamp, må eksistere: «vi kan ikke bli enige i et pluralistisk og demokratisk samfunn, da er de ikke lenger pluralistisk og demokratisk» (referert i Stray, 2011, s.41). Habermas (1995) mener også at åpenhet for mangfold og aksept for ulike meninger er essensielt i et deliberativt demokrati. Han understreker at en må utforske kontroverser og stiller seg også kritisk til Rawls' fornuftige pluralisme.

Young (1990) omtaler upartiskhet, altså å kunne dømme etter en objektiv oppfatning, som en umulighet. En slik upartiskhet forutsetter at en kan se bort ifra ens egne meninger og kunne adaptere en universal mening. Denne må altså ta alle meninger i betraktning. Et slikt ideal vil redusere et mangfoldig fellesskap til et homogent fellesskap, og dermed fornekte mangfoldet. Det vil også bety at samfunnet vil ekskludere noen grupper fra den offentlige debatten og samfunnet. Rawls kommer med kritikk mot en utilitaristisk tankegang om å tillate noe som er til det beste for flertallet, men som ellers er utenkelig. Ettersom det ikke nødvendigvis er noen enighet eller et faktisk flertall som støtter dette såkalte beste for flertallet. Det kan være andre rådende meninger som ikke kommer frem eller at det i utgangspunktet ikke er støtte fra flertallet. Som et kompromiss i seg selv, er utilitarismen med på å videre undertrykke undertrykte meninger til fordel for en antatt universell mening (Young, 1990). Iversen (2014)

bruker begrepet uenighetsfellesskapet, og mener det å være uenige er en naturlig del av demokratiet; man må lære å leve med at mennesker har forskjellige meninger, kulturer og bakgrunn. Dette er også noe Dembra inkluderer i sitt prinsipp om mangfoldskompetanse, der elevene skal lære å handle, kommunisere og fortolke i en mangfoldig kontekst. Det er ikke bare noen som inngår i mangfoldet men alle, også majoriteten, for et møte med alle mennesker er et kulturelt møte (Lenz og Naustad, 2016). Young (referert i Enslin, Pendelbury og Tjiattas, 2001) har et fokus på inkludering og forståelse for andres perspektiver i sin oppfatning av deliberativt demokrati. Fortellinger og narrativer mener hun er gode eksempler på hvordan man kan forstå hverandre bedre, altså ved å sette perspektivene i en sammenheng, som i en fortelling. Elever vil kunne bli bevisst sine egne perspektiver ved å høre på andres syn (Enslin et al. 2001). Enslin et al. (2001) tar for seg toleranse og autonomi, og mener dette i et deliberativt demokrati er forenelig. Her forstås autonomi som å ikke forkaste sine egne meninger i møte med andres meninger. Faktisk forutsetter det ene det andre; politisk autonomi forutsetter toleranse. Dette mener Benhabib (referert i Enslin et al. 2001) kan gjøres i klasserommet ved at læreren skaper et klima av åpenhet der elevene kan diskutere og ha en dialog om sine ulike syn, uten at det fører til en sårbar situasjon som kan føles som en blottleggelse og ikke en god diskusjon.

Røthing (2016) mener at «gjennom å oppøve normbevissthet og å fremme kritiske perspektiver på normer som skaper andregjøring, utenforskap og utrygghet, er målet å bidra til å skape nettopp trygge psykososiale skolemiljø» (s. 34). «Det handler om å oppøve normbevissthet for å kunne være normkritisk» (Røthing, 2016, s.34). Majoritetskulturen kommer gjerne unna med mer enn minoriteten. En krever som regel oftere begrunnelser fra minoritetskulturer enn fra majoriteten. Normkritiske tilnærminger vil være med å utfordre majoritetsprivilegier og stille spørsmål ved ting som for majoriteten er selvsagt og naturlig, og dermed rette oppmerksomhet mot mangfoldet (Røthing, 2016). Hun mener den normkritiske bevisstgjøringen må være varig, ikke ha et problemløsnings fokus og kunne anvendes på andre arenaer, altså at det skapes holdninger som elevene tar med seg videre i livet. Ljunggren (2014) vil også se at de etablerte perspektivene utfordres, slik at synet på nasjonal identitet også blir forandret. Han introduserer det han kaller å undervise ambivalens, som er en tvetydighet der en kan se forbi etnisitet samtidig som etnisitet anerkjennes. Altså forsøker han å se forbi multikulturalisme og nasjonalisme og finne en nasjonal identitet som gir rom for mangfold. Både det å undervise ambivalens og normkritiske tilnærminger kan

åpne elevenes perspektiver (Røthing, 2016), rom for motstridende meninger, samt gi gode diskusjoner og utfordringer (Ljunggren, 2014).

3.2.3 Dialog og praktiske tilnærminger

I møte med andre, spesielt i konteksten av et klasserom der mange forskjellige mennesker møtes, er det lurt å tenke gjennom hvordan en dialog i klasserommet foregår og hvordan oppnå best mulig dialog. Wittek (2012) oppfordrer til et klima der alle kan være åpne, og elevene møtes med respekt og tas på alvor. Elevene må lære å sette ord på egne tanker og forståelser og la andre få bli en del av deres tenkning gjennom ulike deltakerstrukturer. En struktur hun vektlegger er opptak, altså oppfølging av hva som blir sagt og uttrykt i klasserommet, og å ta med dette videre i dialogen. Bruker læreren høy verdsetting og bruker elevenes ideer i undervisningen, viser vedkommende at eleven blir tatt på alvor. Elever som blir tatt på alvor, vil kunne se at deres utsagn har betydning og kan påvirke noe. Det kan være et mål å lære seg flere deltakerstrukturer, men viktigere er det å utfordre de eksisterende strukturene, og ikke minst å «involvere alle elevene i den kollektive kunnskapsutviklingen som skjer i klasserommet» (Wittek, 2012, s.117).

Moldrheim (2014) vil i sin *Kløkt og fordom* forsøke å gjøre kunnskapen om fordommer praktisk og konkret. Allports (1954) kontaktteori handler om at fordommer forsvinner i kontakt med mennesker og ved forming av vennskap. At det forekommer en kognitiv ubalanse, der det vedkommende trodde var sant ikke stemmer (Moldrheim, 2014). Derfor er kontakt viktig, men dersom gruppene som møtes har forskjellig status eller lav status så kan det bli enten konkurranse eller en ubalanse med tanke på makt. Det er likevel ikke kunnskap om den andre gruppen alene som gjør at fordommene forsvinner, men heller at man gjennom kunnskap og vennskap vil få økt empati og mindre frykt, som Pettigrew og Tropp (2008) mener er kjernen i problemet (referert i Moldrheim, 2014). Det er likevel ikke sikkert at fordommer blir borte, men i mange tilfeller der fordomsfulle holdninger er tilstede vil et møte eller vennskap ofte bli kategorisert som et unntak, framfor å bryte ned fordommene. Som nevnt tidligere i kapitlet har vi historiske eksempler fra den iberiske halvøy der nærhet ikke førte til forståelse og respekt, men tvert imot fiendtlighet mot de andre gruppene. I skolesammenheng kan læreren likevel legge til rette for aktiviteter og undervisning som kan skape vennskap og inkludering. Turer, humor og opplevelser kan også være en god måte å komme nærmere hverandre på (Moldrheim, 2014). Hattie (2009) mener lærer-elev-relasjonen er det viktigste for at eleven skal lære (referert i Moldrheim, 2014). Røthing (2016)

understreker at det å stille spørsmål ved generaliseringer er viktig. Hun mener at om en stiller spørsmål ved generaliseringer vil svaret alltid bli «det kunne også vært annerledes» (s.36). Som for eksempel ved å stille spørsmål ved generaliseringen ”damer liker å lage mat”, vil svaret være at det kan være annerledes, altså at noen damer ikke liker å lage mat.

Lærerens reaksjon er viktig når det gjelder fordomsfulle utsagn. Den emosjonelle reaksjonen kommer gjerne først og deretter får man tenkt og brukt intellektet. Forhåpentligvis har læreren gjennom sin daglige praksis som lærer klart å formidle hvor vedkommende står i forhold til slike utsagn og derfor kan reagere med intellekt og ikke emosjoner i møte med slike situasjoner. Altså vil elevene vite at en type utsagn kan gjøre læreren sint uten at vedkommende uttrykker sinne i klasserommet. Men det kan være hensiktsmessig å reagere kraftig i noen tilfeller. Moldrheim (2014) trekker frem et eksempel der eleven som kommer med utsagnet har høy status i klassen, men da er det også viktig å ikke gi den krenkede en offerrolle. Relasjon er viktig og den som har best forhold til eleven bør også være den som prater med eleven, om mulig. I tilfeller der eleven ikke er inkludert i klassen eller hvor et mønster må brytes kan det være lurt å gå forsiktig til verks. Kommer en elev med et fordomsfullt utsagn kan det være lurt å fokusere på det positive i utsagnet. I utsagnet ”innvandrere er kriminelle”, kan vi være enige om at det ikke er bra å gjøre noe kriminelt, og jobbe derfra, komme med eksempler fra den gruppen eleven føler tilhørighet til og se at det finnes for eksempel også nordmenn som er kriminelle. Her er det viktig å tydeliggjøre for eleven og resten av klassen at læreren velger å se på det man er enige om, slik at hele utsagnet ikke blir forstått som noe læreren er enig i. Her er målet inkludering av denne eleven og ikke å endre holdningen, det må vedkommende ta på sikt gjennom samtaler og forsøke å gi erfaringer som bryter med fordommene. Røthing (2016) er som sagt også tydelig på at slikt arbeid vil ta tid. Holdningsendring tar tid og det vil ikke skje etter én samtale, men over tid vil samtaler ikke være nytteløse. En samtale kan begynne med at eleven forteller om sitt framtidshåp for seg selv, den gruppen eleven føler tilhørighet til, Norge og verden. Det er viktig å anerkjenne verdier læreren gjenkjenner i elevens verdensbilde, men også å høre hvordan eleven forventer at andre skal reagere på fordomsfulle utsagn og hvordan vedkommende hadde reagert om det samme ble sagt om en selv. Her kan læreren snakke med eleven om hvordan møte andre på en måte eleven selv vil bli møtt og peke på at det finnes variasjon innad i alle grupper, og høre hva eleven tenker om det (Moldrheim, 2014). Elever kan også komme med fordomsfulle utsagn for å være morsomme eller få oppmerksomhet, men ofte stemmer ikke utsagnet overens med elevens holdninger. Dette er som regel lettere å

håndtere enn et holdningsendrende arbeid. Læreren kan bruke et meta-perspektiv og si høyt at du ser eleven vil være morsom men at vedkommende er for grei til å tulle med slike ting. Altså appellere til elevens moral og at eleven egentlig er et godt menneske (Moldrheim, 2014).

En tydelig handling eller et symbol vist av skolen som en helhet kan være med på å skape holdningsendring, en plakat med inkluderingsregler eller liknende, kan for eksempel fungere som normskapende og holdningsendrende. En liknende situasjon oppstod da Røykeloven kom i 2004. Denne loven ble vedtatt mens det ennå var akseptert å røyke innendørs flere steder, men denne loven har ført til en holdningsendring i det norske folk. I dag vil mange reagere kraftig hvis noen tenner en røyk innendørs. En bør likevel unngå å være moraliserende i undervisning om moral, da det kan ødelegge for selverkjennelsen (Moldrheim, 2014).

Det viktigste er likevel at læreren er en tydelig leder, hvor læreren legger til rette for at elevene kan invitere andre inn i sin tankegang og lære av andre. Det er også her den største utfordringen ligger, å få elevene til å involvere seg og delta i dialogen. Man må prøve å skape en kultur der elevene vil og setter pris på å lære, der de ønsker å engasjere seg og lytte til andre. «Ved å delta aktivt transformerer elevene de faglige dialogene til sine egne kunnskapskonstruksjoner og skaper mening i det de erfarer. Dialogiske klasserom har således potensial til læring både om for og gjennom demokratisk deltakelse» (Witteck, 2012, s. 182).

Witteck (2012) snakker om en indre dialog, som handler om det som skjer i hodet på elevene, deres oppfatninger, noe som kontinuerlig endres. «Refleksjon er personlige koblinger mellom ulike erfaringer» (Witteck, 2012, s.180). Interaksjon er en stor del av disse erfaringene. Gjennom interaksjon med andre elever vil deres tanker endres og de vil få flere perspektiver. Elevene må lære å sette ord på egne tanker. Dette vil hjelpe dem med å bli bevisst på egne tanker. Når det gjelder kunnskap er utdanning ingen garanti for at mennesker blir humane og moralske. Kunnskap kan og har vært brukt til onde handlinger. Stray (2014) bruker leger under andre verdenskrig som eksempel, der horrible handlinger ble utført av høyt utdannede mennesker. Sandahl (2015) argumenterer for ”second order thinking”, der han vektlegger at elevene trenger å vite hva de skal gjøre når læreren ber dem om å tenke kritisk eller analysere. Det er ikke et konkret skille mellom ferdigheter og fakta; disse overlapper. Sandahl (2015) er i likhet med de deliberative teoretikerne, opptatt av å forstå forskjellige

perspektiver. Han understreker også viktigheten av ”samfunnsfag tenkning”, og at det skal være en forskjell på elevenes vanlige samtaler seg imellom og en klasseromsdiskusjon. I klasserommet skal elevene lære seg å lytte, diskutere og håndtere viktige temaer, som for eksempel klimaforandringer. Han foreslår rollespill og debatter som praktiske måter å gjøre dette på (Sandahl, 2015). Refleksjon og kritisk tenkning trekkes også frem her som sentralt, samt ferdigheter til å tolke og kunne dekonstruere mediernes framstilling og avmystifisere stereotyper. Det er også et fokus på å aktivere elevene slik at de ikke blir fortalt hva de skal lære men faktisk lærer det. Diskusjon er en stor del av dette og å ta opp problemene og forhindre at elever utvikler intoleranse eller at man driver «racist views underground» (OSCE, Europarådet og UNESCO, 2011 s.35). OSCE, Europarådet og UNESCO (2011) har i sine retningslinjer mange fellestrekk med Dembra-prinsippene, som å promotere refleksjon, kritisk tenkning og mangfoldskompetanse. Men Dembra-prinsippene har i tillegg til dette et fokus på skolen som helhet og skoleutvikling, og ikke kun undervisningssammenheng.

3.3 Skoleutvikling

Norske skoler er i utvikling til enhver tid, både gjennom interne praksiser og prosesser, og gjennom deltakelse i diverse kurs og prosjekter, tilbudt av eksterne aktører. Dembra er som ekstern aktør med på å utvikle skoler. Dalin (1995) tar for seg både hvordan slike prosjekter kan påvirke gjennom enkeltindivider eller individstrategier og organisasjonsstrategier når det gjelder skoleutvikling. Dembra retter fokus mot skolen som helhet, men som Dalin (1995) påpeker spiller individene en rolle i prosessen. Det er individene som utgjør skolen som helhet, samt at det finnes nøkkelpersoner som får en uformell posisjon som ledere for prosjektet, som vi ser i form av en prosjektgruppe i Dembra.

I en lærers hverdag er det læreren selv som tar de fleste avgjørelsene og forberedelser gjøres i stor grad alene (Madsen, 2010). Læreren diskuterer ikke nødvendigvis ideene med noen, og det er vanskelig å vite i hvilken grad nye ideer blir brukt. Det er stort sett lærebøkene, egne notater, diskusjoner med kollegaer og læreplaner som brukes, og generelt reflekterer lærere i liten grad over egen praksis (Dalin, 1995). Det forekommer selvsagt noen diskusjoner og refleksjoner, men dette skjer som regel internt på skolen. Derfor vil perspektiver utenfra i utgangspunktet virke utmerket i en slik hverdag, som et prosjekt som Dembra tilbyr. Det er likevel varierende om lærere vil delta i slike prosjekter. Det er som regel lærerens

arbeidssituasjon og elevenes utbytte av deltakelsen som er viktig for den enkelte lærer (Dalin, 1995).

Dalin (1995) mener det er viktig å «arbeide mer med mennesker enn med papir» (s.241), og dermed vektlegger han mellommenneskelige relasjoner og lærdommen som ligger i et slikt samspill. «I St.meld. nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” heter det at forutsetningen for å utvikle en lærende kultur er at de ansatte i skolen selv reflekterer over hvordan de driver virksomheten. Enheten må selv vurdere sterke og svake sider, og vurdere hvilke tiltak som kan føre til forbedring» (Bunting og Rønning-Arnesen, 2010, s.84). Bertheussen (1980) uttrykker også at «enten forandrer skolene seg selv, eller de blir ikke forandret» (referert i Dalin, 1995, s.139). Kun det faglige er ikke tilstrekkelig for utvikling, men selve organisasjonen må involveres. Det som utgjør et praksisfelleskap er først og fremst at det forekommer en interaksjon mellom aktørene, men respekt for hverandre og delte handlinger er også viktig (Madsen, 2010). Slik kollektiv læring vil muliggjøre den faglige utviklingen (Bunting og Rønning-Arnesen, 2010). Etterutdanning og prosjekter som kun involverer enkeltindivider viser seg å være mindre effektivt enn kollektiv læring (Dalin, 1995). Samarbeid kan i noen tilfeller også ha motsatt virkning, altså ikke føre til utvikling, om samarbeidet for eksempel er konformitetsskapende, der en unngår kontroverser og diskusjon, eller det oppstår rivaliserende grupper (Bunting og Rønning-Arnesen, 2010). Individuell stolthet kan også hindre deling av kunnskap (Madsen, 2010). Et samarbeid i lærerkollegiet må derfor være basert på åpenhet som skaper trygghet og forsøke å unngå overfladiskhet (Little, 1989, i Dalin, 1995). Det må arbeides med kulturen og skapes kollegiale relasjoner der det finnes et behov for utvikling. Det er imidlertid viktig at det ikke blir rutiner, men et meningsfullt og organisk samarbeidsmønster. Tidsbundet arbeid kan ofte ses på som belastende for lærere med mye på timeplanen, men i følge Nicolaisen et al. (2006) har prosjektdeltakelse i teamarbeid vært «mer avlastende enn belastende» (referert i Rønning og Skogvold, 2010, s.130). Bryk og Driscolls (1988) forskning viser at lærernes samarbeidskultur påvirker elevenes læring i klasserommet (referert i Dalin, 1995). Altså vil et godt kollegium med organiske samarbeidsmønstre være til fordel for elevene. Hver enkelt skole må tilpasse prosessen til skolens virkelighet, og jobbe med egen kultur før en kan se noen strukturelle forandringer (Dalin, 1995). Dette interne arbeidet er viktig, men det kreves i mange situasjoner likevel at det kommer noe nytt utenfra i tillegg til arbeidet som skjer innad i organisasjonen.

De fleste prosjekter operer med både en internkonsulent og eksternkonsulent, samt en intern styringsgruppe og deltakere (Dalin, 1995). Eksterne aktører tilfører nye perspektiver. Noe Dalin (1995) vektlegger tungt er at det er forskeres og universiteters oppgave å komme med nye perspektiver. Han mener en skole kan være selvutviklede i noen grad, men alltid vil være avhengig av støtte fra prosjekter som for eksempel Dembra. Den mest brukte formen for skoleutvikling er via eksterne aktører (Dalin, 1995). Slike prosjekter varierer selvsagt og visse krav må oppfylles for at prosjektet skal være godt og effektivt. Ifølge Fullan, Miles og Taylor (referert i Dalin, 1995) er det store helhetlige og faglige sterke prosjekter med god teknisk støtte som gir god effekt. Dalin (1995) har evaluert en rekke prosjekter og konkluderer med at de prosjektene som «fokuserer på hele skolen, bruker datatilbakeføring eller i det minste selvanalyserende metoder, er strukturert med eksterne og interne ressurser og varer i minst tre år, har helt klart de mest positive resultater» (s.194). Datatilbakeføring og selvanalyserende metoder referer til dokumentasjon eller en undersøkelse som gir en indikasjon på de eller den prosessen som har foregått. For å lykkes med videreføring av prosjektet vil det være nødvendig at de interne aktørene gradvis blir mer selvstendige, som krever at de eksterne aktørene gjør skolen mindre avhengig av veilederen (Dalin, 1995). Skolen som helhet er et av Dembras prinsipper, og en viktig del av prosjektet, til tross for at det i størst grad er ledelse og lærere som involveres, men den viktigste påvirkningen er nettopp ledelsen eller skoleeier og staten.

Staten er initiativtaker til Dembra-prosjektet og vil dermed naturligvis støtte deltakelse. Det er imidlertid ledelsen som må gi støtte for at prosjektet skal gjennomføres. Økonomiske grunner spiller ofte inn, men i dette tilfellet har prosjektet ingen økonomiske kostnader for skolen, og vil dermed øke sjansen for en deltakelse. Det vil likevel koste i form av at personalet må bruke sin tid på prosjektet. Selv med støtte fra to viktige påvirkningskrefter gjenstår en nærmest like viktig faktor, lærerne. Prosjektet må "selges" til alle involverte; derfor er oppstarten av et slikt prosjekt viktig (Dalin, 1995). De involverte vil i mange tilfeller være skeptiske til å begynne med og, som nevnt tidligere, spørsmål rundt relevansen for elevene og tidsbruk blir ofte stilt. Det må også settes av tid til planlegging av gjennomføringen, altså tanker rundt utførelsen av prosjektet på skolen, samt rolleforståelse og bevissthet rundt rollen som leder i et meta-perspektiv (Bunting og Rønning-Arnesen, 2010). Det å ha et eierforhold henger sammen med en forståelse av prosjektet og å se sammenhengen i det (Madsen, 2010). Planlegging i forkant av prosjektet er viktig; noe så enkelt som praktisk organisering av møtetider og sted gjør prosessen gjennomførbar og gir stabilitet (Blossing,

2010). Tidligere deltakelser i diverse prosjekter viser at lærere tar med seg ny kunnskap videre dersom den er relevant og tydelig, det er personlig kontakt og støtte, samt at det er støtte fra skolen (Dalin, 1995). Lærerne som involveres i prosjektet, her prosjektgruppen, er de som tar kunnskapen og kompetansen videre, altså er det viktig at det er høy kompetanse hos disse, samt eierskap til prosjektet, (Bunting og Rønning-Arnesen, 2010). Dembras prinsipp om eierskap og forankring viser også viktigheten av dette. Ledertrening er viktig men ikke tilstrekkelig for et helhetlig prosjekt. Her må også elevene involveres. Dembra fokuserer i størst grad på lærerne som tar med seg erfaringer og kompetanse inn i klasserommet. Undersøkelser viser at «elever som aktivt deltar i planlegging og gjennomføring av egen læring også lærer mer enn andre elever» (Conrad og Hedin, 1981, referert i Dalin, 1995, s. 143). Elever blir ofte behandlet som produkter og ikke deltakere og medlemmer av skolesamfunnet. Elevene blir sjelden invitert inn i lærerens prosesser rundt deres læring, noe som antakelig er noe elevene er interessert i å få kunnskap om. Det er de som har førstehånds kjennskap til livet på skolen (Dalin, 1995).

4 Analyse og diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg diskutere funnene i intervjuene opp mot teorien, samt besvare problemstillingen: *Hvordan har deltakelsen i Dembra påvirket skolen og lærernes arbeid med fordommer og gruppefiendtlighet?*

Innholdet som formidles i prosjektet, som Dembra-prinsippene og foredragene, er viktig men selve prosessen som foregår på skolen er også avgjørende. Her samtaler lærerne om skolens utfordringer og jobber med forebygging. Både innholdet og prosessen er av interesse for denne analysen for å forstå Dembras påvirkning på arbeidet med tematikken, samt hvordan deltakelsen har vært utviklende for skolen som helhet.

Selve Dembra-deltakelsen er en prosess som skolen har vært gjennom. Prosessen begynte selvsagt med at skolen meldte seg på prosjektet. Her har ledelsen hatt en aktiv del i beslutningen, noe Dembra anbefaler, i tillegg til at lærere og elever informeres og involveres (Demrba, 2016a). Deretter har skolen vært med på Dembra-undersøkelsen, en spørreundersøkelse som gir et bilde av situasjonen på skolen. Her har skolen fått oversikt over blant annet språkbruk blant elevene, også spesifikt hvilke skjellsord og uttrykk som brukes blant elevene. En Dembra-gruppe ble også dannet tidlig i prosessen, som består av lærere og ledelse, som jeg referer til som prosjektgruppen. Tanken med denne gruppen er å gi en gruppe ansvaret for gjennomføringen av prosjektet. Medlemmene av gruppen skal involvere resten av personalet på skolen, samt legge til rette for utvikling (Dembra, 2016a). Altså fungerer prosjektgruppen som en kobling mellom Dembra og skolens personale. Skolen fikk også tildelt egen Dembra-veileder som har fulgt opp skolen gjennom året og bistått skolen med informasjon og hjelp ellers. Veilederen er en fagperson fra Dembra, som jeg har valgt å kalle Dembra-staben i denne oppgaven. Prosjektgruppen har også hatt ansvar for å rapportere til sin veileder om skolens arbeid med tematikken.

Tidlig i Demrba-året er det en gruppesamling på HL-senteret der prosjektgruppen får en innføring i hva deltakelsen skal innebære samt faglig relevante foredrag. Her foregår det også kartlegging av skolen og det settes en plan for hvordan skolen kan arbeide, med utgangspunkt i Dembra-undersøkelsen og den konkrete situasjonen på skolen. Gjennom året er det flere skolesamlinger der hele personalet deltar. Disse blir i hovedsak ledet av prosjektgruppen. Skolesamlingene kan inneholde alt fra undervisning og foredrag av Dembra-staben, til

aktiviteter ledet av prosjektgruppen. Hensikten med samlingene er at skolens personale skal få dele erfaringer, både når det gjelder utfordringer, men også positive erfaringer. På samlingene skal lærerne også utføre ulike øvelser og arbeide med forebyggingen, altså mangfoldskompetansen, kritisk tenkning og deltakelse, samt knytte disse opp mot kompetansemålene. Øvelsene som gjennomføres kan være utviklet av prosjektgruppen eller andre, eller tatt fra Dembras læringsressurser på deres nettsider (Dembra, 2016). I etterkant av deltakelsen var også hele personalet på en samling på HL-senteret, for å gi en oppsummering og innføring i hva skolen har arbeidet med til nyansatte.

Dembra tilbyr diverse læringsressurser på sine nettsider. Det er flere temaer som dekkes og hvert tema har både faglig kunnskap, tips til måter en kan håndtere ulike temaer på, samt konkrete undervisningsopplegg. Ressursene inkluderer også lister over litteratur til fordypning og andre tilgjengelige pedagogiske ressurser.

I denne analysen ser jeg på prosjektgruppens refleksjoner knyttet til deltakelsen og hele prosessen; både forventninger, opplevelsen av selve deltakelsen og veien videre etter deltakelsen. Lærergruppen, bestående av lærere som har vært med på den samme prosessen uten å ha et ansvar for gjennomføringen, gir innblikk i hvordan Dembra og prosjektgruppen har formidlet og involvert resten av skolen i prosjektet. Jeg tar for meg de tre temaene som markerte seg i intervjuene. Først vil jeg ta for meg situasjonen på skolen og blant elevene, slik lærerne opplever den i sin hverdag som lærer, og som resultatene av Dembra-undersøkelsen antyder. Dernest vil jeg se på hvordan Dembra har bidratt til å bedre denne situasjonen og lærernes individuelle praksis på skolen og i klasserommet. Tilslutt vil jeg se på det skolen har tatt med seg fra Dembra-prosjektet når det gjelder skoleutvikling og hvilke utfordringer som var knyttet til implementeringen av Dembra.

Gruppene hadde som forventet ulik oppfatning av Dembra-prosjektet. Prosjektgruppen var mer engasjert og positiv til deltakelsen enn lærergruppen. Det var til tider stor begeistring for Dembra som prosjekt, men også tanker om forbedringer. Prosjektgruppen hadde en forståelse for hvorfor skolen deltok og hva prosjektet gikk ut på. Bevisstgjøring var et tema; her har prosjektgruppen sett at Dembra jobber med tankegangen til lærere og gir noen støttende verktøy. Lærergruppen har et mer kritisk blikk på Dembra.

4.1 Situasjonen på skolen

Skolen er en ungdomsskole som har en sammensatt elevgruppe på grunn av de store forskjellene på de to barneskolene elevene kommer fra. Den ene barneskolen er i et område med 85-90% elever med innvandrerbakgrunn som stort sett kommer fra familier med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Flere av elevene betegner denne skolen som en «getto»-skole (prosjektleder 2, lærer 2). Av hensyn til anonymisering har jeg valgt å gi denne barneskolen det fiktive navnet Nes, og den andre barneskolen navnet Sand. Sand skole beskrives av prosjektleder 2 på denne måten: «alle er ikke hvite, men du er i alle fall vellykket og har god økonomi». En annen sier det er «fifty, fifty» (lærer 3). Altså er det her en større andel av det man kan kalle etnisk norske elever, sammenliknet med Nes, samt en gruppe fra mer ressurssterke familier. Prosjektleder 2 beskriver ungdomsskolen på denne måten: «hører du til Nes-gjengen så er du mer getto». Begge informantgruppene beskriver Sand som en skole der mange av elevene gjerne kan bo i eneboliger til 20 millioner kroner, mens flere elever fra den andre skolen bor i små leiligheter med store familier. Det har dannet seg et skille mellom elevene fra de ulike skolene, og elevene holder seg helst til den gruppen de har vært en del av på barneskolen, som gjør at dette skillet opprettholdes.

Prosjektleder 2 deler en opplevelse fra da skolen fikk fint besøk som mange ville få med seg. Jeg nevner ikke noen navn for å beskytte skolens og informantens identitet. Prosjektleder 2 møtte en gruppe elever som ikke ville flytte seg da denne gruppen og alle de andre elevene i området ble bedt om å flytte seg fra fellesområdet, slik at besøket kunne komme uten å bli stirret på av alle elevene, forklarer prosjektleder 2. Denne gruppen nektet å flytte seg og opplevde dette som at de ikke var gode nok til å møte de viktige personene.

Det er liksom første gang jeg virkelig har kjent på det behovet som de hadde for å.. at de følte de ikke var gode nok. Ingen andre elver la det på den kontoen, men de la den der. At de hører ikke til, de var ikke en del ja.. og det er vondt og det å forstå det, det håper jeg at.. flere og flere av lærerne også har fått med seg at det er det det egentlig handler om. De føler seg ned-kuet, de føler seg utenfor, at de... ja avmakt, det er avmakt rett og slett. (Prosjektleder 2)

Disse elevene føler ikke at de blir tatt på alvor, at de ikke er viktige nok til å møte det fine besøket. Dette er beskrivende for en del av elevene, mener prosjektgruppen. Elevene tolket

det som ble sagt på sin måte og valgte å ta det personlig. Dette var ikke prosjeklærerens hensikt, som formidlet det samme til alle elever. Elever som har følt på utenforskap eller har vært i liknende situasjoner der fordommer var utgangspunktet, kan antakelig lettere føle på dette, i motsetning til elever som ikke har opplevd tilsvarende. Som prosjeklæreren uttrykker så kan det være et tegn på at elevene føler på avmakt. Om elevene føler det stadig er noen som har makt over dem, også andre elever, kan det føre til at elevene reagerer på denne måten. I en slik situasjon kan det være viktig å ikke reagere med avvisning men inkludering (Lenz og Naustad, 2016). Mer alvorlig kan det også bli om elevene fortsetter å føle på slike følelser, som kan føre til fiendtlige eller aggressive holdninger og handlinger, hvor en endring vil kunne ta lenger tid (Røthing 2016).

Det tydelige skillet mellom grupper trenger ikke å bety at det eksisterer fiendtlige holdninger, selv ikke i situasjoner der fiendtlighet uttrykkes (Moldrheim, 2014). Prosjektgruppen snakker om at krenkelser i form av språk forekommer på skolen, dette var også noe som Dembraundersøkelsen viste var en av hovedutfordringene på skolen, og ble derfor også et fokus i løpet av Dembra-deltakelsen. Lærer 1 gir et eksempel på hvordan språket er i hans klasse: «Der har det vært veldig mye ”beefing” og navnekalling og nevne hverandres utseende og rase og bakgrunn, og du er snekker hvis du er polsk og det er potet hvis du er norsk...». Elever kan uttrykke sinne, frustrasjon og liknende med språkbruk, slik at det kan være uttrykk for noe annet enn gruppefiendtlighet. Det er ikke gitt at elevene mener den andre gruppen er laverestående eller har lavere verdi (Bangstad og Døving, 2015). Refleksjon og kunnskap kan i noen tilfeller være en løsning, eller i det minste være med å gi bedre forståelse rundt språket og hva de forskjellige utsagnene egentlig uttrykker. Det kan også være forsøk på humoristiske utsagn eller en form for søken etter aksept eller oppmerksomhet (Moldrheim, 2014). Det vil likevel være av betydning om kommentarer er knyttet til rase eller elevenes bakgrunn. I et klasserom kan en ikke praktisere fargeblindhet (Harlat og Riese, 2014), ved å ignorere betydningen av visse begreper. Dette kan gi elever som opplever reelle utfordringer knyttet til fordommer og gruppefiendtlighet en større utfordring ved å ikke identifisere problemet eller adressere det. Lærer 1 bruker begrepet smeltedigel om sitt klasserom der «folk bare er folk, uavhengig av kultur, bakgrunn eller religion». Dette kan høres ut som et prakt eksempelpå hvordan et klasserom skal være. Så lenge en ikke beveger seg over i et fargeblindt perspektiv der utsagn og handlinger bagatelliseres, eller problemer blir oversett, virker det som elevene har aksept for hverandre og et inkluderende miljø. Dette står imidlertid i kontrast til det noen av de andre lærerne og prosjeklærerne beskriver. Lærer

1 sier seg også uenig i et utsagn fra lærer 3 om at begreper som «jævla svarting, et eller annet potet, pakkis, alle de ordene» var et enda større problem før og beskriver en normalisering av et språkbruk som har rase, farge og bakgrunn som utgangspunkt på et nåværende tidspunkt. Det at lærer 1 bruker begrepet smeltedigel kan indikere et klasserom som på overflaten ser ut til å respektere hverandre men i virkeligheten ignorerer problemene. Dette kan også være et klasserom som virkelig er en smeltedigel med elver som respekterer hverandre, men bruker et rasialisert (Bangstad og Døving, 2015) eller fordomsfullt språk på en humoristisk eller vennskapelig måte. Om dette er tilfelle vil en dialog rundt tematikken antakelig være en god idé, slik at elevene kan gjøre seg opp noen tanker rundt hva det vil si å bruke et slikt språk, spesielt utenfor klasserommet hvor relasjonene kan se annerledes ut. Språket vil i noen tilfeller være knyttet til rasialisering og en ”oss” og ”de andre”-tankegang, samt i noen tilfeller fordommer i form av generaliserende oppfatninger, som for eksempel det at snekkere er polske. En oppfatning kan likevel være enklere å jobbe med enn holdninger (Allport, 1954/1979). Nedbryting av stereotyper kan være nok for å endre en oppfatning, der elevene får kunnskap om mennesker fra ulike grupper for eksempel, og kan se at personer med samme etnisitet eller religion kan være veldig forskjellige (OSCE, Europarådet og UNESCO, 2011). Er det imidlertid snakk om holdninger, som Antirasistisk senterets (2017) rapport viser eksisterer i norske skoler, kan det være hensiktsmessig å undersøke bakgrunnen for slike holdninger, enten det er på grunn av frykt, identitet, legitimering utenfra eller noe annet (Bangstad og Døving, 2015). Ser vi på for eksempel situasjonen med gruppen som ikke ville flytte seg, så kan vi anta at det handler om tilhørighet og utenforskap på denne skolen. Informantene uttrykker på flere måter at elever føler seg utenfor; også medias rolle understrekes.

Antakelsen er at elevene ikke har en fiendtlig holdning, men i de tilfellene hvor elevene krenker hverandre i språkbruken, kan en udemokratisk holdning være bakgrunnen. Med tanke på at flere lærebøker formidler gjennom et ekskluderende ”vi” (Midtbøen et al. 2014, Røthing, 2015) vil det kunne være et resultat at elevene føler på enten utenforskap eller en overlegenhet. Elever som føler seg på innsiden av en ”vi”-gruppe vil kunne ha et overlegent blikk på de som vedkommende ser på som en del av ”de andre”. Informantene gir imidlertid ingen direkte eksempler på dette.

Informantene i prosjektgruppen mener at media har en sentral rolle når det gjelder språkbruken på skolen. Prosjektleder 2 og 3 snakker her om media når de prøver å finne

grunner til at det eksisterer et skille mellom de to gruppene på skolen:

Prosjektlerer 3: ..og at det har vært mange store endringer i media

Intervjuer: Ja

Prosjektlerer 3: Vi.. jeg tror at vi merker at det har en sammenheng.

Intervjuer: Ja

Prosjektlerer 3: .. i media...

Prosjektlerer 2: Media speiler, det var veldig viktig at du sa.

Intervjuer: Ja, på hvilken måte da, eller hvordan?

Prosjektlerer 2: Vi fikk ny innvandringsminister og vi fikk ny president i USA.

Intervjuer: Ja

Prosjektlerer 2: som bruker et annet type språk..

Intervjuer: Ja

Prosjektlerer 2: ..enn det som har vært vanlig i de politiske diskusjonene før og i media, man har ikke hatt et sånt fokus.

Her påpeker prosjektlerer 2 at språket i politiske diskusjoner og media har endret seg og at dette er noe som påvirker elevene i stor grad. Hun beskriver også forhold der stigmatisering gjennom media har ført til at flere elever ikke vet hvor de hører til. Informantene forklarer at det ikke nødvendigvis er de andre elevene på skolen som er årsaken til at flere føler på utenforskap, men som prosjektlerer 4 utdyper «det er bare samfunnet rundt som setter noen premisser». Det er snakk om en legitimering av en type språkbruk fra journalister og politikere (Bangstad og Døving, 2015). Prosjektlerer 2 trekker eksplisitt frem USAs nye president Donald Trump og daværende innvandringsminister Sylvi Listhaug. Det prosjektlerer 2 antakelig viser til er at begge politikerne har vært og er omdiskuterte politiske figurer som har på mange måter innført en ny måte å uttrykke seg på i media (Baarøy og Berge, 2017, Enge, 2016, Matre og Nilsson, 2016, Molde, 2018, Tjernshaugen, 2016).

Donald Trump har flere ganger blitt beskyldt for å ha rasistiske uttalelser (Matre og Nilsson, 2016), som å kalle andre land for «drittland» (Molde, 2018). Det var i sammenheng med Norges statsminister Erna Solbergs besøk til Det hvite hus i begynnelsen av 2018, at Trump kom med den berømte beskrivelsen, hvor han uttalte at han heller ville ha nordmenn som innvandrere til USA enn fra disse såkalte ”drittlandene” (Molde, 2018). Om uttalelsen er rasistisk eller ikke diskuterer jeg ikke her, men det er et eksempel på en type språkbruk som ikke har vært normen før. Dette vil kunne påvirke og oppmuntre flere til samme typen språkbruk. I den norske konteksten er Sylvi Listhaug en av de som har blitt kritisert for sine uttalelser og sitt språk (Enge, 2016, Tjernshaugen, 2016). Da Listhaug uttalte: «Her i Norge spiser vi svin, drikker alkohol og viser ansiktet vårt» (sitert i Tjernshaugen, 2016), fikk hun mye kritikk. Kritikken gikk blant annet ut på å ikke se nordmenn som en heterogen og mangfoldig gruppe, men generalisere og komme med antakelser og samtidig ekskludere flere grupper i samfunnet (Tjernshaugen, 2016). Listhaug kom med forklarende uttalelser, likevel får hun kritikk for å legitimere en uakseptabel språkbruk og bidrar til å skape mistenksomhet mot noen grupper (Enge, 2016). Denne typen språkbruk kan minne om en slags likhetslogikk (Gullestad, 2002) der en skaper en gruppe av andre for å føle tilhørighet til en ”vi”-gruppe og kan se på forskjellighet som en trussel, som igjen kan føre med seg utenforskap; i det minste en følelse av utenforskap. Uavhengig av konteksten hun sa dette i eller hva hun mente med det, vil mange unge ha fått med seg dette ene sitatet i media og gjort noen antakelser. Uavhengig av hva hun mener eller vil oppnå med utsagnet, vil mange av de som ikke kjenner seg igjen i disse beskrivelsene oppfatte at en norsk politiker sier at de ikke hører til i Norge. Det at det kommer flere liknende uttalelser vil kunne forsterke følelsen ytterligere. Ungdom vil kunne lese overskrifter som mediene produserer og oppfatte og tolke dem på sin måte, også utsagn som kan være tatt ut av kontekst.

Mediene vil ofte framstille uttalelser på en sjokkerende måte eller vri på utsagn for å få leserne interesserte. Altså ser vi kombinasjonen av ny språkbruk og mediens behov for å sjokkere, eller få lesere, som resulterer i at det blir malt et bilde av for eksempel hva det vil si å være norsk. Dette er noe av det informantene påpeker når de sier at media har en rolle i hvordan elevene prater til hverandre. Det kan også føre til en følelse av utenforskap hos en del av befolkningen, og kanskje spesielt unge. Dette kan være noe av grunnen til at elever uttrykker at de «hører ikke til» og «føler seg utenfor» (prosjektleder 2).

Elevene ser ut til å ta på seg en identitet som samfunnet skaper for dem, som prosjektgruppen beskriver:

Prosjektleder 4: Og så er det jo mitt inntrykk at også den grupperinga, hvis du skal bruke ”de mørke” da og ”de lyse”, selv om det er jo ikke bare det det handler om.

Prosjektleder 2: Det er ikke det.

Prosjektleder 4: Men.. det kommer ikke fra de Sand elevene, det kommer ikke fra de, det er ikke sann at de hvite som sier dere får ikke lov å være sammen med oss.. men det tror jeg er litt det som [prosjektleder 3] var inne på med media og, det er med på å forsterke det. Så det ønsket om å ikke høre til, fordi at de ikke får lov, det blir forsterka, og det er ikke det at de ikke får lov av medelevene sine.

Intervjuer: Nei.

Prosjektleder 4: Men det er bare samfunnet rundt som setter noen premisser for at de skal oppføre seg og være..

Her forklarer Prosjektleder 4 at elevene føler at de «ikke får lov» til å høre til, dermed skapes det et «ønske om å ikke høre til». Som prosjektleder 2 nevnte, virker det som om disse elevene føler på avmakt. Når samfunnet, i det minste den delen av samfunnet som eleven observerer og er i kontakt med, har lagt premisser som gir elevene et negativt utgangspunkt, er det viktig at læreren og skolen er klare til å hjelpe elevene. Det kan for noen elever være enklere å ta på seg en identitet som allerede eksisterer i avisene eller på skolen, men elevene må ikke nødvendigvis velge en identitet av mange alternativer (Mauseth, 2004). Men de kan heller få en bevissthet rundt egen identitet og kan se en helhet i de mange fortellingene som utgjør akkurat dem som person. I en alder der elevene formes og danner sin identitet kan dette være en stor utfordring og påkjenning i skolehverdagen, som på denne skolen allerede er preget av et skille mellom elevene.

Det er tydelig for prosjektgruppen at dette skillet og en situasjon der elevene føler utenforskap, har økt den siste tiden, der det også er vanskelig for noen elever å stå imot å bli en del av en gruppe. I dette tilfellet er det altså ikke grupper utenfor skolen som favner de

som faller utenfor, men det er en stor gruppe elever på skolen som har sin egen identitet, mye basert på hudfarge og bakgrunn. Prosjektgruppen har uttrykt at skolen ønsker å skape en felles skole-identitet som elevene kan føle tilhørighet til, både Nes og Sand elevene. Det vil imidlertid være viktig at denne identiteten er noe som skolen skaper sammen. Gruppen fra Sand og de elevene som i større grad representerer majoritetskulturen i Norge, kommer muligens unna med mer fordi de hører til majoritetskulturen (Røthing, 2016). Prosjektleder 2 spør: «Hvordan skal vi få til å skape felles-identitet hos de elevene som ikke skårer så høyt på norskhets-identiteten da?» Hva som er høyt og ikke, og om det eksisterer en slik skala kan diskuteres, men i likhet med Lynnebakken og Fangens (2011) informanter, opererer elevene muligens også med en slik skala der en kan være ”mer” eller ”mindre” norsk. Prosjektleder 2 kan anta at norskhet er det som knytter elevene sammen, eller det som elevene har til felles. Men elevene som allerede føler på utenforskap kan se norskhet som noe som ikke er en viktig del av skole-identiteten, og mene det er noe helt annet som er sentralt. Ved opprettelsen av en felles identitet kan det være viktig å sikre at det ikke er på majoritetens eller de ”mest norske” sine premisser. Det kan ha alvorlige følger hvis det blir en ujevn maktrelasjon gruppene imellom (Moldreheim 2014), fremfor at ny felles-identitet skapes på begge gruppens premisser og ikke bare den enes.

Prosjektgruppen bekrefter også at det allerede eksisterer en maktrelasjon. Prosjektleder 2 uttaler: «dere aner ikke hvor mye Sand-elevene egentlig styrer her». Nes-elevene føler i denne situasjonen, som tidligere nevnt, på en slags avmakt. Dette kan også være sårbart ettersom det er betydelige sosioøkonomiske forskjeller mellom gruppene. Altså har den ene gruppen det som gjerne blir ansett som flere fordeler. Informantene forklarer ikke detaljene rundt hvordan dette utarter seg, med unntak av at elevene forklarer at det er mer som «en kald skulder» (prosjektleder 2) enn verbale ytringer. Altså må skolen finne ut av hva denne felles identiteten skal innebære. Om elevene skal delta i en dannelsen av en felles skole-identitet vil dette også kunne være en øvelse i det å være medborger (Stray, 2011) og deltakelse i et deliberativt demokrati. Der eksisterer det en åpenhet for mangfold og aksept for ulike meninger (Habermas, 1995) eller det vi kan beskrive som et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014). Ljunggrens (2014) oppmuntring til tvetydighet og et nytt syn på den nasjonale identiteten som prøver å se forbi etnisitet, men likevel unngår fargeblindhet, kunne vært et steg mot en mangfoldig identitet.

Begge informantgruppene snakker om etableringen av en felles identitet for skolen, der

skillet mellom gruppene forsvinner. Gullestads (2002) perspektiver om ”vi” mot ”dem” og likhetslogikken viser at en slik felles identitet ofte bygger på at det er noen andre som er utenfor. Elevers fysiske ytre er også med på å skape identitet (Røthing, 2016) og som vi ser på denne skolen er det en sammenheng mellom hudfarge og hvilken gruppe en tilhører. Prosjektleder 2 trekker frem et eksempel om en gutt som basert på hudfarge ble en del av en gruppe. Prosjektleder 2 forteller om en gruppe elever av ikke-etnisk norsk bakgrunn: «Og [elevene] ønsket kanskje ikke å være der og noen ønsket slett ikke å være der, men på grunn av at de hadde en annen hudfarge eller en annen bakgrunn så så vi sånn som Mikael for eksempel, som aldri har vært sånn eller tenkt sånn, og er... bor på Sand, fullt integrert familie, må plutselig ta en avgjørelse». Prosjektlederen beskriver altså en elev med ikke-etnisk norsk bakgrunn og mørk hudfarge som av disse årsakene ble en del av denne gruppen, til tross for at han ifølge informanten ikke ønsket det. I likhet med Lynnebakken og Fangens (2011) informanter, virker det som om denne eleven ikke føler han kan bli ”helt norsk”. At det er en ”ethnic boundary” (Barth, 1969) som er sterkere enn den kulturelle tilhørigheten. Prosjektleder 4 forklarer hva noen andre elever, med liknende erfaringer, føler på:

Prosjektleder 4: ..og elever som uttrykker at «uansett hva jeg gjør så blir ikke jeg en av dere, jeg er ikke norsk», fordi de møter hele... overalt hvor de går så er det i avisen, på nyhetene, på facebook, så møter de mennesker som sier at du er ikke norsk, du ser ikke norsk ut og du oppfører deg ikke som om du er norsk og... det skapte jo det skillet bare enda større, og skapte et ønske om å ta avstand fra. I stedet for, å ja, jeg får ikke lov da vil jeg ikke, da skyver jeg det bare lenger unna.

Den eller de elevene som uttrykker at «uansett hva jeg gjør så blir ikke jeg en av dere, jeg er ikke norsk» (prosjektleder 4), viser en frustrasjon over at vedkommende ikke blir oppfattet som norsk. Dette kan være et eksempel på at etnisk homogenitet råder som forståelse av norsk identitet (Vassenden, 2011). Det bekrefter også Lynnebakken og Fangens (2011), informantens utsagn om eksistensen av kategoriene ”norsk” og ”utledning”. Mens det står i kontrast til Vassendens (2011) informantutsagn om at kulturelle faktorer som språk og venner gjør dem norske, ettersom disse elevene mener det ikke er noe han eller hun kan gjøre for å endre andres oppfatning av hans eller hennes nasjonale identitet.

Konflikter er det ikke mye av på skolen, forteller prosjektgruppen, men en konflikt kan oppstå hvis en elev bestemmer seg for å bytte gruppe. Noen jenter har blitt kalt ”getto” fordi

de omgås Nes-elevene. Her er det også en av gruppene som har tydelig makt på skolen og legger føringer i miljøet, og er et annet eksempel på at kontakt med en gruppe ikke nødvendigvis vil ta bort fordomsfulle eller fiendtlige holdninger (Allport, 1954, Bangstad og Døving, 2015). Om det er snakk om fordomsfulle holdninger kan det være flere grunner til dette, som også nevnt tidligere.

Det er både tendenser til støtte til Den islamske stat (heretter: IS) og høyre-ekstremisme på skolen. Det er også mange av foreldrene til elevene som støtter og er aktive i Fremskrittspartiet, som har sin påvirkning på miljøet, påpeker prosjektlærer 2. «Vi har jo begge kategoriene, vi har [elever] som vi er redd for forsvinner, kunne reist til IS, og blitt radikalisert den veien. Men vi har jo også [elever] som lefler ganske godt med høyresiden» (Prosjektlærer 2). Det at «de lefler ganske godt med høyresiden» antar jeg er en referanse til de politisk aktive foreldrene, som prosjektgruppen mente var engasjert i Fremskrittspartiet, som har en påvirkning på sine barn. Når prosjektlærer 2 nevner dette i samme utsagn som IS-radikalisering, betyr dette ikke nødvendigvis at det er snakk om ekstremisme og høyreradikale foreldre og elver. De politisk aktive foreldrene er antakeligvis spredt utover det politiske landskapet, også innad i et parti. Men prosjektlæreren uttrykker en bekymring for at radikaliserings og ekstremisme er en mulighet i fremtiden for noen av skolens elever. Det kan bety at det muligens er noen elever på skolen som kan være i en sårbar situasjon og søker etter tilhørighet. Her vil det kunne være viktig å unngå en konfrontasjon eller å presse eleven ut av skolefelleskapet og inn i en ekstrem gruppe som IS, for eksempel (Mattssons et al. 2016, i Lenz og Naustad 2016).

4.2 Dembras bidrag

Både prosjektgruppen og lærergruppen besitter en god del kompetanse som de også gjorde før Dembra-deltakelsen. Det nevnes både universitets-emner og tidligere erfaringer knyttet til Dembra-tematikken, som informantene har hatt med seg inn i deltakelsen. Når det gjelder hva informantene og skolen har tatt med seg videre etter deltakelsen, så er det Dembra-staben med sin fagekspertise, som har satt dypeste spor. De aller fleste informantene, både i lærer- og prosjektgruppen uttrykker en entusiasme over kunnskapen som har blitt formidlet på skolesamlingene og andre foredrag fra Dembra-staben. Prosjektet ble valgt på grunn av kvalitetsstempelet det bar, og forventingen var deretter for en av prosjektlærerne. Ikke alle hadde slike forventninger, men flere av informantene ser i etterkant at Dembra har hjulpet

personalet mer enn forventet. Dembra har hjulpet personalet å starte samtalen og vite hvordan snakke om tematikken fordommer og gruppefiendtlighet. Prosjektlærer 2 trekker også frem de ulike læringsressursene på Dembras nettsider og forskningen Dembra-staben presenterte og som lærerne nå kan vise til. Prosjektgruppen mener at alle er noe mer bevisst på spørsmålene rundt tematikken, mens lærergruppen legger større vekt på at dette er noe lærerne i noen grad gjør fra før i sin hverdag som lærer.

Koblingen til virkeligheten ble reell for prosjektgruppen gjennom kunnskapen fra foredragene. De ble bevisste på at tematikken beskriver et virkelig problem også på deres skole. Enda viktigere enn dette var kanskje prosjektlærernes erkjennelse av at det kan gjøres noe med. Når prosjektlærer 3 får spørsmål om hennes assosiasjoner til prosjektet svarer hun slik:

Prosjektlærer 3: Mye av det som er sagt, så det med kunnskapen og forstå at dette her er egentlig reelt. Det er noe vi trenger å ta tak i og.... Jeg tror vi så disse tingene men ikke helt klarte å plassere de. Så jeg tenker Dembra har hjulpet oss å, ja det er virkelig dette som skjer... det må man jobbe med, og det er mulig å få gjort noe med da.

Intervjuer: Ja.

Prosjektlærer 3:hvordan skal vi gjøre det, når det kommer så mye i mediene og jeg tror man kjente det på selv at også at man blir påvirket av... for det var en periode hvor det var mye om alle disse tingene i media.

Intervjuer: Ja.

Prosjektlærer 3: ...men at det går an å gjøre noe med det. For vi fikk litt sånn gode folk som snakket mye bra og fikk forskning liksom og litt verktøy og ga litt klarere bilde da.

Intervjuer: Ja.

Prosjektlærer 3: Og hjelpe oss med å forstå, forstå de ungdommene også, hvor

kommer de fra?

Hun beskriver Dembra som en støtte i en periode hvor det var vanskelig for lærerne å vite om det var mulig å gjøre noe med dette og hva de skulle gjøre, hvordan håndtere for eksempel medias påvirkning på elevene.

Foredragene tillot informantene å reflektert rundt tematikken fordommer og gruppefiendtlighet. Prosjektlærer 2 beskriver det hun oppfatter som lærernes utbytte av Dembra: «For læreren å få med seg kunnskapen og tallene og forskningen og inn i møtet med elevene og hverdagen der du går. Og kan bygge hvordan vi jobber med elevgruppen på det man vet fungerer da... og det å forstå hvordan sånn gruppedynamikk oppstår og hvordan utenforskap oppstår det tror jeg har vært veldig viktig og». Hun beskriver her hvordan forståelsen av og kunnskapen om problemene som eksisterer, som for eksempel hvordan gruppedynamikk oppstår vil hjelpe lærerne i møte med sine elever. En slik forståelse krever både refleksjon og kritisk tenkning; her overlapper ferdigheter og fakta (Sandahl, 2015). Ved å videreføre både ferdighetene og kunnskapen til elevene, og på denne måte ta opp de problemene som eksisterer vil det kunne gjøre elevene bedre rustet i møte med mediene og hjelpe dem å avmystifiserer stereotyper på egenhånd (Sandhal, 2015). Dette vil antakelig også stå i veien for at en driver «racist views underground» (OSCE, Europarådet og UNESCO, 2011).

Flere i prosjektgruppen påpekte viktigheten av å være forberedt på hvordan tenke i en situasjon før man møter den (Moldrheim, 2014), der det er viktig å håndtere den og «ikke skyve det lenger fra oss» (Prosjektlærer 2). Hun mener dette var noe som kom fra Dembra. Uavhengig av bakgrunnen til fordomsfulle eller gruppefiendtlige holdninger er det, som Mattsson et al. (2016, referert i Bangstad og Døving, 2015) påpeker, viktig å ikke presse eleven lenger inn i et hjørne, slik at eleven ikke føler på et ansvar om å måtte stå for holdningene eller gjøre dem til en del av vedkommendes identitet. Det er, som nevnt tidligere, spesielt viktig i en så sårbar tid som det ungdomstiden er å ikke føre elevene i negativ retning. Derfor er en konfrontasjon ikke alltid den beste løsningen. En bør heller forsøke å få eleven til å reflektere over utsagn og hvordan vedkommende selv ønsker å bli behandlet (Moldrheim, 2014). Har man fordommer mot en gruppe er det stor sannsynlighet for at man har det mot andre grupper også (HL-senteret 2012, Pew 2006, referert i Bangstad og Døving, 2015). Ved å tilegne seg fiendtlige holdninger kan det også prege mye av elevens

liv i fremtiden i møte med alle slags mennesker, ikke bare en gruppe fra skolen. Som nevnt er noen lærere bekymret for at elevene skal havne i ekstreme miljøer. Det vil si at en elev for eksempel oppsøker eller blir en del av miljøer som har fiendtlige holdninger, eller at eleven uttrykker holdningene offentlig, som vil kunne føre til ulike reaksjoner fra samfunnet. Andre konsekvenser er at eleven vil kunne utsette andre for diskriminering og forskjellsbehandling om han eller hun lar holdningene bli til handlinger. Dette understreker viktigheten av å håndtere problemet uten at en overreagerer, som i likhet med en konfrontasjon kan gjøre mer skade. I verste fall kan en konfrontasjon presse eleven ut av fellesskapet og inn i for eksempel en gruppe som IS, hvor eleven oppmuntres til å gjøre om holdninger til handlinger. En må selvsagt se an situasjonen og elevens forhold til læreren og en selv, og forsøke å reagere med intellektet og ikke emosjoner (Moldrheim, 2014). Prosjektgruppen vektlegger derfor å starte en dialog framfor å slå hardt ned på utsagn, og heller stille spørsmål ved generaliseringer, vise at «det kunne vært annerledes» (Røthing, 2016, s.36) og starte en dialog.

Prosjektlærer 4 uttrykker: «holdningen om at alle får lov til å tenke og mene det de vil og at du ikke skal møte med å si sånn får du ikke lov å mene og sånn får du ikke lov å si». Dette rører også ved Iversens (2014) uenighetsfellesskap, elevene skal lære at uenighet er en naturlig del av demokratiet og at de må leve med at det eksisterer forskjellige meninger. Dette er imidlertid ikke en oppmuntring til udemokratiske holdninger, men kan ses mer på som en utfordring til majoritetsprivilegier (Røthing, 2016). Dette kan åpne for en type undervisning av ambivalens (Ljunggren, 2014), der det formidles en nasjonal identitet med rom for mangfold. På denne måten vil elevene kunne få utvide sine perspektiver, gjennom å bli eksponert for motstridende meninger og gode diskusjoner, der elevene møter på reelle utfordringer. Gjennom demokrati (Lenz og Naustad, 2016), i dette tilfellet via dialog og diskusjon i klasserommet, lærer elevene demokrati i praksis og demokratisk medborgerskap (Stray, 2012).

På Demras nettsider finnes det forskjellige undervisningsopplegg som kan få i gang en god dialog. Prosjektlærer 1 har brukt et undervisningsopplegg fra Dembras nettsider i sin undervisning i valgfag, som han mener han kunne vært flinkere til å bruke i de andre fagene også. I den klassen opplegget ble brukt var vellykket, ettersom det førte til en god samtale rundt hva det betyr å være norsk. Han beskriver denne niendeklassen som en sterk gruppe som reflekterte godt rundt innholdet i spørsmålene. Øvelsen kalles norskhetsøvelsen:

Prosjektlærer 4: Kjenner du til den øvelsen?

Intervjuer: Hva slags øvelse er det?

Prosjektlærer 4: Det er en sånn hyssing som blir lagt på bordet og så er det, jeg tror det er forskjellige kategorier..

Prosjektlærer 2: Ja

Prosjektlærer 1: ..inni sentrum ligger det.. er det som er det viktigste for å være norsk og så ligger det sånn utover og nærmere den røde hyssingen er det..

Prosjektlærer 4: ..mindre relevant.

Prosjektlærer 1: ...mindre relevant for å være norsk, og utenfor så det å ikke... da måtte vi rett og slett finne en boks, en ekstra boks, altså "ikke".. "gir ikke mening", vi måtte ha med en sånn en også.

Prosjektlærer 4: Og så var det alt fra å ha norsk pass, til å henge opp flagg når du har bursdag, til å være med på dugnader, altså det var alle mulige sanne ting,

Prosjektlærer 2: gå i bunad..

Prosjektlærer 4: gå i bunad..

Intervjuer: Ja

Prosjektlærer 2: Og de..

Prosjektlærer 1: Feire 17.mai.

Norskheitsøvelsen er altså en øvelse der elevene skal plassere forskjellige påstander etter hvor viktig de er når det gjelder norskhet. Elevene legger det som er viktigst for å være norsk i sentrum av sirkelen og det som er mindre viktig nærmere hyssingen, som markerer grensen for hva som er relevant og ikke. Utenfor sirkelen plasseres det som er irrelevant for spørsmålet om norskhet. Som prosjektlærer 1 beskriver var det noen påstander elevene mente var irrelevante. De mente de trengte en egen boks for disse. Elevene var altså uenige i at noen av påstandene Dembra hadde foreslått, hadde noe med norskhet å gjøre. Prosjektlærer 1 så derimot en sammenheng mellom påstandene og det å være norsk, altså i motsetning til elevene sine. Denne uenigheten mellom læreren og elevene antyder at både læreren og Dembra har andre premisser for hva det vil si å være norsk enn det elevene har. Informanten

gav ikke spesifikke eksempler på hvilke utsagn som havnet i boksen, det kan ha være alt fra ”typisk norske” tradisjoner til det å ha statsborgerskap.

Prosjekt lærer 4 uttrykte bekymring rundt bruken av denne norskhetsøvelsen, og turte faktisk ikke bruke det i sin klasse. Hun begrunner det slik: «Jeg synes jo det virka veldig spennende, men da i den klassen som jeg hadde i fjor, spesielt den ene da, så syns jeg det var for stor fallhøyde. Det kunne gå skikkelig galt, mens i år kan det hende det hadde vært litt annerledes, fordi de har blitt litt mer modne og... det er stor forskjell på åttendeklassinger og niendeklassinger». Ungdomsklubben i området var også kritiske til opplegget, men prosjekt lærer 2 spesifiserer ikke hvorfor, bortsett fra at det har vært en diskusjon rundt «hva er utviklende for elevene å gjøre og hva er ikke». Her virker det som om oppleggene vurderes godt før de blir tatt i bruk og vurderes forskjellig fra person til person, samt at de passer for noen grupper og ikke andre. En slik norskhetsøvelse kan bidra til kritisk tenkning og refleksjon rundt begrepet norskhet, men følelsen av utenforskap kan også forsterkes.

Modenhet var også et tema i intervjuet med den andre gruppen, lærergruppen, der lærer 3 stilte spørsmål ved om elevene var gamle nok til lære om temaet:

Lærer 3: Men vi tenker også, vi må ikke glemme vi snakker om ungdomsskoleelever.

Intervjuer: Ja

Lærer 3: Vi må ikke tenke at.. vi tenker barn... og som gjør et stort sprang til en ungdom. Jeg synes ikke ungdomsskole er det stedet ting begynner å bli krystallklart når det gjelder getto og grupper og såne ting.

Intervjuer: Ja.

Lærer 3: Det blander seg hele tiden, og de vokser opp år etter år, måned etter måned, jeg ville ha sagt også at de forandrer personlighet mellom første år på ungdomskolen og tredje år på ungdomskolen. Så de blir et annet menneske. Jeg ville ha sagt at det begrepet vil passe mye bedre på videregående skole, de grupperingene og et eller annet stereotyper eller hva du vil kalle det, der passer det bedre, for på ungdomsskolen er de litt sånn store barn rett og slett.

Intervjuer: Ja.

Lærer 3: Det er sånn jeg ser det også.

Lærer 3 legger vekt på at elevene vil gå gjennom store forandringer i løpet av ungdomsskoletiden og at begreper som ”getto” ikke er tydelige for dem, men at videregående skole ville være et mer passende sted for dette. Elevene er på mange måter fortsatt barn når de går på ungdomsskolen, men det er nettopp i denne perioden de formes.

Når et barn har kommet i skolealder, står det på terskelen til det barnepsykolog Magne Raundalen kaller ”den gylne tid”. Den gylne tid, fra åtte til tolv år, er perioden da barn starter å korrigere og sjekke sine oppfatninger av verden... Flexibiliteten som oppstår i den gylne tid, åpner for at skolen kan jobbe med holdningsdanning og holdningsendring. (Moldrheim, 2014 s.4-5)

Det vil si at også barn under ungdomsskolealder kan dra nytte av noe tilsvarende Dembra. Det er imidlertid, som nevnt tidligere, på ungdomsskolen det forekommer mest regelmessig diskriminering og rasisme ifølge Antirasistisk senter (2017), i tillegg til at det rapporteres om dårlig håndtering av problemet i skolen. Dette kan tale for en håndtering av problemet og undervisning om tematikken på ungdomsskolen. Som Lærer 3 nevner er det ikke sikkert elevene klarer å skille klart mellom begrepene som brukes, eller at de er klar over at språket de bruker er problematisk. Dette kan være et tegn på at lærergruppen ikke i like stor grad ser hvordan Dembra kan støtte lærerne i å gi elevene en forståelse av slike begreper og sette de i kontekst. Det kan imidlertid også bety at Dembra ikke i stor nok grad har gitt denne støtten på denne skolen.

Bevisstgjøring er noe prosjektgruppen antyder har vært et viktig bidrag fra Dembra-deltakelsen. Det er lærerne selv det handler om. Prosjektleder 1 beskriver: «For alt som kommer utenfra blir forstått som ekstra jobb, men at dette her egentlig ikke er det, men bare en enklere og bedre måte å tenke på kanskje og som kan bidra, ikke nødvendigvis at det skal overta alt du gjør, men at du kan få litt ekstra inspirasjon kanskje.» Læreren har nemlig handlingsplikt, og må reagere, men på riktig vis, uttrykker prosjektleder 1, som også trekker frem fordelene ved å ha forskningen i ryggen. Prosjektleder 1 mener prosjektgruppen har blitt flinkere til å reagere etter deltakelsen, at de «ikke skyver fra oss men trekker inn». Det handler altså om å ikke skyve problemene fra seg men å håndtere de og å dra eleven nærmere framfor å skyve han eller henne unna. Det innebærer også å forstå hvorfor elevene oppfører seg slik de gjør, nemlig at det kan være en reaksjon på avmakt. Prosjektleder 1 mener også at elevene ikke er klar over lærernes deltakelse i prosjektet og dermed understrekes

prosjektlærerens forståelse av prosjektet som en bevisstgjøring for lærerne. Tanken om bevisstgjøring hadde ikke nådd lærergruppen i like stor grad, men de så likevel relevansen av prosjektet, mye på grunn av situasjonen på skolen, selv om det kunne oppfattes som ekstra arbeid.

I prosjektgruppen blir det nevnt at bevisstgjøring rundt det eksisterende gruppeskillet har vært et mål, altså var de klar over at det måtte rettes fokus mot denne tematikken. Her ser det ut til at prosjektgruppen har forstått dette som en normkritisk situasjon (Røthing, 2016) der bevisstgjøring er nøkkelen, og ikke en problemløsnings-situasjon. Lærene må selv gjøre seg opp noen tanker rundt skolens situasjon og hvordan håndtere den, og ikke få servert løsninger fra Dembra-staben. Prosjektlærerne går likevel ikke mye inn på hva en skal være bevisst på helt konkret, eller på det å være normkritisk. Når det gjelder varig bevisstgjøring derimot, har skolen klare planer om å videreføre fokus på Dembra-tematikken. Da intervjuet tok sted var det planer om å dra på tur i denne forbindelse, en tur til et område som har hatt fokus på og erfaringer med tematikken. Her kan lærerne lære av den andre skolens erfaringer. Likevel må det antakelig mer til for varig bevisstgjøring, både blant lærerne og ikke minst elevene, selv om den kunnskapen de har fått gjennom Dembra vil kunne ha hatt noe påvirkning. Røthings (2016) normkritiske bevisstgjøring krever en innsats og er et langvarig arbeid som krever tålmodighet. Det betyr ikke at lærerne ikke gjør noe av dette allerede, men miljøet som beskrives og det tydelige gruppeskillet på skolen tilsier at det er mye som kan bli bedre.

4.3 utfordringer ved implementeringen og skoleutvikling

Til slutt skal jeg ta for meg utfordringer knyttet til implementeringen av Dembra, samt hvordan deltakelsen har bidratt til skoleutvikling. For prosjektgruppen rettes den konstruktive kritikken like mye mot dem selv som mot Dembra. De uttrykker at de kunne gjort en bedre jobb med å integrere Dembra i sin hverdag, altså bruke den nye kompetansen, virkemidlene og tankegangen, samt formidle det videre til de andre lærerne. På spørsmål om terskelen for å snakke om tematikken har blitt lavere, svarer prosjektlærer 1: «like høy eller like lav er vel kanskje... det er litt sånn.. jeg tror nok ikke vi har klart å få det fullstendig under huden, i alle fall ikke alle». Dette er imidlertid noe som vil ta tid og kan være noe skolen kan se i fremtiden, forutsatt at det faktisk arbeides videre med tematikken. Prosjektlærer 1 forklarer hvor det han mener er den største utfordringen ligger: «..prøve å få det til å bli en del av hva man tenker på skolen, det er jo det som kanskje er den mest krevende biten, sånn som å ikke

bli bare noe som kommer og er der en liten stund og så forsvinner det igjen». Bunting og Rønning-Arnesen (2010) mener kollektiv læring er nøkkelen, noe både prosjektgruppen og lærergruppen har vært en del av til en viss grad, gjennom ulike gruppeaktiviteter. Dette kan ses på som et praksisfellesskap der man gjennom diskusjon og deltakelse lærer og utvikler seg selv, der det på mange måter er viktig å «arbeide mer med mennesker enn med papir» (Dalin, 1995, s.241). Altså mener Dalin (1995) at en interaksjon mellom mennesker vil gi god læring. Dembra har altså valgt en metode som gjør at læringen skjer i en gruppe. Prosjektgruppen har hatt møter og deltatt på samlinger på HL-senteret sammen som gruppe, som er et godt utgangspunkt for utviklingen av skolen, ettersom et slikt samspill vil føre med seg læring.

Dalin (1995) anbefaler, som nevnt i teoridelen, at et virkningsfullt prosjekt «fokuserer på hele skolen, bruker datatilbakeføring eller i det minste selvanalyserende metoder, er strukturert med eksterne og interne ressurser og varer i minst tre år» (s.194). Dembra-prosjektet varer riktignok ikke i tre år, Dembra-deltakelsen varte i ett år, altså må skolen selv ta ansvar om utviklingen skal fortsette. Prosjektet bruker både interne og eksterne ressurser. De eksterne ressursene er i form av foredrag og andre tilgjengelige ressurser på Dembras nettsider, inkludert undervisningsopplegg. Disse kan ses på som støtte, men Dembra tilbyr også veiledere underveis i prosessen. Altså får skolen tildelt en ekstern veileder fra prosjektet. Om veilederen gradvis har gjort prosjektgruppen mer selvstendige og mindre avhengig av vedkommende sa informantene lite om, men prosjektgruppen har hatt en del ansvar, spesielt knyttet til skolesamlingene for resten av personalet på skolen. Det som kanskje har manglet er klargjøring av tydelig rollefordeling og spesielt hvordan arbeidet skal fortsette i etterkant av deltakelsen (Blossing, 2010). Prosjektlærer 2 mener det jobbes med å få inn Dembra i skolens årshjul og fagene, særlig ved bruk av undervisningsopplegg fra Dembra. Det sies lite om hvem som har ansvar for dette, og prosjektgruppen nevner ikke noe konkret om videre samarbeid som gruppe. Prosjektgruppen er de som har utviklet mest kompetanse gjennom Dembra, og dermed den naturlige leder av en videre kompetanseutvikling blant lærerne på skolen. Altså vil det kreve videre engasjement fra prosjektgruppen for å holde Dembra-fokuset gående. For å sikre at skolen føler på nok eierskap til å videreføre prosjektet på egenhånd, er det viktig at Dembra, som ekstern aktør, gradvis tekker seg vekk i løpet av deltakelsestiden (Dalin, 1995), slik at prosjektgruppen føler på et overordnet ansvar, der de går fra å være mottakere til å bli ledere for prosjektet videre på skolen (Bunting og Rønning-Arnesen, 2010). Prosjektgruppen har som tidligere nevnt fått mye ut av bevisstgjøringen

rundt Dembra-tematikken, men sier lite om sin egen bevissthet rundt det å være i en slik prosjektgruppe. Dette kan gi et inntrykk av at de ikke føler særlig eierskap overfor prosjektet. Bunting og Rønnings-Arnesens (2010) funn viser at utviklingen av en slik bevissthet er viktig for skoleutvikling. «Funnene viser blant annet at det er viktig å utvikle bevisstheten rundt ledelsesrollen, samtidig som deltakerne får opplæring i verktøy for å utøve ledelse» (Bunting og Rønning-Arnesen, 2010, s.77). Dembra oppmuntrer til god informasjon rundt deltakelsen og påpeker prosjektgruppens ansvar, uten å nevne eksplisitt en bevissthet rundt lederrollen ansvaret innebærer (Dembra, 2016b). For at kompetansen skal vokse også hos de andre lærerne vil det antakelig behøves ytterligere kompetanseutvikling, i det minste for å få et meta-perspektiv og en klar bevissthet rundt rollen som leder (Bunting og Rønning-Arnesen, 2010, s.94-96). Det virker som hverken ledelsen, prosjektgruppen eller lærergruppen har forventet, eller klargjort, hvem som skal ha ansvar for videre utvikling. Representanten fra ledelsen viser imidlertid noe ansvar ved å for eksempel organisere en tur til en annen skole som vil dele sine erfaringer med håndtering av fordommer og gruppefiendtlighet, som er nevnt tidligere. Det kan også være det eksisterer andre planer for videre utvikling på området som informantene ikke har nevnt.

Læringen i prosjektgruppen forutsetter selvsagt at det er en velfungerende gruppe, og ikke minst at det er gode praktiske rammer for at gjennomføringen skal være mulig. Lærergruppen mener prosjektet «bæret litt preg av mangelfull planlegging» (lærer 1), når det gjelder arrangering av diverse aktiviteter, men han presiserer ikke på hvilken måte. Prosjektgruppen forteller også om selve organiseringen av prosjektet der de forklarer at det til tider var vanskelig å få til å møtes. Alle har travle timeplaner og de forteller at det ikke var satt av noe tid til prosjektet. Derfor var det alltid minst én person som ikke var tilstede på møtene. Etterhvert foregikk det meste av kommunikasjonen via mail eller ved tilfeldige møter i korridorene. Her kan antakelig både skolen og Dembra ta ansvar for mangelfull organisering eller mangelfull kommunikasjon angående dette. Gode organisatoriske rammer er avgjørende for at et slikt prosjekt skal ha en effekt (Bunting og Rønning-Arnesen, 2010). Det gjelder både valg av rom hvor møtene skal finne sted, tidspunkt for møtene og andre hensyn som må tas (Blossing, 2010).

Noe som kan forklare den mangelfulle praktiske organiseringen er at skolen deltok i flere andre prosjekter på det samme tidspunktet som skolen deltok i Dembra-prosjektet. Prosjektgruppen måtte på mange måter begrense tidsbruk på Dembra-prosjektet.

Utdanningsetaten hadde bestemt at vurdering for læring skulle være et satsningsområde i denne perioden. I tillegg deltok skolen i et prosjekt som hadde fokus på det psykososiale miljøet på skolen, som forøvrig har noen fellestrekk med Dembra-prosjektet. Derfor mener prosjeklærer 2 at det ikke ble nok fokus på Dembra og at det var mye som skjedde på en gang. Flere av informantene mener imidlertid at disse to utfyller hverandre til en viss grad, uten at det eksisterte noe samarbeidet mellom prosjektene. Det andre prosjektet fungerte på mange måter som et verktøy for Dembra, mente prosjektgruppen. Altså ble det stilt mange krav til skolens lærere i denne perioden, og prosjektene måtte til en viss grad kjempe om lærernes tid og oppmerksomhet.

Dette kan være noe av grunnen til at lærergruppen synes Dembra-prosjektet var vagt og lite konkret, de beskrev det som «flytende» (lærer 1) og lite håndfast og ustrukturert, både sammenliknet med de andre prosjektene, men også på grunn av at de blandet dem sammen og måtte fordele tid og fokus på flere prosjekter. Likevel uttrykker lærer 3: «altså det kommer stadig folk med god bakgrunn og vi lærer stadig nye ting, og vi praktiserer dem, så vi bygger lag etter lag med erfaringer, og disse tingene tror jeg kommer naturlig i vår hverdag». Det lærer 3 beskriver er at det lærere driver med i hverdagen, deres praksis, er et resultat av alle prosjektene og erfaringene som en tar med seg. På den måten mener han at også Dembra blir en del av deres praksis.

Til tross for at internt arbeid er det viktigste for utvikling av skolen, så er det også hensiktsmessig med perspektiver utenfra. Den vanligste formen for skoleutvikling er via eksterne aktører som i dette tilfellet (Dalin, 1995). Forskning viser at et helhetlig prosjekt med god faglig og teknisk støtte og klarhet i hva som er målet, vil være et godt prosjekt for å skape endring i skolen (Dalin, 1995). Dette er egenskaper som er gjenkjennbare i Dembra. Dembra har en faglig dybde som begge informantgruppene har omtalt, samt verktøy i form av for eksempel undervisningsopplegg. Prosjektet opererer også med et mål om å forebygge fordommer og gruppefiendtlighet, men det er hver enkelt skole som må sette konkrete mål for sin skole. «Vedvarende oppgaveorientering med klarhet i hva en ønsker å oppnå, og forfølging av målet» (Dalin, 1995, s. 193) er noe som lærergruppen ikke så. Det var forvirring og ren gjetting når det gjaldt bakgrunnen for deltakelsen i prosjektet. Lærer 1 var sikker på at deltakelsen var et tilfeldig valgt prosjekt for å møte kravene om nytt satsningsområde eller et behov for økonomisk støtte, mens lærer 3 mente skolen deltok på grunn av den store andelen unge og uerfarne lærer på skolen, og at Dembra-deltakelsen ville

være en god erfaring å ta med seg videre i læreryrket. Prosjektgruppen bekrefter derimot den faktiske grunnen til deltakelsen, nemlig situasjonen på skolen, det tydelige gruppeskillet elevene imellom. Prosjektleder 2 beskriver prosessen:

Prosjektleder 2: ..og så søkte vi prosjektmidler, for.. hva het de prosjektene? De het for å forebygge utenforskap og radikaliserings.

Intervjuer: Ja

Prosjektleder 2: Så vi fikk [pengesum] der. Så det var da vi fikk de pengene at vi tenkte at vi måtte ha et system for hvordan vi bruker pengene.

Intervjuer: Ja, ok.

Prosjektleder 2: Og da var det at vi søkte om å bli Dembra-skole.

Intervjuer: Ja

Prosjektleder 2: Men så var jo det gratis, haha.

Her beskriver prosjektleder 2 at det fra begynnelsen av var forebygging av utenforskap og radikaliserings som var hovedårsaken til søknaden om økonomiske midler. Ledelsen ble kjent med Dembra-prosjektet gjennom en konferanse, der de så tydelig at dette ville passe for denne skolen, forteller prosjektgruppen. De fulgte med på denne prosessen, eller vet i det minste hva som var bakgrunnen for deltakelsen. Lærerguppen har derimot som nevnt ikke dette like klart for seg. Lærerguppen nevner også minkende motivasjon underveis hos lærerne, som kan ha sammenheng med at de ikke visste noe om bakgrunnen eller målet med deltakelsen. Både skoleledelsen og prosjektgruppen kunne ha klargjort bedre om grunnen til at skolen deltok, og dermed gjort målet kjent for alle. Dette ville også kunne bidratt til en mer positiv holdning til deltakelsen, spesielt blant lærerne i lærerguppen som ikke var like engasjerte. Om prosjektet opplevdes som en obligatorisk aktivitet vil dette antakelig ikke ha hatt en positiv effekt (Dalin, 1995). Også ledelsen må være motivert, noe dens representant i prosjektgruppen var, ettersom det er ledelsen som tar mange av avgjørelsene for videre utvikling. Motivasjonen påvirkes også av støtten skolen får fra Dembra-staben, både teknisk og faglig (Dalin, 1995). Dembra-prosjektet har fått meget gode tilbakemeldinger av begge gruppene når det gjelder det faglige innholdet og foredragene som har blitt holdt. Også ressursene på hjemmesidene til Dembra, som undervisningsopplegg, har informantene gitt

ros. Prosjektgruppen beskriver imidlertid språket som vanskelig og akademisk, både for elevene, men også for flere av lærerne. Det var rett og slett ikke enkelt å sette seg inn i materialet. Derfor har prosjektgruppen brukt tid på å oversette språket til «ungdomsskolespråk» (prosjektleder 1). Dembra-ressursene er stort sett beregnet for lærernes bruk, men det er antakelig undervisningsoppleggene som brukes i klassene som oversettes for elevenes del. Det er likevel alt i alt en overvekt av positive tilbakemeldinger til prosjektdeltakelsen.

Konklusjon

Denne oppgaven har hatt som mål å se på hvordan skolens deltakelse i Dembra-prosjektet har påvirket arbeidet med fordommer og gruppefiendtlighet på skolen. Problemstillingen var:

Hvordan har deltakelsen i Dembra påvirket skolen og lærernes arbeid med fordommer og gruppefiendtlighet?

Det er tydelig at Dembra har påvirket prosjektgruppen i større grad enn lærergruppen. Om det er Dembra som ikke når fram til alle lærerne, prosjektgruppen som ikke har formidlet godt nok videre eller lærerne som ikke har vært mottakelige, er usikkert. Det kan også være andre ukjente faktorer som spiller inn. Likevel beskriver begge gruppene noe de har tatt med seg fra Dembra, enten det er en bevisstgjøring eller et undervisningsopplegg. Begge gruppene har på forskjellige måter kunnet ta med seg verktøy og kompetanse som bidrar til forebygging av fordommer og gruppefiendtlighet på skolen.

Skolen er tydelig delt etter hvor elevene kommer fra, både når det gjelder barneskole og nabolag, men også bakgrunn. Det er én gruppe der «alle er ikke hvite, men du er i alle fall vellykket og har god økonomi» (prosjektleder 2) fra Sand og en gruppe fra Nes som beskrives som er mer «getto» (lærer 2). Nes-gruppen har også omtrent kun elever med innvandrerbakgrunn. Skillet mellom gruppene opprettholdes og er grunnen til at skolen ønsket å delta i Dembra-prosjektet. Prosjektgruppen mener media har forsterket dette skillet ytterligere gjennom en type språkbruk som ikke har vært vanlig før. Skolen har et ønske om å skape en felles-identitet, og prosjektleder 2 nevner at det er en utfordring når mange elever «ikke skårer så høyt på norskets-identiteten». Her må skolen antakelig finne ut av om norskhet er noe som skal være en vesentlig del av denne identiteten eller om den må utvides noe. Ingen av informantene peker på noen konkrete forbedringer i denne situasjonen i etterkant av deltakelsen, men det er heller ingen som uttrykker en forventning om et umiddelbart resultat. Dette er antakelig noe de fleste ser vil ta tid og kan med en positiv utvikling være noe skolen vil kunne se i fremtiden.

Prosesen en skole går gjennom ved å delta i Dembra-prosjektet kan være kompleks og det handler om en utfordrende tematikk som ikke løses i løpet av ett års deltakelse. Derfor er påvirkningen ikke nødvendigvis noe som er enkelt å identifisere eller se i etterkant, spesielt med tanke på at det er en pågående prosess. Prosjektgruppen nevner likevel flere positive

virksomheter Dembra har hatt på skolen. Diskusjoner rundt identitet og norskhet nevnes i sammenheng med norskhetsøvelsen, samt bruk av andre undervisningsopplegg fra Dembra. Bevisstheten rundt tematikken fordommer og gruppefiendtlighet, samt forsikringen om at det går an å gjøre noe med problemene knyttet til dette, var noe flere påpekte som noe de tok med seg fra deltakelsen. Å møte elevene med åpenhet og aksept framfor avvisning ble også nevnt, samt forståelsen av hvorfor elevene har et visst språkbruk eller oppfører seg slik de gjør. Lærerne ser media som en viktig faktor, samt at samfunnet har lagt noen premisser som gir mange elever et dårlig utgangspunkt. Prosjektleder 4 påpeker også at en ikke kan betemme hva som er lov å mene og ikke, og på denne måten hindre elever i å uttrykke seg, men heller skape et rom for et mangfold av meninger, et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014).

Når det gjelder skoleutvikling har Dembra-prosjektet vært en ekstern aktør som har bidratt til kollektiv læring i prosjektgruppen. Prosjektgruppen ser imidlertid forbedringspotensiale i samarbeidet mellom Dembra og lærerne på skolen, samt den praktiske organiseringen av gjennomføringen. Det var også rom for forbedring når det gjaldt å ha en tydelig plan for videre arbeid med tematikken og her kunne prosjektgruppen vært mer bevisst sin lederrolle. Slike forbedringer vil kunne bidra til å motivere de andre lærerne på skolen. Noe av ansvaret kan også ligge hos Dembra som eventuelt kan tilrettelegge for dette i enda større grad, men skolen hadde også flere prosjekter gående samtidig som begrenset prioriteringen av prosjektet. Det har likevel blitt satt i gang en prosess som vil kunne føre til utvikling i fremtiden, om skolen fortsetter arbeidet med tematikken.

Dembra-prosjektet kan på noen måter være et svar på det flere forskere har forespurrt. Olser og Lindquist (2018) ønsker et økt fokus på begreper som rase og etnisitet, og etterspør et språk og rammeverk til å sette ord på og takle utfordringer knyttet til dette. Midtbøen et al. (2014) og Røthing (2015) beskriver en begrensning i forståelsen av tematikken; biologisk rasisme er ofte i fokus. Det bidrar til at forståelsen av relaterte problemer ikke knyttes til dagsaktuelle hendelser men til historiske, og gjerne ekstreme hendelser. Dembra har en bredere forståelse av temaet, der fokuset er på flere definisjoner; både fordommer, gruppefiendtlighet, rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger. Et resultat av denne brede forståelsen og måten Dembra jobber på, er at skolen får en liknende forståelse. Skolen ser ikke utelukkende biologisk rasisme som tema for Dembra-deltakelsen, men ser også situasjonen på egen skole som relevant i Dembra-sammenheng. Det virker som Dembra har lyktes i å aktualisere tematikken og vise skolen at denne typen problemer ikke kun er

historie, men også kan være en del av deres egen skolehverdag. Dembra har på denne måten ufarliggjort temaet i større grad enn en del lærebøker har (Røthing, 2015), og på en måte som gjør det enklere å identifisere og håndtere problemene som eksisterer på skolen.

Noen av informantene mener de i større grad er forberedt på å takle slike utfordringer, de har i det minste en bevissthet rundt tematikken de ikke hadde tidligere. Det at elevene skal få lov til å mene det de vil og at det skal være rom for et mangfold av meninger er også i tråd med Bergstrøms (2014) omfordeling av makt, som forhåpentligvis vil hindre en reproduksjon av rasisme og andre udemokratiske holdninger. Dembra har også rettet fokus mot forståelsen av norskhet og hva det betyr å være norsk. Norskhetsovelsen bidro til å starte denne samtalen hos noen av elevene. I klassen til prosjektlærer 1 førte opplegget til en diskusjon rundt hva som var viktig for å være norsk. Denne typen diskusjon kan være med på å åpne opp forståelsen av norskhet, og inkludere flere i forståelsen av hvem som hører til ”vi”-gruppen, som en fortsettelse av den modningen Midtbøen et al. (2014) ser i framstillingen av ”vi”-gruppen i noen av de nyere lærebøkene.

Funnene og analysen som er gjort i denne case-studien gjelder selvsagt kun for denne ene skolen. Det betyr imidlertid ikke at andre ikke kan dra lærdom av de utfordringene som beskrives. Denne oppgaven kan ha implikasjoner for andre skoler som skal jobbe med tematikken fordommer og gruppefiendtlighet og skoler som skal delta i Dembra-prosjektet. Dembra-staben kan også ha nytte av informasjonen som informantene kommer med og eventuelt ta den med i betraktningen i sin interne evaluering av Dembra-prosjektet. Bidraget denne oppgaven kommer med trenger ikke begrenses til Dembra-prosjektet eller tematikken, men den kan også ha implikasjoner for skoler som skal jobbe med andre eksterne aktører. Det er flere praktiske momenter å ta med seg, som at en prosjektgruppe gjerne må bli bevisst på sin rolle i forkant av prosjektet. Dermed blir det formidlet videre til andre, i tillegg bør det foreligge en plan for videre utvikling også i etterkant av en eventuell deltaksels. Denne case-studien vil ikke kunne generaliseres til å gjelde for andre skoler eller prosjekter, men ved videre studier og liknende undersøkelser vil den kunne bidra til dette på sikt. En mer omfattende studie en denne hvor en observerer endringer over lengre tid vil antakelig kunne gi flere svar på påvirkningen av Dembra eller et liknende prosjekt.

Svaret på problemstillingen er sammensatt og har blitt besvart i ulike deler av oppgaven, men som en kortfattet konklusjon kan jeg si at Dembra har påvirket skolens arbeid med

fordommer og gruppefiendtlighet på mange forskjellige måter, selv om det også er områder som ikke er berørt. I opplæringslovens ånd har Dembra formidlet demokratiske verdier, men tiden vil vise om det vil føre til en holdningsendring og en varig forandring på skolen. Det vi vet er at Dembra retter fokuset mot en tematikk som ikke har fått nok fokus i skolen og bidrar til at lærere og elever lærer seg å håndtere de utfordringene de møter knyttet til fordommer og gruppefiendtlighet.

Litteraturliste

- Allport, G. (1979). *The Nature of Prejudice*. New York: Basic Books. (Original utgitt i 1954).
- Antirasistisk Senter. (2017). *Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun: en undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*. Hentet fra: <http://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-undersokelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Baarøy, F. A. og Berge, K. L. (2017). *Listhaugs ytringer er ikke hatefulle*. NRK. Hentet fra: <https://www.nrk.no/ytring/listhaugs-ytringer-er-ikke-hatefulle-1.13677349>
- Bahus, V. B. (2017). Statsborgerskap. I *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/statsborgerskap>
- Bakke, H. M. (2017). *Jødedom og antisemittisme i KRLE* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58141>
- Bangstad, S. og Døving, A. (2015). *Hva er rasisme?* Universitetsforlaget: Oslo.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries, the Social Organization of Culture Difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, B. (2011). "Hun oppfattes sikkert veldig som norsk" – om betydningen av etnisk minoritetsbakgrunn når kandidater vurderes. *Sosiologi i dag*. Årgang 41, nr. 3-4. s.108-132.
- Berg, T. K. (2013). *Rasisme i skolen, Arbeid mot rasisme på skoler med ulik elevsammensetning* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37796/Berg-Master.pdf?sequence=1>
- Bergstrøm, I. I. (2014, 25.februar). *Den norske skolen reproducerer rasisme og kjønnsstereotyper*. Hentet fra: <http://kjonnsforskning.no/nb/2014/02/den-norske-skolen-reproducerer-rasisme-og-kjonnsstereotyper>
- Bunting, M. og Rønning-Arnesen, L. (2010). Kapittel 5: Plangruppa som aktør i et utviklingsarbeid, fra logistikksentral til sentral ledelse. I Ekholm, M., Lund, T., Roald, K. og Tislevoll, B. (Red), *Skoleutvikling i praksis*. (s.77-97). Oslo: Universitetsforlaget.

- Blossing, U. (2010). Kapittel 11: Viktige rum og tider når skolor vill förbättra undervisningen för eleverna, ett situerat perspektiv på förbättringsarbete. I Ekholm, M., Lund, T., Roald, K. og Tislevoll, B. (Red.), *Skoleutvikling i praksis*. (s.187-205). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1995). *Skoleutvikling, strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dembra. (2016a, 9. mai). Gjennomføring. Hentet fra: <http://dembra.no/gjennomforing/>
- Dembra. (2016b, 9. mai). Hva er Dembra? Hentet fra: <http://dembra.no/om-dembra/>
- Enge, C. (2016). *Retorikkforsker: - Sylvi Listhaug bør endre måten hun snakker på*. Aftenposten. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/jjm59/Retorikkforsker--Sylvi-Listhaug-bor-endre-maten-hun-snakker-pa>
- Enslin, P., Pendlebury, S. og Tjiattas, M. (2001). Deliberative democracy, diversity and the challenges of citizenship education. *Journal of Philosophy of education*. Vol 35, s. 115-130.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I Eriksen, E.O. (red.) *Deliberativ Politikk: Demokrati i teori og praksis*. (S.30-45). Tano, Oslo.
- Harlap, Y. og Riese, H. (2014). Kapittel 7: Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rasen i skolen i et «fargeblindt» Norge. I Westrheim, K. og Tolo, A. (Red.) *Kompetanse for mangfold, om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. (S.190-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Isaksen, T. R. (2016). Innledning. *Dembra, faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, s. 8-13.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lenz, C. og Nustad, P. (2016). Teoretisk og faglig forankring av Demra. *Dembra, faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, s. 48-65.

- Ljunggren, C. (2014). Citizenship Education and National Identity: Teaching Ambivalence *Policy Futures in Education* 12(1), s. 34-47.
- Lynnebakke, B. og Fangen, K. (2011). Tre oppfatninger av norskhet: Opphav, kulturell praksis og statsborgerskap. *Sosiologi i dag*. Årgang 41. nr. 3-4. s. 133-155.
- Madsen, J. (2010). Kapittel 9: Må lærerne eie prosjektet for at vi skal lykkes i arbeidet med å utvikle skolen? I Ekholm, M., Lund, T., Roald, K. og Tislevoll, B. (Red), *Skoleutvikling i praksis*. (s.151-167). Oslo: Universitetsforlaget.
- Matre, J., og Nilsson, T. (2016). *Frykter mer rasisme med Trump som president*. VG. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/ld5g9/frykter-mer-rasisme-med-trump-som-president>
- Mauseth, G. (2004). *Etnisk mangfold og etnisk diskriminering i skolen*. (Hovedfagsrapport nr. 5). Høgskolen i Oslo.
- Maxwell, J. A. (2013): *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. og Røthing, Å. (2014). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler: lærer- og elevperspektiver* (Rapport 2014: 11). Hentet fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2387339/Rapport%2b2014%2b11_Nett.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Molde, E. (2018). *FN: Trumps beskrivelse av «drittland» er rasistisk*. NRK. Hentet fra https://www.nrk.no/urix/fn_-trumps-beskrivelse-av-_drittland_-er-rasistisk-1.13863197
- Moldrheim, S. (2014). Kløkt og Fordom: om holdningsendring i klasserommet. *FLEKS: Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 01 March 2014, Vol.1(1).
- Nilssen, M. S. (2015). *Samfunnsfag og ekstremisme* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/45749>
- Opplæringsloven. 20.juni 2008. nr.1 Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m.
- Opplæringsloven. 20.juni 2008. nr. 9A Elevane sitt skolemiljø.
- OSCE Office for Democratic Institution and Human Rights. (2011). *Guidelines for Educators on Countering Intolerance and Discrimination against Muslims. Addressing Islamophobia through Education*. Warsaw: Agencja KARO. Hentet fra: <https://www.osce.org/odihr/84495?download=true>
- Osler, A. og Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*. No. 01 s. 26-37.

- Rogstad, J. og Midtbøen, A. H. (2009). *Rasisme og diskriminering. Begreper, kontroverser og nye perspektiver*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Rønning, W. og Skogvold, A. S. (2010). Kapittel 7: Lærersamarbeid – et verktøy i skoleutvikling. I Ekholm, M., Lund, T, Roald, K. og Tislevoll, B. (Red), *Skoleutvikling i praksis*. (s.119-136). Oslo: Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 02 s. 72-83.
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse, *Bedre skole* nr.3 s.33-37.
- Sandahl, J. (2015). Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *Journal of Social Science Education* 14(1), s. 19-30.
- Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret). (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. Oslo: HL-senteret
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Kapittel 1: Demokratipedagogikk. Stray, J. H., & Berge, K. L (Red) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget, Bergen. (S.17-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2014). Kap. 38: Skolens demokratimandant, i Wittek, L. og Stray, J. H. (Red.). *Pedagogikk. – en grunnbok*. (S.651-664). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tjernshaugen, K. (2016). *Listhaug: «Her i Norge spiser vi svin, drikker alkohol og viser ansiktet vårt»*. Aftenposten. Hentet fra: https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/0Aj02/Listhaug-Her-i-Norge-spiser-vi-svin_-drikker-alkohol-og-viser-ansiktet-vart
- Torja, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vassenden, A. (2011). Hvorfor en sosiologi om norskhet må holde norskheter fra hverandre. *Sosiologi i dag*. Årgang 41, nr. 3-4. S. 156-182.
- Wittek, L. (2012). Kapittel 7, Demokratilæring i praksis, I Stray, J. H., og Berge, K. L. *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget, Bergen. s. 162-180.
- Yin, R. K. (2009): *Case Study Research, Design and Methods*. (4. utg.). USA: SAGE Inc.
- Young, I. M. (1990). Kapittel 4: The ideal of impartiality and the civic public. I *Justice and the politics of difference*. (S. 96-121). Princeton: Princeton University Press.

Øien, C. G. (2017). *Radikalisering og voldelig ekstremisme i samfunnsfaget: En analyse av to undervisningsopplegg* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra:
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/58126>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Gruppeintervju:

(jeg sender ut forespørsel om deltakelse i forkant der intervjuobjektene får informasjon om intervjuet og gir samtykke)

introduksjon (5 min):

Uformell prat og informasjon om gjennomføringen

- Takk for at dere stiller opp
- Informerer igjen om lydopptak og samtykke (tar imot signerte skjemaer, understreke at jeg ikke kommer fra Dembra)
- Forklarer at de får Spørsmål som de gjerne kan snakke om seg imellom
- Forklarer at jeg er interessert i å høre om hvordan Dembra-deltakelsen har påvirket skolehverdagen og deres arbeid.

Hoveddel (30-40 min):

Intervjuobjektene får spørsmål som de svarer på ved å snakke sammen. Oppfølgingsspørsmål blir stilt hvis nødvendig.

Informasjon om skolen:

Hvordan vil dere beskrive skolen?

- miljø? skolekultur? Har det vært slik lenge?
- elevmassen – sammensetning? mangfold? homogen?
- lærerne
- ledelsen

Før Dembra-deltakelsen:

Hvilke tanker har dere om fordommer og gruppefiendtlighet?

- erfaringer?
- knyttet til skolen? Ellers? Andre assosiasjoner?

- Hva forbinder dere med Dembra?
 - hvorfor akkurat det?
 - på hvilken måte?

- Hvilke forventninger hadde dere til Dembra?
 - visste dere hva dere gikk til?
 - Hvorfor ble skolen/dere med på Dembra? (Hvordan ble gruppen til? Ble dere spurt?)

Dembra-deltakelsen:

Hvordan opplevde dere Dembra-deltakelsen?

- ble forventninger møtt?
- lærte dere noe? Hva?
- fikk dere ny informasjon?

Hvordan arbeidet prosjektgruppa? (hva formidlet de?)

- hvordan har det fungert?
- var det varierende motivasjon?
- noen mer involvert/ansvar enn andre?
- hadde dere lik oppfatning av hva det innebar?
- Har gruppa noen funksjon i dag?

Hvordan har skolen som helhet jobbet med Dembra i deltakelsesperioden?

- lærerne seg imellom?
- ideer? Prosjekter?
- enighet/uenighet? Problemer?
- variasjon i engasjement? Dere, andre lærere, ledelsen?
- hvordan opplevde dere Dembra?

Etter Dembra- deltakelsen:

Hva sitter dere igjen med etter Dembra-deltakelsen?

- nye tanker? Ider? Verktøy? Konkrete opplegg?

Kan dere dele noen erfaringer fra skolens arbeid med fordommer og gruppefiendtlighet i etterkant av Dembra?

- erfaringer
- skolen generelt?
- klasserommet?
- i møte med enkeltelever?
- praktisk og konkret?
- I hvilken grad er disse temaene aktuelle i skolehverdagen?
- har det vært en endring i håndteringen av slike temaer?
- hvorfor/hvordan?

Er det tydelige før-etter tendenser når det gjelder Dembra-deltakelsen?

- effekt blant lærere?
- effekt blant elever?

- effekt på skolemiljø/hele skolen?
- organisering/administrering?
- (- ble forventningene møtt?)

Skolens arbeid i dag:

Hvilke utfordringer har elevene knyttet til temaet?

- skolen som helhet? Blant lærere?
- har dere konkrete eksempler?
- før vs. Etter Dembra
- vet elevene at skolen var med på Dembra?

Hvordan arbeider skolen med tematikken i dag?

- konkret i klasserommet? tiltak som følges?
- samarbeid mellom lærere?
- Hvordan håndteres vanskelige situasjoner?

Avslutning (5min):

Utdyping og oppsummering:

- Er det noen som vil legge til noe? Forklare noe?

- Dere har altså..... har jeg forstått det riktig?

Tusen takk for at dere stilte på intervju!

Vedlegg 2: Samtykkeskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Dembras påvirkning på skolen og lærernes arbeid med fordommer og gruppefiendtlighet

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet er en masterstudie foretatt av en student ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på Universitetet i Oslo. Prosjektet er knyttet til Dembra (demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) prosjektet, men kun som en døråpner som bidrar med informasjon om prosjektet og kontakt med aktuelle aktører.

Prosjektet er en case studie der datainnsamlingen innhentes fra en tidligere Dembra skole. Formålet med prosjektet er å se hva Dembra-prosjektet har bidratt til på skolen. Problemstillingen for forskningsprosjektet er: Hvordan har deltakelsen i Dembra påvirket skolen og lærernes arbeid med fordommer og gruppefiendtlighet?

Utvalget er lærere og ledere ved en skole som har deltatt i Dembra-prosjektet og har gitt uttrykk for at det har vært en positiv opplevelse i evalueringen av prosjektet. Utvalget består av lærere som har vært både nært knyttet til prosjektet og kun knyttet til prosjektet igjennom sin arbeidsplass; skolen. Utvalget fra skoleledelsen vil, om mulig, være basert på deres tilknytting til Dembra. Altså personer som har vært i kontakt med Dembra da skolen deltok.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Temaet for all datainnsamlingen er å se hvordan Dembra tematikken har påvirket skolen og lærerne i deres arbeidshverdag på skolen.

For lærerne innebærer deltakelsen i å være med på et gruppeintervju sammen med andre lærere på skolen (en gruppe av lærere som har vært nært knyttet til Dembra (deltatt på gruppesamlinger osv.) og en gruppe som ikke er like nært knyttet). Gruppeintervjuet vil foregå slik at forsker stiller spørsmål til gruppen som helhet, der de sammen belyser tematikken. Lærerne vil også delta i en spørreundersøkelse med åpne spørsmål. Hensikten er å få utdypet synspunktene som kom fram (og eventuelt ikke kom fram) i løpet av gruppeintervjuene. Tidsrammen vil være rundt 40 minutter for fokusgruppeintervjuene og 10 minutter for spørreskjemaet.

For ledelsen vil deltakelsen innebære et individuelt intervju. Intervjuet vil handle om Dembra tematikken og hva skolen har tatt med seg fra prosjektet videre og hvordan dette ser ut fra et administrativt synspunkt og for skolen som en helhet. Tidsrammen vil være rundt 40 minutter.

Informasjon som er relevant for prosjektet er hva skolen og den enkelte fikk ut av Dembra og hvordan han/hun forholder seg til tematikken både i forkant og etterkant av prosjektet, og hvordan skolen som helhet forholder seg til relaterte temaer.

Informasjonen vil bli registrert i form av notater og lydopptak som kun benyttes av forsker i forskningsperioden. Forskningen krever ingen direkte personopplysninger, men indirekte opplysninger som yrke, utdanning og kjønn vil innhentes og kunne publiseres. Både lærere, ledelse og øvrig personale kan regne med at informasjon om dem vedrørende Dembra, vil komme fram igjennom de andre informantene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og vil kun være tilgjengelig for forsker. Opplysningene oppbevares kun i perioden prosjektet pågår og vil oppbevares på passord-beskyttede enheter. Skolens navn vil anonymiseres og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, men indirekte personopplysninger kan bli publisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2018. Etter endt prosjekt vil alle opplysninger i form av lydopptak og notater anonymiseres eller slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder/masterstudent Hanna Maria Engsbråten (hannamen@student.uv.uio.no) eller veileder Marielle Stigum Gleiss (mariells@ulrik.uio.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Spørreskjema

Spørreskjema:

- 1) Hva er dine arbeidsoppgaver på skolen? (undervisning, fag, administrativt osv.)

- 2) Hvordan vil du beskrive din motivasjon og engasjement for Dembra-deltakelsen?

- 3) Hvordan vil du beskrive motivasjonen og engasjementet til andre lærere og ledelsen på skolen?

- 4) I hvilken grad og hvordan bruker du kompetansen/verktøyene fra Dembra i din hverdag som lærer?

- 5) Hva er dine erfaringer med fordommer og gruppefiendtlighet på skolen?

6) Hva er dine tanker om Dembras bidrag til din praksis som lærer?

7) Er det noe du vil utdype/si deg uenig i, av det som har blitt nevnt i gruppeintervjuet?

8) Er det noe som ikke har blitt tematisert som du vil trekke frem? I så fall hva?

Tusen takk for deltakelsen!!

Vedlegg 4: NSD-vurdering



Marielle Stigum
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 13.12.2017

Vår ref: 57653 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.12.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

57653	<i>Dembras påvirkning på skolen og lærernes arbeid med fordommer og gruppefiendtlighet.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Marielle Stigum</i>
Student	<i>Hanna Maria Engstråten</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.