



Rapport
2024:14

Forskjellsbehandling, diskriminering og rasisme i norsk grunnskole

Brit Lynnebakke, Marianne Takvam Kindt, Ragnar Hjellset Alne
og Rune Borgan Reiling

NIFU

Rapport
2024:14

Forskjellsbehandling, diskriminering og rasisme i norsk grunnskole

Brit Lynnebakke, Marianne Takvam Kindt, Ragnar Hjellset Alne
og Rune Borgan Reiling

Rapport 2024:14

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21327

Oppdragsgiver Mangfold- og integreringsdirektoratet (IMDi)
Adresse Postboks 672, 8508 Narvik

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0664-8 (online)
ISBN 978-82-327-0665-5 (trykk)
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten er utarbeidet på oppdrag fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). Brit Lynnebakke har skrevet kapittel 3, 5 og 6. Marianne Takvam Kindt står for kapittel 4. Ragnar Hjellset Alne har hatt hovedansvaret for kapittel 2. Rune Borgan Reiling (prosjektleder) har skrevet kapitlene 1 og 7, og bidratt betydelig i kapittel 2. Forfatterne takker ansatte i IMDi, referansegruppen for prosjektet og NIFU-kolleger, som har bidratt med nyttige kommentarer og innspill, både i forbindelse med utformingen av prosjektet og rapporten. En ekstra takk til Torstein de Besche som har rekruttert og fulgt opp lærere, og satt opp eksperimentet teknisk for oss. Astrid Marie Jorde Sandsør og Torberg Falch takkes for gode kommentarer og forslag til eksperimentet. Vi takker også Ann Cecilie Bergene som har kvalitetssikret rapporten i avslutningsfasen. Til slutt ønsker vi å takke lærerne som har deltatt i forsøket, og elevene som har latt seg intervju. Deres bidrag har vært uvurderlig for prosjektet.

Oslo, 31. august 2024

Vibeke Opheim
direktør

Cay Gjerustad
forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning.....	10
1.1 Vurderingspraksis og karakterer i skolen.....	11
1.2 Elevers forståelse av og erfaringer med rasisme og diskriminering.....	12
1.3 Bakgrunn og rapportens formål	12
1.4 Rapportens oppbygging.....	16
2 Vurderingspraksis i grunnskolen	17
2.1 Innledning.....	17
2.2 Eksperimentet.....	17
2.3 Etske vurderinger rundt eksperimentet.....	19
2.4 Tidligere studier – hva kan vi forvente?.....	20
2.5 Intern og ekstern validitet av funn.....	22
2.6 Beskrivende data.....	24
2.7 Empirisk modell	28
2.8 Effekter av navn på karakterer	28
2.9 Hovedfunn fra intervjuer.....	38
2.10 Oppsummering	42
3 Intervjuer med elever ved tre norske ungdomsskoler....	44
3.1 Innledning.....	44
3.2 Metode	44
4 Elevenes forståelse av rasisme og diskriminering.....	50
4.1 Innledning.....	50
4.2 Bakgrunn	50
4.3 En individuell orientert rasismeforståelse	52
4.4 På sporet av en strukturell forståelse av rasisme?.....	58
4.5 Oppsummering	61

5	Erfaringer med krenkende kommentarer i skolen.....	63
5.1	Innledning	63
5.2	Normaliserte, men omstridte, kommentarer	64
5.3	Fortellinger om bostedet – og andre steder i Oslo	75
5.4	Oppsummering	79
6	Ungdommers håndtering og opplevde konsekvenser av rasisme og diskriminering	81
6.1	Innledning	81
6.2	Håndtering av situasjoner	82
6.3	Nedsatt livskvalitet.....	88
6.4	Skolevalg.....	92
6.5	Utdannings- og yrkesaspirasjoner.....	93
6.6	Oppsummering	96
7	Oppsummering og diskusjon	99
7.1	Vurderingspraksis i skolen.....	99
7.2	Elevers forståelse av rasisme og diskriminering	101
7.3	Elevers erfaringer med diskriminering og rasisme	102
7.4	Elevers håndtering av og opplevde konsekvenser av diskriminering og rasisme	103
7.5	Avsluttende betraktninger.....	105
	Referanser.....	107
	Vedlegg.....	116
	Tabelloversikt.....	123
	Figuroversikt.....	124

Sammendrag

Denne rapporten handler om forskjellsbehandling, rasisme og diskriminering i skolen. Temaet er tilnærmet på to måter. I den første delen undersøker vi i hvilken grad diskriminering og forskjellsbehandling bidrar til forskjeller i prestasjoner mellom ulike elevgrupper i norsk skole. Den andre delen handler om ungdomsskoleelevers opplevde erfaringer og konsekvenser av diskriminering og rasisme, med hovedfokus på skolen. Den norske skolen skal ha nulltoleranse mot mobbing, vold, diskriminering og trakassering, inkludert rasisme (Opplæringsloven §9A-3). For å sikre at alle elever møter et trygt og godt skolemiljø, er det viktig å øke kunnskapen om dette temaet.

Data fra et surveyeksperiment blant 203 lærere i norsk og matematikk, samt kvalitative intervjuer av 10 lærere og 53 ungdomsskoleelever, danner grunnlaget for rapporten. Studien er utarbeidet på oppdrag fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi).

Ingen tegn til forskjellsbehandling når lærere vurderer elevbesvarelser

Elever i ungdomsskolen og videregående opplæring får karakter på prøver, innleveringer og faglige prestasjoner i timene. Karakterene er en viktig del av et rettferdig vurderingssystem. Ikke bare fordi de gir en tydelig tilbakemelding om elevenes læringsutbytte, men også fordi de er viktige for elevers tilgang til videregående opplæring, høyere utdanning og arbeidsmarkedet. For å undersøke om elever behandles rettferdig når karakterer settes i skolen, gjennomførte vi et surveyeksperiment blant 203 lærere på norske ungdomskoler. Lærerne ble bedt om å sette karakterer på 52 reelle elevbesvarelser i matematikk og norsk. Gjennom tilfeldig tildeling satte vi navn som signaler på kjønn og etnisitet på besvarelsene som lærerne vurderte. På denne måten fjernet vi forskjeller i elevprestasjoner mellom ulike elevgrupper, og kan undersøke den kausale effekten av signalement på kjønn og etnisitet på karakterer.

Totalt sett finner vi ingen klare indikasjoner på forskjellsbehandling basert på navn når lærere vurderer elevbesvarelser. Dette tyder på at kjønns- og etnisitetsforskjeller i standpunkt-karakterer er knyttet til andre forhold enn hvordan lærerne vurderer prøver. Lærerne som deltok, gjennomførte også to

implisitte assosiasjonstester for å avdekke deres ubevisste holdninger til kjønn og etnisitet. Disse ubevisste holdningene påvirket heller ikke lærernes karaktersetting, noe som underbygger at kjønns- og etnisitetsforskjeller i standpunkt-karakterer ikke er knyttet til vurderingspraksis.

Intervjuer med lærere som deltok i eksperimentet avslørte også at lærerne ikke trodde at navnene påvirket vurderingene deres. I intervjuene viste lærerne til utfordringer med vurdering av ukjente elever, viktigheten av god tid og klare retningslinjer for vurdering. Språkbruk blant elever og behovet for konkrete verktøy for å håndtere rasisme og diskriminering i skolehverdagen ble også tematisert i intervjuene.

Uklare grenser mellom rasisme, mobbing og nedsettende språk

Definisjonen av begrepet rasisme er komplisert, da betydningen både har endret seg gjennom historien og har blitt definert på flere ulike måter. Det finnes lite kunnskap om hvordan skoleelever i Norge forstår begrepene rasisme og diskriminering. Måten elevene gir innhold til begrepet på vil ha betydning for hvorvidt de forstår sine egne erfaringer som rasisme eller ikke. Blant elevene vi har intervjuet ved tre ungdomsskoler i Oslo oppfattes rasisme på en individualisert måte. Elevene definerer rasisme som fordommer rettet mot individer eller grupper basert på kjennetegn som rase, hudfarge, etnisitet, religion, kultur og nasjonalitet. Samtidig reflekterer de ikke intuitivt over at rasisme som ideologi også handler om å dele mennesker inn i hierarkiserte grupper, der noen anses som bedre enn andre. Elevene er imidlertid veldig opptatt av at konteksten en ytring eller handling oppstår i, har stor betydning for hvorvidt situasjonen tolkes som rasistisk eller ikke. Intensjonen til den som ytret noe, relasjon mellom elevene i situasjonen og hvorvidt mottaker opplevde å bli krenket er viktig når elevene trekker grenser for hva de forstår som rasisme og ikke rasisme. Dette gjør det krevende for elevene å skille mellom rasisme og andre former for nedsettende holdninger og mobbing.

Opplæringsloven forplikter skolen til å ha nulltoleranse mot mobbing, vold, diskriminering og trakassering, inkludert rasisme (Opplæringsloven §9A-3), og skolene skal arbeide for trygge og gode skolemiljø der alle blir inkludert. Når grensene mellom rasisme, mobbing og nedsettende språk er så uklare, er det krevende både for lærere og elever å gjenkjenne, håndtere og diskutere rasisme og diskriminering. En tolkning av disse funnene kan være at skolens arbeid med gode skolemiljø må bidra til å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning rundt sosiale spørsmål som rasisme og diskriminering.

Rasistisk ordbruk er normalisert på de tre skolene

Elevene forteller at de har erfart rasisme og diskriminering på gata, i sosiale medier, og gjennom krenkende kommentarer på skolen. Rapportens analyse av erfaringer går i dybden på erfaringer mellom elever i skolen. Elevene vi har intervjuet forteller om omfattende erfaring med krenkende kommentarer med rasistisk og diskriminerende ordbruk i skolehverdagen, og opplever at slike kommentarer er normalisert på skolene de går på. Kommentarene brukes for å teste grenser, særlig ovenfor medelever. Elevintervjuene tegner et klart bilde av hvordan normaliseringen av rasistisk språkbruk skaper et negativt skolemiljø for mange elever. Lærerne som ble intervjuet uttrykker behov for bedre verktøy for å håndtere rasistiske og diskriminerende kommentarer mellom elevene. Samtidig reflekterer også elevene over at det kan være vanskelig for lærerne å gripe inn i situasjoner der det er et bredt tolkningsrom. Noen elever uttrykker misnøye med læreres håndtering, spesielt hvis lærere har oppfordret dem til å ignorere kommentarene. Dette er utfordrende med tanke på skoletrivsel, da sosial støtte kan være en buffer mot negative konsekvenser av diskriminering og rasisme. En del elever ønsker at skolen skal ta en mer forebyggende og aktiv rolle når det gjelder kommentarbruk.

Elevers håndtering og opplevde konsekvenser av diskriminering og rasisme

Ungdomsskoleelevene vi har intervjuet forteller at de blir sinte, lei seg og frustrerte når de opplever rasistiske og diskriminerende kommentarer. Mange blir usikre på hvordan de skal tolke ulike situasjoner og hvordan de skal reagere. Denne usikkerheten kan oppstå i situasjoner der de opplever både åpenbar, subtil eller flertydig diskriminering og rasisme. Det «mentale arbeidet» elevene må gjøre for å håndtere ulike situasjoner kan gå utover livskvaliteten deres. Når elevene blir spurt om hva de mener kan være konsekvenser av diskriminering og rasisme, peker de først og fremst på forhold knyttet til psykisk helse, internalisering, konsentrasjon, motivasjon, selvbilde og selvfølelse. Utdanningsløpet kan både bli direkte og indirekte påvirket av disse faktorene. I rapporten drøftes funnene opp mot tidligere forskning og betydning av diskriminering og rasisme på skolemotivasjon og utdanningsvalg, risiko for frafall og utenforskap.

1 Innledning

Det siste tiåret har bevisstheten rundt rasisme og diskriminering i Norge, både i arbeidsmarkedet og andre arenaer, økt (Fladmoe og Brekke 2022; Brekke mfl. 2024). Det foreligger også mye forskning på diskriminering, for eksempel i arbeidslivet (Bjørnshagen og Ugreninov 2021; Kitterød mfl. 2021; Midtbøen 2015) og leiemarkedet (Andersson mfl. 2012; Sørholt og Astrup 2009), mens rasisme i mindre grad har vært et tema i norsk forskning (Bangstad mfl. 2022). I tillegg har forskningen i liten grad hatt et barne- og ungdomsperspektiv. Det er derfor behov for mer kunnskap om barn og unges erfaringer med rasisme og diskriminering, hvilke arenaer det foregår på, og hvem som er involvert.

Skolen er av de mest sentrale arenaene i barn og ungdommers liv, og mange ungdommer rapporterer om opplevd rasisme og diskriminering på norske skoler (Proba 2023; Antirasistisk Senter 2017; UNICEF 2022). Det finnes imidlertid få norske studier der erfaringer med rasisme og diskriminering i skolen er hovedfokuset (Wollscheid mfl. 2021, Wollscheid 2022b), og vi vet derfor lite om hvordan elever opplever og håndterer diskriminering og rasisme i skolemiljøet. Det mangler både kvantitative studier som studerer omfanget av forskjellsbehandling og diskriminering i skolen, og kvalitative studier som bidrar til en dypere forståelse når det gjelder de unges egne fortellinger om møter med diskriminering og rasisme i utdanningssystemet.

Den norske skolen skal ha nulltoleranse mot mobbing, vold, diskriminering og trakassering, inkludert rasisme (Opplæringsloven §9A-3). Hensikten med denne rapporten er å øke kunnskapen om elevers erfaringer med forskjellsbehandling, rasisme og diskriminering i skolen, samt belyse hvordan erfaringer med diskriminering og rasisme kan påvirke elevers skolegang. Rapporten er organisert i to deler: én kvantitativ del og én kvalitativ del. I den kvantitative delen undersøker vi om av rasisme og diskriminering i skolen foregår i møtet mellom lærer og elev. Mer spesifikt undersøker vi om ulike elevgrupper opplever forskjellsbehandling når lærere vurderer prestasjonene deres. I den kvalitative delen kartlegger vi i hvilken grad opplevd rasisme og diskriminering skjer i relasjonene mellom elever. I tillegg fanger intervjuene opp former for rasisme og

diskriminering som ikke lar seg kvantifisere og måle. På denne måten utfyller og komplementerer de to delene av rapporten hverandre.

1.1 Vurderingspraksis og karakterer i skolen

Karakterer er viktige i skolen fordi de er et tydelig signal på elevers evner i ulike fag, men også fordi de kan være avgjørende for elevers tilgang til videregående opplæring, høyere utdanning og arbeidsmarkedet (Markussen 2019). Det er derfor viktig at elever får rett karakterer, og at observerbare kjennetegn som for eksempel etnisitet eller kjønn ikke påvirker vurderingene elevene får i skolesystemet.

Det er imidlertid krevende å sikre rettferdig karaktersetting og at like prestasjoner vurderes likt. Tidligere studier viser at lærere vektlegger akademisk måloppnåelse når de setter karakter, samtidig som også evner, innsats, framgang og atferd i klasserommet påvirker vurderingene (Brookhart mfl. 2016). Det er også betydelig variasjon i karaktersetting *mellom* lærere, selv innad på skoler og på eksamensvurderinger. Ved å sammenligne ekstern sensurering på skriftlig eksamen i videregående opplæring i årene 2015-2019, finner Bjørnsson og Skar (2021) at sensorreliabiliteten i norsk er så lav at eksamenskarakterer gjenspeiler *både* elevenes evner og hvilken sensor som har vurdert besvarelsen. I en spørreundersøkelse blant lærere om vurderings-praksis, finner Rambøll (2020) at manglende tid og et stort antall elever kan redusere kvaliteten i vurderingsarbeidet.

De overnevnte studiene indikerer at både skjønn og ytre faktorer spiller inn når lærere setter karakter. Dermed er det også relevant å stille spørsmål om oppfattelse av kjønn og etnisitet også påvirker læreres vurderingspraksis. Dette spørsmålet har blitt særlig betydningsfullt i sammenheng med dokumenterte kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. I hvilken grad kan variasjon i vurderinger på tvers av grupper skyldes fordommer, forforståelser, forskjellsbehandling og diskriminering, og i hvilken grad gjenspeiler variasjonen faktiske forskjeller i prestasjoner mellom elevgrupper?

I den kvantitative delen av rapporten gjennomfører vi et randomisert kontrollert eksperiment, der 203 lærere setter karakterer på to ungdomsskoleklasser sine reelle besvarelser i enten norsk eller matematikk. Gjennom tilfeldig tildeling endrer vi navnene, som signal på etnisitet og kjønn, på besvarelsene når de sendes til lærerne for vurdering. Samme elevbesvarelse blir altså vurdert med ulikt navn flere ganger. På denne måten sikrer vi oss at enhver forskjell i karakterer kan knyttes til navn, og ikke til andre årsaker til ulikhet i elevprestasjoner på tvers av grupper. Vi undersøker dermed i hvilken grad signaler på kjønn og etnisitet har en kausal effekt på lærernes vurdering av elever.

1.2 Elevers forståelse av og erfaringer med rasisme og diskriminering

Ungdom er i en formativ livsfase der identitet og selvforståelse dannes, og erfaringer de har fra i denne perioden kan derfor ha stor betydning for deres liv og fremtid. Selv om det finnes kartlegginger som indikerer at rasisme forekommer blant unge i dag, er det begrenset kunnskap om hvordan ungdom og skoleelever *forstår* begrepet «rasisme» (Hagen 2021). For å kunne studere ungdommenes erfaringer med rasisme i skolen, er det avgjørende med inngående kunnskap om hvordan skoleelever konseptualiserer rasisme. I den kvalitative delen av rapporten studerer vi derfor ungdomsskoleelevers *egne* forståelser av rasisme og diskriminering. Dette gjøres ved å analysere hvordan elever bruker og drøfter begrepene i 15 fokusgruppeintervjuer.

I de to siste kvalitative kapitlene utforsker vi elevenes opplevde erfaringer med rasisme og diskriminering, og hvordan de håndterer disse opplevelsene. Videre undersøker vi hvilke konsekvenser ungdomsskoleelevene mener at erfaringer med rasisme og diskriminering kan ha for dem, både her og nå, og med tanke på fremtidige utdannings- og yrkesvalg. Intervjuene er gjennomført ved tre skoler i tre bydeler i Oslo som har en høy andel elever med synlig minoritetsbakgrunn. Selv om det finnes flere studier som belyser minoritetsungdoms opplevelse av marginalisering, utenforskap og tilhørighet i slike miljøer, er det lite forskning som spesifikt fokuserer på deres skolehverdag (Wollscheid mfl. 2022b). Våre intervjuer danner et rikt datamateriale, og vi har i stor grad brukt sitater for å belyse informantenes opplevelser og erfaringer med rasisme og diskriminering.

1.3 Bakgrunn og rapportens formål

Likestillings- og diskrimineringsloven definerer diskriminering som enten direkte eller indirekte forskjellsbehandling. Direkte forskjellsbehandling innebærer at en person bevisst blir behandlet dårligere i én situasjon sammenlignet med andre personer i tilsvarende situasjon (Likestillings- og diskrimineringsloven 2017, §7). Indirekte diskriminering er når en nøytral ordning bidrar til at noen kommer dårlige ut enn andre (Likestillings- og diskrimineringsloven 2017, §8), altså når diskriminering oppstår som et resultat av samfunnsstrukturer eller institusjoner. Direkte diskriminering kan videre knyttes til teoriene om preferansebasert og statistisk diskriminering. Preferansebasert diskriminering (Becker 1971) innebærer negative fordommer mot individer fra utvalgte grupper, mens statistisk diskriminering (Phelps 1972) skyldes favorisering av personer fra utvalgte grupper på grunn av mangelfull informasjon. I forskningslitteraturen knyttes indirekte diskriminering ofte til begrepet strukturell diskriminering, som

omhandler en form for systematisk forskjellsbehandling, uten at dette er et resultat av en bevisst handling (Bufdir u.å.).

Kumulativ diskriminering er et begrep som brukes for å beskrive hvordan diskriminering kan gå «i arv» over generasjoner eller hvordan diskriminering på ett område (for eksempel innen utdanning) kan gi dårligere muligheter på andre områder i livet (for eksempel på boligmarkedet) (Midtbøen og Lidén 2016). Personer og grupper kan diskrimineres på grunnlag av ulike sosiodemografiske kjennetegn, som for eksempel etnisitet, eller en kombinasjon av ulike kjennetegn – som kjønn og etnisitet – såkalt flerdimensjonal diskriminering eller interseksjonalitet (Vogt 2020).

Det finnes også flere definisjoner på rasisme. Klassisk eller kulturell rasisme bygger på en idé om at mennesker kan grupperes etter biologiske eller kulturelle forskjeller, og at disse gruppene igjen kan sorteres i et hierarki. I tillegg benyttes også begrepet hverdagsrasisme, som handler om mer hverdagslig diskriminering og utestengning (BUFDIR, u.å.). Disse definisjonene står i kontrast til begrepet strukturell rasisme, som i likhet med strukturell diskriminering handler om hvordan samfunnets underliggende strukturer former grupperelasjoner og påvirker minoriteters makt og muligheter i samfunnet.

Utgangspunktet for forskning på diskriminering er som regel teorier i psykologi og økonomi (Midtbøen og Quillian 2021). I psykologisk forskning legges det vekt på at diskriminering er et resultat av individers ubevisste kategoriseringer i grupper (Greenwald, McGhee og Schwartz 1998). I skolen vil da forskjellsbehandling av elevgrupper være knyttet til ubevisste holdninger blant lærere. I økonomi viser en ofte til preferansebasert diskriminering (Becker 1971) og statistisk diskriminering (Phelps 1972) for å forklare mekanismer bak ulike former for diskriminering. Preferansebasert diskriminering i skolen kan oppstå når en lærer behandler elever med en annen etnisk bakgrunn dårligere enn de egentlig fortjener, fordi læreren foretrekker elever fra sin egen etniske gruppe. Statistisk diskriminering er en form for diskriminering der beslutningstakere bruker statistiske gjennomsnitt eller stereotype egenskaper til å vurdere enkeltindivider, i stedet for å basere vurderinger på individuelle meritter eller kvalifikasjoner. Et eksempel på dette kan være hvis læreres vurdering av elever påvirkes av at de tror at en gruppe elever alltid presterer bedre enn en annen gruppe elever.

Diskriminering i skolen diskuteres ofte i forbindelse med at gutter, innvandrere og barn av innvandrere presterer svakere på skolen enn jenter og befolkningen for øvrig. I gjennomsnitt går gutter ut av grunnskolen med svakere karakterer enn jenter i alle fag, bortsett fra i kroppsøving. Det er også en lavere andel av guttene som fullfører videregående opplæring, og en lavere andel gutter som tar høyere utdanning (NOU 2019: 3). Den observerte kjønnsforskjellen i skoleprestasjoner

kan skyldes mange forhold. Det er forskjeller i hvor tidlig gutter og jenter utvikler ferdigheter og personlighetstrekk som er viktige for skoleprestasjoner (Reeves 2022). Gutter påvirkes i større grad enn jenter av familiens sosioøkonomiske status og av dårlige oppvekstforhold (Bertrand og Pan 2013). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre oppnår færre grunnskolepoeng og har lavere fullføringsgrad i videregående opplæring enn den øvrige befolkningen (Kalcic og Ye 2023). Gutter som selv har innvandret, hadde i 2023 i snitt 37,0 grunnskolepoeng, mens gutter født i Norge med innvandrerforeldre hadde 38,9 grunnskolepoeng. Til sammenligning oppnådde gutter uten innvandrerbakgrunn i snitt, 41,1 grunnskolepoeng (NOU 2024: 8). Dette kan skyldes språklige og faglige utfordringer, kort botid og at mange har lite skolegang fra hjemlandet. Imidlertid kan både kjønns- og etnisitetsforskjeller i skoleprestasjoner også skyldes forskjellsbehandling av elevgrupper.

Det finnes flere studier som undersøker kjønnsforskjeller i karaktersetting. I en sentral studie sammenligner Lavy (2008) vurderinger av anonyme og ikke-anonyme tester ved israelske skoler, og finner at avviket mellom de to vurderingsformene er større for gutter enn for jenter, og at jenter i snitt får høyere karakter på ikke-anonyme tester enn gutter. Under en antagelse om at de ikke-anonyme testene og de anonyme testene måler de samme ferdighetene og evnene hos elevene, indikerer denne kjønnsforskjellen at gutter diskrimineres i elevvurderinger på israelske skoler. Falch og Naper (2013) benytter samme empiriske tilnærming som Lavy (2008), og karakterdata fra norske ungdomsskoler, og finner lignende resultater.

Betydelig færre empiriske studier ser på diskriminering basert på hudfarge og etnisitet i skolen, og på konsekvenser av diskriminering på slikt grunnlag for utdanning. Undersøkelser blant unge indikerer at mange rapporterer opplevd rasisme og diskriminering, og at skolen er en av de samfunnsarenaene hvor barn og unge oppgir at de i størst grad opplever å bli utsatt for rasisme (Proba 2023; Antirasistisk Senter 2017; UNICEF 2022). Bakken (2021) finner at elever med minoritetsbakgrunn i større grad enn majoritets elever rapporterer om mobbing og diskriminering i skolen. Norske studier diskuterer også om skolen (f.eks. Pihl 2010) og lærerutdanningene (f.eks. Fylkesnes 2019) bidrar til å opprettholde et utdanningssystem som ikke er inkluderende og rettferdig for alle elever – altså om det finnes strukturell rasisme i utdanningssystemet.

Opplevd rasisme og etnisk mobbing kan ha likhetstrekk med andre former for mobbing, og begge deler kan virke inn på skolefungering og psykisk helse. Forskning på opplevd diskriminering og rasisme viser at dette er en form for stressende hendelser som kan gi negative helseutfall (se f.eks. Brody mfl. 2014). Det finnes mye forskning som undersøker sammenhenger mellom mobbing og sosialt utenforskap mer generelt, og skoletilpasning (Ladd og Kochenderfer-Ladd,

2016), mens vi vet mye mindre om hvordan elevers opplevde diskriminering og rasisme kan virke inn på skoletrivsel og skolefungering (Wollscheid 2022b). Det er viktig at forskning om opplevd rasisme og diskriminering ses i sammenheng med overlappende fenomener som mobbing og trakassering. Samtidig har det blitt argumentert for at vi trenger mer kunnskap om hvorvidt etnisk og annen diskriminering har unike konsekvenser på skolegang og psykisk helse (Özdemir og Stattin, 2014).

SSB (2018) og PRIO (Erdal mfl. 2019) har stilt spørsmål om opplevd diskriminering eller forskjellsbehandling i spørreundersøkelser blant unge voksne med innvandrerbakgrunn. Et betydelig antall av respondentene har opplevd diskriminering på ulike samfunnsarenaer, inkludert utdanningsinstitusjoner. Verken SSB (2018) eller PRIO (2019) spør imidlertid om hvordan diskrimineringen foregår. Andelen som rapporterer at de har opplevd diskriminering i utdanningsinstitusjoner, helsevesenet og i møte med politiet, er betydelig lavere enn for eksempel i arbeidslivet. Tilnærmingene i de to undersøkelsene er heller ikke egnet til å si noe om omfanget av diskriminering, og respondentenes opplevelse av forskjellsbehandling trenger ikke å bety at diskriminering har forekommet.

I den internasjonale forskningslitteraturen finner vi noen studier som omhandler forskjellsbehandling basert på etnisitet i skolen. Hinnerich, Höglin og Johannson (2015) sammenligner anonyme og ikke-anonyme vurderinger av samme elevbesvarelser i Sverige, og finner at elever med svensk bakgrunn får signifikant høyere karakterer på ikke-anonyme besvarelser sammenlignet med elever med innvandrerbakgrunn.¹ Et nederlandsk felteksperiment der i underkant av 100 lærere vurderte 10 elevbesvarelser, som ble tilfeldig tildelt enten nederlandske eller marokkanske navn, finner ingen tegn på diskriminering av minoritets elever (Van Ewijk 2011). Derimot finner et tilsvarende eksperiment i Tyskland at elevbesvarelser ble vurdert som svakere dersom de ble gitt et tyrkisk navn sammenlignet med når samme besvarelser ble tildelt tyske navn (Spiersma 2013). Ulike resultater i ulike land tyder på at det er behov for flere eksperimentelle studier. Selv om det finnes felteksperimentelle studier som studerer effekten av elevenes etnisitet, er det ingen studier som undersøker betydningen av kjønn og flere kjennetegn samtidig. De fleste tidligere studier fokuserer også på ett fag, gjerne en elevtekst, med argumentet om at forskjellsbehandling antageligvis er sterkere i fag med mer skjønnsmessige vurderinger.

Kvalitativ forskning om elevers erfaringer med vurdering viser at elever prøver å tilpasse seg ved å «knekke koden» for å forstå hva lærere ønsker (Sivenbring

¹ Hinnerich, Höglin og Johannson (2015) benytter samme definisjon på innvandrerbakgrunn som Statistiska centralbyrån, altså personer som er født i utlandet, eller er født i Sverige med to utenlandsfødte foreldre.

2016), og at de forsøker å påvirke lærere gjennom forhandling om karaktersetting (Lødding mfl. 2016). Sivenbring argumenterer for at elever med kjennskap til skolens system i større grad kan oppleve kontroll og dermed utnytte dette til sin fordel. Lødding mfl. (2016) finner at elevers forståelse av hva som er en rettferdig karakter hovedsakelig handler om individuelle prestasjoner og hva den enkelte fortjener, snarere enn om forskjellsbehandling basert på sosiale eller demografiske kjennetegn.

Det er behov for studier som undersøker hvor elevers opplevelse av rasisme og diskriminering i skolen oppstår. Rasisme og diskriminering kan ta ulike former og oppstå i ulike kontekster. I denne rapporten bruker vi derfor flere ulike datakilder og metoder for å belyse dette forskningsspørsmålet. Ved å bruke data fra et surveyeksperiment blant 203 lærere i norsk og matematikk, undersøker vi først hvordan ulike navn, som signaler på kjønn og etnisitet, påvirker lærervurderinger i disse fagene. På denne måten undersøker vi om ulike elevgrupper diskrimineres eller forskjellsbehandles i en praksis i skolen som i utgangspunktet skal være nøytral. Den kvalitative delen av rapporten utfyller og komplementerer eksperimentet ved å la elevene formidle sine opplevelser knyttet til rasisme og diskriminering i skolen. På denne måten fanger vi opp om rasisme og diskriminering i skolen tar former og oppstår i kontekster som gjør det vanskelig å kvantifisere og måle fenomenet.

1.4 Rapportens oppbygging

I neste kapittel beskriver vi eksperimentet i delprosjekt 1 mer detaljert, der vi presenterer resultater og diskuterer implikasjonene av disse. I kapittel 3 presenterer vi den metodiske tilnærmingen og datakildene vi benytter i den kvalitative delen av rapporten. Kapittel 4 omhandler ungdomsskoleelevenes forståelse av rasisme og diskriminering. Kapittel 5 beskriver elevenes opplevelser og erfaringer med rasisme og diskriminering. I kapittel 6 presenterer vi ungdomsskoleelevers håndtering av diskriminering og rasisme, og deres perspektiver på konsekvenser av å bli utsatt for rasisme og diskriminering. I kapittel 7 trekker vi linjer på tvers av kapitlene, løfter frem hovedfunnene i rapporten og konkluderer.

2 Vurderingspraksis i grunnskolen

2.1 Innledning

I dette kapitlet undersøker vi hvordan ulike navn, som signaler på kjønn og etnisitet, påvirker lærervurderinger i fagene matematikk og norsk gjennom et forhåndsregistrert randomisert eksperiment (Alne, Herstad og Reiling 2023). Vi studerer også mulige mekanismer bak eventuell forskjellsbehandling. Vi presenterer først eksperimentet og hovedresultatene, før vi diskuterer implikasjonene resultatene har for vurderingspraksis i norsk skole. For en mer detaljert beskrivelse av eksperimentet og flere resultater viser vi til Alne, Herstad og Reiling (2024).

Læreres vurderinger av elevers skoleprestasjoner er en sentral del av det norske utdanningssystemet. Fra og med 8. trinn og ut videregående opplæring, får elevene karakterer på prøver, innleveringer og faglige presentasjoner i timene. I tillegg får elevene vitnemål med standpunkt- og eksamenskarakterer når de fullfører ungdomsskolen og videregående opplæring. Disse karakterene kan være avgjørende for elevenes fremtidige utdanningsvalg og muligheter på arbeidsmarkedet senere i livet (Markussen 2019, Tan 2023). Karakterer fungerer også som effektiv informasjon til skolen, elever og foresatte, og kan virke som motivasjon for elevene (Guskey 2014). Samtidig bidrar karakterer til å utvikle undervisningsopplegg og individuelt tilpasset opplæring (Harris og Brown 2009). Pålitelige vurderinger av elevprestasjoner er dermed essensielle, ikke bare fordi karaktersettingen må være rettferdig og likeverdig, men også fordi karakterene brukes som et verktøy for å opprettholde og forbedre undervisningskvaliteten. I Norge skal derfor karakterer baseres på elevenes kompetanse i et fag, og de skal ikke påvirkes av elevenes innsats eller elevkarakteristikker som etnisitet, kjønn eller seksualitet.

2.2 Eksperimentet

Et randomisert kontrollert eksperiment (RCT) er en forskningsmetode som brukes for å evaluere effekten av en intervensjon ved å sammenligne resultatene

mellom en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe. Deltagerne i eksperimentet blir tilfeldig delt inn i disse to gruppene ved hjelp av loddtrekning. Fordi det ikke finnes noen systematikk i utvelgelsen, forventer vi i et stort utvalg at de to gruppene i gjennomsnitt er like og at eventuelle forskjeller mellom dem, etter intervensjonen, skyldes nettopp intervensjonen.

Randomiserte eksperimenter regnes som gullstandarden for empirisk forskning på omfanget av diskriminering i ulike sammenhenger (Gaddis 2018). Årsaken er at det faktiske omfanget av diskriminering eller forskjellsbehandling er krevende å avdekke på andre måter. I kvantitative analyser av forskjeller mellom grupper kan vi ikke isolere diskriminering fra andre forhold som kan skape ulikheter, og i surveyundersøkelser og kvalitative studier fanger man hovedsakelig opp egenrapporterte og subjektive erfaringer med diskriminering. Disse er gjerne vanskelige å verifisere, og det er en risiko for at informantene over- eller underrapporterer omfanget av diskriminering.

Hovedmålet med vårt eksperiment er å undersøke hvordan et navn, som signaliserer om en elev er gutt eller jente med norsk eller utenlandsk bakgrunn, påvirker læreres vurderinger av elevbesvarelser i norsk eller matematikk. Vi samarbeidet med 203 lærere fra hele landet, noe som sikret en variert gruppe deltakende lærere. Disse lærerne mottok økonomisk kompensasjon for å vurdere og sette karakterer på to ungdomsskoleklassers reelle besvarelser i henholdsvis matematikk og norsk. Lærerne som deltok i eksperimentet fikk ikke tilgang til karakterene eller kommentarene fra de to opprinnelige lærerne, men vi informerte deltakerne om vurderingskriteriene for norskoppgavene, og poengfordelingen for hvert riktig besvarte spørsmål i matematikkprøvene.

Hver lærer rettet et helt klassesett med elevbesvarelser i det faget de underviser mest. Gjennom randomisering ble *hver* elevbesvarelse som *hver* lærer mottok tildelt et fiktivt navn fra en intervensjonsgruppe (guttens navn, utenlandske navn eller utenlandske guttens navn) eller en kontrollgruppe (jentens navn, norske navn, eller utenlandske jentens navn). I tillegg ble 20 % av lærerne også trukket ut til å rette besvarelsene anonymt, altså at elevbesvarelsene de mottok ikke ble tildelt navn.

Den tilfeldige tildelingen av navn på tvers av elevbesvarelser gjør at navnegruppene våre, med lik statistisk sannsynlighet, blir tildelt hver av de ulike elevbesvarelsene. Dette sikrer at elevgruppene i gjennomsnitt har lik kvalitet, og at det eneste som varierer på tvers av gruppene er at elevbesvarelsene er tildelt ulike navn til ulike lærere. Eksperimentet vårt løser dermed det sentrale problemet med å studere omfanget av diskriminering eller forskjellsbehandling på tvers av grupper, nemlig at grupper ofte, i gjennomsnitt, presterer ulikt. Et eksempel på dette kan være at jenter presterer bedre enn gutter i skolen. Den tilfeldige tildelingen av navn i vårt eksperiment tar hensyn til dette, og gjør at vi

kan estimere om signaler på elevenes etnisitet og kjønn påvirker lærernes vurdering av besvarelsene.

Før vi startet randomiseringsprosessen, plukket vi ut navn basert på populariteten i Statistisk sentralbyrås navnestatistikk for 2012-fødselskullet. Navnene skulle gjenspeile de vanligste navnetrendene i Norge, spesielt de mest populære navnene fra 2012-kullet, da disse elevene gikk i 10. klasse i skoleåret 2023/2024. I tillegg hentet vi inn vanlige navn fra de største innvandrergroppene i Norge. De ulike navnene ble videre delt inn i fire grupper: norske guttenavn, norske jentenavn, utenlandske guttenavn og utenlandske jentenavn. Navnene er gjengitt i Tabell 2.1. For lærere som vurderte besvarelser uten navn ble oppgavene i stedet tildelt et tilfeldig elevnummer fra 1 til 27. I tillegg til å randomisere navn, randomiserte vi også rekkefølgen på elevbesvarelsene for hver lærer. Den doble randomiseringen sikrer både at alle besvarelser blir vurdert med signaler på at de er levert av elever med ulik gruppetilhørighet og at alle besvarelser blir vurdert både tidlig og sent i bunken av besvarelser.

Tabell 2.1: Navn som ble brukt i forsøket

Norske guttenavn:	Emil, Mathias, Jonas, Alexander, William, Oskar, Magnus
Norske jentenavn:	Nora, Emma, Sofie, Linnea, Emilie, Ingrid, Tea
Utenlandske guttenavn:	Mohamed, Abdi, Muhammad, Adul, Szymon, Vladymyr, Rodrigo
Utenlandske jentenavn:	Faduma, Fawzia, Ayesha, Valentyna, Noor, Aljicja, Althea

Så vidt vi vet, har ingen forhåndsregistrerte, randomiserte felteksperimenter blitt gjennomført for å identifisere kjønnskjevheter i vurdering før vår studie. Studien samler sammen et større datasett enn det tidligere forskning har gjort, noe som forbedrer presisjonen i våre estimater. I tillegg, ved å undersøke lærernes kjønn og erfaring, samt hva evnene i oppgavene ble vurdert til gitt blind vurdering, ønsker vi å gi innsikt i mekanismer som kan bidra til skjevheter i vurderingspraksis. For å forstå hvordan skjevheter i karaktersetting kan variere basert på implisitte assosiasjoner, gjennomførte også alle deltakende lærere to Implisitte Assosiasjonstester (IAT). Disse testene er psykologiske verktøy, som er utviklet for å avdekke ubevisste assosiasjoner som kan være med på å påvirke vurderingene lærerne gir.

2.3 Etiske vurderinger rundt eksperimentet

Før oppstart av eksperimentet gjorde vi vurderinger av etikken i prosjektet. Den sentrale utfordringen var at vi ikke kunne informere de deltakende lærerne om prosjektets formål, som er å studere skjevheter i karaktersetting basert på kjønn og etnisitet. For å ivareta integriteten til prosjektet, informerte vi i stedet lærerne om at vi skulle studere variasjon i karaktersetting. På den måten sikret vi at de

deltakende lærerne både ble informert om at de deltok i et forskningsprosjekt og hva prosjektets generelle formål var. Etter at datainnsamlingen var fullført, sendte vi også ut utfyllende informasjon om prosjektet til lærere som deltok i eksperimentet, for å kompensere for at vi ikke kunne informere dem om prosjektets fulle formål på forhånd. Lærerne ble også økonomisk kompensert for den ekstra innsatsen de la ned i prosjektet. Dette var viktig, da deltakelsen deres gikk utover det som vanligvis kreves i tradisjonelle spørreundersøkelser i forskningsprosjekter. Målet var også å sikre at nok lærere deltok i eksperimentet.

Prosjektet har som mål å bidra til en bedre forståelse av hvordan fordommer kan påvirke vurderinger i skolen, noe som igjen kan føre til en mer rettferdig vurderingspraksis. Dette etiske ansvaret innebærer at vi formidler våre funn på en måte som kan hjelpe til med å forbedre utdanningssystemet, uten å stigmatisere enkeltgrupper. Vårt hovedfokus i prosjektet er derfor på gjennomsnittseffekter og mekanismer som driver disse effektene. Ved å følge disse prinsippene sikrer vi at prosjektet gjennomføres på en etisk ansvarlig måte. Alle deltakende lærere er også anonyme i de publiserte resultatene, analysene og i datasettene som er tilgjengelige for oss som forskere.

Eksperimentet er preregistrert, noe som er viktig av flere grunner. Først og fremst sikrer det åpenhet og transparens rundt prosjektet, noe som øker troverdigheten til funnene i prosjektet. Ved å offentliggjøre forskningsplanen før datainnsamlingen startet, forplikter vi oss til å følge den opprinnelige planen, noe som reduserer risikoen for selektiv rapportering og p-hacking. Dette betyr at alle planlagte analyser og utfall blir gjennomført og rapportert i Alne, Herstad og Reiling (2024), uavhengig av om disse funnene er statistisk signifikante eller ikke. Til slutt gir preregistreringen andre forskere mulighet til å replisere studien, noe som er essensielt for å validere eller styrke funnene. Samlet sett bidrar preregistrering til en mer pålitelig og etisk forsvarlig forskningspraksis

2.4 Tidligere studier – hva kan vi forvente?

Diskriminering i skolen diskuteres ofte i forbindelse med at gutter i gjennomsnitt presterer svakere på skolen enn jenter. I gjennomsnitt går gutter ut av grunnskolen med svakere karakterer enn jenter i alle fag, bortsett fra i kroppsøving. Det er også flere gutter enn jenter som ikke fullfører videregående opplæring, og færre gutter enn jenter som tar høyere utdanning. Den observerte kjønnsforskjellen i skoleprestasjoner kan skyldes mange forhold. Det er forskjeller i hvor tidlig gutter og jenter utvikler ferdigheter og personlighetstrekk som er viktige for skoleprestasjoner (Reeves, 2022), og gutter påvirkes også i større grad enn jenter av familiens sosioøkonomiske status og dårlige oppvekstforhold

(Assari, 2020). Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner kan imidlertid også skyldes forskjellsbehandling av elevgrupper.

Det finnes flere internasjonale studier som undersøker kjønnforskjeller i karaktersetting. I en sentral studie sammenligner Lavy (2008) vurderinger av anonyme og ikke-anonyme tester ved israelske skoler. Han finner at jenter, i gjennomsnitt, har et mer fordelaktig avvik i karakterer mellom ikke-anonyme tester og anonyme tester sammenlignet med gutter. Dersom man antar at anonyme vurderinger (typisk standardiserte tester eller eksamensbesvarelser) presist måler elevenes evner, betyr dette at det er en skjevhet i disfavør av gutter i lærervurderinger i Israel. Denne skjevheten blir ofte karakterisert som kjønnsdiskriminering i litteraturen.

Senere studier, for eksempel Falch og Naper (2013) som bruker norske data, benytter samme empiriske tilnærming som Lavy (2008) og finner lignende resultater i norske ungdomsskoler. Lignende studier er også gjennomført med tanke på etnisitet, men det er betydelig færre empiriske studier som ser på etnisk diskriminering enn kjønnsdiskriminering i skolen. Hinnerich, Höglin og Johannson (2015) sammenligner anonyme og ikke-anonyme vurderinger av samme elevbesvarelser i Sverige, og finner at elever med svensk bakgrunn får signifikant høyere karakterer på ikke-anonyme besvarelser sammenlignet med elever med utenlandsk bakgrunn.

Antagelsene om at standardiserte tester eller eksamensbesvarelser er presise mål på elevenes evner er sterke. Et godt resultat på en standardisert test eller eksamen kan også reflektere andre faktorer enn bare elevenes evner i et fag. Dersom dette er tilfellet, er det ikke åpenbart at Lavy (2008) og lignende studier gir et korrekt estimat på forskjellsbehandling i karaktersetting. Noen studier viser for eksempel at gutter foretrekker konkurranse i større grad enn jenter, og at jenter pleier å velge bort konkurransesituasjoner (Niederle og Vesterlund, 2007). Videre viser forskning at gutter også gjør det bedre i konkurranse-situasjoner (Niederle og Vesterlund, 2010). Hvis en eksamen kan sammenlignes med en konkurransesituasjon som måler andre evner enn en standpunktkarakter, er det mulig at kjønnforskjeller i skoleprestasjoner henger sammen med vurderingsformen, og ikke at lærerne setter feil karakter.

Et randomisert kontrollert eksperiment, der lærere vurderer samme elevbesvarelser med tilfeldig tildelt navn som signal på kjønn og etnisitet, trenger ikke å anta likhet i ferdigheter mellom grupper. I et slik eksperiment er elevene like flinke, fordi de har levert de samme besvarelsene. Metoden vi bruker er inspirert av CV-eksperimenter og gjør det mulig å avdekke forskjeller i vurdering med høy grad av presisjon. Litteraturen som danner grunnlaget for denne metodiske tilnærmingen, er godt oppsummert i Lippens, Vermeiren og Baert (2023), Thijssen, Van Tubergen, Coenders, Hellpap og Jak (2022), Neumark

(2018), Baert (2018), og Zschirnt og Ruedin (2016). Det finnes noen få studier som har gjennomført slike randomiserte eksperimenter i skolen. Et nederlandsk eksperiment, der i underkant av 100 lærere vurderte 10 elevbesvarelser, som ble tilfeldig tildelt enten nederlandske eller marokkanske navn, fant ingen tegn på diskriminering av minoritetselever (Van Ewijk, 2011). Derimot fant et tilsvarende eksperiment i Tyskland at elevbesvarelser ble vurdert som svakere dersom de ble gitt et tyrkisk navn sammenlignet med når de samme besvarelsene ble tildelt tyske navn (Spiersma, 2013).

Ulike resultater i ulike land tyder på behovet for flere slike randomiserte eksperimenter. Selv om det finnes eksperimenter som studerer effekten av ulike kjennetegn ved elevene (kjønn, etnisitet, etc.), er det få studier som undersøker flere kjennetegn samtidig. De fleste tidligere studier fokuserer også på ett fag, ofte en elevtekst, med argumentet at forskjellsbehandling antageligvis er sterkere i fag med mer skjønnsmessige vurderinger. I vår studie vurderer lærerne enten en tekstinlevering eller mattebesvarelser på en prøve for både gutter og jenter med norske og utenlandske navn.

2.5 Intern og ekstern validitet av funn

I kausale studier er det viktig å diskutere i hvilken grad funnene har intern og ekstern validitet. Intern validitet refererer til i hvilken grad funnene i en studie er representative for det man faktisk prøver å måle i den populasjonen som har deltatt i studien. Ekstern validitet handler om hvorvidt funnene kan generaliseres til andre deler av populasjonen enn de som har deltatt i studien. Diskusjonen fokuserer ofte på om en studie er fri for feil og hvor godt metodene som brukes kan identifisere årsakssammenhenger.

I vårt eksperiment betyr høy intern validitet at de estimerte forskjellene i karakterer mellom grupper faktisk skyldes vurderingsforskjeller og ikke andre faktorer, som at en elevgruppe i gjennomsnitt har svart bedre på oppgavene. Metodisk anvender vi derfor et randomisert kontrollert felteksperiment, som vi mener er den beste måten å identifisere kausale gjennomsnittsforskjeller i vurderinger. Vi har rekruttert et stort utvalg lærere, noe som reduserer sannsynligheten for at eventuelle statistisk signifikante effekter skyldes tilfeldig variasjon i data. Slike tilfeldige effekter, eller falske positive effekter, er mer sannsynlig å finne i et lite utvalg. Den omfattende rekrutteringen av lærere bidrar til at estimatene våre sannsynligvis er pålitelige og nøyaktige for utvalget av lærere som deltok i eksperimentet. Randomisering av både navn og rekkefølge på elevbesvarelsene, sikrer også at forskjeller i karaktersetning med større sannsynlighet kan tilskrives vurderingsforskjeller mellom grupper og ikke andre faktorer.

En ting som kan påvirke validiteten av funnene er om de lærerne som deltok i studien forsto formålet med eksperimentet. I de kvalitative intervjuene, i etterkant av eksperimentet, opplyste lærere som deltok at de vurderte oppgavene på samme måte som ved vanlig sensur. En lærer sammenliknet det med retting av eksamensoppgaver, da de ikke hadde laget oppgavene selv. Vi spurte flere av lærerne om de hadde oppfattet prosjektets formål, men vi fant ingen indikasjoner på at noen av dem forsto at hensikten med eksperimentet var å undersøke diskriminering i karaktersetting. Enkelte lærere bemerket riktignok at det var mange utenlandske navn i oppgavesettet, noe som er ønsket i et slikt eksperiment, da vi nettopp ønsker å estimere effekten av navn på lærernes vurderinger.

For å forbedre kvaliteten på de innhentede dataene gav vi også alle de deltakende lærerne økonomisk kompensasjon. Dette gjorde vi for å sikre at lærere tok seg tid til å gjennomføre en reell vurdering av hver besvarelse. Vi har ingen data på hvor mange minutt lærerne i snitt brukte på hver oppgave, men vi ser at våre lærere i snitt har satt omtrent samme karakterer som de opprinnelige lærerne. Dette gjør at vi mener at lærerne har gjort en seriøs innsats i vurderingen av besvarelsene, og at resultatene korrekt reflekterer vurderingsadferden til de lærerne som deltok i eksperimentet. Det er derfor rimelig å anta at den interne validiteten av funnene i våre analyser er høy.

Lærerne som deltok i eksperimentet, ble også rekruttert fra kommuner over hele landet. Dette gjorde vi fordi vi ønsket at utvalget som deltok i undersøkelsen er representativt for norske lærere generelt. Deskriptive data støtter denne antagelsen; lærerne i utvalget har i gjennomsnitt betydelig erfaring, og kjønnsfordelingen viser at omtrent to tredjedeler av deltakerne er kvinner. Dette er i tråd med kjønnsfordelingen blant lærere i ungdomsskolen nasjonalt, hvor majoriteten av lærerne er kvinner. Vi antar derfor at våre funn også har god overføringsverdi til skole-Norge generelt, og at funnene dermed har høy ekstern validitet. En potensiell innvending mot den eksterne validiteten av funnene er at besvarelsene som ble vurdert, ser ut til å være litt svakere enn gjennomsnittseleven i Norge. Dette er særlig tydelig når vi sammenligner gjennomsnittsvurderingen i blind vurdering med hvordan norske elever presterer på eksamen i 10. klasse i gjennomsnitt. Dersom besvarelsene i vårt eksperiment ikke fullt ut representerer prestasjonsnivået til norske elever, kan det brukes som et argument mot overførbarheten av funnene i studien til norske elever generelt. Til tross for denne begrensningen, mener vi at den brede geografiske rekrutteringen av lærere og deres erfaringsnivå gir grunn til å anta at våre funn har validitet utover de besvarelsene som er vurdert og den populasjonen av lærere som har deltatt i undersøkelsen.

2.6 Beskrivende data

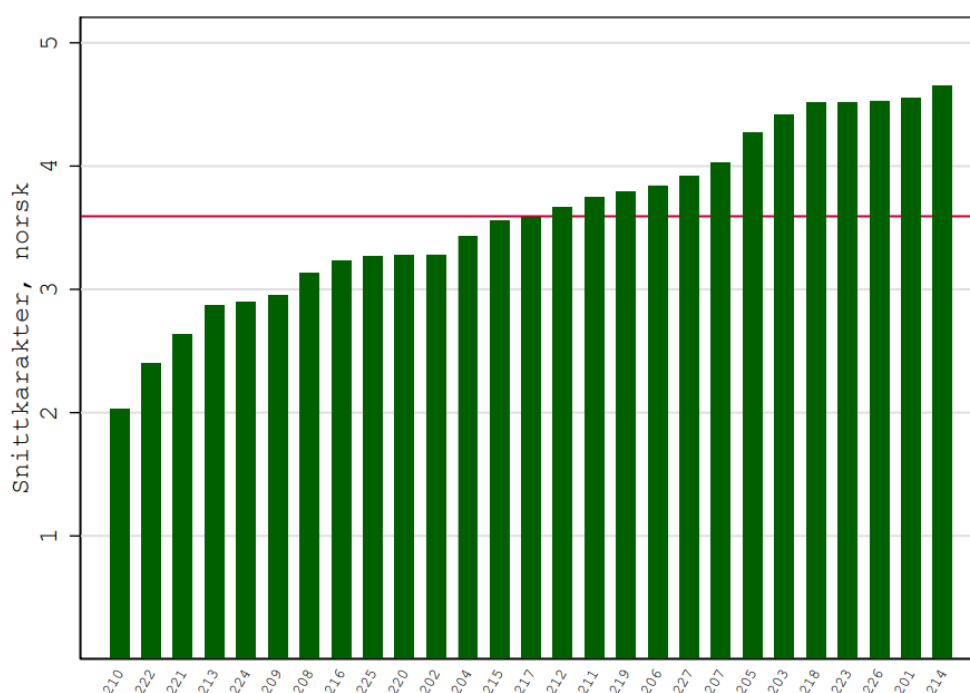
Tabell 2.2: Deskriptiv statistikk for randomisering

	(1) Alle	(2) Med navn	(3) Uten navn
Erfaring (antall år)	14.3 (10.29)	14.7 (10.89)	13.1 (7.812)
Alder (antall år)	41.7 (9.726)	42.2 (10.000)	39.9 (8.558)
Kvinne (andel)	.665 (.4731)	.646 (.4799)	.733 (.4472)
Utenlandsk bakgrunn (andel)	.0739 (.2622)	.0696 (.2553)	.0889 (.2878)
IAT-tid, kjønn	-.387 (.4184)	-.355 (.4312)	-.499 (.3515)
IAT-tid, etnisitet	-.366 (.2918)	-.365 (.2931)	-.369 (.2903)
Erfaren lærer	.502 (.5012)	.513 (.5014)	.467 (.5045)
Elever, klassen	24.3 (6.296)	24.2 (6.484)	24.8 (5.631)
Andel gutter, klassen	52.6 (12.56)	52.7 (11.9)	52.2 (14.8)
Andel utenlandsk bakgrunn, klassen	21.4 (20.66)	21.5 (21.76)	20.8 (16.42)
Andel elever høy SES, klassen	53.7 (20.86)	54 (20.84)	52.4 (21.14)
Oppførsel i klassen, 1-100	25.8 (21.23)	25 (20.17)	28.6 (24.67)
Fokus i klassen, 1-100	58.9 (19.88)	58.5 (19.42)	60.4 (21.59)
Antall elever, skolen	326 (179.3)	326 (176.7)	328 (190.2)
Andel gutter, skolen	50.3 (7.177)	50.3 (7.905)	50.3 (3.673)
Andel utenlandsk bakgrunn, skolen	21.4 (19.57)	21.3 (20.68)	21.6 (15.27)
Andel høy SES, skolen	53.5 (21.61)	53.6 (21.23)	53.3 (23.13)
Oppførsel på skolen, 1-100	32.1 (18.08)	31 (16.85)	36.2 (21.57)
Fokus på skolen, 1-100	57.1 (17.01)	56.6 (16.77)	58.8 (17.94)
N	203	158	45

I prosjektet har vi gjennomført balansetester for å undersøke om gruppene av lærere som fikk oppgaver med eller uten navn er sammenlignbare når det gjelder en rekke variabler. I Alne, Herstad og Reiling (2024) rapporterer vi statistiske tester som viser at disse to gruppene med lærere er sammenliknbare med tanke på observerbare karakteristikk. Allikevel ser vi at det er små forskjeller mellom gruppene i enkelte variabler som gjennomsnittlig erfaring, der snittet er høyere for lærerne som fikk oppgaver med navn (14,7 år) sammenlignet med de som fikk oppgaver uten navn (13.1 år). Denne forskjellen er trolig drevet av at gjennomsnittsalderen er litt høyere for gruppen med navn på oppgavene (42.2 år) sammenliknet med gruppen uten navn (39.9 år).

Med tanke på hvem som har svart på undersøkelsen så ser vi også at andelen kvinnelige lærere er høy, med 64,6 % i gruppen med navn på oppgavene og 73,3 % i gruppen uten navn. Dette reflekterer i stor grad at andelen kvinnelige lærere totalt sett i ungdomsskolen også er høy. Vi ser også at det er en liten forskjell mellom de to tiltaksgruppene innvandringsbakgrunn, der andelen lærere med utenlandsk bakgrunn er 7 % i gruppen med navn og 8,9 % i gruppen uten navn. Den deskriptive statistikken viser også at lærerne i de to gruppene underviser omtrent like store klasser i snitt (24,2 mot 24,8 elever), og begge gruppene har omtrent en identisk andel gutter (52,7 % & mot 52,8 %) og andel elever med utenlandsk bakgrunn (21,5 % mot 20,8 %) i klassene de tilbringer mest tid i.

Snittkarakterer for prøver

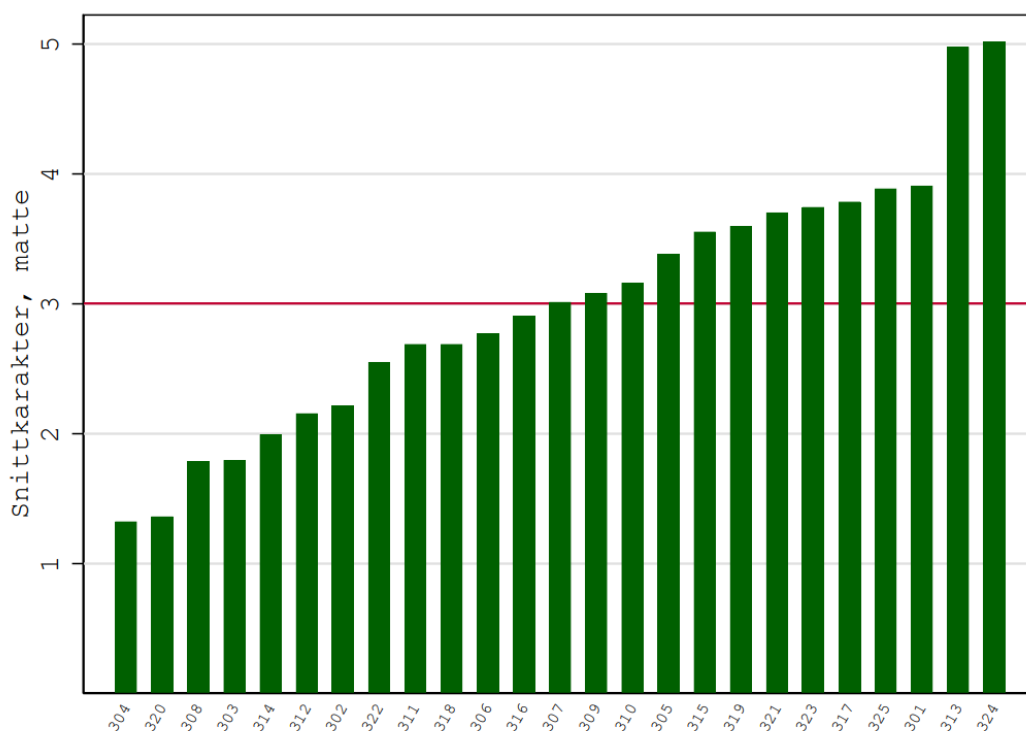


Figur 2.1: Gjennomsnittskarakter per oppgave i norsk

Figur 2.1 viser gjennomsnittskarakteren som er gitt til de ulike besvarelsene i norsk, der hver søyle representerer gjennomsnittskarakteren for en bestemt besvarelse. Søylene er arrangert i stigende rekkefølge fra venstre til høyre, og høyden på hver grønne søyle indikerer hvor høy gjennomsnittskarakteren er for den spesifikke besvarelsen. Den røde horisontale linjen representerer gjennomsnittskarakteren for alle vurderingene samlet.

I norsk ser vi at den svakeste besvarelsen i gjennomsnitt får rett i overkant av karakteren 2, mens den beste besvarelsen i gjennomsnitt er vurdert til karakteren 4.65. Gjennomsnittlig karakter for hele classesettet er 3.59, og dette er noe over

det gjennomsnittet vi ser på nasjonale eksamener i skriftlig norsk hovedmål.² Figur 2.1 viser at det var relativt stor variasjon i kvaliteten på norskbesvarelsene som ble vurdert i prosjektet, og denne variasjonen bruker vi blant annet for å undersøke om skjevheter i vurdering påvirkes av besvarelsens karakternivå. Tidligere forskning, som Alne og Herstad (2024), viser at kjønnskjevheter i standpunktvurderinger i stor grad er drevet av at svakt presterende gutter får dårligere standpunktkarakterer enn deres nivå på eksamen tilsier at de burde fått. I vår analyse undersøker vi derfor også om kvaliteten på besvarelsene kan påvirke karaktersettingen og eventuelle skjevheter i vurderingen når lærerne kun har et navnesignal på elevens kjønn. Forskjellen fra tidligere analyser er at i vårt prosjekt er det ikke er en direkte interaksjon mellom de som setter karakterer og elevene som vurderes, mens i en vanlig skolesituasjon kjenner i stor grad lærerne de elevene de vurderer.



Figur 2.2: Gjennomsnittskarakter per oppgave i matematikk

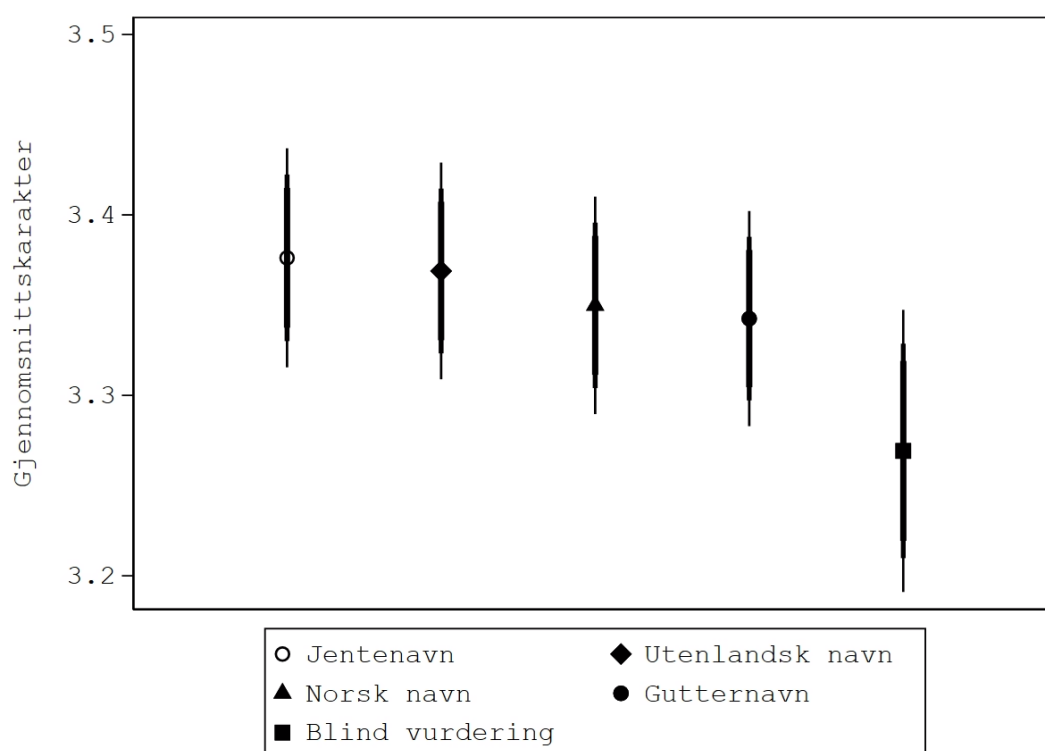
Figur 2.2 viser gjennomsnittskarakteren som er gitt av lærerne for hver av de ulike besvarelsene i matte. I likhet med besvarelsene i norsk, ser vi stor variasjon i gjennomsnittskarakteren som er gitt til de ulike oppgavene i matematikk. De to svakeste besvarelsene får i gjennomsnitt under 1,4 karakterpoeng, mens det er to oppgaver som skiller seg ut med en gjennomsnittskarakter rundt karakteren 5.

² Gjennomsnittlig eksamenskarakter i norsk skriftlig hovedmål var i 2023 3,4 karakterpoeng ifølge SSB (2024).

Den røde horisontale linjen indikerer gjennomsnittet for alle oppgavene samlet, som er 3,00. Dette viser at klassen som helhet er vurdert noe svakere enn for eksempel gjennomsnittskarakteren som gis på nasjonale eksamener i matematikk, som i 2023 var 3,5 karakterpoeng (SSB, 2024). Generelt sett indikerer en sammenlikning av Figur 2.1 og Figur 2.2 at det er større variasjoner i nivået på karakterene i matematikk enn i norsk.

Variasjonen i gjennomsnittskarakterene i matematikk gir oss en mulighet til å undersøke om skjevheter i vurdering i matematikk påvirkes av nivået på oppgaven som vurderes. I likhet med for norsk, kan man for eksempel tenke seg at skjevheter i vurdering er mer uttalt for oppgaver som enten er veldig svake eller veldig sterke.

Snittkarakterer og variasjon på tvers av ulike navnegrupper



Figur 2.3: Gjennomsnittskarakter over alle oppgaver på tvers av navnegrupper

Figur 2.3 viser gjennomsnittskarakterene som lærerne i prosjektet har gitt til oppgavene fordelt på ulike navnegrupper. Y-aksen viser nivået på gjennomsnittskarakterene, mens de forskjellige markørene representerer gjennomsnittet for hver navnegruppe. Det fremgår tydelig av figuren at oppgavene uten tilknyttet navn får de laveste gjennomsnittskarakterene. Det er også noen mindre forskjeller

i gjennomsnittsnivået mellom de ulike navnegruppene. Hver navnegruppe er utstyrt med konfidensintervaller, som her er 1 %-, 5 %- og 10 % for hvert estimat, og som illustrerer usikkerheten rundt de estimerte gjennomsnittene. Et viktig poeng er at disse konfidensintervallene overlapper for alle gruppene, noe som indikerer at forskjellene i gjennomsnittskarakterene ikke er statistisk signifikante på tradisjonelle signifikansnivåer.

2.7 Empirisk modell

For å beregne effekten av navn som signaliserer kjønn og etnisitet på læreres karaktersetting estimerer vi følgende ligning:

$$Y_{ij} = \alpha_j + \beta T_{ij} + \epsilon_{ij}$$

Y_{ij} representerer her lærer j sin evaluering av elevbesvarelse i . T_{ij} er en indikator som er lik 1 dersom elevbesvarelse i er i en intervensjonsgruppe (guttens navn, utenlandske navn eller utenlandske guttens navn), eller 0 dersom den er i en kontrollgruppe (ingen navn, jentens navn eller utenlandske jentens navn). α_j er lærerfaste effekter, ettersom navnene på elevbesvarelsene er tilfeldig fordelt innenfor lærerne, og ϵ_{ij} representerer feilleddet. β er dermed koeffisienten som viser forskjellene mellom intervensjons- og kontrollgruppene, og β kan tolkes som den kausale effekten av navn som signaliserer kjønn og etnisitet på karakterer. I resultattabellene i denne rapporten er det β -koeffisienten som er rapportert.

Estimeringen av ligningen over gir oss også et mål på usikkerheten rundt effektestimaterne – såkalte standardfeil. Disse standardfeilene brukes gjennomgående til å teste hvor sikre vi er på om at vi kan forkaste en hypotese om at det ikke er en effekt av kjønn og etnisitet på lærernes karakterer. Vi markerer effektestimaterne med et tegn som indikerer hvor sikre vi kan være på at vi kan forkaste denne hypotesen. Markørene ***, ** og * indikerer at effekten er statistisk signifikant på henholdsvis 1 %-, 5 %- og 10 %-nivå, som vil si at det er 1, 5 eller 10 prosent sannsynlighet for at vi feilaktig forkaster en hypotese om at det ikke er en effekt av navn. Færre stjerner betyr altså større usikkerhet knyttet til de estimerte effektene, og estimerer uten stjerner er ikke statistisk signifikant forskjellig fra null. For å ta hensyn til korrelasjoner mellom observasjoner innenfor en lærer, er standardfeilene gruppert på lærernivå.

2.8 Effekter av navn på karakterer

I analysedelen, der vi estimerer i hvilken grad ulike kategorier av navn påvirker karakterene som lærerne setter på oppgavene, bruker vi regresjonen som er beskrevet i Seksjon 2.7. De ulike modellspesifikasjonene og de tekniske detaljene

rundt eksperimentet er mer omfattende diskutert i preanalyseplanen og i Alne, Herstad og Reiling (2023), som er arbeidsnotatet som er skrevet i forbindelse med denne rapporten. Vi henviser til preanalyseplanen og arbeidsnotatet for lesere som ønsker en dypere forståelse av økonometrien bak de ulike estimatene, men vi vil i det følgende forklare intuisjonen bak hvem som sammenliknes i de ulike modellspesifikasjonene.

Effekter av navn som signaliserer kjønn

Tabell 2.3 viser gjennomsnittseffekten av navn som signaliserer kjønn på karakterer. I de to første kolonnene presenterer vi den estimerte forskjellen i karakterer satt på besvarelser med og uten navn. Disse forskjellene kan tolkes som vurderingsavvik fra elevenes egentlige prestasjoner. Estimerte forskjeller større enn null indikerer at lærere som får navn på besvarelsene de vurderer, i gjennomsnitt setter høyere karakterer enn det elevenes prestasjoner tilsier – elevenes navn gir en belønning i form av en bedre vurdering. Dersom den estimerte forskjellen er mindre enn null, betyr dette at lærere som får navn på besvarelsene de vurderer, setter lavere karakterer enn det elevenes prestasjoner tilsier – elevenes navn gir en straff i form av lavere karaktervurdering.

I den første kolonnen i Tabell 2.3 undersøker vi effekten av jentenavn på karakterer i forhold til om besvarelsene vurderes anonymt, og i den andre kolonnen studerer vi effekten av guttenavn. Vi viser først resultater for alle besvarelser samlet. Deretter presenterer vi resultatene for norskbesvarelser, og til slutt resultater for matematikkbesvarelser.

Tolkningen av resultatene i den første kolonnen i Tabell 2.3 er at en besvarelse med et jentenavn, i gjennomsnitt, får en karakter som er 0,062 karakterpoeng høyere enn om den samme besvarelsen hadde blitt vurdert anonymt. I gjennomsnitt bidrar altså det å ha et jentenavn på en besvarelse til en høyere karakter enn det elevenes faktiske prestasjon tilsier. Det er særlig norskbesvarelsene som bidrar til dette resultatet, mens i matematikk er det i gjennomsnitt mindre forskjell på om besvarelsene vurderes med jentenavn eller anonymt. I tillegg er differansen mindre enn null, noe som indikerer at lærerne gir *lavere* karakterer når matematikkbesvarelsene har et jentenavn sammenlignet med når de vurderes anonymt.

I Kolonne 3, hvor vi estimerer kjønnsforskjellen i karakterer, ser vi at gutter får dårligere karakterer enn jenter i gjennomsnitt (-0,037 karakterpoeng). Denne kjønnsforskjellen er ikke statistisk signifikant, og den varierer også lite på tvers av de to fagene. Guttene får 0,032 karakterpoeng lavere karakterer enn jenter i norsk, mens de får 0,043 karakterpoeng lavere enn jenter i matematikk. Totalt ser det ut

som et signal på elevenes kjønn i liten grad påvirker vurderingene som blir gjort av lærerne.

Tabell 2.3: Effekten av navn som signaliserer kjønn på karakterer

	Kontrollgruppe = Anonym	Kontrollgruppe = Jentenavn	
Alle besvarelser:			
Jentenavn	0.062 (0.057)		
Guttenavn		0.025 (0.057)	-0.037 (0.031)
Observasjoner	3201	3215	4098
Lærere	203	203	158
Besvarelser i norsk:			
Jentenavn	0.132* (0.073)		
Guttenavn		0.102 (0.072)	-0.032 (0.040)
Observasjoner	1777	1794	2403
Lærere	112	112	90
Besvarelser i matematikk:			
Jentenavn	-0.018 (0.087)		
Guttenavn		-0.063 (0.089)	-0.043 (0.050)
Observasjoner	1424	1421	1695
Lærere	91	91	68

*Note: Signifikansnivå: *** 1 %, ** 5 %, * 10 %. Standardfeil, klustret på lærernivå, er rapportert i parentes. I de to første kolonnene viser koeffisientene karakterforskjeller mellom elevbesvarelser når de har jentenavn og er anonyme (kolonne 1) og guttenavn og er anonyme (kolonne 2). I kolonne 3 representerer koeffisientene karakterforskjeller mellom elevbesvarelser når de har guttenavn og jentenavn. I kolonne 1 og 2 kontrollerer vi for preregistrerte kontrollvariabler. I kolonne 3 kontrollerer vi for lærerfaste effekter*

Effekter av navn som signaliserer etnisitet

Tabell 2.4 viser gjennomsnittseffekten av utenlandske navn på karakterer. Første kolonne presenterer den estimerte forskjellen i karakterer gitt til besvarelser med utenlandske navn sammenlignet med anonyme besvarelser, som vi tolker som vurderingsavvik i karaktersetting for utenlandske elever fra deres faktiske prestasjoner. I den andre kolonnen studerer vi effekten av utenlandske navn på vurdering sammenlignet med norske navn. I begge kolonnene vurderer vi forskjellene for alle besvarelser samlet, samt for norskbesvarelser og matematikkbesvarelser separat.

Tolkningen av estimatene i den første kolonnen i tabell 2.4 er at en besvarelse med et utenlandsk navn, i gjennomsnitt, får en karakter som er 0.055 karakterpoeng høyere enn om den samme besvarelsen hadde blitt vurdert anonymt. I gjennomsnitt bidrar altså det å ha et utenlandsk navn på en besvarelse til en høyere karakter enn det elevenes faktiske prestasjon tilsier. Det er særlig norskbesvarelsene som bidrar til dette resultatet. Estimaten viser at utenlandske

elever i snitt får 0.108 karakterpoeng høyere vurdering enn når de samme besvarelsene vurderes anonymt. I matematikk er forskjellen liten og negativ (-0,006 karakterpoeng).

Når vi bruker norske navn som kontrollgruppe, viser resultatene et gjennomsnittlig estimat på 0.019 for utenlandske navn. Dette indikerer at besvarelser med utenlandske navn får litt bedre karakterer sammenlignet med når de samme besvarelsene har norske navn. Denne forskjellen er liten og ikke statistisk signifikant. Når vi undersøker fagene hver for seg, ser vi at den gjennomsnittlige positive effekten av utenlandske navn på vurdering kommer av at norskbesvarelsene deres får litt lavere vurdering enn når de er skrevet av en norsk elev, mens de utenlandske elevene får bedre vurderinger på matematikkbesvarelser sammenlignet med når besvarelsene har norske navn. Totalbildet er likevel at estimatene viser små og ikke-signifikante forskjeller i karakterer basert på om besvarelsene har utenlandske eller norske navn.

Tabell 2.4: Effekten av utenlandske navn på karakterer.

	Kontrollgruppe = Anonym	Kontrollgruppe = Norske navn
Alle besvarelser:		
Utenlandske navn	0.055 (0.056)	0.019 (0.031)
Observasjoner	3194	4098
Lærere	203	158
Besvarelser i norsk:		
Utenlandske navn	0.108 (0.072)	-0.020 (0.039)
Observasjoner	1778	2403
Lærere	112	90
Besvarelser i matematikk:		
Utenlandske navn	-0.006 (0.088)	0.075 (0.052)
Observasjoner	1416	1695
Lærere	91	68

*Note: Signifikansnivå: *** 1 %, ** 5 %, * 10 %. Standardfeil, klustret på lærernivå, er rapportert i parentes. I Kolonne 1 viser koeffisientene karakterforskjeller mellom elevbesvarelser når de har utenlandske navn og er anonyme. I kolonne 2 viser vi de estimerte koeffisientene for karakterforskjeller mellom elevbesvarelser når de har utenlandske og norske navn. I kolonne 1 kontrollerer vi for preregistrerte kontrollvariabler. I kolonne 2 kontrollerer vi for lærerfaste effekter.*

Kjønn og etnisitet

Tabell 2.5 viser gjennomsnittseffekten av kjønn og etnisitet på karakterer. Tolkningen av resultatene i den første kolonnen er at en besvarelse med et utenlandsk jentenavn, i gjennomsnitt, får en karakter som er 0.086 karakterpoeng høyere enn om den samme besvarelsen hadde blitt vurdert anonymt. Norskbesvarelser med utenlandske jentenavn får i snitt 0.147 karakterpoeng høyere vurdering enn når de samme besvarelsene vurderes anonymt. I

matematikk er forskjellen liten og positiv (0.011 karakterpoeng), men totalt sett ser det ut til at utenlandske jenter i snitt får høyere karakterer enn det de ville fått i en situasjon der vurderingen var anonym. Dette gjelder særlig i norsk, hvor estimatet er statistisk signifikant på 10 % signifikansnivå.

Når vi ser på besvarelser med utenlandske guttenavn, viser resultatene i den andre kolonnen at også disse besvarelsene får bedre vurdering enn det de får under blind vurdering. De utenlandske guttene får 0.028 karakterpoeng høyere vurdering enn anonyme besvarelser, noe som i hovedsak er drevet av norsk hvor de utenlandske guttene får 0.07 karakterpoeng høyere vurdering enn det de samme oppgavene får under blind vurdering. I matematikk ser vi at utenlandske guttenavn får -0.022 karakterpoeng lavere vurdering enn anonyme besvarelser.

I den tredje kolonnen ser vi på forskjellen mellom utenlandske guttenavn og norske guttenavn. Her viser resultatene en liten negativ forskjell for alle besvarelser i gjennomsnitt (-0.007 karakterpoeng). Vi ser også at utenlandske guttenavn har en relativt stor negativ effekt på vurdering i norsk (-0.072 karakterpoeng), mens de har en positiv effekt på vurdering i matematikkbesvarelser (0.086 karakterpoeng).

I den fjerde kolonnen, som viser forskjellen mellom utenlandske guttenavn og utenlandske jentenavn viser estimatene en negativ forskjell for alle besvarelser (-0.061 karakterpoeng), norskbesvarelser (-0.083 karakterpoeng), og matematikkbesvarelser (-0.031 karakterpoeng). Dette er en indikasjon på at utenlandske jenter får bedre vurdering enn utenlandske gutter gitt at de har samme besvarelse.

Samlet sett er allikevel ikke disse estimatene statistisk signifikante på tradisjonelle signifikansnivåer, utenom for estimatet for utenlandske jentenavn som får 0,147 karakterpoeng høyere vurdering enn det deres faktiske nivå skulle tilsi. Dette estimatet er signifikant på 10 % nivå.

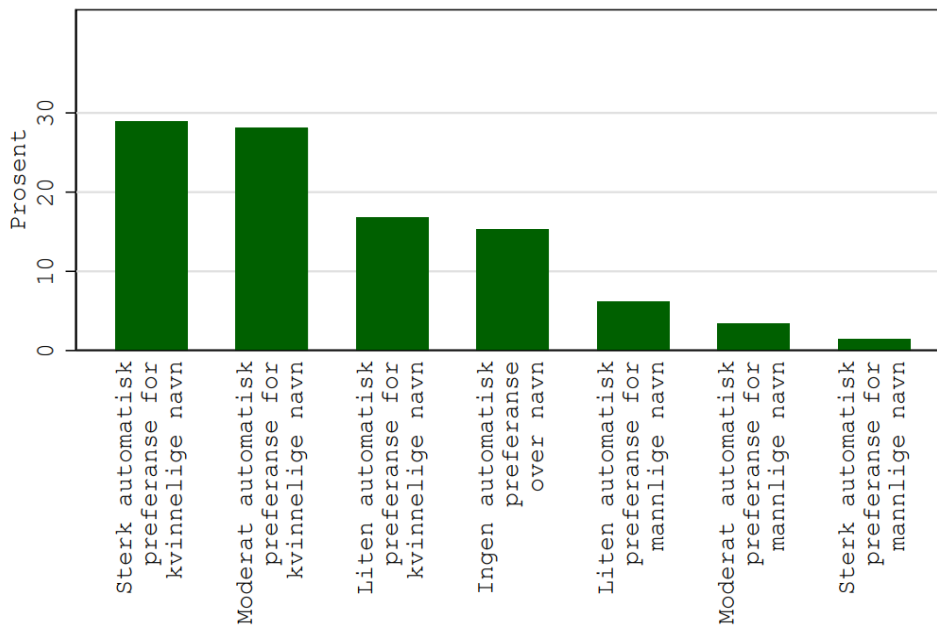
Tabell 2.5: Effekten av utenlandske navn på karakterer.

	Kontrollgruppe = Anonym	Kontrollgruppe = Norske guttenavn	Kontrollgruppe = Utenlandske jentenavn
Alle besvarelser:			
Utenlandske jentenavn	0.086 (0.058)		
Utenlandske guttenavn		0.028 (0.060)	-0.007 (0.040)
Observasjoner	2162	2191	2056
Lærere	203	203	158
Besvarelser i norsk:			
Utenlandske jentenavn	0.147* (0.075)		
Utenlandske guttenavn		0.070 (0.077)	-0.072 (0.049)
Observasjoner	1167	1188	1210
Lærere	112	112	90
Besvarelser i matematikk:			
Utenlandske jentenavn	0.011 (0.091)		
Utenlandske guttenavn		-0.022 (0.094)	0.086 (0.065)
Observasjoner	988	1003	846
Lærere	91	91	68

Note: Signifikansnivå: *** 1 %, ** 5 %, * 10 %. Standardfeil, klustret på lærernivå, er rapportert i parentes. I de to første kolonnene viser koeffisientene karakterforskjeller når elevbesvarelser har utenlandske jentenavn og er anonyme (kolonne 1) og utenlandske guttenavn og er anonyme (kolonne 2). Kolonne 3 presenterer koeffisientene for karakterforskjeller mellom elevbesvarelser når de har utenlandske guttenavn og norske guttenavn. I kolonne 4 sammenlikner vi vurderinger med utenlandske guttenavn med utenlandske jentenavn. I kolonne 1 og 2 kontrollerer vi for preregistrerte kontrollvariabler. I kolonne 3 og 4 kontrollerer vi for lærerfaste effekter.

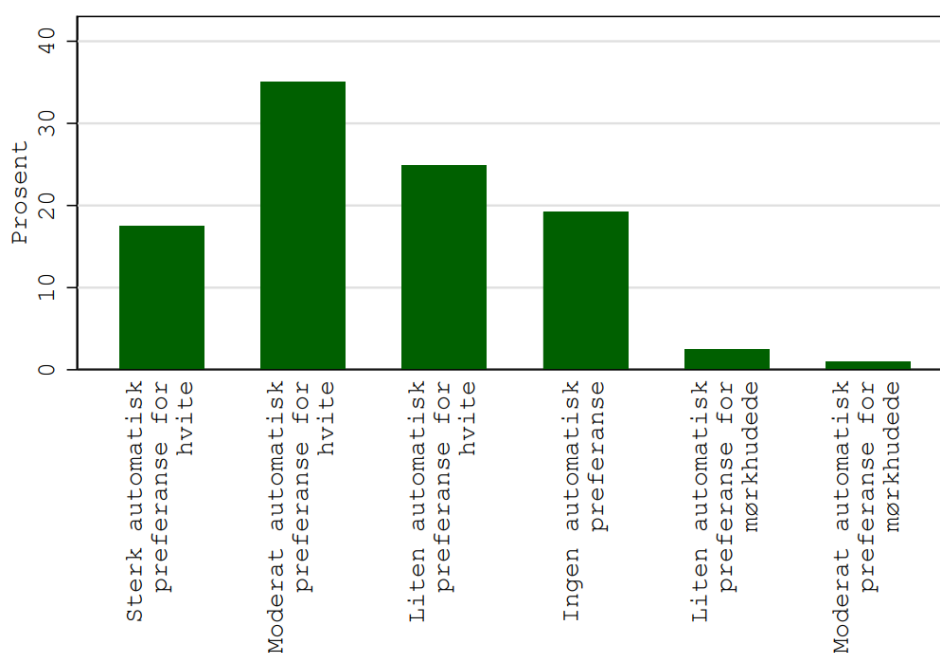
Lærernes implisitte assosiasjoner

I spørreundersøkelsen gjennomførte alle lærerne to *Implisitte Assosiasjonstester* (IAT), som er et psykologisk verktøy utviklet for å måle styrken av automatiske assosiasjoner mellom mentale representasjoner av objekter eller konsepter i hukommelsen. Testen ble utviklet av Greenwald mfl. (1998), og brukes ofte til å undersøke ubevisste holdninger eller stereotyper som kan påvirke vurderinger og handlinger. Testen innebærer vanligvis å kategorisere en serie ord eller bilder som vises på en skjerm, der man ofte parer positive eller negative ord med forskjellige sosiale grupper. Hastigheten og nøyaktigheten av disse kategoriseringene avslører underliggende fordommer eller automatiske responser, og gir innsikt i implisitte holdninger som individer kanskje ikke er bevisste på eller er villige til å innrømme. IAT brukes blant annet av psykologer for å studere fordommer, og i vår setting er det interessant å undersøke om lærere har automatiske responser som er relatert til enten kjønn eller etnisitet. I tillegg ønsker vi å undersøke om eventuelle skjelheter i karaktersetting er påvirket av disse ubevisste holdningene.



Figur 2.4: Resultater for implisitt assosiasjonstest, kjønn

Figur 2.4 viser resultatene fra IAT-testen som måler automatiske responser basert på kjønn. De fleste lærerne som deltok i testen har enten en liten, moderat eller sterk automatisk respons i favør av kvinnelige navn. Veldig få av respondentene har en automatisk preferanse for mannlige navn, noe som betyr at respondentene har en svakere tendens til å koble positive ord raskt med mannlige navn enn med kvinnelige navn. Resultatene i figur 2.4 kan reflektere underliggende implisitte holdninger og stereotyper som favoriserer kvinner, i hvert fall når det gjelder navn. Vi bruker derfor disse resultatene til å undersøke om de estimerte ubevisste responsene kan ha betydning for karakterene lærerne har satt i prosjektet.



Figur 2.5: Resultater for implisitt assosiasjonstest, etnisitet

Figur 2.5 viser resultatene fra IAT-testen som måler automatiske preferanser basert på etnisitet. I vår test ble respondentene bedt om å sortere negative og positive ord sammen med bilder av personer med enten lys eller mørk hudfarge. Figur 2.5 viser at de aller fleste av deltakerne har en automatisk respons i favør av bilder av personer med hvit hud, og bare noen få av respondentene har en liten eller moderat preferanse for mørkhuede. Ingen av respondentene har en sterk automatisk respons i favør av mørkhuede.

Resultatene i figur 2.5 kan reflektere underliggende implisitte responser som favoriserer hvite. Resultatene er også, i likhet med resultatene for kjønn, interessante med tanke på å undersøke mekanismer i karaktersetting, og om disse ubevisste responsene bidrar til skjevheter i vurderingene lærerne gjør når de setter karakterer.

Påvirkning av implisitte assosiasjoner på vurdering

I tabell 2.6 presenteres resultatene som viser om nivået på lærernes ubevisste automatiske responser påvirker deres karaktersetting. I regresjonene har vi kontrollgrupper som enten består av besvarelser med anonyme navn eller norske navn. Vi fokuserer spesielt på den estimerte parameteren som måler effekten av interaksjonen mellom utenlandske navn og IAT-score for etnisitet.

Interaksjonen mellom utenlandske navn og IAT-score viser en liten negativ effekt i den anonyme kontrollgruppen (-0.047), mens det nesten ikke er noen effekt i kontrollgruppen med norske navn (0.001). Ingen av disse to estimatene er

statistisk signifikante, noe som tyder på at ubevisste etniske bias ikke ser ut til å påvirke karakterene som gis av lærerne på besvarelser med utenlandske navn.

Tabell 2.6 Effekten av utenlandske. navn og implisitte assosiasjoner på karakterer, etnisitet.

	Kontrollgruppe = Anonym	Kontrollgruppe = Norske navn
Alle besvarelser:		
Utenlandske navn	0.054 (0.056)	0.019 (0.031)
IAT, etnisitet	0.032 (0.053)	
Utenlandske navn x IAT, etnisitet	-0.047 (0.061)	0.001 (0.019)
Observasjoner	3194	4098
Lærere	203	158

*Note: Signifikansnivå: *** 1 %, ** 5 %, * 10 %. Standardfeil, klustret på lærernivå, er rapportert i parentes. I de to første kolonnene viser koeffisientene karakterforskjeller når elevbesvarelser har utenlandske jentenavn og er anonyme (kolonne 1) og utenlandske guttenavn og er anonyme (kolonne 2). Kolonne 3 presenterer koeffisientene for karakterforskjeller mellom elevbesvarelser når de har utenlandske guttenavn og norske guttenavn. I kolonne 4 sammenlikner vi vurderinger med utenlandske guttenavn med utenlandske jentenavn. I kolonne 1 og 2 kontrollerer vi for preregistrerte kontrollvariabler. I kolonne 3 og 4 kontrollerer vi for lærerfaste effekter.*

I tabell 2.7 presenteres resultatene som viser om nivået på lærernes ubevisste automatiske responser for kjønn påvirker deres karaktersetting. Likt som i tabell 2.6 har vi kontrollgrupper som enten består av besvarelser med anonyme navn eller jentenavn. Interaksjonen mellom guttenavn og IAT-score viser en liten positiv effekt i den anonyme kontrollgruppen (0.030), mens det det er en noe mindre effekt i kontrollgruppen med jentenavn (0.015). Ingen av disse to estimatene er statistisk signifikante, noe som tyder på at ubevisste kjønnsbias ikke ser ut til å påvirke karakterene som gis av lærerne på besvarelser som bærer guttenavn.

Tabell 2.7 Effekten av utenlandske navn og implisitte assosiasjoner på karakterer, kjønn.

	Kontrollgruppe = Anonym	Kontrollgruppe = jentenavn
Alle besvarelser:		
Guttenavn	0.026 (0.062)	-0.037 (0.031)
IAT, kjønn	-0.010 (0.054)	
Guttenavn x IAT, kjønn	0.030 (0.063)	0.015 (0.032)
Observasjoner	3215	4098
Lærere	203	158

*Note: Signifikansnivå: *** 1 %, ** 5 %, * 10 %. Standardfeil, klustret på lærernivå, er rapportert i parentes. I de to første kolonnene viser koeffisientene karakterforskjeller når elevbesvarelser har utenlandske jentenavn og er anonyme (kolonne 1) og utenlandske guttenavn og er anonyme (kolonne 2). Kolonne 3 presenterer koeffisientene for karakterforskjeller mellom elevbesvarelser når de har utenlandske guttenavn og norske guttenavn. I kolonne 4 sammenlikner vi vurderinger med utenlandske guttenavn med utenlandske jentenavn. I kolonne 1 og 2 kontrollerer vi for preregistrerte kontrollvariabler. I kolonne 3 og 4 kontrollerer vi for lærerfaste effekter.*

Ønsker vi nøyaktighet eller presisjon?

I Alne, Herstad og Reiling (2024) har vi gjennomført en simulering for å undersøke konsekvenser og mulige tiltak mot feil i vurdering. Analysen avdekker flere interessante funn angående karaktervurderinger.³

Sammenligningen mellom blind og ikke-blind vurdering i analysen fremhever at valget mellom blind og ikke-blind vurdering er en grunnleggende avveining mellom nøyaktighet og presisjon.⁴ Ikke-blind vurdering introduserer systematiske skjevheter i vurderingen, der gjennomsnittskarakteren avviker fra gjennomsnittskarakterene som blir gitt når lærere ikke vet navnet på studenten. Ikke-blind sensur vrir altså karakterene bort fra snittkarakteren i blind vurdering, som er det vi bruker som et mål på rettferdig vurdering i våre analyser. Ikke-blind vurdering har derfor dårlig nøyaktighet, og er ikke nødvendigvis et godt mål på elevenes faktiske evner. Nivået på gjennomsnittskarakterene i ikke-blind vurdering ser altså ut til å bli påvirket av faktorer som ikke er relatert til elevenes faktiske skoleprestasjon.

Blind evaluering, som i våre analyser per definisjon er fri for systematisk skjevhet, er heller ikke feilfrie. De blinde evalueringene lider av store presisjonsproblemer, som betyr at vurderingene er betydelig påvirket av tilfeldige feil. Det er altså stor variasjon i vurderingen av samme oppgave på tvers av ulike lærere. Selv om individuelle blinde evalueringer er upresise, produserer blinde evalueringer allikevel mer rettferdige og nøyaktige vurderinger av studentenes prestasjoner, særlig når studentene vurderes mange ganger. Grunnen til dette er at de tilfeldige skjevhetene i vurderingen fordeler seg likt på tvers av ulike elever når de blir vurdert mange nok ganger i et blindt vurderingsregime.

I norsk skole er det også vanlig med kryssretting, der lærere samarbeider om å gi en rettferdig vurdering ved å øke antall lærere som vurderer oppgavene. Man kan tenke seg at det å få flere lærere til å vurdere en enkelt prøve er positivt og vil redusere eller fjerne skjevheter eller feil i vurdering. Gjennom vår analyse undersøker vi denne hypotesen, og resultatene viser at det å introdusere flere lærere for å evaluere hver oppgave har ulike effekter på tvers av blind og ikke-blind vurdering.

I en ikke-blind vurderingssituasjon har det å øke antallet lærere som setter karakterer en tendens til å sementere kjønnsforskjeller i vurdering, da flere evalueringer forsterker de systematiske skjevhetene i vurdering i stedet for å dempe dem. Derimot, i et blindt vurderingsmiljø, reduserer det å ha flere lærere med i vurderingsprosessen variasjonen i vurderingen, noe som øker presisjonen i

³ I denne rapporten diskuterer vi først og fremst funnene fra simuleringen, mens de tekniske detaljene rundt analysen finnes i Alne, Herstad og Reiling (2024).

⁴ Her henviser nøyaktighet til om besvarelser i snitt får rett karakter, mens presisjon henviser til i hvilken grad besvarelser får samme karakter hver gang.

karactersettingen. Denne økte presisjonen påvirker heller ikke gjennomsnittskarakteren, som forblir rundt det snittet man forventer å finne i blind sensur. Blind vurdering resulterer dermed i en mer presis og fortsatt nøyaktig vurdering, mens flere lærere som gir ikke-blind vurdering resulterer i en mer presist unøyaktig karactersetting.

2.9 Hovedfunn fra intervjuer

Alle lærere som deltok i forsøket, ble invitert til å delta i et kvalitativt intervju i etterkant av eksperimentet. Av de lærerne som meldte seg til intervju, ble ti trukket ut. Hensikten med disse intervjuene var å undersøke lærernes erfaringer med vurdering, samt deres syn på om elever blir utsatt på rasisme og diskriminering i skolen. I tillegg ga intervjuene oss mulighet til å undersøke hvordan lærerne opplevde å delta i eksperimentet sammenlignet med en reell vurderingssituasjon, om de la merke til navnene som ble tilordnet hver besvarelse, og hvordan dette påvirket dem.

Selv om lærerne som ble intervjuet ikke er representative for alle som deltok i forsøket, dekker de allikevel et bredt spekter av ulike lærere. Vi intervjuet både lærere som underviser i matematikk og i norsk. Gruppen besto både av erfarne lærere med lang erfaring (mer enn 20 år), og lærere med mindre enn fem års erfaring fra læreryrket. De underviser på små skoler i distriktene og store byskoler. Vi har også intervjuet lærere på både offentlige og private skoler, og de har ulike erfaringer med å undervise elever fra ulike demografiske grupper. Intervjuene gir bedre forståelse av hvordan lærere opplever vurderingssituasjoner, og om lærere opplever at rasisme og diskriminering påvirker skolehverdagen.

Forsøket og reelle vurderingssituasjoner

Ifølge lærerne ligner forsøket på en reell vurderingssituasjon, i den forstand at de tilnærmer seg det på samme måte som om de skulle sensurert eksamensoppgaver. Det vil si at de begynner med å lese oppgaveteksten nøye for å få en klar forståelse av hvilken kompetanse de som har laget oppgavene ønsker at elevene skal demonstrere. I norsk ser de etter struktur, språk og tegnsetting. I matematikk ser de på om elevene svarer rett eller ikke, men også hva slags kompetanse de demonstrerer på de ulike oppgavene.

Lærerne sier at de la merke til navnene på besvarelsene. Utover at navnene indikerte at besvarelsene var hentet fra en bynær skole, mener lærerne at de ikke ble påvirket av navnene.⁵ En lærer som rettet besvarelser uten navn, svarer

⁵ De elevene som har skrevet oppgavene er ikke opprinnelig fra en storby.

allikevel følgende på vårt spørsmål om besvarelsene ga noen indikasjon på hvem elevene var:

Jeg tror nok du tenker litt på at dette er det en gutt som skriver, og dette er det ei jente som skriver. Det tror jeg er litt sånn auto. Hvis jeg hadde snakket med noen, så hadde jeg kanskje sagt til noen litt at «hun har skrevet» eller «han skrev». Selv om jeg egentlig ikke vet det, da.

Den største forskjellen fra en reell situasjon, er at lærerne ikke har laget oppgavene selv. Vanligvis vet lærerne hva som er gjennomgått og vektlagt i pensum. De kan da tilpasse oppgavene med tanke på dette, og opplever at de har bedre kontroll på vurderingskriteriene for oppgaven. Det kan også være krevende å vurdere elevbesvarelser når lærerne ikke kjenner elevene. Når de vurderer sine egne elever vet de hvilket nivå de ligger på og hva de sliter med. Selv om elevene alltid blir vurdert ut fra vurderingskriteriene, kan man som lærer ha noen forventninger om hva som skal komme. En lærer utdyper:

I tiende har jeg jo hatt elevene i 2-3 år. Jeg vet hvilke tilbakemeldinger jeg har gitt. Jeg vet hvem som sliter med punktum, jeg vet hvem som sliter med språket. Og da blir det automatisk at jeg ser mer på det. Spesielt i tiende, så er jo det en sånn «Ja, jeg ser at nå begynner endelig dette å sitte», på en måte. Og her hadde jeg jo ingen som ... Ikke sant? Jeg vet jo ikke hva de har gjort tidligere, hva de egentlig sliter med. Det var helt på «scratch», så den var litt vanskelig – den biten der.

At det er enklere å vurdere besvarelsene til elever lærerne kjenner handler ikke bare om forventninger, men også at det kan være lettere å følge opp elever i etterkant. På denne måte kan lærerne få mer klarhet i hvordan elevene har tenkt og resonnert. En lærer forklarer:

Ikke nødvendigvis bare fordi du kjenner elevene, men da vet du litt mer. Du kan gå etter og snakke med eleven om å få utbrodert: «Hva tenkte du her? Her har du bare skrevet ett tall. Hvordan kom du frem til det tallet?»

Dette gjør at det blir lettere å sette karakter, men også å gi elevene ordentlige tilbakemeldinger på arbeidet deres. Vurderingen av elevbesvarelsene i forsøket blir bare basert på det lærerne ser der og da.

Formålet med karakterer

Fordelen med karakterer er at de synliggjør hvor elevene faktisk står. Selv om dårlige karakterer kan virke demotiverende, er karakterene et veldig enkelt og konkret mål som elevene forstår. I tilbakemeldinger skal lærerne formidle hva elevene skal jobbe videre med, men også forsøke å bygge opp og motivere dem.

Uten karakter kan det da være krevende for en elev å forstå hvordan hen ligger an i et fag. Samlet gir vurderinger av elevenes arbeid nyttig informasjon til lærerne. Som en lærer sier i et av intervjuene:

Men vurderingen, den er jo med å fortelle meg at «Oi, her gikk det litt fort» eller «her må vi kanskje stoppe og...

På sluttvurderinger etterstreber lærerne å alltid sette *rett* karakter. I løpet av skoleåret kan de, på mindre arbeider, derimot også bruke karakterer som et motivasjonsverktøy. Dette kalles ofte en «pedagogisk karakter» eller «motivasjonskarakter», og innebærer at lærere vipper opp karakteren til elever som de vet har jobbet hardt eller strever.

Det å ikke ta fra dem troen på Altså, de tror kanskje allerede at de ikke får til noe, og så gir vi bare bekreftelse på at sånn var det.

Samtidig er lærerne bevisste på at det kan være utfordringer knyttet til å bruke karakterer på denne måten. Når de belønner innsats, må de også gjøre en presis vurdering av innsatsen som ligger bak en elevprestasjon. Hvis de tolker det dithen at en elev «bare ikke gidder», så vil ikke denne eleven få den samme belønningen som andre elever. Lærerne er klar over at deres tolkning av innsats sannsynligvis påvirkes av deres relasjoner til ulike elever, og at dette kan føre til forskjellsbehandling.

Det er jo en fare for at den eleven ikke får den «goodwillen», for å si det sånn. Det er nok dessverre litt sånn. Jeg tror nok vi blir påvirket av det, ja.

Å bruke karakterer som motivasjon kan også føre til at det blir vanskeligere å knytte ekstra ressurser til elever som strever. Lærerne er derfor opptatt av at det er viktig at de er ærlige med elevene i vurderingssituasjoner, og heller jobbe med å ufarliggjøre det å bli vurdert av læreren.

Vurderingspraksis på skolene

Vurderingspraksis er noe som det kontinuerlig jobbes med på skolene. Alle lærerne vi har intervjuet forteller at de aktivt diskuterer elevbesvarelser og karaktersetting med kollegaer. Det er vanlig praksis å bytte oppgaver for å kvalitetssikre vurderingene lærerne gjør. Ifølge lærerne er det ofte enighet blant kollegaene om hvilken karakter en besvarelse skal få.

Vi prøver å ha et godt samarbeid på trinnet sånn at vi lager alle fagdager og tester sammen, også prøver vi å sette en cirka lik skala på det vi retter. Så jeg føler at vi er ganske samkjørte.

Vi ser i dataene fra eksperimentet at det er stor spredning i karakterer innad i prøver. Hvis utsagnet over stemmer, kan det derfor tyde på at variasjon i vurderingspraksis er større på tvers av skoler enn innad i skoler. Imidlertid påpeker også lærerne på at de kan være uenige om hva som skal ligge til grunn for grunnleggende, middels og høy kompetanse, også internt på skolene.

Gode vurderinger krever, ifølge lærerne, god tid. Det er nyttigere med flere små og varierte vurderinger enn noen få store, men dette er utfordrende når lærerne må forholde seg til mange elever. En lærer utdyper:

For vi må klare å se dem. Jeg ser det så godt i den franskklassen min nå, for der har jeg åtte stykker. Og jeg klarer å vurdere dem i hver time, ... Når jeg gått igjennom noe, så vet jeg hvor mye alle har forstått. I en klasse med 25-30 elever, så klarer man ikke det. Da blir det de store prøvene, og du rekker to, kanskje, for det er så travelt. Det kunne vært fint å få forskjellige små drypp gjennom hele året.

Dette samsvarer med det Rambøll (2020) fant da de gjennomførte en spørreundersøkelse blant lærere om vurderingspraksis. De to faktorene som, ifølge lærerne, i størst grad var hindre for et godt vurderingsarbeid var 1) at det var for mange elever som skulle vurderes, og 2) skoleeieres rammer og krav til vurdering som gjør at det tar mye tid.

Våre lærerinformanter etterlyser også klarere statlige retningslinjer og føringer, slik at elevene får oppgaver som gjør det mulig å vurdere kompetansen deres. Kompetansemålene i de ulike fagene oppleves som vide og store, og lærerne ønsker seg tydeligere kriterier for hva som kreves for grunnleggende, middels og høy måloppnåelse.

Skolemiljø, rasisme og diskriminering

Alle lærerne vi har intervjuet blir spurt om skolemiljøet på deres skoler, og om elevene blir utsatt for rasisme eller diskriminering. Lærerne snakker i hovedsak om språkbruk, og i mindre grad om det vi kan definere som strukturell rasisme og diskriminering. Elevene bruker slengord og skjellsord, både rasistiske og sexistiske. Utstrakt bruk av denne språkbruken er gjerne også knyttet til enkelte elevkull eller enkeltgjenger på skolene. Språkbruken gjør at elever føler seg utrygge, trekker seg unna og isolerer seg.

Hva skal jeg si? Dem holder seg litt unna. Det var jo en guttegjeng som holdt på, som hadde en sånn sterk språkbruk. Så det var litt sånn at man holdt seg unna den, gikk litt omveier for å ikke gå forbi der, ikke sant? Hverdagen blir preget på den måten, da.

På noen skoler opplever de at enkelte elever ikke ønsker å gå på skolen, og får økt fravær, som en følge av språkbruken. I noen tilfeller er det enklere å bli med på språkbruken enn å ta avstand. En lærer reflekterer over dette:

Også er det bare den der «tøffheten» – at de tror de er tøffere, også er dem egentlig veldig såre selv og, da. ... Da vil de heller være de kule som bare sender det til hverandre, også er det egentlig greit. Men det er ikke det. Men hvis du skjønner den gruppedynamikken da.

Det er krevende for lærerne å skille rasisme fra andre typer krenkelses som mobbing og sosial utestenging, men noen lærere forteller at elevene har lavere terskel for å si ifra om rasistiske kommentarer. Skolene jobber aktivt med språkbruk, og skolene har faste rutiner for hvordan de skal håndtere ulike typer krenkelses. Det arbeides i tillegg med ulike holdningsskapende tiltak og med klasse- og skolemiljø. Allikevel etterlyser også flere av lærerne konkrete verktøy å arbeide med. En lærer utdyper:

Du skal liksom gå inn der og si sånn: «Hei, sånt sier man ikke!», men hva mer skal vi gjøre? Hvilke verktøy skal jeg bruke? Ja, det syns vi er vanskelig. Det er det flere som har sagt. Hvordan bryter man inn? Hvordan tar vi det? Hva sier vi?

Selv om skolene har flere opplegg som kan brukes i det langsiktige og holdningsskapende arbeidet på skolen, savner lærerne altså verktøy og virkemidler som de kan bruke for å håndtere og ta tak i situasjoner som oppstår akutt i skolehverdagen.

2.10 Oppsummering

I dette kapittelet har vi undersøkt hvordan navn, som signaliserer kjønn og etnisitet, påvirker lærervurderinger i matematikk og norsk gjennom et randomisert eksperiment. Målet med eksperimentet har vært å belyse mekanismene bak forskjellsbehandling i lærervurderinger og deres implikasjoner for vurderingspraksis i norsk skole.

Eksperimentet, som inkluderte 203 lærere, undersøkte hvordan fiktive navn (norske og utenlandske, samt guttenavn og jentenavn) påvirker karaktersetningen til de deltakende lærerne. Resultatene viser at det å ha et jentenavn eller utenlandsk navn på en besvarelse gir en liten fordel i karaktersetning i gjennomsnitt, men forskjellene mellom de ulike gruppene er i all hovedsak ikke statistisk signifikante.

De deltakende lærerne har også gjennomført implisitte assosiasjonstester, som viste at lærere har ubevisste preferanser i favør av jentenavn over guttenavn, og bilder av personer med lys hud over bilder av personer med mørk hud. Disse

ubevisste preferansene over signaler på kjønn og etnisitet, ser ut til å være sterkest for kjønn, men vi finner at disse ubevisste preferansene ikke påvirker lærernes karaktersetting.

I kapitlet har vi også gjennomført statistiske simuleringer som i hovedsak viser at den beste måten å vurdere oppgaver på er en kombinasjon av at hver oppgave vurderes mange ganger, og at alle disse vurderingene er blinde. Dette gir både nøyaktige og presise vurderinger i gjennomsnitt. Flere vurderinger med navn fører til at vurderingene i gjennomsnitt blir presist unøyaktige.

Til slutt i kapitlet analyserte vi intervjuer med lærere som deltok i eksperimentet. Disse intervjuene avslørte at lærerne ikke tror at navnene påvirker vurderingene deres, og lærerne viste til utfordringer med vurdering av ukjente elever, viktigheten av god tid og klarere retningslinjer for vurdering. Språkbruk blant elever og behovet for konkrete verktøy for å håndtere rasisme og diskriminering i skolehverdagen tematisert i intervjuene.

3 Intervjuer med elever ved tre norske ungdomsskoler

3.1 Innledning

I den kvalitative delen av rapporten gjennomfører vi semistrukturerte intervjuer med 10. klasseelever ved tre ungdomsskoler i Oslo. De overordnede temaene for intervjuene er 1) ungdommers definisjoner av diskriminering og rasisme; 2) ungdommers erfaringer med diskriminering og rasisme, og 3) konsekvenser av diskriminering og rasisme. De tre påfølgende kapitlene 4, 5, 6 er organisert etter disse tre temaene.

I tillegg stiller vi elevene spørsmål om fremtidsplaner knyttet til yrke, utdanning og videregående skolevalg. På denne måten fanger vi opp hvordan opplevd og forventet diskriminering og rasisme påvirker deres fremtidsplaner. Vi har et eksplisitt fokus på diskriminering og rasisme. Det finnes forskning om skolemiljø og læring som oftere bruker begreper som inkludering, ekskludering og marginalisering. Noen av disse studiene omtaler funn knyttet til diskriminering og rasisme, men en systematisk utforskning av temaet er sjeldent hovedfokus for undersøkelsene (Wollscheid mfl., 2022b).

Studien bidrar også til forskningslitteraturen ved at den gir viktig kunnskap om opplevd diskriminering og rasisme blant elever i skoler og bydeler med høy andel innvandrere og etterkommere med synlig minoritetsbakgrunn. Mens det finnes omfattende forskning om minoritetsungdommers opplevde marginalisering, utenforskap og tilhørighet i slike boområder, eksisterer denne kunnskapen nokså parallelt med utdanningsforskningen og den undersøker oftere empirisk informantenes erfaringer knyttet til fritidsarenaer enn utdanningsarenaer (Beach mfl., 2013; Wollscheid mfl., 2022b).

3.2 Metode

Rekruttering av informanter

Vi har gjennomført fire individuelle intervjuer og totalt femten gruppeintervjuer, fordelt på fire grupper ved den første skolen, seks grupper ved den andre skolen og fem grupper ved den tredje skolen. Gruppeintervjuene hadde 2-7 deltakere; i de fleste intervjuene var det 4-5 deltakere. Til sammen har vi snakket med 53

ungdommer. Hvert intervju varte mellom 20 og 60 minutter. De fleste gruppeintervjuene varte i om lag én time, mens de individuelle intervjuene gjerne var kortere.

Vi rekrutterte de tre skolene ved å henvende oss til rektorer på e-post der vi ga informasjon om undersøkelsen og forespurte om å delta (vedlegg 1). Dette ble fulgt opp med telefonsamtaler til enten skoleleder eller trinnleder, og lærere vi ble henvist videre til. Informantene ble rekruttert ved at vi presenterte oss i ulike klasser på 10. trinn, der vi forklarte undersøkelsens innhold og vektla viktigheten av å få kunnskap gjennom ungdommers egne stemmer om skoletrivsel, diskriminering og rasisme. I de aller fleste tilfellene var det mange elever som ville delta, og antallet elever som meldte seg økte ofte da vi returnerte med én gruppe elever for å hente de andre informantene som opprinnelig hadde meldt seg. Informantene ble spurt om å delta i individuelt intervju eller gruppeintervju. De aller fleste ville delta i gruppeintervju. Gruppeintervjukonteksten kan ha virket inn på at sosiale relasjoner mellom elever i skolehverdagen ble det temaet informantene snakket mest om. Samtidig var det tydelig at rasistiske kommentarer i skolehverdagen var et svært uavklart tema for elevene som de hadde et stort behov for å diskutere, som kapittel 4-6 vil utdype.

Skolene

De tre skolene er alle lokalisert i Oslo øst i tre ulike bydeler. Én av skolene er sentrumsnær, mens de to andre skolene befinner seg ca. 20-30 minutter fra sentrum med kollektiv transport. Alle skolene har en høy andel minoritetsspråklige elever, fra mellom 60 til ca. 85 prosent. Skoler med høy minoritetsandel ble valgt fordi vi anså at terskelen ville være lavere for å melde seg til et intervju om erfaringer med diskriminering og rasisme i et slikt klasserommiljø enn på skoler der personer med synlig minoritetsbakgrunn utgjør et mindretall. Mange av funnene vi diskuterer er mest relevante for unge på skoler og i boområder med høy minoritetsandel. Dette vil vi synliggjøre i omtalen av funnene. For eksempel har denne konteksten betydning for hvordan rasistiske kommentarer i skolehverdagen forstås. Videre er et annet sentralt funn at en del ungdommer forventer mer diskriminering og rasisme på skoler der minoritetsandelen er lavere enn skolen de går på. Denne forventningen er basert på egne erfaringer og gjenfortellinger av andres erfaringer i ulike deler av byen, der en del har opplevd å være mer sårbar for diskriminering og rasisme i andre deler av byen. Slike erfaringer kan virke inn på videre skolepreferanser.

Metodologiske avveininger

Det er fordeler og ulemper med å gjøre en kvalitativ undersøkelse som eksplisitt dreier seg om diskriminering og rasisme. En mulig begrensning er at en får mest informasjon av hva informantene selv definerer som diskriminerende og rasistiske hendelser. Slik kan informantene unnlate å fortelle om ekskluderende erfaringer som de ikke selv oppfatter som innenfor deres egne definisjoner, men som forskningen (og andre personer) kan definere som diskriminering og rasisme (Piwoni, 2022).

På den andre siden muliggjør det eksplisitte fokuset på diskriminering og rasisme å undersøke hvordan informantenes erfaringer og opplevde konsekvenser henger sammen med deres egne definisjoner av rasisme og diskriminering. I intervjuene med elevene har vi også forsøkt å ha en åpen intervjustil der vi fulgte opp informantenes kommentarer om opplevd utenforskap og tilhørighet. På denne måten forsøker vi å fange opp et bredere tilfang av erfaringer med opplevd stigmatisering.

En annen fordel ved å eksplisitt presentere studien som å omhandle diskriminering og rasisme, er at det kan tilrettelegge for at personer med minoritetsbakgrunn i større grad deler slike erfaringer og forståelser av fenomenet med to hvite forskere. I intervjuer der en majoritetsperson intervjuer en person med minoritetsbakgrunn kan negative stigmatiserende erfaringer og konfliktfylte erfaringer nedtones (Vassenden mfl. 2024). Intervjuet kan i seg selv altså representere minoritets-/majoritetsdynamikk, og en person som ikke har synlig minoritetsbakgrunn kan gå glipp av informasjon som er basert på felles innforståtte erfaringer med rasialisering i storsamfunnet som mange personer med minoritetsbakgrunn deler. Ved å eksplisitt beskrive undersøkelsen som å omhandle diskriminering og rasisme, og å stille konkrete spørsmål om dette, satte vi som premiss for intervjusituasjonen at vi anerkjente forekomsten av fenomenet og så et behov for økt kunnskap om dette. Dette *kan* ha redusert minoritets-/majoritetsdynamikk i intervjuene. Dette premisset måtte selvsagt balanseres ved å stille så åpne og ikke-ledende spørsmål som mulig for å fange opp om ungdommer hadde erfart diskriminering og rasisme, og omfanget av dette, fra deres ståsted.

De aller fleste informantene var innvandrere og etterkommere, og de fleste av disse hadde synlig minoritetsbakgrunn knyttet til hudfarge, og i noen tilfeller hijab. Det er i all hovedsak disse informantenes syn og erfaringer som vektlegges, fordi det er det vi har mest funn om. Samtidig var det noen elever med majoritetsbakgrunn blant deltakerne i noen av gruppeintervjuene, og disse deltok i den overordnede samtalen ved skolen om hvordan diskriminering og rasisme forstås. Fordi noen av gruppeintervjuene også hadde informanter med lys hud har

deres perspektiver og refleksjoner også vært en del av analysen av ungdommenes egne definisjoner i kapittel 4.

Intervjuer

Gruppeintervjuer kan gi innblikk i delte oppfatninger og omstridte temaer i miljøet forskningsdeltakerne befinner seg i. De får frem et stort mangfold av oppfatninger, og deltakerne får anledning til å drøfte og kommentere hverandres oppfatninger (Krueger og Casey 2014). Selv om gruppeintervjuet er en konstruert sosial setting, kan det ofte i større grad enn i semistrukturerte individuelle intervjuer tilrettelegge for spontane uttrykk og problemformuleringer på informantenes egne premisser. Dette forutsetter at forskeren stiller åpne spørsmål, og tilrettelegger for at utvekslingen mellom informantene får utfolde seg. Metoden kan være særlig velegnet for eksplorerende forskning på områder der det finnes lite tidligere kunnskap. Metoden kan gi mer situert kunnskap enn ved individuelle intervjuer, da forskerne kan observere den sosiale dynamikken mellom personer i et gitt miljø, og kan gi noe mer «naturalistiske» data fordi den tilrettelegger for samtale mellom forskningsdeltakerne (Kvale, 2007).

Et av formålene med fokusgruppeintervjuer er å få kunnskap om ulike synspunkter på det samme temaet (Kvale 2007). Samtidig kan det være en tendens i fokusgrupper, som i alle grupper, til at deltakerne søker konsensus. I tillegg kan det være en tendens til at noen deltakere blir veldig toneangivende – blant annet hvis de andre deltakerne vurderer disse personene som å ha høy status (Nyumba mfl. 2018). I de ulike gruppeintervjuene observerte vi ulik grad av konsensusøking og uenighet, og det var også tydelig at de som startet med å ta ordet ofte var de mest toneangivende og tok ordet mest videre i intervjuet også, som *kan* indikere høyere sosial status. Vi forsøkte å balansere dette ved å stille direkte spørsmål til de som snakket lite i gruppeintervjuene. I mange tilfeller kunne vi da få korte svar av typen 'jeg er enig', og i analysen av intervjuene har vi tatt høyde for dette.

De individuelle intervjuene supplerte gruppeintervjuene, og ga oss muligheten til å gå i dybden på enkelte elevers personlige tanker, følelser, og erfaringer uten innflytelse fra medelever. Det var viktig å gi elevene mulighet til å gjennomføre individuelle intervjuer fordi noen elever føler seg mer komfortable med å uttrykke seg åpent når de får være alene med intervjuerne. Denne settingen gjør det også enklere å tilpasse spørsmålene basert på elevenes svar og interesser.

For å bidra til å gjøre intervjusituasjonen trygg, valgte vi å intervjuer jenter og gutter hver for seg, og informantene meldte seg selv til hvilket gruppeintervju de ville delta i. I mange tilfeller var det vennegrupper som meldte seg til det samme gruppeintervjuet. Intervjuene ble gjort på grupperom i skoletiden, og tidspunktet

for skolebesøkene var avtalt med lærere og skoleledelse ut fra elevenes skolearbeid. Settingen for intervjuene kan ha strukturert tiden vi brukte på hvert intervju (der ca. én skoletime eller litt over en skoletime ble det naturlige), og hvilke temaer elevene selv kom inn på og snakket mest om.

De to forskerne i delprosjektet var begge til stede på de tre skolene, og gjennomførte om lag like mange intervjuer. I tilfeller der mange informanter meldte seg samtidig, eller kun den ene forskeren besøkte skolen den dagen, ble gruppene intervjuet av én av forskerne. I andre gruppeintervjuer var begge forskerne til stede. Her tok den ene forskeren hovedansvar for å lede intervjuet, mens den andre holdt seg mest i bakgrunnen og stilte spørsmål på slutten og noen utdypingsspørsmål underveis.

Semistrukturerte intervjuer foregår på en skala når det gjelder forskerens aktive/tilbakelente rolle. I intervjuene vektla vi å la samtalen utfolde seg og å stille åpne spørsmål, men stilte også en del oppfølgingsspørsmål og hadde en relativt aktiv rolle i samtalen. Dette gjorde vi blant annet fordi vi av og til ønsket å klargjøre hva informantene formidlet underveis, og å få forklart innforståtheter som ikke alltid var åpenbare for oss som utenforstående i skolemiljøet og ungdomsmiljøet. Vi valgte også å stille konkrete spørsmål om hvorvidt informantene hadde erfart diskriminering og rasisme på gitte arenaer. Å foreslå arenaer – som media, på bussen, sosiale medier – innebærer en avveining mellom å forsøke å kartlegge opplevd omfang av forskjellsbehandling fra informantenes ståsted, og å la samtalen utfolde seg i større grad på informantenes premisser (Piwoni, 2022).

I intervjuene brukte vi en intervjuguide (se vedlegg 2). Vi startet alle gruppeintervjuene med det første overordnede temaet om ungdommenes egne definisjoner av diskriminering og rasisme, mens vi fulgte opp de videre temaene og spørsmålene når vi anså det som mest mulig naturlig i samtalen, for å tilrettelegge for en mest mulig vanlig samtale og fange opp forståelsesrammer og erfaringer mest mulig på informantenes premisser. De individuelle intervjuene vektla i større grad personlige erfaringer (se vedlegg 2).

Analyse og rapportering

Vi gjorde en tematisk analyse av intervjuene (Braun og Clarke, 2006) der vi kodet intervjuene i NVivo. I kodingen av dataene tok vi utgangspunkt i både de overordnede temaene i prosjektbeskrivelsen, samt utviklet koder induktivt basert på sentrale temaer i intervjuene (for eksempel om humor). Underveis i analysen skrev vi memoer/notater om sentrale funn, og foreløpige refleksjoner om sammenhenger som dannet et tidlig grunnlag for den endelige utskrivningen av funnene. Analysen fulgte en kombinasjon av elementer fra grounded theory (GT) og abduktiv analyse, etter Timmermans og Tavory (2012). Elementer fra GT, som

grundig koding, fremmer empirisk nærhet og tilrettelegger for å unngå vanetenkning og favoritt-teorier. Abduktiv tenkning innebærer aktiv bruk av teorier og tidligere kunnskap for å forstå uventede funn. I framstillingen av de kvalitative dataene har vi lagt vekt på å gi rike beskrivelser som viser både i hvilken kontekst informantutsagnene framkom, og hvordan vi kommer fram til våre konklusjoner basert på empirien. En slik transparent skrivestil er en viktig del av å sikre validitet i kvalitativ forskning (Baxter og Eyles, 1997, Whitemore mfl., 2001).

Noen ganger refererer vi til informanters gjenfortellinger av hendelser og opplevelser de har hørt andre personer ha. Slike andrehåndsdata innebærer en fortolkning fra informantene, og brukes ikke her som 'dokumentasjon' på erfaringer til personer som ikke selv har deltatt i undersøkelsen. Hensikten med å bruke disse dataene er å belyse hva informantene baserer sine egne syn på når det gjelder opplevd rasisme og diskriminering. Diskriminering og rasisme omhandler ofte ikke bare individuelle, men grupperes kollektive erfaringer (jf. Midtbøen og Lidén, 2016). De kollektive erfaringene og gjenfortellingene kan dermed virke inn på enkeltpersoners opplevde tilhørighet, utenforskap, forventninger og valg.

4 Elevenes forståelse av rasisme og diskriminering

4.1 Innledning

Hvordan rasisme kan og bør defineres har vært tema for mange opphetede debatter. Begrepet er vanskelig å definere, blant annet fordi rasisme som fenomen arter seg på ulike måter, kommer i ulike grader, og rettes mot ulike grupper. Betydningen av begrepet har også endret seg opp igjennom historien, og har blitt definert på ulike måter i forskjellige fagfelt (Bangstad 2017). Forskere har ulike metodologiske, teoretiske og epistemologiske utgangspunkt, noe som gjør det vanskelig å måle rasisme empirisk på en måte de ulike fagfeltene kan enes om. Måten begrepet har blitt definert på har dessuten hatt betydning for hvorvidt vi har forstått menneskelige erfaringer som rasisme eller ikke.

Dette kapitlet tar utgangspunkt i at det nettopp finnes flere definisjoner av begrepet «rasisme», og at måten en definerer det på betyr noe for måten en forstår erfaringer, handlinger og holdninger i samfunnet en lever i (Hagen 2021). Videre vet vi at måten individer forstår og fortolker virkeligheten på, påvirkes av hvem de er og konteksten de befinner seg i. Hvorvidt en hendelse eller holdning defineres som rasistisk avhenger blant annet av personens gruppetilhørighet. Individer med lys hudfarge opplever for eksempel det amerikanske samfunnet som langt mindre rasistisk enn individer med mørk hudfarge (Carter og Murphy 2015). Det betyr at for å forstå hvorvidt elevene vi har intervjuet erfarer rasisme, må vi først forstå hva de oppfatter og definerer som rasisme, og i hvilken grad dette varierer med konteksten de befinner seg i. I dette kapitlet svarer vi derfor på spørsmålet: hvordan defineres begrepet «rasisme» av elevene selv, og hvor går grensene for hva de oppfatter som rasisme og ikke?

4.2 Bakgrunn

I faglitteraturen og i offentligheten skilles det mellom blant annet «biologisk rasisme», «kulturell rasisme», «direkte rasisme», «indirekte rasisme» og

«strukturell rasisme». På individnivå defineres den klassiske, biologiske rasismen som en ideologi der mennesker deles inn i grupper, der disse gruppene plasseres i et hierarki – og noen anses som bedre enn andre. Gruppene kategoriseres på bakgrunn av individers biologiske egenskaper – som for eksempel deres hudfarge (Bangstad og Døving 2015). Denne definisjonen har fått mye kritikk, da ideen om menneskers hudfarge ikke lenger forstås som utelukkende biologisk definert, men som sosialt konstruert og med flytende grenser. Hvilke grupper som har blitt kategorisert som «hvite» har for eksempel endret seg historisk. I kjølvannet av denne kritikken ble begrepene «kulturell» og «ny-rasisme» introdusert. Her er ideen den samme, at mennesker plasseres i kategorier som plasseres i et hierarki, men poenget er å fremheve at også individers kultur og religion blir brukt som begrunnelse for å underordne dem (Bangstad og Døving 2015). Både den klassiske og den kulturelle rasismen innebærer imidlertid at en forstår rasisme som en ideologi som enkeltindivider kan gi sin oppslutning til.

Begrepet *strukturell rasisme* flytter perspektivet fra enkeltmenneskers holdninger til samfunnets underliggende strukturer. Rasisme kan dermed eksistere, uten at det utpekes rasistiske individer, hatefulle ytringer eller handlinger. Rasismen kan da opptre i det skjulte, gjennom ubevisst nedvurdering av individer med en annen hudfarge, eller gjennom systematisk forskjellsbehandling i samfunnets institusjoner (Midtbøen 2021). Begrepet «strukturell rasisme» må likevel forstås som et paraplybegrep med røtter iblant annet psykologi, sosiologi, juss og humaniora (Midtbøen 2021). I den psykologiske litteraturen referer begrepet til teorier om implisitt bias, og tanken om at det ikke er våre eksplisitte negative holdninger, men våre uerkjente fordommer og kategoriseringsprosesser som skaper forskjellsbehandling mellom ulike grupper. I sosiologien referer ofte begrepet til hvordan historiske maktskjevheter og undertrykkelse fremdeles former relasjoner og institusjoner. Empirisk mener tilhengere av denne teorien at strukturell rasisme kommer til uttrykk i for eksempel boligsegregering, arbeidsmarkedstilknytning og ulikhet i fengselsrater (Midtbøen 2021). Lover, regler eller normer i disse institusjonene fungerer på en måte som resulterer i ulik behandling av mennesker med forskjellig hudfarge. Det er altså hvilken ulikhet som produseres, heller enn måten et individ forskjellsbehandles på som er i fokus (Carter & Murphy 2015). Felles for disse teoriene er at de har opphav i den amerikanske konteksten, og det er uenighet i hvorvidt begrepet har analytisk verdi og relevans i den norske konteksten, samt hvordan det eventuelt skulle defineres og empirisk undersøkes. En mellomposisjon virker å være at det kan tenkes at strukturell inklusjon og eksklusjon kan finnes samtidig, men i ulike kontekster (Midtbøen 2021).

Selv om det finnes noen kartlegginger som viser at rasisme forekommer blant unge i dag (for eksempel Antirasistisk Senter 2017), vet vi mindre om hva ungdom

mener med begrepet «rasisme» (Hagen 2021). For å kunne analysere og forstå ungdommenes erfaringer med rasisme, er det derfor nødvendig å forstå hvordan de konseptualiserer det. Dersom ungdommene har en strukturell forståelse av rasisme, kan de tolke hendelser og situasjoner der ingen aktører er intensjonelt rasistiske som rasistiske. Hvis deres forståelse hovedsakelig er individorientert, vil systematisk ulikhet mellom grupper med ulik hudfarge eller religion ikke nødvendigvis forstås som rasisme av elevene. De samme hendelsene kan dermed oppfattes ulikt avhengig av de unges forståelse av rasismebegrepet. I dette kapitlet er hovedmålet å undersøke hvorvidt og hvordan elever selv gir innhold til begrepet rasisme.

4.3 En individuell orientert rasismeforståelse

I ett av de første intervjuene vi gjorde, reflekterte en av informantene over innholdet i begrepet «rasisme» på denne måten:

Mange har kalt meg sånt som N-ordet, men nå vet jeg liksom ikke hva det betyr for folk mer, fordi for meg, så betyr det noe annet, ikke sant? For meg betyr det jo «din svarte slave». Sånn, «din svarting». For dem betyr det; «hva skjer, bror?» eller jeg vet ikke, for de tar jo ordet og bytter til et annet. Det er sånn; ok, men ikke si det til en person som ikke skjønner hva du mener, på en måte. For jeg kan ta det feil. Hvis jeg var en annen person som du sa N-ordet til, og så plutselig klikker jeg på deg og kaster noe på deg, fordi jeg tror du mente noe helt annet når du har sagt ordet, og byttet og gjort det til en «hva skjer, bror?», eller «hva skjer, søster?». Og det er ikke sånn. Da vet jo ikke jeg hva du mener. Så ja, mange har kalt meg N-ordet på skolen. Hvert fall mange av guttene. Jentene, de er litt mer forsiktig med å si sånne ting.

Eleven som er sitert var en jente som selv hadde mørk hud, og skolen hun gikk på hadde få elever med norskfødte foreldre. Hun forteller at mange har kalt henne ulike ord, for eksempel N-ordet.⁶ Men, som eleven sier, hvorvidt det begrepet skal forstås som rasisme eller ikke – avhenger av en rekke ting. Vi har valgt å innlede dette kapitlet med dette sitatet, fordi vi mener det får frem hvor komplekst fenomenet rasisme er. Som vi skal se i dette kapitlet forstår elevene vi har intervjuet rasisme som et flytende begrep, med ulikt meningsinnhold avhengig av situasjonen en hendelse oppstår i og relasjonen mellom aktøren som inngår i situasjonen. Samtidig kommer det frem i sitatet over at rasisme oppfattes på en

⁶ Vi har valgt å hovedsakelig skrive 'N-ordet' i denne rapporten, og tilslutter oss Moldrheims (2021) resonnement om at å unødig skrive ordet fullt ut, spesielt av hvite forskere, kan bidra til å reproducere historiske maktforhold og krenkelser.

individorientert måte, der aktørenes intensjon og opplevelse er avgjørende for hvorvidt en hendelse blir definert som «rasistisk» eller ikke.

Selv om informantene reflekterer og diskuterer hvor komplekst fenomenet rasisme er i intervjuene, er et gjennomgående trekk i våre intervjuer at deres første og intuitive måte å forklare rasisme på var gjennom en individorientert forståelse. I hvert intervju stilte vi alltid innledningsvis spørsmålet «når jeg sier rasisme, hva tenker dere på da?». Svarene vi fikk lød typisk: «Rasisme er kanskje fordommer basert på hudfarge», eller «jeg vil si det er diskriminering, eller nesten undertrykkelse basert på hudfarge og religion», eller «Hatefulle ytringer mot en minoritet, eller for eksempel noen sin hudfarge ... ja, minoriteter, da. Hudfarge, etnisitet, religion, kultur og så videre».

Intervjudataene viser at elevenes første og intuitive tanke når de hører begrepet «rasisme» er at det er fordommer rettet mot individer eller grupper, basert på kjennetegn ved disse individene. Kjennetegnene som går igjen er rase, hudfarge, etnisitet, religion, kultur og nasjonalitet. Disse kjennetegnene er ikke alle biologisk definert, men informantene påpeker at det er egenskaper individene «ikke kan noe for». Gjennomgående for intervjuene er altså at elevene forstår rasisme som noe som er rettet mot enkeltpersoner, og at det er hatefullt. Dette støttes av tidligere forskning (Hagen 2021), som også finner at ungdom forstår rasisme på en individorientert måte.

Uklare grenser: hvem kan egentlig være mottaker av rasisme?

Selv om alle elevene er enige i at hatefulle ytringer mot individer med annen kultur, religion og hudfarge er rasisme, er det mange situasjoner og hendelser der elevene uttrykker usikkerhet knyttet til hva som kan defineres som rasisme og ikke. I intervjuene vi gjorde opplevde vi at det var vanskelig for informantene å skille mellom rasisme og andre former for nedsettende holdninger, mobbing eller undertrykkelse. Flere var for eksempel usikre på om rasisme er noe annet enn sexisme, eller om rasisme kan være rettet mot personer med lys hudfarge.

Når elevene blir bedt om å gi innhold til begrepet rasisme, er det få som intuitivt inkluderer makt i definisjonen. De forstår rasisme som en ytring som er nedsettende, hatefull og undertrykkende, men de bringer ikke nødvendigvis inn at individene kategoriseres i grupper som plasseres i hierarkier, der noen grupper anses som bedre enn andre (jf. Døving og Bangstad 2015). To elever, begge med innvandrerforeldre, diskuterer seg imellom:

I1: Du sier liksom: «Åja, hun goraen der». Liksom, du tenker «åh, hun norske», du skjønner?

I2: Det er akkurat som å si N-ordet til en svart person. Jeg tror det er samme ... Ikke samme historie, men liksom samme ... mening.

Sitatet viser hvordan elevene forsøker å forstå hvordan de kan definere rasisme. På den ene siden tenker de at å ytre «hun goraen der» er en rasistisk handling. Samtidig ser vi i sitatet at eleven skiller mellom «mening» og «historie». Det indikerer at ytringen ikke kan sidestilles med å si «N-ordet», fordi historien bak begrepene er ulik. En annen elev reflekterer:

Jeg tror det er mindre rasistisk om man sier noe til en hvit, siden det begynte jo med de mørke. Og så har det fortsatt sånn gjennom tiden. Så [...] på en måte har ikke de hvite blitt kalt noe faktisk veldig dårlig. Så har det bare fortsatt sånn. Så jeg tror ikke de hvite blir påvirket like mye som de andre.

Selv om vi har noen eksempler på elever som uttrykker at nedsettende ytringer mot individer med lys og mørk hudfarge bør sidestilles mer – og at begge deler bør forstås som rasisme – er de fleste tydelige på at det ikke er det samme. Det som er påfallende er at det er et tema som diskuteres i nesten alle intervjuer, og – som sitatet over viser – det er mye usikkerhet knyttet til hvor grensene tegnes opp. Denne eleven sier «jeg tror det er mindre rasistisk» og «jeg tror ikke de hvite blir påvirket», og hun legitimerer dette ståstedet med historie, «det begynte jo med de mørke». I likhet med informantene i Hagens (2021) studie viser ikke elevene en klar forståelse av hva det er som har skjedd i historien som gjør at de «tror» at det er «verre» å si noe nedsettende til en med mørk enn til en med lys hudfarge.

Det kan være mange grunner til at elevene uttrykker usikkerhet knyttet til måten de forstår rasismebegrepet på. På en måte er dette ikke overraskende, da også forskere strever med å enes om en klar definisjon av begrepet. Samtidig kan det også hende at de opplever det vanskelig å definere det fordi de ikke har lært nok om rasisme på skolen (jf. Røthing 2015, Svendsen 2014). En annen kan være at de er mest opptatt av situasjonen de lever i her og nå, og derfor ikke reflekterer over historiens betydning for måten vi forstår og bruker språk på i dag. Elevene vi har intervjuet er opptatt av sin egen skolehverdag, det som skjer i klasserommet og i friminuttet. Dataene som vi har innhentet tyder på at elevene definerer sosiale hierarkier, popularitet og makt i et nåtidsperspektiv. Skolene vi har besøkt, har, som redegjort for i kapittel 3, et flertall elever med innvandrerforeldre. Flere av elevene vi har intervjuet snakker om at de er takknemlige for å være en del av et mangfoldig kulturelt miljø. De setter pris på å lære om andres kulturer, religioner, tradisjoner og ritualer. De forteller at popularitet og sosial status ikke følger elevenes hudfarge eller landbakgrunn. Elevsammensetningen på skolene våre informanter går på, utgjør en viktig del av konteksten for hvordan elevene tolker og forstår rasisme. En elev forteller blant annet:

På denne skolen, så føler jeg at det er mer at hvite folk føler rasisme, fordi det er mest folk med forskjellige bakgrunner her (...) Så jeg tror ikke for eksempel på Nordstrand, at hvite folk ville føle mye på rasisme, fordi de er majoriteten.

Sitatet viser at hvilke handlinger eller ytringer som skal forstås som rasisme endrer seg fra kontekst til kontekst. Elevene virker altså å forstå rasisme som et flytende begrep, som må forhandles og forstås i den enkelte situasjonen handlingen eller ytringen oppstår i. I det neste delkapittelet skal vi se videre på hvilke normer og regler elevene tar i bruk for å forstå hva som kan defineres som rasisme, og hva som ikke kan det.

Rasisme som flytende begrep: hudfarge, relasjon, intensjon og humor

På alle skolene vi har besøkt fortelles det om en utstrakt bruk av det elevene omtaler som «N-ordet», og andre nedsettende begreper rettet mot grupper med ulik hudfarge eller religion. Samtidig er elevene vi har intervjuet enige om at meningsinnholdet som legges i dette språket varierer fra situasjon til situasjon. Det betyr at i en sammenheng kan «n-ordet» bety og signalisere en grov krenkelse, mens i en annen situasjon kan bruken av begrepet være et tegn på fellesskap og vennskap (jf. Moldrheim 2021). Relasjonen mellom elevene i en situasjon, hvilken hudfarge de har, hvilken intensjon avsender av en ytring eller handling har, og hvordan mottaker opplevde ytringen, er alle aspekter som elevene vi har intervjuet forholder seg aktivt til når de skal definere rasisme. Den samme hendelsen blir i noen sammenhenger forstått som rasisme, men i andre sammenhenger oppleves som et tegn på nærhet og fellesskap.

Flere forteller at dersom relasjonen mellom individene i situasjonen er vennskapelig, så kan begreper som for eksempel «n-ordet» brukes som noe som gjør relasjonen enda nærere. En informant sier for eksempel:

Jeg mener at det egentlig skaper et ganske bra forhold mellom deg og den personen (å si n-ordet), det skaper et bra forhold, istedenfor at «vi kan ikke si det, vi kan ikke si det». Fordi man må prøve å være litt mer åpen.

I denne situasjonen er det ikke slik at n-ordet oppleves som nedlatende. Snarere tvert imot, kan fortellingen det henvises til være en gruppes rett til å definere egen gruppe – og å ta eierskap til begreper som historisk har blitt brukt for å undertrykke dem. Dette omtales på engelsk ofte som *linguistic reclamation*, der gruppen som selv har blitt undertrykt endrer meningsinnholdet i begrepet (n-ordet), og således tar fra ordet dets krenkende kraft (Moldrheim 2021). Selv om ungdommen gir ny mening til begrepet, betyr ikke det at alle kan bruke det. For at bruken skal forstås som samlende, og ikke krenkende, er det avgjørende hvem som ytrer det – og intensjonen som lå bak, mener våre informanter. En annen forteller:

For eksempel om en mørkhet kommer liksom med «Hva skjer a N-ordet?» ... Da sier jeg sånn «ok», fordi begge to har samme hudfarge. Men om det kommer en annen person med en annen hudfarge, da tenker jeg ... Fordi N-ordet har veldig mange betydninger, og folk tolker det på alle slags måter. Så det handler om hvordan folk tåler det.

Intervjudataene våre viser tydelig at hudfargen til den som ytrer n-ordet er avgjørende for hvorvidt begrepet blir oppfattet som rasistisk eller ikke. I tillegg finner vi at meningsinnholdet som avsenderen selv referer til ved bruk av begrepet – altså hvilken *intensjon* som ligger bak bruken – også er en avgjørende grensemarkør for å definere en situasjon som rasistisk eller ikke:

Man kan jo se på når folk sier det. Du ser jo om det er en «intent» bak. Hvis de bare tuller, for eksempel, og prøver å være morsomme eller tuller, det er annerledes enn om det for eksempel er et sterkt hat mot deg. Man ser jo det.

Her trekkes det et tydelig skille mellom tull og morsomheter på den ene siden, og hat på den andre. I likhet med denne eleven, er det flere som påpeker at «man ser jo det» – hvorvidt intensjonen er vennskapelig tøys, eller hat. Samtidig finner vi at for noen oppleves det også som krevende å skille mellom hva som er tull og hva som er alvor. I litteraturen skilles det ofte mellom direkte og indirekte rasisme, der indirekte eller subtil rasisme kan være vanskelig å få øye på nettopp fordi den ikke er eksplisitt (Carter og Murphy 2015). Siden humor kan gjøre det er krevende å forstå nøyaktig hvilke deler av et utsagn som er «seriøse» og hvilke som er «tøys», kan elever som blir utsatt for «rasistisk humor» oppleve en ambivalens knyttet til hvorvidt situasjonen bør defineres som rasisme eller ikke. En forteller for eksempel:

I1: Rasistiske jokes er egentlig dritmorsomme.. Til en viss grad.

I3: Ja, hvis du liksom overdriver.

I1: Hvis du overdriver, da er det ikke morsomt. Da er det bare kleint.

Intervjuer: Hvor går grensen da?

I3: Hvor går grensen... Når man faktisk er rasist. Fordi man kan se når noen tuller.

I3: Ja.

I1: Og når noen ikke tuller.

I4: Og når noen mener det, faktisk.

I dette utdraget kommer det frem at «rasistiske jokes» kan være morsomme, så lenge man ikke «faktisk er rasist», eller «når noen mener det, faktisk». Våre

analyser tyder dermed på at elevene opplever at *intensjonen* bak en spøk bidrar til å trekke grensene for definisjonen av situasjonen. Dersom en elev intenderer å være morsom, vil det ikke gi mening å definere ytringen som rasisme. Humor er en sterk norm hos ungdommer, og humor gir også sosial status (Meyer 2000). På skolene vi har gjort intervjuer er humor et stort tema.

Typiske sitater fra intervjuene er: «det er ikke sånn at vi mener det, ofte er det bare tull», eller «vi må skille rasisme og tull», eller «det er ofte bare kødd». Det betyr at bruk av begreper som i noen situasjoner ville blitt definert som rasisme, ikke blir det når det er humoristisk ment. En sier:

Det er egentlig ikke rasisme heller. Det er jo bare at folk kødder med hverandre for å gjøre hverandre sure, men så blir det innblanda med etnisitet og sånne ting. Ingen vil tenke at det er rasistisk, fordi ingen føler at de er mer verdt enn den andre personen, men at det bare blir sånne jokes og comebacks som blir sagt, fordi det er liksom en bra comeback.

Selv om flere uttrykker at det er lett for folk å skille mellom humor og alvor da «Ingen vil tenke at det er rasistisk» når folk kødder med hverandre – er det, som nevnt, mange av informantene som opplever dette som krevende. På den ene siden er elevene er tydelige på at når «rasisme» skal defineres må en ta hensyn til opplevd krenking. En elev reflekterer for eksempel slik:

Men jeg tenker at så lenge man føler seg krenket, enten om det er mot bakgrunnen din eller utseende, hudfarge, så tenker jeg liksom at så lenge du føler deg krenket, så kan det tolkes som rasisme [...] Altså det er jo personen som får den kommentaren som burde få bestemme om det var ment rasistisk, eller ikke.

På den andre siden er det ingen som vil fremstå som lett krenkbare, og faren for at det forekommer hendelser eller ytringer som ingen tør å si ifra om – og som dermed ikke blir forstått som rasisme – virker stor.

Hva som anses som morsomt, og dermed legitimt, må forstås i lys av den større kulturelle konteksten informantene lever i. Intervjuene indikerer at denne konteksten er en del av en skolekultur hvor idealene, spesielt blant guttene, er å vise selvkontroll, disiplin og styrke. Noen beskriver en kultur der politiske holdninger på venstresiden oppfattes som et tegn på svakhet og femininitet. Å “ikke tåle en spøk” assosieres også med svakhet. Hvis noen sier ifra i en situasjon som var ment som humoristisk, kan de bli utsatt for kommentarer som «Er du flau? Blir du så følsom?», ifølge to jenter i et intervju.

Denne doble funksjonen til humor, som både inkluderende og ekskluderende, skaper noen utfordringer (jf. Lilleaas mfl. 2020). Fordi humor er gøy og gir sosial status for noen, er det vanskelig å forstå hvor grensene går og å definere begrepet rasisme på en måte alle er enige om. Videre, fordi humor kan være fellesskapende

for noen, blir spøkene ofte repetert, forsterket og til slutt normalisert. Flere informanter uttrykte for eksempel at de nesten ikke la merke til at sexistiske eller rasistiske begreper ble ytret, fordi det var så vanlig.

I likhet med tidligere forskning viser også våre intervjuer at flere unnlater å rapportere om humor som oppleves krenkende (Lilleaas mfl. 2020). Ved å godta spøken markerer man sosial tilhørighet og at man er «innenfor». Dersom man derimot sier ifra om at man opplever humoren som krenkende, blir man sett på som en «gledesdreper» og en som definerer seg utenfor fellesskapet humoren skaper.

Til sammen tegner det seg et bilde der rasisme blant våre informanter forstås fra et individuelt perspektiv, med en aktør og en mottaker. Elevene er hovedsakelig opptatt av situasjonene de selv erfarer og opplever i skolen, og de fleste eksemplene de kommer med har utgangspunkt i skolehverdagen. Elevene forstår i liten grad rasisme i en historisk kontekst. Snarere er det den sosiale settingen de befinner seg i, og måten makt og sosiale hierarkier utspiller seg her og nå, som får betydning for måten de forstår rasisme. I tillegg tegner det seg et bilde der humor, faren for represalier og tvetydigheten i situasjoner som potensielt kunne blitt definert som rasistiske, gjør at rasisme ofte blir kategorisert som «tull» og «lite alvorlig». Hvis dette gjør at elevene oppfatter at rasisme ikke er noe som egentlig angår dem, vil det kunne skape barrierer for å delta i en ordentlig diskusjon om temaet.

4.4 På sporet av en strukturell forståelse av rasisme?

Selv om de fleste elevene vi har intervjuet forstår rasisme hovedsakelig fra et individorientert perspektiv, forteller de også om situasjoner som kan «oppleves rasistisk» uten at noen mener å «være rasistiske». Typiske eksempler på slike situasjoner, som elevene trekker frem, er hvis en med lys hudfarge ikke setter seg ved siden av en med mørk hudfarge på bussen, eller hvis en med lys hudfarge holder litt ekstra godt på vesken sin når hun tar heisen med en med mørk hudfarge, eller hvis en med lys hudfarge flytter seg til andre siden av gata hvis hen ser en person med mørk hudfarge komme mot seg. Slike eksempler omtales ofte i litteraturen som «subtile» former for rasisme, og forskning fra USA finner at individer med mørk hudfarge oftere definerer slike hendelser som rasisme sammenlignet med individer med lys hudfarge (Carter og Murphy 2015). Ingen av informantene våre bruker begrepet «subtil» rasisme når de forsøker å definere begrepet, og heller ingen bruker begrepet «strukturell» rasisme. Til tross for dette, så vi over at noen elever referer til «historien» når de forsøker å definere rasisme. Selv om utgangspunktet til elevene er å definere rasisme som en «her og nå»-

handling mellom to eller flere aktører, finner vi altså spor av at rasisme også må forstås som noe mer enn slike enkelthandlinger.

En informant reflekterer for eksempel over hvorfor N-ordet er rasistisk, og tenker at selv om intensjonen når det uttrykkes i dag kan være mild, betyr den historiske meningen til ordet noe for hvorvidt vi skal forstå ytringen som rasistisk: «For eksempel i slaveriet, så var det jo en dårlig mening bak det». En annen forklarer i tråd med dette hvorfor N-ordet er rasistisk, og hvorfor en ikke skal bruke det: «det kan ha med historien å gjøre. Og de (svarte) har opplevd mye mer vondt, da (...) Det lyser opp det med N-ordet og sånt mye mer».

Elevene mener altså at årsaken til at noe er rasistisk, har med historien å gjøre – og at selv om en aktør som ytrer et slikt ord i dag ikke *intenderer* det på den måten det ble brukt historisk, er det likevel ikke greit. En gutt med norskfødte foreldre sier:

Egentlig er det både uhøflig og ganske galt at jeg skal si noe sånt (som N-ordet). Siden det er ikke noe tull egentlig, hvordan de var før i tiden. Det var sånn ekstremt og mye vondt, og mye drap, uskyldig blod ble «spilled». Men det er mye galt da, med det. Og vi burde egentlig ikke bruke det (N-ordet) for å tulle.

I begge sitatene refererer elevene til at historien er med på å definere hva som er rasisme og ikke, uavhengig av individenes intensjoner og handlinger i nåtiden. Disse refleksjonene kan tolkes som at de erkjenner at rasisme også kan defineres på en annen måte enn på den klassiske, individorienterte måten. En slik erkjennelse finner vi også i et annet intervju. I intervjuet blir diskriminering i arbeidsmarkedet diskutert. Jentene som er intervjuet, forteller at de har hørt historier om folk som har byttet til navn for å bli innkalt til jobbintervju. De reflekterer seg imellom:

I5: Jeg kan også veldig fort si at det (der det lønner seg å bytte navn) er veldig de høyere jobbene. Leger, advokater, dommere, disse tingene her. De som er litt mindre, som er litt mer fysisk arbeid, for eksempel byggere, elektrikere og rørleggere.

I6: Ja, da vil de ha utlendinger. Ja, men hvis de vil ha høyere utdanning, så må det være Gunnarsen og Hansen. Da skal du ha fine norske navn.

Intervjuer: Hvorfor er det sånn?

I5: Det er sånn samfunnet er bygd.

I6: Igjen – det er jo samfunnet og sånn det er. Sånn er skillet som har blitt skapt, og sånn fortsetter folk.

I5: Igjen – media som har man skapt.

I dette utdraget forteller informantene at de opplever at i jobber som krever fysisk arbeid, der ønsker man gjerne «utlendinger», mens i «høyere jobber», der må man ha «fine norske navn». Og, når intervjuer spør om hvorfor det er sånn, svarer de «det er sånn samfunnet er bygd». De oppfatter altså at fordommer kan operere på et strukturelt nivå, og bidra til å opprettholde ulikheter mellom grupper. Jentene i sitatet over er opptatt av medias rolle i å opprettholde og skape «skiller» mellom grupper. En av dem utdyper hva hun mener litt senere i intervjuet:

Det skaper et negativt samfunn, og det blir veldig dårlig. Så jeg føler bare generelt media, aviser, journalister, hvordan de får det frem. Jeg tror det er bare det som starta det, på en måte. Uten det – jeg tror vi hadde hatt skikkelig lite av det. Jeg tror virkelig at mange hadde vært mer venner med hverandre.

Denne eleven mener at media er med på å skape hat mellom grupper med ulik bakgrunn og hudfarge, og at media dermed bidrar til å opprettholde rasismen som finnes i samfunnet. Selv om ingen av elevene diskuterer forskjellen mellom en individorientert og en strukturell orientert måte å definere begrepet rasisme på, finner vi likevel vi spor av at det er noe med «samfunnet», «historien», «makt» og «media» som både er produsenter og opprettholdere av rasisme. Selv om deres forståelse av rasisme ligner på måten vi definerte en strukturell forståelse av rasisme på over, bruker ikke elevene disse begrepene selv. Kun en av elevene vi intervjuet bruker begrepet «systematisk rasisme». Han sier:

Jeg mener at hvite folk kommer ikke til å føle på systematisk rasisme, men heller at enkelte personer har fordommer mot dem. Så det kan hende at de ikke føler systematisk rasisme, men føler at de blir diskriminert, på en måte (...) Og for eksempel hvis du sier frekke ord til dem, så er det ikke like ille. Det er ikke like seriøst som å si til en mørkhudet person. Det blir ikke snakket nok om.

Denne informanten skiller mellom det mørkhudede personer opplever – «systematisk rasisme» – og det hvite kan oppleve – «at enkelte personer har fordommer mot dem». Informanten definerer ikke «systematisk rasisme, men påpeker at «det kan ha med historien å gjøre». Som vi har vist forhandler elevene om innholdet i begrepet rasisme, de nyanserer og kommer med eksempler som viser at de opplever det som et komplisert begrep å definere. Samtidig opplever vi at elevene syns det er vanskelig å forklare hvorfor de mener at det er rasisme når en med mørk hud, men ikke en med lys, blir utsatt for negative stereotypier. Vi opplever også at elevene syns det er vanskelig å forklare hvorfor de tenker at diskriminering i arbeidslivet, at en med lys hud unnviker en med mørk hud på bussen, eller at noen kaller noen for «N-ordet» alle er hendelser som de tenker kan defineres som rasisme. En utfordring med at elevene utviser usikkerhet knyttet til begrepet rasisme er at en del hendelser blir akseptert og ikke oppfattet som

rasisme. Svendsen (2014) argumenterer for at en manglende forståelse av rasismebegrepet kan bidra til å opprettholde rasistiske holdninger. En elev reflekterer selv over dette:

Jeg vil nok ikke tro at det kommer til å stoppe, sånn det akkurat er nå – sånn at folk koddar med hverandre og sånt. Det tror jeg bare kommer til å fortsette i lang tid, fordi, som jeg sa, det er jo ikke egentlig rasistisk ment, det er bare rasisme i det. For vi har jo ikke egentlig lagt merke til at det er så rasistisk på denne skolen, unntatt når vi tenker på det nå. For nå tenker vi jo på hva som er rasistisk (...) Jeg har aldri tenkt at X er en rasistisk skole, men når vi snakker om hun læreren og de elevene og sånn, så høres det veldig rasistisk ut, liksom.

Slik vi forstår denne eleven, erkjenner han først at han har erfart, og vært vitne til, rasisme når han setter seg ned og snakker direkte om det. Denne erkjennelsen bidrar til at han tenker at rasisme vil vedvare. Nettopp fordi det er vanskelig å få øye på den rasismen som ikke egentlig er «rasistisk ment», men som det bare «er rasisme i», vil vi heller ikke reagere på det. Usikkerheten knyttet til hvordan elevene skal definere rasisme, og hvilke hendelser og erfaringer som kan kategoriseres som rasisme og ikke, kan handle om at rasisme som fenomen sjelden tematiseres i deres liv.

I dette delkapittelet har vi sett at elevene ser ut til å mene at rasisme kan finnes uten rasistiske intensjoner eller individer. De erkjenner at stereotypier påvirker samfunnet vi lever i, og har konsekvenser for oss som lever i det. Til tross for elevenes nyanseringer og refleksjoner over hvilke mekanismer som fører til ulikhet mellom grupper i samfunnet vi lever i, opplever vi ikke at de har tilgjengelige begreper å trekke på for å tydelig definere dette som rasisme.

4.5 Oppsummering

Dette kapittelet har tatt utgangspunkt i at det finnes flere ulike måter å definere rasisme på, og at måten en definerer det på har betydning for hvordan en tolker og forstår samfunnet en lever i. Hvorvidt noe oppleves eller erfares som rasisme avhenger blant annet av hva man mener når bruker begrepet «rasisme». For å forstå hvordan ungdom erfarer rasisme, må vi først forstå hvordan de definerer begrepet. I dette kapittelet har målsetningen vært å forstå hva elevene tenker at rasisme er, og hva det ikke er. Dette danner et grunnlag for de neste kapitlene, der vi skal forstå deres erfaringer, håndtering av, og opplevde konsekvenser av rasisme og diskriminering.

Vi finner at elevene hovedsakelig trekker på en individuell forståelse av rasisme når de gir innhold til begrepet. Rasisme er hat, undertrykkelse eller nedsettende ord rettet mot andre med en annen hudfarge, religion eller kultur enn seg selv. Alle

våre informanter mener at handlinger eller ytringer som er nedsettende på bakgrunn av et individs kultur eller religion også må omfattes av rasismebegrepet. Deres intuitive forståelse mangler imidlertid en refleksjon over at rasisme er en ideologi der mennesker deles inn i hierarkiserte grupper, der noen anses som bedre enn andre. Dette ser ut til å skape en usikkerhet knyttet til hvor forskjellen mellom rasisme og andre nedsettende og krenkende adferd går.

Videre har vi vist at elevene er opptatt av situasjonen en ytring eller handling oppstår i. Det samme begrepet eller nedsettende kommentaren kan bety helt ulike ting avhengig av hvem som sier det, relasjonen mellom de som er i situasjonen, intensjonen bak handlingen og hvorvidt mottakeren opplevde ytringen som krenkende. Humor anses ofte som en legitim intensjon. Hva som er morsomt, er imidlertid ikke enkelt å forstå, og elevene er tydelige på at definisjonsmakten bestemmes av de lokale hierarkiene på skolen der de befinner seg. På den måten blir den historiske konteksten for de ulike begrepene som ytres mindre relevant for elevene, samtidig som flere av dem anerkjenner og reflekterer rundt dens betydning.

Ingen av elevene bruker begrepet «strukturell» rasisme. Likevel finner vi hint av at elevene også mener at rasisme kan finnes i samfunnet uavhengig av om individene i en gitt situasjon er rasistiske eller ikke. Noen reflekterer over medias rolle i å spre stereotyper, noen reflekterer over hvordan historien fortsatt påvirker oss i dag, og noen reflekterer over at vi har holdninger vi ikke alltid er klar over – som bidrar til forskjellsbehandling av ulike grupper. I våre intervjuer er det likevel ingen som begrepsfester dette som ulike former for rasisme.

Rasisme er altså et flytende begrep for elevene vi har intervjuet, ordene elevene bruker virker å ha ulikt meningsinnhold avhengig av situasjonen de blir ytret i og aktørene som inngår i situasjonen. Som beskrevet i kapittel 2 kan dette gjøre det krevende for lærere og andre ansatte å iverksette gode tiltak for hvordan en skal møte en begrepsbruk som kan oppfattes som rasistisk. I tillegg kan det virke som at den konstante forhandlingen og tolkningen knyttet til hvorvidt noe er eller ikke er rasisme, gjør at elevene står i fare for å behandle rasisme som et fenomen som ikke angår dem. Et viktig spørsmål er da hvordan skolen kan få til konstruktive samtaler og diskusjoner om temaet.

5 Erfaringer med krenkende kommentarer i skolen

5.1 Innledning

Det finnes lite forskning på barn og unges opplevelser av diskriminering og rasisme i Norge. Et unntak er en studie gjennomført av Proba (2023), som i en spørreundersøkelse finner at en betydelig andel unge oppgir at de har erfart rasisme det siste året. De finner også at en stor andel unge med minoritetsbakgrunn har opplevd negativ forskjellsbehandling, sammenlignet med ungdom med majoritetsbakgrunn. Blant unge med minoritetsbakgrunn oppgir flest at de har erfart forskjellsbehandling på etnisk grunnlag, etterfulgt av hudfarge og livssyn/religion. Spesielt relevant for vår rapport er det at skolen er den arenaen flest respondenter rapporterer om erfart negativ forskjellsbehandling. Dette er et funn som støttes av UNICEF, Redd Barna og Antirasistisk Senter, som også har rapportert at skolen er en sentral arena for erfart diskriminering og rasisme blant barn og unge (Wasvik mfl. 2017; Kleva mfl. 2024; U-Report 2022).

Våre intervjufunn viser også at mange ungdomsskoleelever med synlig minoritetsbakgrunn har erfart eller observert diskriminering og rasisme på flere arenaer, spesielt på gata, i sosiale medier, og gjennom krenkende kommentarer på skolen. I dette kapitlet vil vi gå i dybden på erfaringer i skolen. I neste delkapittel utforsker vi et mye omtalt og omstridt tema fra elevintervjuene: krenkende kommentarer mellom elever. I delkapittel 5.3 presenterer vi funn knyttet til betydningen av bosted og skole for opplevd diskriminering og utenforskap, som har fått lite oppmerksomhet innen utdanningsforskningen (Beach mfl. 2013).

I motsetning til Proba (2023), som undersøker skoler med varierende minoritets- og majoritetsandel, går vi i dybden på den sosiale dynamikken knyttet til krenkende kommentarer og diskriminerende språkbruk på tre skoler der minoritetsandelen er høy. Funnene viser at det som ved første øyekast kan se ut som spøkefull lek med kategorier, også kan bidra til et krevende skolemiljø for mange. Som nevnt viser tidligere forskning at når personer med minoritets-

bakgrunn bruker rasistiske merkelapper, kan det være en måte å ta eierskap over ord for personer og grupper som befinner seg i en marginalisert posisjon (f.eks. Roberts, Bell og Murphy, 2008; Ellithorpe, Esralew og Holbert 2014). Våre funn motstrider ikke nødvendigvis dette overordnede perspektivet, men vi bidrar til litteraturen ved å gå i dybden på funnene våre om hvilken *betydning* slike kommentarer kan ha for skoletrivsel og livskvalitet. Det er tydelig fra intervjuene at mange elever og lærere opplever rasistisk språkbruk som et krevende terreng å navigere i. I tillegg finner vi at rasistiske kommentarer i noen tilfeller brukes i konflikter mellom elever, hvilket er underbelyst i tidligere forskning om rasistisk ordbruk i skolemiljøer med høy minoritetsandel.

5.2 Normaliserte, men omstridte, kommentarer

Et tema det snakkes mye om i våre intervjuer er elevers bruk av kommentarer og kallenavn som normalt anses som rasistiske og diskriminerende i skolehverdagen. En del informanter uttrykker at krenkende kommentarer i skolehverdagen har blitt normalisert. For eksempel sier en informant at man i hvert friminutt og i klasserommet hører ord og fraser som N-ordet, «jævla utlending», «gå tilbake til landet ditt», «du ser sånn ut, du ser sånn ut» og «jævla svarting». Noen forteller at bruken av krenkende kommentarer har økt i løpet av ungdomsskolen, mens andre erfarer at det går et skille mellom hva som ble sagt og akseptert i barneskolen og på ungdomsskolen. For eksempel uttrykker noen jenter i et av gruppeintervjuene at det er større toleranse for å si N-ordet på ungdomsskolen enn det var på barneskolen. De sier at ordet brukes «overalt», særlig i sosiale medier og på skolen. I et annet intervju reflekterer informanter om en endring av språkbruken fra barneskolen til ungdomsskolen.

17: Jeg føler at på barneskolen, hvis du for eksempel hadde brukt N-ordet, så hadde folk angrepet deg mer, liksom, og sagt: «Ja, du [er] cancelled» - masse sånt. Men [...] på ungdomsskolen ... Jeg tror egentlig det er jenter som sier det, men det er flere gutter som sier det. Og når de sier det, så skal liksom ikke noen andre si noe imot det [...] På barneskolen, hvis du liksom bare sa N-ordet ved et uhell – på grunn av en sang, så hadde du, på en måte, blitt angrepet for det, og mange hadde blitt sure.

18: Ja. Folk hadde reagert mer da, for da var det ikke så vanlig å si det, liksom. Og da tenkte [man] sånn: «Hva sa hun? Hvorfor sa hun det?». Men nå som det er mer vanlig å si det, så er det ingen som reagerer eller tenker noe over det.

Forrige kapittel belyste at mange av informantene sier at kommentarene bare er morsomme og at kommentarene ikke nødvendigvis er rasistisk intendert. Det er viktig å forstå funnene om ordbruken i lys av at kommentarene oftest skjer mellom

elever der både den som kom med ytringen og mottakeren har synlig minoritetsbakgrunn. Samtidig er ordbruken og grensene for hva som er greit å si svært omstridt ved de tre skolene. Episoder informantene forteller om, samt observasjoner i intervjuene viser at det er et betydelig gruppepress blant ungdommene om å akseptere kommentarene som morsomme. Samtidig foregår det en kontinuerlig forhandling om hvor grensene går og hva det er greit å reagere på og ikke. I noen intervjuer er det uenighet mellom informanter, og vi ser at de som tar ordet mest, og synes mest toneangivende, sier det er spøk, mens andre som er mindre toneangivende kommer med mer lavmælte innvendinger. I et av intervjuene med gutter blir diskusjonen om temaet svært opphetet og ender flere ganger med krangel mellom deltakerne i løpet av intervjuet, og det brukes her også kallenavn og krenkende kommentarer om den andres utseende. I tillegg til uenighet innad i noen av intervjuene ser vi forskjeller mellom hva som blir uttrykt i ulike gruppeintervjuer i de samme klassene. Her går det særlig et skille mellom intervjuer med jentegrupper og guttegrupper, der gutter oftere sier at kommentarene er ufarlig spøk som man ikke skal ta seg nær av, mens jentene i samme miljø ofte har et annet syn.

Det ser også ut til å være en hårfin balanse mellom hva elevene definerer som diskriminerende og rasistiske utsagn, og hva de ikke definerer som slike. En informant eksemplifiserer det å gå for langt ved å beskrive en situasjon der hun sier til en venninne med asiatisk bakgrunn: «Din slitne asiater – gå tilbake til landet ditt. Gå og start korona». Rett etterpå i intervjuet sier hun at det er vennskapelig hvis hun sier til den samme venninnen: «Hold kjeft! Gå og spis flaggermus [...] Hold kjeft, din jævla [landbakgrunn]». Informanten forklarer at i sistnevnte eksempel «er det liksom [...] 'friendly fire'. Det er ikke sånn faktisk at jeg mener det». En annen informant sier senere i intervjuet at «å si setningene dine riktig, er veldig viktig». Disse utsagnene tyder på at det krever høy sosial kompetanse å tolke utsagnene, og intervjuene viser også at det ikke er gitt at det er konsensus om slike hårfine nyanser på tvers av vennegjenger og grupper i skolene.

Et eksempel på forhandlingene, normpresset og usikkerheten om hvordan kommentarer oppfattes, får vi i et gruppeintervju med jenter som uttrykker misnøye med kommentarbruken. Vi spør jentene hva som skjer hvis en elev sier fra til læreren om ordbruken. Informantene svarer at det blir «en rar stemning». En av elevene sier:

Man vet liksom ikke hva man skal si, eller hvordan man skal reagere, når det plutselig kommer, liksom. Og da blir det [...] veldig rar stemning, og litt kleint og sånt. For det er ingen som sier noe, liksom. Alle er helt stille og bare ser seg rundt, og ser på vennene sine, og hvordan de skal reagere og sånn.

Informanten utdyper at noen ler med, mens andre blir stille i slike situasjoner. En av de andre jentene legger til: «det er kanskje noen som liksom ikke tenker det er seriøst, og ikke vil le, fordi de, på en måte, ikke vil bli sett [på] som rasister [...] hvis de liksom synes det er greit». Samtidig mener informantene i dette intervjuet at gutter kan unnlate å reagere fordi en da kan få høre at det er spøk, og «liksom blir angrepet og få masse kommentarer mot seg». I slike situasjoner er ikke kommentarene bare et uttrykk for en røff ungdomskultur, men kan også være eksempler på flertydige og uavklarte erfaringer med stigmatisering.

Også andre informanter uttrykker betydelig usikkerhet om hvordan kommentarene oppfattes. En informant sier for eksempel:

Det er sikkert mange som blir kanskje litt truffet av det, men så viser de det ikke, fordi det liksom [er] normalisert. [...] Men alle sier det hele tiden, så om man blir såret eller ikke, så kan man ikke se det, liksom.

Situasjoner der fortolkningsrommet er stort kan altså være vanskelige å håndtere, og det kreves høy sosial kompetanse for å kunne navigere i bruken av ord og hvordan en snakker med hverandre.

Ulike funksjoner av ordbruken

Forskningslitteraturen gir ulike forklaringer på hvorfor unge med minoritetsbakgrunn bruker rasistiske og diskriminerende merkelapper på seg selv og andre på en spøkefull måte. Disse forklaringene er i stor grad komplementære og peker på ulike sider av, og kontekster for, fenomenet.

Humor knyttet til rasisme blant stigmatiserte grupper har blitt beskrevet som en «overlevelsesteknikk» (Roberts mfl. 2008). Som beskrevet i kapittel 4, har mange forskere understreket at det å spøke om rasisme, og å bruke negative merkelapper som vanligvis regnes som rasistiske, kan være en måte å vise motstand mot rasialiserte kategorier i storsamfunnet på (f.eks. Roberts mfl. 2008). Dette har særlig blitt pekt på i forbindelse med å bruke negative merkelapper på *en selv* og grupper man identifiserer seg med. Når marginaliserte grupper med lite makt selv tar i bruk ordene og gir dem et annet innhold, kan de få eierskap til ordene og redusere spenninger knyttet til stereotyper (Ellithorpe mfl. 2014).

I en analyse av ungdoms bruk av rasialiserte vitser i skoler i New York, argumenterer Roberts mfl. (2018) for at dette er en måte å utfordre et samfunn på som nedtoner betydningen av hudfarge, og at det fungerer som en kommentar til ulikhetene de opplever i livet sitt. I en studie fra London peker Winkler Reid (2015) på at de humoristiske kommentarene samtidig kan ha en ufarliggjørende funksjon i dynamikken *mellom* unge i et miljø med stort mangfold. Winkler Reid argumenterer for at når ungdommer med ulike bakgrunner peker på forskjeller

på en humoristisk måte, skapes det nærhet og fellesskap i stedet for tabu og avstand (Winkler Reid 2015, 23). Psykologisk forskning finner at erting mellom venner, inkludert erting med rasistisk og diskriminerende ordbruk, kan være et signal om at «dette tåler vi» fordi vi er nære. Det er likevel verdt å merke seg at denne forskningen finner at selv innenfor en slik kontekst kan personer bli psykisk negativt påvirket (Douglass mfl. 2016).

Johannesen (2021) analyserte bruken av fordomsfulle og diskriminerende ord blant gutter i videregående skole i ulike deler av Norge, og forstår ordbruken som en del av en maskulinitetskultur der hensikten er å flytte grensene, og der en konkurrerer i å overgå hverandre med drøye kommentarer. Annen forskning fra norsk skole (Myrebøe, 2021) fremhever viktigheten av konteksten for slike kommentarer, og finner at lærere har erfart at negative merkelapper mellom elever kan «skifte mellom å ha negative, nøytrale og positive betydninger» (Myrebøe 2021, 214). Denne varierende betydningen gjør at det kan være vanskelig for lærere å forholde seg til og håndtere slik ordbruk. Våre funn understøtter disse forståelsesformene, men vi finner også ytterligere funksjoner av kommentarene ved de studerte skolene.

I noen av intervjuene uttrykkes det at rasistiske ord kan være et uttrykk for vennskap, slik noe av litteraturen peker på (Douglass mfl. 2016; Winkler Reid 2015). Ett eksempel på dette ble gjengitt i et sitat i kapittel 4, der det ble uttrykt at det å si rasistiske ord kan bidra til å skape et godt forhold til en person.

Vi hører også om opplevd utenforskap, både når det gjelder landbakgrunn, hudfarge og sted. Flere uttrykker at de ikke opplever seg selv som norske, selv blant informanter som har vokst opp i Norge. Videre er det, som funnet i tidligere forskning i norske skoler med høy andel elever med synlig minoritetsbakgrunn, mange av informantene som omtaler seg som «utlending» (Eriksen, 2017; Rosten, 2017). Noen informanter snakker også om å gå på en «utlendingsskole». Dette kan uttrykke en form for utenforskap i det norske, og utlendingbegrepet kan i seg selv være en måte å «ta tilbake» kategorier på (Rosten 2017). Ved den ene skolen gir elevene uttrykk for at de får et fellesskap basert på opplevd utenforskap i det norske:

I9: Vi alle har sånn tankegang – vi er fra et annet sted, men vi er her. Vi bor her. Og det her er fortsatt vårt land, også.

Intervjuer: Ja. Du er født her. Er det sånn ... får dere en felles identitet liksom?

I9: Vi blir jo sett på lik måte av andre. Så holder vi jo sammen. Så det er viktig å ha samhold.

I et annet intervju snakkes det om at mangfoldet på skolen gjør det greit å spørre om folks bakgrunn, mens det påpekes at «på andre steder ville det kanskje ikke bli

tatt som en spøk». Dette kan peke på en form for felles identitet der elever med minoritetsbakgrunn i felleskap kan tulle med rasisme og diskriminering, og både ufarliggjøre og synliggjøre forskjeller, som nevnt i litteraturen (Winkler Reid 2015). Denne måten å uttrykke fellesskap på er imidlertid uvanlig i vårt materiale, og sitatene i dette gruppeintervjuet kan alternativt tolkes som nok et eksempel på viktigheten av kontekst for hvordan ungdommer forstår rasistiske og diskriminerende ytringer.

Oftere hører vi eksempler på at elevene har erfart at slike kommentarer er et forsøk på å teste grenser gjennom ordbruk – særlig blant gutter – på samme måte som Johannessen (2021) beskriver. Selv om det å teste grenser kan være en måte å etablere samhold på, kan det også oppleves som krenkende. For eksempel sier en informant:

Hvis noen sier noe rasistisk til en, så ler du med dem [...] Når noen sier noe rasistisk til deg, og så ler du og tar det som en spøk, men han andre ikke mente det som en spøk ... Da kan det gå to veier. Det kan ende med at han skjønner at du ikke ble påvirket av det, og [at] det ikke er vits å prøve. Men det som også kan skje er at han prøver flere ganger, og så om ikke det fungerte, så kan han prøve noe annet, frem til han finner noe som kan faktisk påvirke deg.

En annen deltaker i gruppeintervjuet parerer med at det kan være en måte å forsøke å ta igjen på hverandre, noe som støtter Johannessens funn om en sosial dynamikk der det er et poeng å overgå hverandre. I andre situasjoner informantene beskriver, synes det å fremprovosere en reaksjon å handle om at en skal se at den andre tåler «en spøk», og at de ikke er nærtagende. På denne måten demonstreres normene om at kommentarene skal være morsomme og at man helst skal spille med.

Det synes i større grad å være undergrupper av gutter enn jenter som er pådrivere for å bruke rasistisk og diskriminerende ordbruk som humor ved de tre skolene. Ved alle skolene uttrykker jenter som deltar i de samme gruppeintervjuene oftere unisont at dette er en negativ side av skolemiljøet. Flere jenter formidler at det er undergrupperinger av gutter ved skolen som kommer med kommentarer i skolehverdagen, og at gutter utøver det største presset om at en skal akseptere og le av kommentarene. I intervjuer med gutter hender det at noen informanter har innvendinger mot at kommentarene er morsomme, og at en ikke skal ta seg nær av det. Negative erfaringer med kommentarene uttrykkes noen ganger mer eksplisitt av gutteinformanter i de få individuelle intervjuene vi har gjort. I et av gruppeintervjuene mener jenter at kommentarer blant noen gutter ved skolen brukes for å få oppmerksomhet, og at det kan være en måte å «...kanskje [...] tøffe seg foran de andre i klassen [på]. Vise sånn «åh, jeg har makt»», eller at de andre skal synes de er morsomme».

Jentene i dette intervjuet forteller også om situasjoner der gutter har kommet med rasistiske og diskriminerende kommentarer, og ingen ler. De forteller om situasjoner der gutten som kom med kommentaren ser flau ut, noe de tolker som å kanskje innse at en har gått for langt. Dette tyder på at normen om hva som er akseptabelt og ikke er til forhandling også blant guttene.

At guttene i større grad synes å være pådrivere for å bruke rasistiske og diskriminerende kommentarer som humor, understøtter at kommentarene kan være del av en maskulinitetskultur der det er et poeng å være drøy (Johannessen 2021). I vår studie forteller imidlertid jenteinformanter at guttene også ønsker at jentene skal være med på samme sjargong, og forteller at de møter negative reaksjoner hvis de ikke følger samme spilleregler. Jenter forteller blant annet om episoder der guttene på skolen uttrykker at de er nærtagende hvis de tar til motmæle. I et intervju forteller ei jente at hvis hun har svart tilbake når noen har kalt henne N-ordet, har hun blitt konfrontert av gutter:

I10: Jeg sier noe. Jeg svarer tilbake og sier liksom «hvorfor sier du det?», det er sånn at du snakket med én, også kommer plutselig en haug full av gutter. Og la oss si folk som har samme hudfarge som meg, de er sånn; «hvorfor [tar] du det så dypt? Det er ikke farlig».

[...]

Intervjuer: Er det noen som tar det på den måten, eller er det sånn at de skjuler det og later som de synes det er gøy, eller?

I11: Ja, det er det mange gjør på denne skolen her. Jeg vet ikke hvorfor de ikke tør å si ifra, fordi du kan snakke med en, så kommer det selvfølgelig hundre folk på deg. Eller en svær gjeng på deg, fordi én person snakker, og så kommer det mange. Fordi alle skal være imot deg, for «Hvorfor tar du det så seriøst?», «Hvorfor er du følsom?», «Det går fint.», «Det var ikke så farlig.», «Han mente det ikke sånn.»

Noen informanter deler også erfaringer med at rasistiske og diskriminerende ord kan bli brukt i konflikter, der hensikten er å ta den andre. Å bruke etnisitet, landbakgrunn eller hudfarge blir her én av flere måter å ta den andre på, på lik linje med kommentarer om for eksempel personlighet eller overvekt. I tillegg forteller noen informanter at diskriminerende kommentarer kan være uttrykk for at ulike syn på krig og konflikt trekkes inn i skolehverdagen, der det gis negative kommentarer på familiebakgrunn. Dette samsvarer med funn i en ny Redd Barna-rapport (Kleva mfl. 2024). I et av gruppeintervjuene fortelles det om en episode der etnisk bakgrunn ble brukt for å «erte opp» en informant med familiebakgrunn fra et land som er i krig. En annen informant i det samme intervjuet forteller om kommentarer knyttet til hennes landbakgrunn, som reflekterer avstand mellom elever og foreldre på grunn av konflikt i foreldrenes opphavsregion. I sistnevnte

eksempel følger kommentarene reelle konfliktfylte skillelinjer basert på både religion og landbakgrunn, og det fortelles at både barn og foreldre kan være med på å opprettholde disse skillelinjene.

I12: De sier at det er [landet] som gjorde alt. Så ... Ja. Det var krig, så vi kan ikke bare sitte der og la dem drepe mine mennesker.

I13: Ja, så mennesker ser på deg forskjellig, fordi du er fra [navn på land] – er det det du mener?

I12: Ja.

Ifølge informanten «hater alle guttene i klassen» henne fordi de tar et annet standpunkt i historien om krigen i landet hun har bakgrunn fra, og hun sier at mange personer ikke liker henne på grunn av landbakgrunnen hennes. Informanten forteller at hun har erfart å bli konfrontert med konflikten av jevnaldrende siden åttende klasse. Situasjonene der negative ytringer om bakgrunn og utseende brukes i konflikter og ulike syn på krigshistorie står i sterk kontrast til tidligere studier som konkluderer med at slike kommentarer signaliserer et felles utenforskap i storsamfunnet, eller vennskap.

Opplevelser av og syn på læreres håndtering av kommentarer

Det store fortolkningsrommet og variasjonene i hvordan ordene brukes og oppfattes, indikerer at det kan være vanskelig for lærere å håndtere rasistisk og diskriminerende ordbruk, som funnet i tidligere forskning (Myrebøe 2021; Johannessen 2021). I kapittel 2 så vi at lærerinformanter fremhever rasistisk og diskriminerende språkbruk i skolen, mens færre snakker om strukturell rasisme og diskriminering. Lærerinformantene observerer at kommentarene kan ha negativ innvirkning på elevenes skoletrivsel og skape utrygghet for elever. Lærerne formidler at de selv opplever at de mangler redskaper for å håndtere kommentarene. Myrebøe (2021) finner at lærere kan oppfatte at slike kommentarer ikke nødvendigvis er diskriminerende eller rasistisk intendert. Samtidig erfarer lærerne i studien et ubehag rundt ordbruken, og beskriver en avstand «mellom lærere og elever når det gjelder å ta i bruk stereotypier og fordomsuttrykk» (Myrebøe 2021, 214).

Basert på elevenes utsagn, er vårt hovedinntrykk at diskriminerende kommentarer foregår både i og utenfor klasserommet, men at elever noen ganger modererer seg når læreren er til stede. I intervjuene nevner elevene sjelden på eget initiativ læreres reaksjoner og håndtering av situasjoner med rasistisk språkbruk. Når vi spør elever som reagerer negativt på språkbruken om de har snakket med lærerne, og om hvordan lærerne eventuelt reagerer når de overhører

kommentarer, er hovedinntrykket at mange av elevene har liten tiltro til at lærerne kan gjøre noe. For de fleste informantene synes denne manglende tiltroen å handle om resignasjon knyttet til læreres tidligere håndtering; at det er ubehagelig å ta opp kommentarene med læreren; eller at de mener at dette er noe elevene selv må håndtere og at det å involvere lærere kan forverre situasjonen.

Flere elever erfarer at mye av det som foregår, og betydningen av dette, kan gå under radaren for lærere. Elevene gir også uttrykk for at det kan være vanskelig for lærere å dekode hva som er spøk og ikke når elever bruker rasistiske kallenavn og kommentarer. For eksempel uttrykker en elev at det blir vanskelig for læreren å gripe inn når elever sier det bare er tull. Han sammenligner det å kalle kommentarer for tull med det å låse en dør for lærerens mulighet til å involvere seg. Informanten legger til: «Hvis de tuller, så tuller de. Og ungdommer er kjent for å tulle.» En annen elev ved den samme skolen uttrykker at lærere gjerne antar at kommentarene er spøk, og peker dessuten på at lærere kan mangle informasjon fordi mange elever synes det er vanskelig å si fra til lærere:

Jeg tror lærerne er så vant til det, at det har blitt sånn «haha, de tuller sikkert». De [som får kommentarer] tar det sikkert ikke så seriøst, men når du får den kommentaren hele tiden, blir det til slutt seriøst, for du begynner å bli lei. Du vil ikke høre mer. Du orker ikke mer. Så jeg tror ikke lærerne vet, fordi mange av [elevene] ikke tør å si ifra. Til og med når vi snakker med [lærerne] så er det sånn [at de som fikk kommentarer sier]; «Ikke si noe, ikke si noe!».

I tillegg til at spøk kan virke uangripelig, og ofte kan forstås av lærere som en del av en røff form for ungdomskultur, forteller noen informanter at elevene kan «kode» ordene – det vil si at de bruker et annet ord som bare elevene kjenner til, slik at lærerne ikke får med seg hva som foregår. Dette kan igjen gjøre det vanskelig for lærere å gripe inn. I et gruppeintervju forklarer en elev:

I4: [Det hender folk] bruker sånne andre typer ord, liksom, sånt som bare vi liksom vet om, som ikke lærerne skjønner. Og da tenker jo læreren at de snakker bare tull, liksom. Men så er det sånn at vi vet jo hva det egentlig betyr.

Intervjuer: Ja, at det egentlig betyr noe stygt.

I4: Ja. Og hvis den eleven liksom går opp til læreren da, og sier: «han kalte meg det», så kommer kanskje han andre og prøver på en måte å beskytte seg selv, og sier: «jeg sa jo bare det. Det er ikke [noe] større mening», og sånt.

Intervjuer: Ja, «jeg sa bare genser», også betyr det noe annet.

I4: Ja, og da kan jo ikke akkurat læreren bare gå og liksom ta den eleven som sa noe, når hun ikke er 100% sikker, liksom.

Noen informanter mener som nevnt at situasjonen mellom elevene kan forverres av å si fra til læreren, og at man kan bli utsatt for hardere press og tøffere behandling i etterkant. I et intervju med gutter, der vi spør om de kan ta opp med læreren en episode med rasistisk språkbruk fra skolegården som de forteller om, svarer de at de tror ingen har prøvd det. En av informantene sier at han tror man ville «fått bank» om man sa fra. En annen informant i gruppa sier: «Men du får ikke så mye ut av å si ifra, for det kommer bare til å fortsette. De får litt kjeft kanskje, men det påvirker dem ikke så mye». En tredje legger til: «Og hvis de får kjeft tar de det ut på deg.». En av informantene i intervjuet forklarer at normaliseringen av ordbruken gjør at de sjelden tar det opp med læreren.

Et funn i den kvalitative delen av Probas undersøkelse var at informanter hadde erfart situasjoner i skolehverdagen der «lærere hadde kommet med rasistiske uttalelser, unnlatt å gripe inn i elevkonflikter som var basert på rasisme» (Proba 2023, 38), eller der de mente at lærere hadde forskjellsbehandlet på grunn av hudfarge. Til forskjell fra Proba (2023), finner vi nesten ingen eksempler på at elever har opplevd rasisme fra lærere. Imidlertid, i tråd med funnene fra både Proba (2023) og Redd Barna (Kleva mfl. 2024), uttrykker mange elever i våre intervjuer misnøye med læreres håndtering av kommentarer mellom elever. Flere mener at lærere ikke tar kommentarene alvorlig nok, og at de ikke får god nok hjelp til å håndtere dem. For eksempel deler elever i ett av gruppeintervjuene en erfaring med at lærere kan signalisere at de har vært for nærtagende. Noen av elevene reagerer også på at lærere har bedt dem om å ignorere episodene. I et gruppeintervju sier jenter:

Intervjuer: Har dere hatt om diskriminering og rasisme på skolen? Har dere snakket mye om det, eller?

I14: Jeg havnet i noen hendelser, vil jeg si. Men det er bare sånn at jeg føler alle [lærere og miljøarbeidere] sier det samme; «bare ignorer det». «Når du reagerer sånn, så går du ned på deres nivå» Hva skal det bety?

I15: Men når du ikke reagerer – det er da de kommer til å gjøre det mer, for de vil få en reaksjon fra deg.

I14: Du må jo liksom, på en måte svare dem. «Hold kjeft, ikke snakk sånn», men det jeg føler er at [med] alle de lærerne jeg har hatt, så er det alltid [sånn at de sier] «kan du fortelle hva som skjedde?», før de sier «bare ignorer det». Hva faen, mener du jeg skal ignorere det, liksom? Det er ikke bare ... Du kan ikke bare si det. Du snakker som om det er enkelt å bare ignorere det, når du får sånne drittkommentarer. Og noen klarer å ignorere det, andre ikke. Jeg føler at de må jo prøve å skjønne det, og ikke bare be deg ignorere det, liksom. Hva skal ignorering

gjøre? Om det skjer en skikkelig seriøs hendelse, skal du da også bare si til trynet mitt at jeg skal ignorere det?

Informanter uttrykker altså at de savner verktøy for å håndtere slike hendelser, og at de ønsker at lærerne skal gripe inn. I et jenteintervju forteller informantene om flere episoder der de opplever at lærere bagatelliserer hendelser. Elevene reagerer på denne håndteringen. Ifølge disse elevenes framstilling blir de ansett som bråkmakere av læreren dersom de svarer tilbake, og føler at de ikke blir tatt på alvor. I en av episodene de forteller om sies det:

En gutt, han har ikke så mye problemer, men han liksom later som at han er veldig sånn ... Han kommer til meg, og sier: «Åh, din svarting» ... Han er svart selv, da. Han sier: «Åh, din svarting, du er dritdum, du får to i snitt», og sånt. Og så, når jeg skal snakke tilbake, så kommer læreren til meg og sier: «Slapp av», og alt det der, som om det er jeg som går til ham.

Eleven uttrykker at episoden ikke var rasistisk fordi de er venner og han selv er svart, men reagerer på at læreren «ble sur» på henne da hun snakket tilbake, og at læreren ringte moren hennes. Hun forteller også om en annen episode der læreren mente informantene skulle la en episode ligge fordi den som ytret de rasistiske kommentarene har få venner. Informanten oppfatter dette som at læreren mener man skal akseptere kommentarene, noe hun reagerer på:

Hvis noen kaller meg N-ordet, så forventer liksom læreren at jeg skal være stille, og gå til dem og si det. Sånn der ... det er en jente i klassen vår som sa N-ordet flere ganger, skrev en hel tekst, og «stygge svarte aper», og alt det der ... [...] Og så kom læreren til meg og sa [...] det var masse greier som hadde skjedd, og alt det der. Og da vi ville ha en unnskyldning, så sa hun ikke unnskyld.

Informantene i samme intervju forteller om en situasjon der de kom i konflikt med en gruppe med andre jenter, og foreldrene ble innkalt til et møte. De opplever å få skylden for å ha reagert, og uttrykker at de blir sett på som noen som lager trøbbel, noe den ene informantene tror er fordi de er «utenlandske».

Intervjuer: Så da ble dere sett på som et problem?

I16: Jeg tror kanskje fordi vi er utenlandske. Så de mener liksom at det er vi som lager problemene, vi som starter, og vi som vet alt om det, og alt det der.

Intervjuer: Hva får det dere til å føle?

I16: Jeg blir irritert, fordi alltid når noe skjer, så tror de det er min feil.

I17: Og de gjør ingenting med det ... Det er sånn, hvis vi går og sier ifra, så gjør de ingenting med det. Men hvis vi skal liksom ta ansvar [...]... Så sier [lærerne]: «åh, dere må komme til oss». Men når vi først kommer til dem, så ...

I16: Så skjer det ingenting.

Her uttrykker altså elevene resignasjon over lærerens håndtering, som også forstås som en diskriminerende handling i seg selv. Den ene informant uttrykker at hun ikke blir tatt alvorlig på grunn av landbakgrunn. Hun har heller ikke tillit til at de kan komme til lærerne hvis det er noe, slik de blir oppfordret til. I Redd Barnas undersøkelse blant 5. og 7. klassinger uttrykker også elever mistillit til at lærere kan gjøre noe hvis de opplever at de ikke blir hørt eller tatt på alvor når de forteller skoleansatte om erfaringer med rasisme (Kleva mfl. 2024, 34).

Gjennomgående uttrykker altså elever liten tro på at lærere kan gjøre noe med kommentarbruken, men blant informantene vi snakker med er det også noen som uttrykker motsatt syn. For eksempel sier en informant «Det kommer bare til å bli verre og verre, hvis ingen av [de] voksne sier stopp». Tilsvarende sier en annen elev i et gruppeintervju at man bør si fra til en voksen fordi det kan være «litt vanskelig for én elev å få en hel klasse til å [slutte] å bruke et ord som blir brukt ganske mye.».

Flere informanter uttrykker at de ønsker at rasistisk ordbruk på skolen skulle vært et tema det ble reagert på fra barneskolen av, eller at de skal snakke mer om slike hverdagerfaringer i timene. En informant foreslår også at dette kunne vært et tema i elevsamtaler. Hun sier at når eleven blir spurt om hvordan de har det på skolen, «burde de kanskje spørre litt mer om rasisme», selv om hun legger til at mange ikke tør å si fra. En annen informant i det samme gruppeintervjuet mener at situasjonen blir verre for den som erfarer rasistiske kommentarer når skolen ikke reagerer:

Det [...] blir egentlig bare verre for den personen som for eksempel er et mobbeoffer, eller blir utsatt for rasisme og sånne ting. Det er verre for dem når de ikke føler at de blir hørt av skolen. Og de gjør ikke så veldig mye med det. Men sier sånn «vi kan ikke gjøre så veldig mye mer», men dere kan være strengere. Jeg føler ikke at denne skolen er streng nok når det gjelder sånne ting. De klarer ikke å skjønne begge sider, på en måte. For det er alltid to sider av en historie, ikke sant? Men greia med det, de må liksom også tenke at det er veldig dumt om de ikke tar det seriøst nok. For det kan også utløse at for eksempel elevene som blir mobbet, ikke kommer til skolen for eksempel. Sånne [...] ting.

Det å oppleve at en ikke får støtte i møte med erfart rasisme og diskriminering kan, som eleven påpeker, forverre konsekvensene. Studier viser at sosial støtte kan være en buffer mot negative konsekvenser av rasisme og diskriminering knyttet

til for eksempel helse, opplevd trygghet og skoletrivsel (Brody mfl. 2014; Bradshaw mfl. 2016). Funnene om resignasjon blant mange elever angående hva de mener at lærere kan gjøre – og erfaringer med hva lærere (ikke) gjør – kan ses opp mot Redd Barnas funn blant 5. og 7. klasseelever om opplevd rasisme (Kleva mfl. 2024). I den rapporten konstateres det at elever som «opplevde minst rasisme på skolen, fortalte at lærere spilte en stor rolle i det å skape et trygt og godt skolemiljø, og at de opplevde at disse lærerne tok tak i rasistiske ord og handlinger med en gang det skjedde» (Kleva mfl. 2024, 6). Kanskje har Redd Barna-undersøkelsen i større grad snakket med elever fra skolemiljøer som oppleves som mer positive og trygge, og der lærerens rolle som forebygger fremtrer mer tydelig for elevene ved at hendelser og kommentarer «tas ved roten». Dette kan bidra til at det ikke blir en normalisering over tid av merkelapper og kommentarer som mange i realiteten ikke synes komfortable med, men opplever som krenkende og ubehagelige. Samtidig må en ikke underslå at lærerens rolle og inngripen kan være annerledes i ungdomskolen enn hva den kan være for 5. og 7. klassinger. Elevene har i enda større grad en orientering mot jevnaldrende og, som vi så, er noen av måtene å omgå lærerens oppmerksomhet på «avanserte», som å kode budskap.

5.3 Fortellinger om bostedet – og andre steder i Oslo

Et tema mange informanter berører i gruppeintervjuene, er stedet de bor på, og representasjoner av dette stedet sammenlignet med andre steder, spesielt i Oslo. Dette er viktig fordi det gir innsikt i en kontekst av opplevd utenforskap, som en del av informantene erfarer. I elevenes beskrivelser av sted står hudfarge og klasse sentralt. Ofte snakker de også om begge deler på én gang, i den forstand at hudfarge også signaliserer sosioøkonomisk bakgrunn. Informanter tematiserer sted på to måter i intervjuene. For det første snakker elever om opplevd stigma knyttet til bydelen de bor i, og skolen de går på. For det andre snakker elever om erfaringer fra, og forestillinger, om andre steder og skoler som har en høyere majoritetsandel enn i deres eget nærmiljø. Begge måtene å snakke om sted på er relevante for en del informanternes opplevde tilhørighet, forventninger til framtidig diskriminering, og for deres tanker om skole- og utdanningsvalg.

Opplevd stigma knyttet til bosted

Særlig ved én av skolene snakker informanter om opplevd stigma basert på bosted, i tillegg til stigma knyttet til hudfarge, landbakgrunn og/eller religion. Innen forskning kalles dette territorielt stigma, og erfaringer med slik stigma er ofte forbundet med opplevd marginalisering og utenforskap (Wacquant, 2007,

Castañeda, 2012). I et av informantutsagnene ser man tydelig hvordan både klasse og hudfarge oppleves som relevant for opplevde negative stereotypier knyttet til skolen og bostedet. Informanten mener at hvis det skjer noe negativt ved skolen, vil det blåses mer opp i media enn hvis det samme skjer på en skole på vestkanten:

Og da føler vi, mange her på denne skolen og i [Oslo] øst, at media og aviser kanskje [fremstiller] vestkanten på en veldig positiv måte, og så får vi på en måte alt det negative slengt på oss. Og da tenker de; «å ja, de fra østkanten, da er du sånn og sånn og sånn», og du er kriminell, akkurat som alle [de] andre. Og det er sånn; «ok, jeg beklager», liksom. Men det er sånn samtidig som du finner så mange her som er veldig smarte og har lyst på en bra jobb, [som] har lyst til å gjøre noe bra, som er med i mange sånne ungdomsorganisasjoner, som prøver å gjøre det bedre for Oslo. Men samtidig så blir du fortsatt sett på sånn; «ok, men du er ghetto, du er kriminell og sånn er du bare», fordi det er sånn media har fått det frem. Da blir det et så negativt syn, og da er vi inne igjen på den rasismen, hvor det påvirker også rasisme. La oss si en ungdom fra vestkanten hadde lest det der og møter på deg, som er fra østkanten, og hadde tenkt; «ok, men da er du kanskje sånn, du også». Da skaper du sånn litt sånne rasistiske tanker hos den ene personen.

Sitatet viser en opplevd sammenheng mellom stigma knyttet til bostedet, østkanten generelt, og rasisme. Dette blir enda tydeligere når eleven legger til at dersom en majoritetsperson fra østkanten gjør noe negativt, vil dette få mindre negativ oppmerksomhet enn hvis en mørkhudet muslim hadde gjort det samme:

Hvis en nordmann fra østkanten [hadde gjort noe negativt] hadde det ikke blitt en så stor reaksjon fra andre som hvis en utlending – la oss si en muslim med hijab – hadde gjort samme sak. Da hadde flere tolket det sånn; «ok, men han er norsk, han er hvit, det går bra», mens «hun er muslim og hun er sånn og sånn». Det er [sånn for] mange muslimer spesielt, og utlendinger blir jo sammenlignet med det som for eksempel skjer i [...] Midtøsten [...]. Og da kan det være sånn; «ok, men dette er jo veldig vanlig [for] dem, så dette må vel være mer alvorlig enn hvis en nordmann hadde gjort det». For da er det liksom unnskyldt på en måte, og det blir jo litt dumt. Det er ikke for å ta noen sider her, men [...] hvis to har gjort samme problem, hvorfor blir den ene unnskyldt, og ikke den andre?

I det samme gruppeintervjuet kommenterer en annen informant at dette kan påvirke personer på østkanten som ikke har gjort tilsvarende handlinger:

Sakene blir verre fordi media setter dårlig lys på de menneskene som egentlig ikke har gjort noe galt [...] Jeg har [...] familie fra ulike steder i hele Norge, og det er et veldig, veldig dårlig syn på at jeg bor her [...] Fordi jeg ikke bor på vestkanten, jeg bor ikke i Bærum [...] Og [...] måten de da ser på deg, er en grusom måte, men det er veldig mye [...] [fordi] media hele tiden har satt lyset på det som har vært mørkt

på østkanten, og det som har vært lyst på vestkanten. De snakker aldri om dop-problemet på vestkanten, men der er det masse.

Ved de to andre skolene tematiserer ikke informantene stedsstigma på denne måten. Imidlertid formidler noen at de opplever å stå utenfor det norske, noe som settes i sammenheng med syn på bostedet. I et av intervjuene forteller informantene:

Intervjuer: Når dere sier at dere ikke føler dere norske – er det på grunn av kulturen hjemme, eller er det på grunn av hvordan dere har blitt behandlet? Ting folk har sagt, eller?

I18: Hudfargen vår.

I19: Vi bor i et område hvor de fleste er utlendinger, så ...

I18: Eller innvandrere.

[...]

I20: Foreldrene mine er født og oppvokst i Norge, men jeg erklærer meg som [nasjonalitet].

Det finnes få studier om betydningen av stedsstigma for utdanningsforløp. Et viktig unntak er etnografisk forskning fra Sverige, som har funnet at opplevd stedsstigma kan virke inn på hvordan elever arbeider med skolen (Beach mfl. 2013). Som vi kommer tilbake til i kapittel 6, viser våre funn at erfart stedsstigma kan virke inn på informanters forventninger om framtidig diskriminering samt deres tanker om skolevalg.

Erfaringer og forestillinger om andre steder

Når vi stiller spørsmål om ungdommene har erfart diskriminering og rasisme, gir en del informanter eksempler på personlige erfaringer utenfor boområdet. I tillegg forteller flere om erfaringer de har hørt at andre har hatt. Vi inkluderer disse gjenfortellingene i analysen fordi de danner et mønster i fortellingene om andre steder, sammenlignet med ungdommenes eget bosted. Fortellinger om steder kan virke inn på hvordan vi forstår oss selv og våre liv, og kan dermed forme valgene og handlingsmønstrene våre (Junnilainen, 2020), inkludert utdanningsatferd.

Tidligere forskning har funnet at personer som opplever stigma basert på landbakgrunn og hudfarge kan oppleve en høyere grad av trygghetsfølelse i bydeler der det bor en høy andel personer med synlig minoritetsbakgrunn (Ehrkamp 2005). Flere informanter forteller om egne og andres erfaringer med å være i et miljø der hvite er i flertall, og uttrykker at man i slike områder kan være

utsatt for rasisme, og at det kan være vanskeligere å reagere på opplevd rasisme. For eksempel forteller en informant at hun ikke opplever så mye rasisme i dag fordi det er mange som er lik henne der hun nå bor, men at da hun bodde i en nabokommune til Oslo med en høyere majoritetsandel, kommenterte medelever på hudfargen og hårfargen hennes. De fleste informantene som sammenligner steder, setter nærmiljøet i kontrast til erfaringer fra andre deler av Oslo. En informant sier for eksempel:

Her på skolen er det jo mye flerkulturelle og sånn. Så her er det ikke så mye [rasisme]. Det er veldig lite her. Men i byen, så blir det mer, for der er det litt av alle forskjellige typer folk.

Informanter sammenligner ikke bare steder, men også skoler med ulik andel elever med synlig minoritetsbakgrunn, når de snakker om forventet rasisme. Et eksempel er dette utsagnet: «Hver gang det er nesten bare hvite på en skole, så blir det nesten alltid rasisme.» I det samme gruppeintervjuet forteller en ungdom om folk han kjenner på en skole hvor det er «to mørke folk» på hele ungdomstrinnet, og der de «blir kalt N-ordet hver dag». Informantene i dette intervjuet uttrykker at hvis noen sier N-ordet på en skole med «500 hvite gutter og tre somaliske gutter», [...] «så er det ingen som vil reagere på det», mens det vil være noe annet i miljøer der hvite er i minoritet.

Spesielt forestillinger og erfaringer fra skoler i Oslo vest er sentralt når informantene gjør slike sammenligninger. I tillegg til at hudfarge og kulturell bakgrunn tematiseres i sammenligningene, uttrykker enkelte at det er mindre rom for å skille seg ut også på andre måter, som hvilken klesstil man har:

På [skolenavn] – det er bare et eksempel da – der lærer man ikke på skolen at alle er forskjellige, og [at] det er bra. Fordi alle [der] er like. Alle har sleik. Alle har samme jakke. Alle har samme sko. Alle snakker likt. Alle liker det samme. Alle gjør det samme, fordi de skal passe inn. Når du går på skole med 400 hvite folk som ser helt like ut, så lærer du at det er best. Men her, så kan man se [at] alle er forskjellige. Man lærer liksom at det ikke er greit å være rasistisk.

Som i utsagnene om stedsstigma, er det i informantenes sammenligninger av steder overlappende betydninger av sted, klasse og hudfarge (ofte signalisert med ordet 'utlending'). En informant sier følgende om skoler i Oslo vest:

De snakker sånn fint språk, de har masse penger og så videre. Mens utlendinger, de sliter litt og så videre. Det er kanskje på grunn av bakgrunn og kultur og så videre.

I et annet intervju kobles hudfarge, klesstil og klasse når informantene forteller at det er sjeldent at de har møtt «mørke sosser». Tilsvarende uttrykker noen jenter

ved den samme skolen en forventning om å bli diskriminert i vestkantskoler på grunnlag av hudfarge, stil, klasse og sted:

I16: Hvis ei hvit jente kom og startet ... La oss si det var ingen hvite jenter her, så hadde vi [ønsket henne] velkommen. Men jeg føler [at] hvis jeg [...] hadde startet på skole på vestkanten, så hadde jeg ikke blitt [ønsket] velkommen.

Intervjuer: Fordi man ikke er vant til det, på den måten, fordi det er nesten bare hvite folk der, og da blir det fremmedfrykt da, eller?

I16: Ja, fremmedfrykt. De tenker liksom: «ja, hun er veldig sånn ghetto» - vet du hva det betyr?

Intervjuer: Ja. Hva tenker du når du bruker det ordet? Hva tenker du at det betyr?

I16: Jeg klarer ikke forklare det.

[...]

I17: Ghetto er jo «basically» bare det motsatte av «soss» da, på en måte.

I dette gruppeintervjuet uttrykkes det også at det hadde vært vanskeligere å reagere på rasisme dersom de ikke hadde hatt flere med samme bakgrunn i skolemiljøet. I likhet med guttene sitert ovenfor uttrykkes det altså en større forventet trygghet i møte med diskriminering og rasisme i skoler med høyere minoritetsandel.

Oppsummert viser funnene at den stedlige konteksten er viktig for å forstå ungdommenes opplevde utenforskap og forventninger om rasisme og diskriminering. Stedsfortellingene om østkanten og vestkanten gir innblikk i hvordan en del av ungdommene forstår sin plass i samfunnet og sitt mulighetsrom. Stedsfortellinger virker inn på valgene og handlingsmønstrene våre (Junnilainen, 2020), inkludert hvilke bevisste og ubevisste «strategier» en kan ha for å unngå fremtidig diskriminering, som funnene vi vil omtale i 6.5 illustrerer.

5.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert funnene våre om informantenes erfaringer med utstrakt bruk av diskriminerende og rasistiske kommentarer mellom elever i skolehverdagen. Vi finner at det er utstrakt bruk av begreper og kommentarer som kan tolkes som rasistiske, samtidig som elevene har ulike oppfatninger om disse kommentarene faktisk kan forstås som erfaringer med rasisme.

Vi har diskutert funnene om kommentarer i lys av tidligere forskning om bruk av merkelapper i skolemiljøer med høy minoritetsandel. Fire forklaringer gis i disse studiene: 1) humorens funksjon for marginaliserte personer og grupper kan være en overlevelsesmåte og en måte å vise motstand på, 2) ordbruken kan være

en måte å ufarliggjøre skiller mellom elever i miljøer med stort mangfold, 3) spøkefulle kommentarer kan signalisere vennskap og fortrolighet, og 4) kommentarene er en del av en maskulinitetskultur der det er et poeng å flytte grenser og overgå hverandre. Deler av våre funn støtter forklaring nr. 3 om vennskap og fortrolighet, men funnene gir i mye større grad et bilde av antagonisme knyttet til kommentarbruken. Mange informanter er tydelige på at de opplever kommentarene som negative, og enkelte kaller det diskriminering og rasisme. I tillegg gir informanter eksempler på situasjoner der diskriminerende kommentarer brukes i konflikter. Det at det er så stor uenighet om både betydningen av kommentarene og om hvordan en kan reagere synes å i seg selv bidra til et negativt skolemiljø. Når det gjelder forklaring nr. 4 om maskulinitetskultur, støtter funnene delvis opp om tidligere forskning fra Norge (Johannessen, 2021). Blant våre informanter fremstiller gutter langt oftere kommentarene som moro man må finne seg i, mens jenter i større grad uttrykker misnøye med kommentarene.

Nesten ingen av elevene vi har snakket med sier at de har opplevd rasisme fra lærere. En del elever uttrykker derimot misnøye med læreres håndtering av krenkende kommentarer mellom elevene. Flere uttrykker resignasjon og har liten tiltro til hva lærere kan gjøre. Samtidig er det tydelig at en del informanter ønsker at lærere skal involvere seg mer og på andre måter. Våre data viser imidlertid at dette er et krevende terreng for lærere å navigere i, både når det gjelder hva som er spøk og ikke, samt hvordan en skal reagere. Dette er særlig utfordrende fordi det er lite konsensus blant ungdommene selv om kommentarenes betydning. Normpresset gjør at mange unnlater å reagere negativt og å si fra til 'avsenderen' og til voksne. I tillegg opplever mange av ungdommene usikkerhet knyttet til hva en skal reagere på og hvordan. Våre funn indikerer også at det er en del hendelser som mange elever ikke oppfatter som greie eller morsomme, som går under radaren for lærerne.

Noen ungdommer opplever stigmatisering basert på en kombinasjon av bosted, hudfarge, kultur og klasse. Vi har også vist hvordan erfaringer og fortellinger fra andre deler av byen for noen innebar forventninger om mer diskriminering og rasisme i miljøer der hvite personer er i majoritet. Også i disse fortellingene – som kontrasterer østkant- og vestkantskoler – er det en overlapp i beskrivelser av sted, klasse, hudfarge og kulturelle praksiser. Disse funnene gir kunnskap om en bredere kontekst for opplevd utenforskap.

6 Ungdommers håndtering og opplevde konsekvenser av rasisme og diskriminering

6.1 Innledning

Det finnes en omfattende forskningslitteratur om håndtering og konsekvenser av diskriminering og rasisme (Wollscheid mfl. 2021, 2022a, 2022b, 2022c). Diskriminering og rasisme på gruppe- og individnivå har blitt forbundet med konsekvenser knyttet til for eksempel fysisk og psykisk helse, livskvalitet, tillit, tilhørighet og identitet. Alle disse konsekvensene kan virke inn på skoleprestasjoner og skolehverdagen (se Wollscheid mfl. 2021, Wollscheid mfl. 2022b).

Fibbi mfl. (2021) skiller mellom konsekvenser og håndtering av/reaksjoner på diskriminering. Konsekvenser omhandler reduserte muligheter og livskvalitet, mens håndtering dreier seg om hvilke reaksjoner og strategier personer som opplever diskriminering kan ha (Fibbi, Midtbøen og Simon 2021). Håndtering kan på sikt – i samspill med andre faktorer – virke inn på individers og gruppers muligheter og livskvalitet. For eksempel kan reaksjoner som tilbaketrekning og å jobbe hardere virke inn på deltakelse og prestasjoner innen utdanning og på andre samfunnsarenaer, noe som igjen kan skape og forsterke ulikheter mellom grupper i samfunnet.

Individers håndtering av diskriminering og rasisme kan være bevisste strategier eller ubevisste reaksjoner (Piwoni, 2022). Videre kan håndteringen være basert på både personlige erfaringer og/eller erfaringene og situasjonen til gruppen personen anser seg som å være del av (Midtbøen og Lidén, 2016). Håndtering kan også preges av forventet diskriminering basert på en persons eller gruppes tidligere erfaringer (f.eks. Handulle og Vassenden 2021; Bursell 2012).

I det følgende underkapitlet om håndtering vil vi vise til forskning som bruker begrepene stigmatisering, diskriminering og rasisme. Stigmatisering forstår vi her som et overordnet begrep som inkluderer (blant annet) både diskriminering og rasisme, og litteraturen som bruker alle disse tre begrepene er dermed relevant.

6.2 Håndtering av situasjoner

Det er veldokumenterte sammenhenger mellom rasisme, diskriminering, fysisk og psykisk helse, og livskvalitet (f.eks. Paradies mfl. 2015; Kour og Spilker 2017; Benner mfl. 2018). I Norge forteller barn og unge som rapporterer opplevd rasisme om en følelse av å være alene, søvnproblemer, mareritt, samt en redsel for å gå ut og på skolen (Kleva mfl., 2024, 6). Noen av utfallene av rasisme/diskriminering som kan ha innvirkning på utdanning er symptomer på depresjon, konsentrasjonsvansker, motivasjon og internalisering (Wollscheid mfl. 2021; Wollscheid mfl. 2022b). Rasisme og diskriminering kan påvirke helse gjennom sosioøkonomiske forskjeller og marginalisering. Men helseutfallene er også knyttet til at opplevd rasisme og diskriminering er en form for stress som kan ha negativ innvirkning på helsen.

Forskningslitteraturen gir et godt grunnlag for å forstå håndteringen av opplevd diskriminering og rasisme innenfor et generelt rammeverk av stresshåndtering. Proba (2023) refererer til Carvers (1997) typologi over ulike måter å håndtere stress på. Disse inkluderer aktive strategier, planlegging, positiv reformulering, aksept, selvdistraksjon, benektelse, snakke om det, rusmiddelbruk, humor, religion, søke emosjonell eller instrumentell støtte, tilbaketrekning og selvbebreidelse. Innen forskningen på håndtering av diskriminering, stigma og stereotypisering gjenkjenner vi flere av disse reaksjonsformene – slik som tilbaketrekning, resignasjon (f.eks. Castañeda, 2012), unnvikelse (f.eks. Kunst mfl. 2012, Vassenden mfl. 2024; Fangen og Lynnebakke 2014), imøtegåelse/konfrontasjon (f.eks. Ellefsen og Sandberg, 2021; Fangen og Lynnebakke, 2014), humor (f.eks. Vassenden mfl. 2024), bagatellisering og ignorering (f.eks. Ellefsen og Sandberg, 2021, Rask mfl. 2018). I tillegg finner forskningen på stigma- og stereotypihåndtering ytterligere reaksjoner som er vanlige i en minoritetskontekst. Som ved flere av de andre reaksjonstypene, kan noen av reaksjonene knyttet til å være en minoritet virke sterkt inn på utdanningsprestasjoner og -forløp, som det å prøve hardere/jobbe hardere (Fangen og Lynnebakke, 2014), og å velge yrker og studier der en forventer å oppleve mindre diskriminering (Kindt 2018, Fangen og Lynnebakke, 2014).

Både situasjonen og relasjonen til 'avsender' er viktig for hvordan personer reagerer på opplevd stigmatisering (Vassenden mfl. 2014; Bickerstaff, 2012). Vassenden mfl. (2024) viser at individers håndtering av stigma påvirkes av vurderinger av hvordan man selv vil fremstå; hvordan 'avsenderen' vil fremstå og hvordan ens reaksjoner kan virke inn på relasjonen til 'avsenderen'. I tillegg til at situasjon og relasjon gjør noen reaksjonsformer mer sannsynlige og relevante enn andre, formes det som individer anser som relevante reaksjoner på opplevd stigma av kulturell bakgrunn og bredere samfunnsforhold. For eksempel kan

nasjonal kontekst gjøre at noen reaksjonsformer kan ha større legitimitet og appell enn andre (Lamont og Mizrachi, 2012).

I det følgende vil vi beskrive hvordan ungdommene håndterer og reagerer på det de ubestridt anser som diskriminering og rasisme. I tillegg vil vi belyse hvordan de forholder seg til mer subtile nedvurderinger og stereotypier, samt mer flertydige situasjoner – for eksempel krenkende kommentarer i skolehverdagen, som er det temaet som ble mest snakket om i alle gruppeintervjuene.

Følelsesmessige reaksjoner

Det er flere følelser som går igjen i informantenes beskrivelser av reaksjoner på både åpenbar og mer subtil/flertydig diskriminering og rasisme: sinne, å bli sur, og å bli lei seg. I mange tilfeller snakker de også mye på vegne av andre, mens de sier at de selv ikke bryr seg. En informant sier for eksempel:

Jeg får ikke så mange sånne kommentarer mot meg, men jeg synes det er rart at de bare skal slenge sånne kommentarer når de, på en måte, ikke har retten til å si det i det hele tatt. Og jeg har liksom sett mange andre få sånne ... ikke bare N-ordet, men andre rasistiske kommentarer ... Og jeg kan, på en måte, se at de blir påvirket, og blir lei seg. Men det påvirker ikke akkurat meg.

At informantene oftere viser til andres reaksjoner framfor sine egne, kan skyldes gruppeintervjukonteksten, der noen var nære venner mens andre ikke tilhørte samme vennekrets. Svarene kan derfor i noen tilfeller reflektere at elevene tilpasser seg situasjonen de er i, eller de kan være uttrykk for at de ikke selv opplever dette som vanskelig, eller at dette er flertydige situasjoner. I gruppeintervjuer med venner uttrykker elevene noen ganger mer direkte hva de selv har følt.

Flere elever forteller om situasjoner der de ikke har reagert på erfaringer med rasisme og diskriminering fordi de ble sjokkert eller forvirret. En informant som ble fortalt av læreren at han var asylsøker fordi hans far var det (mens han selv ble født i Norge), forteller:

Intervjuer: Men hva følte du når det skjedde, da?

I21: Jeg ble sjokkert.

Intervjuer: Men ble du sint eller lei deg?

I21 Nei, jeg ble ikke lei meg, jeg ble sånn forvirret. Ingen av lærerne har sagt sånt til meg. Liksom, det er første gang. Jeg ble sånn jævlig forvirra.

Flere elever beskriver at de blir usikre på hvordan de skal reagere, eller at de mangler ord i situasjonen. I etterkant kan de tenke på hvordan en burde ha reagert.

En informant uttrykker et opplevd ansvar for at hun skal få avsenderen til å forstå at slik oppførsel ikke er akseptabel, og angrer derfor på at hun ikke sa ifra:

Jeg føler det er også derfor rasisme utvikler seg, for når du er stille, så tror de det er greit å gjøre det. De fortsetter bare. Folk må starte med å snakke. De må tøffe seg. Du må for eksempel ... La oss si [navn på annen informant] er rasist mot meg, så må jeg kunne klare å snakke tilbake til henne, og vise at dette ikke er greit.

Tidligere forskning finner at når informanter forteller om stigmatiserende hendelser reflekterer de ofte over ideelle reaksjoner samtidig som de forteller om hva de gjorde i situasjonen (Piwoni, 2022). Når det er et sprik mellom personenes reaksjon og hva de anser som ideelt, kan det være ulike årsaker til dette. Spriket kan være knyttet til begrensninger i situasjonen, som for eksempel maktforhold. Videre kan individets dagsform spille en rolle, fordi det kan ha en kostnad å reagere. I tillegg kan mottakeren der og da bli «satt ut», overrasket eller sjokkert. Noen informanter kommenterer at det kan være lettere sagt enn gjort å si fra, og at man kan bli stille i situasjonen.

Informanter snakker også om usikkerhet knyttet til hvordan de skal fortolke noen situasjoner, og gir uttrykk for at det å forholde seg til flertydige og gjentatte mindre episoder kan kreve stor mental kapasitet. En informant sier:

Kanskje man prøver å ikke generalisere folk, men du har liksom alltid den bak-tanken om [at] kanskje noen er rasist [mot] deg. Sånn uten at de mener det. Og det er jo veldig negativt at du går rundt og tenker ... Altså, inni hjernen din, bare generaliserer du alle sammen. [Man] kan tenke; ok, kanskje hun blikket meg, så stygt på meg. Kanskje hun også er rasist, for kanskje hun også ikke liker utlendinger, for eksempel [...] Og så er det igjen det med det du leser, det du har fått hørt [...] – selv om du sier «ok, jeg tar det ikke til meg», [så] det spiller jo [inn] psykisk, uansett.

For eksempel, var jeg på [stedsnavn]. Jeg skulle besøke en venninne, og satt på trikken og så at folk begynte å se på meg. Jeg var sånn; unnskyld, hva skjer nå? [...] Altså, de så ikke stygt på meg. Jeg så jo på dem, så smilte de, så det var jo veldig hyggelig, men jeg skjønnte ikke hvorfor akkurat jeg ble sett på, og det var mange som satt rundt meg, men det [...] var ikke noen utlendinger der. Og da tenker du; ok, er det fordi de ikke er vant med å se utlendinger? Da begynner du å tenke sånn; er det fordi jeg er utlending? Er det fordi de ikke er vant til det? Er det fordi det er noe med meg? Det er sånn at du begynner å tenke. Og de mener det jo sikkert ikke sånn frekt, men du begynner å tenke sånne tanker, og det er det som er så negativt med det.

Utsagnet tyder på at det *uavklarte* i situasjonen har bidratt til at informanten erfarte dette som psykisk belastende. Det viser også en form for utrygghet i møte med fremmede på grunn av opplevd utenforskap. En annen informant snakker om hvordan summen av mange mindre hendelser og stereotypisering kan bygge seg opp og utløse en følelsesmessig reaksjon:

Det blir jo mye sånne småting, sånn irriterende greier, og så kan man også gå til ... For det er jo en skala. [Noe] er ekstremt og [noe] er [...] veldig lite ... hva skal man si? «harmless», altså lite skadelig [...] Det er småting som gjør at folk kan tippe [over], og det tror jeg også har med rasismen å gjøre, at det er små ting som gjør at glasset blir fullere og fullere og fullere, og til slutt så er det den dråpen. Som gjør at det er jo bare småting, eller det var jo bare en spøk, eller sånne ting som det kan virkelig dra folk «over the edge», da.

Informanten peker på at det kan kreve mye mental kapasitet å forholde seg til stigmatisering. Hun snakker om tvetydige situasjoner, som spøk, mer subtile nedvurderinger og stereotyper (også positive). Samlet sett kan slike hendelser gi en opplevelse av utenforskap. Hverdagsrasisme har blitt forstått som uttrykk for «bredere rasisme som skjer gjennom gjentatte interaksjoner», og summen av mange erfaringer kan føre til «at minoriteter oppnår rasemessig bevissthet, men ikke nødvendigvis visshet om [enkelt]hendelser» (Vassenden mfl., 2024, 7, vår oversettelse). I eksemplet over og andre utsagn fra informantene finner vi at ungdommer med minoritetsbakgrunn kan ta med seg en slik bevissthet basert på egne erfaringer og kunnskap. Summen av erfaringer gjør at en kan forvente diskriminering samtidig som en kan være usikker i flertydige situasjoner.

Unnvikelse og ignorering

Én måte informantene håndterer rasisme og diskriminering på, er å ignorere eller unngå situasjonen. Det gis ulike begrunnelser for at ungdommene ignorerer det de erfarer som krenkende. Tidligere så vi at mange har liten tiltro til at det nytter å si fra til læreren, og at noen sier det kan bli verre. Normpresset kan gjøre at elever både unngår å si fra til læreren og å selv ta til motmæle. I et gruppeintervju med jenter forteller de hvordan de kan bytte tema i situasjoner der gutter på trinnet kommenter deres bakgrunn. Samtidig reflekterer de over utfordringer ved å si fra og ikke å si fra i miljøet rundt seg. Hvis de sier fra, risikerer de ifølge en av informantene få harde tilsvarende. Hvis de ikke reagerer, kan det oppfattes som aksept, og andre kan kommentere i bakgrunnen: «Ooooh, skal du la den gå?»

Andre forteller at de kan slutte å reagere på krenkende situasjoner på skolen fordi det har blitt normalisert. En informant sier at han gradvis har distansert seg fra vitsene han hører på skolen, og legger til: «Det påvirker deg ikke så mye når du

hører det mer og mer og mer, fordi du er vant til det.» Samtidig, når han blir spurt om han synes det er greit, svarer han: «Nei, det er dårlig. Jeg synes rasisme skal stoppe.»

Noen elever uttrykker at de velger å ignorere på bakgrunn av en form for overbærenhet og aksept. En informant som snakker om at folk fra Oslo vest kan ha fordommer mot personer med minoritetsbakgrunn i Oslo øst på grunn av media, sier for eksempel:

Altså, det er noe du tenker på, etter [at det har] skjedd. Du tenker; ok, hvorfor skjedde det? Hva kunne jeg sagt? Eller det kan være at andre blir mer krenket, det kan for eksempel starte en slåsskamp på grunn av det. Jeg lærte meg selv å ignorere det, hvis jeg møter på noe som er så negativt. Jeg har klart å lære meg selv at jeg bare ler, og så går jeg. For [jeg] tenker; ok, tankegangen din er så dårlig, altså så negativ. At du faktisk går rundt og tenker sånn om andre, det bare får meg til å le, fordi jeg tenker at du trenger litt mer hjelp for å forstå hvordan samfunnet fungerer, for å forstå hvordan flyktninger funker, hvordan folk kommer inn [i landet], nye religioner, nye kulturer [...] Så lenge det ikke er så negativt at [...] de fysisk angriper deg, så [tenker jeg:] bare la det gå, bare ignorer det og lat som du ikke hører det. [...] Lukk ørene dine, og så går du videre og fortsetter med dagen [din], for til slutt så har du fortsatt folk som kommer til å akseptere deg, og som kommer til å like deg, og så har du andre som ikke kommer til å like deg, og sånn er det bare.

Denne formen for håndtering ligner på det som Fleming mfl. (2012) har kalt «å avverge konflikt» («deflating conflict»). Fokuset her er på hvordan man håndterer egne reaksjoner og følelser, samt hva en ønsker å oppnå («management of self»). Basert på en intervjuundersøkelse med 150 afroamerikanere fant Fleming mfl. (2012) at litt over en tredjedel av dem brukte denne strategien i møte med krenkende situasjoner. Motivasjonen kunne være et ønske om å spare energi til å fokusere på ens livsmål og andre områder av livet, og å unngå eskalering. Denne strategien er et eksempel på det «mentale arbeidet» som kan være involvert i å håndtere opplevd stigmatisering.

Humor og latter som håndtering

Vassenden mfl. (2024) har analysert hvordan voksne personer håndterer opplevd stigmatisering. De viser at håndteringen av slike situasjoner i stor grad preges av vurderinger om hva som er best for relasjonen, og hvordan den andre parten kan oppfatte ens reaksjoner. De fleste informantene i Vassenden mfl. sin studie uttrykker at de først kan si fra hvis en annen persons intensjoner utvilsomt er negative, eller hvis det forekommer åpenbar rasisme (2024, 9-10). Vi ser en

parallell til dette i vår studie. I et miljø der normen er å le med og ikke virke nærtagende, velger en del å ignorere hendelsen eller spøke med selv når de egentlig oppfatter kommentarene som støtende. Både et ønske om å passe inn, og det uavklarte i hvordan kommentarene skal forstås ved skolene, gjør at mange velger å spille med eller overse hendelsen.

Mens noen informanter uttrykker at de oppriktig mener rasistiske og diskriminerende vitser i skolemiljøet er morsomme, forteller andre om episoder der elever ler med fordi det er sosialt akseptert. I tillegg observerer vi situasjoner i intervjuene der humor synes å være en måte å håndtere krenkelser på. Flere ganger i ulike gruppeintervjuer bryter elever i intervjuene ut i latter rett etter at noen har delt støtende erfaringer. Som utenforstående kan det være vanskelig å forstå hvorfor disse opplevelsene oppfattes som underholdende. For eksempel forteller en informant at han ble nektet å kjøpe noe i en butikk på grunn av hudfargen sin, og dette ble etterfulgt av latter fra flere andre i gruppeintervjuet. Tilsvarende begynner flere informanter i et annet gruppeintervju med gutter å le etter at en informant forteller:

Jeg har også opplevd noe. Flere ganger. Eller den ene gangen, [så] var jeg på [stedsnavn], jeg syklet. Jeg traff en hvit mann, og han kalte meg 'svarte jævel'».

Andre informanter gjenforteller situasjoner der latter er en måte å håndtere det sjokkerende på. Noen elever forteller om en lærer de synes bruker N-ordet feil i undervisningen, og at læreren har mange krenkende kommentarer i skolehverdagen. En av informantene som deler dette sier: «... når læreren sier det, så blir alle bare sjokkert ... Eller ikke sjokkert, men bare ler.» Her ser det ut til at humor har en ufarliggjørende funksjon, noe som også er omtalt i litteraturen om humor som en måte å håndtere rasisme på.

Konfrontasjon

Andre informanter forteller at de kan konfrontere andre når de opplever diskriminerende og rasistiske hendelser og kommentarer, og gir beskjed om at det ikke er akseptabelt. Informantene gir få eksempler på at de har reagert på denne måten når de beskriver hendelser *utenfor* skolen, men gir oftere eksempler på denne reaksjonsmåten i forbindelse med diskriminerende kommentarer og situasjoner blant elever *på* skolen. Noen elever forteller at det kan være en risiko for at situasjoner kan bli voldelige, selv om de sier at dette hører til sjeldenhetene. Ved en av skolene vi har besøkt, forteller noen informanter om en situasjon der en elev ble «gølv ned» for å si N-ordet. I et annet intervju forteller en informant at selv om det ved skolen er vanligst å le og spøke tilbake ved diskriminerende kommentarer, hender det at det kan bli fysiske konfrontasjoner også:

I:22 De blir sinte, da [...] Og kanskje blir de flau av og til, hvis de sier noe flaut. Det spørres på hva de sier. Men de fleste elsker å le av det, fordi det er morsomt. At noen gjør narr av deg, det er sånn at du vet at det de sier ikke er akkurat 100 % sant, men selv om det [ikke] er sant så ler du fortsatt av det. Så til slutt, ler de fleste ungdommer av å bli kalt noe stygt.

Intervjuer: Men tror du de mener det når de ler? Eller [gjør de det] fordi det er det skal gjøre, liksom?

I22: Når man blir kalt noe stygt, så ler jeg det av og til vekk.

Intervjuer: Men du ler vel ikke inni deg?

I22: Jeg tenker: «Nei bror, det her er ikke normalt».

Intervjuer: Det er vanskelig å finne en [...] annen måte å svare på da, hvis alle svarer på den måten?

I22: Ja, det er det, men det ender av og til med noe voldelig, da. Og så er det ofte sånn at hvis noen kaller hverandre noe stygt, ikke sant, så er det sånn at til slutt så må du ha noen som kan fikse det. Enten en lærer eller en venn, men hvis det ikke er noen der, da er det at de tar frem det voldelige, og slår hverandre.

Som nevnt har forskning på håndtering av stigma fremhevet at konteksten former hvilke reaksjoner som synes relevante for den som opplever stigmatisering (Lamont og Mizrachi, 2012). Informantutsagn som dette over indikerer at en del av elevene opplever at det er et begrenset antall relevante reaksjoner man kan møte kommentarene med. Informanten sitert over beskriver alternativene som å enten le med eller å bli voldelig, men at med andres inngripen kan situasjonen løses opp. Sitatet kan peke på et behov fra elevens side om å lære flere verktøy for håndtering, og for at skoleansatte tar en mer aktiv rolle i å forebygge og involvere seg i det mange opplever som krenkende kommentarer i skolehverdagen.

6.3 Nedsatt livskvalitet

I intervjuene stilte vi et åpent spørsmål om hva informantene mente konsekvensene av diskriminering kan være. I noen intervjuer stilte vi også oppfølgingsspørsmål om hvordan elevene mente, eller hadde erfart at diskriminering (av både åpenbar, subtil og flertydig art) påvirket dem. Svarene de ga på disse spørsmålene handlet spesielt om nedsatt livskvalitet, psykisk helse, motivasjon og konsentrasjon. Enkelte informanter mente også at det kan føre til internalisering og negativt selvbilde, og at en mister selvtillit. En informant sier for eksempel at slike opplevelser kan gjøre det vanskelig å føle at en passer inn, at en «ikke ser på seg selv som den personen en egentlig er», og at en tror en er mindre

verdt på grunn av hudfarge. Ordet selvhøvet brukes også, og i et intervju uttrykkes det også at unge kan begynne å spøke rasistisk om seg selv:

I18: Det er mange elever som er rasistiske mot seg selv. For eksempel hvis det er en svart person ... Han går rundt og sier «jeg er neger». Eller hvis det er en asiater som sier «jeg har små øyne». [...] For å være litt morsomme.

I23: Fordi de tror det er sant. Og de tror det er det alle sammen ser på dem ... Ja.

Intervjuer: Så man begynner å tenke sånn selv også?

I23: Ja. Det er mye selvhøvet.

Når informantene i gruppeintervjuet får spørsmål om hvordan dette kan virke inn på skolearbeid, svarer de at det kan gjøre at en mister motivasjonen, og at man ikke ønsker å være på skolen fordi en ikke føler seg trygg. En informant sier videre at det kan gå utover selvtilliten til å søke jobb:

Du tror du er mindre verdt enn andre, så du gir deg mindre sjanser. For eksempel: Jeg skal søke NAV-jobb, men jeg heter ... La oss si «Mohammed», og jeg skal søke jobb. Og så er det en annen som søker jobb som heter «Peter», for eksempel. Du tror sikkert at du har mindre sjanse fordi du heter Mohammed, og de kommer sikkert til å tro du er utlending, muslim og terrorist, sikkert. Mens Peter ... De tror Peter er etnisk norsk, er skoleflick og sånne greier. Så du tror han kommer til å få jobben, [og] ikke du.

Også andre informanter setter krenkende kommentarer i sammenheng med prestasjoner. En informant sier at krenkende kommentarer fra medelever kan gjøre det vanskelig å konsentrere seg, og at en kan ønske en var en annen og ikke skilte seg ut.

En annen konsekvens informanter snakker om er psykiske helseplager. Her snakker flere om depresjon og økt selvmordsfare. Når informantene omtaler psykiske helseplager som en mulig konsekvens, snakker få om egne erfaringer. De uttrykker seg på en abstrakt og generell måte, noe som kan tyde på at de viser til andres erfaringer og/eller at gruppeintervjuene ikke egner seg for deling av slike erfaringer. Et eksempel er et intervju med gutter der informanter snakker om hvordan opplevd utenforskap kan føre til psykiske plager:

I24: Hvis man opplever rasisme som ung, så kan det hende at du opplever at du er feil ... at du ikke tilhører på stedet du gjør. At du vokser [opp] med å tro det.

Intervjuer: Ja, så [...] konsekvensen av at du tenker på deg selv, [er] at du får veldig lav selvtillit, da?

I24: I hvert fall når du er ung, fordi du har umoden hjerne. Du vet ikke helt hvordan man skal tolke ting.

Intervjuer: At du da får veldig lav selvfølelse? Føler deg liten?

I24: Ja.

I25: Så du føler deg for eksempel ikke trygg.

I26: Dette kan også føre til veldig ekstreme situasjoner. At folk velger å ... de blir helt «depressed», liksom. De blir deprimerte, og de begynner å ta piller, og så ender de opp med å ta sitt eget liv. Det er jo en veldig ekstrem situasjon, da.

Elevene i denne utvekslingen peker på mulige konsekvenser, og her viser de ikke eksplisitt til egne erfaringer eller eksempler fra sin omgangskrets. Samtidig kan vi ikke utelukke at informantene her tenker på konkrete hendelser de kjenner til, men at det er lettere å uttrykke seg i generelle termer om dette temaet i denne gruppa. Rett etter disse utsagnene sier andre informanter i gruppa at livet ikke er rettferdig, og at man selv har ansvar for å «prøve å komme seg ut av situasjonen» hvis man blir mobbet, og at man skal jobbe for å komme seg ut av depresjon. Guttene i dette intervjuet er opptatt av begrepene «woke» og «antiwoke», og dynamikken i intervjuet viser sterke normer om at en ikke skal være «nærtagede». Dette gjelder også når svært negative konsekvenser av diskriminering og rasisme drøftes.

Internalisering, depresjon og opplevd utenforskap kan virke inn på skoletrivsel og motivasjon. I tillegg snakker informanter om konsekvenser som direkte omhandler skoleatferd og -trivsel, slik som skolevegning, redusert motivasjon og konsentrasjonsproblemer. En informant forteller at han pleide å grue seg til å gå på skolen grunnet hard ordbruk mellom elever, men at han i dag ikke gjør det fordi han har blitt vant til kommentarer, og ikke lengre bryr seg om hva folk sier. Unntaket, sier han, er hvis han får kommentarer om familien, mens han ikke lengre reagerer på egne vegne. «Jeg kan ikke leve med at de gjør narr av andre, men jeg kan leve med at de gjør narr av meg foran ansiktet mitt», sier han. Informanten forteller også at han tidligere hadde konsentrasjonsproblemer på grunn av «frekke kommentarer» i skolehverdagen, og at han tenkte mye på om han skulle bytte skole på grunn av de diskriminerende kommentarene. En annen informant snakker om konsentrasjonsproblemer på denne måten:

Hvis du ikke er veldig fokusert, så kan du begynne å tenke på hva som skjedde på lørdag, fordi hvis noen sa en kommentar til deg før du gikk til skolen, så kan du kanskje tenke på det, istedenfor å fokusere på skolen. Så det er jo vanskelig. Så hvis du blir utsatt for mye rasisme, så kan du heller tenke på: «Er det noe galt med meg?», «Hvorfor skjer det her?», istedenfor å fokusere mer på skolen.

I dette utsagnet ser man tette forbindelser mellom opplevd utenforskap, problemer med selvtillit/selvfølelse, mulig internalisering, nedsatt konsentrasjon og nedsatte skoleprestasjoner. I likhet med andre informanter snakker eleven også om lavere motivasjon som en mulig konsekvens av opplevd diskriminering og rasisme. Informanten sier også at en konsekvens av diskriminering og rasisme kan være «ta en litt enklere rute» ved å velge en yrkesutdanning framfor høyere utdanning som for eksempel ingeniør eller lege. Han forteller at han selv har opplevd å bli diskriminert da han søkte på en jobb der en hvit person, som han hevder var mindre kvalifisert, fikk jobben. Informanten uttrykker at denne erfaringen gikk utover motivasjonen, konsentrasjonen og troen på at han kunne lykkes.

Andre snakker om hvordan motivasjon kan påvirkes på kortere sikt. I ett av intervjuene med gutter uttrykkes det en opplevelse av at jenter og gutter forskjellsbehandles av lærere i karakterer, og i tillegg når det gjelder hvor mye tilsnakk de får for atferd. Det sies at dette kan føre til at man mister motivasjon for å jobbe med skolen. Et annet eksempel kommer fra en informant som forteller om opplevd forskjellsbehandling basert på landbakgrunn fra læreren da hun gikk i barneskolen. Hun sier:

Jeg mistet motivasjonen til å komme på skolen, fordi jeg visste at hun hadde et sånt hat mot meg [...] Jeg ville ikke gå på skolen. Jeg bare orket ikke å stå opp. Og jeg kunne ikke stå opp for meg selv heller, fordi jeg gikk bare i 3. klasse og var et barn, og hun var en voksen.

Disse utsagnene handler om konsekvenser av opplevd diskriminering både i og utenfor skolen. Dette illustrerer hvordan opplevd diskriminering og rasisme kan ha kumulative konsekvenser, der erfaringer på én arena kan virke inn på livssjanser på en annen arena (Midtbøen og Lidén, 2016).

En annen opplevd konsekvens knyttet til livskvalitet handler om skolemiljøet og gruppedannelser på skolen. Som nevnt forteller en av informantene at han pleide å grue seg til å gå på skolen på grunn av rasistiske kommentarene. Noen informanter uttrykker også at de ønsker å komme i et nytt skolemiljø på videregående skole på grunn av ordbruken ved skolen. Enkelte elever uttrykker også eksplisitt at de ikke ønsker å omgås eller samarbeide med elever som kommer med krenkende kommentarer. I et gruppeintervju fortelles det at en kan velge å være venn med den som har samme syn som en selv på hvorvidt ordbruken er akseptabel eller ikke. En informant i dette intervjuet forklarer at dette handler om å føle seg trygg:

... da kan du heller liksom være med folk som liksom gjør det samme som deg, og liksom er sånn som deg. Og da er det jo tryggere å være med dem, for du vet at de ikke kommer til å si noe sånt, for de gjør heller ikke det.

Det er et tydelig funn at de rasistiske kommentarene i skolehverdagen – uavhengig av intensjoner og mangfoldet av tolkninger – har en negativ innvirkning på mange elevers skolemiljø og trivsel. Dette er selvsagt problematisk i seg selv, og kan i tillegg ha en innvirkning på skoleprestasjoner og skolenærvær.

6.4 Skolevalg

I intervjuene stilte vi også informantene spørsmål om hva de ønsket å gjøre i framtiden, med særlig fokus på valg av videregående skole, samt yrkes- og utdanningsaspirasjoner. Våre funn springer primært ut fra våre åpne spørsmål om disse temaene, i tillegg til oppfølgingsspørsmål vi stilte når informantene selv nevnte dette under intervjuene. Skolevalg ble ofte et tema når informanter snakket om definisjoner av, og erfaringer med, diskriminering og rasisme, da konteksten for slike erfaringer var et sentralt tema for mange informanter.

En del informanter uttrykker at de ønsker å gå på en videregående skole der de ikke kommer til å være én av få elever med synlig minoritetsbakgrunn. Det må understrekes at det er store variasjoner i elevenes skolepreferanser, og begrunnelsene de gir for disse preferansene. De fleste informantene uttrykker at faglige muligheter og skolens faglige rykte er det mest avgjørende for skolevalg, mens elevsammensetning ikke er av betydning for valget. Andre elever er opptatt av skolemiljø i intervjuene, men vektlegger andre forhold enn diskriminering og rasisme. For eksempel sier noen av elevene at de ønsker en miljøforandring fordi de ikke trives, eller fordi de søker nye erfaringer. Vi redegjør derfor for en *undergruppe* av informanter som vektla elevsammensetning for skolevalg, da dette belyser *ett* mulig utfall av opplevd stigmatisering og utenforskap.

En del informanter forventer at man kan oppleve mer rasisme i et skolemiljø med en lavere andel synlige minoriteter, og at det kan være vanskeligere å reagere når en er i minoritet i møte med rasisme. I underkapittel 5.4 viste vi til et gruppeintervjuet der elever fortalte om en skole der majoritetselever skrev og sa N-ordet. I intervjuet uttrykkes det videre en klar preferanse for å gå en skole med høyere minoritetsandel:

I17: Jeg hadde ikke likt å gå på en skole der alle sammen, på en måte, ser like ut, unntagen meg. Så jeg har heller lyst til å gå på en skole der alle er forskjellige.

I18: Ja, for hvis for eksempel alle er helt like, [...] kan det liksom bli grupper, og [andre kan] på en måte «gænge» [opp mot en hvis det] for eksempel bare er én [person] som [...] er mørk i huden eller ser annerledes ut [...] Fordi de alle er venner og helt like, så påvirker det ikke dem. Men det påvirker liksom den ene personen som er annerledes.

Andre uttrykker en forventning om at skoler med mindre mangfold vil være kjedeligere å gå på, og at elevene på slike skoler kan oppføre seg nedlatende ovenfor andre. I et intervju med to gutter sier den ene: «Altså, jeg hadde nok ikke valgt en skole med masse hvite folk. Det hadde jeg ikke orka. [Med elever] som kler seg likt og oppfører seg likt, og driver på med det samme. Det hadde jeg ikke orka». På spørsmål fra intervjueren om dette ikke bare handler om rasisme, men også hvor mye penger en har, svarer den andre informanten i intervjuet: «Ja ... Det er bare sånn; Det er veldig irriterende å være med folk som bare ser ned på andre hele tiden.»

Andre informanter som foretrekker skoler med «mer mangfold» knytter dette også til en forventning om å oppleve større tilhørighet i et miljø med det flere kaller «utlendinger». I disse utsagnene handler det mindre om forventet rasisme og diskriminering, men en opplevelse av at andre «utlendinger» har en væremåte en kan identifisere seg med. En informant sier han gjerne kan gå på en «skole med mest hvite», men at det «også hadde vært kult å ha [...] utlendinger, sånne folk som har samme bakgrunn som meg, sånne folk som jeg også noen ganger kan snakke med». Stedsfortellingene er tydelige i informanters utsagn om skolevalg. En gutt som ønsker å gå på en skole som har en høy andel elever med majoritetsbakgrunn forteller at han får slike reaksjoner: «Og da ble det jo veldig fort møtt i klassen min med; «Har du valgt en sosse-skole? Det er ingen som vil det, det er ingen utlendinger, og det er ingen kultur». Dette og andre utsagn viser forøvrig at blant informantene kan begrepet «utlending» forbindes med hudfarge, kulturell praksis og klasse, og at alle betydninger kan uttrykkes på samme tid.

Et unntak i intervjufunnene om hvordan elevene beskriver elevsammensetning kommer i et gruppeintervju der informanter forventer *mindre* diskriminering og rasisme på «hvitere skoler». Her forklarer informantene at de forventer mindre rasisme på skoler med høyere majoritetsandel fordi mange elever som søker seg dit kommer fra skoler der det er mindre vanlig å bruke N-ordet. Dette viser at selv i en kontekst der mange beskriver rasistisk ordbruk mellom elever med minoritetsbakgrunn som ufarlig og 'ikke personlig', kan noen også oppleve og beskrive dette som rasisme. Dette illustrerer hvor uavklart betydningen av kommentarene er, og understreker den manglende konsensusen blant elevene.

6.5 Utdannings- og yrkesaspirasjoner

Tidligere forskning finner at det kan være en sammenheng mellom aspirasjoner og forventet diskriminering i arbeidslivet (f.eks. Kindt 2018). I funnene våre varierer elevenes syn på hvorvidt de forventer diskriminering i arbeidslivet eller ikke. En del forventer ikke diskriminering i arbeidslivet; andre sier de aldri har tenkt på det før. Noen har egne erfaringer, kjenner noen som har erfart

diskriminering i arbeidslivet, eller har hørt om felteksperimentforskning om navn og jobbdiskriminering. De færreste bringer opp temaet selv når vi snakker generelt om diskriminering og rasisme. I de fleste intervjuene snakker informantene om dette temaet først etter at vi har stilt spørsmål om hvorvidt de mener det forekommer diskriminering på ulike arenaer i Norge som vi spesifiserer, inkludert i arbeidslivet. At få elever synes å være opptatt av temaet, har trolig sammenheng med at de er unge og at få har erfaring fra jobbsøking og arbeidsliv. I tillegg kan det være at voksne familiemedlemmer og andre de kjenner sjelden forteller ungdommer om erfaringer med diskriminering i arbeidslivet. Noen informanter kan også vektlegge fremtidshåp; ei jente sier:

Man vil jo helst tenke at man får til det man vil, på en måte. Så det er ikke sånn at det sitter i bakhodet at man ikke kommer til å få den jobben man ønsker seg, på en måte.

Noen få informanter bringer imidlertid opp temaet mens vi snakker generelt om diskriminering og rasisme. En av disse sier at dette kan virke negativt inn på motivasjon:

De [elever ved skolen] tenker kanskje at skole ikke er viktig. Til slutt får du kanskje ikke jobb på grunn av rasisme, for det er noen steder det er rasisme. Fordi en fetter av meg spurte om jobb, og så var det en annen kar som søkte jobb etter ham, men fordi han ene var hvit, så fikk han jobben. Han søkte én måned før ham, men han andre fikk den. Så det er rasisme der også.

For sin egen del formidler informanten høy motivasjon for skolearbeid, og forteller at han jobber mye med skolen. Han ønsker å studere medisin og jobbe i utlandet. En av grunnene til at han vil jobbe i utlandet er at han forventer at det kanskje kan være diskriminering i arbeidsmarkedet i Norge. En annen informant mener at det kan være lettere å få en jobb som krever yrkesfagsutdanning enn høyere utdanning, fordi en høyere andel personer med minoritetsandeler ansetter i førstnevnte type yrker. Han sier: «da tenker jeg det er flere som har flerkulturell bakgrunn [...] i den bransjen [...] Så det blir ikke noe rasisme, når det kommer til å få jobb», i disse yrkestypene. Andre mener at yrkesvalg kan motiveres av et ønske om å motbevise stereotypier, eller av at en er usikker på grunn av stereotypier:

I29: Jeg føler [at] folk ikke blir det de kanskje har lyst til å bli, på grunn av stereotyper, da. På grunn av rasisme. Kanskje en person vil bli taxisjåfør, så tenker han kanskje at det ikke er noe han burde gå for, siden da mener folk kanskje at han er som en typisk pakistaner.

[...]

I29: Jeg føler det ikke bare er [sånn] med pakistanere. Noen somaliere vil bli pilot, for eksempel. [...] Så kan de kanskje ikke det, for de blir kalt sjørøvere til vanlig.

I30: Ja, for det er jo også en stereotypi [av] somaliere, at mange blir pirater og sånt, for man driver jo mye med det i Somalia. Men [hvis] en somalier fra for eksempel Norge vil bli pilot, så kan folk kanskje tenke; «Åja, hva slags pilot mener du? Pirat på et sjøskip eller noe sånt», men det er kanskje ikke det han mener. Han mener kanskje pilot som i fly. Så det er bare mye stereotypier rundt folk og kulturer.

Intervjuer: At ikke de tør å bli pilot da, eller at det blir vanskelig å få jobb?

I30: Ja, kanskje det, men det er også hvordan folk snakker ... Liksom hvis vennene dine sier «jeg tror ikke du mener pilot, du mener pirat». Og da kanskje tenker han «kanskje det ikke er for meg».

Intervjuer: Ja, fordi han tenker at andre kan tenkte på samme måten?

I30: Han pleier også å høre på venner, da. Og venner har jo mye å si.

Sitatene over gir hypotetiske eksempler på en situasjon, men gir likevel informasjon om hvordan elever kan oppfatte stereotypier som hemmende og formende for ens handlinger. Det ene informantutsagnet indikerer også en forventning om at stereotypiske og krenkende kommentarer elever spøker med i hverdagen kan internaliseres og forme ens utdannings- og yrkesvalg.

Stedsstigma og aspirasjoner

På skolen der stedsstigma tematiseres, uttrykker noen av elevene at de forventer diskriminering i arbeidslivet basert på bosted. I et intervju uttrykker informanter at det ikke er mange stillinger på østkanten som krever høyere utdanning og at dem som ansetter til slike stillinger ikke ønsker noen fra østkanten. En av informantene sier:

Det blir vel også dumt der, fordi [de fleste] stillingene [som krever] [...] høyere utdanning er [...] i byen, [...] på vestkanten, så du finner jo ikke noe her. Så da må du jo så klart søke der. Så når du skal [...] sette opp [...] adresse [...] i [søknaden], og så ser [de] østkanten ... [...] men vi har ikke noe valg. Hva annet skal vi gjøre, liksom? Vaske? Hva skal vi gjøre? Du har jo utdanning du også, men kommer fra et annet sted, så det er et veldig vanskelig tema i hvert fall, som egentlig burde diskuteres ofte. Man burde prøve å finne løsninger i hvert fall.

En av de andre deltakerne i intervjuet uttrykker at en må ha ekstra mye erfaring for å veie opp for bostedsadresse. Ifølge informanten kan en motiveres av et ønske

om å motbevise stereotypier om østkanten. Hun mener at dette på sikt kan gagne andre som bor i området på sikt. I tillegg uttrykker hun at hun ved å jobbe ekstra hardt også selv kan ha bedre muligheter for å veie opp for stereotypier:

Jeg føler at [...] folk [som bor] her for eksempel føler at de må jobbe hardere for å motbevise det andre tenker. Og det er sånn; jeg må jobbe hardere for å nå noe bra, slik at jeg kan vise [at] «ok, jeg kommer fra østkanten, men jeg gjør det fortsatt bra». Så er det igjen det der med ... Det spiller igjen på etnisitet ... Altså, du setter jo liksom østkanten på kartet, da [...] Ja, altså du representerer på en måte østkanten på en positiv måte, som fjerner da kanskje de negative tankene som media har [skapt] for eksempel. Og [...] jeg tror det faktisk er viktig for en del også. At de liksom skal prøve sitt beste for å vise at det er ikke er så ille her, så du klarer deg her.

Også tidligere forskning finner at stigmatisering kan møtes med en strategi om å 'kompensere' for bakgrunn ved å jobbe ekstra hardt (f.eks. Fangen og Lynnebakke 2014). Mens tidligere forskning belyser betydningen av hudfarge, landbakgrunn og kultur, finner vi at bostedsadresse også kan bidra til denne formen for strategi. Samtidig viser sitatet over at stedsstigmaet informantene erfarer også handler om beboernes opphav og hudfarge. Bosted er dermed én av flere faktorer som kan bidra til opplevd utenforskap og forventet forskjellsbehandling, og kan være tett sammenfiltret med opplevd utenforskap basert på landbakgrunn og hudfarge. Dette igjen kan virke inn på utdanningsatferd.

6.6 Oppsummering

Dette kapittelet har handlet om elevens håndtering og opplevde konsekvenser av rasisme og diskriminering.

De følelsesmessige reaksjonene på diskriminering og rasisme som informantene ofte forteller om er å bli lei seg, sur eller sint. Dette er kjente reaksjoner i forskningen på diskriminering og rasisme, hvorav mange av studiene omhandler voksne (f.eks. Carter, mfl. 2010). I tillegg uttrykker flere av elevene at de har erfart usikkerhet i hvordan de skal reagere i situasjonen, noe som også er velkjent fra forskning om voksnes håndtering av stigma (f.eks. Vassenden mfl. 2024). Denne usikkerheten kan gjelde uavhengig av om ungdommene opplever situasjoner med åpenbar, flertydig eller subtil stigmatisering. Unnvikelse, humor og å le med, og imøtegåelse/konfrontasjon er de vanligste reaksjonene elevene snakker om. Når det gjelder krenkende kommentarer mellom elevene, er det de første to reaksjonsformene som er mest sosialt aksepterte, i tråd med normene om disse kommentarene på skolene.

Vi har presentert funn om elevers syn på hva konsekvensene av diskriminering og rasisme kan være. Her snakker de fleste informantene om nedsatt livskvalitet i form av nedsatt psykisk helse, motivasjon, konsentrasjon og skoletrivsel. Dette samsvarer med tidligere forskning (se f.eks. Wollscheid mfl. 2021; Wollscheid mfl. 2022b). Noen informanter snakker også om internalisering, der rasistiske og diskriminerende kommentarer har en negativ påvirkning på selvbilde og selvtillit. Tidligere forskning peker på at internalisering kan ha negativ innvirkning på psykisk helse (Carr mfl. 2014, Willis mfl. 2021, James mfl. 2021).

Noen elever erfarer og definerer kommentarene på skolen som rasistiske, hvilket skiller seg fra den rådende fortellingen om at kommentarene er ufarlige, morsomme og at det ikke ligger noen rasistisk intensjon bak. I analysen av håndtering og opplevde konsekvenser har vi vektlagt erfaringer med å være *mottaker* av opplevd diskriminering og rasisme, inkludert erfaringer med krenkende ordbruk i skolehverdagen. Samtidig er det grunn til å reise spørsmålet om kommentarene i skolehverdagen *i seg selv* noen ganger kan være uttrykk for internalisering, og ikke bare kan forstås som motstand mot storsamfunnets hierarkier og rasialisering, slik mye av den tidligere omtalte forskningslitteraturen (f.eks. Roberts mfl. 2018, Moldrheim, 2021, Ellithorpe mfl. 2014) vektlegger.

Informantenes erfaringer med ulike måter å håndtere stigmatiserende hendelser på viste at de kan bruke betydelig mental kapasitet på å vurdere situasjonen og hvordan de skal reagere, både under hendelsen og i etterkant av hendelsen. Dette gjelder også i situasjoner der de har opplevd flertydig eller subtil stigmatisering i det offentlige rom, og i forbindelse med kommentarer med diskriminerende språkbruk mellom elever på skolen. Både den manglende konsensusen om kommentarenes betydning og usikkerheten mange informanter uttrykker angående hvordan de skal fortolke kommentarene, skaper særegne utfordringer for håndteringen. Det er nettopp det flertydige og omstridte ved disse kommentarene som gjør at mange elever – og lærere – kan oppleve dette som et krevende terreng å navigere.

For flere av informantene er videregående skolepreferanser preget av elevsammensetning knyttet til synlig minoritets-/majoritetsandel, og disse informantene forventer å oppleve mer rasisme og diskriminering, og mindre trygghet, på «hvitere» skoler. Når det gjelder yrkesvalg, uttrykker få informanter at de er opptatt av eller forventer arbeidslivsdiskriminering, og få bringer temaet på banen på eget initiativ. Dette kan ha å gjøre med alderen til informantene, og at de har begrenset erfaring fra arbeidslivet. Noen få informanter er imidlertid opptatt av temaet, og her uttrykker én av informantene at unge med minoritetsbakgrunn kan velge et yrke der det oftere er en høyere andel ledere med minoritetsbakgrunn som ansatte. Informanter er også inne på hvordan en kan velge yrke basert på positive og negative stereotyper, men gir ikke eksempler på

personlige preferanser knyttet til dette. Til sist presenterte vi funn som viser at opplevd stedsstigma kan virke inn på forventet diskriminering i arbeidslivet. Funnene viser at opplevd stigma basert på bosted kan gjøre at en blir motivert til å arbeide hardere på grunn av forventet diskriminering.

7 Oppsummering og diskusjon

Formålet med denne rapporten har vært todelt. For det første undersøker vi i hvilken grad diskriminering og forskjellsbehandling bidrar til observerte forskjeller i karakterer mellom ulike elevgrupper i norsk skole. For det andre belyser vi ungdomsskoleelevers opplevde erfaringer med rasisme i skolen, herunder hva elevene legger i begrepet, hva slags egne erfaringer de har, hvordan de håndterer rasisme og diskriminering, samt hvilke konsekvenser de opplever slike hendelser har for dem. Mange barn og unge i Norge sier at de opplever rasisme og diskriminering i skolen (Proba 2023, U-Report 2022, Kleva mfl. 2024 Wasvik mfl. 2017). Dette er bekymringsfullt, og kan ha en negativ påvirkning på skoleprestasjoner, motivasjon og tilhørighet. Opplæringsloven forplikter skolen til å ha nulltoleranse mot mobbing, vold, diskriminering og trakassering, inkludert rasisme (Opplæringsloven §9A-3). Det er derfor viktig å øke kunnskapen om dette temaet, og å arbeide for trygge og gode skolemiljø der alle blir inkludert. Ved å bruke data fra et surveyeksperiment blant 203 lærere i norsk og matematikk og kvalitative intervjuer med 10 lærere og 53 ungdomsskoleelever, gir denne rapporten oppdatert kunnskap om diskriminering og rasisme i utdanningssystemet.

7.1 Vurderingspraksis i skolen

Elever i ungdomsskolen og videregående opplæring får karakter på prøver, innleveringer og faglige presentasjoner i timene. Disse lærervurderingene brukes gjennom skoleåret til å gi tilbakemeldinger til elever om deres faglige nivå og utvikling, samt for å informere sluttevalueringene ved slutten av skoleåret. Korrekte karakterer er derfor en viktig del av et rettferdig vurderingssystem. De fungerer ikke bare som et tydelig signal til elever, foresatte og lærere om elevenes læringsutbytte, men de kan også være avgjørende for elevers tilgang til videregående opplæring, høyere utdanning og arbeidsmarkedet.

For å undersøke om elever behandles rettferdig når karakterer settes i norsk skole, gjennomførte vi en randomisert kontrollert studie. Vi rekrutterte 203 lærere (112 norsklærere og 91 matematikklærere) til å sette karakterer på to

ungdomsskoleklassers reelle besvarelser i henholdsvis matematikk og norsk. Alle lærerne som deltok i studien rettet samtlige elevbesvarelser i det faget de vanligvis underviser i. Gjennom tilfeldig tildeling satte vi fiktive navn på besvarelsene lærerne fikk utdelt. Dermed sikret vi at alle besvarelser fikk navn som signaliserer ulikt kjønn og ulik etnisitet, uavhengig av hvor *gode* besvarelsene var. På denne måten fjernet vi forskjeller i elevprestasjoner mellom ulike elevgrupper, og kunne undersøke den kausale effekten av signalement på kjønn og etnisitet på karakterer.

Resultatene våre viser at lærerne i gjennomsnitt setter en høyere karakter på en besvarelse når den har et jentenavn eller et utenlandsk navn enn om den har et guttenavn eller norsk navn. Lærerne gir også høyere karakterer når besvarelsene har navn enn om den er anonym. Det er imidlertid viktig å understreke at gjennomsnittsforskjellene vi identifiserer i liten grad er statistisk signifikante. Selv om vi i gjennomsnitt finner forskjeller i karakter på tvers av kjønn og etnisitet, finner vi altså ingen klare indikasjoner på forskjellsbehandling i karaktersetting basert på navn.

Tidligere studier som sammenligner vurderinger av anonyme og ikke-anonyme karakterer, som for eksempel Lavy (2008), Falch og Naper (2013) og Alne og Herstad (2024) finner en kjønnsforskjell i favør av jenter i ikke-anonyme karakterer, og i disse studiene tar de hensyn til gjennomsnittlige ferdighetsforskjeller mellom gutter og jenter. En mulig forklaring på dette kan være at ikke-anonyme karakterer, som standpunkt-karakter, kan reflektere andre ferdigheter enn eksamens-karakterer. Jenter kan derfor gjøre det bedre enn gutter, for eksempel på grunn av bedre sosiale ferdigheter. Kjønnsforskjellene kan også reflektere forskjeller i vurderingssituasjonen. Tidligere studier viser at gutter foretrekker konkurranse i større grad enn jenter (Niederle og Vesterlund 2007), og at gutter også gjør det relativt bedre i konkurransesituasjoner (Niederle og Vesterlund 2010). Dersom eksamenssituasjonen oppfattes som en mer konkurransepreget situasjon, kan dette forklare en mindre kjønnsforskjell målt ved eksamens-karakterer. Falch og Naper (2013) argumenterer for at konkurranseaspektet ved eksamen ikke kan forklare kjønnsforskjellen de finner når de sammenligner standpunkt-karakterer og eksamens-karakterer. Hvis dette stemmer, betyr det at kjønnsforskjellen i vurdering trolig er grunnet forskjellsbehandling i karaktersetting. Et slikt utfall kan for eksempel drives av kjønnsforskjeller i hvordan elever greier å signalisere sine evner i faget til læreren, og det kan også skyldes kjønnsforskjeller i atferd i klasserommet som påvirker lærerens vurdering.

Det at vi ikke finner klare indikasjoner på forskjellsbehandling i karaktersetting basert på navn i vårt eksperiment, tyder på at kjønns- og etnisitetsforskjeller er knyttet til andre ting enn hvordan lærerne vurderer prøver. Det er trolig grunnet

at lærerne lar atferd i klasserommet påvirke vurdering, men det kan også være at lærernes aggregering av informasjon opp til en standpunktkarakter er ulik for gutter og jenter. Begge disse hypotesene styrkes av at lærernes implisitte assosiasjoner ikke ser ut til å påvirke karaktersetningen deres i en prøvesituasjon.

7.2 Elevers forståelse av rasisme og diskriminering

Måten individer forstår og fortolker virkeligheten påvirkes av hvem de er, og konteksten de befinner seg i. Amerikanere med lys hud opplever for eksempel at det amerikanske samfunnet er langt mindre rasistisk enn individer med mørk hudfarge (Carter og Murphy 2015). Det mangler kunnskap om hvordan ungdom og skoleelever forstår begrepet rasisme. For å forstå hvorvidt elevene vi har intervjuet har opplevd rasisme, må vi forstå hva de oppfatter og definerer som rasisme.

I faglitteraturen skilles det mellom biologisk rasisme, kulturell rasisme, direkte rasisme, indirekte rasisme og strukturell rasisme. Mens den biologiske og kulturelle rasismen er individualiserte og ideologiserte begreper, retter strukturell rasisme søkelyset mot samfunnets underliggende strukturer. Erfaringer med rasisme avhenger altså av om ungdom har en individualisert eller strukturell forståelse av rasisme. Om det første er tilfellet, vil ikke nødvendigvis systematisk forskjellsbehandling i samfunnet forstås som rasisme av elever. Dersom elevene har en strukturell forståelse av rasisme, kan de tolke hendelser og situasjoner der ingen aktører er intensjonelt rasistiske som rasistiske.

For å undersøke hvordan ungdommer forstår rasisme, har vi gjennomført fire individuelle intervjuer og totalt femten gruppeintervjuer med 10. klasseelever på tre ungdomsskoler. Gruppeintervjuer gir mulighet til å studere kompleksiteten ved rasisme og diskriminering innenfor rammen av levd erfaring. Når flere samtaler om noe de har inngående kjennskap til, vil det oppstå en dynamikk som ikke stimuleres på samme måte i individuelle intervjuer. Alle skolene er urbane skoler, og ligger i bydeler med ulik sosioøkonomisk sammensetning.

Blant elevene vi har intervjuet oppfattes rasisme på en individualisert måte. For disse elevene er rasisme fordømmer rettet mot individer eller grupper, basert på kjennetegn som hudfarge, etnisitet, religion, kultur og nasjonalitet. Samtidig er rasisme noe som er rettet mot enkeltpersoner, og det er hatefullt. Om en handling eller hendelse er rasistisk, avgjøres allikevel av intensjonen og opplevelsen til aktørene. Disse funnene er i samsvar med andre studier (Hagen 2021).

Fordi språk kan ha ulik betydning for forskjellige individer og i ulike situasjoner, er det vanskelig for elevene å avgjøre om en hendelse er rasistisk eller ikke. Det er også krevende for elevene å skille mellom rasisme, og andre former for nedsettende holdninger og mobbing. Usikkerheten om hva som kan defineres

som rasistisk forsterkes også av at elevene er opptatt av sin egen skolehverdag, der de opplever at sosiale hierarkier, popularitet og makt blir definert i et nåtidsperspektiv. I tillegg blir rasisme ofte bagatellisert som «tull» og «lite alvorlig». Samtidig er elevene i våre intervjuer opptatt av at rasisme også kan finnes uten rasistiske intensjoner eller individer. De reflekterer altså over at rasismen kan være strukturell, men vi opplever at de mangler ord for å uttrykke dette.

Våre intervjuer indikerer at det er utfordrende for elever å identifisere rasisme. Selv om skolene iverksetter prosedyrer for å håndtere slike hendelser, og arbeider målrettet med å forme holdninger, kan effekten av disse tiltakene være begrenset. En tolkning av disse funnene kan være at skolens arbeid med gode skolemiljø må bidra til å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning rundt sosiale spørsmål som rasisme og diskriminering.

7.3 Elevers erfaringer med diskriminering og rasisme

Når elevene i våre intervjuer forteller om erfaringer med diskriminering og rasisme i skolen, forteller de ytterst sjelden om opplevd diskriminering og rasisme i møte med lærere og andre ansatte på skolene. Det de derimot snakker mye om, er krenkende kommentarer med rasistisk og diskriminerende ordbruk mellom elever. En oppfatning som går igjen blant elevene, er at slike kommentarer i skolehverdagen er normalisert på skolene de går på.

I analysen i rapporten går vi i dybden på erfaringer med diskriminerende og krenkende kommentarer mellom elever i skolen. Tidligere forskning gir ulike, og til dels komplementære, forklaringer på hvorfor barn og unge med minoritetsbakgrunn i miljøer med høy minoritetsandel bruker et språk som kan oppfattes som rasistisk og diskriminerende om seg selv og andre. Humor om rasisme blant stigmatiserte grupper har blitt beskrevet som en «overlevelsesteknikk» (Roberts mfl., 2008). Bruk av rasistiske ord kan være en måte for marginaliserte grupper å ta eierskap til ordene og redusere spenninger knyttet til stereotypier (Ellithorpe mfl. 2014). Annen forskning konkluderer med at unge kan bruke slike ord for å skape nærhet og felleskap i miljøer med stort mangfold (Winkler Reid 2015). Forskning fra Norge har funnet at gutter kan bruke rasistiske ord som humor for å teste grenser og forsøke å overgå hverandre (Johannessen 2021).

Ifølge elevene vi har intervjuet kan rasistiske og diskriminerende ord brukes for å uttrykke vennskap, men at de i større grad opplever at ordene brukes for å teste grenser. Normen på skolene vi har besøkt, er at man skal «ta spøken» og ikke reagere negativt. Samtidig reflekterer elevene vi har snakket med over at man ikke kan vite hvordan mottakeren av ord og kommentarer egentlig oppfatter de. Flere

elever sier også at de opplever ordene og kommentarer negativt, og enkelte elever er tydelige på at de opplever ordbruken på skolene de går på som rasisme. Elevintervjuene tegner et klart bilde av hvordan normaliseringen av rasistisk språkbruk skaper et negativt skolemiljø for mange elever.

Det brede spekteret av tolkningsmuligheter gjør det utfordrende for både elever og skolens ansatte å identifisere og adressere rasisme og diskriminering i skolehverdagen. Lærerne som ble intervjuet etter karaktergivningsforsøket, uttrykker et behov for bedre verktøy for å håndtere rasistisk og diskriminerende kommentarer mellom elevene. I elevintervjuene uttrykker en del informanter liten tiltro til at lærere kan hjelpe når de opplever kommentarene som vanskelige. Noen elever forteller at lærere og andre skoleansatte har bedt dem om å ignorere hendelser, hvilket disse elevene reagerer negativt på. Samtidig reflekterer også elever over at det kan være vanskelig for lærerne å gripe inn i situasjoner der det er et bredt tolkningsrom. Dette er utfordrende med tanke på skoletrivsel – da sosial støtte kan være en buffer mot negative konsekvenser av diskriminering og rasisme (Brody mfl. 2014; Bradshaw mfl. 2016). En del elever ønsker derfor at skolen skal ta en mer forebyggende og aktiv rolle når det gjelder kommentarbruk.

Elevene i våre intervjuer opplever stigmatisering basert en kombinasjon av bosted, utseende, kultur og klasse. For eksempel reflekterer informanter over at medias negative fremstilling av bydelen de bor i kan bidra til fordommer mot alle som bor der. De opplever også at det er stigmatiserende for personer med synlig minoritetsbakgrunn å bo i disse bydelene, fordi det blir fremstilt ekstra negativt dersom det skjer noe i bydelen og personer med synlig minoritetsbakgrunn er involvert.

7.4 Elevers håndtering av og opplevde konsekvenser av diskriminering og rasisme

Både situasjonen og relasjonen til 'avsender' er viktige faktorer for hvordan individer reagerer på opplevd stigmatisering som rasisme og diskriminering. Reaksjonene kan variere betydelig hvis man opplever stigmatisering fra en overordnet på arbeidsplassen, sammenlignet med stigmatisering i møte med naboer, venner, eller medelever i skolegården (jf. Vassenden mfl. 2024). Håndtering og reaksjoner avhenger av hvordan man selv ønsker å fremstå, og hvordan ulike reaksjoner vil påvirke relasjonen mellom 'mottaker' og 'avsender' (Vassenden mfl. 2024). I tillegg påvirkes individers mulige reaksjoner av både kulturell bakgrunn, bredere samfunnsforhold og sosiale normer (Lamont og Mizrachi, 2012).

Ungdomsskoleelevene vi har intervjuet forteller at de blir sinte, lei seg og frustrerte når de opplever rasisme og diskriminering. Mange blir usikre på

hvordan de skal tolke ulike situasjoner, og på hvordan de skal reagere. Usikkerheten knyttet til hvordan de skal reagere kan oppstå i situasjoner der de opplever både åpenbar, subtil eller flertydig diskriminering og rasisme. Humor, unnvikelse og ignorering, men også konfrontasjon, er de reaksjonsformene vi oftest hører om i interjuvene med elevene. Uavhengig av reaksjonsform viser elevenes framstillinger at det krever mye mental kapasitet å forholde seg til stigmatisering, som også tidligere forskning har vist (f.eks. Fleming mfl. 2012, Vassenden mfl. 2024).

Det «mentale arbeidet» elevene må gjøre for å håndtere ulike situasjoner, både når situasjonen oppstår og i etterkant, kan gå utover livskvaliteten. Når elevene blir spurt om hva de mener kan være konsekvenser av diskriminering og rasisme, peker de først og fremst på forhold knyttet til psykisk helse, konsentrasjon, internalisering, motivasjon, selvbilde og selvfølelse. Dette samsvarer med tidligere forskning som finner klare sammenhenger mellom opplevd rasisme/diskriminering og disse faktorene (se Wollscheid mfl., 2021, Wollscheid mfl. 2022b). Forskning finner at internalisering kan ha negative helsekonsekvenser (Willis mfl. 2021, James mfl. 2021). I funnene våre beskriver elevene eksempler på erfaringer med subtil og flertydig diskriminering og rasisme, for eksempel i det offentlige rom. Forskning finner at de negative helsekonsekvensene er sterkere ved opplevd flertydig og subtil diskriminering/rasisme enn ved opplevd åpenbar diskriminering/rasisme (Noh, Kaspar og Wickrama, 2007; Matheson mfl. 2021; Rask mfl. 2018). Utdanningsløpet kan bli både direkte og indirekte påvirket av disse faktorene. For eksempel kan redusert selvbilde og selvfølelse påvirke skolemotivasjon og -trivsel, samt videre utdanningsvalg og aspirasjoner.

Våre funn støtter resultater fra psykologisk forskning (Douglass mfl. 2016), som finner at rasistiske og diskriminerende kommentarer kan ha en negativ innvirkning på livene til elevene, selv når gruppenormene tilsier at det skal oppleves uproblematisk. Tidligere forskning finner dessuten at rasistiske kommentarer, selv når de beskrives som ertende og vennskapelige, kan være forbundet med høyt angstnivå i etterkant av hendelsene. Det er også individuelle variasjoner i hvordan slike kommentarer erfares, og i innvirkningen de kan ha på psykisk helse (Douglass mfl. 2016). Denne individuelle variasjonen understreker kompleksiteten elever og lærere må forholde seg til i skolehverdagen.

De fleste elevene uttrykte ikke en forventning om diskriminering i arbeidslivet. Ett unntak var et syn om at stigmatiserende erfaringer kan føre til at en velger yrker der det er en høyere andel innvandrere i ledelsen, siden det er disse som ansetter. I tillegg mente noen informanter at en kan velge yrke for å motbevisse negative og positive stereotyper. Funnene våre viser også at opplevd og forventet diskriminering kan virke inn på skolevalg, noe som er et underbelyst tema i forskningen. For de fleste informantene var faglig tilbud og skolens rykte det mest

avgjørende når de skulle velge videregående skole. En del informanter vektla imidlertid også skolemiljøet når de snakket om hvor de ønsket å søke. Her var et gjennomgangstema at en del elever ikke ønsket å gå på skoler der de kom til å være blant få elever med synlig minoritetsbakgrunn fordi de forventet mer diskriminering og rasisme, og mindre støtte, fra medelever i et slikt skolemiljø.

7.5 Avsluttende betraktninger

Denne rapporten har som mål å belyse forskjellsbehandling, rasisme og diskriminering i skolen. Først analyseres hvordan diskriminering og forskjellsbehandling påvirker karakterene til ulike elevgrupper i norsk skole. Deretter utforskes ungdomsskoleelevers erfaringer med rasisme og diskriminering, deres forståelse av disse begrepene, hvordan de håndterer slike situasjoner og deres perspektiver på konsekvenser av diskriminering og rasisme. Rapporten gir ny innsikt om diskriminering og rasisme i utdanningssystemet, basert på data fra et surveyeksperiment med 203 lærere i norsk og matematikk, samt kvalitative intervjuer med 10 lærere og 53 elever.

Selv om det finnes forskjeller i karakterer basert på kjønn og etnisitet, viser vårt eksperiment ingen klare indikasjoner på at lærere diskriminerer basert på navn. Dette indikerer at kjønns- og etnisitetsforskjeller i karakterer er knyttet til andre forhold enn lærerens vurderingsmetoder på en enkelt elevbesvarelse. Falch og Naper (2013) hevder at konkurranseaspektet ved eksamen ikke kan forklare de observerte kjønnsforskjellene mellom standpunkt- og eksamenskarakterer. I lys av vårt eksperiment, tyder det på at interaksjonen mellom elev og lærer i klasserommet kan være hovedforklaringen på de observerte forskjellene i lærernes standpunktverdinger. Noen elevgrupper kan få systematisk lavere karakterer som følge av deres oppførsel, mens en annen forklaring kan være at enkelte grupper kan være bedre til å vise læreren sine ferdigheter gjennom atferd i klasserommet. Uansett mekanisme, resulterer dette i at lærernes samlede vurdering av informasjon om elevene fører til systematiske forskjeller i standpunktkarakter som ikke kan forklares med evnenivå alene.

Selv om det ikke er funnet klare indikasjoner på at lærere diskriminerer basert på navn, er det viktig at lærere i sin opplæring blir bevisstgjort rundt sine egne implisitte skjevheter. Dette kan bidra til å redusere kjønns- og etnisitetsforskjeller i karakterer som kan være knyttet til andre faktorer enn selve vurderingsmetodene. Lærere bør også være oppmerksomme på hvordan elevenes oppførsel i klasserommet kan påvirke deres vurderinger. Dette innebærer å utvikle metoder for å vurdere elevenes faglige prestasjoner mer objektivt, hvor adferd i klasserommet ikke spiller en *uforholdsmessig* stor rolle. Lærere bør oppfordres til kontinuerlig profesjonell utvikling, spesielt innenfor områder som inkluderer

vurderingspraksis og håndtering av mangfold i klasserommet. Dette kan bidra til å sikre at vurderingene blir så rettferdige og nøyaktige som mulig.

Informantene i den kvalitative delen av undersøkelsen vår rapporterer sjelden om diskriminering og rasisme fra lærere, men opplever ofte rasistiske og diskriminerende kommentarer fra medelever. Dette synes å være en normalisert del av skolehverdagen på de studerte skolene. Selv om mange elever definerer de rasistiske og diskriminerende kommentarene som morsomme, er det et tydelig funn at kommentarene kan de ha en negativ innvirkning på livene til elevene. Det er også svært omstridt blant elevene hvordan kommentarene skal oppfattes, og normen om at dette er uskyldig spøk og hvor grensene går, er under kontinuerlig forhandling ved alle de tre skolene. Denne omstridtheten er også en kilde til dårlig skolemiljø i seg selv. Det store fortolkningsrommet og innrammingen som spøk gjør det også krevende for lærere å håndtere kommentarene. Mange elever uttrykker misnøye med læreres håndtering, og noen reagerer på at lærere har bedt dem om å overse slike kommentarer.

Elevene er ofte usikre på hvordan de skal tolke og reagere på rasistiske og diskriminerende hendelser, enten de er åpenbare eller mer subtile. Elevenes reaksjoner varierer fra humor og unnvikelse til konfrontasjon. Alle disse formene for håndtering krever en betydelig mental innsats, spesielt når det forventes at de skal tåle slik oppførsel, og i situasjoner med flertydig eller subtil diskriminering og rasisme. I analysen vår finner vi også at elever i liten grad snakker om strukturell rasisme. Effekten av skolens tiltak kan begrenses hvis det er krevende for elevene å identifisere og diskutere rasisme. Basert på elevenes stemmer i denne studien, vil vi peke på nødvendigheten av å ha et utdanningssystem som fokuserer på å utvikle elevenes kritiske evner om sosiale emner som rasisme og diskriminering, i tillegg til å fremheve retningslinjer. Det er også viktig at skoleledelse, lærere og andre skoleansatte ikke uten videre avfeier rasistiske og diskriminerende kommentarer som uskyldig ungdomshumor, da funnene våre viser at dette virker negativt inn på skoletrivsel og livskvalitet for mange av elevene.

Referanser

- Alne, R. & E. I. Herstad (2024). Examining the Fallout: Who is hurt by educational gender biases? [Available upon request]. SSRN Working Paper.
- Alne, R., R. B. Reiling, & E. I. Herstad (2023). Examining Bias in Teacher Evaluations of Students. AEA RCT Registry.
<https://doi.org/10.1257/rct.12510-2.0>.
- Alne, R., E. I. Herstad, R.B. Reiling (2024). Fairness in grading: Examining the Role of Ethnicity and Gender in Teacher Assessments Through Random Assignment [Available upon request].
- Andersson, L., N. Jakobsson, & A. Kotsadam (2012). A field experiment of discrimination in the Norwegian housing market: Gender, class, and ethnicity. *Land Economics*, 88(2), 233-240.
- Antirasistisk Senter (2017). Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun. En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom.
- Assari, S. (2020). Family socioeconomic status and exposure to childhood trauma: Racial differences. *Children*, 7(6), 57.
- Baert, S. (2018). Hiring discrimination: An overview of (almost) all correspondence experiments since 2005. In S. M. Gaddis (Ed.), *Audit Studies: Behind the Scenes with Theory, Method, and Nuance*, pp. 63–77. Cham, Switzerland: Springer.
- Bakken, A. (2021). Ungdata 2021. Nasjonale resultater (NOVA-rapport 8/21). Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>.
- Bangstad, S. (2017). Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(3), 233-251.
- Bangstad, S., & C.A. Døving (2015). Hva er rasisme? Oslo: Universitetsforlaget.
- Bangstad, S., Rønningen, N. M., Larsen, E. N., Sandset, T. & Massao, P. B. (2022) Kartlegging av rasisme og diskriminering i møte med Oslo kommune. KIFO Rapport 2022: 2. Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning
- Baxter, J. & J. Eyles (1997). Evaluating Qualitative Research in Social Geography: Establishing 'Rigour' in Interview Analysis. *Transactions of the Institute of British Geographers* 22 (4):505-525. doi: 10.1111/j.0020-2754.1997.00505.x.
- Beach, D. & M. Dovemark, A. Schwartz, & E. Öhrn (2013). Complexities and Contradictions of Educational Inclusion – A Meta-Ethnographic Analysis.

- Nordic studies in education* 33 (4):254-268. doi: 10.18261/ISSN1891-5949-2013-04-02.
- Becker, G. (1971). *The Economics of Discrimination* (2 utg.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Benner, A.D., Y. Wang, Y. Shen, A. E. Boyle, R. Polk, & Y-P Cheng. (2018). Racial/Ethnic Discrimination and Well-Being During Adolescence: A Meta-Analytic Review. *Am Psychol* 73 (7): 855-883. doi: 10.1037/amp0000204.
- Bertrand, M., & J. Pan (2013). The trouble with boys: Social influences and the gender gap in disruptive behavior. *American economic journal: applied economics* 5.1: 32-64.
- Bickerstaff, J. J. (2012). All Responses are not Created Equal: Variations in the Antiracist Responses of First-Generation French Blacks. *Du Bois Review: Social Science Research on Race* 9 (1): 107-131.
- Bjørnshagen, V., & Ugreninov, E. (2021). Disability disadvantage: experimental evidence of hiring discrimination against wheelchair users. *European Sociological Review*, 37(5), 818-833.
- Bradshaw, D., S. Jay, N. McNamara, C. Stevenson, & O.T. Muldoon (2016). Perceived discrimination amongst young people in socio-economically disadvantaged communities: Parental support and community identity buffer (some) negative impacts of stigma. *Br J Dev Psychol* 34 (2):153-168. doi: 10.1111/bjdp.12120
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brekke, J. P., Fladmoe, A., Hesstvedt, S., & Wollebæk, D. (2024). Holdninger til innvandring, integrering og mangfold. Integreringsbarometeret 2024. *Rapport-Institutt for samfunnsforskning*.
- Brody, G. H., M-L Lei, D.H. Chae, T. Yu, S.M. Kogan, & S. R. H. Beach (2014). Perceived Discrimination Among African American Adolescents and Allostatic Load: A Longitudinal Analysis With Buffering Effects. *Child Dev* 85 (3):989-1002. doi: 10.1111/cdev.12213.
- Brookhart, S. M., T. R. Guskey, A.J. Bowers., J.H. McMillan, J.K. Smith, L.F. Smith, ... & M. E. Welsh (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of educational research*, 86(4), 803-848.
- BUFDIR. (u.å.). *Begreper og kunnskapsgrunnlag – samer, nasjonale minoriteter og personer med innvandrerbakgrunn*. Hentet 18. juni 2024 fra <https://www.bufdir.no/statistikk-og-analyse/etnisitet-religion/begreper>
- Bursell, Moa. 2012. "Name change and destigmatization among Middle Eastern immigrants in Sweden." *Ethnic and racial studies* 35 (3):471-487. doi: 10.1080/01419870.2011.589522.

- Carr, E.R., M.Dawn. F.T. Szymanski, M.W. Lindsey, & J.K. Nadine 2014.
 "Understanding the Link Between Multiple Oppressions and Depression
 Among African American Women: The Role of Internalization." *Psychology of
 women quarterly* 38 (2):233-245. doi: 10.1177/0361684313499900.
- Carver, C. S. 1997. "You want to measure coping but your protocol's too long:
 consider the brief COPE." *Int J Behav Med* 4 (1):92-100. doi:
 10.1207/s15327558ijbm0401_6.
- Carter, E. R., & M.C. Murphy (2015). Group-based differences in perceptions of
 racism: What counts, to whom, and why?. *Social and personality psychology
 compass*, 9(6), 269-280.
- Carter, R.T., & J. Forsyth (2010). Reactions to racial discrimination: Emotional
 stress and help-seeking behaviors. *Psychological Trauma: Theory, Research,
 Practice, and Policy*, Vol 2(3), Sep 2010, 183-191
- Castañeda, E. (2012): Places of stigma: Ghettos, barrios and banlieues. I *The
 ghetto: Contemporary global issues and controversies*, red. Hutchison, R.,
 Haynes, B. D., 159-90. Westview Press.
- Douglass, S., S. Mirpuri, D. English, & T. Yip. (2016). "They Were Just Making
 Jokes": Ethnic/Racial Teasing and Discrimination Among Adolescents. *Cultur
 Divers Ethnic Minor Psychol* 22 (1):69-82. doi: 10.1037/cdp0000041.
- Ehrkamp, P. (2005). Placing identities: Transnational practices and local
 attachments of Turkish immigrants in Germany. *Journal of ethnic and
 migration studies* 31 (2):345-364. doi: 10.1080/1369183042000339963.
- Ellefsen, R. & S. Sandberg (2021): A repertoire of everyday resistance: young
 Muslims' responses to anti-Muslim hostility, *Journal of Ethnic and Migration
 Studies*, doi: 10.1080/1369183X.2021.1894913
- Ellithorpe, M., S. Esralew, & L. Holbert (2014). Putting the "self" in self-
 deprecation: When deprecating humor about minorities is acceptable. *Humor
 (Berlin, Germany)* 27 (3):401-422. doi: 10.1515/humor-2014-0070.
- Erdal, M. B., Davide, B., Mathias, K., Halteskog, T. M., Brochmann, G., Bevelander,
 P., ... & Jensen, K. K. (2019). Citizenship, participation and belonging in
 Scandinavia: Results from a survey among young adults of diverse origins in
 Norway, Sweden and Denmark.
- Eriksen, I.M.(2017). *De andres skole : gruppedannelse og utenforskap i den
 flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Falch, T., & Naper, L. R. (2013). Educational evaluation schemes and gender gaps
 in student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 12-25.
- Fangen, K. & Lynnebakke, B: (2014). Navigating Ethnic Stigmatisation in the
 Educational Setting: Coping Strategies of Young Immigrants and Descendants
 of Immigrants in Norway. *Social inclusion* 2 (1):47-59. doi:
 10.17645/si.v2i1.26.

- Fibbi, R., A.H. Midtbøen, & P. Simon. (2021). *Migration and Discrimination: IMISCOE Short Reader*. 1st 2021. red. Cham: Springer.
- Fladmoe, A., & Brekke, J. P. (2022). Holdninger til innvandring og integrering før og etter Russlands invasjon av Ukraina 24. februar 2022: Tilleggsanalyse til Integreringsbarometeret 2022. Rapport–Institutt for samfunnsforskning.
- Fleming, C.M., M. Lamont & J. S. Welburn (2012). African Americans respond to stigmatization: the meanings and salience of confronting, deflecting conflict, educating the ignorant and ‘managing the self’, *Ethnic and Racial Studies*, 35:3, 400-417. <http://dx.doi.org/10.1080/01419870.2011.589528>
- Fylkesnes, S. (2019). Whiteness in teacher education discourses: An analysis of the discursive usage and meaning making of the term cultural diversity.
- Gaddis, S. M. (2018). An introduction to audit studies in the social sciences (pp. 3-44). Springer International Publishing.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of personality and social psychology*, 74(6), 1464.
- Guskey, T. R. (2014). *On your mark: Challenging the conventions of grading and reporting*. solution tree press.
- Hagen, F. S. (2021). Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7.
- Handulle, A. & A. Vassenden. 2021. 'The art of kindergarten drop off': how young Norwegian-Somali parents perform ethnicity to avoid reports to Child Welfare Services. *European journal of social work* 24 (3):469-480. doi: 10.1080/13691457.2020.1713053.
- Harris, L. R. & G.T. Brown (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 365–381.
- Hassler, S. & L. Eklund (2012). Sense of coherence and self-reported health among Roma people in Sweden - a pilot study. *Int J Circumpolar Health* 71 (1):1-6. doi: 10.3402/ijch.v71i0.18438.
- Hinnerich, B. T., E. Höglin, & M. Johannesson (2015). Discrimination against students with foreign backgrounds: Evidence from grading in Swedish public high schools. *Education Economics*, 23(6), 660-676.
- James, D. (2021). The seemingly 'protective' effect of internalised racism on overall health among 780 Black/African Americans: the serial mediation of stigma consciousness and locus of control. *Psychol Health* 36 (4):427-443. doi: 10.1080/08870446.2020.1797028.
- Johannessen, E.M.V. (2021). Blurred Lines: The Ambiguity of Disparaging Humour and Slurs in Norwegian High School Boys' Friendship Groups. *Young (Stockholm, Sweden)* 29 (5):475-489. doi: 10.1177/11033088211006924.

- Junnilainen, L. (2020). Place Narratives and the Experience of Class: Comparing Collective Destigmatization Strategies in Two Social Housing Neighborhoods. *Social inclusion* 8 (1):44-54. doi: 10.17645/si.v8i1.2310.
- Kalcic, M., & Ye, J. (2023). Utdanningsløp blant innvandrerne og norskfødte med innvandrerforeldre. Statistics Norway–SSB. <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/artikler/utdanningslop-blantinnvandrerne-i-norge>.
- Kindt, M.T. (2018). Right choice, wrong motives? Narratives about prestigious educational choices among children of immigrants in Norway. *Ethnic and racial studies* 41 (5):958-976. doi: 10.1080/01419870.2017.1312009.
- Kitterød, R. H., Røed, M., & Ugreninov, E. (2021). Søkelys på diskriminering i arbeidslivet. *Søkelys på arbeidslivet*, (3-4), 173-181.
- Kleva, Anne Elin, C. Rackwitz, & R.B Steinfjell(2024). «Rasisme er overalt»: barn og unges stemmer om fordommer og rasisme. Oslo: Redd Barna.
- Kour, P., & R. S. Spilker (2017). Discrimination and its effect on health among immigrants and ethnic minorities: A scoping review. *European journal of public health* 27 (suppl_3). doi: 10.1093/eurpub/ckx187.125.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2014). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. 5th edition. Los Angeles: SAGE.
- Kunst, J,R., J. Tajamal, D.L. Sam, & P. Ulleberg, P. (2012). Coping with Islamophobia: The effects of religious stigma on Muslim minorities' identity formation. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 518-532.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. SAGE Publications.
- Ladd, G.W. & Kochenderfer-Ladd, B. (2016). Research in Educational Psychology: Social Exclusion in School. I Riva, P. & Eck, J. (red): *Social Exclusion*, 109-132. DOI 10.1007/978-3-319-33033-4_6
- Lamont, M.& N. Mizrachi (2012): Ordinary people doing extraordinary things: responses to stigmatization in comparative perspective, *Ethnic and Racial Studies*, 35:3, 365-381.
- Lavy, V. (2008). Do gender stereotypes reduce girls' or boys' human capital outcomes? Evidence from a natural experiment. *Journal of public Economics*, 92(10-11), 2083-2105.
- Lilleaas, U. B., Ellingsen, D., & Sløk-Andersen, B. (2020). Humorens tvetydige funksjon: Hva kjennetegner humor som kan fungere ekskluderende i tradisjonelle mannsbastioner?. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 44(1), 8-22.
- Lippens, L., S. Vermeiren, and S. Baert (2023). The state of hiring discrimination: A meta-analysis of (almost) all recent correspondence experiments. *European Economic Review* 151, 104315.

- Lødding, B., Seland, I., & Prøitz, T. S. (2016). Kampen om karakteren. Elevers motspill i møte med læreres vurderingspraksis i videregående skole. *Sosiologi i dag*, 46(3-4).
- Markussen, E. (2019). *Karakterene fra tiende betyr (nesten) alt: Om gjennomføring, kompetanseoppnåelse og slutting i videregående opplæring gjennom fire år for unge som gikk ut av ungdomsskolen i Bergen våren 2014*. NIFU-rapport.
- Matheson, K., A. Pierre, M. D. Foster, M. Kent, & H. Anisman (2021). Untangling racism: Stress reactions in response to variations of racism against Black Canadians. *Humanities & social sciences communications* 8 (1):1-12. doi: 10.1057/s41599-021-00711-2.
- Meyer, J. C. (2000). Humor as a double-edged sword: Four functions of humor in communication. *Communication theory*, 10(3), 310-331.
- Midtbøen, A. H. (2015). Etnisk diskriminering i arbeidsmarkedet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 56(1), 4-30.
- Midtbøen, A. H. (2016). Discrimination of the second generation: Evidence from a field experiment in Norway. *Journal of International Migration and Integration*, 17, 253-272.
- Midtbøen, A.H. & Lidén, H. (2016). Kumulativ diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 1, 3-26. doi.org/10.18261/issn.1504-2928-2016-01-01
- Midtbøen, A.H. (2021). Strukturell rasisme i en strukturelt inkluderende velferdsstat?. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 106-115.
- Midtbøen, A. H., & Quillian, L. (2021). Forbigående fenomen eller permanent virkelighet? Etnisk diskriminering i arbeidsmarkedet på tvers av tid, sted og generasjoner. *Søkelys på arbeidslivet*, (3-4), 182-196.
- Moldrheim, S. (2021). Ordet fanger. Om rasisme, ambivalens og tvetydighet. In *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (pp. 37-61). Universitetsforlaget.
- Myrebøe, T. (2021). Nedsettende - og innafor? - læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk i klasserommet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 7:210. doi: 10.23865/ntpk.v7.2141.
- Neumark, D. (2018). Experimental research on labor market discrimination. *Journal of Economic Literature* 56 (3), 799-866
- Niederle M, L. Vesterlund (2007). Do women shy away from competition? Do men compete too much? *Quarterly Journal Economics*. 122(3):1067-1101.
- Niederle, M., & Vesterlund, L. (2010). Explaining the gender gap in math test scores: The role of competition. *Journal of economic perspectives*, 24(2), 129-144.
- Noh, S., V. Kaspar, & K. A. S. Wickrama. (2007). Overt and Subtle Racial Discrimination and Mental Health: Preliminary Findings for Korean

- Immigrants.. *Am J Public Health* 97 (7):1269-1274. doi: 10.2105/AJPH.2005.085316.
- NOU 2019: 3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- NOU 2024: 8 (2024). *Likestillingens neste steg. Kultur- og likestillingsdepartementet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2024-8/id3035815/>
- Nyumba, T.O., K. Wilson, C.J. Derrick & N. Mukherjee (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9 (1) 20-32. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>.
- Paradies, Y., J. Ben, N. Denson, A. Elias, N. Priest, A. Pieterse, A. Gupta, M. Kelaher, & G. Gee (2015). Racism as a Determinant of Health: A Systematic Review and Meta-Analysis. *PLoS One* 10 (9):e0138511-e0138511. doi: 10.1371/journal.pone.0138511.
- Pihl, J. (2010). Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge: utsyn.
- Phelps, E. S. (1972). The Statistical Theory of Racism and Sexism. *The American Economic Review*, 62(4), 659-661.
- Piwoni, E. (2022). Improving the study of responses to experiences of ethnoracial exclusion—a heuristic for comparative qualitative research, *Ethnic and Racial Studies*, doi: 10.1080/01419870.2022.2059386
- Proba (2023). *Barn og unges erfaringer med rasisme og diskriminering og rasisme. Rapport 2023-19*. Oslo: Proba samfunnsanalyse.
- Rambøll (2020). *Vurdering i skolen*. Rambøll Management Consulting.
- Rask, S., I. T. Elo, S. Koskinen, E. Lilja, P. Koponen, & A.E. Castaneda (2018). The association between discrimination and health: findings on Russian, Somali and Kurdish origin populations in Finland. *Eur J Public Health* 28 (5):898-903. doi: 10.1093/eurpub/cky100.
- Reeves, R. V. (2022). *Of boys and men: Why the modern male is struggling, why it matters, and what to do about it*. Brookings Institution Press.
- Roberts, R.A., L.A. Bell, & B. Murphy (2008). Flipping the Script: Analyzing Youth Talk about Race and Racism. *Anthropology & education quarterly* 39 (3):334-354. doi: 10.1111/j.1548-1492.2008.00025.x.
- Rosten, M.M. (2017). Territoriell stigmatisering og gutter som «leker getto» i Groruddalen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1-2017, 53-70.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole-Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 72-83.
- Sivenbring, J. (2016). I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan.

- Sprietsma, M. (2013). Discrimination in grading: Experimental evidence from primary school teachers. *Empirical economics*, 45, 523-538.
- SSB. (2024). Statistikkbanken tabell 07489: Befolkning etter kjønn og alder. Hentet 27 mai 2024 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/07498/tableViewLayout1/>.
- Svendsen, B. A. (2014). Kebabnorskdebatten. En språkideologisk forhandling om sosial identitet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1).
- Søholt, S., & K. Astrup (2009). Etniske minoriteter og forskjellsbehandling i leiemarkedet. Oslo: Norsk institutt for by-og regionforskning.
- Tan, B. J. (2023). The consequences of letter grades for labor market outcomes and student behavior. *Journal of Labor Economics*, 41(3), 565-588.
- Thijssen, L., F. van Tubergen, M. Coenders, R. Hellpap, R., & S. Jak (2022). Discrimination of black and muslim minority groups in western societies: evidence from a meta-analysis of field experiments. *International Migration Review* 56 (3), 843-880.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- UNICEF (2022). U-REPORT NORGE: Hva mener barn og unge om rasisme. *What do children and youth think about racism*.
- Van Ewijk, R. (2011). Same work, lower grade? Student ethnicity and teachers' subjective assessments. *Economics of Education Review*, 30(5), 1045-1058.
- Vassenden, A., A. Handulle, & J. Orupabo (2024). To confront or not to confront? Seeing minorities' responses to ethnoracial stigmatisation through Goffman's ritual interaction order. *The Sociological Review*. doi: 10.1177/00380261241258613.
- Vogt, K. C. (2020). Prosessuell interseksjonalitet: Gutter, posisjoner og prosesser. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 44(2), 118-131.
- Wacquant, L. (2007). Territorial Stigmatization in the Age of Advanced Marginality. *Thesis Eleven*, 91(1), 66-77. <https://doi.org/10.1177/0725513607082003>
- Whittemore, R., S.K. Chase, and C.L. Mandle. 2001. Validity in Qualitative Research. *Qualitative Health Research* 11 (4):522-537. doi: 10.1177/104973201129119299
- Willis, H.A., E.E. Sosoo, D.L. Bernard, A. Neal, & E.W. Neblett (2021). The Associations Between Internalized Racism, Racial Identity, and Psychological Distress. *Emerging adulthood (Thousand Oaks, CA)* 9 (4):384-400. doi: 10.1177/21676968211005598.

- Winkler Reid, S. (2015). Making Fun out of Difference: Ethnicity-Race and Humour in a London School. *Ethnos* 80 (1):23-44. doi: 10.1080/00141844.2013.801504.
- Wollscheid, S., B. Lynnebakke, L.W. Fossum, og A.C. Bergene. 2021. *Konsekvenser av rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet, religion og livssyn: En kunnskapsoversikt*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. Oslo: NIFU.
- Wollscheid, S., R. Alne, A.C. Bergene, H. Karlstrøm, & L.W. Fossum (2022a). *Effekter av rasisme og diskriminering på integrering i arbeidslivet: En kunnskapsoversikt*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Oslo: NIFU.
- Wollscheid, S., B. Lynnebakke, M.T. Kindt, H. Karlstrøm, og L.W. Fossum (2022b). *Konsekvenser av rasisme og diskriminering for integrering innen utdanning: En kunnskapsoversikt*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Oslo: NIFU.
- Wollscheid, S., B. Lynnebakke, A.C. Bergene, H. Karlstrøm, & L.W. Fossum. (2022c). *Konsekvenser av rasisme og diskriminering for deltakelse i sivilsamfunnet: En kunnskapsoversikt*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Oslo: NIFU.
- Zschirnt, E. & D. Ruedin (2016). Ethnic discrimination in hiring decisions: a meta-analysis of correspondence tests 1990–2015. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 42 (7), 1115–1134
- Özdemir, B., S., & H. Stattin, H. (2014). Why and when is ethnic harassment a risk for immigrant adolescents' school adjustment? Understanding the processes and conditions. *Journal of youth and adolescence*, 43(8), 1252-1265. doi.org/10.1007/s10964-013-0038-y

Vedlegg

Vedlegg 1

Invitasjon til å delta i NIFU-studien Diskriminering, rasisme og utdanning

Til elever som er 15 år eller eldre ved utvalgte skoler i Oslo.

Dette er et spørsmål til deg som elev i 10. klasse om å delta i et forskningsprosjekt av Nordisk institutt for forskning på innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Målet med prosjektet er å få bedre kunnskap om unges erfaringer med diskriminering og rasisme på ulike samfunnsarenaer, og hvordan slike erfaringer kan påvirke læring og trivsel i skolen. Skolen din er utvalgt til å delta i denne studien.

Hva betyr det å delta i studien?

På 10. trinn skal vi gjøre to ting:

- 1) Intervjue elever individuelt
- 2) Intervjuer en gruppe med 10. klasse elever. Det betyr at vi snakker med en gruppe elever samtidig.

Dersom du ønsker det, kan du få se de spørsmålene vi skal stille under intervjuet i forkant så du vet hva vi skal spørre om. Vi som skal intervjuere dere, har lang erfaring og er utdannet til å gjøre dette. Det er viktig for oss at du føler deg trygg når vi er der og sikker på at det du sier ikke kan knyttes til deg som person. Etter at vi har intervjuet dere, vil vi skrive en kort oppsummering. Vi ønsker også å ta lydopptak av intervjuet dersom dere samtykker til dette. Opptaket vil lagres trygt og slettes etter prosjektslutt. I intervjuene vil også alle elever bli bedt om å unngå å si navn eller gi andre identifiserende karakteristikk på enkeltpersoner.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Sikt (tidligere Norsk senter for forskningsdata (NSD)) har vurdert at måten vi innhenter og bruker opplysninger om deg følger reglene for vern av personopplysninger.

Du har rett til å få se hvilken informasjon om deg vi samler inn og du kan be om at informasjonen slettes, at feil rettes opp eller at du kan få informasjonen av oss. Du har rett til å klage på bruken av personopplysninger til Datatilsynet.

Det du sier eller gjør vil ikke kunne kobles til annen informasjon om deg. Hvis vi bruker noe du har sagt i prosjektrapporten eller artikler vil ingen kunne kjenne igjen at det er du som har sagt dette. Vi vil ikke bruke navnet ditt eller noen annen informasjon som kan koble det du sier til deg som person etterpå.

Planen er at denne studien skal avsluttes 31.08.2027. Da vil vi fjerne ditt navn og andre personopplysninger om deg fra dataene vi har samlet inn.

Du bestemmer selv om du vil delta

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten å si hvorfor du gjør det. Dersom du trekker deg, har du rett til å be om at vi sletter alle personopplysninger om deg. Du kan også be om å få se personopplysningene og endre noe du synes er feil.

Om du bestemmer deg for å delta eller ei vil ikke påvirke din undervisning.

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

- Prosjektleder ved NIFU Rune Borgan Reiling, e-post: rune.borgan.reiling@nifu.no
- Administrasjonssjef og personvernombud ved NIFU: Claes Lampi, e-post: claes.lampi@nifu.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

På forhånd takk for ditt bidrag til prosjektet!

Vennlig hilsen
Rune Borgan Reiling,
Prosjektleder

Samtykke til å delta

Jeg har fått informasjon om studien «Karaktersetting i ungdomsskolen», og jeg vil delta på:

- Individuelt intervju
- Gruppeintervju

Flott om du kan skrive navnet ditt og skolen sitt navn med STORE BOKSTAVER:

Ditt navn: _____

Skolens navn: _____

Din signatur: _____

Kan vi kontakte deg hvis vi har oppfølgingsspørsmål?

- Ja
- Nei

E-post eller telefonnummer: _____

(Skjemaet leveres til NIFU-forskeren i intervjuet)

Vedlegg 2

Gruppeintervjuer: Temaer for intervjuguide

*På starten av intervjuet: Muntlig formidling av sentrale punkter
informasjonsskrivet: informasjon om prosjektet, samtykke, retten til å trekke seg
når som helst, anonymisering (heller ikke lærer eller andre på skolen får vite hva
dere har svart), oppbevaring av data.*

Forståelser av rasisme

1. Hva mener dere at rasisme er?
2. Hva mener dere at diskriminering er?
3. Er det noen handlinger og holdninger som er vanskelig å kalle rasisme /diskriminering? Utdyp.
4. Hva er forskjellen på rasisme og diskriminering?

Diskriminering og rasisme i Norge

5. Mener dere at det er mye rasisme i Norge? Evt. fra hvem og hvor?
for eksempel:
 - i media
 - på fritiden
 - på bussen/gata
 - når man søker jobb
6. Har dere inntrykk av at folk i Norge tenker på dere som norske?
7. Kan det være rasisme i et land selv om folk selv mener de ikke er rasistiske?

Erfaringer med diskriminering og rasisme

8. Har dere selv opplevd eller sett at andre har vært utsatt for diskriminering eller rasisme på denne skolen eller andre skoler dere har gått på?
Evt. utdype: hva skjedde, og hvem var involvert? (Mellom medelever? Fra lærere? Fra andre skoleansatte? I pensum? På andre måter?)
9. Evt. Hvordan håndterte lærere/andre skoleansatte situasjonen? Hva evt. gjorde/sa de?
10. Evt. Hvordan reagerte dere selv på den situasjonen?
Når dere tenker tilbake, tenker dere at dere burde reagert annerledes?
Hvorfor? Hva følte dere da det skjedde? Hvordan preget disse hendelsene dere?

Konsekvenser av diskriminering og rasisme

11. Har dere erfart at diskriminering og rasisme påvirker dere eller noen dere kjenner godt (for eksempel søsken, venner)?
 - Evt. på hvilken måte?
 - Vi er særlig interessert i å høre hvordan opplevelser av diskriminering og rasisme påvirker skolegangen (for eksempel trivsel, læring, motivasjon, hva dere vil studere videre). Utdyp.

Framtiden

12. Hva tror dere at dere gjør om 10 år? 20 år?
13. Hva ønsker dere å jobbe med?
14. Hvilken videregående skole ønsker dere å gå på?

Informasjon om informantene:

- Alder

Er det noe dere vil legge til?

- Er det noe dere ikke har fått sagt om disse temaene som dere tenker at det er viktig at forskere, politikere og andre i Norge får vite om?

Kan vi kontakte dere hvis vi har oppfølgingsspørsmål?

Individuelle intervjuer: Temaer for intervjuguide

På starten av intervjuet: informasjon om prosjektet (skoler i Oslo, unges egne erfaringer, lite forskning), muntlig formidling av sentrale punkter i informasjonsskrivet: samtykke, retten til å trekke seg når som helst, anonymisering (heller ikke lærer eller andre på skolen får vite hva du har svart), oppbevaring av data.

Informantens bakgrunn

1. Hvor har du vokst opp? Har du bodd på flere steder? Har du byttet skoler?
2. Hva liker du å gjøre på fritiden?
3. Trives du på skolen?
4. Hvem bor du sammen med? (en/begge foreldre, søsken, andre)

Erfaringer med diskriminering og rasisme

5. Har du eller familien din opplevd diskriminering eller rasisme?
Evt. på hvilke arenaer? (skole, fritid, arbeid, boligmarkedet, media, på bussen, i møte med offentlig ansatte, annet)
Utdyp, f.eks. hvem var involvert, en eller flere hendelser?

6. Har du selv opplevd eller sett at andre har vært utsatt for diskriminering eller rasisme på denne skolen eller andre skoler du har gått på?
Evt. utdype: hva skjedde, og hvem var involvert? (Mellom medelever? Fra lærere? Fra andre skoleansatte? I pensum? På andre måter?)
Evt. Fikk noen skoleansatte (lærere, andre) med seg hendelsene?
Gjorde/sa de noe evt. noe?

7. Erfarer du at de som har samme bakgrunn som deg (for eksempel samme landbakgrunn, hudfarge, religion) er utsatt for diskriminering, stigmatisering eller rasisme i Norge/Oslo?

Evt. hvordan, og hvor skjer dette (for eksempel når man søker jobb, i media, på bussen/gata, på skolen, offentlige kontorer, annet)?

Konsekvenser av diskriminering og rasisme

8. Har du opplevd at diskriminering og rasisme (selvopplevd eller av dem med samme bakgrunn som deg) påvirker deg på noen måte?
Vi er særlig interessert i å høre hvordan det påvirker deg på skolen. Evt. utdyp.

Framtiden

9. Hva ønsker du å jobbe med?

10. Hvilken videregående skole ønsker du å gå på?

Er det noe du vil legge til?

Er det noe du ikke har fått sagt om disse temaene som du tenker at det er viktig at forskere, politikere og andre i Norge får vite om?

Informasjon om informanten:

- Alder
- Egen/foreldres landbakgrunn
- Hvis migrant: hvor lang tid i Norge

Kan vi kontakte deg hvis vi har oppfølgingsspørsmål?

Tabelloversikt

Tabell 2.1: Navn som ble brukt i forsøket	19
Tabell 2.2: Deskriptiv statistikk for randomisering.....	24
Tabell 2.3: Effekten av navn som signaliserer kjønn på karakterer	30
Tabell 2.4: Effekten av utenlandske navn på karakterer.....	31
Tabell 2.5: Effekten av utenlandske navn på karakterer.....	33
Tabell 2.6 Effekten av utenlandske. navn og implisitte assosiasjoner på karakterer, etnisitet.....	36
Tabell 2.7 Effekten av utenlandske navn og implisitte assosiasjoner på karakterer, kjønn.	36

Figuroversikt

Figur 2.1: Gjennomsnittskarakter per oppgave i norsk.....	25
Figur 2.2: Gjennomsnittskarakter per oppgave i matematikk.....	26
Figur 2.3: Gjennomsnittskarakter over alle oppgaver på tvers av navnegrupper.....	27
Figur 2.4: Resultater for implisitt assosiasjonstest, kjønn.....	34
Figur 2.5: Resultater for implisitt assosiasjonstest, etnisitet	35

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no