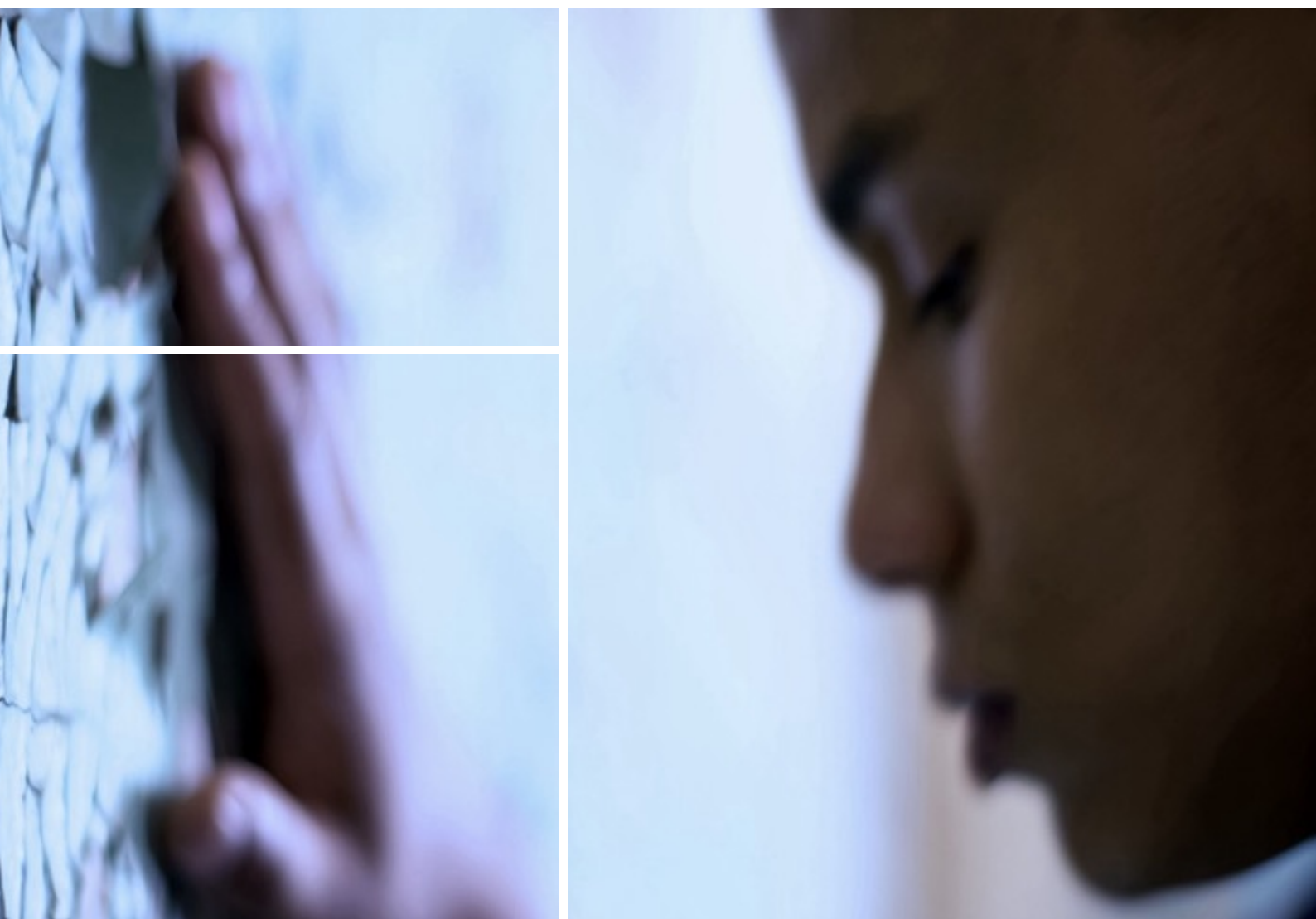


Rapport 2024

# Strukturell rasisme i Kristiansand kommune



Av  
Irene Trysnes & Katja H-W Skjølberg

med  
Henrik Jørgenrud, Katrine Nguyen,  
Lajin Murad, Emma Martine Golding,  
Johanne Egeland & Ronald Mayora Synnes



# Forord

I denne rapporten presenteres resultater fra en større kartlegging av strukturell rasisme i Kristiansand kommune. Hovedfokus i rapporten har vært på hvordan ungdommer med etnisk minoritetsbakgrunn erfarer rasisme i sin skolehverdag, i møte med offentlige tjenester og i overgangen til arbeidslivet i Kristiansand. I prosjektet har vi tatt i bruk ulike metoder, vi har kartlagt tiltak mot rasisme i kommunen, foretatt kvalitative intervjuer med elever, lærere, og rådgivere i videregående skole og gjennomført en spørreundersøkelse blant elever i samme kohort. Rapporten inneholder også en teoretisk del hvor vi gjennomgår ulike perspektiver på rasisme, samt en oversikt over nyere forskning på feltet. Målet med denne rapporten er både å avdekke rasisme og rasistiske strukturer, og også å identifisere og gi innspill til tiltak som kan bidra til å redusere forekomsten av strukturell rasisme i kommunene. Rapporten er utarbeidet på oppdrag av Bystyret i Kristiansand kommune og inngår som en del av kommunens prosjekt Flere i Arbeid.

Førsteamanuensis Irene Trysnes og førstelektor Katja H-W Skjølberg har hatt hovedansvaret for prosjektet og utarbeidelsen av rapporten. I prosjektet har også flere forskningsassistenter bidratt: Henrik Jørgenrud, Katrine Nguyen og Lajin Murad har intervjuet ungdommer med minoritetsbakgrunn og de har også bidratt som medforfattere på denne rapporten. Emma Golding har gjennomført intervjuer med lærere som jobber med særskilt norskopplæring. Johanne Egeland har kartlagt tiltak mot rasisme i Kristiansand kommune. Videre har førsteamanuensis Ronald Mayora Synnes bidratt som kritisk leser og medforfatter i slutfasen av prosjektet.

Vi vil rette en stor takk til alle ungdommene som har stilt opp til intervju og delt sine erfaringer. Deres mot, åpenhet og evne til å sette ord på vanskelige opplevelser har vært avgjørende for å kunne belyse rasisme som tema i denne rapporten!

Videre ønsker vi å takke våre rådgivere og lærere som har delt av sine erfaringer og så har våget å være systemkritiske og ærlige. Dere har bidratt med viktige kunnskap og innsikt til hva som bør endres i systemet!

Vi vil også takke Kristiansand kommune for oppdraget. Videre vil vi særlig rette en takk til Kristine Minafo som har hatt det administrative ansvaret for prosjektet for godt samarbeid og tilrettelegging for møteplasser og diskusjoner og forskningsleder i Kristiansand kommune Eirik Abilsnes for faglige innspill og godt samarbeid. Videre vil takke rådgiver for flerkulturell dialog Kim Henrik Gronert og rådgiver og LIM-koordinator Hanne Kro Sørborg for nyttige innspill i prosessen.

Prosjektlederne, Irene Trysnes og Katja H-W Skjølberg, vil også takke Emma Golding og Johanne Egeland, som har bidratt som studenter i forskningsprosjektet og utført oppdraget på en særdeles god måte. Videre vil vi rette en stor takk til Henrik Jørgenrud, Katrine Nguyen og Lajin Murad, for deres viktige bidrag og gode medforfatterskap.

Arbeidet med denne rapporten har vært både utfordrende og givende. Vi håper at rapporten vil bli brukt som et verktøy for å øke bevisstheten rundt strukturell rasisme, og at den vil inspirere til handling og videre innsats for å fremme inkludering i kommunen.

Kristiansand 21.mars. 2024

# Innhold

Forord.....	3
Innhold.....	4
<b>1. Innledning.....</b>	<b>6</b>
1.2 Formål med rapporten.....	7
1.3 Bakgrunn for prosjektet.....	8
1.4 Begrepsavklaring.....	8
1.5 Perspektivering av prosjektet i lys av tidligere rapporter og kartlegginger.....	9
<b>2. Teori og forskningskontekst.....</b>	<b>10</b>
2.1 Teoretiske perspektiver på rasisme.....	11
2.2 Rasialiserte systemer og postkolonialitet.....	11
2.3 Ulikhetsregimer og interseksjonalitet.....	13
2.4 Etniske grenser.....	14
2.5 Norsk rasismeforskning.....	15
2.6 Holdninger til kultur og identitetsutfordringer.....	15
2.7 Rasisme i skole og utdanning.....	15
<b>3. Metodisk tilnærming.....</b>	<b>18</b>
3.1 Betydningen av forskernes bakgrunn.....	19
3.2 Presentasjon av utvalg og gjennomføring av datainnsamlingen.....	19
3.2.1 Kvantitativ spørreundersøkelse med elever.....	19
3.2.2 Kvalitative intervjuer.....	20
3.2.3 Lovverk, kartlegging og dokumentanalyse.....	22
3.3 Forskningsetiske betraktninger.....	23
<b>4. Presentasjon av lovverk og bakgrunnsmateriale fra Kristiansand og Agder.....</b>	<b>24</b>
4.1 Rett til videregående opplæring og særskilt norskopplæring <sup>7</sup> .....	25
4.1.1 Mer om språkopplæring - rett til morsmålsundervisning, tospråklig fagopplæring og privatisteksamen i annet fremmedspråk.....	25
4.2 Gjennomføring av videregående opplæring.....	26
4.3 Overgang til arbeidslivet.....	28
<b>5. Erfaringer med rasisme i skolen.....</b>	<b>30</b>
5.1 Trygghet i mangfoldet - om skoletrivsel og vennskap.....	31
5.2 Ideen om det rasismefrie Norge og elevenes erfaringer med rasisme.....	34
5.2.1 «Jeg vet ikke om det er rasistisk, men...» - rasisme på spøk eller alvor?.....	35
5.2.2 Rasisme knyttet til grader av melaninrikhet.....	37
5.2.3 «De sa at huden min var bæsje-farget...» - verbale rasistiske uttrykk.....	38
5.2.4 «Det var ikke bare verbalt...» - om fysiske angrep.....	39
5.2.5 Hvor er du egentlig fra? Identitetsarbeid og norskhet.....	40

5.3 Erfaringer fra klasserommet – om tilpassing, lave forventninger og lært mindreverdiget.....	42
5.3.1 «Noen ganger så vil likt for alle, bli forskjellig» - et fargeblindt likhetsideal? .....	42
5.3.2 «Det er så masse språk inni hodet...» - om språk og språkopplæring .....	44
5.3.3 Betydningen av hjemmet .....	46
5.3.5 Minoritetsbakgrunn som en ressurs eller et hinder...? .....	49
5.4 Om å si ifra og ikke bli hørt - Håndtering av rasisme i skolen.....	51
5.4.1 «De (elevene) står bare og ser på ...» og «de voksne griper sjelden inn...» .....	51
5.4.2 Å dra «Rasismekortet».....	54
5.5 Et diskriminerende regelverk?	
"Å legge opp til et system hvor man skal gni inn at du er 'dårlig' i noe..." .....	56
<b>6. Fra skole til læreplass – om å komme seg inn i arbeidslivet .....</b>	<b>58</b>
6.1 Betydningen av språk – norsk og relevant arbeidsspråk .....	59
6.2 Betydningen av navn, hudfarge og bakgrunn.....	61
6.3 Betydningen av kontakter og nettverk: «Man må kjenne noen [...]».....	64
6.4 Betydningen av søkerkompetanse .....	66
6.5 Betydningen av karakterer og fravær - «Sånn hva er poenget med dette da hvis man uansett ikke får læreplass? Sånn hva er vitsen...?».....	66
6.6 Ulik og 'vilkårlig' oppfølging og organisering av læreplassdeling.....	67
<b>7. Erfaringer fra arbeidslivet.....</b>	<b>72</b>
7.1 Erfaringer fra utplassering og som lærling: «Jeg følte jeg var i fengsel».....	73
7.2 Gode erfaringer og gode bedrifter:	
«de trenger en god jobb av deg, ikke en god bakgrunn av deg.» .....	76
7.3 Uklare retningslinjer i møte med rasisme og konsekvenser:	
«hele år jeg fikk mobbing, mobbing, mobbing... så nå er jeg lei av dette linja». ....	80
<b>8. Kartlegging av tiltak mot rasisme i Kristiansand kommune.....</b>	<b>82</b>
<b>9. Diskusjon og utblikk.....</b>	<b>86</b>
<b>Foreslåtte tiltak.....</b>	<b>92</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>94</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>101</b>

**1.**

# **Innledning**

17. mai 2022 delte familien Hargrave fra Kristiansand et familiebilde med sine fire barn pyntet i bunad. Etter delingen strømmet det inn rasistiske kommentarer i ulike medier. Folk uttrykte sinne over at barna med melaninrik hud bar bunad. Kommentarer som: «I hvilken dyrehage har du funnet apene?» ble rettet mot familien (Sandnes, 2022). I januar 2024 opplevde sykepleier Huimin Kim å bli spyttet på, slått og ropt rasistiske kommentarer etter av en pasient på Sørlandet sykehus. I etterkant av hendelsen ble det forslått å henge opp plakater på sykehuset for å forhindre diskriminering av ansatte. Dette er ikke isolerte hendelser, men heller uttrykk for dypere problemer knyttet til rasisme i samfunnet. Rasismen rettet mot Hargrave-familien og sykepleier Kim viser hvordan fordommer og stereotyper manifesterer seg på personlig nivå. Når en sykepleier blir offer for rasisme på jobb, reiser det også spørsmål om de institusjonelle rammene som skal beskytte ansatte mot slike overgrep. Forslaget om å henge opp plakater for å forhindre diskriminering av ansatte etter angrepet på Huimin Kim peker mot et behov både for holdningsarbeid og systemendringer.

En rapport fra Unicef (2022) viser at hver tredje tenåring i Norge med flerkulturell bakgrunn har opplevd rasisme og at skolen er den arenaen hvor de hyppigst utsettes for dette. De utsettes både for intensjonalt rasisme rettet mot dem som individ, og for diskriminerende strukturer i skolesystemet og samfunnet ellers. Klassisk rasisme og nyrasisme retter intensjonalt negativt fokus mot individer eller grupper av mennesker med en annen hudfarge og bakgrunn, og handler om holdninger, fordommer, stereotypisering og forestillinger om over- og underordning. Strukturell rasisme innebærer systematisk eller strukturell negativ forskjellsbehandling av individer på grunnlag av vilkårlige medfødte eller tilskrevne karakteristika som hudfarge, språk, etnisk og/eller nasjonal opprinnelse eller religiøs tilhørighet. Den strukturelle rasismen er ikke nødvendigvis intensjonell, men den resulterer i at sosiale strukturer og samfunnsordninger bidrar til å forskjellsbehandle og diskriminere mennesker.

I tillegg til dette alarmerende bakteppet er det også utfordringer knyttet til frafall i videregående skole, særlig blant ungdommer med etnisk minoritetsbakgrunn. Statistikk fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) indikerer betydelig høyere

fravall blant elever med etnisk minoritetsbakgrunn, spesielt blant gutter på yrkesfag. Videre viser forskning at disse ungdommene står overfor utfordringer med å skaffe seg læreplass, med en markant lavere prosentandel på 42% som kommer ut i lære, sammenlignet med 25% for øvrig ungdom (Bratholmen og Ekren, 2020, s. 16).

Rasisme er et tema det er vanskelig å snakke om og som har alvorlige konsekvenser for menneskers selvbylde, identitetsforståelse og samfunnsdeltakelse. Denne rapporten retter særlig fokus mot hvordan ungdommer med etnisk minoritetsbakgrunn erfarer rasisme i sin skolehverdag, i møte med offentlige tjenester og i arbeidslivet i Kristiansand. For å studere rasisme som fenomen har vi tatt i bruk ulike metoder, inkludert kartlegging av eksisterende tiltak i kommunen, kvalitative intervjuer med elever, lærere, og rådgivere i videregående skole, samt en spørreundersøkelse blant elever i samme kohort. Målet er ikke bare å avdekke rasisme og dens underliggende strukturer, men også å identifisere konkrete tiltak som kan redusere forekomsten av strukturell rasisme i møtene mellom ungdommene og offentlige tjenester samt i arbeidslivet. Gjennom analyse og empirisk innsikt søker denne rapporten å bidra til en dypere forståelse av rasisme i videregående skole og overgang til yrkesliv i Kristiansand.

## 1.2 Formål med rapporten

Formålet med denne rapporten er todelt. For det første skal rapporten generere innsikt om forekomsten av strukturell rasisme, særlig i møte med offentlige tjenester og arbeidslivet i Kristiansand. For det andre har målet vært å identifisere konkrete tiltak som kan bidra til å redusere forekomsten av strukturell rasisme i befolkningens interaksjoner med offentlige tjenester og i arbeidslivet. Prosjektet er designet med en mixed methods-tilnærming, med Kristiansand som hovedfokus. Rapporten er videre spisset mot å undersøke erfaringene til ungdommer med etnisk minoritetsbakgrunn i skole- og overgang til arbeidsliv. I tillegg til denne rapporten er det også levert fire masteroppgaver i dette prosjektet. Disse oppgavene er forfattet av Egeland (2022), Golding (2023), Jørgenrud (2023) og Murad og Nguyen (2023).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Oppgavene er åpent tilgjengelig og kan leses her: Egeland (2022): <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/3049038>, Golding (2023): <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/3078345>, Jørgenrud (2023): <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/3115365>, Murad og Nguyen (2023): <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/3081481>

### 1.3 Bakgrunn for prosjektet

Dette forskningsprosjektet har sitt utspring i et vedtak fra Bystyret i Kristiansand kommune i forbindelse med budsjettbehandlingen for 2021. I vedtaket var det et ønske om å initiere et forskningsprosjekt som kunne kaste lys over innbyggernes opplevelser av rasisme og diskriminering. Vedtaket lød som følger:

**Bystyret vil igangsette et forskningsprosjekt om innbyggernes erfaringer av rasisme og diskriminering. Kunnskapen innhentes etter inspirasjon fra tilsvarende forskningsprosjekt i Bergen, og skal øke kommunens mulighet til å møte og motarbeide strukturell rasisme. Undersøkelsen rettes mot opplevelser av rasisme i møte med offentlige institusjoner, i det offentlige rom, i mediene, og på arbeids-, leie- og boligmarkedet, blant innbyggere med minoritetsbakgrunn i Kristiansand kommune. Forskningsprosjektet kan utvides til Agder i samarbeid med fylkeskommunen, UiA eller andre, hvis dette viser seg hensiktsmessig. Prosjektet igangsettes i løpet av 2021.**

Det er tidligere gjennomført kartlegginger av strukturell rasisme i Bergen og Oslo. På bakgrunn av kartleggingen fra Bergen ble det foreslått ikke å gjenta, men heller bygge videre på denne. Fokuset for prosjektet i Kristiansand ble på bakgrunn av dette spisset som følger:

**Formannskapet ber om at forskningsprosjektet om strukturell rasisme tar for seg diskriminering i møte med offentlige tjenester og i arbeidslivet. Forskningsprosjektet utformes i samarbeid med relevante fagmiljøer i regionen, og samordnes med programmet Flere i arbeid, men begrenses ikke til det. Arbeids- og inkluderingsutvalget holdes orientert. (Formannskapet i Kristiansand 09.06.21 (sak 92/21)).**

### 1.4 Begrepsavklaring

I denne rapporten har vi valgt å bruke begrepet majoritet, minoritet, minoritetsungdom og etnisk minoritetsbakgrunn. Vi erkjenner at begrepene vi anvender ikke er nøytrale, men at de er bærere av makt. Med «majoritet» refererer vi til den dominerende gruppen i samfunnet, som ofte utgjør flertallet av befolkningen. «Minoritet» vil her inkludere personer som selv er født utenfor Norge eller som har én eller begge foreldre som er født utenfor landet, samt personer med annen etnisk eller kulturell bakgrunn som skiller seg fra den dominerende gruppen i samfunnet, uavhengig av fødested.<sup>2</sup> Hofslundsengen (2011) peker på hvordan slike begrep kan bidra til å skape og opprettholde forskjeller mellom elevene samtidig som de gjør dem like innad i gruppen. Ved å bruke slike begreper forenkler vi også komplekse identiteter og kan utilsiktet bidra til å opprettholde stereotyper og maktstrukturer. Steffen Bering Kristensen (2023) understreker også viktigheten av å være bevisst på hvordan bruk av begreper som for eksempel «innvandrere» kan bidra til å fastholde elever i en negativ elevposisjon, som det også knyttes bestemte forventninger til.

Ved å ikke fokusere på begreper som minoritet og majoritet kan man imidlertid havne i en fargeblind tilnærming. Det igjen kan bidra til å vedlikeholde og reproducere rasistiske strukturer. Sosialantropologen Marianne Gullestad (2002a) peker blant annet på hvordan den norske likhetslogikken kan være med på å skjule rasisme og ulikheter ved å fremme et ideal om «forestilt likhet». Vi erkjenner altså de problematiske sidene ved begrepene, og at det er viktig å være bevisst på hvordan vi bruker dem for å unngå å bidra til å opprettholde strukturell ulikhet. Med dette som bakgrunn har vi valgt å anvende disse begrepene der vi ser behov for en analytisk differensiering, men ellers refererer vi til informantene som unge eller ungdom. Den valgte tilnærmingen til begrepsbruken mener vi kan bidra til å synliggjøre kompleksiteten i maktstrukturer knyttet til identitet og tilhørighet. Samtidig utfordrer den idéen om en universell likhet som kan skjule eksisterende ulikheter og strukturell urettferdighet.

<sup>2</sup> Det finnes ingen etablert definisjon av etnisk minoritet, men vår definisjon bygger her på FN's definisjon fra 2018: «The term "ethnic minority" generally refers to ethnic or racial groups in a given country in which they are in a non-dominant position vis-à-vis the dominant ethnic population» <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2018/07/Chapter-VIIIIndigenous-peoples-and-ethnic-minorities.pdf>



### 1.5 Perspektivering av prosjektet i lys av tidligere rapporter og kartlegginger.

Som en bakgrunn for denne rapporten vil vi kort gjennomgå funn fra tidligere rapporter som retter fokus mot rasisme i ulike norske kommuner. Det er gjennomført rapporter knyttet til strukturell rasisme i Innlandet (Mathisen & Dogani 2020), i Bergen (Bangstad et al. 2021) og i Oslo (Bangstad et al. 2022), samt to Bufdir-initierte kartlegginger av ulike kommuners arbeid mot diskriminering og rasisme (Rambøll, 2022; Proba, 2023).

Rapporten om strukturell rasisme i Bergen (2021) gir innsikt i rasisme og diskriminering i Bergen. Rapporten bygger på en kvalitativ intervjuundersøkelse, en spørreundersøkelse og en analyse av registerdata fra politiet om hatkriminalitet. Resultatene indikerer at biologisk forankret hudfargerasisme fortsatt er utbredt, med bekymring knyttet til rasistisk mobbing i skolen. Arbeidslivet fremstår i denne rapporten som hovedarenaen for opplevd diskriminering, spesielt ved tilgang til arbeid, mens utfordringer også eksisterer i boligmarkedet. Rapporten peker på nødvendigheten av å adressere strukturelle forskjeller for å bekjempe rasisme effektivt.

Rapporten om strukturell rasisme i Oslo (2022) setter søkelys på viktige sektorer som arbeid, bolig, skole, barnevern, og helse- og omsorg (Bangstad et al., 2022). Den tar for seg selvrapportert opplevd rasisme og diskriminering. Rapporten inkluderer kvalitative funn fra seminarer og kvantitative resultater fra en spørreundersøkelse som viser at diskriminering er utbredt, spesielt basert på etnisitet, nasjonal opprinnelse, hudfarge, og religiøs tilhørighet. Flertallet av respondentene i spørreundersøkelsen har opplevd å bli behandlet dårligere enn majoriteten i møte med Oslo kommune på grunnlag av etnisitet, nasjonal opprinnelse, hudfarge eller religiøs tilhørighet (s.9). Det rapporteres om variasjoner i opplevelsen av diskriminering på tvers av sektorer og ulike kjennetegn ved respondentene, noe som indikerer at dette er en kompleks og kontekstavhengig utfordring. Rapporten understreker behovet for målrettet innsats fra Oslo kommune for å adressere rasisme og diskriminering.

I 2020 gjennomførte Likestillingscenteret en kartlegging av unge minoritetsungdommers erfaringer av rasisme i Innlandet. Rapporten *Lytt til oss: en kartlegging av minoritetsungdommers erfaringer med rasisme i Innlandet* (2020) bygger på fem gruppeintervjuer og fire individuelle telefonintervjuer med unge minoritetsinnbyggere mellom 17-35 år. Fokus i rapporten er unge menneskers opplevelser,

særlig knyttet til skole og arbeidsmarkedet. Majoriteten av ungdommene kom til Norge i tidlig ungdomsår, og rapporten avdekker at de opplever rasisme i ulike deler av samfunnet, spesielt i skolen. Resultatene indikerer at undervisning om rasisme mangler, og at den undervisningen som eksisterer, ikke nødvendigvis reflekterer dagens virkelighet i Norge. Alle deltagerne etterlyser mer undervisning om rasisme, og rapporten argumenterer for at skolen, med et normkritisk fokus, kan bidra til å motvirke rasisme og skape et mer likestilt samfunn. Rapporten fremhever også at opplevelser av rasisme påvirker både skoleprestasjoner og psykisk helse, med mulige konsekvenser for fremtidige utdannings- og arbeidsmuligheter.

I 2022 gjennomførte Rambøll på vegne av Bufdir en analyse av norske kommuners innsats mot rasisme og diskriminering basert på etnisitet og religion. De finner at kun 4 av 10 kommuner oppgir å jobbe betydelig med forebygging og bekjempelse av rasisme og diskriminering. Mens flertallet av kommunene oppgav at de hadde få eller ingen utfordringer knyttet til diskriminering og rasisme, oppgav 43 prosent av kommunene at de hadde noen utfordringer. Disse utfordringene, identifisert av respondentene, omfatter hets og hatefulle ytringer, mobbing i skolen, samt mobbing og diskriminering på barn og unges øvrige fritidsarenaer. Når det gjelder hindringer i arbeidet mot rasisme og diskriminering, pekte en tredjedel av kommunene på kapasitetsbegrensninger som en betydelig utfordring. Andre nevnte utfordringer inkluderte manglende kunnskap og kompetanse, samt økonomiske begrensninger knyttet til kommunenes budsjett (Rambøll, 2022, s. 1).

I mars 2023 fulgte en ny rapport utarbeidet av Proba på bestilling fra Bufdir. Rapporten er basert på data samlet gjennom intervjuer og kvalitative studier av veiledningsmateriale, handlingsplaner og beskrivelser av god praksis. Resultatene fra kartleggingen avdekker betydelige forskjeller mellom ulike typer lokale tiltak innenfor områdene inkludering, rasisme og diskriminering. Rapporten presenterer 21 ulike eksempler fra handlingsplaner, veiledningsmaterieell og god praksis. Kartleggingen peker på store forskjeller i tiltakene, spesielt i arbeidet med aktiv forebygging, motarbeiding og håndtering av rasisme. Det er påfallende få eksempler på tiltak og prosjekter som aktivt tar sikte på å motarbeide, forebygge eller håndtere rasisme. I tillegg er det begrenset antall tiltak som er rettet mot majoritetsbefolkningen (Proba, 2023).

# 2.

## Teori og forskningskontekst

I denne rapporten bygger vi på ulike perspektiver på rasisme. Historien har vist at rasisme som fenomen tilpasser seg og tar ulike former i ulike kontekster. Fenomenet rasisme har blitt begrunnet og forklart ut fra for eksempel koloniale idéer, raseideologier, politiske ideologier og kulturelle forskjeller (Andersson, 2022a). Vi som har forfattet denne rapporten mener derfor det er viktig å erkjenne at rasismen ikke er statisk; den endrer seg i tråd med samfunnsmessige endringer og påvirkninger. Å utforske rasisme utelukkende gjennom en bestemt teoretisk linse begrenser vår forståelse av dens kompleksitet. I rapporten har vi derfor forsøkt å integrere ulike teoretiske tilnærminger og forskningsperspektiver for å belyse rasismens mange lag.

## 2.1 Teoretiske perspektiver på rasisme

Rasisme er vanskelig å definere og er et tabubelagt tema. Bangstad og Døving beskriver rasisme som negative generaliseringer og underordning av mennesker på bakgrunn av hudfarge, religion, språk eller kultur (2015, s. 10-11). Rasisme bygger på en hierarkisk tankegang «der noen mennesker betraktes som mer verdt enn andre» (Rogstad & Midtbøen, 2010, s. 36). Midtbøen og Rogstad (2012) beskriver videre to former for rasisme. Den *klassiske rasismen* er basert på ideen om at biologiske forskjeller mellom angivelige menneskeraser skaper et hierarki, der hvite er plassert øverst. Samtidig manifesterer den *kulturelle rasismen* seg gjennom innvandringsmotstand, som ofte blir en skjult form for rasisme. Her har kulturforskjeller erstattet det biologiske begrepet "rase" som utgangspunkt for hierarkisering (s. 107). Dette perspektivet finner også støtte hos Balibar (1988), Baker (1981), og Gullestad (2002a).

De overnevnte formene for rasisme retter fokuset mot individet og mindre grupper, men rasisme kan også være innvevd i strukturer og sosiale praksiser. *Strukturell rasisme* som perspektiv setter søkelys på «hvordan rasistiske holdninger er vevet inn i viktige institusjoner i et samfunn eller ikke» (Wieviorka sitert i Bangstad & Døving, 2015, s. 4). Dette får videre betydning for alvorlighetsgraden av rasismen. Midtbøen peker også på at «et annet viktig aspekt av relevans for vurderingen av strukturell rasisme dreier seg om i hvilken grad etterkommere av innvandrere opplever at de blir oppfattet og akseptert som norske, eller om de snarere opplever at det kontinuerlig stilles spørsmålstegn ved deres tilhørighet til Norge» (Midtbøen, 2021, s. 111). En annen side av den strukturelle rasismen er utforsket av Riese & Harlap (2021) gjennom ideen om «fargeblindhet». Dette begrepet innebærer å ignorere og overse betydningen av etnisitet eller rase. I mange tilfeller er idealet om fargeblindhet gjort ut fra «de best intensjoner», men er med på å opprettholde majoritetens posisjoner og maktstrukturer.

## 2.2 Rasialiserte systemer og postkolonialitet

Selv om de systemiske og strukturelle rasismeperspektivene er veletablerte i rasismelitteraturen allerede, så ble deres relevans særlig aktualisert med Black-Lives-Matter bevegelsen som startet i USA i 2020. Slike systemiske, overindividuelle perspektiver ble i lys av denne bevegelsen mye debattert i akademiske fagmiljøer, og i 2021 samlet Tidsskrift for samfunnsforskning flere rasismeforskere for å diskutere fruktbarheten av slike makroperspektiver i Norge<sup>3</sup>. Til tross for uenighet, framkommer det av en generell bred forskningslitteratur at systemiske og strukturelle rasismeperspektiver kan være nyttige også i en norsk kontekst (eks. Bangstad et al., 2021; Elgvin, 2021; Gullestad, 2002a, 2002b; Orupabo, 2021). Blant annet fastslår rapporten om strukturell rasisme i Bergen 2021 at strukturell rasisme «klart og utvetydig» finner sted i Norge (s. 21). Definisjonen av strukturell rasisme som her ble brukt er «systematisk eller strukturell negativ forskjellsbehandling av individer på grunnlag av vilkårlige medfødte eller tilskrevne karakteristika som hudfarge, etnisk og/eller nasjonal opprinnelse eller religiøs tilhørighet» (s. 6). Som den franske rasismeteorikeren Michel Wieviorka (1995) understreker, så kan rasisme opptre på ulike nivåer. Strukturelle rasismeteorier løfter altså blikket til sosiale samfunnsordninger og strukturer som resulterer i systemisk forskjellsbehandling eller ulikhetsskaping ut ifra gruppetilhørighet (Andersson, 2022a, s. 105-108). Siden sosiostrukturelle diskurser, tankemodeller og samhandlingsmønstre virker iboende i ulike samfunnssektorer og institusjoners praksiser, så kan slike strukturelle føringer leve nokså uavhengig av personlige meninger og hensikter. Strukturelle perspektiver (ofte kalt rasialisering), skifter fokuset fra en smal rasismeforståelse omkring individuelle holdninger, til underliggende samfunnsstrukturer, praksiser og dets utfall (Rogstad & Midtbøen, 2009).

<sup>3</sup> Birkelund 2021; Brekke 2021; Elgvin 2021; Erdal 2021; Midtbøen 2021; Orupabo 2021; Wiig 2021. Se Andersson (2022) for en oppsummering av strukturell rasisme i Norge.

Strukturelle og systemiske rasismeperspektiver stammer fra amerikansk-marxistiske fagmiljøer som forsøker å beskrive hvordan rasisme finnes i samfunnets grunnstrukturer (Bonilla-Silva, 2021; Feagin, 2006; Feagin & Elias, 2012). Strukturelle rasismeteorikere anser derfor raseforestillinger som en strukturell samfunnsbetingelse, som videre gjennom-syrer sosial organisering og institusjonalisert samhandlings-praksis. Bonilla-Silva (2021) illustrerer hvordan hierarkiske rasekonstruksjoner slik er styrende prinsipp for alle samhandlingsprosesser, og blir en normalisert ('common sense') måte å tenke, prate og handle på. Rasismen manifesterer seg derfor som en strukturell størrelse, et uttalt og tilslørt samhandlingsprinsipp som berører alle, og som resulterer i ulikhetsstrukturer som begrenser minoriteters muligheter. Systemisk eller strukturell forskjellsbehandling kan skje på ulikt vis. Gjennom juridiske lovbestemmelser og diskriminerende regelverk, eller andre sosiostrukturelle mønstre i organisasjonskulturer eller institusjoner som skaper barrierer for enkelte og begunstiger andre. Det kan også forekomme ved likhetsbaserte praksiser hvor 'alle skal behandles likt' – eksempelvis ved unødig strenge krav til norskspråklige ferdigheter eller restriksjoner rundt klesplagg i arbeidslivet (Craig, 2007; Rogstad & Midtbøen, 2009). Et eksempel på en slik mindre åpenbar og utilsiktet ulikhetsskapende praksis, er hvordan språkkartleggingsprosesser i norsk skole devaluerer og andregjør minoritetsspråklige elever. Språkkartleggingsprosessene bærer preg av selvfølgeliggjorte forståelser av språkopplæring og en forankring i norsk énspråklighetsideologi, og pekes på som urettferdige med systemiske svakheter, skriver Kjelaas et al. (2020). Et annet eksempel er overrepresentasjonen av minoritets elever med spesialundervisning, der utdanningsforsker Joron Pihl illustrerer hvordan PPT ofte (mis)diagnostiserer minoritetsspråklige elever med lærevansker grunnet lavt norskspråklig og -kulturelt ferdighetsnivå. Til tross for gode intensjoner om å sikre elevene nok hjelp, blir dette likevel uttrykk for mangelparadigmer målt opp mot en 'norsk' gjennomsnittselev (Pihl, 2009, 2010). Når det er sosiale strukturer og ikke individuelle intensjoner som er i fokus, åpnes det altså for å undersøke hvordan rutiniserte praksiser kan ha subtile, ubevisste eller utilsiktete rasismeformer som konsekvens. Rasismen blir med Bonilla-Silvas (2021) ordlag «covert and indirectly». Men selv om en strukturell rasismeforståelse anses «nødvendig» av enkelte forskere (se eks Sibeko & Eriksen, 2022), så vil fortsatt individuelle handlinger og holdninger være relevante. Den nederlandske rasismeforskeren og pioneren innenfor feltet «hverdagsrasisme», Philonema Essed, understreker

hvordan også hverdagslige erfaringer med rasisme *skaper* og *forsterker* rasialiserte strukturer. Slik vil individers dagligdagse rasismeerfaringer både være et uttrykk for og reflektere overindividuelle strukturer på makronivå, samt bidra til å skape dem nedenfra. Personlige erfaringer med hverdagsrasisme har dermed strukturelle forankringer (Andersson, 2022a, s. 143-144; Essed, 1991, 2002; Sue, 2010).

Strukturell rasisme kommer av at flere individer på en eller flere samfunnsarenaer opptrer rasistisk - men det kan også skyldes vanliggjorte praksiser ut ifra likhetsidealer, der likhetsdiskurser bidrar til å skjule rasialiserte ulikhetsstrukturer. Bonilla-Silva (2021) trekker i denne sammenheng frem såkalt *abstract liberalism*, og peker på hvordan liberalistiske idealer og diskurser om «like muligheter» og individualisme medvirker i legitimeringen og usynliggjøringen av rasialiserte ulikheter. *Fargeblindhet* beskriver en ukritisk naivitet om rasisme, der man tenker at samfunn er rasismefrie bare man unngår å tematisere etnisitet eller hudfarge. Doktrinen om fargeblindhet tilskriver rasisme en klassisk forståelse der rasisme kun utøves av intensjonelt handlende «rasister», og at samfunnets sosiale rom er nøytrale og «like for alle». Dermed blir det en fortolkningsramme der man avfeier rasismens strukturelle egenskaper, hvilket kan skape skylapper for rasisme og hvordan kategorisering og hierarkisering faktisk skjer (Bonilla-Silva, 2021; Chinga-Ramirez, 2022; Riese & Harlap, 2021). Samfunn uten rasister påtenkes derfor som rasismefrie, men dette blir i realiteten det Bonilla-Silva kaller «racism without racists» (2021). Fargeblindhet ses slik på som dagens strukturelle rasismemotor (Bonilla-Silva, 2021), som illustrerer hvordan slik «color-blind racism» uttrykkes gjennom ulike sosiostrukturelle diskurser («frames»). Disse består av *naturalisering* og *minimalisering*, hvorpå ulikhet enten anses som naturlig eller at individer som opplever rasisme antas å overdrive. Videre peker Bonilla-Silva i denne sammenheng også på *kulturell rasisme* – når ulikhet legitimeres med kulturforskjeller, eller andre 'kulturverdier', der minoriteter anses som late, uengasjerte, slurvete, bråkete, ikke opptatt av skole osv.

Sue (2010) introduserte begrepet *mikroagresjoner* for å beskrive små, hverdagslige hendelser eller utsagn som i utgangspunktet kan virke uskyldige, men som likevel kan være sårende eller diskriminerende overfor minoritetsgrupper. Disse mikroagresjonene kan komme til uttrykk gjennom ubevisste holdninger, fordommer eller kulturelle stereotyper, og bidrar til å opprettholde strukturell rasisme ved å undergrave minoriteters verdighet og rettigheter.

*Fargeblindhet* blir altså et rasismefornektende diskursivt rammeverk som bidrar til å vedlikeholde og reproducere rasistiske strukturer. Marianne Gullestad (2002a) anser den norske likhetslogikken ('equality as sameness') som fundert på et slikt diskursivt idérammeverk, der etnonasjonalisme, kulturrasisme og nyliberalisme medvirker til det hun omtaler som «rasisme uten ansikt» (s. 42). Hun peker videre på at den norske «likhetslogikken» bygger på en idé om «forestilt likhet» som kort fortalt betyr at for å oppleve likeverd, må individer oppfatte seg som like. Dette fører til en mentalitet i majoritetsbefolkningen hvor de konstruerer seg selv som like, mens minoriteter oppfattes som annerledes og problematiske (Gullestad, 2002a, s. 82-84). Gullestads perspektiver på majoriteten som premissleverandør kan også ses i relasjon til postkolonial teori, som undersøker konsekvensene av kolonialisme og imperialisme. Postkoloniale perspektiver er sentralt for å forstå undertrykkelsen av representasjon og stemmene til minoritetsgrupper. Her vil vi særlig fremheve begrepet epistemisk vold (Spivak, 1988). *Epistemisk vold* brukes for å beskrive de strukturelle mekanismene som undertrykker ikke bare den fysiske kroppen til de underordnede, men også deres intellektuelle og kulturelle produksjon. Det refererer til den måten vestlig kunnskapsproduksjon og rasjonalitet opererer på for å marginalisere, «andregjøre» og undertrykke alternative stemmer og perspektiver. Spivaks mye siterte essay fra 1988, "Can the Subaltern Speak?", er en kritikk av «vestens praksis» hvor man taler på vegne av den underordnede. En slik praksis fører til at den underordnede internaliserer et mindreverdighetskompleks og streber etter å tilpasse seg vestlige normer. "Subaltern," som opprinnelig betyr "underordnet" eller "underdanig," problematiserer også utfordringene knyttet til å gi autentisk stemme og representasjon til undertrykte og marginaliserte grupper, samtidig som den kritiserer vestlig praksis med å tale for dem uten reell innflytelse (Spivak, 1988).

Rasismens kompleksitet gjør også at flere har beskrevet den som et «wicked problem» (Burns & Nielsen, 2018; NeMoyer et al., 2020). Wicked problems kjennetegnes av at «de er vanskelige eller tilnærmet umulige å løse på grunn av at de fremstår som vanskelige å få oversikt over, er preget av motstridende interesser og uenighet, og fordi de krever store og omfattende endringer som det ofte er vanskelig å få oversikt over» (Burns & Nielsen, 2018, s.1). Rasisme som et wicked problem gjenspeiles for eksempel i motstanden mot å diskutere rasisme i samfunnet, der samtaler om rasisme ofte møtes med ubehag eller avvísning (DiAngelo, 2018). Denne motstanden kan stamme fra frykt for konflikt, manglende bevissthet om rasismens kompleksitet, eller ønsket om å unngå ansvar for strukturelle urettferdigheter (Tatum, 1997).

## 2.3 Ulikhetsregimer og interseksjonalitet

Betydningen av sosiale praksiser og maktstrukturer fremheves også hos Acker (2006). Acker beskriver det hun kaller for ulikhetsregimer, noe som gir et rammeverk for å forstå hvordan ulike former for rasisme kan bli institusjonalisert og vedlikeholdt gjennom ulike systemer og praksiser. Hun peker særlig på fire praksiser som bidrar til å forsterke ulikhet:

### Ressurser tilgjengelig for fordeling

Ulikhetsregimer tildeler og fordeler ressurser innenfor en organisasjon eller samfunn. Disse ressursene kan omfatte en rekke eiendeler, inkludert økonomisk kapital, utdanningsmuligheter, tilgang til helsetjenester, og mer. Acker legger vekt på at tilgjengeligheten og fordelingen av ressurser spiller en avgjørende rolle i å forme mønstre av ulikhet.

### Sosiale relasjoner basert på oppgaver, klasse og status

Innenfor organisasjoner inntar individer ulike stillinger basert på rollene sine, sosial klasse og status. Ulikhetsregimer omfatter de sosiale relasjonene som oppstår som følge av disse posisjonene. For eksempel kan personer i høyere- status- eller lederstillinger ha mer beslutningsmyndighet og tilgang til ressurser, mens de i lavere-status-posisjoner kan ha begrenset innflytelse.

### Formelle og uformelle praksiser

En avgjørende del av ulikhetsregimer er de formelle og uformelle praksisene som organisasjoner og individer benytter seg av for å oppnå sine mål og opprettholde sine posisjoner. Disse praksisene kan inkludere ansettelses- og opprykkspolitik, nettverksmuligheter, mentorordninger og til og med uskrevede regler og normer som opprettholder eksisterende hierarkier.

### Kulturelle modeller av ulikhet

Ulikhetsregimer påvirkes også av kulturelle modeller og trossystemer som former hvordan individer oppfatter og rettferdiggjør ulikheter. Disse kulturelle modellene kan inkludere ideologier, stereotyper og normer som rasjonaliserer forskjeller basert på faktorer som kjønn, rase eller sosial klasse.

Acker (2006) understreker at disse elementene er sammenkoblet og gjensidig forsterkende. For eksempel kan kulturelle modeller av ulikhet påvirke de formelle og uformelle praksisene som er vedtatt innenfor en organisasjon. Disse praksisene kan på sin side påvirke fordelingen av ressurser og sosiale relasjoner. Som et resultat blir ulikhet dypt forankret og selvforsterkende. I relasjon til Ackers perspektiver på ulikhetsregimer er også begrepet interseksjonalitet relevant å trekke inn (Crenshaw, 1989). *Interseksjonalitet* kan belyse hvordan ulike former for diskriminering og undertrykkelse kan samvirke og forsterke hverandre. Dette perspektivet kan bidra til å utdype hvordan menneskers identiteter og erfaringer ikke kan reduseres til én enkelt dimensjon, men heller må sees som et komplekst samspill mellom ulike sosiale kategorier som kjønn, etnisitet, klasse, seksualitet og andre former for sosial differensiering. Interseksjonalitet viser også hvordan rasisme ikke bare er et resultat av enkeltstående hendelser eller holdninger, men snarere en del av en bredere struktur av undertrykkelse som påvirker enkeltpersoner og grupper på flere måter samtidig.

## 2.4 Etniske grenser

De tidligere nevnte teoretiske perspektivene kan gi oss en dypere forståelse av hvordan rasisme ikke bare er begrenset til individuelle holdninger eller handlinger, men er et komplekst begrep som er innvevd i samfunnets ulike aspekter, fra institusjoner til kultur, og hvordan det påvirker minoriteters erfaringer med rasisme. I denne rapporten bygger vi også på Andreas Wimmers (2008a, 2008b, 2013) perspektiver på etniske grenser, som kan bidra til å forklare hvordan ungdommer forhandler identitet, men også hvordan rasisme kan føre til opprettelse av skillelinjer mellom grupper. Wimmer peker på fem ulike strategier for etnisk grensedragning som utvidelse, sammentrekning, reformulering, posisjonsflyt og utvisking/blurring. Vi vil i det følgende utdype de ulike strategiene da disse vil være sentrale i diskusjonen av rapportens funn (2008b, s. 973-997):

**Utvidelse:** Dette refererer til prosessen der en gruppe prøver å inkludere flere individer og utvide grensene for hvem som tilhører gruppen. Dette kan være en respons på økende mangfold eller for å styrke fellesskapet.

**Sammentrekning:** Sammentrekning er det motsatte av utvidelse, der en gruppe prøver å begrense hvem som hører til gruppen, ved å gjøre kriteriene for innlemmelse i gruppen strengere. Dette kan skje for å opprettholde en følelse av eksklusivitet.

**Reformulering eller omtolkning:** Denne strategien innebærer å endre hvordan gruppen definerer seg selv eller hvordan den forstår sin egen identitet. Dette kan bidra til å tilpasse seg endringer i samfunnet eller redefinere sin plass i det.

**Posisjonsflyt:** Dette er en strategi der en gruppe endrer sin posisjon i forhold til andre grupper, for eksempel ved å prøve å heve seg i hierarkiet eller søke samarbeid med andre grupper for å oppnå felles mål.

**Utvisking/blurring:** Utvisking eller blurring av etniske grenser innebærer å prøve og gjøre grensene mellom grupper mer diffuse eller mindre betydningsfulle. Dette kan skje ved å fremme ideen om at kulturelle og etniske forskjeller ikke er så viktige eller ved å oppmuntre til blandet identitet.

De ulike strategiene vil i denne sammenheng bli anvendt til å fortolke hvordan minoritetslever navigerer og forhandler identitet og fortolker også disse strategiene som måter å håndtere rasisme i ulike sosiale kontekster. Wimmers strategier kan gi økt forståelse av hvordan etniske grenser dannes, forskyves og transformeres og hvordan dette kan påvirke minoritetslevers opplevelser og mestringsstrategier i møte med rasisme og diskriminering. Disse strategiene kan både gi innsikt i hvordan minoritetslever forhandler identitet og hvordan de håndterer rasisme i ulike sosiale kontekster.

## 2.5 Norsk rasismeforskning

Selv om rasisme ikke er et nytt fenomen i Norge, er rasismeforskning et relativt ungt felt i norsk sammenheng (Andersson, 2022a, s.19). De siste årene har det imidlertid kommet flere viktige bidrag som kort vil bli nevnt her. Cora Alexa Døving (2022) har redigert en omfangsrik antologi med bidrag som både tematiserer rasismens kompleksitet og teoretiske forståelser av rasisme, samt mer empirinære studier fra en norsk kontekst. Mette Andersson (2022) har skrevet en innføringsbok i rasisme som også inneholder en omfattende oversikt over hvordan rasismeforskningen har utviklet seg i norsk sammenheng. Denne delen av rapporten tar ikke mål av seg å gi en samlet oversikt over all forskning som er gjort på dette feltet, men vi vil i det følgende presentere et utvalg empiriske studier som er særlig relevante med henblikk på denne studien.

NIFU publiserte i 2021 en kunnskapsoversikt over forskning på konsekvenser av rasisme og diskriminering på grunnlag av religion (Wollscheid et al., 2021). Rapporten gir oversikt over nordisk forskning og viser også til andre kunnskapsoversikter over internasjonal forskning på feltet. Rapporten peker blant annet på at det er mye nordisk forskning på hvordan individer opplever diskriminering og rasisme (s. 8). Videre finner de at rasisme og diskriminering har klare negative konsekvenser for arbeidslivet. De viser her til forskningsoversikten gjort av Midtbøen og Quillian (2021) som peker på at etnisk diskriminering i rekrutteringsprosesser fører til ulikheter i lønn og arbeidsbetingelser. Andre studier viser til svekket arbeidsmiljø og at negative holdninger ofte har en smitteeffekt (s. 56). Rapporten understreker behovet for bedre forståelse av sammenhengen mellom diskriminering og sosiale ulikheter, samt å studere strategier eller tiltak for å forebygge og håndtere negative konsekvenser av rasisme og diskriminering, og behov for «mer grunnforskning når det gjelder hvordan strukturell rasisme og diskriminering kan forstås og utforskes» (s. 89). I lys at dette vil rapporten om strukturell rasisme i Kristiansand kunne bidra med kunnskap om minoritetsungdommers erfaringer og møte med det norske utdanningssystemet og arbeidsmarkedet og gi et bredere kunnskapsgrunnlag for å håndtere og motarbeide strukturell rasisme lokalt.

## 2.6 Holdninger til kultur og identitetsutfordringer

Friberg (2021) har undersøkt identitetsdannelse blant minoritetsungdom i et longitudinelt perspektiv. Studien viser økende nasjonal selvidentitet som norsk blant ungdom med innvandrerbakgrunn, men også økende opplevelse av manglende anerkjennelse, spesielt blant muslimer og ungdom fra Afrika, Asia og Midtøsten. Dette indikerer et

integrasjonsparadoks der selvidentifikasjon som norsk øker, samtidig som følelsen av manglende anerkjennelse fra andre også øker. Tyldum (2019) har studert nordmenns holdninger til diskriminering, hatprat og likestilling, og fant at 39% av respondentene mente at somaliske innvandrere ikke kan «bli norske». Dette funnet stod i sterk kontrast til en svensk studie der bare halvparten delte samme oppfatning. Både studien til Friberg og Tyldum tyder på at det finnes ulike oppfatninger av hvem som kan innlemmes «som norske» i samfunnet.

Bratt (2022) har gjennomført en studie som utforsker europeiske holdninger til kulturell overlegenhet og forbindelser til biologisk rasisme. Studien var basert på data fra European Social Survey i 21 land med over 33 000 deltakere. Her avdekkes det store variasjoner i aksepten for troen på kulturell overlegenhet på tvers av land. I Norge støttet kun få biologisk rasisme, mens over to tredjedeler (67%) likevel støttet «troen på kulturell overlegenhet». Studien viser at denne troen ikke nødvendigvis betyr det samme i ulike land. Selv om høy støtte til kulturell overlegenhet i Norge ikke automatisk betyr at nordmenn er blant de mest rasistiske, viser studien at troen på kulturell overlegenhet er sterkt knyttet til kulturell rasisme eller nyrasisme. Samlet peker disse studiene på hvordan holdninger til kultur kan påvirke identitetsutfordringer blant minoriteter i Norge, og hvordan dette kan variere på tvers av europeiske kontekster.

## 2.7 Rasisme i skole og utdanning

Rasisme i skolen er et komplekst fenomen som påvirker både elevopplevelser og undervisningspraksis. Flere studier peker på at skolen er en av de mest fremtredende arenaene der ungdom opplever rasisme (Antirasistisk senter, 2017; Mathisen & Dogani, 2020; Unicef, 2022).

En studie utført av Bratsberg et al. (2011) på 15 kohorter som fullførte obligatorisk utdanning mellom 1990 og 2004, viser at barn av innvandrere allerede fem år etter obligatorisk skolegang har betydelig høyere utdanningsnivå enn sine foreldre. Selv om overgangen fra lav- til høyinntektsland gir forbedrede utdanningsmuligheter, er det likevel en tendens til at barn av innvandrere har større sannsynlighet for å avslutte skoleløpet tidlig sammenlignet med barn av innfødte. Gjennomsnittsforskjellen i gjennomføringsrater fra videregående opplæring sammenlignet med barn av etnisk norske er estimert til 16,7 prosentpoeng for barndomsinnvandrere og 8,0 prosentpoeng for norskfødte barn av innvandrerforeldre (Bratsberg et al., s. 29-30). Schmidt (2021) har gjennomført en studie som utforsker

rasisme i norske skolemiljøer ut fra et elevperspektiv. Studien retter fokus mot yrkesfagelever ved videregående skoler med høy andel minoritets elever og lave inntakskrav. Gjennom kvalitative intervjuer med 22 elever i andre år av videregående opplæring i Oslo, avdekker Schmidt at positiv støtte fra lærere, opplevelse av fellesskap i klassen og en praksisnær undervisning er sentrale faktorer for elevenes motivasjon og tilhørighet til skolen. Et viktig funn fra studien er at elevene opplevde positive forskjeller fra undervisningen i ungdomsskolen til undervisningen i videregående skole. Videre observerte hun at elever med svake faglige forutsetninger har evnen til å støtte hverandre, bidra til gjennomføring og motvirke skolesegregering.

Scmidt peker på betydningen av støttende lærere, og Hessaa-Szwinto (2023) finner i sin studie at det går ut over selvfølelsen og minoritets elevers evne til å stole på andre når lærere ikke griper inn når de utsettes for rasisme. Hessaa-Szwintos (2023) studie er basert på kvalitative intervjuer med informanter med øst-asiatisk bakgrunn. Hun finner at informantene har erfaringer med rasisme og uttrykker «[...] følelser som overraskelse, sårhet, maktesløshet og sinne» overfor sine opplevelser (s. 69). Videre tar informantene i bruk ulike strategier for å håndtere rasismen de utsettes for. De forsøker å unngå, nedtone eller le det bort. I andre tilfeller prøver de å forstå motparten, eller de påtar seg skylden for rasismen de utsettes for. Enkelte sier også fra, men opplever da ofte å møtes med likegyldighet eller ikke å bli trodd. Dette gjelder særlig for de informantene som sa fra til lærere på skolen. Liknende strategier for håndtering av rasisme og stigmatisering finner vi igjen i en studie av Fangen og Lynnebakke (2014). De intervjuet 50 minoritets ungdommer om hvordan de erfarte og håndterte etniske fordommer og stigmatisering i skole og høyere utdanning. De fant at ungdommene hovedsakelig benyttet seg av tre strategier i møte med dette: 1. unnvikelse, 2. å jobbe hardere og 3. å konfrontere. Mens Hessaa-Szwinto (2023) og Fangen og Lynnebakke (2014) tematiserer minoriteters håndtering av rasisme har Trysnes og Skjøelberg (2022) studert hvordan lærere håndterer ekstreme og hatefulle ytringer i klasserommet. De fant at også lærere tar i bruk ulike strategier i møte med ekstreme og hatefulle ytringer i klasserommet. Én av de vanligste strategiene var, i tråd med elevenes erfaringer fra Hessaa-Szwintos studie (2023), å vegre seg for å gripe inn, å nedtone situasjonen eller overhøre det som ble sagt.

Den norske sosiologen Tina Mathisen (2020) utforsker i sin studie hvordan kategoriene «utlending» og «norsk» blir produsert og reproduert i skolesystemet, med fokus på

rasialiseringsprosesser. Gjennom observasjoner og kvalitative intervjuer med minoritets elever og lærere identifiserer Mathisen (2020) at minoritets elever opplever større tilhørighet til hverandre på grunn av felles erfaringer. Dette manifesterer seg tydelig i introduksjonsklasser for nyankomne innvandrere, hvor minoritets elever søker bekreftelse fra medelever med liknende minoritets bakgrunn. Studien indikerer at skolen er bærer av en «hvithetsnorm» som bidrar til å opprettholde kategoriene «utlending» og «norsk» gjennom rasialiseringsprosesser (Mathisen, 2020).

Vi vil også trekke frem fire nyere doktoravhandlinger som på ulikt vis tematiserer rasisme i skolen. Chinga-Ramirez (2015) sin ph.d. avhandling omhandler hvordan elever med minoritets bakgrunn erfarer videregående skole. Avhandlingen bygger på 21 livshistorier med minoritets elever samt skole-observasjoner. Et viktig funn i denne studien er hvordan skolens praksis med å insistere på likhet faktisk bidrar til ulikhet og underordnede posisjoner for minoritets elever. Mange lærere unngår å ta opp rasisme i klasserommet, og dette skaper ubehagelige følelser blant dem. Etniske minoritets elever opplever at skolen ikke kan håndtere deres erfaringer med rasisme, og de ender opp med å internalisere skam og mindreverdighet. Dette skyldes en fargeblind tilnærming i skolen, der intensjonene kan være gode, men den mangler bevissthet om de faktiske utfordringene knyttet til rasisme og ulikhet i utdanningssystemet. Kristin Gregers Eriksens (2021) ph.d. avhandling om demokrati- og medborgerskapsutdanningens rolle i relasjon til sosial rettferdighet og antirasismestudier er også relevant å nevne her. Eriksen anvender en kolonial diskursanalyse av ulike typer datamateriale som lærebøker, klasseromsobservasjoner og undervisningsopplegg. Eriksen finner at nordisk eksepsjonalisme og den følelsesmessige balansen av hvithet er dypt forankret i pedagogiske diskurser, og bidrar til sosial og rasemessig ulikhet (s.101-102). Solveig Moldrheims (2021) ph.d. avhandling utforsker fordomsbruk i sosialt samspill blant ungdom gjennom intervju med 33 deltakere. Ved å anvende historiedidaktiske perspektiver avdekker studien at fordommer ofte materialiserer seg som fortellinger i samhandling, heller enn som individuelle holdninger. Moldrheim argumenterer for at ungdommens kommunikasjon ikke bare formidles gjennom språk eller handlinger, men også gjennom identitet og persepsjoner. Hudfarge og religion er eksempler på slike markører som påvirker sosial praksis. Et sentralt funn er at fordommer representerer vedvarende strukturer som begrenser og undertrykker. Moldrheim peker blant annet på hvordan «fortellinger i lærebøkene kan starte fordomsbruk og virke nedlatende i samspill mellom elever» (s. 219).



I sin doktoravhandling om tredjegerasjons minoritets-ungdom i ungdomsskolen i Danmark, fant Steffen Bering Kristensen (2023) at elever som er en del av det som i skolen defineres som «innvandremiljøer», ofte opplever negative forventninger fra lærerne. Begrepet «innvandrere» har en dobbel referanse. Den peker både på etnisk bakgrunn, men også til en opposisjonell atferd, noe som er med på å fastholde elever «i en negativ elevposition, de ikke identifiserer seg med» (Kristensen, 2022, s. 61). Og når ideen om at de er «innvandrere» henger ved ungdommene, påvirker det videre måten de navigerer i skolen på. Kombinasjonen av deres egne og foreldrenes erfaringer med skolen, samt måten de unge opplever å bli møtt på i skolen av lærere, utdanningsveiledere og andre elever, har betydning for denne navigasjonen. Kristensen peker videre på tre ulike skolestrategier som minoritetselvene benytter seg av. Den første er den *skoleadaptive strategien*, der de unge er svært opptatt av å oppfylle alle skolens koder. Denne strategien handler ikke bare om å oppfylle skolens faglige krav, men også om å kunne innlemmes sammen med de majoritetsdanske elvene. Så er det gruppen av ambivalente, som anvender en *meklende skolestrategi*. Denne gruppen er den største. Disse viser stor forståelse for dynamikken i skolen og reflekterer ofte over sin skolegang med foreldrene, men de opplever likevel å bli plassert i faglig marginaliserte fellesskap som de ikke kan bryte ut av. Selv om de gjør det bra på tester, blir de likevel både sosialt og faglig vurdert som mindre vellykkede av lærerne sine. Den tredje strategien beskrives som *den opposisjonelle*. Dette beskrives som den minste gruppen, og består hovedsakelig av gutter, med foreldre som selv har dårlige skoleerfaringer. Den opposisjonelle strategien finner han også at får betydning for måten lærerne møter *alle* minoritetselvene på.

En undersøkelse gjennomført av Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014) blant lærere og elever på fem skoler i Norge indikerer økt oppfatning av diskriminering mot spesifikke innvandrergupper, særlig de som kommer fra Asia, Afrika, og Øst-Europa. Videre peker forskerne på en diskrepans mellom læreres fargeblinde beskrivelse av skolen på den ene siden og minoritetselvenes opplevelse av utenforskap og begrensninger i å bli anerkjent som norske på den andre, og etterlyser en mer strukturell rasismeforståelse (s. 76).

Rasisme er et komplekst og følsomt tema, noe som gjør det utfordrende å undervise om dette i skolen, da det ofte oppfattes som vanskelig å konkretisere og formidle på en forståelig måte (Zembylas, 2015). Denne utfordringen reflekterer den generelle motviljen mot å ta opp og diskutere

rasisme i klasserommet, noe som ofte resulterer i at det blir fremstilt som et vanskelig tema å håndtere pedagogisk. Den pedagogiske utfordringen med å undervise om rasisme blir forsterket av denne motstanden, og både lærere og elever kan vise tilbakeholdenhet (Osler & Lindquist, 2018; Akom, 2009). Mange foretrekker å unngå eller forenkle diskusjoner om rasisme for å unngå konfrontasjoner, eller for å opprettholde eksisterende maktstrukturer (Gorski, 2018). Dette understreker også behovet for en dypere forståelse av rasismens kompleksitet og dybde som et «wicked problem» for å overvinne motstanden mot å tematisere det ubehagelige i klasserommet (Faye, 2021; Røthing, 2019).

## 2.8 Rasisme i arbeidslivet

Rasisme knyttet til arbeidslivet er et komplekst fenomen som har fått økt oppmerksomhet innen forskningen. Hermansen (2016) analyserer intergenerasjonell overføring av utdanning og inntekt blant innvandrerfamilier i Norge ved hjelp av registerdata. Resultatene viser at forskjellene mellom innvandrerbarn og etnisk norske er betydelig redusert sammenlignet med foreldregenerasjonen. Dette gjelder spesielt for minoritetsgrupper med lav sosioøkonomisk status. Studien indikerer også at barn av innvandrere, spesielt fra ikke-europeiske minoriteter, oppnår høyere utdanning og inntekt som voksne sammenlignet med tilsvarende etnisk norske jevnaldrende, noe som kaster lys over positive endringer i generasjonsoverganger.

Midtbøen og Rogstad (2012) rettet i sin studie søkelyset mot arbeidsmarkedsdiskriminering basert på utenlandsklingende navn, og deres resultater viste at søkere med pakistansk og muslimsk-klingende mansnavn hadde 25 prosent lavere sannsynlighet for å bli innkalt til jobbintervju sammenlignet med søkere med norske mansnavn. Midtbøen og Kitterød (2019) sammenlignet selvopplevd diskriminering blant innvandrere og etterkommere i norsk arbeidsliv, spesielt blant respondenter fra Pakistan, Tyrkia, Vietnam og Sri Lanka (18–39 år). Etterkommere rapporterte noe mer om diskriminering enn innvandrere, men forskjellen var ikke statistisk signifikant. Resultatene viste ingen signifikante generelle forskjeller mellom innvandrere og etterkommere, selv om de med pakistansk bakgrunn rapporterte noe mer diskriminering. En komparativ studie mellom Norge og Storbritannia av Larsen og Di Stasio (2019) bekrefter også diskrimineringens vedvarende karakter, spesielt mot søkere med pakistansk og muslimsk-klingende navn, uavhengig av kjønn. Deres funn indikerte også at den «etniske straffen» på grunn av antatte religiøse forhold (islam) var større i Norge enn i Storbritannia.

# 3.

## Metodisk tilnærming

For å få en dypere forståelse av strukturell rasisme i Kristiansand kommune, har prosjektet benyttet seg av et mixed methods design. Dette innebærer en kombinasjon av både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Samlet sett gir denne metodekombinasjonen prosjektet muligheten til å belyse problemstillingene fra flere vinkler. Kvantitative data kan gi en oversikt over omfang av rasisme, mens kvalitative data gir dybdeforståelse om den individuelle konteksten. I denne delen av rapporten vil vi kort redegjøre for prosjektets datamateriale og for de ulike metodene som er brukt i arbeidet med denne rapporten.

### 3.1 Betydningen av forskernes bakgrunn

Milner (2007) understreker betydningen av å reflektere over rase og kultur gjennom hele forskningsprosessen. Forståelsen av kompleksitetene knyttet til rase og kultur er viktig både for forskere, forskningsdeltakere, og de som bruker forskningen. I denne sammenheng er det derfor relevant å reflektere over forskernes bakgrunn og posisjonering i møte med strukturell rasisme. Vi som har skrevet denne rapporten anerkjenner at vurderingen av hvem som utfører forskningen og deres kritiske bevissthet om rase og kultur er avgjørende for forsknings-prosessens transformativ karakter, slik Milner (2007) fremhever.

I forskningsteamet vårt har vi vært bevisste på å inkludere forskere med ulik bakgrunn for å sikre variasjon i perspektiver. Tre av forskerne har selv minoritetsbakgrunn, og to av disse har spilt en viktig rolle i intervjuene av ungdommer med minoritetsbakgrunn. Vi mener dette kan ha bidratt til økt åpenhet hos informantene og at de har kjent seg tryggere på å dele sine historier. Til tross for den mangfoldige sammensetningen av teamet, er vi bevisste på at flere av forfatterne av rapporten har etnisk norsk bakgrunn, og at minoritetsbakgrunn ikke nødvendigvis reflekterer bredden av minoritetsopplevelser.

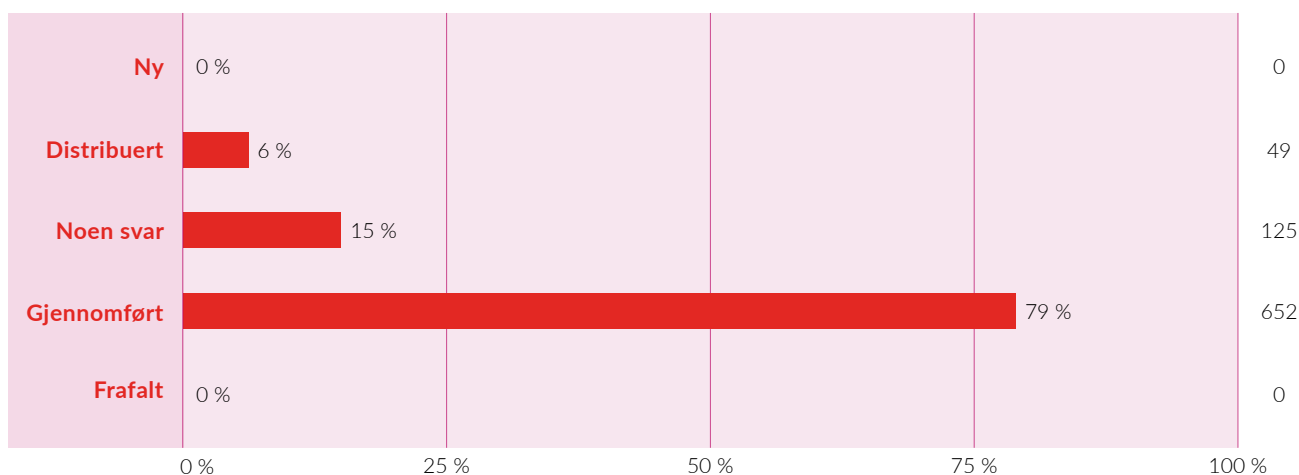
Balansen i forskningsteamet har bidratt til et visst mangfold når det gjelder hvithet og maktasymmetrier. Selv om vi aktivt har arbeidet med å integrere ulike perspektiver, er vi også oppmerksomme på at vår situering som forskere, våre bakgrunner og privilegier, kan ha påvirket tolkningen av dataene og analysene. Som forskere er vi også en del av de samme strukturene som vi forsker på. Dette betyr blant annet at disse strukturene kan skape «blind spots» eller begrensninger i vår forståelse og fortolkning. Derfor oppfordrer vi til kritisk vurdering av analysene i rapporten, spesielt med tanke på det mangfoldet av perspektiver som personer med minoritetsbakgrunn kan bidra med.

### 3.2 Presentasjon av utvalg og gjennomføring av datainnsamlingen

#### 3.2.1 Kvantitativ spørreundersøkelse med elever

Våren 2022 ble det gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse blant elever i videregående skoler på Agder (vedlegg 2). Målet med denne undersøkelsen var å undersøke utbredelse av rasisme i skolen. Undersøkelsen ble distribuert til totalt 826 elever hvor 79% gjennomførte hele og 15% gjennomførte deler av undersøkelsen. Undersøkelsen ble distribuert til samtlige fem videregående skoler i Kristiansand, men inneholder også svar fra elever ved videregående skoler utenfor Kristiansand. Dette gir en bredere regional kontekst i undersøkelsen om rasisme.

#### Samlet status



Figur 1: Distribusjon og gjennomføring av spørreundersøkelse

Den høye svarprosenten på 79% kan forklares ved at vi valgte å gjennomføre undersøkelsen i skoletiden med lærerstudenter til stede i klasserommet, noe som bidro til økt tilgjengelighet og deltakelse blant elevene.

I undersøkelsen svarte elevene blant annet på spørsmål knyttet til skoleerfaringer generelt og erfaringer med rasisme i skolen spesielt. Totalt gjennomførte 777 elever hele eller deler av undersøkelsen. Undersøkelsen ble utarbeidet i SurveyXact som er et webbasert verktøy for datainnsamling. Den ble i forkant testet ut på tre elever i målgruppen, og spørsmålene justert i henhold til tilbakemeldinger fra disse respondentene. Elevene ble informert av lærer og også i selve undersøkelsen om at det var frivillig å delta og at de når som helst kunne velge å avslutte undersøkelsen. Undersøkelsen ble opprettet via en lenke eller QR-kode, noe som bidro til at vi ikke hadde tilgang til personidentifiserbare opplysninger som e-post eller ip-adresse.

Av de 777 respondentene, identifiserer 36% seg som gutter, 62% som jenter og 2% som annet. 30% av respondentene går på VG1, 56% på VG2, og 13% på VG3. 80% av elevene tilhører studiespesialiserende utdanningsprogram, mens 20% tilhører yrkesfaglige utdanningsprogram. Utvalget har dermed noen skjevheter med henblikk på kjønn, årskull og utdanningsprogram. Når det gjelder bakgrunn er utvalget mer representativt. 11% av respondentene er ikke født i Norge. Andelen respondenter født i Norge, hvor én eller to av foresatte var ikke-norske, var på 16,3%. Andelen respondenter med innvandrerbakgrunn ligger her på linje med Kristiansand kommune hvor 15,34% har innvandrerbakgrunn (Steinkellner, 2023).<sup>4</sup>

### Innholdet i spørreundersøkelsen og metodiske begrensninger

Vi ønsker å være transparente med tanke på begrensningene i studien for å gi leseren en forståelse av undersøkelsens rammer og utfordringer i tolkningen av resultatene. Dette kan gi leseren mulighet til å vurdere funnene med en bevissthet om metodologiske begrensninger.

Vi har spurt elevene om skoletrivsel og om de har venner å være sammen med på skolen. De øvrige spørsmålene i undersøkelsen er avgrenset til selvpoplevde erfaringer med rasisme. Det betyr at denne i liten grad fanger opp strukturell rasisme, men begrenser seg til selvrapportert, opplevd rasisme. I undersøkelsen har vi fokusert på erfaringer med rasistiske skjellsord, hyppigheten av rasistiske kommentarer

fra lærere og medelever, samt hvorvidt elevene har opplevd at voksne har grepet inn for å stoppe rasistiske ytringer. Vi har også spurt elevene om de har opplevd å bli skadet eller truet på grunn av hudfarge, religiøs eller kulturell bakgrunn. På disse spørsmålene kunne elevene velge mellom svaralternativene: «aldri», «sjelden», «månedlig», «ukentlig» og «daglig». Videre har vi spurt om det er elever ved skolen de er redd for skal skade dem på grunn deres hudfarge/landbakgrunn. En svakhet ved disse spørsmålene er at elevene svarer ut fra en «nå-situasjon». Vi får ikke innblikk i hvorvidt de har erfart rasisme tidligere, og vi får heller ikke svar på om de opplever rasisme på andre arenaer enn i skolen. Elevene ble også spurt om de kjente til elever ved sin skole som gav uttrykk for rasistiske eller diskriminerende holdninger, og om de kjente til elever som uttrykte sympati med nynazistiske eller høyreekstreme grupper. På disse spørsmålene oppgav respondentene antall elever de kjente fra «1-3», «4-6», «7-9», «mer enn 10 elever», samt muligheten til å krysse av på «vet ikke». En svakhet her er at diskriminerende holdninger omfatter mer enn rasisme og at det kan knyttes til eksempelvis kjønn eller funksjonsnedsettelse og at det dermed også vil kunne måle mer enn rasisme. Vår tilnærming med å la elevene oppgi antall medelever med slike holdninger gir en viss forståelse av utbredelsen, men den forteller ikke nødvendigvis omfanget av slike holdninger blant individene eller hyppigheten av disse observasjonene. I analysen vil svarene bli kommentert nærmere.

### 3.2.2 Kvalitative intervjuer

For å få en dypere innsikt i problemstillingene knyttet til strukturell rasisme, har det blitt gjennomført omfattende kvalitative dybdeintervjuer med ulike aktører på ulike nivåer i utdanningssystemet. Vi har til sammen gjennomført 72 intervjuer i perioden 2022-2023. Intervjuene er gjennomført av hovedforfatterne Irene Trysnes og Katja H-W Skjølberg selv, eller av studenter tilknyttet deres forskningsprosjekt – dette har muliggjort et så stort antall intervjuer og resultert i et svært rikt empirisk materiale. Materialet inkluderer 27 intervjuer med elever og lærlinger med minoritetsbakgrunn på videregående skoler, 9 intervjuer med rådgivere ved videregående skoler, 30 intervjuer med lærere på ungdomstrinn og i videregående skole, samt 6 intervjuer med lærere i særskilt norskopplæring (SNO). Nedenfor presenterer vi kort de ulike utvalgene og gjennomføringen av datainnsamlingen.

<sup>4</sup> SSBs tall viser innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre.

### Elevintervjuer

Det ble gjennomført 27 dybdeintervjuer med jenter og gutter med minoritetsbakgrunn i videregående skole. Disse intervjuene fremhever elevperspektivet i rapporten, og utgjør hovedvekten av rapportens empiriske grunnlag. Alle informantene gikk eller hadde nylig gått på videregående skole, da intervjuene ble gjennomført, og alle har en minoritetsbakgrunn. Begrepet minoritetsbakgrunn blir brukt i sin brede definisjon, der alle informantene har minst en forelder med minoritetsbakgrunn. Minoritetsjentene gikk på studiespesialiserende linje og ble rekruttert strategisk på bakgrunn av tidligere forskning (Bakken & Hyggen, 2018) som viser at minoritetsjenter gjør det bra på skolen. Til tross for at minoritetsjenter gjør det bra på skolen, viser også forskning at skolen er den arenaen hvor rasisme forekommer mest (Antirasistisk senter, 2017). Alle minoritetsguttene gikk på yrkesfaglige linjer og ble rekruttert på bakgrunn av statistikk som viser at de er den gruppa med høyest frafall i videregående skole (IMDI, 2021).

Minoritetsjentene utgjør 11 av informantene der fire av dem har bakgrunn fra Afrika, tre fra Midtøsten, en østeuropeisk bakgrunn og de tre resterende har bakgrunn fra Asia. Minoritetsguttene utgjør 16 av de 27 intervjuene der 10 av informantene har bakgrunn fra Midtøsten, 3 fra Afrika, 2 med østeuropeisk bakgrunn og to fra Asia for øvrig.

Tabell 1: Oversikt over informantenes fiktive navn

Fiktive navn minoritetsjentene		Fiktive navn minoritetsguttene	
Informant 1	Saima	Informant 12	Armin
Informant 2	Paulina	Informant 13	Malik
Informant 3	Marisa	Informant 14	Bashir
Informant 4	Aisha	Informant 15	Fawad
Informant 5	Filippa	Informant 16	Reza
Informant 6	Amina	Informant 17	Ahmed
Informant 7	Lola	Informant 18	Anwar
Informant 8	Marwa	Informant 19	David
Informant 9	Beata	Informant 20	Hassan
Informant 10	Sarah	Informant 21	Kawa
Informant 11	Leila	Informant 22	Mustafa
		Informant 23	Omar
		Informant 24	Rashid
		Informant 25	Wasim
		Informant 26	Yonas
		Informant 27	Khaled

### Lærerintervjuer

Rapporten bygger også på dybdeintervju med 30 lærere i Kristiansandsregionen. Lærerne har arbeidet ved flere ulike skoler i landet og mange har lang undervisningserfaring. Informantene er rekruttert som et strategisk utvalg, på bakgrunn av bred erfaring med utgangspunkt i prosjektets problemstilling. Informantene har ulike typer erfaringer med rasistiske ytringer og har deltatt i et dybdeintervju som varte om lag en time. Tre av lærerne har også avdelingslederansvar og de ulike informantene arbeider henholdsvis på barnetrinn, ungdomstrinn og i videregående opplæring. Intervjuene ble foretatt ved de ulike skolene lærerne arbeidet på. I intervjuene har lærerne delt til dels sensitive opplysninger med oss. Derfor har vi delt noen av sitatene opp og vi har valgt å ikke lage informantprofiler eller presentere lærerne med fiktive navn.

I tillegg til de 30 lærerintervjuene er det gjennomført dybdeintervju med 6 lærere som arbeider med norskopplæring for minoritetsspråklige.<sup>5</sup> Tre av informantene er lærere i særskilt norskopplæring (SNO) på ungdomstrinn og i videregående, og de tre andre arbeider med norskopplæring i voksenopplæringen, i kombinasjonsklasse og/eller som tospråklig- og morsmåslærere. Datainnsamlingen ble gjennomført i Kristiansand og en annen mindre kommune i regionen, med tre informanter fra Kristiansand og tre fra den andre kommunen. De har alle relativt like erfaringer og bidrar med verdifulle perspektiver på prosjektets problemstilling, og vi velger derfor å inkludere alle i utvalget.

### Intervju med rådgivere og veiledere

I prosjektet har vi også gjennomført ni intervjuer med ansatte i rådgivertjenesten. Seks av disse arbeider som rådgivere ved ulike videregående skoler i Agder og jobber tett på elever, lærere og oppfølgingstjenesten. Tre av informantene arbeider som veiledere innenfor norskopplæring for minoritetsspråklige i Kristiansand og en annen mindre kommune i regionen. Som veiledere har de ansvar for å koordinere og lede lærere som underviser i særskilt norskopplæring, samt tospråklige lærere og morsmåslærere. Alle disse informantene sitter på kunnskap og erfaring om hva som skjer i opplæringen, både i forhold til system og praksis, og gir gode bidrag til å belyse prosjektets problemstilling.

### 3.2.3 Lovverk, kartlegging og dokumentanalyse

I rapporten har vi valgt å presentere lovverket som omhandler retten til videregående opplæring samt lovverket som regulerer ulike former for språkopplæring. Dette vil fungere som bakteppe for drøfting av våre funn og som utgangspunkt for forslag til konkrete tiltak som vi vil komme med til sist i rapporten.

I rapporten inkluderer vi også en kort analyse av eksisterende offentlig statistikk på gjennomføringsgrad og tildeling av læreplass i Kristiansand kommune og Agder fylkeskommune. Disse analysene baserer seg på statistikk fra IMDI, Udir, Agder fylkeskommune, Kristiansand kommune og SSB. Analyse av slike data kan hjelpe med å identifisere systemiske mønstre og utfordringer, og gir et bilde av den konteksten vår studie er gjort innenfor.

---

<sup>5</sup> Disse intervjuene ble gjennomført høsten 2022 og våren 2023 av Emma Martine Golding i forbindelse med sin masteroppgave i sosiologi ved Universitetet i Agder. Emma var engasjert som Student i forskningsprosjekt ved UiA og tilkoblet forskningsprosjektet Strukturell rasisme i Kristiansand kommune (STRUKK) ledet av Irene Trysnes og Katja H-W Skjølberg.

Avslutningsvis presenterer vi også en kartlegging av forebyggende prosjekter og tiltak mot rasisme i Kristiansand kommune.<sup>6</sup> Totalt er det kartlagt 56 eksisterende tiltak i kommunen som på ulikt vis retter seg mot inkludering og å motvirke rasisme i samfunnet. Målet med denne kartleggingen var å få oversikt over hvilke typer tiltak som finnes i kommunen, hvem disse tiltakene rettes mot og hva som er formålet med tiltakene. Frivillige organisasjoner og ansatte i Kristiansand kommune som arbeidet med likestilling, inkludering og mangfold ble kontaktet. Her bidro blant annet rådgiver for flerkulturell dialog, Kim Henrik Gronert, og koordinator for likestilling, inkludering og mangfold, Hanne Kro Sørborg med informasjon om relevante tiltak. Noen frivillige organisasjoner svarte på henvendelsene, mens andre ikke responderte. Det ble sendt to purringer til de organisasjonene som ikke svarte. Videre ble en del tiltak kartlagt gjennom et demokratinettverk for organisasjoner/ instanser som jobber med ungdom i Kristiansand. Kartleggingen er med andre ord ikke komplett, men kan gi et innblikk i noen tiltak som finnes i kommunen. Det var noen utfordringer knyttet til kartleggingen, hovedsakelig grunnet kompleksiteten i det store og uoversiktlige feltet av tiltak.

Prosjektets omfang gjorde det utfordrende å navigere, og kommunikasjonen med kontaktpersoner oppført på organisasjonenes nettsider påvirket hvilke tiltak som ble inkludert, med ulik respons. Mens enkelte kontaktpersoner fremhevet spesifikke tilbud som ikke tidligere var oppdaget, valgte andre organisasjoner å ikke dele tilsvarende informasjon, med mulige utelatelser som resultat. I tillegg har kvaliteten og oppdateringen av organisasjonenes nettsider, sammen med markedsføring og kjennskap blant kontaktpersoner, påvirket funnene i kartleggingen. Samlet sett gir kartleggingen likevel et innblikk i noen eksisterende tiltak i Kristiansand kommune. Utfordringene understreker dog behovet for en grundig tilnærming for å oppnå en fullstendig oversikt over mangfoldet av tiltak i området.

### 3.3 Forskningsetiske betraktninger

Prosjektet er tematisk av sensitiv karakter og det ble meldt inn til Sikt (tidligere NSD). Spørreundersøkelsen ble gjennomgått og etter dialog med SIKT ble det konkludert med at denne delen av prosjektet ikke var meldepliktig. Det er gjort lydopptak av alle intervjuene, noe som innebærer behandling av personidentifiserbare opplysninger. Denne delen av prosjektet ble derfor meldt inn og godkjent av Sikt (Vedlegg 1). Alle respondenter og informanter ble i forkant informert om forskningsprosjektet gjennom et informasjonsskriv, og de fikk vite at deltakelse i undersøkelsen var frivillig, at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg og at undersøkelsen var anonym. Alle deltakerne i prosjektet har signert på samtykkeerklæring om at dataene kan brukes i forskningsøyemed. Alle lydopptak er lagret forskriftsmessig og slettet etter transkribering. Personidentifiserbare data er slettet, og samtlige informanter er anonymisert. Av hensyn til prosjektets sensitive karakter og muligheten for gjenkjenning av tredjepersoner, har det vært nødvendig å redigere deler av informantenes fortellinger – dette er gjort uten at selve innholdet er endret.

Elevene som har deltatt i prosjektet, både i den kvantitative undersøkelsen og i intervjuene, ble i forkant av undersøkelsen informert om at enkelte av spørsmålene kunne oppleves som sensitive. Skolene og kontaktlærere ble også informert om dette og bedt om å videreformidle kontakt med skolens helsesykepleiertjeneste dersom elever hadde behov for dette i forbindelse med prosjektdeltakelsen.

---

<sup>6</sup> Denne kartleggingen ble gjennomført våren 2022 av Johanne Egeland i forbindelse med sin masteroppgave i samfunnskunnskap i lektorutdanningen ved Universitetet i Agder. Johanne var engasjert som Student i forskningsprosjekt ved UiA og tilkoblet forskningsprosjektet Strukturell rasisme i Kristiansand kommune (STRUKK) ledet av Irene Trysnes og Katja H-W Skjølberg

4.

## Presentasjon av lovverk og bakgrunnsmateriale fra Kristiansand og Agder



#### 4.1 Rett til videregående opplæring og særskilt norskopplæring <sup>7</sup>

Alle som har lovlig opphold i Norge eller venter på å få oppholdstillatelse har rett til videregående opplæring, under forutsetning av at de har gjennomført norsk grunnskole eller minimum 9-årig grunnopplæring i utlandet. Dersom kandidaten har et annet morsmål enn norsk eller samisk regnes kandidaten som minoritetsspråklig. Dette gir rett til å bruke lengre tid på utdanningen og rett til et innføringsår for minoritetsspråklige søkere/forberedende Vg1. Dette forberedelsesåret tas før inntak til et ordinært Vg1. Innføringsåret telles altså ikke med som del av den treårige opplæringsretten. I Kristiansand er dette tilbudet lagt til Vågsbygd og Søgne videregående skole. Dette forberedelsesåret er omfattet av opplæringens paragraf 3-12. *Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar.* Det presiseres at et slikt opplæringstilbud i egne grupper eller på egne skoler bare kan gjennomføres «dersom dette er rekna for å vere til beste for eleven.» (Opplæringsloven 1998).

Elever med annet morsmål enn norsk eller samisk, har rett til særskilt norskopplæring. Dette gjelder inntil eleven har tilstrekkelige norskerferdigheter slik at han eller hun kan følge den vanlige opplæringen i skolen. Det er skolen som har ansvar for å kartlegge elevenes norskkunnskaper. Deretter kan det gjøres vedtak om særskilt norskopplæring. Det er også den enkelte skoles ansvar å kartlegge språkkunnskapene underveis i opplæringen slik at det kan fastsettes når eleven skal over i den ordinære opplæringen.

##### Ved behov for særskilt norskopplæring, skisseres det tre muligheter:

1. Eleven følger læreplan for grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Denne læreplanen er aldersuavhengig og nivåddelt, og eleven gis ikke karakter i norsk. Eleven følger denne læreplanen inntil eleven kan gå over til den ordinære læreplanen i norsk.
2. Eleven følger læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge. Kort botid tilsvarer mindre enn seks år. Læreplanen kan brukes på alle tre trinn.
3. Eleven følger den ordinære læreplanen i norsk med tilpasninger.

Elever med særskilt norskopplæring, og elever som ikke har gått i norsk ungdomsskole på ungdomstrinnet, er fritatt fra opplæring i skriftlig sidemål. Videre kan elever ved studieforberedende utdanningsprogram omdisponere inntil 280 timer fra programfagene til styrking av opplæringen i norsk og engelsk. Timetallet kan fordeles over tre år, og vurderes ikke med egen karakter. Elevene har også rett til å bruke inntil to år ekstra på videregående opplæring.

##### 4.1.1 Mer om språkopplæring – rett til morsmålsundervisning, tospråklig fagopplæring og privatisteksamen i annet fremmedspråk

Særskilt språkopplæring er en samlebetegnelse på tilrettelagt tilbud til elever som ikke kan norsk eller som har svake norskerferdigheter. Som vi har sett gir opplæringsloven elever i grunnskolen og videregående med et annet morsmål enn norsk eller samisk rett til særskilt norskopplæring. Når det gjelder rett til morsmålsundervisning er regelverket imidlertid noe mer diffust. Der sier loven at elevene «om nødvendig også har rett til morsmålsundervisning, tospråklig fagopplæring eller begge deler» (Opplæringsloven, 1998, §2-8 og §3-12). Hvordan denne nødvendigheten eventuelt skal vurderes er uklart, og åpner opp for ulike praksiser. Lovverket sier videre at morsmålsopplæringen kan gis på en annen skole og at: «Dersom morsmålsopplæring og tospråklig opplæring i fag ikke kan gis av egnet undervisningspersonale, skal det så langt som mulig legges til rette for annen opplæring tilpasset elevenes forutsetninger.»

Når det gjelder fremmedspråk kan elever på ungdomstrinnet velge å ta såkalt fordypping i matematikk, engelsk, norsk eller samisk i stedet for ett av fremmedspråkene. Dersom elevene ønsker muligheten til å søke seg inn på studieforberedende utdanningsprogram på videregående må de imidlertid ha et fremmedspråk på vitnemålet. På yrkesfaglige utdanningsprogram inngår ikke fremmedspråk, mens elever på studieforberedende har et fremmedspråk som fellesfag i tillegg til engelsk. Elever som behersker et annet språk godt, kan dokumentere denne kompetansen gjennom å gå opp til muntlig og skriftlig privatisteksamen i språket. Denne ordningen gjelder i 2023 for 44 ulike språkfag. Elever kan også velge å ta privatisteksamen i ett av språkene og få dette godskrevet som programfag.

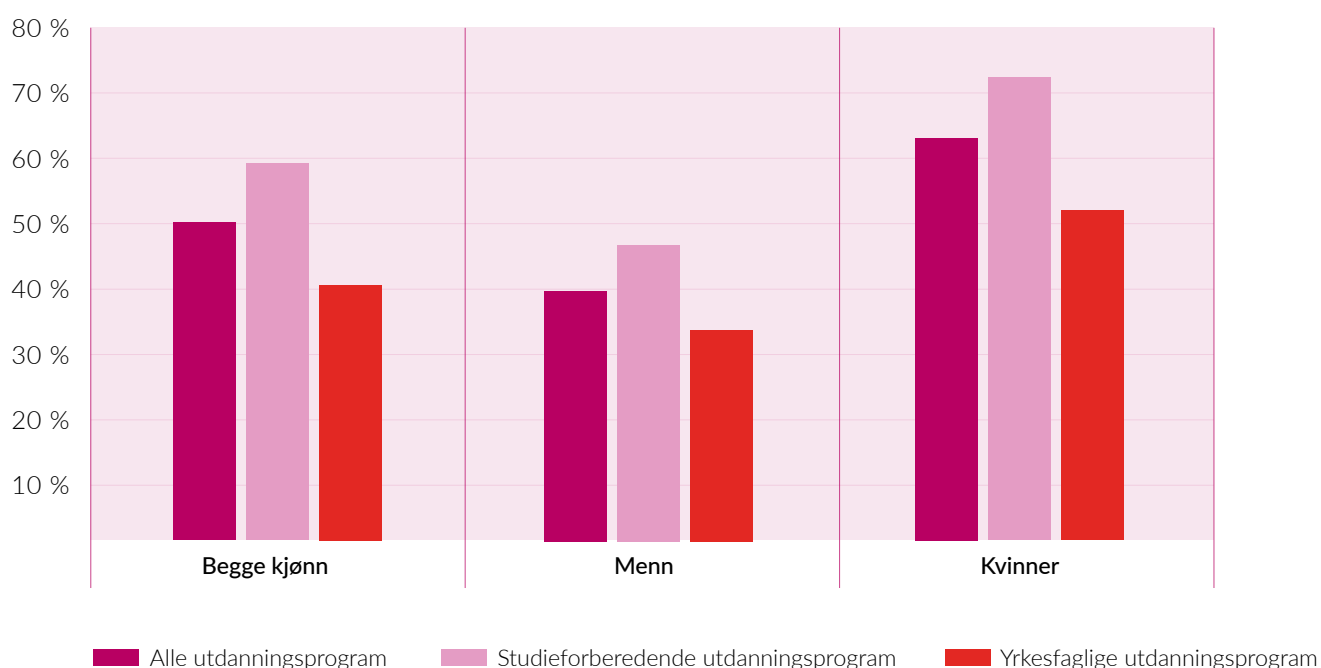
<sup>7</sup> Informasjonen her hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_3#%C2%A73-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3#%C2%A73-1) og <https://www.vilbli.no/nb/nb/agder/saerskilt-sprakopplaering-for-spraklige-minoriteter/a/035008?tid=v2023>

## 4.2 Gjennomføring av videregående opplæring

Når det gjelder gjennomføring av videregående opplæring ligger Agder på linje med landsgjennomsnittet med 67,4% gjennomføring blant innvandrere fra 2015-2021, mot 67,7 i Norge generelt. For norskfødte med innvandrerforeldre skårer Agder godt over landsgjennomsnittet med 83,6% gjennomføringsgrad mot 79% i samme periode.<sup>8</sup>

Dersom vi videre ser på gjennomføring av videregående opplæring på normert tid fordelt på kjønn og utdanningsprogram i tidligere Vest-Agder ser vi at kvinner gjennomgående skårer langt høyere enn menn. Figur 2 viser at kvinner med innvandrerbakgrunn på studiepesialiserende har den høyeste gjennomføringsgraden og at menn på yrkesfag har den laveste.

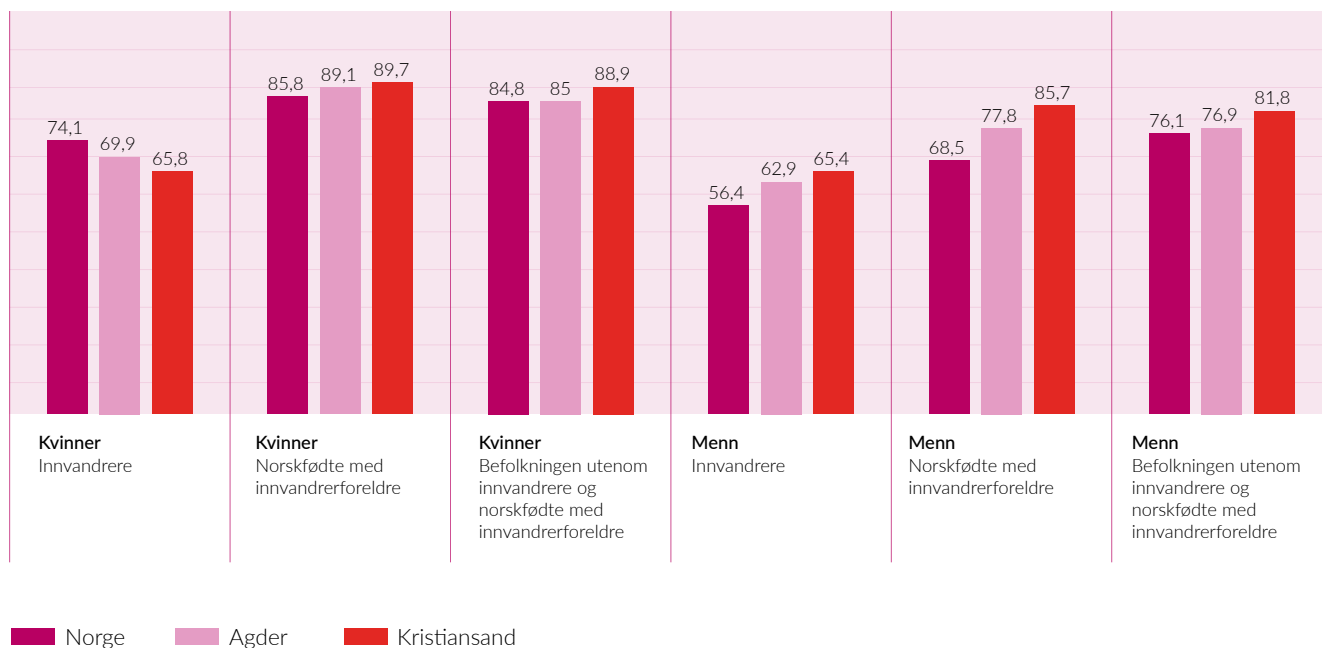
Figur 2: Gjennomføring i videregående opplæring for innvandrere, etter todelt utdanningsprogram og kjønn. Fullført med studie- eller yrkeskompetanse på normert tid, Andel elever (prosent), Vest-Agder (-2019). 2016–2022.



<sup>8</sup> <https://agdertall.no/utdanning-og-kompetanse/videregaende-opplaring/#innvandrere-og-gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

Figur 3 viser andel elever som har fullført innen fem år etter påbegynt videregående skole med kjønnsfordeling avgrenset til menn fordelt etter bakgrunn i 2021 i Kristiansand (f.o.m. 2020), Agder og Norge. Her finner vi også samme tendens når det gjelder kjønnsforskjeller, på landsbasis, men Kristiansand ligger under landsgjennomsnittet for innvandrerkvinner, men over for menn med innvandrerbakgrunn. Her er gjennomføringsraten i løpet av en femårs periode lik for kvinner og menn. Det er også verdt å merke seg at norskfødte med innvandrerforeldre i Kristiansand skårer over landsgjennomsnittet på gjennomføring.

Figur 3: Gjennomføring av videregående opplæring sortert på kjønn og innvandrerbakgrunn. <sup>9</sup>



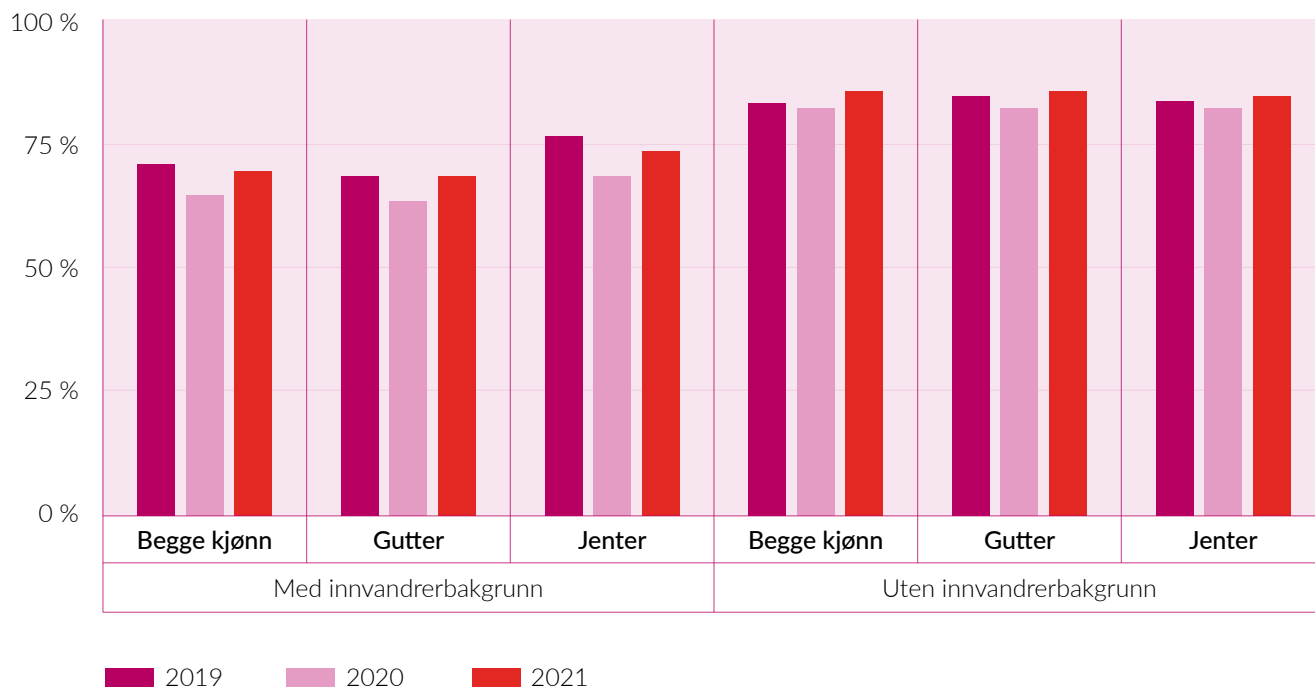
<sup>9</sup> Kilde: <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/statistikk/K4204/skole-og-utdanning>

### 4.3 Overgang til arbeidslivet

Elever som følger yrkesfaglige løp, har tradisjonelt lærlingetjeneste som en integrert del av sitt tredje skoleår. Høsten 2021 var det totalt 46,700 lærlinger i Norge, som representerer en økning på 1,700 i forhold til året før. Dette tallet inkluderer både nyopprettede lærlingeplasser og de som allerede hadde vært lærlinger i mer enn ett år. Videre var det også 1,840 lærekandidater og nesten 1,020 personer som hadde inngått kontrakt om fagbrev direkte i arbeidslivet.

I 2021 fikk 78% en lærekontrakt eller opplæringskontrakt og startet sin opplæring i bedrift. Imidlertid viser tallene at søkere med innvandrerbakgrunn møter større utfordringer med å sikre seg læreplass sammenlignet med andre søkere. Utdanningsdirektoratet viser til at søkere med innvandrerbakgrunn ofte står overfor vanskeligheter med å sikre seg læreplass. Noe av forklaringen kan ligge i at disse søkerne i gjennomsnitt har lavere karakterer og høyere fravær enn andre søkere, men disse forskjellene i karakterer og fravær synes ikke å kunne forklare hele forskjellen i andelen som får læreplass. En spesifikk nedgang ble observert i andelen søkere med innvandrerbakgrunn som fikk læreplass, hvor det var en reduksjon på 6 prosentpoeng fra 2019 til 2020. Til sammenligning gikk andelen for øvrige søkere ned med 1 prosentpoeng. Den største nedgangen ble observert blant jenter med innvandrerbakgrunn.

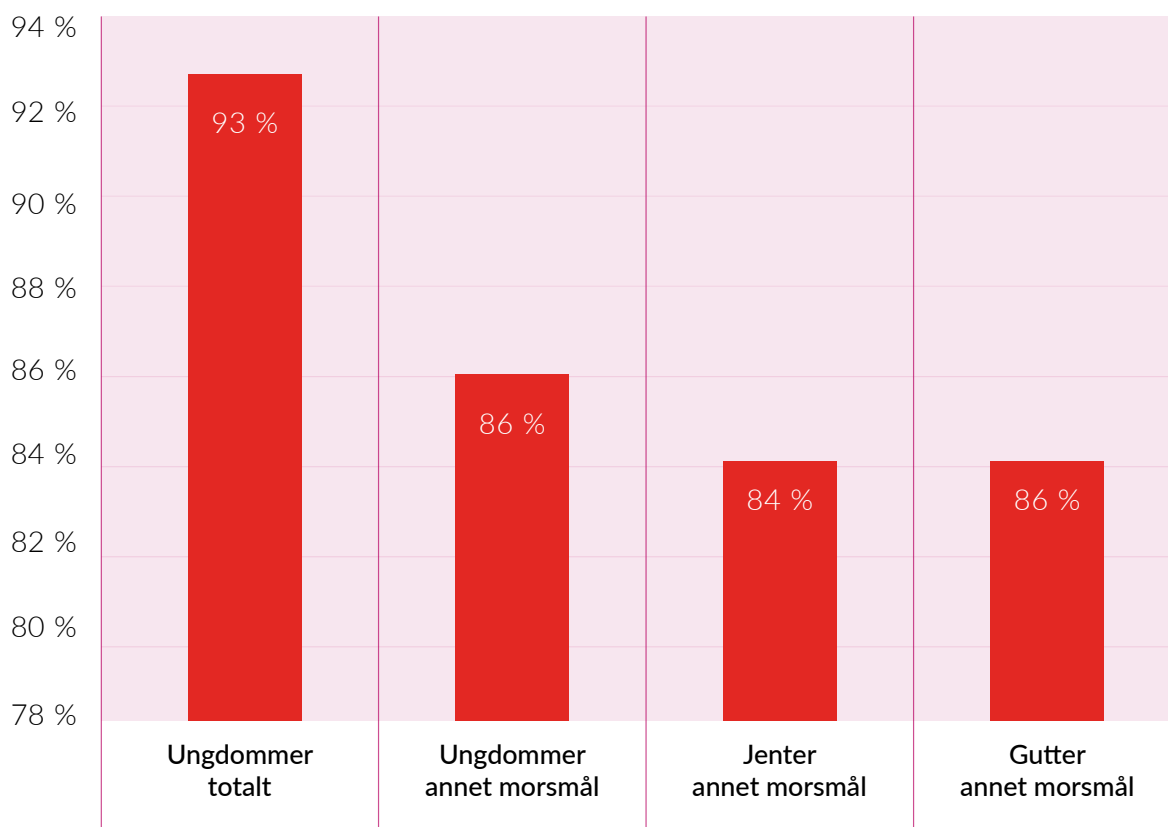
Figur 4: Søkere som har fått lærekontrakt, etter innvandrerbakgrunn i Norge



Kilder: utdanningsdirektoratet, Statistisk sentralbyrå

Vi har videre undersøkt tilgangen til læreplasser blant ungdommer i Agder og Kristiansand. Her har vi kun fått tilgang til tallmateriale hvor det kan sorteres på de med annet morsmål enn norsk. Dette har sine tydelige begrensninger. Morsmål er bare en av flere faktorer som kan forklare ulikheter i tilgang til læreplasser for ungdommer med et annet morsmål enn norsk. Det er også begrensninger knyttet til morsmålsdataene, og viktigheten av å være oppmerksom på potensielle feilkilder. Morsmål 'ikke norsk' betyr her at statistikken kan omfatte både første- eller annengenerasjons innvandrere. Formidling betyr her tildelt plass. Imidlertid registreres ikke alle med morsmål og derfor er ikke alle kandidater med innvandrerbakgrunn registrert her.

Figur 5: Formidling av læreplass Agder



Totalt sett fikk 93% av alle ungdommer i Agder en læreplass. Imidlertid ser vi at andelen er lavere for ungdommer med annet morsmål enn norsk. Her fikk 86% læreplass. Når vi ser på kjønnsfordelingen, var det noen færre jenter med annet morsmål enn gutter med annet morsmål som fikk læreplass. Analysen peker på forskjeller i tilgangen til læreplasser blant ungdommer med annet morsmål enn norsk, og gir et grunnlag for videre undersøkelser og tiltak for å adressere disse forskjellene.

# 5.

## Erfaringer med rasisme i skolen

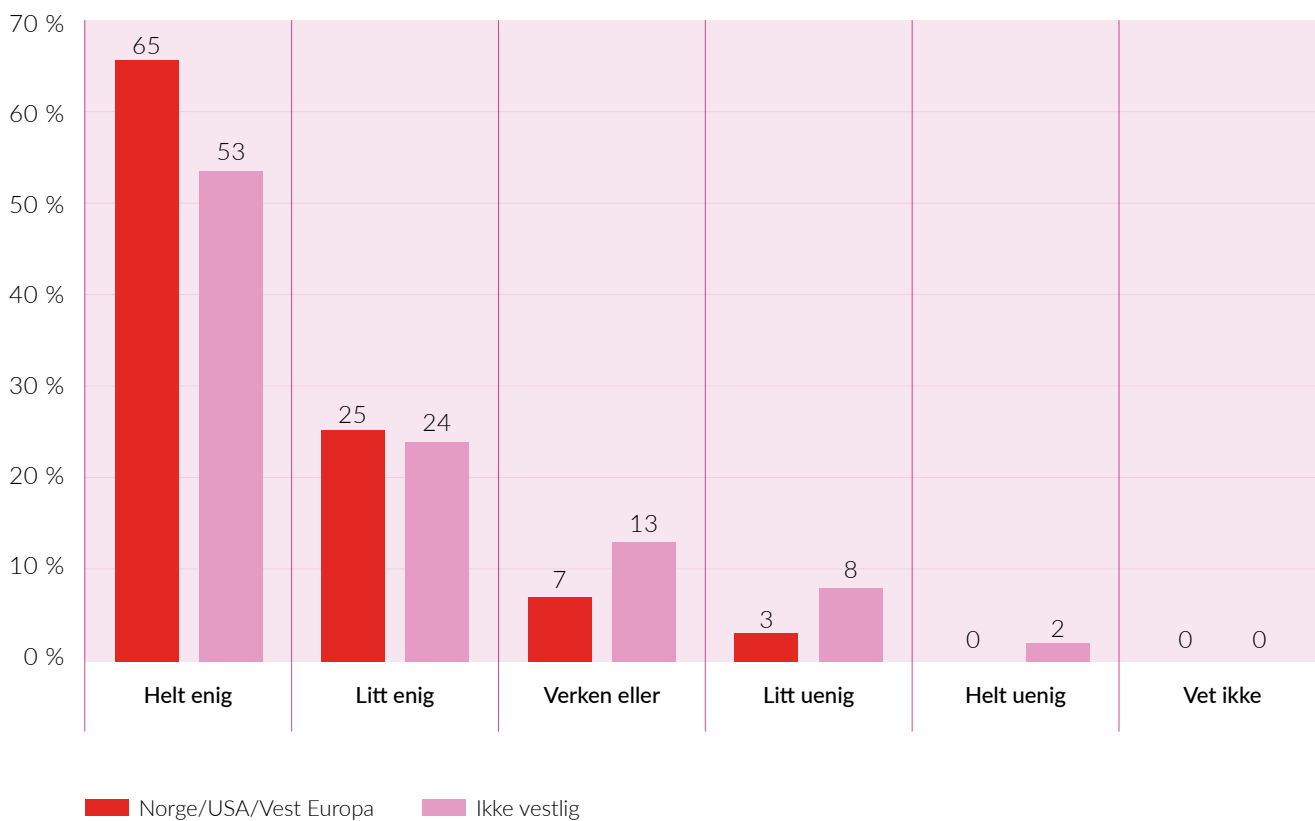
Dette kapitlet markerer starten på presentasjonen av det empiriske materialet som er samlet inn i Kristiansand kommune. Etter å ha undersøkt det generelle lovverket og relevant statistisk bakgrunnsmateriale i forrige kapittel, retter vi nå oppmerksomheten mot elevers erfaringer med rasisme i skolen. Målet er å dykke dypere inn i elevers erfaringer med rasisme skolen, samt utforske skolens praksiser for å håndtere denne problematikken. Vi vil også undersøke viktige faktorer som elevens trivsel, faglig tilrettelegging for minoritetsspråklige, og skolens respons på rasistiske hendelser. Dette kapitlet er basert på både kvantitative elevundersøkelser og kvalitative intervjuer med elever, samt samtaler med lærere og rådgivere.

## 5.1 Trygghet i mangfoldet – om skoletrivsel og vennskap

«Jeg 'connecter' bedre med vennene som er utlendinger enn med de norske» – Marwa

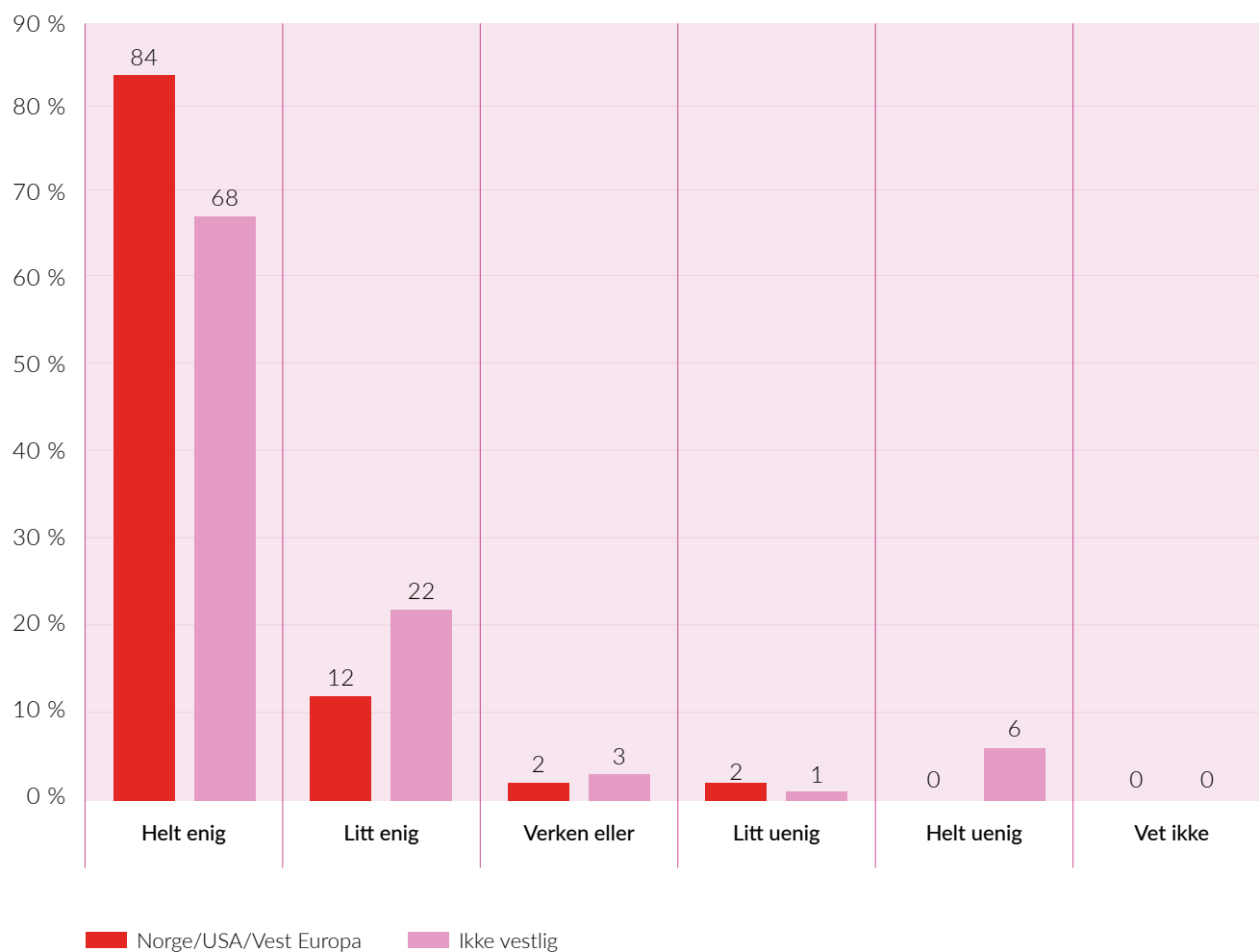
I dette delkapittelet vil vi gå nærmere inn på elevenes skoleopplevelse ved å se på skoletrivsel og vennskap. I spørreundersøkelsen har vi spurt elevene om hvordan de trives på skolen. Figur 6 viser hvordan ulike grupper har svart på dette spørsmålet.

Figur 6: Jeg trives i den klassen jeg går i (N = 646).



I figur 6 og 7 har vi valgt å slå sammen svarene fra elevene som har foreldre med bakgrunn fra Norge, Vest-Europa, Nord-Amerika og Oseania (N=551). Vi har også slått sammen svarene fra elever som har foreldre med bakgrunn fra Afrika, Sør-Amerika, Midtøsten, Asia for øvrig og Øst-Europa (N=95). 12 elever er usikre på foreldrenes bakgrunn og vi har valgt å ikke inkludere dem i denne analysen. Figur 6 viser at de fleste elevene trives på skolen, men det er likevel viktig å merke seg at elever med bakgrunn fra Afrika, Sør-Amerika, Midtøsten, Asia for øvrig og Øst-Europa skårer noe svakere når det gjelder trivsel i klassen. 77% av disse elevene mot 90% av elevene med foreldre bakgrunn fra Norge, Norden osv. svarer at de er helt eller litt enig i at de trives i klassen de går i. Vi finner også den samme tendensen når det gjelder venner å være sammen med på skolen, men her er forskjellene mindre.

Figur 7: Jeg har venner å være sammen med på skolen (N=646).





Mens 96% av elever med foreldre Norge, Vest-Europa, Nord-Amerika og Oseania er helt eller litt enig i påstanden at de har venner å være sammen med på skolen svarer 90% av elever med bakgrunn fra Afrika, Midtøsten, Sør-Amerika, Asia for øvrig og Øst-Europa det samme. I de kvalitative elevintervjuene har vi sett nærmere på elevenes skoletrivsel og følelsen av trygghet og tilhørighet i skolehverdagen. Her kopler flere av informantene trygghet og skoletrivsel til å være i et flerkulturelt klasserom.

Yonas trives og har det greit på skolen, men han er tydelig på at «det er bare fordi at jeg kunne være med utenlandske venner og sånt ikke sant, kompiser og sånt...» Anwar er en annen av minoritetsguttene som trives veldig godt på skolen, og sier at han aldri har opplevd rasisme:

**«Ingen rasisme! Det er så mange her, så jeg føler at alle er samme her liksom, nesten. Så jeg passer rett inn føler jeg. Ja...det er jo veldig mange med flerkulturell bakgrunn her så det hjelper det også. Så jeg passer inn hvor jeg går, jeg bare liker å bli kjent med folk. Jobbe med mennesker og sånt. Og det var akkurat det samme før også, på barneskolen og på ungdomsskolen egentlig. Det var lett å bli kjent med folk, for det var mange utlendinger liksom, du blir kjent med de, så kjenner de noen norske, og du begynner å henge med de, så blir du kjent med de norske, så det ja...» - Anwar**

Selv om Anwar åpenbart har mange venner både blant «utlendinger» og «de norske», knytter også han det å passe inn til at det er mange med flerkulturell bakgrunn på skolen. Marisa sier at de egentlig ikke trenger ha så mye til felles, og at «det føltes nesten litt som at man blir venner av å være fra et annet etnisk sted». Sitatet i starten av dette delkapittelet er fra Marwa som sier at «jeg connecter bedre med vennene som er utlendinger enn med de norske.»

Sarah og Lola fremhever at de finner en trygghet i mangfoldet og at det er «stort rom for å være seg selv når det er en så multikulturell klasse». Yonas gikk VG1 på det han kaller en «ikke kulturell skole», og byttet i VG2 til en mer flerkulturell skole – han beskriver overgangen slik:

**«Men her liksom, her kjenner jeg...det er mange forskjellige folk fra mange forskjellige land, så her liksom er det lettere å snakke med de og sånt. Det er mye lettere å være med flerkulturelle sånn sett... Lettere å trives ikke sant» - Yonas**

Flere av ungdommene vi har intervjuet uttrykker på samme måte en trygghet og følelse av tilhørighet til hverandre som «utlendinger». De peker på at dette handler om at de kan forstå hverandre bedre, har samme humor og deler en «annerledeshet». Aisha forklarer at de deler erfaringer fra en annen kultur og at det «ikke er så fremmed at man er fremmed – man har jo det til felles». Flere sier også at «utlendingene» støtter hverandre og at de har felles problemer og opplevelser med å oppleve rasisme og ekskludering. Yonas opplever videre at mennesker som har flyktet fra krig og konflikt, slik han selv har, lettere kan forstå hverandre enn «de norske liksom, de er jo født her og vokst opp her og sånt. Så det er ikke så mange som forstår liksom»

Disse funnene er i tråd med tidligere forskning (Mathisen, 2020; Antirasistisk senter, 2017; Mathisen & Dogani, 2020), som har identifisert lignende mønstre knyttet til skoletrivsel og tilhørighet blant minoritets elever. Disse funnene understreker viktigheten av å skape inkluderende og flerkulturelle læringsmiljøer hvor elever har muligheten til å møte og samhandle med jevnaldrende fra ulike kulturelle bakgrunner.

Flere av rådgiverne vi har snakket med uttrykker forståelse, men samtidig en viss bekymring for at dette går ut over integreringen. En av dem sier:

**«[...] en del av dem sier kanskje at de er ensomme. At de savner å være sammen med de andre, også, særlig når de strever litt med norsk som kommunikasjonspråk. Og så blir det lett at de da går sammen med, hvis de kjenner noen andre i noen annen klasse fra samme land, så liksom, så er det tryggere, og så får man aldri i gang den her integreringen på ordentlig.»**

Rådgiveren nevner videre at skolen hen arbeider på er i gang med en type fadderordning blant elevene for at alle skal kjenne seg inkludert og bli kjent på tvers av kulturer, og at dette er noe «de er blitt flinkere på».

Schmidt (2021) fant i sin studie at elever med minoritetsbakgrunn opplevde overgangen fra ungdomsskole til videregående skole som positiv på flere områder. Også flere av ungdommene vi har snakket med uttrykker det samme – og i mange tilfeller knytter de også det til den etniske sammensetningen av elevgruppen. Paulina ser tilbake på ungdomsskolen og sier:

**«Vi var de eneste svarte på alle trinnene. På ungdomsskolen, da vi ikke gikk i samme klasse, så var jeg den eneste som var svart i klassen»**  
– Paulina

Armin sier at «det er mye bedre hjelp her enn på ungdomsskolen, for å si det sånn!», og knytter det til skolens erfaring med minoritetsspråklige elever:

**«På ungdomsskolen var det litt dårligere...fordi her (på videregående) er de mer vant, ikke sant, med flerkulturelle, og sånn på ungdomsskolen det var ikke så mye sånn...[...]. Eh, jeg tror de så liksom på oss som dårlige, eller dumme. Problembarn noen ganger»**  
– Armin

Også Fawad har kjent på stempelet som problembarn og «bråkete innvandrere» på ungdomsskolen, men sier at «Det var på ungdomsskolen, men her på videregående jeg ville ikke sagt at det er så mye her, siden her, lærerne snakker med alle like mye og har kontakt med alle for eksempel og kjenner alle like godt.».

Vi ser at ungdommene altså knytter mye av forskjellene mellom ungdomsskole og videregående at mange av ungdomsskolene var små og etnisk mer homogene, og således mindre vant med det flerkulturelle. På videregående samler elevene seg på færre skoler, og elevsammensetningen blir dermed mer heterogen – og, som Kawa sier: «Så på videregående jeg tror de bare tenker det er helt normalt, for det er jo helt normalt.»

## 5.2 Ideen om det rasismefrie Norge og elevenes erfaringer med rasisme

**«Man hører alltid at det ikke er rasisme i Norge, men det skjer jo, det gjør jo det ...»** – Amina

Sitatet over kommer fra Amina. Selv sier hun at hun ikke har opplevd «så mye» rasisme, men hun har mange venner med mer synlig minoritetsbakgrunn som har opplevd 'masse'. Flere av informantene trekker frem diskrepansen mellom å bli fortalt at Norge er et rasismefritt land til å kjenne på egne erfaringer med rasisme. Bashir sier: «Men rasisme skjer, det gjør det, selv om kanskje ikke alle vet det, eller tror at det ikke finnes da. Det skjer faktisk!» Saima kaller det «fortellingen om et rasismefritt Norge». Men dette er ikke den virkeligheten hun selv opplever: «Jeg hører ting på sosiale medier om Norge og rasisme; at Norge er et fantastisk land og at det ikke finnes rasisme. Det er så mange som sier at det ikke finnes rasisme – men, fra min personlige side, fra det jeg har opplevd, så...(blir stille)».

Fra tidligere studier vet vi at hver tredje tenåring i Norge med minoritetsbakgrunn har opplevd å bli utsatt for rasisme, og skolen er den arenaen hvor de hyppigst opplever dette (Antirasistisk senter, 2017; Mathisen & Dogani, 2020; Unicef, 2022). Den kvantitative spørreundersøkelsen vi har gjennomført på videregående skoler i regionen viser det samme.

Tabell 2: Hvor ofte har du i skolesammenheng opplevd: At elever har sagt noe på skolen du opplever som rasistisk eller trakasserende? (N=673)

	Prosent
Aldri	27 %
Sjelden	38 %
Månedlig	17%
Ukentlig	13 %
Daglig	5 %
I alt	100 %

35% av respondentene oppgir at de månedlig eller oftere hører rasistiske eller trakasserende kommentarer i skolehverdagen. Vi har også stilt spørsmål om hvorvidt elevene kjenner medelever som gir uttrykk for rasistiske eller diskriminerende holdninger. 40% av elevene svarer bekræftende på at de kjenner elever ved skolen de går på som uttrykker denne typen holdninger. Her åpner imidlertid spørsmålet for andre typer holdninger enn rasistiske siden vi også har inkludert diskriminerende holdninger.

#### 5.2.1 «Jeg vet ikke om det er rasistisk, men...» - rasisme på spøk eller alvor?

«Eh, altså mange.. det er jo humor også, noen har jo forskjellig humor og sånt ikke sant, så man vet jo aldri om folk er rasistiske, om de sier noe som er rasistisk ment, men jeg vet ikke...Det er ikke alltid like lett å vite da for du vet jo aldri hva folk egentlig tenker, så det er vanskelig å si noen ganger. Sånn, var det rasistisk eller var det bare tull? Så litt usikker ass...» –Armin

Selv om flere av informantene vi har snakket med ofte starter med å si at de ikke har blitt utsatt for noe særlig rasisme og at rasisme ikke er noe utbredt problem ved deres skole, viser det seg imidlertid gjennom intervjuene at mange av de samme informantene likevel har mye å fortelle. De 27 ungdommene vi har intervjuet er imidlertid usikre på hva som regnes som rasisme, og tenker i mange tilfeller at rasistiske kommentarer bare er sagt for å spøke.

Sarah definerer rasisme på følgende måte:

«Det er fordommer, fremmedhat, fremmedfrykt, og så er det egentlig bare sånn..., det er ikke bare det at du er annerledes, men du blir behandla annerledes, og det at folk tror de kjenner deg uten at de faktisk kjenner deg, bare ut ifra hvordan du ser ut da»

– Sarah

Minoritetsungdommene beskriver flere erfaringer med rasialisering og rasisme både i skolesammenheng og i samfunnet ellers, men de er likevel svært forsiktige med å definere hendelser som rasisme. Flere gir uttrykk for en type usikkerhet. Rashid er én av informantene som i starten av intervjuet er forsiktig med å definere egne opplevelser som rasisme – han sier blant annet: «Nja, nei, det har ikke vært noen sånn situasjon. Men jeg ville ikke kalt det rasisme, men jeg ville kalt det liksom uinkluderende på en måte, og ikke inkludere alle ... [...]så, man føler seg forskjellig med en gang.» Senere i intervjuet forteller Rashid at medelever ofte lo av ham da han prøvde å snakke på sin dårlige norsk, men sier at han ikke brydde seg så mye om det – «for han ville helst ikke tenke på det.» Videre sier han at «de gjorde det på en liksom morsom eller gøy måte så alle kunne le liksom, ikke bare mobbet meg. Men jeg skjønnte jo meningen med det da...»

Marisa forteller at hun flere ganger har blitt kalt n-orde og bedt om å dra tilbake dit hun kom fra. Hun sier likevel at hun ikke «ser på det som noe veldig ille fordi jeg føler at ofte så er det bare for å såre, eller å si noe stygt generelt, enn å mene noe rasistisk med det.» Elizabeth sier noe av det samme her: «Du hører en n\*\*\*r her og en n\*\*\*r der, det var vanlig, men det var ikke noe direkte hat mot meg fordi jeg var svart». Rashid, Marisa og Elizabeth viser her en stor grad av toleranse overfor rasistiske uttrykk og handlinger, og «unnskylder» det med at det ikke nødvendigvis er ment rasistisk.

På samme måte er det flere av ungdommene som bagatelliserer hendelser og/eller bortforklarer det som humor, tull eller uvitenhet. Solveig Moldrheim (2021) gjorde liknende funn i sine intervjuer med ungdommer. Hun fant at ungdommene brukte humor som et virkemiddel til «andregjøring» og «motstand» og peker på at: «Når budskapet pakkes inn i humor, kan man unngå sosial sensur og si ting som ellers ville blitt fordømt. Her ligger et av humorens tveeggede sverd. Humor kan såre og undertrykke, men humor har også makt til å endre maktbalanser» (Moldrheim 2021, s. 128).

I spørreundersøkelsen ba vi elevene om å ta stilling til påstanden om at «rasistiske kommentarer som er sagt for spøk er greit».

Tabell 3: Ta stilling til følgende påstander:

- Rasistiske kommentarer som er sagt for spøk er greit (N=703).

	Prosent
Helt enig	7%
Litt enig	12%
Verken eller	15%
Litt uenig	15%
Helt uenig	47%
Vet ikke	4%
I alt	100,0%

62% av elevene svarer at de er litt eller helt uenig i påstanden, mens 19% av elevene oppgir at de er helt eller litt enig i at det er greit å spøke med det. Yonas opplever også at mange «bare koddet med kulturelle ting», men han setter en strek når det kommer til «å joke med religion og bakgrunn», og sier at det ikke er alle som tåler det. Han forteller videre om en episode hvor en lærer «koddet om elevenes bakgrunn og snakka shit om Afrika», og, selv om han gjorde det for å være kul og morsom, gikk han langt over streken, og Yonas sukker oppgitt at «det er jo rart at man ikke skjønner at man ikke kan gjøre det som lærer da – koddet masse med bakgrunnen til folk – det er ikke bra!».

Analysen viser en tendens blant både elever og lærere til å bagatellisere rasismen ved å avfeie den som humor eller uvitenhet. Lærerintervjuene bekrefter denne tendensen, hvor en lærer uttrykker:

*«Jeg tror ikke de mener n\*\*\*r når de sier det... Ja.. eller.. ja. Ehm.. men jeg vet ikke.. jeg klarer ikke å finne ut om det er rasisme eller ikke. Fordi de tuller med det. Eh.. de.. parallellklassen min så er det en fra Afrika. Eh.. kjempefin gutt, men mye av humoren der er at ja men han kan ikke være med for det han er svart. Og så er han med på det selv, altså.. han ler, og han er helt med i gjengen og alle liker han ... Og.. det er mye rundt sånn.. som de bruker rundt ham. Eh.. men så er det jo det innerst inne. Er det greit, sitter jo vi lærere med da. Men han virker jo så tilsynelatende som en fornøyd gutt, og.. spiller fotball og er med ja... Men jeg hører dem, og da tar jeg tak i det da. Men da får jeg tilbakemelding, nå må du slutte, dette er.. eh,.. gøy.»*

En annen lærer reflekterer også over denne dynamikken:

*«Ja, de tuller.. eh, med det. Og jeg tror også på en måte og at de bruker humor for å bryte ned forskjellene, som er, i utseende og språk og den kulturen han er vokst opp i. Og det har jeg sett eksempler på før. At de elevene som er med på å tulle med det.. det fungerer. Men vi vet jo ikke hva den eleven tenker på hjemme, når han skal legge seg, om det stikker. Jeg vet ikke.»*

Begge sitatene illustrerer at lærerne er kjent med rasistiske kommentarer, men at de er usikre på hvordan de skal håndtere det, særlig når elevene det går ut over ler det bort. Dette kan ses i sammenheng med Hessaa-Szwintos (2023) studie hvor hun også fant at elever som ble utsatt for rasisme brukte strategier som nedtoning og humor.

De foregående sitatene viser at minoritetsungdommene forsøker å nedtone, unnskyldte og le bort verbale rasistiske utsagn. Lærernes manglende håndtering kan også ses på som en vegring for det ubehagelige eller en berøringsangst (Trysnes & Skjølberg, 2022) og viser at lærerne i noen tilfeller undervurderer alvoret i rasistiske ytringer ved å betrakte det som humor, noe som igjen kan bidra til å normalisere slike uttrykk blant elevene. Denne formen for strukturell rasisme manifesterer seg ofte gjennom mikroagresjoner, som er små, tilsynelatende uskyldige hendelser eller kommentarer som likevel har en negativ effekt på minoritetsgrupper (Sue, 2010).

### 5.2.2 Rasisme knyttet til grader av melaninrikhet

*«Fordi mange sier jo at `hvis du ikke hadde gått med hijab så hadde jeg trodd du var norsk´. Jeg er jo ganske hvit og har blå øyne og sånn. Så jeg tror på en måte, der er jeg også veldig privilegert da, fordi det er jo mange av mine venner med annen bakgrunn som sier at `hvis du bare var litt mørkere eller hadde sett litt mer utlending ut, da...» -Eljana*

Det er et gjennomgående funn i intervjuene at både de rasistiske verbale uttrykkene og fysiske handlingene som informantene utsettes for, i stor grad er knyttet til hudfarge. Som Eljana, i sitater over beskriver, blir lysere hudfarge et slags 'privilegium' som gjør at hun ikke er like utsatt for rasisme som mer melaninrike mennesker. Dette er i tråd med eksisterende forskning som finner at melaninrike mennesker, er mer utsatt for rasisme enn melaninfattige (Midtbøen & Quillian, 2021; Leirvik et al., 2021).

Mange av informantene, spesielt jentene i utvalget vårt, er svært bevisste sin egen og andres hudfarge, og de snakker om grader av hudfarge. Det er tydelig i de kvalitative intervjuene at ungdommene med afrikansk bakgrunn som er de mest melaninrike er de informantene som utsettes mest for rasisme. En av informantene, Adriana, forteller at hun har en venninne med helt lik etnisk bakgrunn som henne selv, men at fordi denne venninnen er lysere i huden så opplever hun mindre rasisme. Det samme gjelder moren hennes som hun også beskriver at har en «lylere hudfarge» enn henne selv.

Jentene i utvalget som sier de ikke har noen særlige opplevelser av rasisme, begrunner også gjennomgående dette med sin «lylere hudfarge». En av dem, Amina, sier at «meg personlig har ikke opplevd så mye fordi jeg har den hudfargen jeg har, som gjør at jeg kanskje, vet ikke, ikke er like utsatt sånn på gata liksom...».

Paulina opplever at spesielt eldre mennesker fremstår mer fiendtlig innstilt mot henne eller «hostile» som hun kaller det. Hun begrunner dette i sin melaninrike hud, og sier at hun har «lært seg å leve med det». Noe hun imidlertid sliter med, og som gir henne «hjerterbank og ubehag», er tanken på hvordan hun som yngre var rasistisk mot seg selv – hun sier:

*«Jeg hadde fordommer mot meg selv fordi faren min var svart, eller liksom, jeg kan huske jeg tenkte jeg skulle ønske pappa var hvit liksom, og det er så rart når jeg tenker tilbake, fordi nå har jeg lært å være mer stolt av det da. [...] Men, når du kjenner at folk behandler deg med engang forskjellig så begynner man jo å tenke på hvordan hadde de egentlig behandlet meg hvis jeg var hvit da?» -Paulina*

Lola, som har en asiatisk bakgrunn, poengterer imidlertid at rasisme ikke bare er forbeholdt de som er «mørkest i huden» – hun sier at: «folk ikke tenker at å være rasistisk mot asiater er rasisme, mange tenker at det bare er for de som er mørke i huden, men det gjelder også for asiater og sånn også, folk tør ikke å slenge ting til folk som er mørke i huden, men de slenger mye om asiater og sånn».

Denne bevisstheten på grad av hudfarge vises også blant enkelte av guttene i utvalget. Armin, som har østeuropeisk bakgrunn, er svært bevisst sin egen lyse hudfarge. Han forteller om hvordan hudfargen hans har betydning for hvordan han opplever undervisning om blant annet tema som slaveri:

*«Men eh jeg hadde kanskje følt meg utenfor hvis alle bare hadde begynt å sett på meg med en gang hvis vi hadde begynt å snakke om sånn slaver og sånn. Jeg har ikke følt det på skolen, men jeg er ikke sånn svart heller da så...» – Armin*

Armin beskriver at han opplever at en person med mørkere hudfarge ville følt seg utenfor under slik undervisning, i motsetning til han som ikke gjør det fordi han ikke er "svart". Dette viser igjen hvordan flere av informantene forbinder melaninrik hud med mer utsatthet for rasisme.

### 5.2.3 «De sa at huden min var bæsjesfarget...» - verbale rasistiske uttrykk

*«En ting jeg ikke forventet var at folk sendte sånn svart emoji, sånn svart mann emoji, og 'det her er deg liksom'» – Paulina*

Mye av rasismen som informantene erfarer er i form av verbale uttrykk knyttet til hudfarge og utseende. Flere av ungdommene forteller om å få ord som n-ordet, «ni\*\*er» eller «ape» slengt etter seg. I tillegg til slike rasistiske skjellsord, har flere av dem også blitt sammenlignet med brune ting som bæsje, sjokolade eller gjørme, og fått kommentarer om at de er «skitten i huden». Sitatet i starter fra Paulina som omhandler tekstmeldinger med emoji nevnes også av andre. Uttrykkene ovenfor er i hovedsak knyttet til hudfarge, og representerer erfaringer fra ungdommene med melaninrik hud i utvalget vårt. Sarah sukker oppgitt over hva mennesker kan få seg til å kommentere:

*«'Du er sååå mørkhudet, du er skikkelig brun' folk blir liksom sjokka over at det er sånn forskjellige mennesker ser ut!» – Sarah*

Informantene med mindre melaninrik hud skjermes imidlertid ikke. Mange har opplevd å bli ropt «jævla utlending» eller «uddis» etter på gata, og å bli bedt om å «dra dere vekk her ifra» og får høre at «dere hører ikke hjemme her». Noen av ungdommene med asiatisk bakgrunn har opplevd også å bli kalt for «jævla riskoker» og «hundespiser», og fått kommentarer som «ching-chong» slengt etter seg. To av informantene med østeuropeisk bakgrunn forteller at de blir møtt med kommentarer om at de bare duger til å male, bygge hus og drikke, fordi «det er jo det østeuropeere er gode til». David sier:

*«Siden jeg er fra et øst-europeisk land så; så er det maling og bygging av hus og sånt som jeg er god til og at det er det eneste jeg kan da [...] det er jo ubehagelig og kjipt å høre for det, fordi det er liksom mange som tror at siden jeg er fra det landet da så er jeg liksom kun god til å male og sånn enkle jobber.*

*[...] Men jeg er egentlig veldig flink til masse og ja.. det stemmer jo ikke i det hele tatt. [...] De tenker bare bakgrunn, og at det blir meg da liksom, men ser ikke på meg som den jeg er som person» – David*

Flere av informantene forteller om hvordan forståelsen av rasisme har utviklet seg og blitt mer synlig for dem gjennom ungdomsårene. Khaled minnes tilbake til barneskolen, og sier at han i ettertid forstår at han ble utsatt for rasisme:

*«Vi var jo veldig små da, så de sa at huden min var bæsjesfarget og så begynte de å le. Jeg brydde meg egentlig ikke noe spesielt, for de skjønte ikke helt hva det betydde og jeg skjønte ikke konseptet med rasisme på den tida der. Men nå i ettertid skjønner jeg jo at det var rasisme. Men jeg tror ikke de heller skjønte det helt.»*

Også Fawad sier at rasismen er blitt mer synlig for ham nå, og knytter det til at han som ungdom er mer ute i samfunnet – og, ikke minst mer ute på kveldstid. Han sier:

*«Før så tenkte ikke jeg sånn at det ikke er så mange rasister, ikke sant. Men nå som du egentlig begynner å bli ungdom og begynner å forstå ting og sånt, og er mer ute og sånt, så skjønner du med en gang at det er egentlig dritmange rasister, at det er sykt mange rasister og at de sier mange stygge kommentarer til deg og sånt. Jeg kan jo nevne fylla, 'da hah' (slang red. anm.), det er jo da det skjer mest. Det er sånn plutselig vi går forbi og hilser på noen: 'åh jævla utlendinger, hva gjør dere i landet og sånn?' Det har skjedd mange ganger, og det er jo sånn, hva skal man gjøre liksom? Man kan ikke gjøre noe med dem eller noe sånt. Bare la det gå. Det er jo mest de voksne da som gjør det ville jeg ha sagt, eller voksne ungdommer, eldre enn oss egentlig, sånn tyvedring i byen eh, sånn 30 og sånn, 30-40 åringer egentlig.»*

#### 5.2.4 «Det var ikke bare verbalt...» - om fysiske angrep

*«...det var én gang noen som kasta bomull, eller heiv bomull etter meg, så sier de: 'skal du ikke plukke opp?!'»  
-Adriana*

Noen av informantene har også opplevelser med rasisme i form av trusler og fysiske angrep. I spørreundersøkelsen oppgir 6% av respondentene (N=669) at de er bekymret for at medelever ved skolen skal skade dem eller andre på grunn av hudfarge og/eller landbakgrunn.

Vi har også spurt om elevene har opplevd å bli truet eller skadet på bakgrunn av deres hudfarge, religion eller kulturbakgrunn. Tabellen under viser at dette forekommer i liten grad, men at det er forskjell på landbakgrunn.

Tabell 4: Hvor ofte har du i skolesammenheng opplevd:  
- å bli skadet/truet på grunn av din hudfarge/religion/kulturbakgrunn? (N= 642)

	Norge	Norden, Vest-Europa, Nord Amerika og Oseania	Afrika, Midtøsten, Sør-Amerika, Asia for øvrig og Øst-Europa
aldri	91%	92%	71%
sjelden	7%	5%	18%
månedlig	1%	3%	4%
ukentlig eller oftere	0%	0%	7%
<b>I alt</b>	<b>512</b>	<b>38</b>	<b>92</b>

I tabellen har vi slått sammen foreldres landbakgrunn utenfor Norge hvor den ene variabelen omfatter foreldre med bakgrunn fra Norden, Vest-Europa, Nord Amerika og Oseania og den andre omfatter foreldre fra Afrika, Midtøsten, Sør-Amerika, Asia for øvrig og Øst-Europa. Dette er små tall som må tolkes med forsiktighet, men vi ser at 29% av elever med bakgrunn fra har Afrika, Midtøsten, Sør-Amerika, Asia for øvrig og Øst-Europa har opplevd denne typen trusler og/eller å bli fysisk skadet. I spørreundersøkelsen har elevene også blitt spurt om de kjenner elever ved skolen som uttrykker sympati med høyreekstreme eller nynazistiske grupper. 12% av elevene svarer bekræftende på at de kjenner en eller flere elever ved skolen som uttrykker denne typen sympatier (N=669).

Når det gjelder det kvalitative elevintervjuene forteller også noen av informantene om rasistisk motivert vold. Ei av jentene forteller at hun har opplevd å bli spyttet etter på bussen fordi hun brukte hijab. Elizabeth forteller om hvordan hun opplevde verbal og fysisk rasistisk motivert vold på barneskolen. Hun forteller:

«[...] vi ble sammenlignet med gjørmen i bakken og vi ble sammenlignet med bæsje og sjokolade og alt mulig som var brunt, men det var liksom ikke bare verbalt. Det var liksom sånn, når det var sånn aking, men det ikke var nok snø til at det ble aking, mer som gjørme, så var det veldig gøy å dytte oss ned og sånne ting også ble de bare, de var liksom veldig.. jeg vet ikke, det var ikke bare verbalt det husker jeg» -Elizabeth

Også Sara forteller at hun på barneskolen flere ganger ble dyttet og «kastet glassflaske på», og jevnlig plaget på grunn av sin hudfarge. Det endte med at hun byttet skole. Nok en informant, Adriana, beskriver to hendelser fra ungdomsskolen der medelever kastet noe på henne:

«[...] men sånn, jeg har opplevd rasisme. Det skjedde en del på ungdomsskolen... Det var én gang da noen kasta en ting på meg, så skvatt jeg veldig, også sier de sånn: slapp av, det er ikke en bombe fra hjemlandet! ...og jeg kommer ikke engang fra et land med krig. Det var liksom merkelig. Også var det én gang noen kasta bomull, eller heiv bomull etter meg, så sier de «skal du ikke plukke opp.»

Felles for disse informantene er at alle har afrikansk bakgrunn og var melaninrike – og de knytter sine erfaringer med rasisme til denne ekstra utsattheten. Vi avslutter dette delkapittelet med et talende sitat av Paulina:

«...det viser jo på en måte at de ser fargen min før de ser meg» -Paulina

## 5.2.5 Hvor er du egentlig fra? Identitetsarbeid og norskhet

«Så da følte jeg meg litt sånn, ja okay ... det er jo bare meg som er på jobb nå så hvis du vil da kan du vente til i morgen [...] Men jeg følte ikke at jeg kom til å krangle med han fordi han ikke ville ha hjelp av meg, men en norsk en ...for jeg tenkte ...eh, det er ikke vits å diskutere med en som er syk på en måte. Men man føler seg litt annerledes, og ikke helt norsk da...»

-Rashid

I sitatet over ser vi hvordan kundens kommentarer basert på Rashids utseende påvirker hans identitet som norsk og hans følelse av tilhørighet i det norske samfunnet. Flere av ungdommene reflekterer over samme type opplevelser – at de på grunn av sine fenotypiske trekk eller klesplagg ikke inkluderes i kategorien «norsk».

Sarah, som har blå øyne og lys hud, får for eksempel høre at hvis hun ikke hadde brukt hijab, så hadde folk trodd hun var norsk og kristen. Marisa er født i Norge og kaller seg «biracial» - hun har etnisk norsk mor og en melaninrik far. I hodet føler hun seg like norsk som alle andre, med samme kultur og tradisjoner, selv om hun ser litt annerledes ut. Likevel opplever hun stadig å ikke være «norsk nok»:

«Man blir på en måte oppgitt og lei seg, fordi jeg er jo norsk, jeg er nesten, jeg er jo helt norsk, så noen skal på en måte behandle meg på den måten, eller noen andre som ikke er norske på den måten, bare på grunn av at vi ser litt annerledes ut. Er på en måte feil [...] Men jeg er jo på en måte «svart» også da selv om jeg er lysere i huden. Også føler jeg at kanskje folk ser på en på den måten da» -Marisa

Paulina har en lang historie med mobbing og rasisme og har byttet skole flere ganger i barndommen. Hun forteller om typiske kommentarer om at hun ikke forstår noe fordi hun er utlending, eller spørsmål om hvor lenge hun har vært i Norge, og sier oppgitt «liksom alltid sånne kommentarer, og det var liksom sånn, jeg er aldri norsk nok da ...». En annen informant beskriver det samme slik: «[...] det er litt sånn vanskelig å kunne være halvt..., og finne seg riktig identitet, fordi man passer jo ikke 100% i begge kulturer da.»



))

**NOEN GANGER  
SÅ VIL LIKT  
FOR ALLE,  
BLI FORSKJELLIG.**

*-Rashid*

Denne drakampen mellom ulike identiteter forsterkes ytterligere av alle de mer og mindre direkte spørsmålene ungdommene får om «*Hvor de egentlig er fra?*». Beata sier at: «Jeg føler liksom at folk alltid måtte spør, jammen hvor er du egentlig fra, liksom ja, jeg skjønner du bor i Norge, men hvor er du *egentlig* fra, så måtte jeg forklare [...]». Paulina reflekterer omkring det samme spørsmålet og sier at det sårer henne, for det «viser jo på en måte at de ser fargen min før de ser meg.» Ungdommene opplever at spørsmålet om deres opprinnelse plasserer dem utenfor det «norske», og at det utfordrer deres identitet og stiller spørsmålsteget ved deres norskhet. De gir uttrykk for at de ønsker å plasseres innenfor kategorien norsk, men at de samtidig ønsker å beholde sin familiære kulturelle tilhørighet.

Spørsmålet "Hvor er du egentlig fra?" blir en form for identitetsstempling for ungdommene som minner dem om at de ikke anerkjennes som «norske nok». Beatas oppgitthet over å stadig å måtte forklare sin opprinnelse og Marisas triste følelser når hun behandles annerledes viser hvordan dette spørsmålet plasserer dem utenfor det norske.

Forskningen til Friberg (2021) og Tyldum (2019) samsvarer med disse funnene. Friberg peker på et «identitetsparadoks» blant minoritetsungdom: jo mer de identifiserer seg som norske, desto mer fremtredende blir kontrasten til hvordan de opplever at andre ser på dem som utlendinger (Friberg, 2021, s. 40). Dette gjør det utfordrende for minoritetsungdom å etablere en følelse av en «norsk» identitet, noe som kan påvirke deres selvfølelse og følelse av tilhørighet. Disse utfordringene kan ha betydning for livskvaliteten til ungdommene, noe som er understøttet av undersøkelser som viser at opplevelser av sosial støtte har en positiv innvirkning, mens erfaringer med diskriminering har en negativ effekt på innvandreres tilfredshet med livet (Barstad, 2017, s. 45). Videre viser norske undersøkelser om livskvalitet at unge innvandrere generelt skårer dårligere enn resten av befolkningen (Dalen & Larsson, 2022).

Selv om ungdommene føler seg norske er de også avhengig av å bli anerkjent som norske av andre (Friberg, 2021, s. 38). Funnene våre viser også at anerkjennelse av norsk identitet knyttes opp mot fenotypiske trekk, noe som er i tråd med Tyldums (2019) funn. Denne identitetsdiskrimineringen mener vi handler om noe annet enn enkeltpersoners utsagn.

Det peker utover det tilsynelatende uskyldige spørsmålet «Hvor kommer du egentlig fra?» og viser til underliggende diskriminerende strukturer i samfunnet. «Strukturelt» antyder her at problemene ikke begrenser seg til individuelle holdninger, men er rotfestet i samfunnets dypere strukturer.

### 5.3 Erfaringer fra klasserommet – om tilpassing, lave forventninger og lært mindreverdighet

#### 5.3.1 «Noen ganger så vil likt for alle, bli forskjellig» - et fargeblindt likhetsideal?

«Noen ganger så vil likt for alle, bli forskjellig» - «Så det kunne kanskje være bedre, da – sånn ekstrahjelp for eksempel» - Rashid

«[...]Så det var ikke sånn at læreren gikk rundt og hjalp... det var mer bare at læreren fortalte det, også sa læreren sånn: ja okay - også måtte jeg finne ut av det sjøl for eksempel eller øve på det hjemme for eksempel - men for meg så er jo det mye vanskeligere da og øve hjemme, for foreldrene mine er ikke såå flinke i norsk, så mens andre får masse hjelp hjemme og kan skjønne det der, så har jo ikke jeg den muligheten... Og når det ikke er noe god hjelp og du blir mer alene, så er det jo fort at man havner bak de andre ikke sant, hvis man synes det er vanskelig for eksempel. Så undervisning og sånt, det er jo veldig sånn... det er samme for alle og likt for alle ikke sant, men det betyr ikke at det blir likt. For det passer mye bedre for de som kan norsk» - Fawad

I situatene over setter Fawad og Rashid ord på en rekke viktige erfaringer og tanker de har gjort seg med undervisningen. Fawad etterlyser mer hjelp og tilpasset undervisning, han viser til betydningen av hjemmet, og han peker på at man fort havner bak de andre faglig når man må klare seg selv. Fawad og Rashid konkluderer derfor begge med at likt for alle ikke betyr at det blir likt.

Likhetsidealet har en lang tradisjon i norsk skole – men når dette idealet ikke tar høyde for at mennesker med en annen bakgrunn har andre typer erfaringer, opplevelser og ikke minst forutsetninger enn majoriteten, kan dette i praksis bli svært ulikhetsskapende (Chinga-Ramirez, 2022). Dette fokuset på at «likt blir ulikt» er det flere enn Fawad og Rashid som trekker frem. Yonas beskriver hvordan det oppleves på denne måten:

«Så lærerne regner jo bare med at alle forstår, ikke sant, og de tenker ikke på at kanskje ikke alle forstår like bra; eller at noen kanskje er redde for å spørre? Hvis man ikke skjønner; sånn spesielt hvis man ikke skjønner på grunn av språket - eller noe, ikke sant? Man vil ikke føle seg dum hele tiden, så ja ... og hvis du ikke spør om hjelp eller ikke sier at du ikke forstår høyt foran hele klassen, så tolker de [lærerne] det sånn at man skjønner det...» –Yonas

Omar har kjent på det samme og sier: «lærer vet ikke alltid hvordan skal hjelpe da, eller hvordan det er ... alle har samme time, også de bare spør: 'har alle forstått?', men du vil jo ikke alltid si hvis du ikke forstår ikke sant...»

David peker på at han, og andre minoritetspråklige, «har to utfordringer istedenfor kun én» – de må sette seg inn i både faget og norsken. Han sier videre at «når skolen og undervisningen og det som skal læres er likt for alle da, så blir jo det litt ekstra utfordringer for meg – for mens jeg har to utfordringer så har alle de norske bare én ikke sant.» Denne ekstra utfordringen ga David energi til å arbeide hardere, for han ville «vise alle at jeg kunne klare det, selv om [...]»

Leila jobber også hardt på skolen, men opplever at, uansett hvor mye hun øver og pigger og kan selve fagstoffet, vil det alltid være «noe som en som utlending, som meg, ikke gjør helt feil på en måte, men sånne små ting i språket som ikke sitter helt på plass – uansett hvor lenge du har bodd her.» Hun synes dette er litt urettferdig, og vet at hun uansett aldri vil ha like sjanser som «de norske» til å gjøre det veldig bra på skolen, og spesielt ikke i norskfaget.

Armin har slitt med norsken, men erfarer at man ikke har så mye annet å gjøre enn å prøve selv hvis man sliter og sier at: «hvis du er flink eller kan sånne ting som skolen liker da, sånne fag og sånn, så er du heldig, og hvis ikke så er det liksom litt synd for deg da ... Så det kunne kanskje være bedre, da – sånn ekstrahjelp for eksempel.»

Også Rashid har arbeidet hardt med språket, og etterlyser mer hjelp for å jevne ut ulikhetene:

«Ja som jeg sa da, så er det forskjell på de som har bodd her i mange år og har vokst opp her og kan språket og kulturen og alt, og andre som ikke kan språket like bra og sånn. Men alle behandles likt og får det samme og alt ikke sant. Og jeg sier ikke at jeg skal behandles ulikt eller få mye mer hjelp enn de andre norske, for alle skal få likt og samme på skole. – Men de som eh... ikke kan det samme med språk og sånn, de bør få litt ekstra hjelp da... for noen ganger så vil likt for alle, bli forskjellig...»

Fawad ønsker mer hjelp og begrunner det slik:

«Men det er faktisk ikke likt for alle, fordi det er vanskeligere for utlendinger noen ganger ... Også får man ikke den hjelpen man trenger kanskje ... Sånn folk er ulike og noen trenger kanskje mer hjelp og burde jo få det ... Folk må liksom få litt ulik hjelp noen ganger for å få det samme ... eller like god hjelp da, fordi folk er forskjellige ...» –Fawad

Til sist deler vi også Rezas refleksjoner omkring de samme erfaringene:

«...men hvis du ser på norske og utenlandske, så vi hadde samme system liksom. Jeg tror.. ja de norske kan jo mye mer enn oss liksom, de har fått masse muligheter liksom. De kan språket, de vet liksom hvordan er regelen, de har gått fra 0 til liksom gradvis da, så det var litt vanskelig for meg og for alle de utenlandske som gikk i klassen min. Men, prøvde bare... men det var samme opplegg ikke sant, alle skulle ha det samme, og det er mye vanskeligere for oss utenlandske da ikke sant, for vi er ikke født her med det språket, og den kunnskapen og alt ikke sant. Så skal alle bare få helt likt ikke sant, så det var veldig vanskelig da. Jeg tenkte på at vi burde få litt ekstra hjelp, fordi vi hadde ikke ... det var ikke vårt morsmål og ikke bare det liksom... [...]Vi må bare passe inn, og når vi ikke kan det, så er det 'dumt for oss' på en måte.»

Det er altså et gjennomgående funn, spesielt blant minoritetsguttene vi har intervjuet med, at de ønsker mer hjelp med både med norsk språk og med skolefagene, for, som en av dem sier: «det å alltid behandle alle likt er ikke alltid best liksom, for noen trenger mer hjelp enn andre noen ganger.»

Yonas er én av dem som har mottatt ekstrahjelp på videregående, og han var glad da han forsto at han ikke var alene – «at det ikke bare var meg som ikke fikk det til eller forsto oppgavene, da var det noen andre som også ikke forstod det. Da er det ikke noe galt med meg, tenkte jeg.» Han syntes det var litt flaut, og sier at både han selv og de andre i klassen tenkte at han var litt «dum» siden han skulle tas ut av klassen for ekstraundervisning. Han peker her på et viktig element i organiseringen av ekstraundervisningen, og han er ikke alene om å kjenne på denne dumhetsfølelsen. Kawa deler sine erfaringer med å bli tatt ut til ekstraundervisning og sier at det var litt ubehagelig:

«... for ikke sant, du føler deg litt verre eller dårligere eller noe enn de andre, når du bare går ut av klassen fra alle de andre og skal lære noe annet. Føler deg litt dum kanskje, jeg vet ikke. Men det er jo både positive og negative ting med det da» -Kawa

Bashir har også hatt ekstraundervisning etter skoletid, og trives med å være i en klasse der «alle ikke kan norsk, som meg. Da føler du at du er på deres 'level', så du 'chiller' der.» Det han imidlertid ikke har vært fornøyd med er at denne undervisningen er lagt til *etter* skoletid – da alle andre går hjem til trening, familie, arbeid og venner, «og jeg må sitte der i to timer til.» Både Kawa og Bashir peker her på at organiseringen av ekstraundervisningen kan være en barriere og medføre at flere takker nei til tilbudet.

Selv om mange av ungdommene uttrykker at de ønsker mer ekstrahjelp kan rådgiverne bekrefte at elevene ikke alltid takker ja når de får tilbud om det. Én av dem sier: «Eh, og så ser vi også at en del av de ungdommene som strever, de har heller ikke så lyst på det (spesialundervisning). De har ikke lyst til å være annerledes ...» Rådgiveren setter her ord på utfordringen som også flere av ungdommene i materialet berører. De vil gjerne passe inn og ikke fremstå som annerledes. Samtidig er de klar over at de trenger ekstrahjelp og uttrykker at det er viktig for dem.

Når det gjelder ekstraundervisning er det flere av informantene som sier at tilbudet på ungdomsskolen var bedre enn på videregående. Yonas sier at «på ungdomsskolen så du får mer ekstrahjelp da. Mens her må vi egentlig bare, du må bare følge med på skolen og klare deg selv liksom.» På ungdomsskolen hadde han både ekstraundervisning og morsmålsundervisning, og mener han lærte veldig mye av det. Også Wasim er fornøyd med ekstrahjelpen han fikk på ungdomsskolen og sier at det hjalp ham veldig til å lære og forstå fagene bedre. Han likte også at de var i mindre grupperom og ikke alltid bare i stor klasse hvor han slet med å følge med.

Det er interessant hvor sammenfallende de intervjuede ungdommenes erfaringer er når det gjelder å fremheve likhetsidealet i skolen som en diskriminerende struktur. Dette peker som nevnt også Chinga-Ramirez (2022) på i sin studie av minoritets elever på videregående. Tidligere forskning har også pekt på hvordan den norske skolen bidrar til reproduksjon av sosial ulikhet (Bakken & Elstad 2012; Grendal 2021).

### 5.3.2 «Det er så masse språk inni hodet ...» - om språk og språkopplæring

« [...] det sa fullstendig stopp hver gang det kom til nynorsk. Hjernen min bare skjønte det ikke!» -David

Fortellingene i forrige delkapittel viste tydelig at minoritets elever kan oppleve egne språklige utfordringer som en barriere i skolehverdagen. De peker på hvordan det blir «dobbelte vanskelig» å lære og at de ofte sitter igjen med en dumhetsfølelse. David sier:

«Men det er jo sånn at når man kommer fra et annet land og litt sånn og har ikke norske foreldre, så er det jo ikke sånn at man kanskje kan like mye som de norske her ikke sant ... for alle får jo likt opplegg og lik opplæring ikke sant, og hvis man ikke kan språket så godt da, så blir det jo at man har større utfordringer og kanskje ikke kan få det til like bra da...»

David peker her igjen på den dobbelte utfordringen man har i norsk skole når man ikke kan språket godt nok. Han har imidlertid klart seg godt på skolen, men som nevnt i starten på dette delkapittelet forteller han at det sa fullstendig stopp når kom til nynorsk.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Ref. Opplæringslovens §3-17 har elever på videregående kun rett til fritak fra karakter i norsk sidemål dersom de har innvilget særskilt norskopplæring ([https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_5-4#%C2%A73-17](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5-4#%C2%A73-17))

For Lola, som også gjør det faglig bra på skolen, er det utelukkende språket hun tenker har vært utfordrende med å vokse opp i en krysskulturell familie i Norge, og hun sier: «For meg har jeg lært det, men noen ganger kan det være litt vanskelig å bytte mellom språk da, også kan ikke foreldrene mine snakke norsk så, ja ...» Bashir minnes tilbake til ungdomsskolen og sier:

«det er utfordrende ... vanskelig ... du må kunne så masse språk. Engelsk, norsk, arabisk og så videre og så videre. Også måtte vi lære spansk ... Og når det er så masse språk inni hodet, hva er det du skal på en måte følge?» -Bashir

Fawad er født og oppvokst i Norge, men sliter likevel med språket. Også han peker på utfordringen med å vokse opp med så mye språk – ett språk hjemme samt norsk og engelsk på skolen – og han er sikker på at han hadde fått bedre karakterer dersom han hadde snakket norsk hjemme. For, som han sier:

«Det er jo bare norsk som er i fokus der (på skolen) ikke sant, og hvor god eller dårlig du er på det. Det er ikke sånn: du kan flere språk eller du kan det og det, så det er kjempebra! Det er heller: okay det er utfordrende for deg og dårlig for du kan da kanskje ikke like bra norsk, eller ja, det blir bare et problem...»

Han reflekterer også rundt opplevelsen av at det bare er hans manglende kompetanse i norsk som blir vektlagt i skolen – ikke det faktum at han faktisk mestrer pashto:

«Og det hjelper ikke å være å god i pashto for vi har ikke pashto på skolen, der har vi bare norsk, så det jeg er flink på blir jeg jo ikke testa på da. [...] men jeg kan jo pashto liksom, men det blir bare helt oversett da ... det er det at jeg ikke kan norsk som blir fokusert på da istedenfor ...» -Fawad

Bashir sier selv at han var veldig dårlig i alle fag, og fikk til slutt fritak fra engelsk, og han setter ord på opplevelsen av manglende mestring slik:

«For alt er jo på norsk og alt sånn ikke sant, så hvis du er dårlig da i norsk, så er du jo med en gang dårlig i alle de andre fagene også da ikke sant, og veldig dårlig i alt da. [...] det er som å gå til krig uten å vite hva han skal gjøre ...» -Bashir

Bashir fikk etter hvert også innvilget særskilt norskopplæring, men skulle ønske han også hadde fått tilbud om morsmålsopplæring. Han mener det helt klart hadde gjort det mye lettere å forstå oppgaver og arbeide med fagene.

Omar har vokst opp i krig og mistet begge foreldrene som ung. Han har ikke hatt skikkelig skolegang i hjemlandet og kan ikke lese og skrive på eget språk. Nå har han vært ti år i Norge, og vil fullføre læretiden og få fagbrev. Han drømmer om å bli sykepleier en dag – men, som han sier: «det er jo ikke alltid lett fordi språket og sånn ikke sant.. så det er ikke like lett å få gode karakterer, og det er vanskelig å bli sykepleier... så, får se...» Han har gått innføringsklasse i Norge, men heller ikke han har fått tilbud om morsmålsopplæring. Han tenker at det hadde gjort det lettere å lære seg norsk og sier: «Men hvis jeg skal oversette til mitt språk, jeg kan heller ikke lese på mitt språk, så derfor brukte jeg litt tid å lese og lære på norsk.» Yonas er en av de få i vårt utvalg som har fått morsmålsopplæring, og han er glad for det:

«Jeg fikk morsmålsopplæring på ungdomsskolen. Og den hjelpen var bra fordi da fikk jeg hjelp av morsmåls-læreren min og sånt, så det gikk veldig fint da og jeg lærte veldig mye av det.» -Yonas

Flere av rådgiverne vi har intervjuet fortviler over manglende morsmålsundervisning i videregående, og hevder at det ikke finnes tilstrekkelig ressurser til å gi disse elevene bedre forutsetninger for å lykkes – selv om de i mange tilfeller har rett til langt mer enn de får. En av rådgiverne sier at de (rådgiverteamet ved skolen red. anm.) stadig etterlyser morsmålslærere for å jobbe med språk og begreper på morsmål parallelt med norsk, men får beskjed om at «det ikke gjøres i videregående skole...» Hun sier videre: «Og vi rådgivere har sagt en del ganger at, at, men det er jo ikke lov! De har rett på det! Men det er litt sånn...»

Informantene som arbeider med særskilt norskopplæring og rådgiverne fremhever at både språkopplæringen, men særlig morsmålopplæringen er svært tilfeldig og ulikt organisert ved de ulike skolene og mellom fylker.

En av SNO-læreren har inntrykk av at det er mange som ikke benytter seg av morsmålsksamen eller ikke kjenner til denne ordningen, men enkelte gjør dette og: «den fordelen er jo at de kan, de kan jo ta morsmålsksamen. Sitt eget morsmål og få det som er sånn programfag nede på tredje påbygg da, og da får veldig mange gode karakterer.»

Rådgiverne reflekterer også over vanskelighetene med å veilede minoritetsspråklige elever, spesielt når det gjelder å finne passende karriereveier. En rådgiver sier:

*«Og det er jo også litt sånn, kanskje litt sånn vår holdning der når vi ser at de sliter litt i teorifag at vi sier at, ja det å ta et lærefag, for da kan du jobbe praktisk. Men, nei, det er ikke så lett å veilede heller, og, og jeg må si at det er noe, vi tar feil mange ganger. Ikke sant? [...] Men det er så mange, de klarer å seg, men det er mange som ikke.. og det er jo det, men det er jo det at det blir for tungt for dem. Og det er jo derfor mange, ikke.. De kanskje ikke dropper ut, men de fullfører ikke for det de har ikke, de har ikke klart engelsk og de har ikke klart norsken. Det er jo ofte de to fagene de ikke klarer.»*

Videre understreker en annen rådgiver betydningen av språkferdigheter for elevenes fremgang, og hvordan manglende mestring av norsk og engelsk kan hindre dem i å fullføre utdanningen. Dette peker på behovet for bedre støtte og tilrettelegging for språklig utvikling blant minoritetsspråklige elever.

*«Jeg har jo hatt ei som har prøvd og prøvd. Og vi har prøvd å få det muntlig, og, og, det som er da. Det er jo at det er språket. For vi vet at hun er så flink og hun har vært på [skole], at vi, i mange år. Men hun klarer ikke det, så nå tror jeg faktisk hun har gitt seg, så jeg vet ikke. Men språket? Ja, det er viktig» (Rådgiver).*

Flere av rådgiverne mener at det generelt sett er for mye byråkrati knyttet til å utløse elevenes juridiske rettigheter. Det finnes for eksempel en såkalt «plasseringstest» for å vurdere elevenes rett på særskilt norskopplæring og ekstra tilrettelegging i norskfaget samt rettighet på norsk inn i programfagene, men, som en rådgiver sier: «... det er litt sånn tunge systemer. Så, eh. Så det glir liksom ikke automatisk, det er for mye byråkratisk rundt det.»<sup>11</sup>

Rådgivernes utsagn peker i retning av diskriminerende strukturer i utdanningssystemet generelt og i språkopplæringen spesielt. Den iboende forventningen om sammenheng mellom dårlig norskuttale og generell faglig svakhet antyder at stereotypier og skjevheter i forventningene til minoritets elever opprettholdes gjennom språk. Det ser også ut til at det ulik praksis med tanke på språkopplæring på de ulike skolene noe som gjør at ikke alle elever får det tilbudet om språkopplæring de rettmessig har krav på. Disse forholdene kan sees som eksempler på hvordan strukturell rasisme manifesterer seg i skolen, der systematiske mønstre fører til diskriminering basert på etnisitet eller kulturell bakgrunn.

Selv om lovverket gir visse rettigheter til minoritetsspråklige elever, som retten til særskilt norskopplæring og innføringsår for minoritetsspråklige søkere, virker det å være en utfordring å praktisere disse rettighetene fullt ut. Lovens til dels vage formuleringer, hvor kartlegging av språkferdigheter underveis eksempelvis overlates til den enkelte skole, eller krav om engelsk for elever som ikke kan dette språket, kan føre til at elevene ikke får den nødvendige støtten de trenger for å lykkes i skolen. Liedutvalget (Meld. St. 21 2020–2021) foreslo et obligatorisk innføringsfag i engelsk for elever som trenger dette før videregående, men regjeringen valgte å ikke gjøre dette sli obligatorisk. Vi vil påpeke nødvendigheten av at skolene og utdanningsmyndighetene tar et ansvar for å sikre at minoritets elever får tilgang til relevant og tilpasset språkopplæring i tråd med deres rettigheter og behov.

### 5.3.3 Betydningen av hjemmet

Vi har ovenfor sett flere av ungdommene snakke om betydningen av hjemmet i ulike sammenhenger – både i forhold til hvilket språk de snakker hjemme, foreldrenes norskferdigheter og faglige nivå, samt kultur, vaner og tradisjoner. Saima setter her ord på sine erfaringer:

**«Når jeg kommer hjem og skal pugge verb og jeg sliter med noe, så har jeg på en måte ikke noen hjemme som kan hjelpe eller på en måte guide meg i riktig retning. Selv om jeg sliter så tror jeg hovedproblemet mitt er at jeg ikke klarer å ordlegge helt rett fordi jeg ikke er så omringet av folk hjemme som snakker norsk ofte»**  
–Saima

<sup>11</sup> Rådgiveren viser her til kartleggingsverkøy.

Også Leila, Aisha, Fawad, Yonas, Marwa og Malik forteller at de ikke får hjelp med lekser hjemme – de kan mer norsk enn foreldrene sine, noen av foreldrene kan ikke lese selv, og «de (foreldrene) har ikke gått på skole eller lært det faget tidligere da (...), så de er ikke så flinke med sånt...» Malik sier i fortsettelsen:

«Og da blir det jo mye vanskeligere for meg ikke sant for da er jeg veldig alene om det da og må lære alt selv ikke sant, så mens mange andre får hjelp og sånn med lekser og skole og sånn hjemme, så har jo ikke jeg den muligheten der sånn, så da blir ting litt vanskeligere for meg og sånn da. Så da er det heller ikke like gøy, ikke sant, når det er litt vanskelig og du må være litt alene med det og slite med det selv ...» -Malik

Malik erfarer at dette i stor grad påvirker de utenlandske elevenes forutsetninger for å lykkes på skolen – «At liksom man får ikke hjelp av foreldrene sine, mens alle andre får det da på en måte. Så bare sliter man hjemme... med leksene... og kanskje i skolen da generelt ikke sant.» Fawad forestiller seg det å ha norske foreldre som kan hjelpe med lekser som å ha «en lærer for eksempel som er med deg hele tiden og bare forklarer deg og forteller deg og øver med deg og sånt. Mens hvis du har foreldre som ikke kan hjelpe deg, så blir det vanskeligere og sånt...» Fawad og Marwa forteller begge om sine mødre som gjerne ville og prøvde å hjelpe dem, men «de klarte ikke, det er det...» og «de skjønner ikke heller helt hva vi har om. Og sånn norsk, de er ikke så gode i norsk, men de har prøvd!»

Reza kom til Norge for noen år siden som enslig mindreårig på flukt fra krig. Han har ingen der hjemme som venter på ham eller som kan hjelpe ham med skolearbeidet. Han er nå 20 år, jobber ved siden av skolen, og sier han har klart seg fint, men han kjenner på at:

«Det er litt tungt å leve sånn liksom. Langt fra familie, langt fra venner, bror, søstre, du har ingenting. Kommer på skolen, også går du hjem alene, også sitter du bare og sånn ... så ja ... det påvirker veldig» -Reza

Konsekvensen av manglende faglig tilpassing og språk-opplæring på skolen, samt støtte, oppfølging og norsk som hverdagspråk hjemme, er at mange av ungdommene faller stadig lenger bak. Fawad uttrykker det slik:

«Sånn før du finner ut av det, så er de andre sikkert på et nytt tema. (...) Så du bare detter enda mer bak, liksom du starter litt bak, også bare detter du mer og mer bak da... Så det.. det er jo litt utfordrende og sånn da ...»  
-Fawad

Fra tidligere forskning vet vi at minoritets elever ofte møtes med lavere forventninger i skolesystemet (Kristensen, 2023; Chinga-Ramirez, 2017). Dette har både minoritetsungdommer vi har snakket med og flere av SNO-lærerne og rådgiverne erfart. En lærer forteller om erfaringer fra lærermøter før skolestart:

«Jeg har vel opplevd veldig mange ganger på møter hvor man får en klasseliste da. Og hvor lærere på en måte har en oppfattelse om at de har fått en dårlig klasse, hvor det er veldig mange navn som ser annerledes ut enn det de kjenner. Så da tenker de ... De er forutinntatt og tenker at dette her blir et tøft år ...» -Lærer

Saima har flere ganger kjent på lavere forventninger. Da hun begynte på videregående tilbød norsklæreren henne etter første norsktime å søke fritak fra nynorsk, selv om hun hadde hatt nynorsk på ungdomsskolen og klart seg bra. Selv om læreren gjorde dette i beste mening synes hun det er ukomfortabelt når lærere forventer at hun ikke kan gjøre noe eller få til det hun ønsker, og hun er sikker på at «Det var på grunn av hudfargen min at folk bare forventet at jeg var dårligere eller ikke fikk lov til å gjøre ting fordi de forventet at jeg ikke kunne norsk, litt sånn ...»

Leila har også følt at hun må bevise at hun er god nok:

«[...] det jeg har i så fall følt er at jeg måtte bevise at jeg kan snakke eller kan skrive bra at jeg må kanskje jobbe litt hardere enn de andre og at lærere nesten blir litt sånn overraska hvis de ser at jeg faktisk får bedre karakterer enn de fleste, sånn i norsk. Jeg føler litt sånn at jeg må bevise meg selv litt mer.»

Wasim har også kjent på lavere forventninger til elever med flerkulturell bakgrunn enn de andre, og tenker at det handler mye om språket. Han sier at: «Det er jo mange utenlandske som er ikke så gode sånn til å snakke, eller er flytende på språket, så da kanskje har lærerne ikke sånn stor forventning til at du skal gjøre det like bra som etnisk norske gjør det.»

Også fra rådgiverne får vi høre at svake norskerferdigheter ofte skaper forventninger om at elever er generelt svake i fag. En rådgiver forteller her en historie om to ulike læreres forventninger og tilnærminger til en elev med svake norskerferdigheter:

«Det var særlig én. Han fikk jo altså så gode karakterer på vg1, og alle disse fagene. Kunne nok masse fagstoff og denne læreren. Hun var veldig flink til å hente inn - altså, det var ikke liksom hvordan han tok, fortalte det, men hun skjønnte at han kunne det, selv om han ikke kunne språket helt da. Så han gikk ut med en 5-er. Og så kom han på vg2 og så, eh, er det andre lærere... Og da, nei, han kan ingenting! Kan man ingenting, liksom? Si det? Nei, han bare, vi forstår ikke hva han sier, og sånn og sånn. Så sier jeg ja, men da er det jo, da må vi jo hente... Det er jo språket som gjør det, ikke sant? Han har fått en 5-er, så noe må han jo kunne! Men da var det rett og slett altså, eh, litt sånn holdning. Når han ikke uttalte ordet riktig, ikke fortalte det sånn som hun ville. Det var veldig vondt å stå i.»

Den samme rådgiveren forteller videre at:

«Det har vært litt sånne små episoder. Det er vel det jeg ser at, at dette kan være litt sånn: Å så mange utlendinger i klassen! Så mange minoritets.. ikke sant? Ja, og det kommer til å, da får vi dårligere snitt på klassen! Altså sånne uttalelser som på en måte kanskje ikke en ja.. For som jeg som rådgiver, som tenker, altså jeg reagerer litt på. Men det blir på en måte ikke helt snakket om heller da, at om det er rasisme eller... Men det er liksom holdningene til at de synes det er litt slitsomt å. Eh, ja.»

Rashid forteller at han egentlig ville gå påbygg og bli ingeniør – han ble likevel anbefalt å søke lære plass. Han sier han følte at alle, både læreren og de tre rådgiverne han snakket med, bare ville ha ham ut i arbeid og ikke hadde troen på at han kunne ta en videre utdanning:

«Alle her, alle lærerne og rådgiverne, anbefalte jo å søke lære plass. [...] Du blir litt et problem da som de må liksom hjelpe hva de tenker er best... Det blir litt at de fort kanskje ser mye på bakgrunn og sånn, og ikke hele meg da... tenker at jeg ikke er god nok og ikke like flink da. [...] Jeg sa jo selv at jeg ville ta påbygg. Det var ingen som sa det som en mulighet, og de ville bare sende meg på yrkesfag og ut som lærling og ut i jobb med en gang da: Tenker at de med utenlandsk bakgrunn bare må ut og jobbe med en gang.»

Rashid trosset alle råd, og søkte seg likevel til påbygg – han visste det ville bli hardt, men var ikke villig til å gi opp drømmen om en høyere ingeniørutdanning etter hvert. Rashids fortelling er gjenkjennbar også for flere av rådgiverne – en av dem forteller:

«Og jeg sitter for eksempel med en minoritetsgutt her som har fått beskjed om å ikke, ikke å bli lærer. Og han har en drøm om å bli lærer. Nei, det er nok for vanskelig, får han høre. «Du burde heller gå på noe yrkesfag». For det første er det jo et stigma mot dem, å ikke høre på dem, og for det andre er det et stigma mot yrkesfag, som er knalltøft. En annen gutt, fra et afrikansk land, hadde akkurat samme snitt som venninna si. Hadde akkurat samme høye karaktersnitt. Han ville gå idrett med studiespesialisering. Men, han hadde ikke foreldre som sto på, sa han går på salg og service, og han har ikke, han skjønner ikke hvorfor han går der... For, han ville gå idrett, og han er en fyr som det er, det er idrett som er livet hans. Han hadde kommet inn glatt på idrett med sine karakterer...»



Rådgiveren peker her også på betydningen av hjemmet. H\* n har erfart at foreldre til minoritetsselevne ofte har en for stor respekt for skolen og det rådgiverne sier, og samtidig «for en mor eller en far som ikke kjenner systemet, er det veldig vanskelig å, på en måte fighte da.» Dermed står mange av disse elevene uten støtte, både fra hjemmet og fra skolen, til å følge sine drømmer. Rådgiveren setter videre dette i sammenheng med frafall og sier:

**«Så når en spør hvorfor de mislykkes da? Så er det jo fordi veldig mange av dem i utgangspunktet ikke har fått velge det de ønsker ut ifra sitt engasjement og sin interesse. Og det har de opplevd da helt fra de var små, at det er andre som overkjører dem og tar valg for dem hele tiden. Forteller dem hele tiden hva de kan best, hva de vil lykkes med, og ikke minst hva de ikke kan klare, uten å være interessert i å bli kjent med dem og lytte til dem.»**

Armin har også erfart, spesielt på ungdomsskolen, at lærerne hadde negative forventninger, både faglig og sosialt, til ham og de andre flerkulturelle elevene, og sier «jeg tror de så liksom på oss som dårlige, eller dumme. Problembarn noen ganger ...» Han sier videre at det er vanskelig å fokusere på skolen, «når de andre bare fokuserer på at du er et problembarn»:

**«[...] det er jo nesten sånn at du blir litt bråkete da ikke sant ... hvis de forventer det hele tiden... Og du blir jo ikke noe glad i skole når det er sånn ikke sant? Får ikke så lyst til å holde på med skole og kanskje jobbe hardt og sånn når de bare ser på deg som problem og har liksom ja.. andre da eller lavere forventinger da ...»**

Fawad og Hassan har begge kjent på det samme. Fawad sier: «bare på grunn av vi var utlendinger, eller ikke etnisk norske, hadde annen bakgrunn. Så da trodde læreren med en gang at vi var bråkete og mer problem ikke sant.» Hassan opplever at lærere ofte har tenkt om «oss utlendinger» at «vi kanskje er mer problem da, eller ja bråkete eller noe, jeg vet ikke. Sånn: «de må vi passe litt mer på!» Fawad og Hassans beskrivelse samsvarer også med Kristiansens (2023) funn Kristensen om at den opposisjonelle strategien hos et fåtall av minoritetsguttene påvirker hvordan lærere møter alle minoritetsselevne.

Sitatene ovenfor viser at både rådgivere, lærere og flere av minoritetsselevne kobler lavere forventninger i skolen til fordommer knyttet til hudfarge og språk. Noen av jentene vi har snakket med forteller imidlertid om opplevd høyere forventninger. Lola sier: «ja det er jo definitivt stereotyper for asiatiske land tenker jeg, men jeg vet ikke.. fordi for eksempel så er det forventning om at man skal være smart eller dårlige i sånn fysisk aktivitet og sånn, det merker man».

Rashid, Armin, Fawad og Hassans erfaringer er svært like det forskningen til Chinga-Ramirez (2017) og Kristensen (2023) fant om hvordan etnisitet og strukturell rasisme påvirker minoritetsselevens opplevelse av skolen. Rashid's opplevelse av å bli anbefalt en læreplass til tross for sine egne ambisjoner om å fortsette påbygg, viser hvordan lærere og rådgivere kan ha lavere forventninger til minoritetsselever og være tilbøyelige til å plassere dem i mindre ambisiøse løp basert på fordommer om deres bakgrunn. Chinga-Ramirez (2017, s. 162) peker også på hvordan særlig minoritetsguttens skoleinteresse ikke anerkjennes, mens jenter kan oppleve høyere forventninger.

### 5.3.5 Minoritetsbakgrunn som en ressurs eller et hinder...?

Flere informanter påpeker at deres flerkulturelle bakgrunn gir dem et annet syn på verden og også et annet syn på utdanning. Særlig jentene vi har intervjuet uttrykker takknemlighet overfor sine foreldre over at de har valgt å bosette seg i Norge og gi dem muligheter til å ta høyere utdanning og konsentrere seg om skole. Ungdommene fremhever også gjennomgående egen bakgrunn som noe de er stolt av og de peker også på at de har både en type språklig og kulturell kompetanse som majoritetsselevne mangler. Jentene Saima og Lola er også stolte av sin flerkulturelle bakgrunn og oppfatter den som en ressurs. De har begge reist mye, sett mye av verden, og de mener det å ha vokst opp i og med flere kulturer gir dem et «wide perspective» på livet og samfunnet. Saima mener det setter henne i stand til å «reflektere bedre enn noen som bare har vokst opp i ett samfunn», og Lola sier «det har hjulpet meg med å se verden fra et annet perspektiv da, som ikke alle har mulighet til.» Hassan, med flere, fremhever spesielt styrken i å være flerspråklig og sier «det er en bra ting liksom. Siden jeg kan andre språk og sånn. Så her på skolen ikke sant, jeg har arabiske venner, jeg snakker ikke med de på norsk – jeg snakker med de på arabisk. Så det er bra å kunne flere språk og ha en sånn bakgrunn...»

Som vi tidligere har sett har Anwar svært positive skoleerfaringer, og han ser gjennomgående på det flerkulturelle mangfoldet som en positiv kraft i skolehverdagen: «De fleste i klassen er faktisk utlendinger også, så det er lett å bli kjent og sånn. Og forskjellige kulturer og sånt, du blir liksom kjent med andre mennesker og.. det er liksom, det er gøy.. det er bra! Du vet, du kommer til å vite mer om andre sine kulturer og sånn der ...». Også David har hatt det godt på skolen, og i dialogen nedenfor ser vi hvordan han opplever at hans «annerledeshet» har vært en ressurs:

**D:** «Nei, gjennom de årene så har jeg egentlig hatt det ganske greit, jeg har alltid hatt noen å være med, noen jeg kunne snakke med og sånt. Så det var egentlig ganske greit, jeg var liksom den som folk ville snakke med siden jeg var på en måte annerledes da. Så jeg hadde.. jeg hadde alltid venner jeg kunne snakke med og stole på da. Så jeg hadde en bra opplevelse av å komme her, så jeg har ikke noe å klage på der.

**Intervjuer:** Annerledes? Hva legger du i det når du sier det?

**D:** «Nei, at jeg er østeuropeisk da og liksom ikke helt norsk. At jeg er på en måte fra et annet sted og folk ville bli kjent med meg og vite hvordan det er der. Så det har jeg egentlig opplevd som en ganske god eller positiv opplevelse da. Altså annerledes trenger liksom ikke alltid være en dårlig ting da, eller det er ikke det for meg i alle fall.»

David kjenner seg inkludert og verdsatt med sin øst-europeiske bakgrunn. Ahmed har samme opplevelse, og synes det er positivt at medelever er nysgjerrige og ønsker å vite mer om hans kultur, levemåte og hjemland. Han mener det fører til at de blir bedre kjent hele tiden, at det bidrar til kunnskap og samhold, og at det kan redusere forskjeller. David peker på det samme i sitatet under:

«Å høre om en venn som kommer fra Afghanistan eller noen som kommer fra USA, det er jo også en veldig gøy opplevelse og være med på de sitt liv, på mitt, og vi er sammen i Norge. Så da er det en del som knytter oss sammen der» -David

Yonas setter også pris på mangfoldet og sier at «du alltid lærer noe nytt når du er med folka som er fra forskjellige kulturer». Han fremhever sin nåværende skoles markeringer av ulike kulturdager som svært viktige og positive bidrag i arbeidet med å øke respekt og forståelse på tvers av kulturer – og, han påpeker samtidig at ikke alle skoler han har vært på er like flinke til dette. På kulturdagene synliggjøres ulike kulturer og kulturelle uttrykk gjennom ulike klesdrakter, musikk, skikker og mat på en gøy og positiv måte, og Yonas setter stor pris på det – han sier han føler det som at «De ser hele deg ikke sant, der kulturen din og din bakgrunn blir sett på som en kul ting da, og ikke bare at det kanskje blir sett på som annerledes på en negativ måte da ...!»

Også Armin er stolt over sin flerkulturelle bakgrunn og flerspråklighet og sier «jeg føler meg jo både norsk og som en øst-europeer, så jeg har to kulturer da. Og da kan jeg jo masse ikke sant, sitter inne med mye kunnskap om ting og ja ikke sant, jeg kan jo to språk og ... Det er mye fordeler egentlig!» I forlengelsen legger han imidlertid til: «Det er bare liksom noen ganger så er jo skolen, eller da på ungdomsskolen spesielt da, de ser jo ikke alltid det... de så jo kanskje mer problemer eller tenkte mer på problemer da...»

Flere av erfaringene til informantene står til dels i kontrast til skolens forventninger og tilnærming, som noen elever opplever som undervurderende og fremmedgjørende. Fawad fremhever at han har mye kunnskap og ferdigheter fra hjemlandet – han er arbeidsom, er flink til praktisk fysisk arbeid og han kan flere språk – og han mener skolens forventninger ikke alltid stemmer. Han sier:

«Også da er det jo liksom, når noen lærere tenker at det er bare utfordringer og ser liksom litt ned på oss og tenker at vi er litt dummere, eller som jeg sa i stad at har kanskje litt lavere forventinger da, så stemmer jo ikke det i det hele tatt hvis du skjønner; det stemmer kanskje ikke helt da ...» -Fawad

Malik uttrykker ubehag knyttet til forventninger om å tilpasse seg norske normer og praksiser:

«Men kanskje sånn det er noen ting som vi gjør i vår kultur som ikke er helt vanlig å gjøre. For eksempel å gå tur i fjellet. Også må man ha sånn skikkelig skiutstyr og sånne ting ikke sant? Og det er kanskje ikke så vanlig sånn at vi har, også forventer læreren at vi skal ha det bare. Og det er ikke sånn.. helt greit da synes jeg, at læreren forventer at vi skal ha det bare.. og det er ja litt ubehagelig på en måte for da merker du skikkelig at du er annerledes da, og det er liksom, det er liksom bare den norske kulturen som man skal følge da i skolen og sånn og da må man bare passe inn i det da på en måte. Som det er forventa at vi skal ha masse skiutstyr og være flinke på det, og hvis vi ikke har det så blir det ubehagelig ikke sant. Også må vi gå på, eller vi må låne det og sånt.. og det er ikke så.. jeg synes ikke det er så.. ja.. innafor. Å gå å spørre folk om å låne og sånt. Men det må vi liksom bare fikse selv på en måte.. Og det er litt ubehagelig når sånt skjer da liksom. Det er litt press da ... og det er ubehagelig ikke sant ...»

Sitatet fra Malik viser både til følelser av fremmedgjøring og ubehag samt press for å tilpasse seg norske normer og praksiser som ikke nødvendigvis er en del av hans kulturelle bakgrunn. Annen forskning har også vist til at minoritets elever kan oppleve en mismatch mellom sin kulturelle bakgrunn og skolens forventninger, og hvordan dette kan påvirke deres opplevelse av skolemiljøet (Chinga-Ramirez, 2015; Kristensen, 2022).

En av rådgiverne reflekterer også over hvordan elever med en annen kulturell forståelse og andre ideer innenfor fagfelt som grafisk design ikke alltid blir verdsatt, da skolens preferanser ofte favoriserer nordisk design og tradisjonelle estetiske koder:

«Ja og så tenker jeg, sånn ok. Du sitter, du skal jobbe med ei som har, hun skal være, hun liker grafisk design, ikke sant? Hun har en forståelse av en annen kultur og kanskje andre ideer innenfor design og komposisjon hun har.. Ikke sant? Men det blir aldri verdsatt. Altså, hvis ikke det er nordisk design og stramme linjer og koder vi kjenner som fint, så vil du jo helst ikke ha det. Hvis ikke du ser ut som, så vil vi si sånn det, det blir veldig, det blir veldig snevert da.»

Sitatet peker på at både i skole- og arbeidsliv verdsettes majoritetskulturen, noe som kan føre til at minoritets elever føler seg marginalisert eller undervurdert. På tross av utfordringer, fremhever flere av informantene altså stoltheten over sin flerkulturelle bakgrunn og flerspråklighet. De ser dette som en ressurs som gir dem et bredt perspektiv på verden, og gir dem evnen til å reflektere og forstå ulike samfunn og kulturer på en dypere måte. Likevel erkjenner de også at skolens manglende verdsettelse av deres bakgrunn ofte gir dem en følelse av utenforskap og press for å tilpasse seg en «norsk» norm, og at deres flerspråklighet ikke alltid blir verdsatt som en ressurs, men ofte også møtt med et mangelperspektiv.

#### 5.4 Om å si ifra og ikke bli hørt - Håndtering av rasisme i skolen

«Du kan ikke bare ... eller hvis en sier n-ordet her, det er ikke bare sånn at du kan gå til rektor. For de sier bare n-ordet; okay greit, også da skjer det ingenting med det. Det er ikke noe stort egentlig. Ingen tar noe tak i det. Ingen! Ikke sant? [...] For de kan si at du lyver ikke sant, de kan si at: 'jeg har ikke sagt det.' De kan lyve og sånne ting, og du blir ofte ikke trodd da. Det er ikke bevis sant, så du kan ikke si noe imot. For du kan ikke si ifra eller noe som du ikke har vitne på liksom [...] så hva er vits med å si fra ikke sant, når folk ikke reagerer»  
-Yonas

I denne delen vil vi gå inn på hvordan rasisme håndteres i skolemiljøet når elever velger å si ifra om det de opplever. Vi vil se nærmere på hvordan ungdommene i undersøkelsen opplever responsen fra både når de rapporterer rasistiske hendelser. Sitatet over fra Yonas peker på den utfordrende situasjonen mange elever står overfor når de forsøker å si ifra om rasistiske hendelser.

##### 5.4.1 «De (elevene) står bare og ser på ...» og «de voksne griper sjelden inn ...»

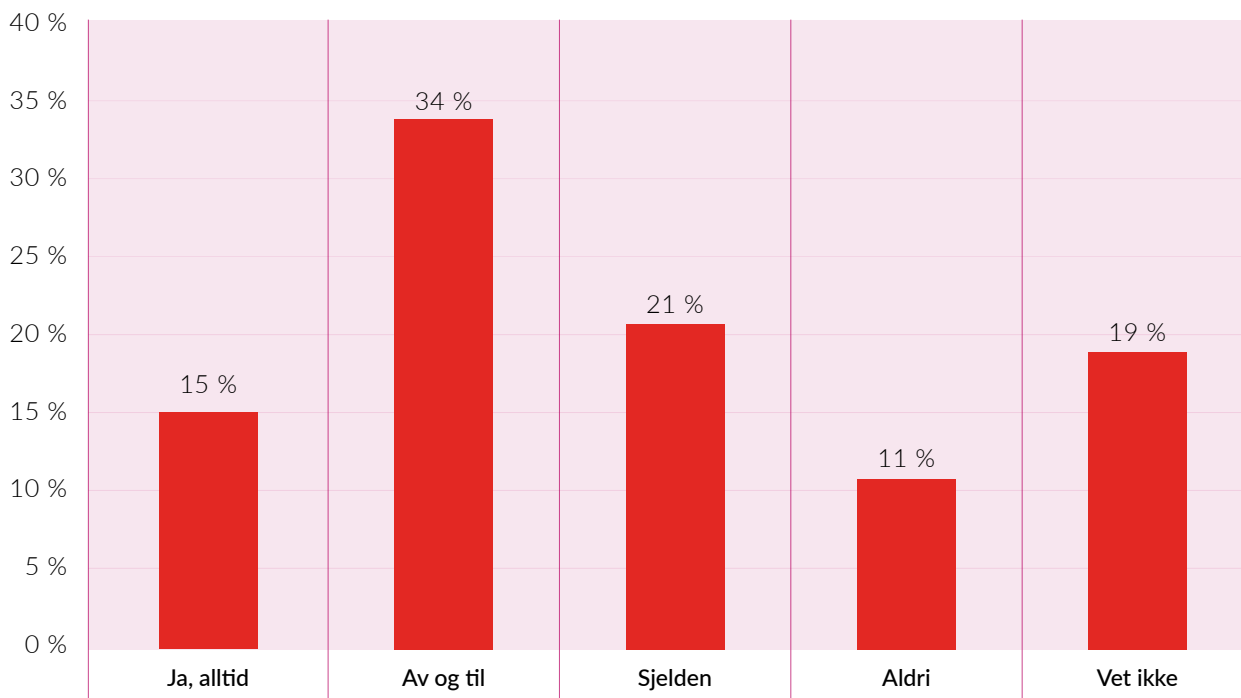
Elizabeth forteller at hun ofte har blitt kalt for n-ordet og at folk bare står og ser på, og spør typisk etterpå «hva skjedde der liksom?». Selv om Elizabeth sier at det er vanlig for henne å høre slike ord og at hun ikke nødvendigvis oppfatter uttalelsene som et uttrykk for direkte hat mot henne, etterlyser hun likevel at medelever og andre tilskuere reagerer, gjør noe eller sier ifra mer da det faktisk skjer.

Også Yonas skulle ønske at medelever sier mer ifra både til lærere og til den som sier eller gjør rasistiske ting – han forteller om en episode hvor en medelev brukte n-ordet og andre stygge ting mot ham på chat:

«Alle er imot det, men liksom de bare sier ikke noe til eleven. Ingen sier noe, de bare ler. Jeg tror det er, sånne folk de vil liksom bare ha oppmerksomhet da, det er det liksom, de bare koddet med ting også de går bare lenger og lenger, også drar de det. Ja... det er litt komplisert... Men ingen sier liksom at det er ikke greit eller sier at eleven skal stoppe, det er ingen som egentlig bryr seg liksom da» – Yonas

I spørreundersøkelsen har vi spurt elevene på videregående om lærere eller andre voksne har grepet inn dersom de har hørt eller opplevd rasistiske eller trakasserende kommentarer. Blant de elevene som har vært vitne til eller opplevd rasistiske kommentarer, svarer 33% at det sjelden eller aldri er voksne som griper inn for å stoppe det.

Figur 8: Dersom du har hørt eller opplevd rasistiske kommentarer; har lærer eller andre voksne grepet inn for å stanse dette?



Flere av informantene har dårlige erfaringer med å si ifra om rasistiske opplevelser i skolen. Marisa sier: «Jeg vet ikke, jeg holdt det inni meg ganske lenge, så sa jeg det til lærerne, så gjorde de ikke så mye, det skjedde ikke en endring. De snakka med dem, men det skjedde ingenting, de fikk ikke noen sånn kjæft, ordentlig kjæft». Mustafa forteller at da han gikk videre til en rådgiver med en rasistisk episode ble han ikke trodd på og fortalt at han overdrev.

Disse funnene reflekterer også resultatene fra tidligere studier av Hessaa-Szwinto (2023) og Fangen og Lynnebakke (2014), som bekrefter utfordringene knyttet til å rapportere rasistiske hendelser i skolen. Hessaa-Szwinto (2023) utforsket opplevelser av rasisme blant ungdom med øst-asiatisk bakgrunn og hvordan mangelen på reaksjoner forsterket følelser av overraskelse, sårhet og maktesløshet.

Yonas forteller om en hendelse hvor en gutt kalte han n-ordet på en gruppechat, og det førte til slåsskamp på skolen da han prøvde å ta det opp med eleven. Dette synes han ikke ble tatt seriøst nok eller håndtert godt nok fra skolens side. Han forteller at rektor truet dem begge med utvisning om det gjentok seg og at lærerne bare sa de skulle bli venner igjen, men, som han sier:

«Sånn sterk konflikt med rasisme og sånt, det er ikke bare sånn at man kan bli venn med noen. Du kan ikke bare glemme det liksom. Sitter fast i hodet ditt. [...] Jeg sa det til læreren også, men de sier bare at: 'du kan ikke si sånt' og alt det der. De som sier det, får ikke noen spesiell straff for det ikke sant. Det er ikke lærere som reagerer liksom på det, det er heller vakter på skolen. Det var de som tok oss ut og snakka om saken. Men de tok det ikke så seriøst ... Ikke så seriøst som jeg venta liksom» -Yonas

Yonas etterlyser at skolen «etterforsker» hva slike konflikter dreier seg om, og behandler dem seriøst som rasisme.

Elizabeth beskriver hvordan hun på barneskolen ble utsatt for gjentakende rasistiske angrep, både fysiske og psykiske, men at konsekvensene som skolen ga ikke var effektive nok, så det endte med at hun byttet skole:

«Det var liksom sånn, når det var sånn aking, men det ikke var nok snø til at det ble aking, mer som gjørme, så var det veldig gøy å dytte oss ned og sånne ting også ble de bare, de var liksom veldig.. jeg vet ikke, det var ikke bare verbalt det husker jeg. Men jeg husker jeg blokkerer mye ut av den tiden fordi det ble så ille, og vi sa selvfølgelig i fra til lærere og mamma sa ifra til lærer og rektor, men de klassifiserte det som mobbing bare og tok ikke noe handling, de sa ifra til dem og at det ble konsekvenser, men det ble ikke andre konsekvenser enn bare for vanlig mobbing. Og akkurat han som var lederen for den guttegjengingen, han brydde seg ikke om de konsekvensene som var for mobbing og det bare fortsatte, så det endte opp med at mamma tok oss ut av skolen og vi byttet til en privat skole» (Elizabeth).

Flere av ungdommene etterlyser også at lærerne tar rasisme mer på alvor, spesielt når det kommer til rasistiske kommentarer som skjer i klasserommet. De har flere erfaringer hvor slike kommentarer ikke blir tatt seriøst hverken av lærere eller rektor på skolen:

«Eh kanskje litt sånn at lærere tar mer seriøst, sånn kommentar og sånt. For eksempel litt rasistiske kommentarer, at de tar det litt sånn seriøst og sier sånn: 'nei det er ikke fint å si det for eksempel!'. Men at de bare låter som at de ikke hører det, selv om de hører det! For det har skjedd mange ganger, mange ganger. Ikke mot meg, men jeg har en kompis som er fra et afrikansk land også er det jo noen norske, de sier jo n-ordet til han. Imens det sitter en lærer rett ved siden av. Eh også sier de sånn gratulerer med slavedagen og masse sånt ikke sant. Medelever og de i klassen sier det, for eksempel de sier det til den kompisen, også er det en lærer rett ved siden av som ikke gidder å si noe ...» -Fawad

Sitatet ovenfor fra Fawad og også sitatet fra Yonas i starten av dette delkapittelet viser hvordan mangelen på respons fra både medelever og voksne på skolen kan føre til at de føler seg maktesløse og tvilende til å rapportere rasistiske hendelser. Han forklarer videre hvordan man ikke bare kan si det til rektor «fordi man må ha vitner», og at det er ingen som tar tak i ting på skolen. I materialet er det noen av informantene velger å si ifra, men flere av dem som sier fra føler de ikke blir møtt med forståelse og tatt på alvor.

Fawad og Sarah har derfor sluttet å si ifra, og flere av ungdommene i utvalget sier også at manglende reaksjoner fører til at de lar være å ta det videre, fordi de «vet at de ikke tar det seriøst uansett», eller de er redde for at det går ut over karakterer og/eller relasjonen til lærerne. Trysnes og Skjølberg (2022) har gjort en studie av hvordan lærere håndterer ekstreme og hatefulle ytringer i klasserommet. Deres funn indikerer at lærere benytter seg av ulike strategier for å håndtere dette, deriblant å unnlate å gripe inn og nedtone det som ble sagt, slik flere av informantene beskriver her.

Hessaa-Szwinto (2023) påpeker at når lærere og andre ikke griper inn når unge utsettes for rasisme, går det ut over selvfølelsen og evnen til å stole på andre rundt seg. Dette understreker også hvor vanskelig det kan være, og hvor maktesløse informantene føler seg når de forsøker å si fra om og konfrontere rasisme, som Fawad opplever det når han sier «de må ha vitner», eller som Mustafa og Fawad når de får beskjed om at de «overdriver». Disse funnene kan også tolkes i lys av Spivaks (1988) problematisering av utfordringene knyttet til å gi autentiske stemmer til «the subaltern», og peker på strukturelle barrierer som begrenser deres muligheter til å bli hørt og tatt på alvor. Det understreker behovet for å adressere disse strukturelle utfordringene og fremme en mer rettferdig og inkluderende skolekultur.

#### 5.4.2 Å dra «Rasismekortet»

I skolesammenheng opplever både elever og lærere vanskelige situasjoner knyttet til rasisme og hvordan det blir håndtert. Et eksempel på dette er når elever konfronterer lærere med anklager om rasisme, og blir møtt med at de «drar rasismekortet». Malik beskriver en slik hendelse der han ikke blir tatt seriøst av læreren, og føler seg avvist og marginalisert.

«Det var bare.. eh,.. jeg fikk alltid kjeft.. eh, meg og liksom, jeg hadde en venn da som også hadde utenlandsk bakgrunn da og vi var nesten som, eller vi var nesten som brødre da, også fikk vi alltid kjeft for ting vi gjorde og sånt. Og det synes ikke vi var noe greit, så en dag så bare hadde vi møte, og jeg bare: 'du er rasist' he, he. Jeg sa det til læreren da, og læreren bare: 'det er ikke fint å si, ikke bruk det kortet.' Så læreren mente at jeg liksom brukte rasismekortet da, og da ble jeg liksom ikke trodd heller hvis du skjønner, sånn det ble ikke tatt seriøst, som at jeg skyldte på noe ikke sant» -Malik

Lærerne selv rapporterer også om lignende situasjoner der de opplever å bli urettferdig anklaget for rasisme av elever og deres foresatte:

«Men jeg har.. jeg har sittet i møte med barn og foreldre hvor et, for eksempel et barn har påstått at lærerne er rasistiske. Eller er rasister. Eh.. Og det er altså... minoritets-språklige barn hvor det er noe adferd med, og hvor voksne må korrigere og jobbe med dem, da har jeg hørt det noen ganger at da bruker de kortet at man er rasist» -Lærer

«Men i 10. klasse lagt merke til at fort så trekkes 'rasismekortet' mellom elever. Men dette kan også være fra oss lærere f.eks. hvis man har kommentert på at en elev med hudfarge må slutte med noe kan ofte kortet dras. Selv om det ikke har noe med det å gjøre, men med handlingen» -Lærer

Malik's beskrivelse ovenfor illustrerer hvordan begrepet «rasismekortet» brukes til å avvise eller bagatellisere legitime bekymringer om rasisme, noe som kan bidra til en følelse av marginalisering og maktesløshet blant elever. Dette kan føre til at elever ikke blir tatt seriøst når de rapporterer rasistiske hendelser, noe som igjen bidrar til en følelse av marginalisering og maktesløshet. Samtidig viser lærernes perspektiver at de også kan oppleve det som urettferdig og urettmessig å bli anklaget for rasisme. I det første lærersitatet fortelles om situasjoner der minoritets elever bruker rasismekortet i møter med lærere, mens den andre læreren reflekterer over hvordan lærere selv kan oppleve å bli anklaget for rasisme når de korrigerer adferd hos minoritets elever. Intervjuene viser hvordan begrepet rasismekortet blir brukt i skolesammenheng av både elever og lærere.

”

Å LEGGE OPP TIL ET  
SYSTEM HVOR MAN  
SKAL GNI INN AT DU  
ER ‘DÅRLIG’ I NOE...

Røthing (2019) peker også på hvordan lærere opplever det som urettferdig, frustrerende og ubehagelig å bli anklaget for rasisme, samtidig som de fleste ønsker å behandle elevene rettferdig. Dette kan også tolkes som en form for motmakt fra elevens side, og vi erkjenner også at det kan være situasjoner der «*rasismekortet*» anvendes av minoritets elever uten at situasjonen faktisk omhandler rasisme. Dette peker på behovet for å forstå situasjonen fra begge parter perspektiver og erkjenne kompleksiteten i maktforholdene mellom lærere og elever.

Gullestads (2002a) perspektiver på majoriteten som premissleverandør og postkolonial teori kan være fruktbare å trekke inn her. «*Rasismekortet*» er blitt et kjent begrep som både anvendes av lærere, men også i mediadebatter, ofte for å avvise eller marginalisere anklager om diskriminerende praksis. Dette kan være et eksempel på en struktur som undertrykker minoriteters stemmer og erfaringer i skolemiljøet, ved å implisitt foreslå at påstander om rasisme er overdrevne eller ubegrunnede. Slik bidrar det til å opprettholde status quo og forsterke eksisterende maktforhold. Gullestad (2002a) peker også på hvordan den norske likhetslogikken bidrar til å andregjøre minoriteter og opprettholde en hierarkisk struktur der majoritetskulturen dominerer.

### **5.5 Et diskriminerende regelverk? "Å legge opp til et system hvor man skal gni inn at du er 'dårlig' i noe..."**

I dette delkapittelet skal vi se nærmere på noen strukturelle barrierer knyttet til regelverket rundt språkopplæring som tilsynelatende er utformet uten tilstrekkelig hensyn til elevenes behov. Gjennom intervjuer med elever, lærere og SNO-lærere (*særskilt norskopplæring*) avdekkes en rekke problemstillinger relatert til norskopplæringen av unge minoritetsspråklige. Disse utfordringene spenner fra mangel på tid og ressurser, til en følelse av å bli satt i en posisjon hvor systemet fremhever og forsterker elevens svakheter fremfor å støtte deres læring og utvikling.

Leilas erfaring illustrerer et sentralt problem med dagens tilnærming: «Ja, jeg tok opp med dem at, jeg ville egentlig ta norskeksamen der det er for norsk med andrespråk, og det fikk jeg ikke lov til fordi jeg ikke stryker i norsk. Så nei, det synes jeg var litt ...» Dette vitner om et system som virker mot sin hensikt for dem det er ment å tjene, ved å kreve at elever først må stryke eller stå i fare for å stryke ganger før de kan få den støtten de trenger.

En av SNO-lærerne kommer med skarp kritikk av det samme systemet når det gjelder opplæringen i engelsk for minoritetsspråklige elever:

*«Så sånn som regelverket er nå, så får du ikke fritak heller selv om du er minoritetsspråklig. Så da er det slik at du må først ta faget, og så må du stryke i det tre ganger før du kan få søke om å få det fritatt... før du går opp til fagprøven. Men [sukker oppgitt]... hvilket system er det? Snakk om å legge opp til et system hvor man skal gni inn at du er 'dårlig' i noe. Jeg føler dette er en viktig del som ofte blir tilsidesatt når man jobber med minoritetsspråklige»*

En annen rådgiver beskriver de generelle utfordringene minoritetsspråklige elever med svake norskerferdigheter står overfor på denne måten:

*«Ehm, og de strever, de kan streve med å være i undervisningen, og fullføre og bestå. Og noen kommer jo, og, altså, har vært her noen få måneder. Og så skal de inn i videregående skole, og så forventer vi at de skal ... Og det har vært, og er nok, eh, det diskuterer vi nesten, nesten hver dag. Eh, fordi at vi som skole opplever at vi som skole får en veldig stor oppgave. De er kanskje i en klasse på femten. Eller på tretti! [...]. De skal fullføre vg1 på et år. De skal fullføre vg2 på et år. Og, og, og de har tretti timer i uka, eh, og de må ha alle fagene. Og så strever de veldig med norsk. Eh, så, så noen greier det. Eh, noen strever, og de som strever mye, de kommer nok også på, får heller ikke læreplass, fordi de får jo veldig dårlige karakterer.»*

Nok en rådgiver peker på mangel på fleksibilitet i systemet og sier:

*«Og det er nok en, en utfordring som også, som, som er vanskelig. Vi har de to ungdommene der, når de gikk på vg1. De hadde bodd ett år i Norge, og de kom ifra land X begge to. Og, og bare det å greie å komme seg på skolen i seg selv er egentlig en ganske sterk, eh, ja, prestasjon. Men det er ikke mer enn de kommer på skolen, så begynner vi å snakke om 10% fraværsregel, og vi begynner å snakke om en del sånne detaljer som i et perspektiv egentlig er litt sånn latterlig. Men fordi at de går i norsk skole og fordi at de har de reglene som resten av klassen. Så må vi også på en måte forholde oss til det. Så det, så der kommer lærerne i en litt sånn skvis. Så når vi sitter og diskuterer disse, denne bakgrunnen til disse ungdommene. De kommer fra krig, og de kommer disse to, de kommer helt alene, ikke noe familie, ingenting... Hvis vi hadde vært i den situasjonen, og i tillegg skulle gå på skole... Så, så de, de gjør. Jo en prestasjon som ikke vi helt greier å forstå.»*



*Og så møter vi dem allikevel med vanlig norsk sånn, forventninger som om de var helt vanlig norsk ungdom som bodde hjemme, og fikk alt...»*

Informantene peker både på den demoraliserende effekten av det nåværende regelverket og mangelen på fleksibilitet i systemet, som fremstår som rigid og lite mestringsorientert. Dette har vi tidligere vært inne på i delkapittel 5.3.2 og dette understreker ytterligere behovet for å revidere og tilpasse regelverket for å bedre imøtekomme behovene til disse elevene. Videre henspiller dette også på viktigheten av å anerkjenne de individuelle utfordringene og barrierene som minoritetsspråklige elever kan møte i utdanningssystemet.

**«Vi trenger ressurser for å gi de, eh, noe som gjør at de har bedre forutsetninger for å lykkes» – Rådgiver**

Videre gir intervjuene med lærere og SNO-veiledere bildet av et system under press, preget av mangel på tid, ressurser, læringsmateriell, og et behov for økt samarbeid. Disse faktorene sammenfaller med Leilas og rådgiverens erfaringer, og understreker flere strukturelle mangler som hindrer effektiv opplæring og integrering av minoritetsspråklige elever i det norske utdanningssystemet:

*«Og når vi som skole da får de ungdommene som (har minoritetsbakgrunn red. adm.), så oj, vi trenger mer ressurser! Vi trenger ressurser for å gi de, eh, noe som gjør at de har bedre forutsetninger for å lykkes. Eh, så da er det sånn at, eh, ehm, for eksempel morsmålslærer inn i videregående skole, det er vel noe som ikke vi gjør... Selv om vi mener at de har en sånn rettighet på det. Der tror jeg utdanningsavdelingen har sagt, 'det gjør vi ikke i videregående'» (Rådgiver).*

En SNO-lærer peker på at det er avsatt for lite tid til norskopplæringen: «Nei ... jeg føler nok at det går for seint. Jeg ... prøver å sette ord på hvorfor, men ... faktor én er jo antall timer, sant. To timer i uken, da får du gjort veldig lite. I alle fall når eleven ligger på et lavt nivå.» En annen lærer peker på manglende ressurser: «Vi trenger noe håndfast, noe vi kan bruke over lang tid. Men der går alt tilbake til penger igjen, sant. Det er for lite ressurser. Punktum.»

Flere av de intervjuene lærerne er frustrerte over en kombinasjon av mangel på læringsmateriell, samarbeid, lærere, tid og ressurser. Funnene indikerer at regelverket for norskopplæringen skaper barrierer for minoritetsspråklige elever. Ackers (2006) begrep om ulikhetsregimer kan bidra til å gi innsikt i utfordringene lærerne og veilederne peker på. Mangel på tid og ressurser i norskopplæringen kan forstås som et resultat av hvordan ulike ressurser fordeles i utdanningssystemet. Videre kan begrenset samarbeid også være en konsekvens av sosiale relasjoner basert på oppgaver, klasse, og status, som Acker (2006) diskuterer. For eksempel kan mangel på ressurser i norskopplæringen, sees som et resultat av hvordan ressurser tildeles og fordeles innenfor utdanningssystemet. Videre er det her relevant å trekke inn perspektiver fra Bonilla-Silva (2021) for å forstå hvordan rasisme manifesterer seg gjennom samfunnets strukturer. Disse perspektivene fremhever hvordan ulike sosiale strukturer og institusjoner kan bidra til å opprettholde ulikheter og begrense minoritetsspråklige elevers muligheter i utdanningssystemet.

Samlet peker både elever, rådgivere og lærere på hvordan det norske utdanningssystemets struktur og praksis, til tross for sine intensjoner, kan virke ekskluderende for minoritetsspråklige elever. Lovverket gir en ramme for rettigheter og støtte, men det er i implementeringen av disse lovene utfordringene tydeliggjøres – gjennom mangel på tid, ressurser og tilpasset læringsmateriell. Disse manglene kan gi både elever og lærere en følelse av utilstrekkelighet. Slik vi ser det vil det være behov for evaluering og justering av eksisterende praksis for bedre å møte de pedagogiske behovene til alle elever, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn.

# 6.

## Fra skole til læreplass – om å komme seg inn i arbeidslivet

«[...] Man begynner å tenke: hm jeg er utlending (anonymisert red. anm.), liksom, folk vil ikke ha utlendinger her så.. Grunnen til at de ikke vil ha utlendinger er liksom de tror at de ikke er på tiden, at de gjør ikke ting ordentlig og sånn. De bare tenker sånn fordi la oss si landet mitt, kvaliteten er litt dårlig, så de tenker at alt henger sammen ikke sant, så de tenker sånn: ja utlendinger gjør ikke ting ordentlig så jeg tar heller en fra landet mitt [...] og jeg forstår han og han forstår meg. [...]. Så hadde jeg vært norsk da, det hadde vært mye lettere! [...] Så jeg kommer nok ikke til å få læreplass, det blir veldig vanskelig... Jeg har mye fravær, jeg er utlending... jeg eh, kan ikke så bra språket, det er egentlig det – det er de tre eller fire tingene der» – *Bashir*

I forrige kapittel så vi på erfaringer med rasisme i skolen, skoletrivsel, språkopplæring, skolens håndtering av rasisme og hvordan lovverk og likhetsideologi bidrar til systemisk ulikhet. I dette kapittelet skal vi gå nærmere inn på overgangen fra skole til arbeidsliv. Kapittelet vil hovedsakelig basere seg på intervjuer med ni rådgivere og de 17 elevinformantene som går på yrkesfag.

Som vi har sett viser forskning og statistikk at det er minoritetsgutter på yrkesfag som har lavest gjennomføringsgrad fra videregående opplæring i Norge (Imdi, 2021; Lødding, 2009; Rogstad, 2016; Steinkellner, 2017; Østby, 2014, s. 44-45), og manglende læreplan, fordommer og diskriminering, samt mobbing og ekskludering oppgis som mulige årsaker til dette (Lødding, 2009; Markussen & Seland, 2012). Rogstad (2016) peker dessuten på flere systemiske forhold i opplæringsinstitusjonene som skaper etniske skjevheter. Gjennom de kvalitative intervjuene har vi undersøkt hva et utvalg rådgivere og minoritetsgutter på yrkesfag i Kristiansand selv erfarer om læreplan og arbeidsliv i regionen, og de identifiserer en rekke ulike hindringer minoritetselvene står overfor. Selv om statistikken taler for seg, er én av rådgiverne også opptatt av å løfte frem alle dem som klarer seg bra, og sier:

*«Vi er nok alt for lite flinke til å løfte opp, altså til si noe om alle de som det går så bra for. Ja, og vi har, vi har jo mange ungdom med minoritetsspråklig bakgrunn som, som nettopp gjør det. Som på tross av sin situasjon, på tross av sin bakgrunn, på tross av at de har bodd, og kommer i fra krig og har traumer, så står de i noe som, eh, som eh, ja egentlig er litt sånn uforståelig. De greier skolen. De kommer ut i lære. De blir kjempegodt tatt imot. De gjør kjempegode jobber. Og det går bare veldig, veldig bra med dem. Og de forsvinner litt sånn i det der store bildet da. Så det, og det er litt synd.»*

Av de 17 elevinformantene våre på yrkesfag er det også fem som utelukkende har positive og uproblematisk erfaringer i møte med praksis og læreplan – vi lar også disse komme til orde i rapporten. Rådgiverne deler også flere erfaringer med flere strukturelle utfordringer og mangler i organiseringen rundt læreplasser, og etterlyser bedre rammer for å følge opp ungdommen. Utfordringene som går igjen i datamaterialet knytter seg til betydningen av språk, fordommer knyttet til bakgrunn, navn og hudfarge, betydningen av kontakter og nettverk, manglende søkerkompetanse, samt systemiske mangler rundt oppfølging og organiseringen av læreplanstildeling. I tillegg er det også klart at lavt karakternivå og mye fravær står i veien for å få læreplan. I dette delkapittelet vil vi gå nærmere inn på disse faktorene.

## 6.1 Betydningen av språk – norsk og relevant arbeidsspråk

**«Mange vil kanskje heller ha norske da som de liksom vet kan veldig godt norsk og alt sånn...»**  
–Rashid

Flere av guttene opplever egne norskspråklige ferdigheter som en barriere. Sitatet over er hentet fra Rashid. Han tror ikke at etnisk bakgrunn nødvendigvis har så mye å si, men opplever at språkferdigheter har stor betydning. Også Wasim mener mye handler om språk: «... mange opplever jo at de ikke får jobben som utenlandske. At de ikke får jobben. Men det er jo mest sannsynlig på grunn av språket egentlig». Bashir viser til intervjusituasjonen og hevder de norske søkerne har mye bedre forutsetninger til å gjøre et godt inntrykk der: «Ikke sant, la oss si på intervju, når de går på intervju og de skal fortelle om seg selv: De har lite fravær, de kan snakke, de er klare og når de spør så svarer man veldig kjapt tilbake og forstår». Selv om en utlending gjør og kan det samme, går det mye senere på grunn av språket, og han forventer derfor at «de velger alltid de norske». Omar, som nå er lærling, ser også at språklige faktorer kan gjøre det vanskelig for minoritets elever å få seg læreplan. Selv om han strålende fornøyd med alt som har å gjøre med både skole, yrkesfagvalg, utplassering, lærlingtid og bedrift, og er altså ikke alene om å ha positive erfaringer med arbeidsmiljø eller det å få tak i læreplan. Likevel reflekterer han nedenfor over større vanskeligheter for minoritets elever, og også han trodde selv at bedriftene i utgangspunktet foretrakk de «norske»:

*«Jeg tenkte kanskje de liker mest at norske skal komme og jobbe for de, de er jo veldig flinke i språket. Men det har vært kanskje noen som er litt dårlige i språket får ikke jobb eller praksisplass, fordi de... Det er mange som har vanskelig å forstå og kommunisere med, men jeg har opplevd det veldig fint å snakke og kommunisere.»*

Ahmed synes det er ekstra vanskelig med alle de nye ordene han må kunne knyttet til yrkesfaget. Som David tidligere har påpekt, opplever også Ahmed det som «dobbelts vanskelig, for du må lære nye ting som du ikke kan, også må du lære deg og jobbe med språket også da.» Rådgiverne vi har snakket med er også samstemte i at svake språkferdigheter kan stå i veien for å få lære plass, og flere av dem påpeker særlig manglende arbeidsspråk som en utfordring. Én av dem sier:

**«Og de strever nok også med, med å forstå en del sånne begreper som er knyttet til yrkesutøvelsen. Som gjør at selv om en bedrift får prøvet dem ut i fire uker så vil nok noen ganger konklusjonen være at, det, vet du hva, han kan ikke jobbe her fordi kan strever så mye med norsk språk. Så det liksom, det er også den siden av det...»**  
–Rådgiver

En annen rådgiver sier: «Mye av språkopplæringen er veldig lite knyttet til sånt arbeidsspråk. Det å skulle være i verkstedet og lære sjargongen, hvordan er det de prater ute på bedriften?» Yonas kjenner seg igjen i dette og sier: «Det er liksom det at man må kunne sånn mye forskjellige deler og ting og fagbegreper og sånt da». Han har selv opplevd å ikke få videre lære plass nettopp på grunn av språket:

**«Eh, de skrev at jeg er aktiv og veldig interessert i å jobbe, veldig mye og sånt. At jeg liksom er ikke sånn slapp og sånn, de skrev sånne ting – sånne positive ting da! Det andre var at, eh, det som ødela alt var at jeg sliter med å kunne liksom ord og navn på ting og sånt da, eh.. ja ... forståelse og sånt og hvordan det funker; montering og sånt»** –Yonas

Flere av guttene vi har intervjuet reflekterer over vanskelig arbeidsspråk og mener at deres egne språkferdigheter påvirker mulighetene de har i praksis og i arbeidslivet. Bashir snakker om hvordan de på lærlingplassen brukte vanskelige begreper og reagerte negativt når han ikke forsto eller gjorde en feil. Han opplever at de på arbeidsplassene ofte snakker veldig fort, og at han blir usikker på hva han egentlig skal gjøre – han etterlyser mer forståelse, tålmodighet og veiledning i praksis. Han sukker oppgitt at «det er vanskelig da at de forventer at jeg er like god i norsk som de norske, men det går ikke det...». Dårlige opplevelser i praksis har ført til at han ikke lenger ønsker en jobb hvor han må kommunisere med andre, og vil nå heller bli lastebil sjåfør – «for der snakker jeg med ingen når jeg kjører...»

En av rådgiverne er også kritisk til innholdet i språk- og introduksjonsopplæringen. H\* n peker på hvordan det hele er rettet mot at:

*«Du vil komme i gang igjen med livet så fort som mulig. Men egentlig; hele systemet i Norge består veldig mye av å sitte og vente til det blir din tur. Og sånn oppleves ofte de nulte årene. Nå kommer jeg til å være veldig generaliserende, og veldig fordomsfull: men de (elever med innvandrerbakgrunn red. amn.) blir ofte møtt av velmenende kvinner, som skal lære deg alt om norsk kultur. Og bruker veldig mye tid på å gå ut på tur, og hva vi gjør for noe til jul, og hvordan vi liker å ha det her i Norge. Og de (elevene red. amn.) vil bare komme seg fort ut i jobb, og tjene penger, og forsørge familien sin.»*

Rådgiveren kritiserer her hvordan språk- og introduksjonsopplæringen, slik den ses fra hans side, fokuserer på overfladiske aspekter ved norsk kultur, slik som tradisjoner og fritidsaktiviteter, mens den i mindre grad gir elevene de nødvendige ferdighetene og kunnskapene som trengs for å lykkes i utdanning og arbeidsliv. Videre peker også rådgiveren på hvordan dette bidrar til å opprettholde en passiv holdning blant minoritets elever ved å oppmuntre dem til å vente på sin "tur" i stedet for å ta aktivt del i samfunnet.

## 6.2 Betydningen av navn, hudfarge og bakgrunn

I tillegg til betydningen av språk er det flere av informantene våre, både elever og rådgivere, som mener at minoritetsbakgrunn og utenlandsklingende navn påvirker de unges læreplass- og jobbmuligheter. Hassan kjenner på usikkerhet om han får seg læreplass på grunn av navnet sitt, og Bashir er forberedt på at arbeidsgivere: «...leser Bashir og tar den søknaden til siden med en gang...» Anwar forventer også at navnet hans kan slå negativt ut i jobbsøkerprosessen, og ser for seg at arbeidsgiver tenker: «åh, han er utlending, navnet er... det passer ikke sammen, vil ikke ha han». Han sier at det nok også kan ha å gjøre med andre faktorer som dårlig CV eller søknad, men han antar likevel at det «å ha et annet navn da, eller et utenlandsk navn» kan representere en framtidig utfordring for ham. Videre sier han ettertenksomt at «det er bare sånn det er... ,men kanskje de ikke bør bare ta etternavn, fordi hva har navn å si for åssen personen er? Gir ikke mening.» Også Armin og Yonas er svært bevisste denne utfordringen, men de er begge likevel optimistiske på egne vegne. Vi kan dog spore en viss usikkerhet og ambivalens også hos dem i forhold til disse diskriminerende systemiske forholdene. Yonas reflekterer over å kunne bli nødt til å bytte navn for å få jobb. Han kjenner flere som har måtte gjøre det, og sier han aldri vil gjøre det selv, men:

*Yonas: «Så ja, jeg kjenner mange kompiser som for eksempel heter Ali eller Mustafa eller noe og de bytter til et annet norsk navn da for å søke jobb ... det er noen som gjør det. Fordi de tenker at det er lettere å få seg jobb da. Det er noen som har det sånn og jeg kjenner jo flere som har gjort det ...»*

*Intervjuer: «Hva tenker du om det da?»*

*Yonas: «Nei jeg tenker bare det er som det er liksom, men eh, jeg tenker jo bare at.... det er flaut å bytte navn liksom. Sånn jeg hadde aldri bytta navnet mitt, sånn det er navnet mitt liksom! Uansett hva som skjer, jeg kommer ikke til å bytte navn på grunn av jobb og sånt liksom. Det er jo den jeg er! Eller hvis jeg må, så må jeg gjøre det [...], men det er jo dumt å vite at det er sånn, at navnet kan gjøre det vanskelig med jobb liksom.»*

Khaled er en av informantene som til slutt så seg nødt til å bytte til et mer «norskklingende» navn for å få seg jobb. Tidligere fikk han ingen respons på søknadene han sendte, men straks han byttet navn fikk han tre svar. På hvert av jobbintervjuene fikk han, ikke uventet, spørsmålet om hva hans virkelige navn var – men, da hadde han i alle fall først fått anledning til å få presentere seg selv. Også rådgiverne erkjenner at navn nok har en betydning – en av dem sier:

*«Disse lærlingene, de elevene sender søknader skriftlig. Og så blir de plukket ut til intervjuer, sånn som vanlig altså. Og noen av de vil nok komme litt ned i bunka, hvis ikke de har hatt praksis, eh, nettopp på grunn av navnet.»*

Vi ser altså at navn og bakgrunn oppleves som en betydningsfull faktor i det å skulle få seg praksisutplassering, læreplass eller framtidig jobb, og fremstår for flere som et avgjørende hinder. Til tross for at flere er refleksive ovenfor denne læreplass- og jobbproblematikken og anerkjenner utfordringene, ser mange også positivt på framtidige muligheter. Armin nedenfor reflekterer blant annet over en slik ambivalens til disse diskriminerende systemiske forholdene. Han tror at noen arbeidsgivere «føler seg mer tryggere» med majoritetsnorske, men forventer ikke at dette blir en aktuell hindring for han selv.

*«Eh, jeg tenker hvis de ser for eksempel, at hvis jeg søker jobb og de ser liksom navnet mitt og etternavnet mitt, så ser de det navnet, også ser de kanskje en som heter Pål Rogersen eller noe sånt, ikke sant. Så føler jeg de ville ha tatt han først inn på intervjuene, kanskje de føler seg tryggere da» -Armin*

Bashir og Reza derimot ser ganske negativt på sine fremtidige muligheter, og de har begge personlige erfaringer med diskriminering på både strukturelt og hverdagslig nivå. Dessuten erfarer de begge at diskriminerende praksis forekommer selv om språklige ferdigheter eller evnenivå er like bra, noe som gjør at de opplever reell sjanseulikheter.

*«Hvis vi skal sammenlikne mellom meg og norske, la oss si 10% til meg og kanskje 90% til en som er norsk ... ja.. norske de har jo mye bedre mulighet; mye bedre muligheter! [...] Selv om en som ikke er norsk kan akkurat det samme.. de velger alltid de norske.. Eller la oss si før intervjuet da, det er to søknader... han leser Bashir og tar den til siden med en gang, også tar han den andre og leser la oss si 'Stian'. [...] min søknad blir kastet [...] Så kanskje de stoler mer på dem og tror at de er bedre? [...] Også tenker de utlendinger (anonymisert red. anm.).. kan ikke gjør det her fordi han er sånn eller sånn [...]» (Bashir).*

*«[...] Litt parten er språket da, kanskje det. Også andre parten er det liksom.. ehm jeg vet ikke egentlig, det er mange som jeg ser at de får ikke læreplass og de må bare vente eller sånn, bedriftene vil ikke ha dem. Jeg vet ikke, jeg vet ikke om det er rasistisk, men jeg ser at noen som får ikke læreplass som er utenlandsk.. alle norske får læreplass med en gang, hvorfor en utenlandsk får ikke læreplass? Ja vi bor i dette landet, vi vil studere vi også, vi vil få fagbrev liksom. Jeg tenker på at: hvorfor vil sjefene ikke ha dem liksom? [...] Jeg vet om en som er født her i Norge og flink i språk og alt sånn, men han er utenlandsk bakgrunn, men han mista læreplassen også liksom. Så det skjer med utenlandske! Jeg vet ikke hvorfor? Ikke med de norske elevene? [...] Årsaken [til avslag], mange som liker ikke utenlandske sikkert. Det.. eh, ... ja. Det var eneste årsaken fordi, jeg vet ikke, de vet ikke så mye om utenlandske, hvordan de er. Så de er redde sikkert, eller tenker at: 'han kan ikke gjøre en like god jobb' [...] Sånn liksom de har ikke opplevd å jobbe med en utenlandsk liksom» (Reza).*

Som Reza forklarer, så erfarer det diskriminerende holdninger blant bedrifter som bort-selektorer 'utenlandske' fordi de ikke vet «[...] hvordan han er, kommer han på tiden eller ikke og alt sånn. Så de er redd for det også.» Reza fastslår at for 'utenlandske' så er det «vanskeligere da enn for norske», og synes det er synd å vite at det er færre muligheter i utdanning og jobb basert på bakgrunn. Erfart diskriminering eller mistanker om strukturell diskriminering kan også ha videre konsekvenser for skolegang. Da Bashir hørte at det blir svært vanskelig å få læreplass, ble dette et vendepunkt for han. Han gikk fra å være en svært motivert elev med høye karakterer og skolelyst, til lav trivsel, høyt fravær og langt dårligere karakterer: «Sånn hva er poenget med dette da hvis man uansett ikke får læreplass? Sånn hva er vitsen [...]» Mangel på læreplass og utplassering gjør det umulig å få fagbrev og jobb. Han tydeliggjør også hvordan det er strevsomt og demotiverende å iherdig jobbe for å få yrkesopplæring i utplassering uten å få det, og forteller at «[...] hver gang jeg går og spør så de vil ikke ha fordi jeg er utenlandsk eller har annen bakgrunn da, at jeg ikke er norsk fordi de alltid velger norske og bare vil ha norske». Dette igjen gjør at han ser mørkt på det å skaffe seg læreplass, spesielt nå som han har en kombinasjon av både høyt fravær, sviktende karakterer, og ikke minst lavere norskspråklige ferdigheter og minoritetsbakgrunn.

De diskriminerende hindringene som hittil er pekt på – omkring utenlandsk navn og minoritetsbakgrunn som enkelte igjen kopler til forestillinger om (norsk)språklige og kulturelle utfordringer og/eller lavere ferdighetsnivå – blir her oppsummert av Bashir. Slik viser han hvordan diskriminerende hindringer ofte kan virke implisitt og i et komplekst samspill, uten at det nødvendigvis finnes et intendert diskriminerende rammeverk. Spesielt peker han på hvordan han som minoritetsspråklig trenger litt lenger tid, og derfor at arbeidsgivere har et tankesett om at han som 'utenlandsk' står i fare for å:

*«[...] skade eller ødelegge for bedriften da hvis jeg skal lære hos de og tar lang tid». Derfor sier han videre at det er «[...] vanskelig å få seg jobb og læreplass på grunn av bakgrunn... helt umulig ikke sant... man kommer jo som siste valg da» -Bashir*

Som vi ser, basert på flere av guttenes virkelighetsoppfatning, opplever de ofte at det blir satt likhetstegn mellom minoritetsbakgrunn og lavere ferdighetsnivå, og at majoritetsnorske derfor er det sikreste valget. Dette kan sies å samsvare med større statistiske undersøkelser som viser at omtrentlig to tredjedeler av nordmenn anser norsk kultur som overlegen (Bratt, 2022; Ponce, 2022); samt statistikk som bidrar til å synliggjøre kulturelle rasismeformer, og «risse opp konturene av rasemessige/etniske skillelinjer, [og] former for rasistiske og ekskluderende holdninger» (Ponce, 2022, s. 77). Rapporten om strukturell rasisme i Oslo peker også på at 58,8% av respondentene har opplevd å bli behandlet dårligere enn andre på grunn av sin kulturelle eller etniske bakgrunn i forbindelse med jobbsøkningsprosesser (Bangstad et al., 2022, s. 56). Når flere av minoritetsguttene oppfatter at norske arbeidsgivere har visse etnokulturelle preferanser og tilbøyeligheter mot 'norske', der norskhet implisitt forbindes med navn, norskspråklige ferdigheter og høyere mestringsnivå eller «kvalitet», kan dette ses i lys av kulturell rasisme: Andregjøring og hierarkisering skjer ikke kun basert på kroppslige trekk eller utseendebaserte karakteristika (slik som den «klassiske» rasismen), men kulturelle særtrekk benyttes også i nedvurderings- og diskrimineringsprosesser.

Selv om majoriteten av guttene er bevisste på at det foregår diskriminering i arbeidslivet, er bildet riktignok komplekst og sammensatt, og flere av informantene ser lyst på det å få lære plass. Noen har også erfart at egen bakgrunn eller navn ikke har hatt noe som helst av betydning for lære plass-, utplasserings- eller jobbmuligheter. Eksempelvis Ahmed som tror det blir «lett» å få jobb fordi det er høy etterspørsel etter hans spesifikke yrkesfagkompetanse, og han tror ikke at bakgrunn vil skape «[...] noe forskjell egentlig eller noe som påvirker det veldig mye. Det skal være vanlig vil jeg si, som de andre.» Rashid har også gode erfaringer med arbeidsgivere og opplever at bakgrunn er en helt ubetydelig faktor. Som hans nåværende sjef sier så er det ikke viktig hvor en ansatt opprinnelig er i fra, men «[...] han sa 'jeg vil ha en som kan jobbe'. Bakgrunnen for han er jo ikke så mye viktig». Som Rashid uttrykker videre så er bakgrunn ubetydelig for arbeidet i samfunnet, og sier:

«[...] Det kommer an på hvor god du er til å jobbe liksom, de trenger en god jobb av deg, de trenger ikke en god bakgrunn av deg» - Rashid

Likevel er det en ambivalens å spore hos mange av guttene, gjennom en usikkerhet og bevissthet om at mulige diskriminerende hindringer eksisterer i arbeidslivet. Realiteten er at minoritetsguttene på yrkesfag er på frafallstoppen (Imdi, 2021; Steinkellner, 2017; Østby, 2014, s. 44-45), og forskningslitteraturen antyder at dette til en viss grad kan forklares med manglende muligheter for lære plass (jf. Rogstad, 2016). Åtte av minoritetsguttene på yrkesfag mener at deres bakgrunn har betydning for om de får praksisplass eller ikke, og intervjuene med rådgiverne bekrefter også at denne gruppen kan komme til å møte diskriminerende holdninger. Informantene erfarer å bli sett på som «utlending» og at arbeidsgivere ofte har fordommer mot dem før de blir kjent med dem. Selv om Omar selv har fått seg lære plass og har gode erfaringer fra praksis, er også han av den oppfatning at det nok er «mange som liker best de norske og sånn, og at det kan være vanskeligere hvis man har annen bakgrunn da eller er utlending, ja...»

Også flere av minoritetsjentene vi har intervjuet forteller om fordommer og diskriminering i arbeidslivet. Én av dem forteller at hun og to andre ungdommer med synlig minoritetsbakgrunn ble plassert på lageret på arbeidsplassen sin og at de ikke fikk stå i kundemottaket. Begrunnelsen fra arbeidsgiver var at nordmenn er skeptiske til «utlendinger» og at det kunne være negativt for bedriften å ha dem som «ansiktet utad». Beata har svarte krøller og har det flettet i mange lange fletter, såkalte braids. Hun forteller at både hun og søsteren på jobbintervju har fått høre at «du kan ikke jobbe her hvis du har braids [...] Og, hvordan er det relevant liksom? Jeg kan jo bare ta det i hestehale eller noe [...]».

Flere av rådgiverne har også erfaringer med at potensielle arbeidsgivere er skeptiske til elever med synlig minoritetsbakgrunn. En av dem forteller en historie om ei jente med minoritetsbakgrunn som søkte praksisplass via opplæringskontoret. Hun brukte hijab og rådgiveren hadde oppfordret henne til å skrive dette i CV-en, samt være åpen på at hun kunne diskutere bruken med arbeidsgiver hvis nødvendig (med tanke på om det kunne være arbeidssituasjoner som kunne være farlige med tanke på bruken, red. anm.): «Så jeg har bedt henne om å være åpen, bedt henne om vise seg som en person [...]. Og jeg tenkte jo at dette er en god ting. Her kan vi komme, liksom i, 'jeg tar initiativ til å snakke om hodeplagget mitt.'» Svaret fra opplæringskontoret var nedslående – jenta fikk høre rett ut at hun aldri ville bli vurdert for praksisplass innen yrket dersom hun «gikk rundt med hijab». Rådgiveren forteller videre:

*«Og jeg ringte og snakket med kommunen [...]. Så sier jeg det at ja, hun bruker hijab. Og - Ja, kan hun ikke norsk? (svarer de hos kommunen, red. anm.) Og så blir jeg helt sånn der: 'Når snakka jeg om norsk?' Jeg sa ikke hvor hun var i fra en gang. Jeg sa hun brukte hijab. (og de svarer: red. anm.) - Ja, for det er jo veldig vanskelig. Vi har de jo i helsevesenet hele tiden. Vi har jo kjempeproblemer å forstå hva de sier! Og så blir jeg helt sånn der... (himler med øynene) Det er så mange antagelser, så mye, liksom sånn der... Som gjør at de ikke - de får ikke den samme fair behandlingen! Og hun er den som har sendt flest søknader gjennom hele året, og pendler til Kristiansand hver dag... Hun valgte å gå på denne studieretningen for å ta et selvstendig valg. I stedet for å ta helse og oppvekst som rådgiveren anbefalte. Hun har gjort så mange riktige ting på veien! Har ikke fått noen tilrettelegging for det. Det er jo ikke noe vits å tilrettelegge for henne, for foreldrene maser ikke, og kjefter ikke. Hun har tatt imot de dårligste utplasseringene fordi ingen av de 'fancy' stedene svarer henne. Og sitter nå på VG3 i skole uten utplasseringsplass og møter disse her (fra opplæringskontoret), når du til og med er åpen og i dialog.»*

Disse funnene knyttet til betydningen av navn, klesdrakt eller kulturell bakgrunn finner vi igjen i studier av Midtbøen og Rogstad (2012) og Midtbøen (2021). De finner at sannsynligheten for å bli kalt inn til jobbintervju reduseres med omtrent 25 prosent når man har et utenlandsk klingende navn, sammenlignet med en identisk søker med et vanlig norsk navn. Midtbøens forskning konkluderer videre med at hudfarge og synlig minoritet også er vanlige diskrimineringsfaktorer. Også SSBs livskvalitetsundersøkelse fra 2021 slår fast at «halvparten av norskfødte med innvandrerforeldre og 40% av innvandrere ble utsatt for diskriminering, mot 19% av øvrig befolkning» (Oppøyen, 2022). Undersøkelsen viser at hver fjerde innvandrere opplevde diskriminering på grunn av sin etniske bakgrunn, mens 12% oppga hudfarge og 7% religion/livssyn som diskrimineringsgrunnlag (Oppøyen, 2022).

### 6.3 Betydningen av kontakter og nettverk: «Man må kjenne noen [...]».

Flere av ungdommene vi har snakket med er klare på hvor viktig kontakter og nettverk er for å få innpass i arbeidslivet. Malik slår fast at man alltid får seg lære plass «hvis du har kontakter». På spørsmål om hva Hassan tenker om det å skaffe seg lære plass, svarer han:

*«Ehm... kanskje litt utfordring faktisk, fordi jeg vet jo ikke om firmaer og sånn. Jeg kjenner ikke folk... så liksom jeg vet ikke hvilke firmaer jeg skal gå til eller hvilke firmaer jeg ikke skal gå til skjønner du. Fordi jeg er ikke så... jeg vet ikke om sånt. Og det er jo mange som allerede kjenner folk ikke sant i jobber og firmaer og sånn, og jeg kjenner ikke noen... så det kan være litt vanskeligere...» -Hassan*

Hassan ser på det å skaffe seg lære plass og jobb som en utfordring, og i likhet med andre synliggjør han hvordan et manglende nettverk eller kontakter innenfor arbeidslivet gjør det vanskelig. Han illustrerer hvordan norsk ungdom gjerne kjenner lokale firmaer og arbeidsgivere i potensielle lærebedrifter som kan gi dem jobb eller læreplasser, og mange vet derfor hvem de 'skal gå til' eller forhøre seg med for å få lære plass. Minoritets elever derimot, som ikke alltid har de samme kontaktforbindelsene til lokale arbeidsgivere eller bedrifter, vet derfor ikke alltid hvem de skal gå til.



Skandinavisk forskning bekrefter hvordan gode bekjenskaper og kontakter i arbeidslivet øker sjansen for arbeid, og at sannsynligheten for arbeidsledighet er større om man ikke har slike bekjenskaper. Dette er særlig betydningsfullt for minoritetsungdom (Hällsten et al., 2016), spesielt da unge med innvandrerbakgrunn oftere har foreldre uten like gode nettverksforbindelser eller kontakter til arbeidsmarkedet som majoritetsnorske (NOU, 2010: 7, s. 198). Rashid har kjent dette på kroppen og sier:

**«Man må kjenne noen, og vi som ikke har bodd kanskje her i mange år og vokst opp her og kjenner folk og sånn - da er det ikke like lett» - Rashid**

På VG1 prøvde Rashid å skaffe seg praksisplass, men uten kontakter eller tidligere erfaring å vise til, endte han, sammen med flere andre innvandrerkompisar, opp i verkstedet på skolen fremfor i praksisbasert yrkesopplæring. For Rashid og vennene får mangel på praksisplass en forsterkende effekt på den allerede manglende tilknytningen de har til arbeidslivet – uten praksis eller lære plass går de glipp av muligheten til å stifte nettopp det første nødvendige bekjentskapet med mulige lærebedrifter og framtidige arbeidsgivere. Denne problematikken bekymrer også rådgiverne, og en av dem sier:

**«[...] mange av de unge der (minoritetsungdom) har ikke foreldre som har relasjoner eller kontakter inn til bedrifter. Og mange av de ungdommene som skaffer seg lærlingplass har gjerne hatt sommerjobb tidligere i bedrifter, gjennom far eller mor. Og det har ikke disse hatt. Og det fanger kanskje ikke skolen opp. At disse har ikke fått liksom, fått lov å knytte relasjon til bedriftene tidlig sånn som de andre i klassen.»**

En annen rådgiver sier:

**«Vi gir læreplasser til de som vi er i familie med. Kjenner den og den. Ja, det er jo sønnen til naboen. Det er liksom, han har vi hørt om, og dette er et etternavn som vi kjenner. Selvfølgelig skal vi hjelpe deg. Det er de første som får ja. Og så er det de som ikke har så mye nettverk som vi må jobbe litt mer med, men, som har på en måte tingene i orden da. Så sitter du igjen med de som ... Enten fordi de har et hodeplagg, for det de har Tourettes syndrom. For altså, den der åpenheten og inkludering og sånt, det er bare piss. Vi har ikke det.»**

De strukturelle og systemiske forholdene som her manifesterer seg er at graden av kontakter og nettverk til arbeidsgivere er én (av flere) bestemmende faktorer for tilgang til lærebedrifter, og dette tenderer ofte mot en etnokulturell skjevhet. Kjenner man noen lærekandidater fra utplassering eller gjennom personlige kontakter som man vet er dyktige, så er det gjerne 'trygt og komfortabelt' (jf. forrige delkapittel) fra et bedriftsøkonomisk perspektiv å velge disse. Selv om etnisitet ikke er påtenkt fra arbeidsgivers side i seleksjonsprosessen, så vil det likevel få et etnisk skjevt utfall gitt de skjeve strukturforholdene omkring nettverks – og kontaktforbindelser. Når forskning viser at minoritetsgutter sliter med å få lære plass selv etter at karakterer og norskspråklige/norskulturelle forhold er tatt høyde for (Lødding, 2009; Helland & Støren, 2004, s. 94-97), er nettopp diskriminering og manglende nettverk pekt på som mulige årsaker (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 18; NOU 2011:14, s. 195).

#### 6.4 Betydningen av søkerkompetanse

I forlengelsen av problematikken rundt manglende nettverk, kommer også betydningen av manglende søkerkompetanse. Flere av rådgiverne peker på at systemet med læreplass forutsetter både søkerkompetanse og nettverk inn i bedrifter – en av dem sier:

«[...] Men det er ting som ikke kommer av seg selv. [...], og det er lite kunnskap om hvordan man skal søke, ikke sant, og pappa har ingen plass å tipse om eller noe sted hvor han kjenner en arbeidsformann, ikke sant? Det er jo faktisk sånn de fleste får praksis. Og også får læreplass. Så tenker jeg at det burde vært mye bedre sånne universelle løsninger på akkurat det» –Rådgiver

En annen rådgiver peker også på at elevene i utgangspunktet blir overlatt til seg selv i søknadsprosessen, og sier: «Og i utgangspunktet så blir ungdommene, ja, så gjør de dette sånn selv. De får ikke så mye hjelp av skolen, med den direkte søknaden. [...]Eh, så der blir de overlatt til seg selv, men skolen støtter litt opp hvis elevene sier at de trenger hjelp.» Anwar, en av minoritetselvene, reflekterer over kvaliteten på sin egen CV og søknad. Han har søkt mange jobber uten å få svar, og sier: «...men det kan være fordi min søknad var dritt eller min CV var dårlig eller noe sånt, men eh, ja, det er bare det...»

Basert på informantens utsagn er det behov for å styrke søkerkompetansen blant elevene. Å utvikle elevenes ferdigheter i å søke jobber og læreplasser er viktig for å få innpass i arbeidslivet. For minoritetsungdommer kan det omfatte ekstra fokus på opplæring i CV-skriving, søknadsprosesser og intervjuferdigheter. Det er også viktig å ta hensyn til ulikheter i tilgangen til støtte og veiledning i søknadsprosessen. Minoritets elever og elever fra lavere sosioøkonomiske bakgrunner kan være spesielt sårbare fordi de kanskje ikke har samme ressursene eller nettverkene som andre elever har. Derfor bør det legges til rette for spesifikk støtte og veiledning som tar hensyn til deres behov og utfordringer.

Viktigheten av systemiske støtteordninger synliggjøres også gjennom intervjuene blant annet gjennom økt tilgang på læreplasser og praksisplasser for alle elever. Tidligere forskning understreker også dette gjennom å peke på at mangel på læreplasser og opplevelsen av et diskriminerende system kan føre til sviktende motivasjon, fallende karakterer og potensielt frafall (Rogstad, 2016).

#### 6.5 Betydningen av karakterer og fravær - «Sånn hva er poenget med dette da hvis man uansett ikke får læreplass? Sånn hva er vitsen ...?»

Sitatet i starten av dette delkapittelet kommer fra Bashir. Han har opplevd hvordan det både er strevsomt og demotiverende å jobbe for å få praksisplass uten å få det. Bashir deler sin frustrasjon over å stadig støte på barrierer i søket etter praksisplass, som han føler skyldes hans utenlandske navn og bakgrunn og de fordommene han møter:

«De sier: 'vi skriver navnet ditt ned', ikke sant, men jeg får ingen svar!... Jeg eh, liksom har lett masse, masse, masse og jeg får ikke noe svar, og det er det som egentlig gjorde at jeg droppet litt og litt på skolen ikke sant, at det ikke ble noe gøy lenger og jeg ser ikke helt poenget med skole lenger og det er ikke noe vits ikke sant, når du uansett ikke får læreplass eller utplassering da, sånn det er ikke sikkert du får fagbrev eller noe sånt da, ikke sant» (Bashir).

Denne erkjennelsen av at det kan bli vanskelig å sikre seg en læreplass eller praksisplass går igjen hos flere av informantene, og flere forteller, som Bashir, at det går ut over motivasjonen for skolearbeid og følgelig også karakterer og fravær. Reza sier:

«[...] hvis du ser på den gutten som.. noen av mine venner som er utenlandsk, som får ikke læreplass også de får ikke nok hjelp. Så de orker ikke å gå på skolen, de orker ikke å bare gå, også bare til slutten de skal få ingenting liksom. Så det er jo mange som bare dropper skolen da og slutter å gå der ikke sant... de orker ikke da å gå på skolen ikke sant.»

Som Bashir og Reza eksemplifiserer så kan vissheten om store utfordringer med læreplass og diskriminering i arbeidslivet, være svært demotiverende og bidra til frafall. Dette kan også kontekstualiseres i lys av Rogstads (2016) studie, som blant annet tematiserer årsaker til frafall gjennom kvalitative intervjuer av minoritetsungdom. Studien peker blant annet på at arbeidsmarkedet ekskluderer bestemte grupper, der innvandregrupper er spesielt konjunkturutsatt og sårbare for økonomiske svingninger. Guttedominerte yrkesfag står også i en særstilling, og siden slike systemisk utenforskapende og ekskluderende mekanismer rammer minoritetsgutter hardest, så kan de fortolkes som en strukturell diskriminerende faktor (s. 140). Dette strukturelle rasismeperspektivet kan brukes for å belyse skolefrafallet bedre gjennom nettopp ulikheter i tilgang på læreplass, der mangel på læreplass kan gjøre det demotiverende og slik 'ikke verdt det' (Rogstad, 2016).

Reza peker også på en annen strukturell hindring som potensielt kan ramme mange av minoritetselvene hardt – nemlig et forslag om å legge ned tilbudet om VG3 fagopplæring i skole:

**«...vi har først vanskelig med å få læreplass og kanskje vanskelig på læreplass og [i] bedrift, og så skal de stenge ned den andre muligheten? Det er liksom, det blir sååå mye vanskeligere for oss da og så.. eh, ikke de samme mulighetene... hva skal vi gjøre da på en måte? Så at de stenger, det er jo oss utenlandske det går dårlig for, ikke de norske. Men de bryr seg ikke da.» -Reza**

Reza utdyper dette videre med å fortelle om en kamerat:

*«Når jeg spør han vennen min som fikk ikke læreplass, så de fant til han en plass på lager liksom. Han må kjøre truck. Jeg spurte han åssen det er også han sa: 'jeg studerer noe helt annet også finner de en plass eller jobb til meg på en annen linje som jeg ikke liker'. Mhm... Så jeg tror de burde finne læreplass til han liksom og få liksom.. eller få han inn på VG3, men de vil stenge VG3 på denne linja eller dette yrkesfaget, så da må han bare slutte egentlig... Har ikke noe valg... selv om han veldig gjerne vil få fagbrev og utdanning og alt sånn så må han slutte, for hva skal han gjøre? Han får ikke læreplass på grunn av utenlandsk bakgrunn og de setter han på et annet yrkesfag og en helt annen jobb som han ikke liker, og det er det han får – og så kan han ikke gå VG3 i skole fordi de skal slutte med det!»*

Deres erfaringer belyser eksistensen av systemiske barrierer som kan ha dype røtter i, eller bli forsterket av, strukturell rasisme. Disse barrierene opererer ekskluderende, og rettes i praksis mot minoritetsgrupper. Dette vil bli ytterligere belyst i kapittel 7.2.

### **6.6 Ulik og 'vilkårlig' oppfølging og organisering av læreplassdeling**

Vi skal nå se nærmere på hvilke erfaringer informantene har når det gjelder oppfølging og organisering av læreplassdeling. Datamaterialet viser at det er relativt stor variasjon i hvordan elevene opplever overgangen og følges opp, og gir et innblikk i ulik og en til tider vilkårlig praksis i hvordan skolesystemet og det offentlige støtter elevene gjennom overgangsfasen fra skole til arbeidsliv. Også her er det viktig å påpeke at flere elever uttrykker stor tillit til at skolen «fikser alt» og gir ros til både lærere og skolesystemet for deres støtte. Andre opplever imidlertid, som vi allerede har vært inne på, denne overgangen til arbeidslivet som en langt mer usikker og utfordrende prosess som de står ganske alene i.

Flere av minoritetselvene oppgir at skolen har gode strukturelle rammebetingelser og ordninger som støtter elevene med det som har med læreplass eller utplassering å gjøre. Det er flere som særlig fremhever at lærerne har en viktig rolle som støtte og kontaktperson mellom dem og lærebedrifter. Lærere og skole fremstår slik for mange som en trygghet med tanke på utplassering og læretiden. Som Anwar sier så er det «[...] læreren [som] spør om læreplasser og sånt. Så de hjelper, og jeg trenger egentlig ikke gjøre noe». Han har allerede vært i yrkesutplassering (praksis) og ser videre svært positivt på framtidige muligheter. Også Kawa og Wasim er overbevist om at det er skolen som «fikser alt» og de er begge svært fornøyde med hjelpen de har fått fra skolens side. De har også begge fått tildelt praksisplass. Yonas drømmer om å gå lærling og få fagbrev, men han er noe mer usikker på om han får arbeid, selv om også han lener seg på hjelp fra skolen:

*«Men det er jo usikkert om jeg får plass ikke sant.. jeg tror jeg... eller læreren sa han også skulle prøve og sånt, men ja... [...] Eh ja skolen hjelper meg også ja... litt dumt hvis man ikke får læreplass da... sånn da må man kanskje velge noe helt annet. Får ikke jobb uten fagbrev og uten å ha gått som lærling.. så kan bli litt usikker... Men det er bra da at skolen hjelper, det er bedre enn å gjøre det helt alene selv liksom, for det er litt stress å gjøre selv.»*

David forteller også om lærere som hjelper så godt de kan med å få elevene ut til bedrifter, og sier at det primært er lærerne som «fikser det» i samråd med læresenteret eller liknende: «Jeg snakka egentlig bare med læreren min og han hjalp meg. Så de hjelper veldig godt til og sånn ikke sant, så det er god sånn ordning for det da». David antyder likevel videre at den enkelte elev også bør ha et visst ansvar selv, til tross for gode rammer og strukturelle støtteordninger. Han illustrerer at man kan spørre firmaer direkte selv, men hvis man ikke får læreplass så er det lærere eller «læringscenteret som eh, på en måte hjelper oss da med å få læreplass ut i bedrift».

Det David nevner her bidrar ytterligere til å belyse hvordan systemiske støttende rammer rundt elevene fra skole, lærere og læringscentre kan ha en ekstra betydningsfull funksjon, siden elever også selv «[...] kan spørre om det [læreplass] sånn i firma, og da får vi det eller så får vi det ikke». Derfor vil støttende rammebetingelser som skole, lærere og læringscenteret har gjennom sine tilretteleggende, veiledende og formidlende funksjoner, være ekstra viktige.

En rådgiver kommenterer i denne sammenheng behovet for å øke kunnskapen om tilgjengelige støtteordninger og gi tilstrekkelig informasjon om prosessen for å sikre at minoritets elever får den hjelpen de trenger og har rett på. Rådgiveren peker på at det er manglende kunnskap om flere mulige ordninger både blant elever og ansatte, noe som gjør at de tilgjengelige ressursene ikke blir tilstrekkelig

og riktig utnyttet. Dette kan skape ytterligere barrierer for minoritetsgrupper som trenger ekstra støtte i denne overgangsperioden. Rådgiveren peker videre på at:

*«Og der er det nok noe som i, eh, som kanskje skole, eller, ehm. Overgangen mellom videregående skole og lære, det har alltid vært, eller fram til nå vært en liten sånn ... En sårbar overgang. Skolen liksom tenker at nå er de ferdig på skolen, nå har vi gjort jobben vår, eh, de som tar dem imot, bedriftene, de sier ja, vi, vi intervjuer og ansetter, og da har vi gjort jobben vår. Og så ser vi at der er en del overganger, Så det er klart at der er støtte-ordninger knyttet til økonomi, som bedriftene kan få» (Rådgiver).*

Wasim kjenner til støtteordningene og forteller at opplæringskontoret er en viktig aktør som har en hjelpende og støttende funksjon, og at det er de som «hjelper og sikrer læreplass». Hvis det er slik at han ikke hadde fått læreplass gjennom lærere, skole eller på annet vis, «[...] da må opplæringskontoret hjelpe meg å finne et nytt firma». Dette er også grunnen til at han aldri så på det som særlig utfordrende eller vanskelig å få tak i læreplass, nettopp fordi slike strukturelle og institusjonelle støtteordninger og rammer rundt elevene bidrar til sikkerhet og trygghet. Også Malik er et eksempel på hvordan slike systemiske støtteordninger har verdifulle effekter, ved at man slik blir positiv og optimistisk til tilgang på praksisplasser eller læreplasser. Han mener dette er «lett», hovedsakelig fordi det er garantert fra et (skole) system som fikser alt av praksisplasser og læreplasser for de som ønsker: «[...] jeg tror det er veldig lett her i hvert fall. Du er jo sånn garantert plass og sånt. Fra skolen og sånt. Så det er skolen som fikser det, hvis man vil gå ut i lære og praksis da». Ikke bare blir viktigheten av slike systemiske støtteordninger synliggjort gjennom økt tilgang på læreplasser og praksisplasser for alle elever - men betydningen av slike rammer og støtteordninger vises også gjennom dets tryggende funksjoner for elevene, som kan fjerne mye usikkerhet og tvil rundt læreplassutfordringer.

Som tidligere sett viser forskning hvordan mangel på læreplasser og opplevelsen av et vanskeliggjørende eller diskriminerende system, kan medføre sviktende motivasjon, fallende karakterer og frafall (Rogstad, 2016). Dette er som nevnt Bashir et eksempel på. I motsetning til hva informantene over forteller har ikke han erfart de samme støtteordningene og garantiene. Til tross for hyggelige lærere som prøver å finne læreplasser og praksisplasser, uttrykker ikke han som flere av de andre at han er 'sikret' av et system. Da han attpåtil mistet sin plass i utplassering etter en kort tid på grunn av en enkel misforståelse (noe han selv kaller 'rasisme'), så ser han nå mørkt på det:

**Intervjuer:** «Hvem sitt ansvar er det å fikse læreplass?»

**Bashir:** «Det er mitt ansvar».

**Intervjuer:** «Hva synes du om det da?»

**Bashir:** «Ja det blir vanskelig. Jeg sier det for framover så blir det veldig vanskelig! Og spesielt, jeg vet ikke om de skriver det ned at jeg fikk sparken fra utplassering [...] at når jeg skal skaffe meg læreplass at det står at jeg ble sparket fra bedriften eller utplassering.. oi ... og i tillegg jeg er en utlending (anonymisert red. anm.). Ufff.. veldig, veldig, vanskelig ... Skolen eller læreren prøver jo det beste på en måte å finne til meg plass og de er veldig hyggelige, men læreren sier: jeg finner ikke. Læreren finner ikke heller! Læreren prøver, men sa at han så vidt fant plass til meg der jeg var og ble sparket...så ja...»

Bashirs opplevelse av å føle seg alene i jakten på en læreplass belyser behovet for bedre støtteordninger og koordinering fra skolens side. Mens han reflekterer over utfordringene han har møtt, gir en rådgiver innblikk i hvordan tidligere støtteordninger som «NAV i skole» bidro til å styrke skolens evne til å hjelpe elever i lignende situasjoner:

**Rådgiver:** «Ja, altså tidligere hadde vi jo noe som heter «NAV i skole», og det hjalp jo oss veldig! Og vi har jo ikke.. Altså vi rådgivere har jo ikke den kompetansen, sånn på dette. Og det er jo også litt sånn kommunalt, så det vi kan hjelpe de med, det er jo Lånekassa og, og søke på riktig, ikke vel. Men så får de kanskje ofte flyktningstipend og sånn, men det, det er jo det. Det må jo de oppgi til oss. Vi kan ikke se det noe sted. Nei, vi har ikke noe sånn systemer på det så.»

**Intervjuer:** «Hvor ble det av NAV i skole?»

**Rådgiver:** «Ja, det kan du si. Det var, det var jo et prosjekt, hm. Og det hadde de vel ikke råd til mer?»

**Intervjuer:** «Men det opplevde dere som, som bra?»

**Rådgiver:** «Veldig ja, og det var veldig bra for disse. De som trengte en del sånt NAV-støtte.. som for dette, det også bare si at, ja dere må ta kontakt med NAV. Da er det jo utallige, altså det er jo ... Der fikk de liksom personlig oppfølging. Vi var så fornøyde, så det var.. Og bare.. Tidligere, til å begynne med var det jo da, og de var to stykker, altså de begynte så stort, men for oss på slutten når de skulle - altså når vi så at dette kom de ikke til å ha penger til - ja, det var en dag i uka.»

Denne rådgiveren reflekterer over den tidligere tilgjengeligheten av «NAV i skole» og behovet for denne støtten. Hen peker på begrensninger i rådgivernes kompetanse og strukturelle utfordringer knyttet til tilgang på informasjon og ressurser.

En annen rådgiver forteller også hvordan kommunens utvelgelse av ungdommer til lærlingplasser kan virke svært vilkårlig og skape stor frustrasjon og usikkerhet, også hos de ansatte. Hen beskriver en hendelse hvor alle elevene i en klasse på 30 sendte søknader om lærlingplass til kommunen. Klassen besto av kun av minoritets elever, og alle hadde gyldig vitnemål:

*Rådgiver: «[...] og, de hørte ingenting. Og så ble vi jo, så etterspurte vi, og da fikk de bare én felles beskjed: Nei, dere strakk, dere nådde ikke opp denne gangen. [...] Ja, det er jo kommunen for dette. Da er det sånn at da ga de halve klassen. Mens de andre de kom ikke inn på intervju en gang. Og det er da, da begynte jeg, dette er jo ikke riktig! Fordi jeg har tatt inn, og det er jo, for det var, da jeg tenkte at det her er litt sånn... Rett og slett at, det var jo ikke person. Det var ikke karakterene, for alle hadde bestått. Og hva skulle de da gjøre? Hvor? Hva er det som gjorde...? De fikk ikke beskjed om hva det var som gjorde at... Så det reagerte vi på, men vi kom ikke noen vei. Det var jo bare en felles beskjed at de ikke nådde opp: Det var bare minoriteter... alle var av minoritetsbakgrunn. Ja.»*

Denne rådgiverens fortelling gir et bilde av en problematisk praksis der ungdommer ser ut til å tildeles lærlingplasser på en vilkårlig måte, uten hensyn til karakterer eller individuelle egenskaper. Det blir også påpekt at samtlige av de 30 elevene som søkte har minoritetsbakgrunn. Situasjonen er særlig kritikkverdig fordi den viser en manglende transparent og rettferdig prosess i tildelingen av lærlingplasser, noe som kan føre til frustrasjon, usikkerhet og mistillit hos både elevene og deres veiledere. Denne typen praksis kan bidra til å forsterke ulikheter og diskriminering blant minoritetsgrupper. Det er også verdt å reflektere over om en slik situasjon ville ha oppstått dersom det var en klasse bestående av etnisk norske elever.

Enkelte lærlinger opplever også å miste læreplassen sin. En annen rådgiver reflekterer omkring dette:

*«Ehm, noen av de som mister læreplassene. Har tre nå på lista som, som har mistet læreplass. Ehm, eh, og en opplevde altså, en opplevde nok at det var fordi at han hadde en annen hudfarge. Eller var, hadde en annen kultur. Og når de opplever det, så er de ... (pause). I utgangspunktet så har de et støtteapparat, men det som, som er vanskelig, det er at de kjenner ikke det. Og, og vi får veldig ofte greie på det når det er for sent. Når man er ute i lære, så, så blir man en arbeidstaker og har en arbeidsgiver. Selv om vi har fagopplæringen i fylket som er ansvarlig for lærekontrakter. Og alle lærlinger har et opplæringskontor som besøker de av og til.»*

Rådgiverens erfaringer viser til en utfordring med systemet når det gjelder å fange opp og håndtere tilfeller der lærlinger mister læreplassene sine på grunn av hudfarge eller kulturell bakgrunn. Dette understreker videre behovet for tettere oppfølging og oppmerksomhet rundt rasismeperspektiver i tildelingsprosesser for læreplasser. Rådgiveren utdyper videre behovet for systemer for tidlig melding:

**«Eh, men vi hadde jo ønsket at når det er ungdom som opplevde en del sånne trakasseringer og et arbeidsforhold som var dårlig, fordi at han har, har en kulturell eller minoritetsspråklig bakgrunn, så vi ønsker jo at det skulle bli varslet tidlig. Ja, og der har vi ikke noe system. Nei, så det tror jeg nok jeg kan si.»**

Dette kapittelet viser at det er store variasjoner i opplevelsen av oppfølging og organisering av læreplasser. Fra opplevelsen av trygghet og veiledning fra skole og lærere, til følelsen av forlatthet og mangel på støtte, understreker det behovet for mer koordinering og rettferdige praksiser i skolesystemet. Empirien peker på at det trengs økt bevissthet og handling for å sikre at alle lærlinger, uavhengig av bakgrunn, får den nødvendige støtten og oppfølgingen de trenger for en inkluderende og god overgang til arbeidslivet.

))

MAN MÅ KJENNE NOEN,  
OG VI SOM IKKE HAR  
BODD KANSKJE HER I  
MANGE ÅR OG VOKST  
OPP HER OG KJENNER  
FOLK OG SÅNN - DA ER  
DET IKKE LIKE LETT

*-Rashid*

# 7.

## Erfaringer fra arbeidslivet

I forrige kapittel så vi at minoritetsungdommer møter ulike strukturelle hindringer i overgangen mellom skole og arbeidsliv. Vi så på hvordan faktorer som språk, navn, hudfarge, kulturbakgrunn, sosialt nettverk, karakterer og fravær kan representere barrierer for å få læreplass, samt strukturelle faktorer rundt tildeling av læreplass. Flere av disse faktorene kan knyttes til strukturell rasisme. Mens det forrige kapitlet bygget på intervjuer med minoritetsungdommer og rådgivere, vil dette kapitlet ta utgangspunkt i erfaringer til de informantene som har erfaring med å jobbe som lærling. Vi fokuserer her på å løfte frem disse informantenes kvalitative erfaringer, noe som det selvsagt ikke vil være mulig å generalisere ut fra.

Av de 17 intervjuede minoritetsguttene var det 10 som hadde personlige erfaringer med læretid, og halvparten av disse hadde svært negative opplevelser. Disse opplevelsene var preget av rasisme, mobbing, dårlig veiledning, eller noe de opplevde som ufortjente tilbakemeldinger og 'drittjobber'. Vi vil også understreke at flere har gode erfaringer med arbeidslivet, og i kapitlet vil vi synliggjøre at det er et mangfold av opplevelser her. Både de positive og negative erfaringene bidrar til å synliggjøre guttenes egne oppfatninger av lærebedrifters pedagogiske virksomhet, noe som også kan være nyttig i opplæringsøyemed. Da bedriftene i kraft av å være lærebedrifter blir fungerende pedagogiske aktører med et tydelig opplæringsansvar (jf opplæringsloven § 4-3), kan slike erfaringer være nyttige for å videreutvikle det pedagogiske arbeidet også på yrkeslivssiden av opplæringen.



### 7.1 Erfaringer fra utplassering og som lærling: «Jeg følte jeg var i fengsel».

Reza, Bashir og Khaled er tre av ungdommene som opplevde at deres minoritetsbakgrunn var en viktig faktor som bidro til dårlig veiledning og behandling i læretiden. Reza og Bashir hadde begge som nevnt, utfordringer med norskspråket og det yrkesspesifikke arbeidsspråket som minoritetsspråklige. Når Bashir holder på med det han beskriver som «vanskelige ting» måtte han bruke lenger tid for å lære, hvilket var spesielt utfordrende da bedriften verken tok hensyn, tilpasset for språklige forutsetninger, eller veiledet på generelt grunnlag: «[...] Sånn de gir ikke noe hjelp eller noen ting, de hjelper aldri og behandler dårlig og alt sånn da. [...]». Han karakteriserer som nevnt egne utplasseringsopplevelser som «dårlig behandling» preget av mye usikkerhet, der de «alltid er sure» og han er redd for at de skal «klikke» hvis han gjør feil. Som han nevner i intervjuet: «Han sjefen der i firmaet han var sur på meg og sånt. [...] Så jeg følte jo det var litt på grunn av bakgrunn og hvor jeg kommer ifra [...]». Reza skildrer også en lærlingperiode preget av «null hjelp eller veiledning», utelukkende «drittjobber», ingen lærdom, dårlig trivsel, samt en ufin sjef.

Khaled forteller om hvordan han etter mye strev fikk ordnet en lærlingplass, men opplevde å bli satt til andre oppgaver enn det han skulle i læretida.

*«Så altså, jeg gjorde alt det de ba meg om, og jeg gjorde pent og ryddig og kjapt. Det var ingen klager. Jeg fikk til og med et salg i (nevner en avdeling). Men da fikk jeg kjeft for det da. De ville bare ha meg på bakrommet hele tida. Og det, så bytta de meg ut da etter praksisplassen var ferdig. Det følte bare ut som de brukte meg.»*

Han forteller videre at det bare var han og én annen ungdom med minoritetsbakgrunn som ble plassert på «bakrommet». Begrunnelsen for dette fra arbeidsgiver var:

*«Han som ga meg jobben, han sa ja, det er kjipt, men vanligvis så får man ikke jobb i typisk stillinger der man skal være ute og være den du møter, da. Den kunden møter, når du er utenlandsk. De sa det at, fordi det er mange som mener det at det er skummelt å møte på en som er utenlandsk. Han sa det er kjipt at det er sånn, men det er mange som har den tanken» -Khaled*

Wasim opplevde også at han ble satt til «drittjobber». Han beskriver læretiden som følger: «Så det gjorde det enda mer uinteressant å jobbe som det fordi jeg fikk jo drittjobbene.» Wasim opplevde imidlertid ikke at dette handlet om hans kulturbakgrunn, men heller en generell holdning til lærlinger:

*«Eh de sa da at 'det alltid er sånn'. For lærlinger de får alltid bare sånn.. begynner med drittjobben. Som er egentlig helt feil egentlig synes jeg. Sånn de burde egentlig gi de noe som er interessant sånn at du får liksom mer lyst til å jobbe med det yrket, istedenfor å hive deg rett på den drittjobben med en gang. Da mister de sånn.. da mister man egentlig interessen med en gang» (Wasim).*

I materialet skildres det altså enkelte erfaringer med upedagogiske lærebedrifter som karakteriseres av lite veiledning og dårlig forklaring, samt manglende engasjement og interessere for elevens læringsutbytte. Mens Wasim ikke kobler denne behandlingen til hans bakgrunn, erfarte imidlertid Reza at den dårlige behandlingen han fikk handlet om hans kulturelle bakgrunn. Han erfarte også at hans øst-europeiske kollegaer og medelever ble behandlet veldig godt, i motsetning til han selv.

Dette kopler han til rasisme:

«Fikk ikke lære noe fra de i bedriften liksom [...] fikk enkle.. bare småjobber, bare drittjobber. Så jeg fikk ikke være med noen som gjør de større og ordentlige oppgavene der man lærer noe liksom. Jeg måtte jobbe som en slave å vaske, og vaske rundt verkstedet og sånn. [...] Men jeg er lærling, selvfølgelig kan jeg ikke like mye som de? Jeg er jo der for å lære ikke sant, også hjelper de ingenting, de lærer meg ingenting og bare ler av meg og mobber meg ...er sånn rasist da. Så egentlig i bedriftene, vi får ikke hjelp liksom. Jeg snakker med mine venner, og de får ikke hjelp. Også de bare gjør de enkleste jobbene, de får ikke noe liksom forklaring til at hvorfor de bytter den delen; sånn hva gjør du, hva skjer hvis du bytter den delen liksom. Jeg snakker med mange av mine venner, så de kan ingenting liksom». [...] de lærer ingenting i bedriftene. Jeg stilte dem spørsmål også de som går i klassen min, de som går ut i bedrifter, de sier: 'jeg lærer ikke, de lærer ikke oss liksom'. [...] sjefen var helt drittsekk liksom. Hele tiden sur og sinna på meg: 'hvorfor du har ikke gjort det? Hvorfor du har gjort den feilen?'» (Reza).

Informantene etterspør gjennomgående mer forståelse for at de ikke alltid kan så mye. På ulike måter uttrykker de at målet med å være i lære eller utplassering nettopp er å lære, noe de erfarer at bedriftene glemmer bort.

**Bashir:** De må jo forstå at vi ikke kan så mye og er der for å lære, og vil lære da. De må hjelpe mye bedre [...]

**Intervjuer:** Hvordan synes du veiledning og sånn har vært der?

**Bashir:** Nei de har ikke vært så flinke, ikke så flinke nei.. de bare sier hent noe: men hva skal jeg hente, jeg kan ikke navnet på den [...].

**Intervjuer:** Du sa du fikk litt de drittjobbene og sånn.. de andre fikk andre jobber og sånn eller?

**Reza:** ja jeg fikk bare de enkle og drittjobber da, og de andre fikk helt annerledes jobber og de gode jobbene da. Så de ble behandlet annerledes ... og vi er der for å lære ikke sant, og lære ting, vi er lærlinger [...] ikke bare få de enkleste jobbene. Hele tiden liksom. [...] jeg var kanskje første lærling i denne bedriften, de kunne ikke liksom om hva er jobben til en lærling, de visste ikke om det liksom [...].

Disse ulike erfaringene med blant annet «dårlig behandling», ingen hjelp og veiledning, «drittjobber» og lav trivsel, blir deler av en større totalpakke som Bashir og Reza stempler som rasistisk – særlig i lys av erfaringer med forskjellsbehandling fra bedriften. Bashir illustrerer hvordan hans erfaringer med utplassering videre var preget av rasisme og mobbing, samt ekskludering der ingen i bedriften ville være med han. Måten de så på han og var sure mot han, erfarer Bashir var rettet spesielt mot han og ikke sin «norske» medelev som også var utplassert i samme bedrift.

«[...] når han [sjefen] gikk rundt og spurte om jeg kunne være med noen av de som jobba der, han spurte liksom de som jobba der: vil du ha han til å hjelpe deg litt i dag? Og alle bare sa nei! Og han gikk til absolutt alle sammen som jobber der, og alle bare: nei vi vil ikke. De ville ikke jobbe med meg. [...] Men de var spesielt sure mot meg liksom da følte jeg. De ville ikke at jeg skulle være med de og jobbe og alt sånn, ville ikke ha noe med meg å gjøre. Også så jeg en [medelev] som var norsk da som også var utplassert, og de bare går til h\*n og de snakker med h\*n og de har det gøy med h\*n. Mens med meg, ingen snakker! Bruh, come an man!» (Bashir).

På spørsmålet om hva han tror kan være årsaker til denne erfarer forskjellsbehandlingen, peker han på fordommer og språkforskjeller: «Kanskje de tenker sånn: 'han der er ikke som oss og sånn. Hvis vi for eksempel tuller med han eller noe, kanskje han blir sur eller han forstår ikke [...] 'hvorfor skal jeg bruke tiden min på han liksom'. Bashir sier også at han kjenner flere som har tilsvarende erfaringer med rasisme i lærebedrift. Også Hassan forteller om en kompis' opplevelse av rasisme i læretiden:

«Han sa til meg liksom ... fordi alle de liksom de var norske og sånn sa han så sånn til meg: 'de så på meg som noe annet, sånn som en tulling og sånt, som en dumming som ikke klarte noen ting da, bare fordi jeg er svart.' Så de ville ikke ha han, og de kastet han ut av firmaet på en måte ... Og jeg vil ikke at det skal skje med meg liksom skjønner du.. [...] liksom det skjedde jo [...].» (Hassan).

Forskning peker på hvordan erfart rasisme, mobbing og diskriminering kan medføre lav trivsel, utenforskap og bidra til skolefrafall (Wollscheid et al., 2021). Vi har sett, blant annet eksemplifisert gjennom Bashir, at erfaringer med hverdagsrasisme og diskriminering for ham har medført lav trivsel, mangelfull læring, sviktende motivasjon og fallende karakterer, samt høyere fravær. En annen konsekvens Bashir også trekker fram er «bortkasta» kunnskap. Han sier at han har lært mye, men siden han nå «i hvert fall ikke får lære plass eller jobb så [...] kan jeg bare bruke det for meg selv». Han sier det samme gjelder en bekjent som ikke får seg jobb etter læretiden på grunn av diskriminering, og at fagbrevet hans derfor betyr «ingenting». Flere av guttenes fortellinger vitner om slike konsekvenser. Mustafas syn på yrkesfag ble etter hvert så negativt at han fikk total avsmak for yrket etter at han ved flere anledninger opplevde både verbal og fysisk rasisme i verkstedet.<sup>12</sup> Han sier:

**«Det var jo fryktelig, jeg skal aldri jobbe med det. [...] Jeg har ikke lyst til å... hvis jeg går i et verksted eller noe sånt så kommer jeg til å spy. Jeg kommer til å spy hvis jeg må inn i et verksted igjen!»**  
-Mustafa

Reza har også fortalt om regelmessig rasisme og mobbing under sin tid som lærling – og opplevelsene medførte at han etter hvert måtte slutte, da han ikke klarte hverdagen i bedriften mer.

**«[...] så jeg fikk lære plass som lærling.. på et firma. – Der var det også veldig mange rasister som jeg opplevde. [...] også jeg var lærling der og så fikk jeg null hjelp liksom! Ja, ikke noe hjelp fra sjefen ikke noe hjelp fra kundemottakeren [...]. Det er ikke gøy å bare sitte på verkstedet, men de tenker at jeg har ikke god bakgrunn så derfor sitter jeg på lageret. Fordi når jeg prøvde å spørre om hjelp, de bare ler av meg også: 'å du kan ikke det og du kan ikke det'. De bare mobba meg hele tiden liksom, og derfor måtte jeg slutte på det stedet liksom»**  
-Reza

Reza har et samlet erfaringsbilde som illustrerer hvordan rasisme kan manifestere seg som både hverdagslige hendelser på individnivå og faktorer på et mer strukturelt nivå: Gjennom gjentatte erfaringer med rasisme på individuelt mellommenneskelig plan i både skole og lærebedrift, men også gjennom ulike diskriminerende strukturer som medfører sjanseulikheter.

Reza forsøkte gjentatte ganger å si fra til opplæringskontoret om forholdene, men forteller at dette ikke hjalp, og at han ble møtt med bagatellisering og ignorering uten å få sin stemme hørt. Han hevder at det er bedriftens interesser og stemme som blir ivaretatt, og sier at han også kjenner flere andre som har klaget og opplevd det samme. Vanskelighetene Reza opplevde resulterte i at han så seg nødt til å slutte som lærling, og da han heller ikke fikk plass i noen annen lærebedrift gikk han tilbake til skolebenken for å fullføre fagbrevet teoretisk. Han beskriver videre lettelsen ved å komme tilbake på skolen:

**«Jeg ble kjempeglad når jeg fikk plass på skolen liksom. Fordi jeg følte meg som jeg er i en fengsel på lære plassen... så... når jeg gikk på bedriften liksom jeg følte jeg var i fengsel...»** -Reza

For Reza betyr dette skiftet at han ikke får fagbrevet etter den normale 2+2 modellen med to år i skole og to år som lærling i lærebedrift, men at han får fullført fagbrevet siste året på skolen i form av yrkesspesialisering på VG3. Dette kommer av forskrifter som fastslår at lærlinger som søker lære plass og som ikke får dette tilbudet skal få alternativt tilbud om fagopplæring i skolen (jf forskrift til opplæringslova § 6A-9 og § 3-3- femte ledd, samt §23 'Vg3 fagopplæring i skole'). Dette tilbudet, er han og andre i lignende situasjon, helt avhengig av for å få fagbrev og fullføre utdannelsen – nå er han, som vi har sett, svært bekymret fordi han har hørt det er foreslått at denne ordningen skal legges ned:

<sup>12</sup> Av anonymitetshensyn kan ikke disse fortellingene gjengis.

«På skolen så.. eh, det er liksom nå, jeg har hørt at de skal stenge VG3 for oss som går på dette [...] Og hvis det skal legges ned, så er det veldig dumt. Og jeg ser mange av de utenlandske, spesielt de utenlandske, liksom.. 20% av de utenlandske som får ikke læreplass, hva skal de gjøre liksom hvis de stenger VG3 også får ikke læreplass?» - Reza

Reza tydeliggjør videre at dette primært går ut over «oss utenlandske», og at det derfor ikke virker som noen bryr seg om dette. Dette igjen blir ekstra vanskeliggjørende. Han eksemplifiserer også med en bekjent som «[...] ble ferdig med vg2 også han fikk ikke læreplass. Så snart de stenger vg3... hva blir det av han da? Han må jo slutte kanskje [...]» Reza uttrykker stor frustrasjon over at dette tilbudet stenges, og understreker hvordan det ytterligere vil forsterke de større etnokulturelle skjevhetene som allerede eksisterer. Først erfares det strukturell diskriminering fra bedrifter, og i hans tilfelle også rasisme i bedriften som skjov han ut fra læreperioden. Når fagopplæring i skolen dermed skisseres opp som eneste og siste vei til fagbrev, vil det å stenge denne muligheten oppleves som å styrke de systemiske og strukturelle etniske ulikhetene som eksisterer i skole og utdanning. Som han sier så vil det eneste alternativet som gjenstår være å slutte eller å bytte studieretning, fordi det for enkelte ikke lenger finnes noen muligheter for å ta fagbrevet. Han forklarer videre at dette problemet primært gjelder for minoritetselvene, «for de norske får jo læreplass med en gang og kan ta fagprøve i bedrift [...]»

Til tross for at Reza understreker viktigheten av slike tilbud, spesielt minoritets elever, er han samtidig refleksiv over at de strukturelle skjevhetene fortsatt vil forsterkes – selv med det alternative fagopplæringstilbudet i skolen. Dette er fordi et fagbrev som er oppnådd som lærling i bedrift er høyere ansett av arbeidsgivere, enn fagbrevet de får gjennom skole. Det vil igjen medføre ytterligere hindringer i jobbsøkerprosessen der man er mindre attraktiv for arbeidsgiverne: «De sier det er litt vanskelig å få jobb liksom når du får fagprøven fra skolen og ikke bedriften [...] For bedriftene tenker at de lærer ikke så mye på skolen liksom». Dette til tross for at utdanningen på papiret skal gi de samme kvalifikasjonene, uavhengig av om den er gjennomført på skolen eller i lærebedrift. Selv om Reza også føler at han selv kan like mye som sine medelever i bedrift, der mange han snakker med «kan ikke så mye» og «bare gjør de enkle jobbene», så oppleves dette som nok en faktor som gjør at han havner i uheldig i et allerede diskriminerende arbeidsliv. Tilbudet i skolen fremgår likevel som høyst nødvendig, og som han forklarer videre, «[...] hvis det stenger ned så tror jeg det blir mange problemer for utenlandske framover [...]».

## **7.2 Gode erfaringer og gode bedrifter: «de trenger en god jobb av deg, ikke en god bakgrunn av deg.»**

Til tross for at noen har negative erfaringer med praksis eller som lærling i bedrift, er det også flere som deler positive erfaringer. Eksempelvis er Omar storfornøyd med alle sine tidligere praksis- og lærlingerfaringer, og trives også svært godt i sin nåværende lærebedrift. Han beskriver særdeles høy trivsel, og skryter av arbeidsgivere, kollegaer og et fantastisk arbeidsmiljø, og føler i dag at «[...] drømmen er kommet i oppfyllelse på en måte». Han er svært motivert, hans gode erfaringer på tvers av ulike praksis- og læresteder gjør at han ser positivt på en framtid med «mange muligheter».

**«Jeg har fått mange gode tilbakemeldinger fra de plassene jeg har vært fra skolen, på praksis eller som lærling. Så de sier jeg jobber veldig bra. [...] I dag jeg føler meg som når jeg går på jobb, at alle liker at jeg skal komme på jobb. I dag jeg har mange muligheter å jobbe mange forskjellige steder» - Omar**

Ahmed er også fornøyd, og skildrer en fin praksisperiode. Han forteller om høy trivsel med et godt arbeidsmiljø, der kollegaer og bedriftsansatte var svært hyggelige, imøtekommende og ikke minst engasjert som opplæringsbedrift. Han tydeliggjør hvordan bedriften og de ansatte var dyktige pedagoger med veiledning og lærdom i fokus, og til tross for at enkelte deler av arbeidet var utfordrende så var kollegaene «greie» og «morsomme». Han beskriver praksisperioden videre som «gøy» og «spennende», og dessuten var de mindre strenge enn han hadde sett for seg:

*«Siden folk der var helt sånn greie, de var ikke strenge. Med en gang jeg spør om noe så hjelper de. Eh de prøvde på en måte hele tiden å la meg gjøre jobben alene for å lære meg liksom. Og det var veldig gøy, noe nytt. Å prøve noe nytt liksom. Det var spennende.» (Ahmed).*

Som Ahmed illustrerer så hadde bedriften et tydelig og intensjonelt opplæringsfokus, og de viste interesse i han som praksiselev og var opptatt av hans læringsutbytte. De var opptatt av å gi veiledning og å besvare spørsmål, og samtidig som de ivaretok elevens opplæringsbehov gjennom tett oppfølging, sørget de også for å fremme selvstendighet i arbeidet for mer læring. Ahmeds erfaringer vitner om en læringsfremmende pedagogisk balanse mellom tett oppfølging og uavhengighet, og eksemplifiserer hvordan lærebedriften slik hadde et helhetlig opplæringsfokus.

Det med å oppleve selvstendighet er det flere som reflekterer over. Rashid forteller om mye selvstendighet i praksis, men langt mindre oppfølging enn på skolen. Anwar har også liknende refleksjoner omkring selvstendighet fra praksis, der han beskriver at arbeidet var mest «alene og selvstendig». Han forklarer at det kan bli kjedelig i lengden hvis hver arbeidsdag består av alene-arbeid for seg selv, men han uttrykker også hvordan selvstendighet kan være en bra og læringsfremmende faktor i yrkesopplæringen når det kombineres med god veiledning. Som han sier så er det «[...] gøy å jobbe selvstendig også, greie ting på egenhånd ja...», og understreker samtidig at veiledningen og hjelpen var «bra». Dermed blir det synliggjort hos flere at selvstendighet kan være en viktig læringsfremmende faktor i opplæringsarbeidet som bidrar til både mestringfølelse og selvillit, innenfor rammene av god veiledning. I forlengelse forteller Ahmed også hvordan de ansatte viste engasjement og interesse i han som person, og aktivt gikk inn for å bli kjent med han og hans flerkulturelle bakgrunn. Både Ahmed, Rashid og Anwar peker på hvordan relasjonsbygging bidro ytterligere til økt trivsel og gode rammer:

Også David har erfart kollegaer og arbeidsgivere med interesse for hans flerkulturelle bakgrunn og som ga uttrykk for at hans bakgrunn var en ressurs på arbeidsplassen. I et flerkulturelt arbeidsliv og -bransje så framhevdtes særlig hans flerspråklighet som svært nyttig i kommunikative situasjoner:

))

Det var veldig fint, folk der hjalp meg hele tiden, med en gang jeg spør om noe så svarte de meg, og når vi hadde for eksempel lunsj så begynte de å spørre meg om hvordan kulturen min er – jeg spurt de og vi begynte å bli bedre kjent sammen og sånt, så det var veldig gøy å være med folk på jobb og prøve noe nytt.

- Ahmed

))

Nei, altså i praksis så har jeg følt meg bra. Vi lærte en god del ting, vi samlet oss sammen og spiste frokost og spiste lunsj og pratet sammen og alt det der. Og det gikk jo fint. Og jeg trivdes jo og følte meg bra liksom.

- Rashid

))

Ehm.. det var gøy liksom. Jeg følte meg [som] en av de, en av de folkene der. Jeg følte meg som at jeg jobba der.. så det var bra... de var veldig flinke. [...] alt gikk fint liksom. Ja, det var gøy og sånn.

- Anwar

Også David har erfart kollegaer og arbeidsgivere med interesse for hans flerkulturelle bakgrunn og som ga uttrykk for at hans bakgrunn var en ressurs på arbeidsplassen. I et flerkulturelt arbeidsliv og -bransje så framhevedes særlig hans flerspråklighet som svært nyttig i kommunikative situasjoner:

**«[...] jeg har fått vite fra flere forskjellige eh, hva skal jeg si, sjefer da som jeg har hatt i jobben, at jeg som har denne bakgrunnen og kan både norsk og engelsk, at jeg er egentlig en veldig god håndverker da å ha, siden jeg kan både kommunisere med de fra utlandet og de fra hjemlandet mitt, for det er mange av de i det yrket, og jeg liksom er veldig handy å ha. [...] det er jo helt topp for meg. Jeg skjønner jo de som prater norsk, og jeg skjønner de fra hjemlandet mitt, og jeg kan snakke på engelsk med alle de andre. Så det er et veldig stort pluss!» - David**

Det at lærebedriften har et slikt ressursperspektiv på flerspråklighet og tydeliggjør denne nytteverdien overfor eleven selv, kan virke motiverende. Elevene kan på denne måten kjenne på at deres krysskulturalitet anerkjennes som noe positivt, og som den ressursen de selv ofte mener det er, slik vi så i kapittel 5.3.5. Som David skildrer videre så tok han det som et stort «kompliment» at kollegene syntes det var gøy og positivt med hans flerkulturelle bakgrunn og kompetanse, hvilket «gjorde at jeg bare var enda mer innstilt da på en måte for å bli kjent med de og liksom jobbe med de ...». David vitner altså om en veldig fin praksisperiode sosialt sett, og han fremhever også bedriftens pedagogiske praksis som svært god. I sitatet nedenfor beskriver han en lærebedrift som er tydelig bevisst sitt opplæringsansvar gjennom en helhetlig pedagogisk tilnærming, der praktisk gjennomføring også kombineres med teori og forklaring:

*«Nei, eh, den var faktisk veldig bra. Det var bedre enn jeg forventet siden at hver gang jeg spurte om hvorfor det er sånn og ikke sånn, så hadde de en stor forklaring på hvorfor de gjør det sånn og ikke sånn og hvorfor er det bedre. Så liksom eh, liksom eh, jeg forventet at det er sånn de sier du skal det siden at det er sånn og sånn; men når de hadde en stor forklaring om at du må gjøre det sånn fordi det og det og det. Det er liksom sånn bedre på en måte, og høre på, enn å bare si at: bare gjør det - uten å forklare hvorfor liksom» (David).*

For å oppsummere uttrykker flere av informantene utelukkende positive erfaringer fra utplassering eller som lærling, der oppholdet karakteriseres av høy trivsel, godt arbeidsmiljø, samt omsorgsfulle og hyggelige kollegaer. Flere forteller også om pedagogiske lærebedrifter med dyktige veiledere. «De gode lærebedriftene» kjennetegnes av flere med tålmodighet og liten grad av det de refererer til som «strenghet». De bedriftene som er bevisste på at kompetansegrunnlaget hos yrkesfagelever er begrenset grunnet manglende erfaring – og utviser tålmodighet og forståelse for at de er der for å lære – beskrives som gode og trygge lærebedrifter. Videre trekker de frem viktigheten av veiledningskompetanse og pedagogisk tilnærming. Dette er videre tett forbundet med engasjement i lærlingene og relasjonsbygging, noe som tilrettelegger for et godt arbeidsmiljø og trivsel. I denne sammenheng fremheves også de bedriftene som uttrykker og anvender lærlingenes flerkulturelle bakgrunn og kompetanse som en ressurs på arbeidsplassen. I stedet for (ubevisst eller ei) å møte flerkulturalitet med mangelperspektiver, utfordringer eller begrensinger – som flere av minoritetsguttene har erfaringer med både fra skole og praksis – så kan det være fruktbart å anvende et ressursperspektiv der man ser verdiskapningspotensialet i slike krysskulturelle egenskaper og ferdigheter.

### 7.3 Uklare retningslinjer i møte med rasisme og konsekvenser: «hele år jeg fikk mobbing, mobbing, mobbing... så nå er jeg lei av dette linja».

Intervjuene med minoritetsguttene dekket også spørsmål om de har fått informasjon om hva de skal gjøre dersom de opplever rasisme i utplassering eller som lærling. Omtrent halvparten av minoritetsguttene gir uttrykk for at informasjonen om retningslinjer er tilstrekkelig, og at de vet hva de skal gjøre og hvem de kan kontakte hvis de utsettes for rasisme. Fem av de intervjuede guttene svarer at de har fått slik informasjon og sju svarer at de vet hva de skal gjøre ved rasismeutfordringer. Likevel er det svært ulik grad av konkretisering, tydelighet eller klarhet i denne informasjonsgivingen. Wasim forteller at han har fått beskjed om å ringe opplæringskontoret eller kontaktlærer dersom det skulle skje, og opplever at de «har fått god informasjon om det, og man vet hva man skal gjøre hvis det skulle skjedd noe...». Omar og David har fått beskjed om å snakke med lederpersonell, lærere eller andre voksne om de møter på problemer, og føler dermed at de har fått nødvendig informasjon. Ahmed har også fått informasjon om å henvende seg til lærere, rektor eller andre skoleansatte, der dette ble sagt «[...] kjapt i undervisning vil jeg si sånn i 5 minutter eller noe. De sa bare at om dere opplever sånn rasisme eller noen mobber dere eller noe, så må dere jo gå veldig kjapt til læreren». Anwar og Armin derimot kan ikke erindre å ha fått informasjon, men opplever ikke dette som problematisk. Anwar vet tydelig hva han kan gjøre ved rasismetilfeller, og Armin «tror» eller «tipper» at det gjelder å gå til en rådgiver, lærerkontakt eller arbeidsgiver. Armin tydeliggjør videre at til tross for manglende informasjonsgivning så er dette greit, «[...] for jeg har ikke følt noe rasisme her på akkurat denne skolen eller noe sånt, så ja...».

Likevel har Armin erfart bagatellisering og manglende handlekraft fra skoleansatte når han har meldt ifra om rasisme i skolen tidligere, der ingen tok det seriøst eller reagerte. Han synliggjør et viktig poeng: Selv om det erfares som uproblematisk med lite eller fraværende informasjon, så kan det fort bli problematisk for de som erfarer rasisme. Da kan man stå i en posisjon uten konkretiserte tiltakskjeder eller velfungerende retningslinjer for å imøtekomme situasjonen på konstruktive måter. Flere bidrar til å illustrere hvordan institusjonaliserte retningslinjer og systemiske handlingsplaner for å imøtegå forhold som rasisme er nødvendig når man først erfarer det, men bildet som oppteignes er at det er lite konkretiserte (og noen ganger mangelfulle) retningslinjer, handlingsplaner og informasjon flyt. Eksempelvis Yonas har fått informasjon om å si ifra til voksne og «[...] lærere og sånt. Det er bare det jeg har hørt og sånt. Da tar de det videre liksom ... men det er jo ikke alle tar det seriøst [...]». Yonas har erfart rasisme både i og utenfor skolearenaen, men har i likhet med andre erfart at det ikke tas seriøst, eller at konsekvensene er ubetydelig.

Av de 17 minoritetsguttene er det seks som svarer at de ikke har fått noe informasjon om hva man kan gjøre i slike situasjoner, og som Hassan sier så «[...] hadde egentlig kanskje vært litt greit med informasjon, sånn fordi om du hadde opplevd det – du vet ikke hva du skal gjøre skjønner du ...». Fawad bidrar videre til å illustrere en manglende bevissthet over slike utfordringer som minoritetslever kan møte, og opplever at det er en tematikk som ikke snakkes om, og ofte «ignorerer»:

*«Ikke egentlig. De har ikke snakka om det, det er sånn eh, de sier ikke noe om det. Det er ikke sånn de forteller at du skal gå og gjøre det og det og det. Eller i praksis eller at.. det er mer sånn der.. ja de har ikke sagt noe sånn: si ifra eller noe, føler jeg. De snakker ikke om det en gang føler jeg. Jeg føler de bare sier jobb, ikke sant. Så lenge du trives, så bare jobb. Bare ignorerer problemet litt [...] de skulle tatt kanskje litt mer hensyn til det. At de burde snakke om det og finne ut et sånn eh mulighet på.. hvis det skjer kanskje at de gjør noe med det for eksempel. At de ikke bare tenker at de ikke skal gjøre noe [...] at det må få en konsekvens for eksempel da. Ja...» (Fawad).*



Fawad illustrerer her hvordan rasismeproblematikken ofte møtes med å late som at det ikke finnes eller at «det ikke er en greie». Han beskriver hvordan det verken blir informert om mulige tiltak eller om at det finnes en handlingsplan dersom man skulle erfare rasisme. Han etterspør mer bevissthet og oppmerksomhet rundt tematikken, for hvis det skulle skje så kanskje man «gjør noe med det». En strategi der man ikke snakker om det, men bare skal «fokusere på jobben» og ignorere problemet, kan beskrives som en «fargeblind» strategi. Snarere enn å være bevisst de utfordringer og fordommer som minoritetsungdom kan møte i lys av sin bakgrunn, så adresseres ikke etnisitet eller rasisme som fenomen. En naivitet om at rasisme ikke eksisterer, bare man ikke tenker på etnisitet eller kultur som faktorer av betydning, kan nettopp skape skylapper for rasisme (Bonilla-Silva, 2021; Riese & Harlap, 2021; Sibeko & Eriksen, 2022, s. 37-39).

I likhet med Unicef-rapporten fra 2022, så etterspørres det et tydeligere regelverk og rammer som kan hjelpe elever som utsettes for rasisme og diskriminering. I lys av alle de negative konsekvensene rasisme kan ha, så er det viktig at rasisme tas på alvor og møtes med konstruktive tiltak (Sibeko & Eriksen, 2022). Som flere av informantene har gitt uttrykk for blir rasisme alt for sjeldent møtt med seriøsitet eller faktiske tiltak, noe som skaper frustrasjon og oppgitthet hos de unge. Vi avslutter dette kapittelet med et sitat hvor Reza tydeliggjør hvordan han har gått fra å drømme om å bli i dette yrket til å mislike det og bare vil «bli ferdig med det» på grunn av rasistisk mobbing:

«Jeg fikk masse rasisme og sånn på den bedriften og jeg sa til den på opplæringskontoret, men det skjedde ingenting [\*slår oppgitt med armene]. Hvem skal bry seg om det? [...] Så ja, av og til det hjelper ikke å si det til noen. Jeg sa til opplæringskontoret at mange ganger at her skjer det veldig mye og det er veldig dårlig og sånn. – Derfor jeg liker ikke å bli dette yrket – det jeg alltid egentlig har drømt om – det var eneste grunnen at jeg fikk masse mobbing fra de: 'hvorfor jeg kan ikke dét, hvorfor jeg kan ikke dét'. [...] jeg føler meg at jeg liker ikke den linjen nå liksom fordi, hele år jeg fikk mobbing, mobbing, mobbing ... så nå er jeg lei av dette linja. Men jeg vil bli ferdig med det. Få fagbrevet og så ferdig» -Reza

# 8.

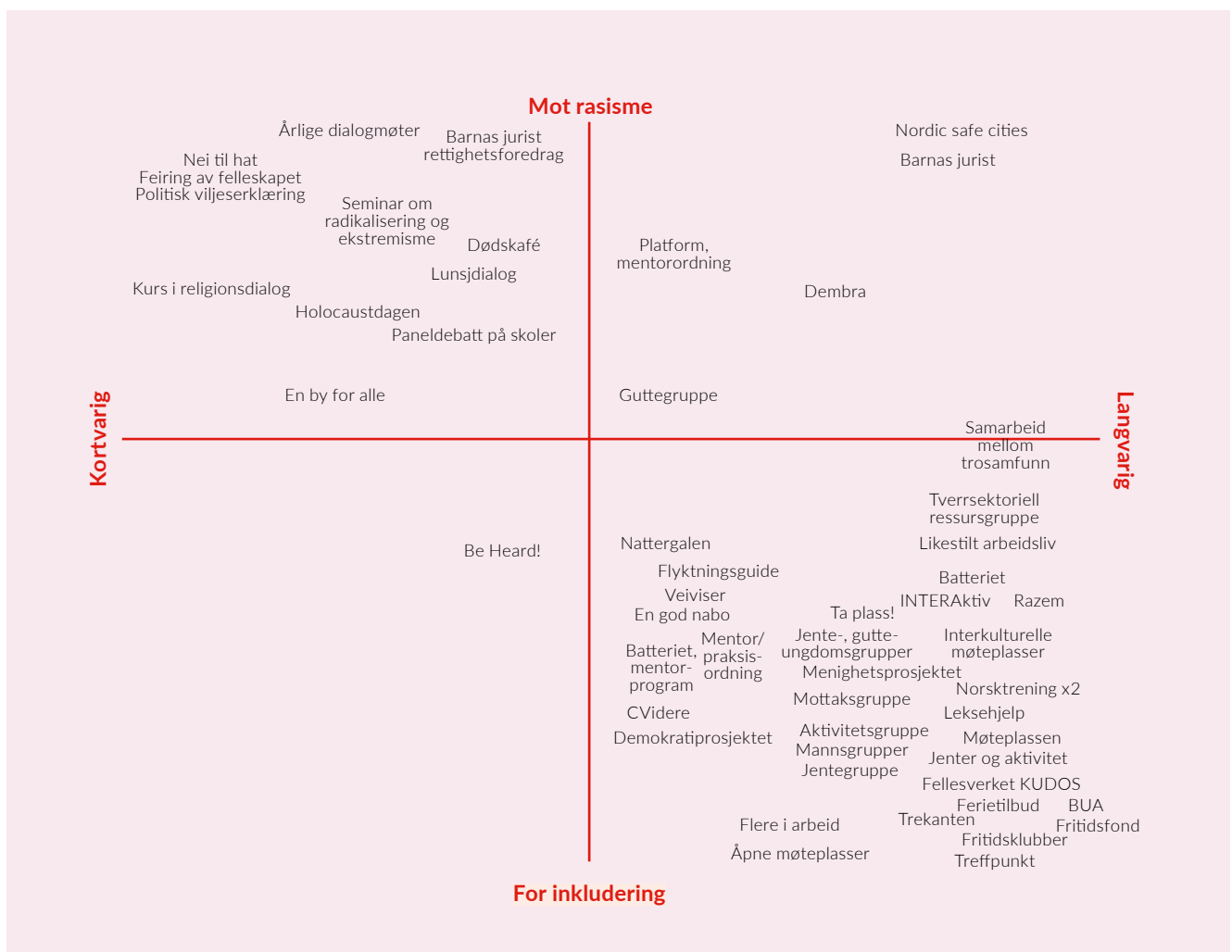
## Kartlegging av tiltak mot rasisme i Kristiansand kommune

I dette kapittelet presenteres en kartlegging av tiltak mot rasisme i Kristiansand kommune gjennomført av Johanne Egeland som har deltatt som student i dette forskningsprosjektet. Gjennom masterprosjektet sitt har hun systematisk kartlagt tiltak mot rasisme i Kristiansand kommune, og hele kartlegging kan leses i sin helhet hennes masteroppgave (Egeland, 2022). Egeland har gjennomgått 56 tiltak<sup>13</sup> som har som mål å forebygge rasisme i kommunen. Kartleggingen viser for det første at det finnes mange tiltak i kommunene som retter seg mot å forebygge rasisme. Av de tiltakene som er med i kartleggingen er både kommunens egne tiltak, samt tiltak fra andre organisasjoner inkludert. Det er 14 av de kartlagte tiltakene som er i regi av Kristiansand kommune, mens 42 er tiltak fra andre organisasjoner. Tiltakene som er kartlagt, søker også å imøtekomme det forebyggende arbeidet mot rasisme på ulikt vis.

I kartleggingen kommer det videre frem at flere av tiltakene retter seg mot få, og til en viss grad de samme menneskene – de fleste tiltakene er rettet mot ungdom eller unge voksne, og mange rettes spesifikt mot mennesker med minoritetsbakgrunn. Det er ingen tiltak med den eldre delen av befolkningen som særskilt målgruppe, og det er også få tiltak rettet mot enslige voksne. Egeland har videre sett på tiltakenes varighet og skiller også mellom tiltak rettet mot rasisme og tiltak for inkludering. Som vi ser at figuren nedenfor kan et flertall av tiltakene plasseres i kategorien for inkludering, sammenlignet med mot rasisme.

---

<sup>13</sup> En oversikt over de gjennomgåtte tiltakene finnes i vedlegg 3.



Firefeltsfigur – mot rasisme, for inkludering, kortvarig og langvarig

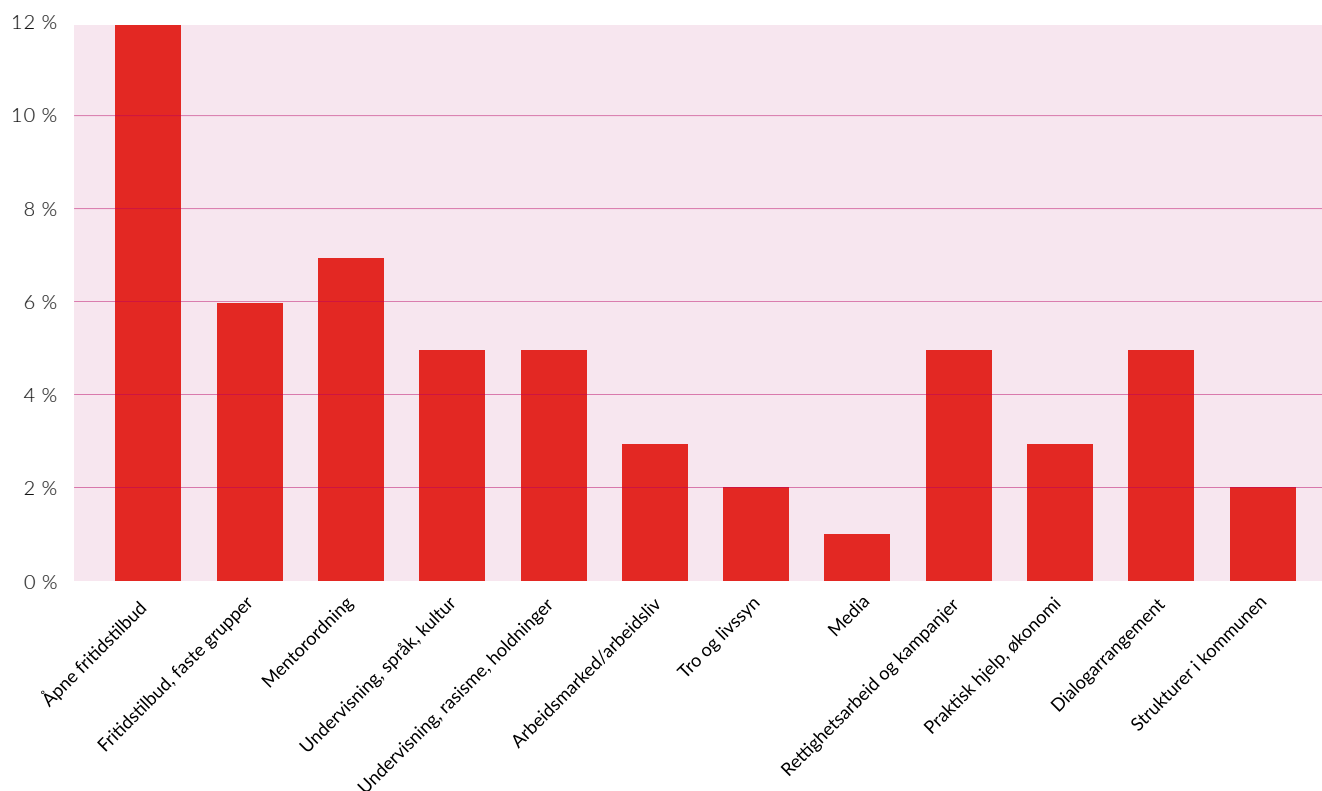
Mye forskning tyder på at informasjonsformidling og refleksjonsoppgaver om rasisme kan bidra til holdningsendring (Browne et al., 2021, s. 14; Hill & Augoustions, 2001, s. 254; Kernahan & Davis, 2007, s. 49 - 50; Johnson et al., 2009, s. 689; Pedersen & Barlow, 2008, s. 157; Probst, 2003, s. 238; Williamson, 2020, s. 169, 172). En annen positiv effekt av informasjon og refleksjonsoppgaver som er observert i flere evalueringer, er økt motivasjon for også å utvise antirasistisk atferd (Kernahan & Davis, 2007, s. 51; Mitchell et al., 2011, s. 337). Disse funnene antyder at informasjon og refleksjonsoppgaver om mangfold og rasisme ikke bare påvirker deltakerne selv, men også kan bidra til at flere

engasjerer seg i arbeidet mot rasisme. Gjennom bevisst å bruke informasjonsformidling til å bekjempe rasisme, anerkennes rasismen som et problem som adresseres mot spesifikke grupper. Det er imidlertid verdt å merke seg at kun et fåtall av de kartlagte tiltakene fokuserer på denne typen holdningsendring hos majoritetsbefolkningen. Det begrensede antallet tiltak av denne typen, kombinert med en sterk tendens til å fokusere på inkludering fremfor direkte motarbeidelse av rasisme, reflekterer Lauritsen et al.'s observasjon om at integrerings- og inkluderingstiltak ofte er foretrukne løsninger som unngår å konfrontere og anerkjenne rasisme som et dyptliggende problem (2005, s. 3).

Tiltakene som retter seg mot rasisme er i all hovedsak kortsiktige, mens tiltakene som retter seg for inkludering har et lengre tidsforløp. Det er få tiltak som retter seg mot å endre rasistiske strukturer i kommunen. Kategorien for inkludering omfatter hovedsakelig ulike tiltak som sosiale møteplasser eller opplæringstilbud for flyktninger og innvandrere. Innen kategorien mot rasisme finner vi initiativer som søker å endre samfunnsstrukturer, i tillegg til enkelte tilbud som innebærer informasjonsformidling og dialog for å bidra til holdningsendring blant majoritetsbefolkningen.

Det er en tydelig sammenheng mellom de ulike typene tiltak og deltakernes alder. Sosiale møteplasser og tilbud som fokuserer på informasjon og dialog rettes hovedsakelig mot ungdom og unge voksne. Det er derimot få dokumenterte tiltak som spesifikt retter seg mot barn, og ingen av de kartlagte tiltakene er rettet mot eldre. Tiltakene for voksne, hovedsakelig opplæringstilbud for flyktninger og innvandrere, fokuserer i stor grad på språkopplæring, kulturfaglig opplæring og kjennskap til lokalsamfunnet. Disse mønstrene, i tillegg til det faktum at mange av de identifiserte tiltakene bare når en liten del av befolkningen, påvirker hvem tiltakene berører og hvor mange som blir påvirket av dem. Det kan derfor være behov for å utvide tiltakene til å omfatte flere grupper, og særlig initiere flere tiltak mot barn og eldre.

Figur 9 oversikt over ulike typer tiltak



Oversikten over de ulike typene tiltak i Figur 9 er organisert i tolv ulike kategorier. Disse inkluderer åpne fritidstilbud, fritidstilbud i faste grupper, mentorordninger, undervisning om språk og kultur, undervisning om rasisme og ulike holdninger, arbeidsmarked/arbeidsliv, tro og livssyn, media, rettighetsarbeid og kampanjer, praktisk og økonomisk hjelp, dialogarrangementer, og strukturer i kommunen.

Flere av tiltakene kan imidlertid passe inn i ulike kategorier. For eksempel kan fritidstilbudene være tilknyttet både religiøse organisasjoner og livssynsneutrale organisasjoner. Figuren kan likevel peke på hvilke arenaer og former for tiltak som dominerer. Som vi ser er majoriteten av tiltak kategorisert som fritidstilbud, fulgt av mentorordninger, undervisningstilbud, kampanjer, rettighetsarbeid og dialogarrangementer. Disse tiltakene fokuserer hovedsakelig på inkludering av minoriteter og holdningsendring.

Noen tiltak retter seg mot spesifikke arenaer som arbeidsliv/arbeidsmarked, media og tros- og livssynssamfunn. For eksempel finner vi flere tiltak for å inkludere mennesker med minoritetsbakgrunn i arbeidsmarkedet, men få retter seg mot å endre strukturer i arbeidslivet.

Kartleggingen identifiserer et stort antall tiltak for å bekjempe rasisme i Kristiansand kommune som mottar støtte fra ulike hold. Det er imidlertid tydelig at flere av disse tiltakene retter seg mot et relativt begrenset antall personer, og flere av dem er også delvis overlappende. Samtidig er det også identifisert noen tiltak som har et bredere fokus, enten gjennom varierte arrangementer og tilbud eller gjennom en mer langvarig innsats for å endre strukturer.

Basert på kartleggingen vil det være nyttig å se nærmere på deltakernes sammensetning ved de ulike tilbudene. Kartleggingen har vist at flere av tiltakene delvis henvender seg til de samme målgruppene, og det vil være interessant å undersøke videre i hvor stor grad de ulike tiltakene når ut til forskjellige grupper i befolkningen. Dette gjelder både for tiltak som fremmer inkludering og de som motvirker rasisme. Å forstå hvem som deltar og hvem som ikke er til stede er også viktig for å oppnå like muligheter. Dette kan bidra til bedre rekruttering til og utvikling av nye tiltak. Kartleggingen gir en oversikt over noen av tiltakene som eksisterte i Kristiansand kommune i 2021-22, men den er langt fra komplett. En mer detaljert kartlegging kunne vært gjennomført ved en senere anledning og videre ville en evaluering av hvert tiltak kunne gi en dypere innsikt i de ulike tiltakenes potensiale og begrensninger.

9.

## Diskusjon og utblikk

I denne rapporten har vi utforsket og analysert ulike sider ved strukturell rasisme blant ungdommer i skole- og arbeidslivskontekster i Kristiansand. Gjennom en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder har vi undersøkt hvordan rasisme oppleves i hverdagen til disse ungdommene, og hvilke strukturelle barrierer både elever, lærere og rådgivere erfarer at disse ungdommene møter. Undersøkelsen har rettet fokus mot opplevelser av og erfaring med rasisme blant minoritets elever i skole og arbeidsliv. Vi har sett på betydningen av hudfarge og privilegier knyttet til hudfarge blant ungdommene. Identitetskonstruksjon og tilhørighet blant minoritetsungdommene har også blitt tematisert blant annet gjennom ungdommenes felles opplevelser av å bli kategorisert som «utlendinger» og hvordan dette påvirker deres samhandling og fellesskapsfølelse. Vi har også sett på språkopplæring og tilgang til ressurser for å mestre norsk, samt hvordan manglende språkferdigheter og språkopplæring påvirker deltakelse og integrering i skole- og arbeidsmiljø. Videre har vi undersøkt erfaringer og utfordringer blant lærere og rådgivere når det gjelder å adressere og håndtere rasistiske hendelser og holdninger i skolemiljøet. Overgangen til arbeidslivet og utfordringer minoritetsungdommene møter når de søker lærlingplass har også blitt undersøkt – og vi deler både minoritets elevenes og rådgivernes perspektiver på denne prosessen.

Selv om mange av minoritets elevene trives på skolen og deler positive og gode erfaringer, viser vår undersøkelse at flere av dem også har vonde og tunge opplevelser i skolen knyttet til bakgrunn og hudfarge. Informantene forteller videre at de med mest melaninrik hud er mest utsatt for grov rasisme, og de med mindre melanin er svært bevisst på «privilegiet» de har ved å være lysere i huden. Ungdommene opplever rasisme primært gjennom verbale uttrykk der n-ordet og andre skjellsord blir slengt rundt, men flere av dem har også opplevd rasistisk motiverte fysiske angrep. I møte med disse vanskelige hendelsene oppgir flere av informantene at de ikke opplever at skolen har tatt ordentlig tak i problemene.

De erfarer å ikke bli trodd, at det bortforklares, og/eller at rasismen heller blir klassifisert som «bare mobbing». Flere av ungdommene opplever at de ikke blir tatt på alvor når de sier ifra om rasisme, noe som gjør at de slutter å si ifra fordi «ingen kan gjøre noe med det». Lærerintervjuene peker også på at de opplever det som vanskelig å gripe inn, blant annet fordi de er usikre på hvor grensen mellom spøk og rasisme går.

Vi finner videre at minoritetsungdommene i mange tilfeller nedtoner rasismen de opplever, som en måte å distansere seg fra den. Sitatene fra våre informanter illustrerer vaghet om hvorvidt det de opplever er rasisme eller ikke. Flere av informantene bruker ordene «jeg vet ikke», enten fordi det er usikkerhet rundt om det er rasisme eller ikke, eller fordi de ikke ønsker å anerkjenne det som rasisme. Dette kan tolkes i lys av Wimmers' (2008A, B) begrep utvisking, der informantene prøver å viske ut eller nedtone rasistiske utsagn og handlinger for å unngå å ta innover seg at de blir stemplet som «de andre» av majoriteten. Ved å ikke kalle det rasistisk, trekker de seg slik unna rasismen. Dette kan også være en måte for dem å håndtere rasismen på.

Det er interessant å se hvordan ungdommene i studien tydelig uttrykker en følelse av trygghet og tilhørighet til hverandre som «utlendinger». Det er imidlertid samtidig viktig å erkjenne at identiteten som «utlending» er en type tilskrevet identitet fra samfunnet rundt dem, og ikke nødvendigvis noe de selv velger. Denne tilskrevne identiteten kan være et resultat av strukturelle og kulturelle faktorer som påvirker hvordan samfunnet ser på og behandler dem basert på deres etnisitet eller nasjonalitet. Denne tilskrevne identiteten kan også betraktes som en form for etnisk grensedragning (Wimmer, 2008A, B) der samfunnet skiller dem fra majoritetsgruppen basert på deres etnisitet eller nasjonalitet. Deres opplevelse av fellesskap som «utlendinger» kan være et forsøk på å håndtere og omforme denne tilskrevne identiteten på ulike måter for eksempel gjennom det Wimmer (2008A, B) kaller for sammentrekning. Her vil en gruppe søke å begrense hvem som hører til gruppen, ved å gjøre kriteriene for innlemmelse strengere. Dette kan skje for å opprettholde en følelse av eksklusivitet og for å holde på en bestemt identitet innad i gruppen. I konteksten av ungdommenes opplevelser kan strategien sammentrekning ses i form av en styrket identitet som «utlendinger», der de bevisst eller ubevisst trekker grenser for hvem som tilhører gruppen basert på deres felles opplevelser av å være utenfor majoritetssamfunnet. Denne strategien kan fungere som et slags forsvar mot rasisme og kan bidra til å opprettholde en følelse av fellesskap og tilhørighet blant gruppen. Et eksempel fra rapporten er når Marisa sier at de egentlig ikke trenger å ha så mye til felles, og at «det følte nesten litt som at man blir venner av å være fra et annet etnisk sted.»

Videre uttrykker ungdommene også at de er stolte av egen bakgrunn og ser gjerne selv på den som en ressurs. De fremhever særlig det at de kan flere språk og har dybdekunnskap om flere land og kulturer. De opplever imidlertid ikke at dette i særlig grad anerkjennes som en ressurs i skolesammenheng.

Vi har også sett at de fleste ungdommene vi har intervjuet, på tross av erfaringer med rasisme, uttrykker trivsel og et sterkt ønske om å lykkes på skolen. Flere har høy skolemotivasjon og forsøker å tilpasse seg skolens krav og forventninger, selv om mange peker på at særlig språkutfordringer gjør det «dobbelts vanskelig», at de føler de må «bevise mer» og at «likt for alle» ikke nødvendigvis medfører likhet. Kristensen (2023) fant i sin ph.d.-avhandling tre elevstrategier for å møte disse forventningene. Den skoleadaptive strategien, hvor elevene både forsøker å oppfylle skolens krav og samtidig innlemmes som en del av majoriteten, finner også vi i vårt materiale. Det er imidlertid ofte slik at elever med minoritetsbakgrunn møtes med lave forventninger i skolen. Dette kan sees på som en del av den strukturelle rasismen i utdanningssystemet. Chinga-Ramirez (2017) peker også på hvordan etnisitet ofte gjøres relevant på skoler, selv når det burde være irrelevant, og hvordan dette kan skje på en essensialistisk og negativ måte. Dette fenomenet kan forsterkes av et fargeblindt system som ikke tar hensyn til de ulike behovene og ressursene til elever med ulik bakgrunn. I et slikt system kan det oppstå en sirkel av lave forventninger, der elever med minoritetsbakgrunn ikke blir tilstrekkelig støttet eller oppmuntret til å oppnå sitt fulle akademiske potensial. Dette kan igjen resultere i en selvoppfyllende profeti der elever blir fastlåst i et mønster av underprestasjon og dårlig motivasjon på grunn av de lave forventningene som er satt for dem. Her finner vi imidlertid forskjeller mellom guttene og jentene. Jentene forventes gjerne å være flinke, og møtes med stereotype forventninger om at de skal «studere medisin» og at dette er noe de presses til hjemmefra. Guttene settes ofte i motsatt bås og opplever å bli sett på som faglig svake og bråkete. At de blir satt i den båsen fører også til at enkelte velger å leve opp til forventningene som møter dem, og går inn i rollen som «problembarn». Dermed kan lave forventninger være en struktur som forsterkes av en fargeblindhet i skolen, og som bidrar til å opprettholde ulikheter og urettferdigheter i utdanningen.



I rapporten har vi også undersøkt betydningen av språk og språkopplæring i skolen, og pekt på utfordringer og strukturelle problemer denne opplæringen. Rådgivere og læreres observasjoner og kritikk av til dels mye byråkrati og uklare retningslinjer for utløsning av minoritetselvers rettigheter viser et system som er preget av flere hindringer for rettferdig og likeverdig behandling. Den iboende forventningen om en sammenheng mellom dårlig norskkuttale og generell faglig svakhet antyder også at stereotyper og skjevheter i forventningene til minoritets elever opprettholdes gjennom språk. Videre viser analysen at skolene har til dels ulik praksis både når det gjelder språkopplæring og morsmålsundervisning, og at lovverket ikke alltid følges.

Lovverket fremstår videre som noe vagt og utformet på en slik måte at det ikke tar tilstrekkelig hensyn til minoritetselvers ulike behov. Et eksempel på dette er kravet om engelsk for yrkesfagelever, noe lærerne kritiserer. De peker på et system som er lite fleksibelt og som fremstår som lite mestringsorientert når elever for eksempel må stryke hele tre ganger i dette faget for å kunne søke om fritak. Videre finner vi at lærerne som arbeider med norsk som andrespråk opplever mangel på ressurser, tid, læringsmaterieell og samarbeid. Fra rådgiverintervjuene fremkommer det også at det legges lite vekt på opplæring i «arbeidsspråket» for yrkesfagelever. Dette understreker igjen betydningen av at skoleeiere tar et aktivt ansvar for å sikre at minoritets elever får tilgang til relevant og tilpasset språkopplæring som samsvarer med deres rettigheter og individuelle behov.

I overgang til arbeidslivet møter flere av ungdommene nye strukturelle barrierer. De trekker fram rasisme som årsak til at de ikke får lærlingplass, og fremhever betydningen av språk, hudfarge, bakgrunn og navn. Videre peker både elever og rådgivere på mangel på sosialt nettverk og søkerkompetanse som barrierer mot å komme seg i arbeid. Å ikke få lærlingplass er også en årsak til at enkelte velger å fokusere mindre og mindre på skolen, fordi de mister håpet og føler de ikke får noe ut av det uansett. Dette får videre konsekvenser med høyt fravær og lave karakterer hos enkelte, noe som ytterligere vanskeliggjør overgangen til arbeidslivet.

Det ser imidlertid ut til at læreplasstildelingen fungerer svært godt for noen av ungdommene, men at selve systemet fremstår som ulikt og til dels 'vilkårlig'.

Vi har også sett på hvordan noen ungdommer, som for eksempel Reza, både har opplevd rasisme i lærebedriften og manglende støtte fra opplæringskontoret. Dette førte til at han avsluttet læretiden og måtte fullføre fagbrevet teoretisk på skolen, en mulighet han satte stor pris på. Muligheten til å fullføre fagbrevet på skolen som et alternativ til læreplass fremstår som et utjevnende tiltak, og vi deler informantens bekymring for at slike tilbud kan bli lagt ned. Dette kan skape nye strukturelle barrierer som ytterligere vil forsterke allerede eksisterende etnokulturelle skjevheter.

Vi vil samtidig fremheve at flere av ungdommene også har positive erfaringer fra praksis- og lærlingperioder. Både Omar, Ahmed og andre, tjener som eksempler på hvordan de har opplevd at bedrifter kan tilrettelegge for læring, trivsel og motivasjon gjennom gode veiledningspraksiser, engasjement og en åpenhet for mangfold. Vi har også pekt på betydningen av å engasjere seg i lærlingene og være opptatt av relasjonsbygging, noe som ikke bare bidrar til bedre læringsutbytte, men også til et mer inkluderende arbeidsmiljø. Bedrifter som aktivt ser på lærlingenes krysskulturelle egenskaper som ressurser og verdiskapingspotensial, i stedet for å fokusere på eventuelle utfordringer eller begrensninger, fremheves som gode lærebedrifter. Videre peker analysen på nødvendigheten av en tilpasset opplæringsprosess som tar hensyn til individuelle behov og forutsetninger, inkludert språklige og kulturelle, for å øke læringspotensialet og jobbtilfredsheten.

På samme måte som i utdanningssystemet, gjenspeiler imidlertid flere av erfaringene fra arbeidslivet hvordan majoritetskulturen setter premissene for hva som anses som relevant kompetanse og kvalifikasjoner. Minoritetsungdommene møter barrierer knyttet til språk, navn, og kulturell bakgrunn, som også bidrar til å begrense deres tilgang til og muligheter i arbeidsmarkedet. Denne dynamikken illustrerer hvordan uskrevne majoritetskulturelle normer dominerer og legger føringer for hvem som gis fortrinn på arbeidsmarkedet. Dette synliggjør hvordan underliggende ulikhetsstrukturer og systemiske praksiser kan ha rasialiserte konsekvenser, der minoriteters muligheter blir begrenset ved at de kommer dårligere ut eller vurderes lavere (Andersson, 2022b, s. 24). Slik aktualiseres også fargeblindhet: at praksiser kan ha utilsiktede diskriminerende og rasistiske konsekvenser der etnisitet ikke nevnes eller tenkes på, og som i forlengelse vedlikeholdes hvis de ikke synliggjøres eller anerkjennes (Gillborn & Youdell, 2009, s. 177-179). Rasisme kan altså slik forekomme på et mer strukturelt (og derfor subtilt og ubevisst) plan, ofte gjennom rutiner eller «business-as-usual forms of racism» (Delgado & Stefanic, 2000, s. xvi). Det som da kan bidra til å motvirke slike skjevheter, er blant annet strukturelle støttende rammebetingelser fra aktører som skole, opplæringskontor eller læringscenter, gjennom tett oppfølging og tilrettelegging.

Flere av ungdommene hevder at det settes likhetstegn mellom minoritetsbakgrunn og generelt lavt ferdighetsnivå, og at majoritetsnorske derfor fremstår som det sikreste valget. Vi har tidligere pekt på større statistiske undersøkelser som viser at nær to tredjedeler av nordmenn anser norsk kultur som overlegen (Bratt, 2022; Ponce, 2022). Bratt (2022) peker på at troen på kulturell overlegenhet i Norge kan ses i lys av kulturell rasisme. Etnosentriske holdninger kan på denne måten påvirke minoritetsungdommers muligheter, ved at de legger grunnlag for en systematisk undervurdering av deres kompetanse og potensial. Denne dynamikken kan også forstås gjennom et interseksjonelt perspektiv (Crenshaw, 1989), som viser hvordan ulike former for undertrykkelse virker sammen og påvirker individuelle opplevelser og gruppers erfaringer på flere måter samtidig. Når flere av minoritetsguttene oppfatter at norske arbeidsgivere har visse etnokulturelle preferanser, der norskhet implisitt forbindes med navn, norskspråklige ferdigheter og høyere mestringsnivå eller «kvalitet», kan også dette ses i lys av kulturell rasisme: Andregjøring og hierarkisering skjer ikke kun basert på kroppslige trekk eller utseendebaserte karakteristika (slik som den «klassiske» rasismen), men også kulturelle særtrekk benyttes i nedvurderings- og diskrimineringsprosesser (Iversen, 2022; Midtbøen & Rogstad, 2012). Gayatri Chakravorty Spivaks (1988) konsept om epistemisk vold er relevant å trekke inn her. Spivak peker på hvordan dominansen av vestlig kunnskapsproduksjon bidrar til å marginalisere og undertrykke ikke-vestlige perspektiver. I skolekonteksten manifesterer denne formen for vold seg gjennom lovverk, undervisningsmateriale og pedagogiske praksiser som privilegerer vestlige perspektiver, samtidig som de ignorerer eller undertrykker kunnskap og erfaringer fra minoritetskulturer. I analysen finner vi også eksempler på hvordan det settes likhetstegn mellom bruk av hijab og dårlige norskferdigheter, eller hvordan nordisk design og stramme linjer og koder fremstår som normen.

I denne studien av strukturell rasisme i Kristiansand, er det tydelig at majoritetskulturen fungerer som premissleverandør for både skole og arbeidsliv. Dette kommer til uttrykk også gjennom kartleggingen av tiltak hvor fokus ofte rettes mot ulike former for «opplæring» av minoritetsbefolkningen. Vi finner eksempelvis få tiltak som retter seg mot å endre holdningene til majoritetsbefolkningen. Ungdommene vi har intervjuet forteller også om en skolehverdag hvor det legges stor vekt på å tilpasse seg og lære om norsk kultur og tradisjoner, ofte på bekostning av fokus på arbeidslivets realiteter og behovene til minoritetsungdommene. Dette kommer til uttrykk i sitatet om «nulte året», der ungdommene opplever en velmenende, men ofte ensidig tilnærming til integrasjon, som setter søkelys på kulturell tilpasning og «turisme» fremfor praktisk forberedelse til arbeidslivet.

Oppsummerende viser funnene at rasisme er et komplekst tema og at det i de presenterte informantfortellingene finnes flere eksempler på god oppfølging i skole- og arbeidsliv, men at kommunen også har flere utfordringer knyttet til strukturell rasisme.

**I det følgende vil vi på bakgrunn av funn i rapporten foreslå noen relevante tiltak for å motarbeide strukturell rasisme i Kristiansand kommune:**

# Foreslåtte tiltak

- **Økt støtte til språkopplæring:** Språkopplæringen bør gjennomgås. Det bør både tilbys mer og bedre språkopplæring, inkludert morsmålsopplæring i skolen, og organiseringen av språkopplæringen bør endres. Språkopplæring på yrkesfag må også være mer målrettet og fokusere mer på arbeidsspråk og fagterminologi som er relevant for ulike yrker. Dette kan bidra til å styrke minoritetspersoners språkferdigheter og deres muligheter både i utdanning og i arbeidslivet. Vi vil også peke på muligheter for at flere kan få språkopplæringen i en lokal bedrift.
- **Revidere regelverket særlig for språkopplæring** for å bedre imøtekomme behovene til elever med minoritetsbakgrunn.
- **Tilby hjelp med utarbeidelse av CV og søknad:** Skolene og/eller rådgivningstjenesten bør tilby hjelp og veiledning med utarbeidelse av CV og jobbsøknad.
- **Etablering av forsterkede mentorprogrammer.** Bedrifter kan implementere mentorprogrammer der erfarne ansatte veileder og støtter minoritetsungdommer gjennom deres praksisperiode eller læretid. Som svært viktige opplæringsarenaer bør veiledere i lærebedriftene gis praktisk og pedagogisk opplæring i veiledning generelt, og i språk- og kultursensitiv opplæring spesielt.
- **Språk- og kultursensitiv opplæring:** Bedrifter bør tilpasse opplæringen og veiledningen til elevenes språklige og kulturelle bakgrunn. Dette kan inkludere bruk av flerspråklige ressurser, kulturelt relevante eksempler og verktøy som letter kommunikasjonen og forståelsen. I materialet nevnes særlig én bedrift som et godt eksempel. Her har opplæringen en universell utforming og det brukes både film, bilder og tekster på ulike språk i opplæringen av alle ansatte.
- **Opplæringssteder og bedrifter kan tilby opplæring i tverrkulturell kompetanse** for ansatte og veiledere. Dette kan inkludere bevisstgjøring om kulturelle forskjeller, kommunikasjonsstrategier og hvordan man best støtter minoritetsungdommer i opplærings- og arbeidsmiljøet. Ved noen skoler tilbys eksempelvis flexid-kurs, og andre grupper for elever med flerkulturell bakgrunn. Denne typen kurs og grupper løftes frem som positivt av både elever og lærere.
- **Tilbud om etter- og videreutdanning i mangfoldledelse** til bedrifter, opplæringskontor og rådgivere.
- **Samarbeide om inkluderende bedriftskultur:** Bedrifter bør jobbe aktivt med å skape en inkluderende bedriftskultur som verdsetter mangfold og inkludering. Dette kan inkludere tiltak som feirer ulike kulturer og tradisjoner, og fremhever mangfold som en ressurs.
- **Styrking av rådgivningstjenesten:** Vi ser behov for økte ressurser og kompetanseutvikling innenfor rådgivningstjenesten på skolene for bedre å kunne veilede elever når det kommer til overgang fra ungdomsskole til videregående, og gjennom prosessen med å skaffe læreplass. Dette kan inkludere opplæring i rasismehåndtering og økt bevissthet om de utfordringene minoritetsungdommer kan møte.

- **Transparente tildelingsprosesser for læreplaner:** Utvikling av klare retningslinjer og kriterier for tildeling av læreplaner, slik at prosessen blir mer transparent og rettferdig. Dette kan bidra til å redusere opplevelsen av vilkårlighet og urettferdighet blant elevene.
- **Rekrutteringsprosesser:** I samarbeid med lokalt næringsliv bør det innføres retningslinjer for rekrutteringsprosesser som fremmer like muligheter. Dette kan inkludere anonymiserte søknader og CV-er, samt bruk av standardiserte intervjuer og vurderingskriterier.
- **Styrking av samarbeidet mellom skoler og bedrifter:** Fremme bedre samarbeid og kommunikasjon mellom skoler, bedrifter og det offentlige for å sikre at elevene får tilgang til relevante læreplaner og praksisplasser. Dette kan inkludere regelmessige møter og nettverksbygging mellom representanter fra kommune/fylke, skoler og bedrifter.
- **Implementering av systemer for tidlig varsling og oppfølging:** Utvikling av systemer for tidlig varsling og oppfølging av elever som opplever rasisme på arbeidsplassen.
- **Beholde VG3 fagopplæring i skole:** Dette tilbudet er helt avgjørende for de som av ulike årsaker ikke får læreplan. Tilbudet bør bestå, og man bør arbeide for å sikre at denne opplæringen anses som likeverdig med fagbrev fra bedrift.
- **Behovet for varierte tiltak** tilpasset ulike deler av befolkningen i kommunen.
- **Holdningsendring som en langsiktig strategi:** Det vil være hensiktsmessig å iverksette tiltak som ikke bare adresserer umiddelbare og kortsiktige utfordringer med rasisme, men som også arbeider mot en varig endring i holdninger blant befolkningen i kommunen.
- **Informasjonsformidling og refleksjonsoppgaver som verktøy for holdningsendring.** Flere forskere peker på at informasjonsformidling og refleksjonsoppgaver om rasisme kan bidra til varig holdningsendring og deltagelse i antirasistisk arbeid. Vi vil derfor foreslå å inkludere pedagogiske elementer i antirasistiske tiltak i Kristiansand kommune.
- **Samarbeid og tverrfaglig tilnærming:** Å rette tiltak mot de samme menneskene kan føre til repetisjon og mangel på bredde. Det kan være nødvendig å utvide målgruppene for å sikre at alle samfunnssektorer blir tilstrekkelig adressert.
- Styrke skolelederens mangfoldskompetanse
- **Styrke skole- hjem samarbeid** blant annet gjennom informasjonsmateriell på flere språk om organisering av norsk skole samt ansvar og forventninger
- **Sikre gode rutiner for håndtering av rasisme i skolen**

# Litteraturliste

- Acker, J. (2006). *Class questions: Feminist answers*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Akom, A. A. (2009). Critical hip hop pedagogy as a form of liberatory praxis. *Equity & Excellence in Education*. 42(1), 52-66.
- Andersson, M. (2022a). *Rasisme: En innføring*. Fagbokforlaget.
- Andersson, M. (2022b). Rase: Et omdiskutert begrep i bevegelse. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. (s. 55-73). Universitetsforlaget.
- Antirasistisk senter. (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun»: En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. <https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-undersokelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Balibar, E. (1988). Racism and Nationalism. I E. Balibar & I. Wallerstein (Red.), *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities* (s. 37-68).
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående: hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvanderbakgrunn? (NOVA Rapport 1/18). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://www.imdi.no/contentassets/f156353133e04c75a5d4eb7d95787011/nova-rapport-1-18-trivsel-og-utdanningsdriv-blant-minoritets elever-i-videregaende.pdf>
- Baker, M. (1981). *The New Racism: Conservatism and the Ideology of the Tribes*. Junction Books.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA rapport 7/12). NOVA. <https://evalueringsportalen.no/evaluering/for-store-forventninger-kunnskapsloftet-og-ulikhetene-i-grunnskolekarakterer/NOVA%20Oversendt%20ferdig%20sluttrapport.pdf/@@inline>
- Bangstad, S. & Døving C. A. (2015) *Hva er rasisme?* 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) KIFO. [https://www.kifo.no/wp-content/uploads/2022/05/Kartl\\_ras\\_Oslo\\_k\\_rapport\\_m\\_omsl.pdf](https://www.kifo.no/wp-content/uploads/2022/05/Kartl_ras_Oslo_k_rapport_m_omsl.pdf)
- Bangstad, S., Larsen, E. N. & Grung L. B. (2021). *Strukturell rasisme i Bergen*. (Vista analyse rapport 2021/06). Bergen kommune. <https://www.vista-analyse.no/no/publikasjoner/strukturell-rasisme-i-bergen/>
- Barstad, A. (2017). *Innvandring, innvandrere og livskvalitet. En litteraturstudie*. SSB rapport 3. [https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/299825?ts=15aea713c70](https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/299825?ts=15aea713c70)
- Bonilla-Sliva, E. (2021). *Racism without Racists. Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*. (6.utg.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Bratholmen, N.V.L. og Ekren, R. (2020). Hvordan går det med elever som ikke får læreplass? Hentet fra [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/432121?ts=174a0c88550](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/432121?ts=174a0c88550)
- Bratsberg, B., Raaum, O. & Røed, K (2011). *Educating Children of Immigrants: Closing the Gap in Norwegian Schools*. IZA Discussion Paper No. 6138. <https://ssrn.com/abstract=1968089> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1968089>
- Bratt, C. (2022) Is it racism? The belief in cultural superiority across Europe. *European Societies*, 24:2, 207-228. <https://doi.org/10.1080/14616696.2022.2059098>
- Brekke, T. (2021). Strukturell rasisme og andre alt-i-ett-begreper. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 94-98. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-07>
- Browne, A. J., Varcoe, C., & Ward, C. (2021). San'yas Indigenous Cultural Safety Training as an Educational Intervention: Promoting Anti-Racism and Equity in Health Systems, Policies, and Practices. *International Indigenous Policy Journal*, 12(3), 1-26. <https://doi.org/10.18584/iipj.2021.12.3.8204>

- Burns, M., & Nielsen, J. (2018). Dealing with the 'Wicked' Problem of Race and the Law: A Critical Journey for Students (and Academics). *Legal Education Review*, 28(2). <https://doi.org/10.53300/001c.9043>
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg!: En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselevs erfaringer med å være annerledes*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Chinga-Ramirez, C. (2017) Becoming a "Foreigner": The Principle of Equality, Intersected Identities, and Social Exclusion in the Norwegian School. *European Education*, 49:2-3, 151-165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173>
- Chinga-Ramirez .C. (2022). Fargeblindhet i norsk skole. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. (s. 378-392). Universitetsforlaget.
- Craig, R. (2007). *Systemic Discrimination in Employment and the Promotion of Ethnic Equality*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989 (1). Hentet fra: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Dalen, H. B. & Larsson M. R. (2022). Store forskjeller i innvandreres livskvalitet. Hentet fra: <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/levekra/artikler/store-forskjeller-i-innvandreres-livskvalitet>
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2000). Introduction. I R. Delgado & J. Stefancic (Red.), *Critical race theory: The cutting edge* (2. Utg., s. xv-xix). Temple University Press.
- DiAngelo, R. (2018). *White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*. Beacon Press.
- Døving C. A. (2022). (Red.). *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.
- Egeland, J. (2022). *Rasimeforebyggende tiltak i Kristiansand kommune: Hvem, hva, hvor, og på hvilke premisser? En kartlegging av tiltak for å forebygge rasisme i Kristiansand*. [Masteroppgave]. Universitetet i Agder.
- Elgvin, O. (2021). Strukturell rasisme i Norge: en funksjonalistisk tilnærming til rasisme uten rasister. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 99 - 105. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-08>.
- Erdal, M. B. (2021). Om å få høre til: En noe avventende og lavmælt tilnærming til rasialisering. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 87-93. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-06>.
- Eriksen, G. K. (2021). "We usually don't talk that way about Europe..." - Interrupting the coloniality of Norwegian citizenship education. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sør-Øst Norge.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism*. Sage.
- Essed, P. (2002). Everyday Racism. I D. Goldberg (Red.), *A Companion to Racial and Ethnic Studies*. Blackwell
- Fangen, C. & Lynnebakke B. (2014) Navigating Ethnic Stigmatisation in the Educational Setting: Coping Strategies of Young Immigrants and Descendants of Immigrants in Norway. *Social Inclusion*. Cogitatio Press, 2(1), 47-59.
- Faye, R. (2021) Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet. I Faye, R., Lindhardt, E.M., Ravneberg, B. & Solbue, V. (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning - i barnehage, skole og samfunn*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-08>
- Feagin, J. R. (2006). *Systemic Racism. A Theory of Oppression*. Routledge.
- Feagin, J. & Elias, S. (2012). Rethinking racial formation theory: A systemic racism critique. *Ethnic and Racial Studies*, 36(3), 931-960. <https://doi.org/10.1080/01419870.2012.669839>

- Friberg, J. H. (2021). Who wants to be Norwegian – who gets to be Norwegian? Identificational assimilation and non-recognition among immigrant origin youth in Norway, *Ethnic and Racial Studies*, 44 (16), 21-43. <https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1857813>
- Gillborn, D. & Youdell, D. (2009). Critical perspectives on race and schooling. I J. A. Banks. (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. (s.173- 185). Routledge.
- Golding, E. (2023). «Å legge opp til et system hvor man skal gni inn at du er 'dårlig' i noe» Læreres erfaringer med norskopplæringen av unge minoritetsspråklige. [Masteroppgave] Universitetet i Agder.
- Gorski, P. (2018). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. Teachers College Press.
- Gullestad, M. (2002a). Det norske sett med nye øyne: Om kjønn, klasse og etnisitet i norsk kultur. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002b). Invisible Fences: Egalitarianism, Nationalism and Racism. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(1), 45–63. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.00098>.
- Grendal, O. N. (2021). *Karakterforskjeller etter sosial bakgrunn nær like markert som for 10 år siden*. Statistisk sentralbyrå (SSB). Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/karakterforskjeller-etter-sosial-bakgrunn-naer-like-markert-som-for-10-ar-siden>
- Hagtvet, H. (2005). *Undersøkelse om rekruttering av arbeidskraft* (Aetat, Arbeidsdirektoratet Rapport nr. 1/2005). Hentet fra: [https://www.nav.no/\\_/attachment/download/c392a705-0f6d-4246-ae94-371e52325b98:8cbd0f96f2078b85c648671baa80ba4b7d6502cb/rapport-1-2005-rekruttering.pdf](https://www.nav.no/_/attachment/download/c392a705-0f6d-4246-ae94-371e52325b98:8cbd0f96f2078b85c648671baa80ba4b7d6502cb/rapport-1-2005-rekruttering.pdf)
- Hällsten, M., Edling, C. & Rydgren, J. (2016). Social capital, friendship networks, and youth unemployment. *Social Science Research*, 61, 234-250. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.017>
- Helland, H. & Støren, L.A. (2004): *Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser. Forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn og mellom elever med minoritets- og majoritets- bakgrunn*. (NIFU STEP. 26/2004). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280733>
- Hermansen, A. S. (2016). Moving Up or Falling Behind? Intergenerational Socioeconomic Transmission among Children of Immigrants in Norway, *European Sociological Review*. 32 (5), 675–689, <https://doi.org/10.1093/esr/jcw024>
- Hessaa-Szwinto S. H-H (2023). Erfaringer med rasisme blant personer med opprinnelse fra Øst-Asia i Norge. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7(1), 58-74. <https://doi.org/10.18261/nost.7.1.5>
- Hill, M. & Augoustinos, M. (2001). Stereotype change and prejudice reduction: short- and long-term evaluation of a cross-cultural awareness programme. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11(4), 243–262. <https://doi.org/10.1002/casp.629>
- Hofslundsen, H. (2011). Minoritetsspråklige elever i skolen. *Spesialpedagogikk* 76(4). 5-13.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, Imdi (2021, 28. desember). *Gjennomføring av videregående opplæring blant unge innvandrere*. <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/kunnskapsoversikt/gjennomforing-av-videregaende-opplaring--blant-unge-innvandrere/>
- Iversen, L. Å. L. (2022). Når er religiøs diskriminering rasisme? I Døving, C. A. (red.) *Rasisme: fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 204 – 218). Universitetsforlaget.
- Johnson, L. M., Antle, B. F. & Barbee, A. P. (2009). Addressing disproportionality and disparity in child welfare: *Evaluation of an anti-racism training for community service providers*. *Children and Youth Services Review*, 31(6), 688 - 696. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.01.004>
- Jørgenrud, H. (2023). «jeg mener at man kunne hatt bakgrunnen sin, men fortsatt følt seg inkludert.» En kvalitativ studie av minoritetsgutter på yrkesfag og deres erfaringer med skolen og rasisme. [Masteroppgave] Universitetet i Agder.



- Kernahan, C. & Davis, T. (2007). Changing Perspective: How Learning about Racism Influences Student Awareness and Emotion. *Teaching of Psychology*, 34(1), 49–52. <https://doi.org/10.1080/00986280709336651>
- Kjelaas, I., Eide, K., Vidarsdottir, A.S. & Hauge, H.A. (2020). Å føle seg angrepet intellektuelt: Språkkartlegging av minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 20 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7871>.
- Kristensen, S. B. (2023). *Den nye generation og "den der indvandrer ting": et antropologisk, generationelt perspektiv på tredjegerations-minoritetsracialiserede unges tilblivelser i udkolingen*. Ph.d avhandling, Aarhus Universitet.
- Kristensen, S. B. (2023). «Jeg bliver nødt til at sige vi om dem» – oprør mod racialisering blandt unge i den danske folkeskole. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*. 3(1), 60-77. <https://doi.org/10.18261/ntu.3.1.5>
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Strategiplan. Likeverdige opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009*. (Revidert utgave februar 2007). Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_likeverdige\\_opplaering2\\_07.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdige_opplaering2_07.pdf)
- Larsen, E. N. & Di Stasio V. (2021). Pakistani in the UK and Norway: different contexts, similar disadvantage. Results from a comparative field experiment on hiring discrimination. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47:6, 1201-1221. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1622777>
- Leirvik, M. S., Hernes, V., Liodden, T. M. & Tronsdag, K. R. (2021). Rasisme, diskriminering og tilhørighet blant utenlandsadopterte i Norge (NIBR-rapport 202:15). By og regionforskningsinstituttet NIBR, OsloMet – storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2828907/2021-15%20til%20nett.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lødding, B. (2001). *Norske får liksom førsterett: om tilgang til opplæring i bedrift for ungdom med innvandrerbakgrunn i Oslo og Akershus*. (Rapport 1. NIFU) NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/273955/NIFUrapport2001-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lødding, B. (2001). Sluttere, slitere og sertifiserte Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring. (Rapport 13 NIFU) NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279748/NIFUrapport2009-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, E & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* (NIFU-rapport 2012:6). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280856/NIFUrapport2012-6.pdf?sequence=1>
- Mathisen, T. (2020). Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger.: Om (re)produksjonen av kategoriene utlending og norsk i skolen. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 1(2), 124–141. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-02-03>
- Mathisen, S. & Dogani, B. (2020). Lytt til oss: minoritetsungdoms opplevelser av rasisme i Innlandet (Likestillingssenteret rapport 3/2020). Likestillingssenteret. [https://s3euwest1.amazonaws.com/cdn.likestillingssenteret.no/wpcontent/uploads/2021/01/21091157/Lytt-til-oss\\_-minoritetsungdoms-opplevelser-av-rasisme-i-Innlandet.pdf](https://s3euwest1.amazonaws.com/cdn.likestillingssenteret.no/wpcontent/uploads/2021/01/21091157/Lytt-til-oss_-minoritetsungdoms-opplevelser-av-rasisme-i-Innlandet.pdf)
- Meld. St. 21 (2020–2021) *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=5>
- Midtbøen, A. H. & Kitterød R. H. (2019). Beskytter assimilering mot diskriminering? Opplevd diskriminering blant innvandrere og etterkommere av innvandrere i det norske arbeidslivet. *Norsk sosiologisk tidsskrift*. 3 (5), 353–371. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-05-04>

- Midtbøen, A. H. & Rogstad J. (2012). *Diskriminerings omfang og årsaker: etniske minoriteters tilgang til norsk arbeidsliv*. (ISF-Rapport 1) Institutt for Samfunnsforskning (ISF). <https://www.imdi.no/contentassets/a5b5a2d62b424ee9aad5a718ac468a7f/rapport-2012.-diskriminerings-omfang-og-arsaker>
- Midtbøen, A., Røthing, Å. & Orupabo J. (2014). Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler. (Rapport 2014:10 Institutt for samfunnsforskning). Institutt for samfunnsforskning. <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/handle/11250/2374743>
- Midtbøen, A. H. (2021). Strukturell rasisme i en strukturelt inkluderende velferdsstat? *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 62(1), 106–115. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-09>
- Midtbøen, A. & Quillian, L. (2022). Forbigående fenomen eller permanent virkelighet? Etnisk diskriminering i arbeidsmarkedet på tvers av tid, sted og generasjoner. *Søkelys på arbeidslivet*. 38 (3-4), 182-196. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2021-03-04-02>
- Milner, H. R. (2007). Race, Culture, and Researcher Positionality: Working through Dangers Seen, Unseen, and Unforeseen. *Educational Researcher*, 36(7), 388–400. <https://www.jstor.org/stable/30136070>
- Mitchell, M., Every, D. & Ranzijn, R. (2011). Everyday antiracism in interpersonal contexts: Constraining and facilitating factors for 'speaking up' against racism. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21(4), 329–341. <https://doi.org/10.1002/casp.1077>
- Moldrheim, S. (2021). *Fordoms makt. Elevers fortellinger om andregjøring – bruk, praksis og erfaringer*. [Doktorgradsavhandling] Universitetet i Bergen.
- Murad, L. & Nguyen, K. (2023). "Du tenker du er norsk mens hele verden ser deg som noe annet" En kvalitativ studie av hvordan et utvalg minoritetsjenter erfarer videregående skole og hvordan de forhandler identitet og etniske grenser. [Masteroppgave] Universitetet i Agder.
- NeMoyer, A., Nakash, O., Fukuda, M., Rosenthal, J., Mention, N., Chambers, V. A., Delman, D., Perez, G., Green, J. G., Trickett, E., & Alegría, M. (2020). Gathering Diverse Perspectives to Tackle "Wicked Problems": Racial/Ethnic Disproportionality in Educational Placement. *American Journal of Community Psychology*. 65(1-2), 44–62. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12349>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2011: 14 (2011). *Bedre Integrering*. Barne-, Likestillings, og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/nou/nou201120110014000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oppøyen, M. S. (2022). En av fem opplever diskriminering. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/levekar/artikler/en-av-fem-opplever-diskriminering>
- Orupabo, J. (2021). Spranget fra hvem som er rasist, til når, hvor og hvordan? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 116-120. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-10>
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 102(1), 26-37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>
- Pedersen, A. & Barlow, F. K. (2008). Theory to social action: A university-based strategy targeting prejudice against Aboriginal Australians. *Australian Psychologist*, 43(3), 148–159. <https://doi.org/10.1080/00050060802318587>
- Pihl, J. (2009). Ethno-Nationalism and Education. I S. Alghasi., T. H. Eriksen og H. Ghorashi. (Red.), *Paradoxes of Cultural Recognition: Perspectives from Northern Europe*. (s. 11-133). Ashgate.

- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ponce, A. (2022). Studier av «rase» i Europa: Hva kan surveydata bidra med? I C.A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. (s. 74-93). Universitetsforlaget.
- Proba samfunnsanalyse (2023). *Kunnskapsformidling om rasisme og diskriminering*. (Rapport 2: 23) Proba. <https://www.imdi.no/contentassets/77c37d2500b947ecbc620ee427d14ea6/proba-kunnskapsformidling-om-rasisme-og-diskriminering.pdf>
- Probst, T. M. (2003). Changing Attitudes over Time: Assessing the Effectiveness of a 88 Workplace Diversity Course. *Teaching of Psychology*, 30(3), 236–239. [https://doi.org/10.1207/S15328023TOP3003\\_09](https://doi.org/10.1207/S15328023TOP3003_09)
- Rambøll (2022). Kartlegging av kommunenes arbeid mot rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet og religion. (Rambøll Rapport). Rambøll.
- Riese, H. & Harlap, Y. (2021). Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 132-146. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2048>
- Rogstad, J. (2016). «Hvorfor skal jeg ta utdanning når jeg uansett ender med å kjøre taxi?». I K. Reegård, & J. Rogstad (Red.), *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring*. (s. 131-153). Gyldendal Akademisk.
- Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2009). *Rasisme og diskriminering: Begreper, kontroverser og nye perspektiver*. (Norges forskningsråd Rapport) Norges forskningsråd.
- Rogstad, J., & Midtbøen, A. H. (2010). Fra statistikk til fortellinger om diskriminering. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 51(03), 357-386.
- Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk. *FLEKS-Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Sandnes, K. (2022, 5. aug) Hetses for bunadsbilde: «I hvilken dyrehage har du funnet apene?» NRK Sørlandet. <https://www.nrk.no/sorlandet/opplever-rasisme-i-sosiale-medier-1.16050072>
- Schmidt, E. (2021). «Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon»: et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2 (1), 44-60. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-03>
- Sibeko, G. J. & Eriksen, K. G. (2022). Innganger til antirasistisk undervisning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, (s. 33-51). Universitetsforlaget.
- Signal, L., Martin, J., Reid, P., Carroll, C., Howden-Chapman, P., Ormsby, V. K., Richards, R., Robson, B. & Wall, T. (2007). Tackling health inequalities: moving theory to action. *International Journal for Equity in Health*, 6(12), 1 - 6. <https://doi.org/10.1186/1475-9276-6-12>
- Spivak, G. C. (1988). "Can the Subaltern Speak?" I C. Nelson og L. Grossberg, *Marxism and the Interpretation of Culture* (s. 66-111). University of Illinois Press.
- Steinkellner, A. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? SSB. Artikkelseie: Innvandrere i Norge*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Steinkellner, A., Kokedal L. & Andersen E. (2023). *Innvandrerne og deres barn – en mangfoldig gruppe*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/innvandrerne-og-deres-barn--en-mangfoldig-gruppe>
- Sue, D.W. (2010). Microaggressions, Marginality, and Oppression: An Introduction. I D.W. Sue (Red.), *Microaggressions and Marginality: Manifestation, Dynamics, and Impact*. (s. 3-22). Wiley & Sons.
- Tatum, B. D. (1997). *Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?: And Other Conversations about Race*. Basic Books.

Trysnes, I & Skjølberg K. H-W. (2022). Ekstreme ytringer i klasserommet. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 52-68). Universitetsforlaget.

Tyldum, G. (2019). *Holdninger til diskriminering, likestilling og hatprat i Norge*. (Faforrapport 26) Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2019/20723.pdf>

Unicef, (2022). *U-report Norge: Hva mener barn og unge om rasisme?* Hentet fra: <https://www.unicef.no/sites/default/files/inline-images/CZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1oglr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJlq.pdf>

Utdanningspeilet (2022). Lærlinger og lærebedrifter. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningspeilet/utdanningspeilet-2022/videregaende-opplaring/larlinger-i-videregaende-opplaring/>

Wieviorka, M. (1995). *The Arena of Racism*. Sage.

Wiig, T. (2021). Strukturell rasisme: Et statsvitenskapelig perspektiv. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 121-127. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-11>.

Williamson, S. (2020). Countering Misperceptions to Reduce Prejudice: An Experiment on Attitudes toward Muslim Americans. *Journal of Experimental Political Science*. 7(3), 167-178. <https://doi.org/10.1017/XPS.2019.22>

Wimmer, A. (2013). *Ethnic boundary making: institutions, power, networks*. Oxford University Press.

Wimmer, A. (2008a). Elementary strategies of ethnic boundary making. *Ethnic and Racial Studies*. 31:6, 1025-1055. <https://doi.org/10.1080/01419870801905612>

Wimmer, A. (2008b). The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory. *American Journal of Sociology*. 113:4, 970-1022. <https://doi.org/10.1086/522803>

Wollscheid, S.; Lynnebakke B. ; Fossum L. W & Bergene A. C. (2021) *Konsekvenser av rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet, religion og livssyn*. En kunnskapsoversikt. (NIFU rapport 22) NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2978279>


Zembylas, M. (2015). The 'pedagogy of discomfort' and its ethical implications: The role of teachers' emotional experiences in affecting justice-oriented citizenship education. *Ethics and Education*, 10:2, 163-174. 52, 32-42. <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1039274>

Østby, L. (2014). *Befolkningen med innvandrerbakgrunn i 13 kommuner*. SSB. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre-i-13-kommuner>

# Vedlegg

## Vedlegg 1 Sikt-vurdering av prosjektet

02.05.2023, 14:04 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

 Sikt

---

[Meldeskjema](#) / [Strukturell rasisme i Kristiansand](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 868917	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 24.11.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjektittel**  
Strukturell rasisme i Kristiansand

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

**Prosjektansvarlig**  
Irene Trysnes

**Prosjektperiode**  
31.01.2022 - 31.12.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige  
Særlige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
Personvertjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvermlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Utsettelse av prosjektslutt

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Olav Rosness

Lykke til videre med prosjektet!

<https://meldeskjema.sikt.no/1ef1ab9-16ba-47cc-88ba-75a162b09880/vurdering> 1/1

## Vedlegg 2 Kvantitativ undersøkelse

Den kvantitative undersøkelsen inneholdt flere spørsmål knyttet til skoleerfaringer med og synspunkter på undervisning og innhold i samfunnsfag. I denne sammenheng legger vi ved de spørsmålene som tematiserer skoletrivsel og rasisme som er brukt i denne rapporten.

### Kryss av for klassetrinn

- VG1
- VG2
- VG3

### Kryss av for utdanningsprogram

- Studiespesialiserende
- Yrkesfaglig

### Kjønn

- Gutt
- Jente
- Annet

### Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag/samfunnskunnskap/samfunnsfaglige programfag?

- Lavt (1-2)
- Middels (3-4)
- Høyt (5-6)

Disse spørsmålene handler om klassemiljø og trivsel

	Helt enig	Litt enig	Verken eller	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
Jeg trives i den klassen jeg går i						
Et godt klassemiljø er viktig for å lære noe						
Jeg føler at samfunnsfaglæreren min bryr seg om meg						
Jeg har venner å være sammen med på skolen						

Ta stilling til følgende påstander:

	Helt enig	Litt enig	Verken eller	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
Jeg sier imot dersom jeg hører rasistiske kommentarer						
Rasistiske kommentarer som er sagt for spøk er greit						

Hvor ofte har du i skolesammenheng opplevd...

	aldri	sjelden	månedlig	ukentlig	daglig
...at en lærer har sagt noe på skolen du opplever som rasistisk?					
...at elever har sagt noe på skolen du opplever som rasistisk?					
...å bli skadet/truet på grunn av din hudfarge/religion/kulturbakgrunn?					

Dersom du har hørt eller opplevd rasistiske kommentarer, har lærer eller andre voksne grepet inn for å stanse dette?

- Ja, alltid
- Av og til
- Sjelden
- Aldri
- Har ikke hørt eller opplevd rasistiske kommentarer
- Vet ikke

Disse spørsmålene handler om ekstreme holdninger. Er det elever ved skolen du går på som...

	Ingen	1-3 elever	4-6	7-9	mer enn 10 elever	vet ikke
du er bekymret for at skal skade deg eller andre på grunn av hudfarge/landbakgrunn						
uttrykker rasistiske eller diskriminerende holdninger						

Hvor er du og dine foreldre/foresatte født?

	Norge	Norden utenfor Norge	Vest-Europa utenfor Norden, Nord-Amerika, Oseania	Øst-Europa, Baltikum eller Russland	Midtøsten	Asia for øvrig	Afrika for øvrig	Sør/ Mellom-Amerika	Vet ikke
Meg selv									
Mor									
Far									
Annen foresatt									

Hva slags religion/livssyn tilhører du?

- Ingen
- Kristendommen
- Islam
- Buddhismen
- Hinduismen
- Annen religion/livssyn
- Vet ikke

Her skal du svare på hva slags utdanning dine foreldre/foresatte har. Mor:

	Ingen utdanning	Grunnskole	Yrkesfaglig videregående opplæring	Studiespesialiserende videregående opplæring	Universitet/ Høgskole 1-3 år	Universitet/ Høgskole 4 år eller mer	Vet ikke
Foreldre/ foresattes høyest fullførte utdanning							

Tusen takk for dine svar!

Med vennlig hilsen forskere på UiA

Universitet i Agder



## Vedlegg 3 Oversikt over de kartlagte tiltakene

Oversikten er hentet fra Egeland (2022). Vi vil presisere at det finnes mange flere tiltak i kommunen. Dette er et utvalg som basert på nettsøk, henvendelser til en rekke organisasjoner og samtaler med kontaktpersoner i kommunen.

	Organisasjon	Tiltak	Beskrivelse
1	Arkivet	<b>Be Heard!</b>	Be Heard! er et fortellerkurs for unge voksne. Kurset har plass til ti deltakere og foregår i en periode på fem uker, med fem fortellerworkshopper som avsluttes med en fortellerkveld hvor deltakerne formidler egne historier. Tilbudet er for mennesker med ulik bakgrunn, og handler om å formidle noe deltakerne har opplevd eller vært vitne til, for eksempel knyttet til rasisme. Tilbudet kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å bidra til at stemmer blir hørt, ta opp tema om rasisme og ved å være en sosial arena.
2	Arkivet	<b>Dembra</b>	Dembra er forkortelse for "Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger". Dembra tilbyr egen veileder til skoler knyttet til et helhetlig arbeid med kritisk tenkning, demokratisk medborgerskap, inkludering, arbeid mot gruppefiendtlighet og fordommer. Tilbudet rettes mot tre skoler av gangen og varer i ett skoleår. Tilbudet kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å fremme fokusområdene i hele skolekulturen, både ved å endre holdninger og handlinger hos elever og ansatte, og skape en oversikt over arbeidet.
3	Arkivet/ FN-sambandet /Røde kors / Kristiansand kommune	<b>Holocaust- dagen</b>	Holocaustdagen er en markering for niendeklassinger i Kristiansand og Arendal. Markeringen foregår på internasjonale holocaustdagen 27. januar, og ble for første gang arrangert i 2006. Tiltaket kan knyttes til å forebygge rasisme i Kristiansand kommune ved at tematikken rundt antisemittisme og rasisme tas opp og settes i en kontekst.
4	Arkivet med samarbeids- partnere	<b>Ta plass</b>	Ta plass er en ungdomsklubb for ungdommer mellom 13 til 25 år. Tilbudet er et gratis drop in-tilbud med både organisert program og tid til ulike aktiviteter, hvor ca. seksti ungdommer med bakgrunn fra en rekke ulike land deltar. Ungdomsklubben arrangeres hver fredag fra kl. 19 til 23. Målet er at klubben skal være et fristed, bidra til å skape vennskap, dele erfaringer, og kunne få juridisk bistand ved behov. Ta plass kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å både være en arena for alle ungdommer uavhengig av bakgrunn, og ved å ha et organisert program som tar opp ulike tema, blant annet knyttet til rasisme. Blant temaene for våren 2022 er mangfold og religionssafari.
5	Batteriet/ Kirkens Bymisjon	<b>Batteriet</b>	Batteriet er et ressurscenter som tilbyr veiledning, kurs, tilgang på lokaler og utstyr til individer eller grupper som vil starte, eller driver, frivillige organisasjoner. I tillegg legges det til rette for felles nettverk. I 2021 veiledet Batteriet fem organisasjoner. Målsettingen til ressurscenteret er å bidra til et samfunn med velferd for alle, hvor mennesker som opplever urettferdighet og skjev fordeling av velferdsgoder blir hørt. Tilbudet inkluderes i denne kartleggingen, da deres tilbud blant annet bidrar til å starte opp og opprettholde organisasjoner som retter seg mot rasisme.

6	Batteriet/ Kirkens Bymisjon	<b>Batteriet Mentor- program</b>	Mentorprogrammet er et tilbud for personer med innvandrerbakgrunn for å utvikle kompetanse og nettverk, og for å bli kjent med, få innpass eller utvikling innen arbeidslivet. Programmet består av minst fire møter mellom mentor og trainee, i tillegg til fire kompetansehevende kurs, og tre nettverkstreff. Programmet er organisert med mentorer som har bakgrunn fra ikke-nordiske land med langvarig arbeidserfaring. Mentorprogrammet ble arrangert i 2020. Da deltok ti personer i mentorordningen. Antallet vil trolig være det samme i den nye perioden fra juni 2022 til januar 2023. Tilbudet kan bidra i arbeidet for å forebygge rasisme, særlig rettet mot strukturelle utfordringer på arbeidsmarkedet og arbeidslivet.
7	Blå Kors	<b>CVidere</b>	CVidere er et jobbprosjekt for ungdommer. Tilbudet bidrar til å gi jobberfaring og en inntekt for ungdommer som av ulike årsaker har utfordring med å komme inn på arbeidsmarkedet. Ungdommen som får delta i tilbudet arbeider i grupper sammen med arbeidsledere. Tilbudet startet i mai 2021, og i løpet av sommeren 2021 hadde 75 ungdommer sommerjobb. Målet med tilbudet er å være kriminalitetsforebyggende, skape et sted å være, bidra til arbeidserfaring og en vei videre inn på arbeidsmarkedet. CVidere kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å både kunne forhindre utenforskap som kan medføre radikalisering, og ved å tilby arbeidsplass til minoritetsungdom som møter på utfordringer på arbeidsmarkedet.
8	Blå Kors	<b>Interkulturelle møteplasser</b>	Interkulturelle møteplasser er et tilbud hver mandag til onsdag hvor innvandrere kan praktisere norsk, lære om norsk kultur og hvor det også tilbys leksehjelp. Oppmøtet er varierende, og veksler mellom alt fra 5 til 35 personer. Tilbudet kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å være en sosial arena, og å legge til rette for å imøtekomme krav og barrierer i samfunnsstrukturene.
9	Blå Kors	<b>Møteplassen</b>	Møteplassen er en sosial arena hvor det serveres gratis mat og drikke fra mandag til torsdag mellom 10 og 14. Tilbudet er for alle, uansett bakgrunn og har et varierende oppmøte med alt fra 8 til 35 deltakere. Dette tilbudet har et inkluderende aspekt, hvor man kan ta del i et fellesskap. Møteplassen kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme gjennom inkludering, nettverksbygging og bli kjent på tvers av ulike kulturer.
10	Røde kors	<b>Norsktrening</b>	Norsktrening er et tilbud for å øve på norsk, særlig muntlig. I tillegg gir tilbudet mulighet for å ta del i et sosialt miljø. Tilbudet er et supplement til den offentlige språkopplæringen for personer med norsk som fremmedspråk, som mestrer norsk på ulikt nivå, og har dermed et inkluderende aspekt. Tilbudet er et drop-in tilbud, og foregår hver mandag, tirsdag og onsdag klokken 16 til 18. Oppmøtet er varierende, med mellom 5 til 20 deltakere. Norsktrening kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å bidra til å imøtekomme krav og barrierer i samfunnsstrukturene knyttet til språk.

11	Forum for tro og livssyn	<b>Døds kafé</b>	Døds kafé er et tilbud som arrangeres på ulike tidspunkt. Det ble for første gang arrangert i august 2021, og har blitt arrangert fire ganger. Tilbudet legger til rette for å samtale om ulike livssynsspørsmål kombinert med noe å spise. Tilbudet er for alle aldre, og det har møtt mellom 10 til 30 personer. Formålet er å gi rom for samtaler om livssynsspørsmål individer både er nysgjerrige og uenige om for å bidra til mindre fordommer. Døds kafé inkluderes i kartleggingen som følge av at tiltaket kan bidra til å redusere negative holdninger og handlinger til mennesker på bakgrunn av tro- og livssyn.
12	Forum for tro og livssyn	<b>Lunsj-dialog på UiA</b>	Lunsjdialog på UiA er et "stopp innom"-tilbud i vrirlehallen for å slå av en prat om tro, livssyn og eksistensielle spørsmål. Tilbudet har hatt et oppmøte på omtrent fem deltakere fra gang til gang, og arbeider for å rekruttere flere. Plasseringen av tilbudet medfører at tilbudet er rettet mot studenter. Formålet med tilbudet er å skape gode sosiale rammer for å kunne ytre sin mening, dele tanker, skape forståelse for hverandre og redusere fordommer. Dette tilbudet knyttes i likhet med Døds kafé til arbeid for å forebygge rasisme ved å kunne bidra til å redusere negative holdninger og handlinger til mennesker på bakgrunn av tro- og livssyn.
13	Forum for tro og livssyn	<b>Paneldebatt</b>	Paneldebatt med deltakere fra ulike tros- og livssynssamfunn er et tilbud rettet mot skoler. Paneldebatten ledes av en konferansier, hvor spørsmål stilles av elevene. Formålet med tilbudet er å modellere god dialog, uenighetsfelleskap og samhold mellom representanter fra ulike tros- og livssynssamfunn, og på denne måten fremme dialog og respekt for andres meninger, fremfor fordommer og hat. Modellering av dialog, forståelse og respekt kan bidra til å motarbeide rasistiske holdninger og handlinger blant elever som deltar.
14	Forum for tro og livssyn	<b>Kurs i religionsdialog</b>	Dagskurs i religionsdialog i er et samarbeid med Dialogpilotene som ble arrangert 9. april. Målgruppen for kurset var lærerstudenter, eller andre studenter innen humaniora, som skal jobbe med dialog med mennesker i arbeidslivet. Kurset hadde plass til 20 personer. Målet var å skape kompetanse i religionsdialog, for å fremme respektfull dialog på tvers av ulike trossamfunn og skape forståelse og aksept for uenighet i klasserommet eller andre kontekster. Kurset kan gi studenten redskaper til å arbeide for å forhindre rasistiske holdninger og handlinger, ved å legge til rette for at andre skal utvikle respekt og forståelse for ulike synspunkt gjennom dialog.
15	Forum for tro og livssyn	<b>Seminar om radikaliserings og ekstremisme</b>	Seminar om radikaliserings og ekstremisme er et tilbud på Kristiansand kino for elever ved videregående skoler. Tilbudet har ikke vært mulig å gjennomføre de siste årene som følge av pandemien, men planlegges for å gjennomføres til høsten. Seminaret kan bidra i arbeidet for å forebygge rasisme i forbindelse med radikaliserings og ekstremisme.

16	Forum for tro og livssyn	<b>Religions- og livssyns-samarbeid</b>	Forum for tro og livssyn Kristiansand er en paraplyorganisasjon som består av et samarbeid mellom tretten ulike tros- og livssynssamfunn. Lederne og styret i de ulike tros- og livssynssamfunnene har et tett samarbeid. Målet er både å signalisere respekt og forståelse for hverandre, fremfor fordommer og hat, samtidig som samarbeidet også skal bidra til å støtte hverandre og gi beskjed om ulike konflikter. Samarbeidet kan bidra i arbeidet for å forebygge rasisme ved å rette seg mot å forhindre fordommer, hat og rasisme mellom medlemmer i ulike tros- og livssynssamfunn.
17	KIA, Kristent interkulturelt arbeid Sør	<b>Mannsgruppe</b>	Mannsgruppen for samfunn-, arbeid-, og språkkompetanse er en møteplass for menn som enten er flyktninger eller arbeidsinnvandrere. Målet med gruppen er å utvikle forståelse av det norske språk, samfunn og arbeidsliv. I dag består gruppen av tre til fire deltakere, med en målsetting om å være åtte - ni. Gruppen ble etablert i Kristiansand i 2021 og møtes ukentlig. Tilbudet kan bidra til å forebygge rasisme ved å imøtekomme deltakernes erfaringer knyttet til utfordringer samfunnsstrukturene.
18	KIA, Kristent interkulturelt arbeid Sør	<b>Menighetsprosjektet</b>	Menighetsprosjektet er et samarbeid mellom ulike menigheter i Den norske kirke med målsetting om å utvikle inkluderingsarenaer for at migranter skal bli en del av kirkens menighets- og gudstjenestefellesskap. Dette tilbudet kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å legge til rette for at alle skal ha samme mulighet til å ta del i et menighetsfellesskap og utøve sin religiøse praksis, i dette tilfellet knyttet til en kristen tro.
19	KIA, Kristent interkulturelt arbeid Sør	<b>Norsk-trening</b>	Norsktrening foregår hver tirsdag ettermiddag. Tilbudet kan bidra til å forebygge rasisme som strukturelt problem, ved å utvikle norskkunnskaper for å enklere kunne imøtekomme de strukturelle utfordringene i samfunnet knyttet til språkkompetanse.
20	Kirkens bymisjon	<b>Barnas jurist</b>	Barnas jurist er et tilbud for barn og unge under 25 år. Formålet er å arbeide for at barn og unge skal få sine rettigheter ivaretatt. Barnas jurist kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å kunne bistå i tilfeller der uriktighet har forekommet knyttet til denne tematikken.
21	Kirkens bymisjon	<b>Rettighetsforedrag</b>	Barnas jurist driver rettighetskvelder med temaet hatefulle ytringer. På disse kveldene formidles informasjon om rettigheter og det arrangeres rettighetsquiz. Tilbudet er rettet mot fritidsklubber og skoler, og er gratis. Rettighetskveldene kan bidra i arbeidet for å forebygge rasisme knyttet til rasistiske hatefulle ytringer.
22	Kirkens bymisjon	<b>INTER Aktiv</b>	INTER Aktiv er et sosialt møtested som drives av frivillige fra femten ulike land. Tilbudet er til for flyktninger, asylsøkere og lokalbefolkningen generelt. Normalt møter det omtrent tretti personer på tilbudene. INTER Aktiv er et ukentlig tilbud som ble opprettet i 2016. Annenhver lørdag er det fellessamling med ulike aktiviteter. De andre lørdagene er det gruppesamlinger. Formålet med tilbudet er å være en arena for integrering og deltakelse i lokalsamfunnet hvor man praktiserer det norske språket og får informasjon om det norske samfunnet. INTER Aktiv kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme både ved å være en åpen arena for å ta del i et fellesskap og skape nettverk, samtidig som tilbudet også retter seg mot å imøtekomme utfordringer i samfunnsstrukturene.

23	Kirkens bymisjon	<b>Kudos</b>	Kudos er et tilbud for ungdommer fra 10. klasse og opp til 20. år. Tilbudet innebærer et "sted å henge", fritidsaktiviteter og kafé med rabatterte priser. Her legges det også til rette for jobbtilbud. På "huset" er det innom omtrent tretti ungdommer per dag. Formålet med tilbudet er at ungdommer skal ha et sted å være, skape fellesskap, nettverk og oppleve mestring. Dette tilbudet kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme både ved å kunne forhindre utenforskap som kan medføre radikaliserings og ved å være et sosialt møtested.
24	Kirkens bymisjon	<b>Veivisere</b>	Veiviser er et prosjekt der grupper blir satt sammen på tre personer: en nyankommen innvandrers, en frivillig med innvandrerbakgrunn og en frivillig med norsk bakgrunn. Gruppene møtes tre til fire ganger i måneden for å gjøre ulike aktiviteter sammen, praktisere norsk og bli kjent med nærmiljøet. En gang i måneden er det også en fellessamling med alle gruppene. Tilbudet har vært i Kristiansand i to år. Per nå er det ti grupper. Målet med prosjektet er å skape arenaer der mennesker med innvandrerbakgrunn og norsk bakgrunn møtes og lærer av hverandre, praktiserer norsk, får større forståelse av det norske samfunnet og erfarer egne ressurser. Veiviser kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme både ved å kunne skape forståelse på tvers av bakgrunn, men også ved å legge til rette for å kunne ta del i det norske samfunnet i møte med utfordringer i samfunnsstrukturene.
25	Kirkens ungdoms-prosjekt	<b>Aktivitets-grupper</b>	Aktivitetsgruppene tilbyr ulike aktiviteter etter ungdommers egne ønsker. Tilbudet er for ungdommer mellom 13 til 18 år som har et lite eller dårlig fritidstilbud, eller som har vansker i forhold til egen selvfølelse, familie eller venner. På hver gruppe er det seks gutter og seks jenter. Aktivitetsgruppene samles en ettermiddag/kveld i uken, i tillegg til et par helgeturer, og en femdagers tur. Gruppene er organisert i tre til fem år. Målet med aktivitetsgruppene er å skape et fellesskap, gi positive utfordringer og opplevelser til ungdommene som deltar. Gruppene kan bidra for å forebygge rasisme ved å kunne hindre utenforskap som kan medføre radikaliserings, ved å være et tilbud som kompenserer for strukturelle utfordringer og ved å legge til rette for interaksjon på tvers av grupper.
26	Kirkens ungdoms-prosjekt	<b>Gutte-gruppe</b>	Guttegruppen er gruppe med to til tre frivillige ledere, i tillegg til åtte til ti gutter i alderen 13 til 18 år. Tilbudet ble opprettet i 2015. Gruppen samles og driver med ulike aktiviteter, og opprettholdes i tre til fire år. Gruppen organiseres likt som aktivitetsgruppene. Målet med tilbudet er å forhindre utenforskap. Dette tilbudet kan forebygge utenforskap, noe som kan lede til radikaliserings og rasisme.
27	Kirkens ungdoms-prosjekt	<b>Jente-gruppe</b>	Jentegruppen tilbyr felles aktiviteter, samtaler og refleksjon rundt ulike tema i kombinasjon med noe å spise. Jentegruppene er et tilbud for jenter med minoritetsbakgrunn på ungdomsskolen som lever i spenningsfelt mellom to kulturer. Gruppen består av tolv deltakere. Målet med jentegruppene er å bygge gode relasjoner og nettverk for minoritetsjentene som deltar. Tilbudet kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å kunne anerkjenne og imøtekomme deltakernes erfaringer av utfordring i det norske samfunn, og på denne måten bidra til som en ressurs i møte med disse utfordringene.

28	Kristiansand kommune	<b>BUA</b>	BUA er et gratis utlånstilbud av sports- og fritidsutstyr. Åpningstider er mandag, onsdag og torsdag fra 16 til 21. Målet er blant annet å bidra til mindre forskjeller. BUA kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å bidra til sosial utjevning, hvor samfunnsforhold som et resultat av strukturell rasisme skaper sosial ulikhet
29	Kristiansand kommune	<b>Demokrati-prosjektet</b>	Demokratiprojektet er et prosjekt der ungdommer møtes ukentlig gjennom sosial aktivitet og demokratisk arbeid. Ungdommene skal i løpet av perioden arrangere seminar for jevnaldrende, voksenopplæring, demonstrasjon, film og materiellutvikling og delta i en offentlig medvirkningsprosess. Prosjektet består av syv ungdommer med ulik bakgrunn. Målet er mellom 12 til 15 deltakere totalt. Prosjektets varighet er ikke fastsatt. Hovedmålet med demokratiprojektet er å motvirke radikaliserings og voldelig ekstremisme ved å være et tilbud som gir ungdommer demokratiopplæring. Målet om å forhindre radikaliserings og voldelig ekstremisme kan knyttes til arbeid for å forebygge ekstreme rasistiske holdninger.
30	Kristiansand kommune	<b>En by for alle-uka</b>	En by for alle-uka er en uke der det arrangeres små og store arrangementer med fokus på likestilling, inkludering og mangfold i Kristiansand. Uken ble arrangert for første gang i 2018 og arrangeres hvert år i uke 6. Målet med uka er å markere viktigheten av likestilling, inkludering og mangfold i Kristiansand kommune. På denne måten kan uka knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å sette tematikken om inkludering og mangfold på dagsorden
31	Kristiansand kommune	<b>Flere i arbeid</b>	Flere i arbeid er et prosjekt som hovedsakelig retter seg mot unge under 30 år som enten er utenfor utdanning eller arbeidsliv, eller som står i fare for å havne utenfor. Prosjektet ble igangsatt i 2021 og varer til 2025. Dette arbeidet retter seg mot utenforskap fra arbeidsliv av ulike årsaker, deriblant rettet mot mekanismer som kan knyttes til strukturell rasisme
32	Kristiansand kommune	<b>Ferietilbud for unge</b>	Kristiansand kommune tilbyr ulike ferietilbud med fritidsaktiviteter for barn og unge fra 5. trinn og opp til 18 år. Ferietilbud bidrar som sosialt møtested hvor barn og unge møter andre og finner på morsomme aktiviteter. Dette bidrar til at barn og unge kan ta del i fellesskap, og kan kobles til arbeid for å forebygge rasisme i tilknytning til sosial ulikhet
33	Kristiansand kommune	<b>Fritidsfond</b>	Fritidsfondet er et tilbud hvor foreldre, foresatte eller andre med fullmakt fra foreldre kan søke om støtte til nødvendig utstyr, eller støtte til aktiviteter, turneringer eller enkeltturer for barn og unge opp til 18 år. Tilbudet ble satt i gang fra 21. september 2021 og har siden da vært innvilget for omtrent 350 barn og unge. Formålet med ordningen er å inkludere barn og unge, som ikke har familie som kan betale selv, i fritidsaktiviteter. Tilbudet er i likhet med BUA og Ferietilbud et tilbud som retter seg mot å utjevne sosiale forskjeller. Tilbudet kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved rette seg mot å gi like muligheter, hvor samfunnsforhold som et resultat av strukturell rasisme skaper forskjeller mellom barn og unge

34	Kristiansand kommune	<b>Fritidsklubber</b>	Kristiansand kommune har flere fritidsklubber for ungdommer som tilbyr ulike aktiviteter. Fritidsklubbene har varierende tilbud til ulike aldersgrupper. Fritidsklubber kan i likhet med en rekke andre fritidstilbud for ungdom knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å være en arena som bidrar til et sted å være og møte andre
35	Kristiansand kommune	<b>“Nei til hat”</b>	“Nei til hat” er en underskriftskampanje og profilramme på Facebook mot hatefulle ytringer. Kampanjen ble lansert 16. juni 2021. Kampanjen har som mål at flest mulig skal forplikte seg til å gjøre en innsats for å bekjempe hatytringer. Kampanjens fokus på hatytringer kan bidra til å forebygge mot rasistiske ytringer i samfunnet
36	Kristiansand kommune	<b>Nordic safe cities</b>	Nordic safe cities er en nordisk allianse som skal fremme nordiske verdier som ytringsfrihet, demokrati, tillit og gjensidig respekt. Alliansen består av 19 byer fra Danmark, Sverige, Finland, Island og Norge. Målsettingen er å forhindre polarisering, hat og ekstremisme. Alliansens fremming av disse verdiene kan bidra i arbeidet for å forebygge rasisme knyttet til ekstremistiske holdninger og rasistiske ytringer
37	Kristiansand kommune	<b>Politiske viljeserklæring mot hatefulle ytringer</b>	Den politiske viljeserklæringen mot hatefulle ytringer er uttrykt av bystyret i Kristiansand. Viljeserklæringen viser til hvordan kommunen skal arbeide for å forhindre hatefulle ytringer. I likhet med flere av tiltakene nevnt ovenfor kan dette tiltaket knyttes til forebygging av rasisme ved å utvikle en målsetting om å arbeide mot rasisme i form av hatytringer.
38	Kristiansand kommune	<b>Likestilt arbeidsliv</b>	Likestilt arbeidsliv er en sertifiseringsordning som gjennom kartlegging, kompetanseheving, handlingsplaner og veiledning skal jobbe for likestilling i arbeidslivet. Tidligere Kristiansand kommune har bestått denne sertifiseringen tidligere, og sikter på å re-sertifiseres som storkommune. Målet med sertifiseringsordningen er å bidra til større grad av likestilling og mangfold innad i kommunen. Likestilt arbeidsliv kan bidra i arbeidet for å forebygge rasisme ved å legge til rette for likestilling og fremme mangfold
39	Kristiansand kommune	<b>Tverr-sektoriell ressursgruppe for likestilling og mangfold</b>	Ressursgruppen ble opprettet i 2011 og videreført i den nye storkommunen i 2020. Ressursgruppen er en administrativ gruppe som består av representanter fra ulike sektorer i kommunen. Gruppen har i oppgave å være faglig oppdatert og utviklingsorienterte, og bidra med å løse utfordringer i kommunen knyttet til likestilling og mangfold, deriblant knyttet til rasisme. Gruppen bidrar både med råd og veiledning til ulike sektorer innad i kommunen, samtidig som de også samarbeider med eksterne samarbeidspartnere.
40	Kristiansand kommune	<b>Årlige dialogmøter</b>	Kristiansand kommune arrangerer årlige dialogmøter om diskriminering og rasisme. I 2022 skal møtet omhandle hatkriminalitet og hatytringer mot minoriteter og urfolk i Agder. Dialogmøtene kan bidra til å forebygge rasisme ved å diskutere tematikken.

41	Kristiansand Kommune, Nav og fagorganisasjoner.	<b>Mentor- og praksisordning</b>	Mentor- og praksisordning er et tilbud rettet mot innvandrere og flyktninger med motivasjon for arbeid, og med høy utdannelse. I prosjektet deltok 15 deltakere og 15 mentorer. Prosjektet ble gjennomført i perioden juni 2019 til mars 2020. Mentor og mentee møttes en gang i måneden, i tillegg til fire fellessamlinger. Prosjektets mål var å øke innvandrere og flyktninger med høyere utdanning sine sjanser til å få relevant jobb. Mentor- og praksisordningen kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å legge til rette for å gi like muligheter i en samfunnsstruktur der det ofte oppleves rasisme.
42	Kristiansand Vineyard	<b>Trekanten Åpen Barnehage</b>	Trekanten Åpen Barnehage ligger i et av byens mest flerkulturelle områder og er et gratis tilbud som er åpent for alle som er hjemme med barn. Barnehagen er åpen tirsdag, onsdag og torsdag. Normalt sett er det et oppmøte på omtrent tjue barn med ulik bakgrunn. Tilbudet kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å være et åpent møtested
43	Lunar	<b>Jente-/gutte/ungdomsgrupper</b>	Lunars ungdomsgrupper er et fritidstilbud for ungdommer med samlinger som består av både sosiale og relasjonsbyggende aktiviteter i kombinasjon med samtaler om ulike tema med splittede meninger. Gruppene er organisert som jentegrupper, guttegrupper og blandede ungdomsgrupper. Hver gruppe er på mellom seks til tolv deltakere og møtes en gang i uken. Målet med gruppene er å være en sosial arena hvor man blir kjent med både seg selv og andre. Gruppene kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å være en arena for alle, uavhengig av bakgrunn, som legger vekt på å skape forståelse og respekt for uenighet ( <i>Lunar, u.å.b</i> ).
44	Lunar	<b>Kvinnegrupper</b>	Lunars kvinnegrupper er et fritidstilbud hvor både minoritetskvinner, og norske kvinner kan møtes og bli kjent med hverandre. I gruppene er det ingen overordnede ledere, men deltakere melder seg frivillig til et ansvar for gruppen. Gruppene møtes én til to ganger i uken hvor det både er aktiviteter og refleksjonsøvelser. Målet med gruppene er å skape nettverk og relasjoner. Kvinnegruppene kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å være en arena for inkludering og fellesskap uavhengig av bakgrunn.
45	Norges integrerings-, inkluderings- og informeringsorganisasjon	<b>Feiring av fellesskapet</b>	Norges integrerings- inkluderings- og informeringsorganisasjon arrangerte en samling på Tangen 5. august 2021. Målet med samlingen var å vise motstand mot SIAN-demonstrasjonen samme dag. Samlingen rettet seg tydelig mot rasisme ved å uttrykke uenighet med SIANs holdninger
46	Plattform	<b>Mentorordning</b>	Plattforms mentorordning tilbyr mentor som kan bidra til å skape nettverk, og være en veileder og støttespiller. Mentorordningen er rettet mot barn, ungdomer, unge voksne eller familier som det vurderes at er i risikozonen for utenforskap eller voldelig ekstremisme. Hvor jevnlig kontakten er avhenger av hva som er ønskelig, men normalt sett er det kontakt to til tre ganger i uken fra start. Målet med mentorordningen er å forhindre radikaliserings og ekstremisme. På denne måten kan arbeidet knyttes til å forebygge rasisme, ved å kunne forhindre utvikling av eventuelle rasistiske holdninger og handlinger



47	Razem=sammen	<b>Razem Kristiansand</b>	Razem Kristiansand er en polsk-norsk nettavis hvor lokale nyheter skrives om på polsk. I tillegg oversettes relevante artikler om blant annet NAV og psykisk helse. Avisen oversetter også aktuelle polske nyheter til norsk. Avisen har omtrent 300 lesere daglig. Avisens mål er å legge til rette for at polsktalende i Kristiansand skal få mulighet til å lese aviser og følge nyhetsbildet for å kunne følge med og delta i den offentlige debatt, lokalpolitikken og aktiviteter i lokalsamfunnet. Nettavisen kan bidra i arbeid for å forebygge rasisme ved å bidra som formidler i samfunnsstrukturer som ellers skaper forskjeller avhengig av språklige ferdigheter
48	Redd barna	<b>En god nabo</b>	En god nabo er et tilbud hvor en frivillig familie med lang botid i Norge blir kjent med, og legger til rette for, en nyankommen flyktningfamilie. Tilbudet innebærer møte mellom frivillige og familien minst to til tre timer annenhver uke. Per i dag er det ingen etablerte relasjoner, og tilbudet er under utvikling. Førrige år var det fem sammenkoblinger. Formålet med tilbudet er at de nyankomne flyktningene blir kjent med nærmiljøet, fritidstilbudene og lærer norsk. I tillegg bidrar samarbeidet til kulturutveksling. En god nabo kan bidra i arbeidet for å forebygge rasisme ved å kunne legge til rette for flyktnings muligheter i samfunnet hvor det ellers er strukturelle forskjeller
49	Redd barna	<b>Mottaks-grupper</b>	Mottaksgruppene inkluderer ulike tilbud med varierende aldersgruppe. Noen tilbud retter seg mot barn, andre mot ungdommer. Tilbudene arrangeres noe sporadisk, men omtrent annenhver uke. Tilbudet er rettet mot barn og ungdommer på asylmottak og innebærer arrangement og besøk av ulike aktiviteter. Tilbudet kan bidra i arbeidet for å forebygge rasisme ved å gi fritidstilbud til flyktninger som ellers opplever store forskjeller sammenlignet med majoriteten i samfunnet
50	Redd barna	<b>Åpne møteplasser</b>	Åpne møteplasser er tilbud til fritidsaktiviteter og enkeltstående arrangementer for barn og unge. Tilbudene har ikke noe fast tidspunkt, men det holdes omtrent ett til to arrangementer i måneden. På disse arrangementene er det ofte stort oppmøte på flere hundre deltakere. Målet er å tilby aktiviteter og arrangementer for barn og unge, hvor alle har mulighet til å delta, uavhengig av økonomi, språk eller mangel på transport. Dette tiltaket kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å være et sosialt møtested, og ved å kunne bidra til like muligheter for å delta
51	Røde kors	<b>Fellesverket</b>	Fellesverket er et aktivitetshus med både sosial møteplass, leksehjelp, arbeidstrening og måltid for barn og unge. Fellesverket åpnet 19. mai 2022 og har åpent tre dager i uka fra kl. 15 til 20. De første dagene har det vært et oppmøte på omtrent 20 deltakere. Målet er å tilby et sted der unge kan komme enten alene, eller med venner for å slappe av eller delta på aktiviteter. Fellesverket kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme både ved å kunne forebygge utenforskap som kan medføre radikaliserings, og ved å være et sted der ungdommer kan møtes uavhengig av bakgrunn

52	Røde kors	<b>Flyktning- guide</b>	Flyktningguide er et tilbud hvor frivillige "flyktningguider" kobles til en ny flyktning og bidrar som en guide og/eller venn knyttet til ulike deler av det nye livet. Som følge av pandemien har antall deltakere vært begrenset. Per mars 2022 var det kun tre koblinger. Samarbeidet varer i en periode på ti til tolv måneder, hvor flyktning og flyktningguide møtes omtrent annenhver uke. Målet er å skape en enklere overgang til livet i Norge, og bidra til "at nye landsmenn får en bedre forståelse av norske normer og regler, kultur og at vedkommende får praktisert mer norsk" (Røde Kors, u.å.). Tilbudet kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å kunne bidra til å tilpasse og imøtekomme utfordringer i samfunnsstrukturene.
53	Røde kors	<b>Jenter og Aktivitet</b>	Jenter og Aktivitet er en sosial arena for kvinner over 16 år med migrantbakgrunn. Deltakerne er i hovedsak fra midten av 20-årene og opp til 50-årene. Oppmøtet har variert over tid, men har for øyeblikket et oppmøte på mellom fem til ti deltakere i uken. Målet med gruppen er å legge til rette for norsktrening og nettverksbygging for kvinnene i denne aldersgruppen. Tilbudet kan knyttes til arbeid for å forebygge rasisme ved å bidra til tilpasning til de utfordringer kvinner med migrantbakgrunn kan møte på i samfunnsstrukturene.
54	Røde kors	<b>Leksehjelp Kongsgård skole</b>	Leksehjelp Kongsgård skole er et tilbud for elever med norsk som andrespråk. Dette er et drop in-tilbud med varierende oppmøte avhengig av tiden i semesteret, med alt fra 5 til 30 deltakere. Tilbudet kan bidra i arbeidet for å forebygge rasisme ved å bidra til å komme gjennom skolegang.
55	Røde kors	<b>Treffpunkt</b>	Treffpunkt er et tilbud med aktiviteter som for eksempel spillekveld eller klatrepark for unge i alderen 17 til 23. Tilbudet er åpent for alle, men har vanligvis et oppmøte på mellom åtte til ti personer. Målet med treffpunkt er å forebygge og forhindre utenforskap blant ungdommer og unge voksne. Dette kan kobles til arbeid for å forebygge rasisme både ved å kunne forebygge utenforskap og ved å bidra til en sosial arena som er åpen for alle.
56	UiA	<b>Nattergalen</b>	Nattergalen er et mentorprogram som er organisert ved åtte utdanningsinstitusjoner i Norge, blant annet ved Universitetet i Agder. Mentorprogrammet innebærer at frivillige studenter fra sosial- og barnevernfaglig utdanning fungerer som mentor for skolebarn i alderen 8-12 år med minoritetsbakgrunn. Programmet har vært iverksatt siden 2008, og har siden den dag hatt totalt 190 barn. Mentorordningen foregår i perioden oktober til mai, hvor mentor og mentee møtes en gang i uken. I tillegg organiseres mentorer og mentorbarn i grupper, slik at de også deltar i ulike gruppeaktiviteter. Nattergalen har et tosidig formål som kan knyttes til å forebygge rasisme. Målet er både å styrke kultursensitiviteten hos studenter og å bidra til at barn og unge fullfører videregående, og fortsetter i høyere utdanning. I tillegg bidrar tilbudet til inkludering og til å bli kjent med det norske samfunnet.





Kristiansand  
kommune

Postboks 4  
4685 Nodeland  
Tlf: 38 07 50 00  
[www.kristiansand.kommune.no](http://www.kristiansand.kommune.no)

