

# Arbeid med undervisning om rasisme i samfunnskunnskap

En kvalitativ studie av et utvalg samfunnskunnskapslæreres forståelse, formål og fortellinger om undervisning om rasisme

**Celina Mari Aspen**

Masteroppgave i samfunnsdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



© Celina Mari Aspen

2023

Arbeid med undervisning om rasisme i samfunnskunnskap

Celina Mari Aspen

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

# **Arbeid med undervisning om rasisme i samfunnskunnskap**

En kvalitativ undersøkelse av et utvalg samfunnskunnskapslæreres forståelse for, formål og undervisning om rasisme

## Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg hvordan et antall samfunnskunnskapslærere på videregående skole arbeider med undervisning om rasisme. Skolen er pålagt et særskilt mandat i oppgaven om å forebygge rasisme. Dette uttrykkes både gjennom overordnet læreplan, men tilegnes også faget samfunnskunnskap i videregående skole en viktig rolle, beskrevet både i fagets kjerneverdier og kompetansemål. Likevel opptrer rasisme som fenomen som et komplekst tema preget av et høyt konfliktnivå, hvor tematikken i møte med undervisning bringe sterke følelser både hos elever og lærere. Studien er basert på en kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervju som datainnhentingsmetode, hvor det er fem lærere fra videregående skole med erfaring i fellesfaget samfunnskunnskap som er intervjuobjektene. Formålet med studien var å sette søkelys på hvordan lærere arbeider med undervisning om rasisme, og har derfor følgende problemstilling: «Hvordan arbeider et antall lærere på videregående skole med undervisning om rasisme i klasserom?». Jeg har derfor tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene 1) hvordan forstår utvalget av lærerne rasisme som fenomen, 2) Hva anser utvalget av lærerne som formålet med undervisning om rasisme? Og 3) Hvordan beskriver utvalget av lærerne sin undervisning om rasisme?

Studien har fire hovedfunn. For det første viser lærerne til ulike former, nivåer og aspekter vedrørende rasisme som fenomen, og det anses derfor som relevant for lærerne å etablere et begrepsapparat for å sikre seg at samtlige av element for å forstå rasisme som fenomen for elevene er på plass. For det andre viser lærerne til at formålet med undervisningen er å bevisstgjøre elevene på at rasisme eksiterer i deres egne nabolag, særskilt for privilegerte elever. For det tredje knytter de undervisning om rasisme nært til elevenes livsverden, med et fokus på rasialisering og strukturell rasisme, samtidig som de er opptatte av å vise til rasisme i et historisk perspektiv. Videre beskriver lærerne et ubehag i klasserommet, hvor det på den ene siden blir forsøkt å framprovosere et ubehag som et verktøy, samtidig som at lærerne selv føler på en berøringsangst knyttet til tematikken.

## Forord

I skrivende stund sitter jeg i kollektivet på Majorstuen og reflekterer over tilværelsen jeg har hatt de siste fem årene som student ved Lektorprogrammet på UiO. Ved å se tilbake på denne tiden er det flere jeg ønsker å rette en særskilt takk til.

For det første ønsker jeg å takke lærerne som takket ja til å delta på dette forskningsprosjektet, og ga meg et innblikk i deres viktige arbeid med undervisning om rasisme. Videre ønsker jeg å takke min kunnskapsrike og svært tålmodige veileder Binta- Victoria Jammeh, i tillegg til at jeg har vært så heldig å være med på prosjektet DEMBRA (Demokratisk Beredskap mot rasisme og antisemittisme).

En stor takk rettes også til de fantastiske menneskene jeg har blitt kjent med gjennom disse fem årene, og er så heldig å få kalle mine venner. Jeg vil rette en spesiell takknemlighet ovenfor min kjære samboer og venn Marie for å ha måttet holde ut med meg i disse dager, samtidig som at vennskapet med Cecilie har vært uvurderlig for meg.

Gjennom å arbeide i videregående skole de siste fire årene har jeg vært så heldig å ha blitt kjent med fantastiske elever som har gitt meg et innblikk i deres hverdag. Denne oppgaven hadde ikke blitt til foruten dere. Takk for at dere har åpnet dere opp og delt deres erfaringer!

Avslutningsvis vil jeg takke mine foreldre, Wiggo og Bettina, for hjelp, støtte og omsorg sendt fra Kristiansund gjennom hele studieløpet. Takk til pappa for at jeg har arvet humoren din, og for at du til stadighet sender meg TikToks i en hektisk masterinnspurt, og takk til mamma som har lært meg at så lenge jeg gjør mitt beste ut ifra omstendighetene så er det godt nok. Dere er fantastiske!

Celina Mari Aspen

Oslo, Juni 2023

## Innholdsfortegnelse

<b><i>Innledning</i></b> .....	<b>3</b>
<b>Bakgrunn for studien og aktualitet</b> .....	<b>3</b>
<b>Problemstilling og oppbygging</b> .....	<b>5</b>
<b><i>Teori og tidligere forskning</i></b> .....	<b>6</b>
<b>Rasisme som fenomen</b> .....	<b>7</b>
<b>Klassisk rasisme</b> .....	<b>7</b>
<b>Nyrasisme</b> .....	<b>8</b>
<b>Rasialisering</b> .....	<b>8</b>
<b>Ulike nivåer av rasisme</b> .....	<b>9</b>
<b>Rasisme og diskriminering</b> .....	<b>10</b>
<b>Rasisme- kontroversielt og sensitivt tema</b> .....	<b>12</b>
<b>Samfunnsfagets rolle i forebygging- Å motvirke rasisme</b> .....	<b>13</b>
<b>Antidiskriminerende undervisning</b> .....	<b>13</b>
<b>Å motvirke rasisme- seks strategier</b> .....	<b>14</b>
<b><i>Metode</i></b> .....	<b>18</b>
<b>1.  Forskningsdesign: kvalitativ tilnærming i form av semistrukturert intervju</b> .....	<b>18</b>
<b>2.  Datainnsamling</b> .....	<b>19</b>
Utvalg og rekrutteringsprosess.....	19
Intervjuprosessen: utforming av intervjuguide og gjennomføring .....	21
<b>3.  Analyseprosessen</b> .....	<b>23</b>
Transkripsjon.....	23
Koding og kategorisering .....	24
<b>4.  Ethiske forskningshensyn</b> .....	<b>26</b>
Informert og fritt samtykke .....	26
Konfidensialitet, anonymisering og unngåelse av negative sanksjoner.....	27
<b>5.  Forskningskvalitet- Validitet, reliabilitet og overførbarhet</b> .....	<b>28</b>
<b><i>Analyse og diskusjon</i></b> .....	<b>31</b>
<b>Hvordan forstår lærerne rasisme som fenomen</b> .....	<b>31</b>
<b>Rasisme som fenomen: «Forståelsen av rasisme er som et flerhodet troll»</b> .....	<b>31</b>
Rasisme omhandlet hudfarge .....	32
Rasisme som strukturelt .....	32
Rasisme som flere former.....	33
<b>Rasisme som diskriminering- «Rasisme er mer enn diskriminering»</b> .....	<b>36</b>
<b>Formålet med undervisning om rasisme</b> .....	<b>38</b>
Forståelse av læreplanmål- «Årsakene til rasisme er så mange».....	38
Bevisstgjøring - «Å bevisstgjøre og å forebygge er som hånd i hanske» .....	42
<b>Hvordan underviser lærerne om rasisme i klasserommet?</b> .....	<b>44</b>
Kunnskap som utgangspunkt: «Fundamentalt for at vi skal skjønne hva vi prater om her» .....	44

Eksemplifisere fra elevenes egen livsverden: «Dette skjer ikke i Norge».....	52
Ubehag og sensitivitet: «Det skal gjøre vondt».....	57
Lærernes erfaringer med ubehag i klasserommet «Man er så redd for å si feil» .....	60
<b><i>Avslutning</i></b> .....	<b>63</b>
<b>Oppsummering av studiens hovedfunn</b> .....	<b>63</b>
<b>Didaktiske implikasjoner</b> .....	<b>65</b>
<b>Videre forskning</b> .....	<b>66</b>
<b><i>Litteraturliste</i></b> .....	<b>68</b>
<b><i>Vedlegg</i></b> .....	<b>74</b>
<b>Vedlegg 1: intervjuguide</b> .....	<b>74</b>
<b>Vedlegg 2: Vurdering og godkjenning fra SIKT</b> .....	<b>76</b>
<b>Vedlegg 3: Samtykkeskjema</b> .....	<b>77</b>
<b><i>Formål</i></b> .....	<b>77</b>
<b><i>Hva innebærer det for deg å delta?</i></b> .....	<b>78</b>
<b>Vedlegg 4: Informant Lars sin tegning av «rasisme og diskriminering»</b> .....	<b>80</b>

## **Innledning**

### Bakgrunn for studien og aktualitet

«Det var derfor nedslående å lese svarene fra over 1800 barn og unge, som viste at rasisme lever i beste velgående, selv om året er 2022» (UNICEF, 2022, s. 5). Slik begynner UNICEF sin rapport om barn og unges opplevelser med rasisme i Norge. Rasisme er et utpreget fenomen i dagens samfunn, og det har gjennom flere hendelser i sanntiden blitt påvist at rasisme ikke er noe som hører fortiden til. I Norge var det rasistiskmotiverte drapet på 15 år gamle Benjamin Hermansen i 2001 et veiskille for rasisme i Norge, hvor store deler av befolkningen engasjerte seg i kampen mot rasisme. I minnesmarkeringen sa daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet «minnesmerket for Benjamin er en huskelapp for oss, en påminnelse om at kampen mot rasisme er en kamp som ikke tar slutt. [...] Denne kampen må vi utkjempes hver dag, og vi må aldri tenke at det ikke angår oss» (Bangstad & Døving, 2015, s.9). Slike hendelser preger et samfunn og dens befolkning. Til tross for at det er over tjue år siden drapet på Benjamin Hermansen, så kan en fortsatt se de bakenforliggende tankesettene som motiverte drapet, i samfunnet i dag. Dette ser vi i form av rasistiske holdninger og handlinger. Vi ser det i form av ekstreme rasistiskmotiverte drap i landet, eksempelvis med terrorhandlingene til Behring Breivik i 2011 og Manshaus i 2019. Vi ser det i form av hverdagsrasisme, som deler av befolkningen føler på kroppen sin hver dag, eksemplifisert med ytringene til Atle Antonsen rettet mot Sumaya Jirde Ali som «du er for mørkhudet til å være her» (Lærum, Nesseemo, Skjeggstad & Foss, 2022). Ikke minst ser vi det i diskursen på sosiale medier knyttet til slike hendelser der rasistiske utsagn og holdninger blir unnskyldt og ofrene for handlingene blir beskyldt for å være «hårsåre» (Moren, 2022). I kjølvannet av denne ovenforbeskrevne uttalelsen er det en pågående debatt om hva som kan defineres som rasisme, noe som kan være en grunnleggende forklaring på hvorfor rasismedebatten er lite fruktbar og preget av et høyt konfliktnivå (Rogstad & Midtbøen, 2010, s.49).

Skolen har et særskilt mandat i oppgaven om å forebygge rasisme, og Erdal (2021) peker på skolens ansvar i å arbeide for inkludering og integrering bidragende i denne prosessen (s.264). Dette er i tråd med Læreplanen sin overordnede del som tilsier at et av formålene med



opplæringen er at «alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3). Likevel viser UNICEF (2022) sin rapport at 57% av barn og unge i Norge opplever rasisme på skolen. I tillegg hevder barn og unge at «lærere må begynne å ta rasisme seriøst» og «man må anerkjenne rasisme som et samfunnsproblem og fortsette å snakke om det» (s.10). De samfunnsfaglige fagene i skolen er ansvarsbetinget å legge opp til undervisning som bidrar til å fremme demokratisk medborgerskap hos elevene, og en kan se dette i lys av kompetansemålet i samfunnskunnskap med ordlyden «vurdere årsaker til og tiltak som kan forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringar, og drøfte grensene for ytringsfridommen» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Til tross for dette viser tidligere utdanningsforskning til at rasisme ikke tematiseres (Sibeko & Eriksen, 2021, s.41-42), samtidig som at undervisning om rasisme ofte i norsk kontekst aktualiseres gjennom ekstreme holdninger og handlinger sett i lys av historisk og fjern kontekst i henhold til elevenes egen livsverden (Røthing, 2017, s.160). En av de bakenforliggende årsakene til denne tendensen kan være en økende berøringsangst knyttet til tematikken, som Silje Førdal Erdal og Claudia Lenz ytrer seg om. De hevder at redselen kan ses i sammenheng med at lærerens eget selvbilde og integritet står på spill når rasismebegrepets forståelse utvides (Bjermeland, 2022). Samtidig viser tidligere forskning fra norske klasserommet at lærere mangler et begrepsapparat i undervisningspraksis omhandlet rasisme, som kan samsvare med at det ikke kun finnes en form for rasisme, men en kan snakke om et sett med ulike former av rasisme (Rogstad & Midtbøen, 2010, s.37). Dette kan også ses i lys av begrepsklarheten i akademia og den allmenne debatten (Faye, 2021, s.180).

I Læreplanens overordnede del beskrives det at «skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn». Slik Røthing (2020) peker på er ikke begrepet «mangfold» presist, men innebærer å se faktorer som sosial klasse, kjønn og etnisitet i lys av hvordan disse virker sammen (s.10). Det er derfor hensiktsmessig at lærerne tilegner seg mangfoldskompetanse, som skal bidra til forhindring av utelatelse, andregjøring og marginalisering på skolen (Røthing, 2020, s.10). Samtidig behøver lærere kunnskap om både individuelle og strukturelle prosesser som bidrar til å opprettholde den utpregende rasismen som finner sted (Erdal, 2021, s.281). Likevel tyder tidligere forskning på at elever undertrykker at rasisme er noe som inngår i deres liv (Sibeko & Eriksen, 2022, s.36). Det vil derfor være hensiktsmessig å belyse tema gjennom antirasistisk undervisning, som vektlegger demokratisk danning. Demokratisk danning skjer i samspill, og Sibeko og Eriksen (2022) peker på at klasserommet som antirasistisk klasserom,

lærerens selvrefleksjon og bevissthet knyttet til perspektiv i kunnskapsformidlingen og undervisning er tre faktorer av betydning (s.42). Med dette sagt påpekes skolens, men også samfunnsfagenes betydelige rolle i å motvirke rasisme og belyse fenomenet.

### Problemstilling og oppbygging

Problemstillingen og forskningsspørsmålene som denne studien vil undersøke, belyse og besvare er:

*Hvordan arbeider et antall lærere på videregående skole med undervisning om rasisme i klasserom?*

- 1) Hvordan forstår utvalget av lærerne rasisme som fenomen?
- 2) Hva anser utvalget av lærerne som formålet med undervisning om rasisme?
- 3) Hvordan beskriver utvalget av lærere sin undervisning om rasisme?

Det er flere grunner til at det anses som relevant og betydningsfullt å undersøke denne problemstillingen med de underordnede forskningsspørsmålene. For det første viser forskning, som innledningsvis beskrevet, at rasisme rommer flere former og nivå, og at lærere mangler et begrepsapparat når det undervises om rasisme. Det er derfor hensiktsmessig å se hvordan lærerne selv forstår rasisme som fenomen, og om deres forståelse kan gjenspeiles i deres undervisning. Samtidig inneholder kompetansemålet flere element, hvor de både skal «drøfte årsaker og tiltak» som skal «forbygge» (Kilde). Det er derfor nærliggende å anta at lærerne har ulik forståelse for hvordan de vektlegger elementene, og hva de anser å legge tyngde på i undervisning for å nettopp bidra i å skape et antirasistisk klasserom. Videre er det relevant å redegjøre for hvordan lærerne forteller om egen undervisning, og om dette er i tråd med hva de anser som formålet i undervisning. Her vil ulike eksempler de beskriver ses i lys av ulike strategier og perspektiver for å motvirke rasisme. En kan med andre ord si at problemstillingen legger opp til en tredeling, hvor det først vil bli beskrevet hva rasisme som fenomen er for lærerne, videre til hvorfor de underviser om rasisme, og sist hvordan de forteller om den gitte undervisningen.

Avslutningsvis vil jeg også redegjøre for min egen motivasjon for denne oppgaven. Etter erfaringer fra praksis og arbeid i videregående skole har jeg blitt belyst på at rasisme er et fenomen som eksisterer i elevenes egen hverdag, og dette er noe de er preget av. Jeg har flere ganger opplevd å få spørsmål lydende som «hvorfor er de eneste ansatte på skolen som ligner på meg selv renholderne?», eller elever som har kommet i rådløshet og spørrende om hvorfor

ingen vil ansatte dem. Jeg har også opplevd en frustrasjon fra kollegaer som ikke føler de har nådd gjennom med undervisning om rasisme, og at privilegerte elever ikke forstår alvoret i mekanismene som ligger til grunn for å opprettholde forskjellsbehandling og undertrykkelse, samtidig som elever utsatt for rasisme beskriver som apatiske. Det er med dette et ønske om å bidra til å belyse strategier lærere kan benytte seg av i undervisning om rasisme, for å ta del i den forebyggingen skolen som mandat har, men også for å viktigjøre lærerens rolle i denne prosessen.

Denne masteroppgaven består av fem kapitler. I kapittel 2 vil jeg redegjøre for teori og tidligere forskning, som anses å være relevant å se i lys av analysen. I kapittel 3 vil jeg beskrive og legge til grunn for de metodiske valg som er tatt innledningsvis, underveis og avslutningsvis i dette prosjektet, samtidig som at egne refleksjoner rundt forskningsprosjektet vil finne sted. I kapittel 4 vil jeg presentere analysen basert på empiri av fem lærerinformanter, og diskutere dette opp mot relevant teori og tidligere forskning. I kapittel 5 vil hovedfunnene jeg har kommet frem til presenteres, samtidig som jeg redegjør for didaktiske implikasjoner og elementer som ses på som relevant til videre forskning.

### Teori og tidligere forskning

Dette kapitlet har som hensikt å gi en oversikt over teori og tidligere forskning som videre vil bli brukt som rammeverk i analyseprosessen for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene:

*Hvordan arbeider et antall lærere på videregående skole med undervisning om rasisme?*

- 1) Hvordan forstår utvalget av lærerne rasisme som fenomen?
- 2) Hva anser utvalget av lærerne som formålet med undervisning om rasisme?
- 3) Hvordan beskriver utvalget av lærere sin undervisning om rasisme?

Kapitlet er delt opp i tre delkapittel, og vil følge strukturen forskningsspørsmålene gir. Med andre ord vil kapitlet innledes med å redegjøre for ulike former og nivåer av rasisme, for å vise til fenomenets kompleksitet. Deretter skal jeg diskutere didaktisk teori som er relevant for undervisning om rasisme med fokus på lærers rolle, hva hensikten med undervisning om denne tematikken er i faget samfunnskunnskap og hvordan dette kan gjøres.

## Rasisme som fenomen

Rasisme som begrep er komplekst, og har ikke en entydig betydning. På grunn av det stadig endrede og utviklede begrepet, legges det til rette for en offentlig debatt om hvordan en faktisk skal tolke og definere det (Arneback & Jämte, 2017, s.9-10). Bangstad og Døving (2015) beskriver at rasisme både er: 1) «utartet på ulike måter og rettes mot ulike grupper», 2)» rasistiske holdninger begrunnes ulikt ulike steder i verden og til ulike historiske tider» (s.10). Sett i lys av dette tydeliggjør Andersson (2022) at det er lite hensikt i å finne én definisjon på rasisme, men påpeker at det må finnes visse forbehold når en snakker om ulike typer rasisme (s.24). Dette gjør hun slik: «(...)rasisme handler om nedvurdering og forskjellsbehandling av mennesker på grunn av deres hudfarge, etnisitet og/ eller kultur, og at slike brede kategorier antas å bestemme hvem mennesker «egentlig» er og hvordan de vil handle» (s.24). Samtidig trekker Bangstad & Døving (2015) frem at for at noe skal være av rasistisk karakter må tre prosesser inngå. Dette er 1) «Å dele inn en befolkning i ulike kategorier der noen gis negative essensielle trekk», 2) «Å redusere et individs identitet til de gitte negative karaktertrekkene for en kategori», og 3) «Å bruke de negative karaktertrekkene som argument for underordning og diskriminering» (s.16). Med å gjengi disse kriteriene og prosessene kan en forstå at det finnes både ulike former og grader av rasisme (Bangstad & Døving, 2015, s.10-11). For å forklare og forstå omfanget av rasisme er det hensiktsmessig å redegjøre for ulike former, da det har vært en tydelig utvikling i synet og bruket av begrepet (Rogstad & Midtbøen, 2009, s.8), og Bangstad og Døving (2015) viser til et behov for et dynamisk rasismebegrep, som integrerer at rasismens uttrykk har endret seg både over tid og sted (s.59). Det vil også være interessant å se hvilke former for rasisme lærerne redegjør for og vektlegger i sine utsag, da dette kan ha noe å si for deres undervisningspraksis. Herunder vil klassisk rasisme, kulturrasisme og rasialisering beskrives.

## Klassisk rasisme

Klassisk rasisme, også kjent som vitenskapelig eller biologisk rasisme, legger grunnlaget for en tanke tilsiende et hierarki rangert av det som omtales som de ulike rasene (Andersson, 2022, s.44). Å dele inn i en slik rangering gjøres basert på det Torgeir Skorgen (2002, gjengitt i Bangstad & Døving, 2015, s.49) kaller for «observerbare egenskaper». Med andre ord hevder ideologien at det eksisterer ulike raser med ulike biologiske egenskaper, slik som eksempelvis hudfarge (Røthing, 2017, s.107). Disse biologiske egenskapene er knyttet til

spesifikke ulikheter gjeldende mentalitet og moral hos individer, hvor den «hvite rase» ofte er øverst i hierarkiet (Rogstad & Midtbøen, 2009, s.7). Selv om klassisk rasisme fortsatt finnes som fenomen, ble denne type tanke og form for rasisme ble forkastet i akademia etter andre verdenskrig, og knyttes til å forklare historiske hendelser, slik som Holocaust (Røthing, 2017, s.108).

### Nyrasisme

Nyrasisme, også omtalt som kulturrasisme, viser til en hierarkisk ordning av kulturer i stedet for «rase» som den klassiske rasismen springer ut ifra (Røthing, 2017, s.108). Dette danner et verdihierarki, hvor en plasseres etter egenskaper som er uforanderlige ved individer og grupper (Røthing, 2017, s.108). Denne formen for rasisme peker på at rasistisk ideologi fortsatt finnes, og har fått et oppsving i møte med innvandring i europeiske land (Rogstad & Midtbøen, 2009, s.9). En kan derfor si at klassisk rasisme og nyrasisme deler samme syn når det kommer til at en kun tilhører én gruppe og at disse gruppene ikke er forenelig med hverandre (Andersson, 2022, s.45). I tillegg setter begge formene søkelys på å adressere hvem som er rasister, og det pekes derfor på individualiserende rasismebegrep (Rogstad & Midtbøen, 2010, s.37). Gullestad (2002, gjengitt i Rogstad & Midtbøen, 2009, s.8) inkluderer i sin redegjørelse at nyrasisme både omfatter synlige og usynlige ulikheter, men betinges av kultur og religion.

### Rasialisering

Den tredje formen for rasisme er rasialisering, og trekker fokuset på rasisme bort fra enkeltindividet, men fokuserer heller på den sosiale praksisen i samfunnsstrukturen (Rogstad & Midtbøen, 2010, s.37). En kan knytte begrepet til prosesser som bevarer ulikheter, og er handlinger som baserer seg på å fastsette egenskaper for medlemmer i grupper med utgangspunkt i fysiske og kulturelle egenskaper (Døving, 2022, s.22). Disse bestemte egenskapene individene tillegges er antatte, og gruppetilhørigheten blir vurdert og sammenlignet i positiv eller negativ forstand med andre (Andersson, 2022, s.48). Med andre ord kan medlemmer av samfunnet med antatte fysiske eller kulturelle særtrekk bli tilegnet negative betraktede egenskaper (Massao, 2022, s.107). De ovenforbeskrevne formene, klassisk rasisme og nyrasisme, er sentrert rundt et individualisert begrepsbruk, hvor det fokuseres på å finne ut hvem som er rasister. I motsetning setter rasialisering søkelyset på samfunnsnivået, hvor individer settes i ulike båser henholdsvis etter ulike assosiasjoner

knyttet til annerledesheten enn majoritetens selvbylde og virkelighetsoppfatning (Rogstad & Midtbøen, 2009, s.9). Ved at rasialisering viser til praksisformer utførende av majoriteten som produserer og opprettholder undertrykkelse, kan dette bli problematisert ved at det kan bli fremmedgjørende på individnivå, Dette kan derfor gi enkeltindivider en ansvarsfraskrivelse, som bidrar til å frata mennesker det individuelle ansvaret for sine handlinger (Rogstad & Midtbøen, 2009, s.10). Rasialisering forklarer altså rasisme ut ifra struktur (Rogstad & Midtbøen, 2009, s.10), og introduserer paraplybegrepet strukturell rasisme. *Strukturell rasisme* innebærer at mennesker forskjellsbehandles og rangeres lavere enn andre i befolkningen på grunnlag av eksempelvis deres opprinnelse eller hudfarge. Dette kan gjøres i det skjulte, bevisst og ubevisst, eller innenfor ulike institusjoner i samfunnet (Midtbøen, 2022, s.27-28). Å vise til rasisme som strukturelt innebærer å heve det over individnivået, og fokuserer på skjulte mekanismer som utestenger og svekker minoriteter som plasseres i grupperinger i samfunnet (Rogstad & Midtbøen, 2010, s.34).

#### Ulike nivåer av rasisme

Rasisme kan både oppstå på flere ulike nivåer, samtidig som det pekes på ulike begrep av relevans. Herunder vil disse nivåene og begrepene redegjøres for, da det ses på som hensiktsmessig for oppgavens formål å se hvilke nivå informantene vektlegger, og hvilke eksempler de gir som kan knyttes opp til de bestemte nivåene.

Michel Wieviorka (1995, gjengitt i Bangstad & Døving, 2015 s.10) har gitt uttrykk for at forskning omhandlet rasisme ikke tilrettelegger for å behandle de ulike nivåene som finnes, og argumenterer for at alvorlighetsgraden mellom de ulike nivåene er av betydning. Hun referer til fire ulike nivå. Det første nivået kalles infrarasisme, og taler for synlige former for utestenging, og diskriminerende holdninger og handlinger som bidrar til undertrykkelse (Erdal, 2021, s.268). Begrepet hverdagsrasisme, kan ses i denne sammenheng, og innebærer både et erfarings- og sosialt perspektiv. Med dette menes at til tross for at det hovedsakelig tas utgangspunkt i subjektet, kan det teoretiske grunnlaget tilsi at det forklarer noe mer enn et subjektivt fenomen (Harlap, 2022, s.139). Når Sue (2010, gjengitt i Harlap, 2022, s.140) beskriver fenomenet refereres det til nøkkelordene «dagligdagse», «verbale og ikke-verbale eller miljømessig» og «tilsiktet og utilsiktet». Hverdagsrasisme kan altså være dagligdagse interaksjoner hvor personer blir påminnet i negativ forstand om deres antatte gruppetilhørighet. Dette kan uttrykkes gjennom «språk, atferd og miljøet» (Harlap, 2022, s.141).

Den andre formen gis som fragment av rasisme, og beskriver rasisme som er såpass fragmentert at det er vanskelig å gripe inn. Likevel kan de belyses gjennom både undersøkelser og forskning (Erdal, 2021, s.268). Dett kan eksempelvis være på en arbeidsplass, rettsvesenet og i utdanningssystemet. Her kan institusjonell rasisme trekkes inn, og baserer seg på makten institusjoner og organisasjoner har til å bidra til og øke ulikheter og urett mot individer basert på rase, etnisitet eller religion (Andersson, 2022, s.144). Sammenlignet med strukturell rasisme kan en se ulikheter ved avgrensning til én institusjon. Dette er av betydning fordi institusjonell rasisme kan eksistere, til tross for at den altomfattende staten ikke er strukturert rasistisk (Andersson, 2022, s.145). Sett i norsk kontekst viser Midtbøen (2022) til at forskning på rasisme og diskriminering ofte viser til strukturell inkludering hvor institusjonene er sentrale i dette bidraget (s.26). Likevel viser undersøkelser til at kvalifiserte mennesker med innvandringsbakgrunn har lavere sannsynlighet for innkallelse til jobbintervju, sammenlignet med andre (Midtbøen, 2022, s.31).

Videre henvises det til nivået med navn politisk rasisme, som setter søkelyset på diskriminering og forskjellsbehandling av myndighetene. Med andre ord er det grupper i samfunnet som systematisk ikke tilbys samme rettigheter som andre. Samtidig er politisk rasisme preget av politikken i samfunnet, og medlemmer som plasseres i samme gruppe forskjellsbehandles systematisk (Erdal, 2021, s.269). Det siste nivået av rasisme kalles total rasisme, og viser til rasisme så ekstrem at den er gjennomgående i alle samfunnets elementer, eksempelvis Holocaust (Erdal, 2021, s.269).

### Rasisme og diskriminering

Fenomenet rasisme og det juridiske begrepet diskriminering blir hyppig benyttet, og Rogstad og Midtbøen (2009) stiller spørsmål til om det er hensiktsmessig å behandle dem sammen, eller om de er så ulike at de må separeres (s.3). Bangstad og Døving (2015) argumenterer for at i definisjonen av rasisme vil begrepet diskriminering være betydelig. Diskriminering defineres som:

«... en form for systematisk forskjellbehandling på grunnlag av et individs eller en gruppes *medfødte* eller *ervervete* karakteristika, som hudfarge, kjønn, alder, etnisk

eller nasjonal bakgrunn, religion- og livssyn, seksuell orientering, funksjonsnivå eller liknende» (Bangstad & Døving, 2015, s.14).

Midtbøen og Rogstad (2010) viser til at de to ovenfornevnte begrepene både kan beskrive forskjellige fenomener på forskjellige nivåer, samtidig som de i andre sammenhenger kan benyttes i beskrivelse av samme mekanismer, til tross for å forstå begrepene som ulike (s.32).

Slik Andersson (2022) beskriver inneholder begrepet diskriminering forskjellsbehandling, og det er hensiktsmessig å henvise til etnisk- og rasediskriminering her, som tilsier forskjellsbehandling på bakgrunn av etnisk opprinnelse eller hudfarge (s.94). Ved å henvise til diskriminering på det norske forskningsfeltet, blir det blant annet konstatert at etnisk diskriminering i arbeidssøking eksisterer, (Andersson, 2022, s.94). Dette til tross for en lovgivning med navn Lov om likestilling og forbud mot diskriminering, tilsiende et forbud mot å diskriminere på bakgrunn av eksempelvis etnisitet, religion og livssyn (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 1) Hensikten med å henvise til Likestillings- og diskrimineringsloven er å påpeke faktum at de to begrepene er svært sammenvevde i sin benyttelse av bruk. Dette viser også Rogstad og Midtbøen (2009) til med å stille spørsmålet «Rasisme og diskriminering- to sider av samme sak?» (s.3). Her påpekes det at både rasisme- og diskriminering er utydelig i dets betydning og benyttelse, men at å benytte diskriminering som et altomfattende begrep trekker en seg unna problematikken oppstående rundt rasismebegrepet (Rogstad & Midtbøen, 2009, s.13). Når begrepsapparatet innenfor tematikken rasisme ikke er av kvalitet, kan det oppstå konflikt og uenighet som bruken (Sibeko & Eriksen, 2022, s.33-34). Blant annet gjorde Vist (2016) en forskning basert på hvordan ungdommer forstår de gitte begrepene. Funnene indikerte at begrepene forstås svært ulikt, og det oppfordres til refleksjon til hvordan en skal fylle disse begrepene (s.198). Osler og Lindquist (2018) viser til at det nærmest er total taushet rundt begrep som rase og rasisme (s.26). Gjennom deres forskning vises det til at lærere mangler et språk og et begrepsapparat å forholde seg til for å integrere kulturrasisme og strukturelle ulikheter i fenomenet rasisme (Osler & Lindquist. 2018, s. 35).

Det ønskes å poengtere at jeg i denne oppgaven vil benytte begrepet rasisme, da jeg selv har en forståelse for at rasisme kan være integrert i diskriminering, men at diskrimineringsbegrepet også legger til rette for å forklare forskjellsbehandling gjeldende andre elementer som er gjengitt ovenfor, eksempelvis kjønn og funksjonsnivå. Når det gjelder rasisme som begrep vil jeg anvende meg av flere begrepsforståelser i oppgaven, og det vil bli henvist til de ulike formene, nivåene og begrepene beskrevet innledningsvis. Dett er for at



rasisme ikke kan ha en uttømmende definisjon, fordi den utspiller seg forskjellig fra tid og sted. Slik Andersson (2022) påpeker krever studier av rasisme at forskeren har en åpen tilnærming til hva rasisme er og hvordan den kommer til uttrykk situasjonsbetinget (s.14).

### Rasisme- kontroversielt og sensitivt tema

Temaer i samfunnsfaglige fag kan oppleves som vanskelige, og undervisning om rasisme kan være et eksempel på dette. Kontroversielle tema i samfunnsfag er basert på tema med stor relevans for samfunnet og som ikke har et entydig svar. Sibeko og Eriksen (2022) stiller spørsmål til om rasisme, som det er felles enighet i skolesystemet om at skal motarbeides, er kontroversielt. Dette fordi en definisjon av en kontrovers bygger på at det er ulike meninger som alle er rasjonelle (s.34). Erdal (2021) hevder at det er hvordan rasisme blir snakket om, hvilke problemstillinger som tas opp og hvem som er deltakende i diskusjonen som utgjør om det blir kontroversielt eller ikke (s.279). Følgelig tydeliggjøres lærerens påvirkning, og viser til en rekke faktorer som kan reflekteres over. Eksempler på dette er elevens bakgrunn, lærerens bakgrunn, sosialt miljø, politisk klima og skolens beliggenhet (Erdal, 2021, s.289).

Likevel trenger ikke temaet å være kontroversielt, men så lenge det medfører en berøring, eksempelvis av ubehag, fornærmelse eller sinne, vil det bli karakterisert som sensitivt (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s.14). Undervisning om rasisme kan betraktes som sensitivt, både på grunnlag av at elever og lærere selv har opplevd rasisme, men også fordi deltakerne kan føle seg anklaget for å videreføre rasistiske holdninger (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s.14). Når det gjelder undervisning om rasisme omtaler Røthing (2019) tematikken som mulig kontroversiell og sensitiv, da lærere både kan føle på ubehag og rådvillighet i undervisningen, og hennes forskning tilknyttet kontroversielle og sensitive tema ser tendenser til at lærere unnviker å skape et rom for å problematisere allerede etablerte tankemåter, da dette kan skape ubehag for den enkelte elev og lærer (Røthing, 2019, s.42). Røthing (2019) argumenterer for at det som lærer å bevisst stå i det ubehaget som forekommer, vil bidra til økt selvrefleksjon og bidrar til en undervisning beskrevet som kritisk og inkluderende (s. 53). Denne type ressurs innenfor antirasistisk undervisning kan få elever til å selv føle på ubehaget og uretten rasisme medfører, som igjen kan bidra til å utfordre tankesettet deres (Røthing, 2019, s.53). Likevel viser hennes forskning at lærere ønsker å kunne slippe bort fra ubehaget (Røthing, 2019, s.43). Faye (2021) stiller seg også bak å sette

søkelys på et ubehag, og viser i sin forskning til at både majoritets- og minoritetsstudenter bevisstgjøres på det ubehag som skapes for den andre gruppen (s.197).

### Samfunnsfagets rolle i forebygging- Å motvirke rasisme

Å motvirke rasisme er et kollektivt ansvar i skole, men er særskilt ansvarsbetinget samfunnsfaglige fag, hvor elevene skal tilegne seg kunnskap og refleksjoner omkring samfunnsfenomen som rasisme (Erdal, 2021, s.270). Å vise til ulike aspekter, perspektiver og former for å undervise om rasisme, ses på som hensiktsmessig å redegjøre for, da dette videre vil ses i lys med lærerne i denne studiens egne fortellinger om undervisningspraksis. Herunder vil Kumashiro (2000) sine fire former for antidiskriminerende undervisning bli redegjort for. I tillegg vil jeg gjennomgå Arneback og Jämte (2021) sine seks ulike strategier for å motvirke rasisme. Det påpekes her at Arneback og Jämte har gjennomført en empirisk studie og deretter kommet frem til disse typologiene som bygger på ulike teoretiske rammeverk.

### Antidiskriminerende undervisning

Skolen er ansvarsbetinget å være en arena som både tilrettelegger for at elever skal tilegne seg kunnskap om elever, men også gi uttrykk for å bygge på antirasistiske verdier (Sibeko & Eriksen, 2022, s.33). Kumashiro (2000) peker på fire typer av antidiskriminerende undervisning, med formål om å forstå dynamikker og arbeide med undertrykkelse (s.25). Den første tilnærmingen omtales for utdanning for den andre, og beskriver et fokus på å forbedre opplevelsene til elever som er «de andre». Både at medelever lærere og annet personal skal bidra til et likeverdig miljø er innebærende her (Kumashiro, 2000, s.26-27). Den andre tilnærmingen omtales som undervisning om de andre, og er sentrert rundt å bevisstgjøre og gi kunnskap om «de andre», både til privilegerte-og marginaliserte elever (Kumashiro, 2000, s.31). Røthing (2016) peker på at begge disse tilnærmingene bidrar til bevissthet rundt elevmangfold hos lærere og at de er tilegnet ansvar for at det legges til rette for mangfoldet, samtidig som at det kan være et bidrag til normalisering og aksept av mangfoldet (s.44). Kumashiro (2000) redegjør for «de andre» som samfunnets grupper som tradisjonelt sett er marginaliserte, eksempelvis fargede elever (s.26). Likevel, pekes det på at å undervise om «de andre» kan opprettholde og bidra til at annerledes er synonymt med «forskjellig fra normen», men også at undervisning om tilegner «de andre» som en representant for gruppen (Røthing, 2019, s.44). Den tredje tilnærmingen kalles *utdanning som er kritisk overfor privilegering og andregjøring*, og trekker frem betydeligheten av dobbeltheten undertrykkelse og privilegier, og hvordan strukturer i samfunnet opprettholder disse (Kumashiro, 2000, s.35-36). Det fjerde

og siste perspektivet omtales som *undervisning som endrer elever og samfunnet*, og fokuserer på at elevene skal utvikle seg til å møte mennesker som likeverdige gjennom både selvrefleksjon og selvrefleksivitet (Kumashiro, 2000, s. 45). De siste tilnærmingene argumenteres av Kumashiro for å være mest gunstig med formålet om å lage et inkluderende og sosialt rettferdig samfunn, noe Røthing (2019) stiller seg bak (s.44).

### Å motvirke rasisme- seks strategier

Emma Arneback og Jan Jämte (2021) har gjennom å intervju 27 lærere om deres undervisningspraksis omhandlet rasisme, kommet frem til seks strategier bidragende til å motvirke rasisme i skolen (s.192). Tre av strategiene retter seg mot strukturell rasisme, og tar utgangspunkt i hvordan skolen som organisasjon og de ansatte forholder seg til tematikken, med fokus på handlinger og holdninger. Samtidig viser de individuelle strategiene til å ha hensikten å skulle motvirke rasisme blant elevene (Erdal, 2021, s.270).

Det frigjørende perspektivet tar for seg samtaler mellom lærer og elever hvor målet er å synliggjøre underliggende strukturer som bidrar til å opprettholde ulikhet. Her inviteres egne erfaringer med diskriminering basert på rase, etnisitet og religion til samtale for å kritisk granske samfunnsmessige maktstrukturer (Arneback & Jämte, 2021, s.199) Læreren oppgave her er å tilrettelegge for og hjelpe elevene med å utvikle verktøy som både stiller seg kritiske og utforskende til struktur og mekanisme som bidrar og opprettholder ulikhet, samtidig som at elevene skal tilegne seg et apparat som både oppfatter, reagerer og engasjerer seg i kampen mot rasisme (Arneback & Jämte, 2021, s.200). Videre kan en si at de utsatte elevene som har erfaring med rasisme får sin stemme hørt, samtidig som at elever, referert som «privilegerte», bevisstgjøres på sitt privilegium (Arneback & Jämte, 2021, s.200). Følgelig kan urettferdighet og ulikhet på individnivå knyttes opp mot strukturen i samfunnet (Arneback & Jämte, 2017, s.178). Det er svært viktig at læreren tar de delte erfaringene på alvor og lar eleven ta eierskap over sin egen historie (Arneback & Jämte, 2017, s.177). Integret i dette perspektivet gjeldende kritisk samtale knyttes også hendelser på skolens område opp. Skulle det oppstå situasjoner som oppleves som rasistisk, kan dette bidra til forandring. For at endring og kritisk tenkning skal skje, er lærer nødt til å ta på seg rollen som utfordrer, og kan eksempelvis stille

spørsmål til hvordan elever tenker. Med andre ord blir ikke eleven korrigert eller avslutter samtalen, men åpner opp for det som kalles transformerende samtale (Arneback & Jämte, 2017, s.178).

Neste strategi knyttet til strukturell rasisme omtales som det normkritiske perspektivet, og skal legge til rette for at elevene får muligheten til å kritisk granske, utfordre og synliggjøre verden og samfunnets sosiale normer. Denne tilnærmingen bygger på normkritisk pedagogikk som handler om å opparbeide en normbevissthet for å så være normkritisk. Ved å gjøre dette kan normer som er bidragende til å undertrykke og skape ulikhet bli utfordret (Røthing, 2016). Ved benyttelse av å eksemplifisere formelle og uformelle normer, vaner og rutiner belyses den strukturelle dimensjonen av rasisme ved å se tendenser til at samfunnet gir ulike livsjanser bevisst eller ubevisst (Erdal, 2021, s.271). Perspektivet har som hensikt å engasjere til en endringsprosess, og øke ens egen selvbevissthet rundt eget møte med tematikken (Arneback & Jämte, 2021, s.201). Elevene skal gjennom belysning av maktrelasjoner i samfunnet tilegne seg varig bevissthet omkring temaet (Røthing, 2016). Denne strategien kan bidra på ulike måter i arbeidet med å motvirke rasisme. For det første gjennom at læreren selv reflekterer over egen posisjon og normer i samfunnet, deretter institusjonelt gjennom samtale med kollegaer, og ikke minst som et perspektiv i undervisning for å bevisstgjøre ens egne og andres normer, fordommer og privilegier både bidrar til strukturell rasisme, men også kan bidra til strukturell endring (Arneback & Jämte, 2021, s. 201-202).

Det interkulturelle perspektivet fokuserer på å legge til rette for å fremme det kulturelle mangfoldet og interkulturelle prosesser (Arneback & Jämte, 2021, s.202). Dette innebærer at læreren blant annet legger til rette for representasjon av ulik bakgrunn i undervisningsinnhold. Formålet med en slik undervisningspraksis skal være å bidra til skapelsen av et velfungerende kulturelt mangfoldig samfunn (Arneback & Jämte, 2017, s.184). Til tross for viktigheten av å lære om å komme i møter med andre kulturer, er det også betydningsfullt i et slikt perspektiv å vende synet innad til seg selv og reflektere over egne handlinger som kan påvirkes av kulturelle elementer (Arneback & Jämte, 2017, s.185). Begrepet interkulturell kompetanse forklares som at ens kulturelle bevissthet integreres i individets tankegang og handlinger, og kan med dette både bevege seg mellom ulike kulturelle sammenhenger og er deretter tilpasningsdyktig i sine handlinger (Arneback & Jämte, 2017, s.186).

Det demokratiske perspektivet beskriver en overordnet idé om at rasisme kan kjempes imot ved å fremme demokrati (Arneback & Jämte, 2017, s.225). Dette gjøres gjennom å tilrettelegge og bidra til at elevene skal bli demokratiske medborgere i samfunnet, hvor både elevenes egen syn og tro kan bli utfordret og endret (Arneback & Jämte, 2021, s.204). Dette perspektivet legger både til rette for å lære om demokrati, men også gjennom demokrati (Arneback & Jämte, 2017, s.225). Å lære om demokrati innebærer både å få innsikt i demokratiets historiske, etiske og samfunnsmessige aspekt, så vel som å kunne stille reflekterende spørsmål gjeldende demokratiets utvikling og hvordan det er i dag. Å lære gjennom demokrati betyr at det skal finnes et praktiserende demokrati på skolen og bli demokratiske elever, som vil ringvirke til at elevene blir demokratiske medborgere (Arneback & Jämte, 2017, s.226). En kan trekke paralleller til at elever skal tilegne seg egenskapene om å være deltakende og føle medansvar for rettigheter og urettferdigheter i samfunnet med det Osler (2016) omtaler som kritisk patriot. Dette er innebærende at en skal elske landet sitt så mye at en ønsker å forbedre det (Osler, 2016, s.122). Som lærer kan en praktisere den beskrevne strategien gjennom å oppfordre til dialog, der fokuserer på å fremstille seg selv som en innbygger i samfunnet, fremfor lærer. Dette kan bidra til at elevene åpner opp, og kan igjen føre til å synliggjøre, utfordre og transformere rasistiske holdninger (Arneback & Jämte, 2021, s.203).

Det relasjonelle perspektivet legger til rette for å utvikle relasjoner med fokus på omsorg, gjensidig respekt og solidaritet blant elevene, med formål om at dette skal bidra til et slikt forhold til både en selv, kjente, og ukjente (Arneback & Jämte, 2021, s.204). Bakgrunnen for å sentrere undervisningen omkring det rasjonelle er for å unngå sosialiseringstiljø beskrivende som eksempelvis å være dømmende mot andre. Gjennom at den enkelte elev blir respektert, sett, bekreftet og får tilgang til et sosialt miljø på skolen gjenspeilende at alle er likeverdige, bidrar læreren til å tilrettelegge for det ovenforskrevene. Dette er et viktig arbeid særskilt i møte med både elever som har rasistiske holdninger og ytringer (Arneback & Jämte, 2021, s. 204), men også for å bidra til at elever som er utsatt eller har vært offer for rasistiske opplevelser tilegnes positiv selvfølelse (Arneback & Jämte, 2017, s.197).

Den siste strategien er formulert som det kunnskapsorienterte perspektivet, og legger til rette for elevenes mulighet til å utvikle ferdigheter til å analysere og stille kritiske spørsmål til samfunnet i samfunnsfagene (Arneback & Jämte, 2017, s.210). Læreren skal legge opp til undervisning om rasismens mange sider, både ved tilegnelse av rasismens historikk, hvordan

rasisme er utpreget i dagens samfunn, og hvordan en skal være kildekritisk (Arneback & Jämte, 2021, s.205). Å få innblikk i hvordan rasisme utpreger seg i dag i ulike steder i verden gir uttrykk for å koble disse opp mot hverandre. Dette gjøres på bakgrunn av å bidra til å hindre rasistiske uttrykk på individnivå ved å undervise om «riktig» type kunnskap (Arneback & Jämte, 2021, s.206). Hvilke hendelser, fokus og undervisningsmetoder en velger er fleksibelt for læreren (Arneback & Jämte, 2021, s.206). I det norske samfunn blir rasisme ofte assosiert med noe som er tilknyttet historien, og som skjer i andre land. Til tross for tanker om at Norge ikke er tilhørende land hvor rasisme utpreger seg, antyder forskning og opplevelser det motsatte (Røthing, 2017, s.105).

	Anti- racist action	Manifestation of racism	Main target of change
<b>Emancipatory action</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Critically examine lived experiences and develop students' ability to counter racism and rid them selves of internalized oppression.</li> </ul>	Structural: A focus on power structures and systemic inequality, as well as internalized racism.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Societal inequality</li> <li>School, as (re)producer of unequal opportunity.</li> <li>Students, as possible victims of internalized racism.</li> </ul>
<b>Norm-critical action</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Make visible, critically examine and challenge social norms through (self-)reflexion.</li> </ul>	Structural: A focus on dominant norms that create exclusion, discrimination, harassment and unequal opportunities.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Society, as producer of social norms that lead to oppression</li> <li>Schools, teachers and students as (re)producers of norms and privileges.</li> </ul>
<b>Intercultural action</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Create space for cultural diversity and intercultural processes in education.</li> </ul>	Structural: A focus on monocultural education, segregation and lack of representation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Society, as characterized by segregation</li> <li>Schools, teachers and students as possible reproducers of ethnocentrism.</li> </ul>
<b>Democratic action</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Involve students (often from different backgrounds and with different opinions and values) in democratic dialogue.</li> </ul>	Individual: A focus on views and beliefs that grow in isolated social milieus.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Students as possible reproducers of anti-democratic perspectives and practices.</li> </ul>
<b>Relational action</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enable positive self-worth in students through recognition, care, respect and solidarity.</li> </ul>	Individual: A focus on racism as a consequence of problematic socialization.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Students as possible carriers of negative self-worth.</li> </ul>
<b>Knowledge-focused action</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Provide opportunities for knowledge development and critical evaluation of sources of knowledge to prevent racism.</li> </ul>	Individual: A focus on how racism stems from a lack of knowledge.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Students as possibly uninformed.</li> </ul>

Tabell 1: (Arneback & Jämte, 2021, s.207).

Tabellen gjengitt av Arneback & Jämte (2021) viser typologien av antirasistiske handlinger som er beskrevet gjennomgående ovenfor. Det understrekes at spekteret av de ulike perspektivene kan til sammen bidra til å motvirke rasisme, og å ta utgangspunkt i kun én tilnærming unnlater å omfavne helheten av fenomenet rasisme (Arneback & Jämte, 2021, s.206). Funnene i undersøkelsen viser til at de individuelle perspektivene blir benyttet i større grad i undervisning omhandlet rasisme, hvor det etterfølgelig blir mindre søkelys på de

strukturelle perspektivene. En forståelse om at rasisme kommer fra individuelle elever utenfra skolen som institusjon, og at skolen og personalet tilhørende skal være løsning på problemet, kan være en forklaring på avgjørelsene knyttet til undervisningsvalgene. Videre blir det påpekt at kravene som stilles til antirasistisk handling gitt av Lynch, Swartz og Isaacs (2017) kun oppfylles av to av de ulike perspektivene, det normkritiske og det frigjørende perspektivet. Dette fordi det kun er disse som identifiserer rasisme som systematisk undertrykkelse, i tillegg til å gi verktøy som endrer sosial ulikhet i samfunnet (Arneback & Jämte, 2021, s.207).

## **Metode**

I dette kapittelet vil jeg presentere forskningsdesignet jeg har brukt for å undersøke problemstillingen. Her vil jeg også redegjøre for utfordringer knyttet til prosjektet. Å beskrive, begrunne og reflektere over stegene i forskningsprosessen er viktig både for å tilegne seg større bevissthet og refleksjoner på valg som er tatt som forsker, men også for at leseren opplever forskningen som transparent (Gleiss & Sæther, 2020, s.192).

Først vil jeg redegjøre for valg av forskningsdesign og intervju som datainnsamlingsmetode. Deretter blir datainnsamlingsprosessen beskrevet med redegjørelse av rekruttering, utvalg og arbeidet med intervjuene. Videre vil analyseprosessen bli beskrevet i form av transkripsjoner, koding og kategorisering, og analysestrategi. Refleksjoner rundt metode tar utgangspunkt i begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet, og avslutningsvis vil forskningsetiske hensyn bli lagt frem og drøftet i lys av tatte valg underveis i forskningsprosessen.

1. Forskningsdesign: kvalitativ tilnærming i form av semistrukturert intervju  
Blikstad- Balas & Dalland beskriver at forskningsdesignet skal ta utgangspunkt i å forklare den overordnede metodiske planen for forskningen, og knytte forskningsspørsmål, data og mulige konklusjoner sammen (2021, s.21-22). Det er vesentlig å ta utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål når valget om hvilke type data og hvilken metode som skal benyttes blir tatt (Gleiss & Sæther, 2021, s.33). Dette prosjektet har som formål å skulle undersøke hvordan et utvalg av samfunnskunnskapslærere arbeider med undervisning om rasisme. Jeg måtte tidlig i prosessen stille spørsmål og reflektere rundt hvilket forskningsdesign som er mest gunstig for prosjektet. Jeg ønsket en metode som ga mulighet til å få innsikt i samfunnskunnskapslærernes egne opplevelser, tanker, meninger, følelser og erfaringer rundt temaet rasisme i undervisningssituasjon. Derfor valgte jeg å gjennomføre

intervjuer med lærerne. Dette fordi intervju har som hensikt og tilrettelegger for dialog mellom personer om et gitt tema, hvor en kan få detaljerte skildringer (Dalen, 2019, s.13). Derfra valgte jeg en semistrukturert form fordi jeg ønsket en relativt fri og åpen samtale. Dette trekker Tjora (2017, s. 113) frem som en fordel ved semistrukturte intervjuer, samtidig som de baseres på et spesifikt tema (Dalen, 2019, s. 26). Forskningsspørsmålene til prosjektet inneholder verb som «forstå», «oppleve», «anse» og «beskrive», og den semistrukturerte formen på intervjuene la til rette for at jeg kunne stille forberedte spørsmål og at jeg var innenfor prosjektets tema, men åpnet også opp for både oppfølgingsspørsmål og å føre samtalen i informantenes retning. Jeg benyttet lydopptak via appen nettskjema-diktafon, og det er dette lydopptaket som er mitt datamateriale.

## 2. Datainnsamling

I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for hvordan forberedelser til og innhenting av data foregikk. Her vil jeg også beskrive arbeidet med dataen i etterkant. Dette med utgangspunkt i hvordan jeg har rekruttert informantene, en beskrivelse av disse informantene som prosjektet baserer seg på, gjennomføringen av intervjuene, og valg til tilnærming i analyseprosessen.

### Utvalg og rekrutteringsprosess

Utvalget for denne studien består av fem samfunnskunnskapslære fra samme videregående skole. Det var et bevisst valg å rekruttere lærere fra samme skole, da jeg så det som interessant å se om deres arbeid med rasisme i undervisning var av lik eller ulik karakter. For å forsikre meg om at utvalget av informanter kunne bidra til å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene prosjektet har, hadde jeg to kriterier for deltagelse. Utvalget er dermed et formålstjenlig utvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s.41). Å benytte forhåndsbestemte kriterier for utvalget gjør også utvalget til et ikke-sannsynlighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Det første kriteriet var formell undervisningskompetanse i faget samfunnskunnskap (SAK01-01) på videregående skole, i tillegg til å ha undervist i gjeldende læreplan LK20. Det var ønskelig at lærerne hadde arbeids- og undervisningserfaring etter Kunnskapsløftet, både for å gjøre dette prosjektet av relevans, men også fordi rasisme som tema beskrives eksplisitt i et av læreplanmålene for faget, i tillegg til at en kan se tematikken i lys av fagets kjerneverdier og den overordnede læreplanen. Det andre kriteriet var at informanten var tilknyttet en skole i eller nærliggende Oslo. Det geografiske kriteriet ble laget fordi jeg ønsket å gjennomføre intervjuene fysisk i henhold til forskningsetiske vurderinger, samtidig for at lyd kvaliteten skulle bli optimal og å observere ikke-verbal kommunikasjon.



Jeg rekrutterte utvalget både gjennom direkte kontakt og snøballmetoden. Tre av fem informanter kontaktet jeg direkte gjennom eget nettverk, som igjen anbefalte meg de to siste informantene. Å benytte eget nettverk for rekruttering kjennes som tilgjengelighetsutvalg (Blikstad- Balas & Dalland, 2021, s.39). De to andre ble invitert til prosjektet gjennom snøballmetoden, som beskrives som at den ene informanten anbefaler å ta kontakt med personer som anser å være relevante i forskningsprosjektet (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s.42). Likevel var det viktig at de oppfylte kriteriene beskrevet ovenfor. Dermed kan utvalget sies å være en kombinasjon av kriteriebasert- og tilgjengelighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s.41). Jeg valgte å ha fem informanter på grunnlag av at det gir mulighet til å få innsyn i flere perspektiver, og at det samtidig ikke er for mye data til å ikke kunne gå i dybden. Å ha en utforskende tilnærming som gjør det mulig å følge opp interessante spor beskrives som en styrke ved kvalitativt forskningsdesign (Gleiss & Sæther, 2021, s.31). I tillegg ble antallet sett på som formålstjenlig for tidsbruk både av gjennomføring av intervjuene og bearbeiding av dataene (Dalen, 2019, s.45). Det vil riktignok påpekes at til tross for at kriteriene som det er tatt utgangspunkt i er oppfylte, hadde det vært ønskelig med et utvalg som hadde hatt et større aldersspenn og større ulikhet i arbeidsmengde i skolen. Dette fordi at tre av informantene har arbeidet under fem år i utdanningssektoren. På den andre siden er det av relevans og interessant å utforske også hvordan nyutdannede lærerne forteller om undervisning om rasisme, da undervisningserfaring og deres utdanningsløp kan spille inn i hvordan de opplever å arbeide med tematikken.

Ettersom jeg benyttet meg av kjente kontakter var jeg bevisst utfordringer som kunne oppstå på grunn av dette. Dette er blant annet potensielle bias som eksempelvis at informantene allerede vet hva som skal forskes på og at de er positive til prosjektet, at de selv føler på vanskeligheter ved å takke nei til prosjektet, at dataen kan få fellestrekk blant annet ved kjennetegn av felles skolepraksis, og at en fallgrube kan være å velge atypiske informanter fordi man kun vet at de er bekvemmelig for forskeren (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s.41). Da jeg allerede i rekrutteringsprosessen var bevisst disse utfordringene, forsøkte jeg å redusere risikoen. Blant annet ble det sagt klart og tydelig i fra om at deltakelsen var frivillig, og at et potensielt avslag ikke ville komme i veien for videre relasjon. Dernest snakket vi innledningsvis før intervjustart om at vår relasjon til hverandre, hvor jeg tydeliggjorde at intervjuet var med hensikt for forskning, og ikke å evaluere deres arbeid med undervisning

om rasisme samtidig som at jeg påpekte at de sto fritt til å svare på spørsmålene, som er i tråd med hva Gleiss og Sæther (2021) sier om å tydeliggjøre formålet med intervjuet (s.93-94).

I utgangspunktet var planen å integrere observasjon av en gjennomført undervisningsøkt omhandlet rasisme av en av informantene, samtidig som fokusintervju med elever fra den observerte økten skulle ligge til grunn for å oppnå triangulering. Dette kunne vært et nyttig verktøy både for å ha sett om det lærerne sa i intervjuet er i samsvar og korrelerer i praksis, men også hva elevene selv sier om undervisning om rasisme. Ved benyttelse av triangulering kunne dette vært et bidrag til validitetsprosedyre (Creswell & Miller, 2000, s.126), og undersøkelseeffekter kan unngås ved benyttelse av flere ulike metoder (Gleiss & Sæther, 2021, s.203). Det er viktig å være bevisst og reflektere rundt sårbarheten ved at et prosjekt fremlegger data fra kun en datainnsamlingsmetode (Patton, 1999, s.1192). Lærerne kan kun si noe om hvordan de opptrer i intervjuet (Anker, 2022, s.37). Det understrekes derfor at det er informantenes egne opplevelser og deres oppfatning av egen livsverden som er til grunn for dataen, og ikke det som faktisk skjer. Likevel vil studien begrenses av masteroppgavens omfang, og jeg anser intervjuer til å være hensiktsmessig for å samle inn de ønskede dataene om læreres opplevelser og dermed besvare problemstillingen.

Intervjuprosessen: utforming av intervjuguide og gjennomføring

Planleggingsfasen før intervjuet finner sted er viktig komponent for å tilrettelegge for besvarelse av problemstillingen til forskningsprosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s.78). Jeg utarbeidet en intervjuguide i tidsrommet november 2022 til desember 2022, med hensikt om at jeg som forsker både skulle være trygg i min rolle som intervjuer, men også for å forsikre meg om at tematikk som var ønskelig å fange opp ble pratet om (Gleiss & Sæther, 2021, s.82). Intervjuguiden ga en sikkerhet i at dimensjonene knyttet til det teoretiske, det menneskelige, og til problemstillingen ble tatt hensyn til (Svenkerud, 2021, s. 94). Denne ble utformet tematisk, og med fulle setninger (se vedlegg 1). Hovedkategoriene i intervjuet er gitt som 1) bakgrunnsinformasjon, 2) rasisme som fenomen, 3) formålet med undervisning om rasisme, 4) undervisning om rasisme og 5) tilpassing. Fordi dette var et semistrukturert intervju ble spørsmålene brukt som en pekepinn på hva dialogen skulle dreie seg om, men til stadighet besvarte informantene på spørsmålene uten å bli stilt de direkte. I forkant av intervjuet ble intervjuguiden kvalitetssjekket av veileder, og ordlyden på ulike spørsmål ble endret. Dette kan ses i lys av det Gleiss og Sæther (2021) skriver om at spørsmål skal være forståelig og i større grad åpne for å styrke validiteten til forskningen (82-84). I tillegg kan

rasisme anses som et tema av sensitiv karakter, og det var derfor viktig for meg i utarbeidelsen av intervjuguiden å være bevisst i måten jeg ordla meg på. Samtidig er det ingen sikkerhet i at lærerne selv trekker linjer til at rasisme er et sensitivt tema. Jeg hadde opprinnelig et spørsmål gitt som «Har du selv berøringsangst for å undervise om rasisme». Dette spørsmålet utgikk, og det ble i stedet for stilt spørsmålet «Er det noen utfordringer ved å undervise om rasisme?». Dette anså jeg som hensiktsmessig, da jeg ikke skal tilegne lærerne en opplevelse, men de selv skal få fortelle om utfordrende aspekt ved undervisningen.

Etter at Sikt, tidligere NDS, med formål om å «regulere behandlingen av personopplysninger» (Haugen & Skilbrei, 2021, s.56), godkjente det gitte forskningsprosjektet, gjennomførte jeg et prøveintervju med en medstudent. Prøveintervjuet lot meg sjekke om spørsmålene var klare, samt å gi meg en forståelse av tidsbruk og for at jeg selv skulle få en opplevelse av hvordan det var å intervju før selve intervjusituasjonen med informantene. I tillegg benyttet jeg appen «Nettskjema- diktafon», utformet av UiO, for første gang, noe som ga trygghet i funksjonene til opptaksutstyret. Til tross for at medstudenten ikke kunne besvare samtlige av spørsmålene i dybden på grunnlag av manglende erfaring i undervisning om temaet rasisme, ga det nyttig informasjon og en pekepinn på hvordan jeg skulle opptre i intervjusammenheng og om spørsmålene var klare. I forlengelse ble noen av spørsmålene omskrevet igjen for å styrke kvaliteten av den kommende innhenting av datamaterialet. Eksempelvis endret jeg ordlyden i spørsmålet «Hva vektlegger du i en definisjon av rasisme?» til å ha et mer åpent spørsmål gitt som «Hvordan forstår du rasisme?».

Samtlige av intervjuene ble gjennomført fysisk på en lokasjon som var ønskelig for informanten. Å la informanten bestemme sted kan sikre trygge rammer for intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s.92). Fire av intervjuene fant sted på arbeidsplassene til informantene, og det siste på en kafé. Som skrevet innledningsvis var det ønskelig fra min side å gjennomføre fysiske intervju. Dette med hensikt om å få optimal lyd kvalitet, men også slik Dalen (2019) beskriver om å observere ikke-verbal kommunikasjon og å anerkjenne informanten i intervjusituasjonen (s.33). Samtaledynamikken er viktig for kvaliteten på et intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s.92), og jeg erfarte at i tillegg til de verbale utsagnene bidro kroppsspråk, ansiktsuttrykk, tonefall og pauser til å forstå den helhetlige konteksten i større grad. Det ble valgt å ikke notere ned detaljer, med hensikt om å rette den fulle konsentrasjon til informantene. Dette var også del av begrunnelsen for å bruke Nettskjema-diktafon for lydopptak. I tillegg til å gi mulighet til å sitere informantenes egne uttalelser direkte (Dalen,

2019, s. 28), gjør lydopptak også at forskeren kan fokusere på faktorer som å lytte, merke seg poeng og å formulere oppfølgingsspørsmål i større grad (Gleiss & Sæther, 2021, s.91). For å videre bøte på at jeg ikke noterte kontinuerlig under intervjuet, skjedde etterarbeidet og bearbeidingen av datamaterialet raskt etter intervjuene ble gjennomført. På denne måten hadde jeg andre nonverbale tegn friskt i minne. Etter hvert av intervjuene ble lydfilen lastet opp til Nettskjema, slik at jeg kunne forsikre meg om at kvaliteten på opptakene var tilstrekkelige. Til tross for nokså støy på den ene lokasjonen, kafé, var det ingen utfordringer med å høre hva som ble sagt av samtlige. Videre ble refleksjoner rundt hvert av intervjuene skrevet ned kort tid i etterkant, noe som også gjelder transkripsjonene. Dette med hensikt om å ha helhetsinntrykket i bakhodet mens bearbeidingen av datamaterialet fant sted.

For å sikre informantenes anonymitet har jeg gitt dem fiktive navn. Disse, samt sted, varighet på intervjuet og mengde datamaterialet er presentert i tabellen nedenfor. Varigheten av intervjuet varierte i nokså stor grad, da det var ulikt i hvor stor grad informantene snakket.

Tabell 2: *Oversikt over informasjon om intervju. Navn, sted, varighet og datamateriale.*

Navn	Varighet- intervju
Astrid	48 min
Lucas	59 min
Hannah	25 min
Elias	46 min
Lars	54 min

### 3. Analyseprosessen

Dette delkapittelet beskriver hvordan transkriberingen og utarbeidingen av datamaterialet er blitt gjort, samtidig som det vil bli redegjort for ulike valg som er tatt i prosessen og refleksjonene omkring disse. Analyseprosessen er en stor del av forskningsprosessen, der det har blitt forsøkt å gi mening til materialet (Anker, 2022, s.17).

#### Transkripsjon

Intervjuer kan bli omgjort til håndterbar tekst (Anker, 2022, s.37), og som nevnt har jeg transkribert alt av datamateriell. Dette ble gjort kort tid etter gjennomføringen av intervjuene, og utført av meg selv med hensikt om å bli kjent med dataen, slik også Dalen (2019) viser til

(s.55). Å transkribere til skriftlig tekst gjør materialet enklere og mer oversiktlig (Gleiss & Sæther, 2021, s.97). Til tross for dette er det en tidskrevende prosess, som ble del av begrunnelsen for å begrense utvalget til fem informanter. Intervjuene ble transkribert manuelt, og ble lagret anonymisert på UiO Dropbox i samsvar med den vedlagte datahåndteringsplanen. For å få frem et mer helhetlig bilde av samtalen ble transkripsjonene gjort ordrett hvor pauser, latter og småord som «eh» ble integrert. Dette valget ble gjort basert på at det kan si noe om stemningen i dialogen og hvordan svarene omhandlet et tema som rasisme, som kan være utfordrende å snakke om, ble utført.

### Koding og kategorisering

Den analysestrategien som jeg kom frem til at er mest gunstig for å fremme formålet til prosjektet er tematisk innholdsanalyse, og kan tilsies å være en grunnleggende metode innenfor kvalitativ analyse (Braun & Clarke, 2006, s.78). Maguire og Delahunt (2017) viser til at tematisk analyse er prosessen med å identifisere ulike mønstre eller tematikk innenfor kvalitativ data (s.3352). Dette fordi typen analyse forholder seg empirinært til materialet, og uttrykker innholdet av tekst på en systematisk måte (Anker, 2022, s.40). Jeg valgte tematisk innholdsanalyse fordi jeg fant det nærliggende å ta utgangspunkt i empirien, og at dette gjorde det mulig å få oversikt over det innhentede datamaterialet hvor jeg kunne finne interessante funn som var med på å besvare problemstillingen.

Kodingen ble gjort for å gi materialet et system (Anker, 2022, s.75), og jeg anså det som svært nyttig for å se sammenhenger i datamaterialet.

Braun og Clarke (2006) redegjør for seks ulike steg for tematisk analyse, hvor det først er gitt som å bli kjent med datamaterialet, og viser til at det å selv transkribere datamaterialet kan være en nøkkel i arbeidet både for å bli kjent med materialet, men også for å styrke validiteten (s.87-88). Som skrevet innledningsvis transkriberte jeg dataene selv, og deretter hørte jeg på lydopptakene igjen for å forsikre meg om at transkripsjonene var i tråd med uttalelsene i intervjuene. Deretter tok jeg valget om å tilnærme meg datamaterialet med en abduktiv analyse, som er en kombinasjon av empirinær koding og induktiv koding og videre til tematisk og deduktiv koding (Anker, 2020, s.79). Jeg så på dette som en hensiktsmessig strategi for å sortere og systematisere dataen. Jeg tok først et nærblick på empirien, hvor jeg noterte ned ord jeg fant av interesse for å besvare problemstillingen. Disse ble skrevet i margen på dokumentet, og hjalp meg til å få oversikt over utdragene som hadde felles kode. Videre kategoriserte jeg gjennom å benytte meg av ulike farger for de overordnede temaene:

rasisme som fenomen, formål med undervisningen, gjennomførelse av undervisning og utfordringer og muligheter. Disse kategoriene ble laget i tråd med intervjuguiden min, i tillegg til å ta et henblikk på arbeidet med empirien. Fordi jeg allerede hadde lest teori på feltet så jeg også utsagnene i lys av dette, hvor særskilt Arneback og Jämte (2021) seks ulike undervisningsstrategier for å motvirke rasisme, samtidig som at Kumashiro (2000) sine fire perspektiver på antidiskriminerende undervisning ble anvendt. Samtidig så jeg det som hensiktsmessig å integrere andre begreper fra teori og tidligere forskning som koder, eksempelvis ubehagets pedagogikk, berøringsangst, rasisme som sensitivt og rasisme som diskriminering. Dette kan ses i tråd med tematisk koding, hvor den baserer seg på intervjuguiden og forskningslitteratur (Gleiss & Sæther, 2021, s.174). Deretter benyttet jeg meg av en tabell, hvor første kolonne viser til utsagnene jeg så på som relevante, videre til den induktive kodingen, og deretter deduktiv koding. Dette vil eksemplifiseres under med et utdrag fra en av lærerens redegjørelser for utførelse av undervisning om rasisme. Etter å ha kategorisert datamaterialet, så jeg disse i lys av forskningsspørsmålene mine, og plasserte de deretter herunder. Jeg vil påpeke at kodingen har blitt gjort etter min egen forståelse og hva jeg selv så på som at var hensiktsmessig for formålet til prosjektet. Dette betyr at kodingen kunne ha sett ulik ut, hadde det vært noen andre som hadde kodet og kategorisert.

Tabell 3: Illustrasjon av

Sitat- transkripsjon	Induktiv koding	Deduktiv koding
Det er jo fordi man skal vise at det faktisk skjer i Norge og. Det er ganske ofte at man ikke tenker over at det er rasisme i Norge. Og vi ser jo på oss selv som best i alt. Det er det viktig å vise at det skjer her og da, nært oss.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eksempel fra Norge</li> <li>- Elevenes egen livsverden</li> <li>- Rasismens eksistens i samfunnet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Undervisning om det nære</li> <li>- Elevenes livsverden</li> <li>- Bevisstgjøring</li> </ul>

Etter jeg var ferdig med å kode og kategorisere, fant jeg det hensiktsmessig å endre problemstillingen min, med formål å styrke sammenhengen til empirien. En problemstilling skal være tydelig og vise til hva som faktisk er undersøkt (Anker, 2020, s.31). Jeg hadde i utgangspunktet problemstillingen «Hvordan arbeider samfunnskunnskapslærere med rasisme i

mangfoldige klasserom». Til tross for dette kom ikke mangfoldsperspektivet tydelig frem i intervjuet, og jeg tok derfor valget om å utelate dette fokuset i oppgaven.

#### 4. Etske forskningshensyn

Det er viktig å tilrettelegge for, ta, og reflektere over forskningsetiske valg, da det er et særskilt ansvar hos forskeren selv å sørge for at forskningsprosessen gjennomføres etisk forsvarlig (Haugen & Skilbrei, 2021, s.15). Gjennom hele forskningsprosjektet ble det gjort drøftinger rundt etiske forskningshensyn som måtte tas, og ulike utfordringer som kunne oppstå i dette prosjektet. Det vil herunder bli redegjort for og reflektert rundt forskningsetiske prinsipper som Gleiss & Sæther (2021) blant annet trekker frem som informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering, og å unngåelse av negative sanksjoner for informantene (s. 43).

#### Informert og fritt samtykke

Informert samtykke er et av grunnprinsippene i forskningsetikk, og tilsier selvvalgt deltakelse, i tillegg til at de skal få tydelig og detaljert informasjon om hva prosjektet omhandler før de gjør seg opp en bestemmelse (Haugen & Skilbrei, 2021, s.53). Videre kreves det at samtykket er utvetydig og dokumenterbart (Haugen & Skilbrei, 2021, s.44). I henhold til informasjonsplikten skal alle informanter få informasjon om forskningsprosjektet det tilbys å ta del i. I dette forskningsprosjektet ble informasjon gitt individuelt gjennom et informasjonsskriv. Skrivet ble utarbeidet på en lett forståelig og kortfattet måte, samtidig som det inneholdt kjernen og hovedpunktene forskningsprosjektet tar utgangspunkt i, og data- og personopplysningsbehandling (Gleiss & Sæther, 2021, s.44). Her ble Sikt sin egen mal benyttet. Informasjonen om forskningsprosjektet ble gitt på forhånd skriftlig, og ble repetert muntlig før innsamlingen av data fant sted. I kvalitative studier, som ofte kjennetegnes ved fleksibilitet, kan det være utfordringer ved å forutse ulike endringer i prosjektet (Dalen, 2019, s.101). Det vil bli påpekt her at ordlyden til problemstillingen som informasjonsskrivet tok utgangspunkt i har blitt endret opp til flere ganger gjennom prosjektet sin prosess, noe Gleiss og Sæther også påpeker at er normalt for å styrke sammenhengen i forskningsdesignet (2021, s.33). På grunnlag av at formålet med prosjektet og de andre opplysningene redegjort for i informasjonsskrivet som er gjeldende lærerinformantene er uendret gjennom prosessen, ble det tatt en vurdering om at det ikke var behov for å endre formuleringen om samtykke til tross for den tentative problemstillingen som ble gitt.

Et samtykke skal være uttrykkelig og dokumenterbart, og det ble forsikret at samtykke skjedde på gyldig grunnlag ved å signere en samtykkeerklæring basert på malen fra Sikt (Haugen & Skilbrei, 2021, s.55). I tillegg forsikret jeg meg om at informantene forsto hva de underskrev ved å spørre om noe var utydelig eller om jeg skulle gjøre oppklaringer. Informantene ble oppfordret til å være med i forskningsprosjektet, men det framtrådte tydelig at dette var frivillig, og at det var opp til lærerne selv å delta. Som skrevet tidligere har rekrutteringen i stor grad vært basert på eget nettverk, og det ble presisert at å takke nei eller å trekke seg fra prosjektet ikke ville få noen negative sanksjoner relasjonelt. Da forskningen baserer seg på et tema som kan oppleves som sensitivt, ble det reflektert rundt viktigheten av uttrykkelig samtykke. Når det gjelder lagring av data, rett til innsyn og hvor lenge samtykke vil være gjeldende, sto dette eksplisitt i informasjonen som ble gitt. Det ble spesifisert at personopplysningene deres ikke vil og kan bli brukt etter prosjektets avslutning, og at informasjonen vil bli slettet etter forskningsprosjektets slutt. Informantene ble også informert om at jeg ville benytte meg av Nettskjema-diktafon og hvordan dette lagres. Samtlige informanter som godtok å bli med i forskningsprosjektet signerte samtykkeskjema (se vedlegg 3) for å tydeliggjøre sitt samtykke for deltakelse.

#### Konfidensialitet, anonymisering og unngåelse av negative sanksjoner

Informantene i samtlige av forskningsprosjekt har krav på at behandling av informasjon som gis om personlig forhold er konfidensielt (Ryen, 2016, s.32). For å sikre dette kravet er forskningsmaterialet anonymisert, og det er i tillegg gjort valg omhandlet oppbevaring og sletting av opplysninger som kan bidra til gjenkjennelse (Dalen, 2019, s.101). Mobilappen Nettskjema-diktafon krypterer innholdet og sender det til Nettskjema. Informantene fikk tydelig spesifisert at forskningsprosjektet er bygget på forskningsprinsippene om konfidensialitet og anonymisering. Det ble ansett som særskilt viktig i dette forskningsprosjektet, fordi informantene skulle føle seg trygge og ikke være usikre på at informasjonen de utga kunne spores tilbake til dem, til tross for at det er åpenhet ved rekruttering gjennom eget nettverk. Begrensninger om tilgang til datamaterialet ble gjort, og er redegjort for i datahåndteringsplanen som ble utarbeidet tidlig i forskningsprosjektet. Det er kun veileder og undertegnede som har tilgang til den innsamlede dataen, hvor denne er oppbevart i tråd med UiO sin lagringsguide (Universitet i Oslo, u. å.).

I tillegg til innsynsbegrensningen, er alt datamaterialet blitt anonymisert slik at lærerne ikke skal kunne knyttes til de presenterte utsagnene (Gleiss & Sæther, 2021, s.45). For å



anonymisere er det blitt gitt fiktive navn til lærerne. I tillegg til dette har jeg utelatt alder, faglig bakgrunn og hvor lenge lærerne har arbeidet. Dette fordi samtlige av lærerne arbeider på samme skole, og det er reflektert over viktigheten av bakveisidentifisering, som Haugen og Skilbrei (2021) viser til som at kombinasjon av ulike faktorer kan gi et helhetlig bilde og spores tilbake til informanten (s.40). Kontekstuell informasjon kan også føre til gjenkjennelse av lærer eller skole, og dette ble utelatt i transkripsjonene og analysen. Dette kan påvirke påliteligheten til studien (Dalen, 2019, s.102).

Det tredje forskningsetiske prinsippet som vil bli redegjort for er unngåelse av negative sanksjoner for informantene. Det er viktig å ta valg som forsker slik at informantene ikke tar til skade og føler minst mulig belastning av å delta i forskningsprosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s.45). Tematikken rasisme kan oppleves som sensitiv og tung. Det kom tydelig frem både i invitasjon til å delta og i informasjonsskrivet hva som skulle forsker på, og det ble brukt mye tid i formulering av spørsmål til intervjuguiden. Det opplevdes ikke som at informantene syntes det var belastende å snakke om tema. Derimot uttrykte samtlige av informantene sitt engasjement knyttet til undervisning omhandlet rasisme og påpekte viktigheten av å gå i dybden av tematikken.

#### 5. Forskningskvalitet- Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Som forsker i dette prosjektet har jeg selv et ansvar om å reflektere rundt eget arbeid (Gleiss & Sæther, 2021, s.201). Å beskrive elementene og trinnene som har blitt tatt utgangspunkt i kan bidra til å styrke troverdigheten til prosjektet (Nygaard, 2015, s.110), og Creswell og Miller (2000) peker på viktigheten av at forskeren viser til at forskningsprosjektet deres er av troverdighet (s.124). Refleksivitet, ment som at forskeren har en kritisk og spørrende holdning til forskningsprosjektet sitt, bidrar til å øke kvaliteten på forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s.49). I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for validiteten, reliabiliteten og overførbarheten forskningsprosjektet har.

Validitet, også omtalt som gyldighet, viser til kvaliteten på det innsamlede datamaterialet, og fremstillingen og skildringene som forskeren selv gjør og reliabilitet viser til forskningsprosjektets pålitelighet, og brukes i vurdering om kvaliteten i forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s.201). Validiteten sier hvorvidt de ulike delene i forskningsdesignet samsvarer. Reliabiliteten i studien kan styrkes ved at forskeren metodiske tilnærminger og valg som er gjort, samtidig som det vises til utfordringer og problematikk som har oppstått (Anker, 2020, s.108-109). Jeg har derfor redegjort for mine egne refleksjoner rundt

rekruttering og utvalg, hvor det har vært viktig å få frem at jeg har rekruttert fra eget nettverk, og mulige utfordringer og styrker dette kan gi prosjektets pålitelighet. Videre har jeg beskrevet forskningsprosessen fra rekrutteringen fant sted, til analysen ble utført, hvor jeg har begrunnet og vist til eksempel knyttet til analytiske tilnærminger jeg har benyttet meg av. Dette med formål om at prosjektet skal speiles av å være transparent.

Det er en rekke valg jeg har tatt på grunnlag av å styrke validiteten. For det første har jeg, som beskrevet innledningsvis, fått tilbakemelding på spørsmålene til intervjuet og gjennomført pilotintervju. Videre benyttet jeg meg av semistrukturerte intervju, som ga meg mulighet til å stille oppklarende- og oppfølgingsspørsmål til lærerne. Dalen (2019) beskriver at validiteten i datamaterialet vil styrkes dersom spørsmålene bidrar til å innhente innholdsrike besvarelser (s.97). Ved at jeg benyttet meg av kvalitativ metode, var målet slik Kvale og Brinkmann (2021) beskriver å «få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden» (s.20). Med dette sagt er det lærernes egne fortellinger det er tatt utgangspunkt i. En prosedyre som kan styrke validiteten er triangulering, hvor sammenfall mellom forskjellige informasjonskilder former temaer eller kategorier i studien (Creswell & Miller, 2000, s.126). Det ble sett på som relevant å integrere observasjoner fra den faktiske gjennomførelsen av undervisning om rasisme i forskningen, for å se om denne sammenfaller med lærernes fortellinger. Til tross for at observasjoner var planlagt, ble ikke dette gjennomført på grunn av tidsbegrensning og tidspunktet perioden omhandlet rasisme kom i skoleløpet. Likevel ses studien på som av relevans, da det er interessant å undersøke hvordan lærerne selv forteller om sin undervisning. Her kan også bruk av lydopptak ha bidratt til det Dalen omtaler som å legge forholdene til rette for å fremme informantenes opplevelser og forståelser så nær som mulig (Dalen, 2021, s.95). Samtidig kan å gjengi hele eller store deler av sitater åpne for å vise mine tolkninger til leseren.

Posisjonalitet beskrives som «det utgangspunktet man ser verden fra» (Gleiss & Sæther, 2021, s.49). Det er hensiktsmessig for meg i dette prosjektet å reflektere over min egen identitet og erfaringer, og hvordan disse faktorene har påvirket meg under forskningsprosessen. Donna Haraway (1988 gjengitt i Gleiss & Sæther, 2021, s.50) beskrev forskeren som et subjekt, hvor bakgrunnen for prosjektet bidrar til å utforme det. Begrepet «researcher reflexivity» blir benyttet av Creswell og Miller (2000) for å vise til relevansen over forskerens egne antagelser, verdier og forståelser påvirker forskningen (s.127). For det første har jeg i innrammingen av oppgaven redegjort for min egen motivasjon for dette prosjektet, da jeg har

arbeidet i Osloskolen og derfor både har hatt kommunikasjon med lærere som har undervist om rasisme, men også elever som er utsatt for rasisme. I tillegg til dette har Lektorutdanningen på Universitetet i Oslo spilt en rolle for mine forkunnskaper. For det andre viser redegjørelsen for teori og tidligere forskning hvilke perspektiver og tilnærminger jeg har basert min analyse og diskusjon på. Jeg er blant annet inspirert av og stiller meg bak Kumashiro (2000) som arbeider sosialkonstruktivistisk, med formål å skape endring i samfunnet. Mine tidligere erfaringer og kunnskap er knyttet opp til tema jeg valgte å fordype meg i og utarbeidelsen av intervjuguiden.

I forskningsdesignet beskrev jeg hvorfor jeg anså at kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervju er mest fruktbart for formålet med prosjektet, hvor utvalget er fem samfunnskunnskapslærere fra samme skole. Generalisering beskriver muligheten for å «generalisere funn fra én kontekst til en annen» (Gleiss & Sæther, 2021, s.207). Fordi at dette både er et lite utvalg og et ikke-sannsynlighetsutvalg mangler prosjektet ytre validitet og er ikke gyldig for populasjonen. Kvalitative undersøkelser har likevel verdi utover det enkelte forskningsprosjektet, gitt som analytisk eller teoretisk generalisering (Gleiss & Sæther, 2021, s.207). Kvale og Brinkmann (2021) viser til å stille spørsmål om kunnskapen som er produsert i intervjusituasjonen kan overføres til andre situasjoner som er relevante. Videre vises det til at analytisk generalisering bør inneholde innholdsrike beskrivelser (s.290-291). Dette prosjektet har satt søkelys på å finne ut hvordan lærere arbeider med undervisning om rasisme, og gjennom å identifisere fortellinger om deres forståelse av rasisme, hva deres formål med undervisningen er og hvordan de forteller om deres undervisningspraksis er det mulig å overføres til andre kontekster og ses i lys med tidligere forskning. Jeg har i henhold til forskningsetiske hensyn valgt å utelate informasjon som kan komme lærerne til skade, og dette har gått på bekostning av rikholdige og spesifikke beskrivelser av utvalget.

## Analyse og diskusjon

I det følgende vil jeg presentere hvilke forståelser lærerne i denne studien har om rasisme som fenomen, deres forståelse av formål med undervisning om rasisme og hvordan de beskriver sin undervisning. Dette vil ses i lys med det teoretiske rammeverket og tidligere forskning som er redegjort for innledningsvis. Problemstillingen og forskningsspørsmålene som kan leses herunder vil tas utgangspunkt i når det gjelder oppbygningen av dette kapitlet:

*Hvordan arbeider et antall lærere på videregående skole med undervisning om rasisme?*

- 1) Hvordan forstår utvalget av lærerne rasisme som fenomen?
- 2) Hva anser utvalget av lærerne som formålet med undervisning om rasisme?
- 3) Hvordan beskriver utvalget av lærere sin undervisning om rasisme?

Hvordan forstår lærerne rasisme som fenomen

Som redegjort for i kapitlet omhandlet teori og tidligere forskning er rasisme som begrep komplekst, og det er uenighet i hvordan det skal forstås. Spennvidden på begrepet og egen fortolkning av begrepet bidrar til en debatt fylt med konflikt (Rogstad & Midtbøen, 2009, s.1). For å kunne gå i dybden på hvordan utvalget av lærere i denne studien arbeider med rasisme, er det hensiktsmessig å få innblikk i hvordan de selv forstår rasisme, hva som vektlegges i redegjørelsen, og hvilke begrep som tilknyttes fenomenet.

Rasisme som fenomen: «Forståelsen av rasisme er som et flerhodet troll»

Alle de fem lærerinformantene uttrykker at rasisme som fenomen er komplekst og omfavner mange aspekter og sider ved samfunnet. Til tross for at de ytrer en forståelse som viser til at begrepet rommer flere forhold og elementer, vektlegger de også faktorer ulikt. Herunder vil likheter og ulikheter bli beskrevet når det gjelder hvordan de selv forstår begrepet.

## Rasisme omhandlet hudfarge

Når Hannah får spørsmål om hvordan hun beskriver rasisme uttrykker hun en usikkerhet til hva begrepet faktisk rommer: «*Men hva er rasisme? Åh, jeg har ikke peiling på hva jeg skal svare ...*». Midtbøen & Rogstad (2010) beskriver rasisme som et omstridt tema, hvor det ved benyttelse kan oppstå konflikter (s.32). Det er nærliggende å tro at Hannah synes det er krevende å skulle gi en konkret definisjon på hva rasisme innebærer, og kan ses i lys med at det er ulike mekanismer som er i spill når det benyttes (Midtbøen & Rogstad, 2010, s.32). Til tross for dette legger hun til: «*[...] rasisme er jo først og fremst rettet til hudfarge, selvfølgelig*». Hun legger derfor til rette for å forstå rasisme som undertrykkelse basert på hudfarge, noe som kan ses i lys av den klassiske rasismen som Skorgen (2002, gjengitt i Bangstad & Døving, 2015, s.49) redegjør for som rangering ut ifra «observerbare egenskaper», eksempelvis hudfarge. Likevel hevder Døving (2022) at rasisme er for komplekst til å kun være synonymt med «hudfarge», og Osler og Lindquist (2018) viser til at rasebegrepet kan utvides til mer enn klassisk rasisme, og tar høyde for kulturell og strukturell rasisme (s.28). I løpet av intervjuet eksemplifiserer Hannah hva som vektlegges i hennes undervisning om rasisme, og kommer likevel med utsagn som tyder på at hun også tar strukturell rasisme i betraktning. Et eksempel på dette er: «*[...] å få de [elevene] til å forstå at det ligger strukturer i samfunnet som hele tiden går igjen*». Det kan derfor tyde på at Hannah synes det er vanskelig å vite hva hun skal integrere i sin egen forståelse av begrepet, men likevel har faktorer som hun legger mer vekt på. Dette kan ses i lys med hva Andersson (2022) peker på at rasisme er vanskelig å snakke om, og at en av disse grunnene nettopp er at begrepet er unyansert og brukes i en vid forstand (s.21).

## Rasisme som strukturelt

Å ta høyde for strukturell rasisme er noe Astrid gjør i spørsmål om hvordan hun forstår rasisme som fenomen: «*Min forståelse av rasisme er at du blir forskjellsbehandlet, ganske systematisk av samfunnet, basert på din hudfarge eller hvor du kommer fra*». I dette utsagnet er det to faktorer som er interessante å redegjøre for. For det første beskriver hun rasisme som systematisk forskjellsbehandling av samfunnet. Dette kan ses i sammenheng med formen for rasisme som heter rasialisering, hvor medlemmer av samfunnet pålegges fysiske egenskaper og blir dømt deretter (Massao, 2022, s.48). Rasialisering kan kobles til strukturell rasisme, som innebærer handlinger, både bevisst og ubevisst, som undertrykker grupper i samfunnet, eksempelvis basert på hudfarge (Midtbøen, 2022, s.27). Gjennom intervjuet er strukturell rasisme noe Astrid vektlegger i stor grad, eksempelvis med: «*Og systematisk rasisme er noe*

*som det har vært fokus på de siste årene, og som er ekstremt viktig å få frem. Hvordan systemet i seg selv, både helsevesen også her i Norge, er satt opp rasistisk og diskriminerende».* Det er derfor nærliggende å anta at Astrid setter søkelys på de underliggende samfunnsstrukturene, framfor å kun fokusere på enkeltindividers holdninger, slik Midtbøen (2021) peker på som et sentralt element omhandlet rasialisering (s.107). Med andre ord kan rasisme forekomme uten at det er individer med en ideologisk overbevisning til stede (Erdal, 2022, s.190), noe Astrid tilsynelatende med henvisning til utsagnene hennes ovenfor tar høyde for. Osler & Lindquist (2018) ytrer også en forståelse om rasisme som tar strukturelle ulikhetene i betraktning, og at dette er et viktig aspekt å fremme i undervisning for elevene (s.28). For det andre nevner Astrid også at forskjellsbehandlingen kan skje på bakgrunn av hvor en kommer fra. Det kan trekkes linjer til kulturrasisme, som legger grunnlag for å forstå undertrykkelse og rangering i et verdihierarki basert på kultur (Røthing, 2017, s.108). Hudfarge og utseende kan knyttes til et «tilhørighetshierarki», der disse faktorene vektlegges og kan bidra til å bli behandlet ulikt (Erdal, 2021, s.195). Med andre ord er det nærliggende å tro at Astrid tydeliggjør aspektet ved rasisme som Bangstad & Døving (2015) beskriver som å rette fokuset på «den andres» kultur, og at den antatte kulturen gjør en til mindreverdige i samfunnet (s.13).

Lucas starter sin redegjørelse av rasisme ved å uttrykke: *«jeg forstår rasisme som både bevisste og ubevisste handlinger som man gjør, som har til hensikt å fornærme noen på bakgrunn av etnisitet eller måten de ser ut på».* Det er derfor nærliggende å anta at også han, slik som Astrid, tilrettelegger for å forstå rasisme ut ifra elementet kultur. I tillegg til dette referer han til både bevisste og ubevisste handlinger, noe som kan ses i lys av det Midtbøen (2021) ser på som relevante faktorer når det gjelder strukturell rasisme (s.107). I en rapport fra Kunnskapsdepartementet kalt «Det kan skje igjen» (2011, gjengitt i Hagen, 2021, s.47) viser også til at rasisme kan forekomme gjennom både holdninger og handlinger, hvor disse både kan være bevisste og ubevisste. Det blir derfor sett på som et sentralt aspekt av Lucas å påpeke de skjulte mekanismene, og kan bidra til å bevisstgjøre elever over egne holdninger og handlinger, noe som gjenspeiler det helhetlige intervjuet hvor han hevder å fokusere på å: *«bevisstgjøre de [elevene] på det ubevisste»* i undervisningen.

## Rasisme som flere former

I Lars sin forståelse av rasisme trekker han frem flere faktorer som omfavner rasisme:

Rasisme er jo veldig mange forskjellige ting, men jeg forstår det jo egentlig litt som et system av tanker som kan styre holdningene og handlingene våre. Det er både integrert i samfunnet, men og kanskje i enkeltpersoners fordommer. Og det er noe man trenger å være bevisst på, både at det skjer på et samfunnsnivå, men og at det skjer inne i hodene våre. (Lars)

Utsagnet til Lars viser til at han lager et skille mellom å forstå rasisme som noe strukturelt som skjer i mekanismer på samfunnsnivå samtidig som at det er en prosess som foregår på individnivå. Det at Lars både tydeliggjør individets reaksjoner, men også tilrettelegger for at rasisme er utenfor enkeltindividets kontroll på samfunnsnivå, kan ses i lys av formen av rasisme som kalles rasialisering. Han tydeliggjør også senere i intervjuet at «*rasisme handler om å dele mennesker inn i ulike raser basert på etnisitet og hudfarge*». Det er med andre ord flere element han legger til grunn for sin redegjørelse for rasisme, og kan ses i sammenheng med det ovenforbeskrevne av både Hannah, Astrid og Lucas. Lars ytrer seg i tillegg om hvem det er fordommer mot: «*Og spesielt da mot minoriteter, eller svakerestilte i samfunnet*». Dette kan ses i lys med hva Bangstad og Døving (2015) uttrykker om et maktforhold. De viser til at undersøkelser tilsier at individer som er tilbøyelig til å sterke fordommer mot én minoritetsgruppe, også er påvirkelig til å tilegne seg fordommer mot andre minoritetsgrupper. Med dette sagt kan det sies at rasisme ikke bare omfavner én spesifikk gruppe det ønskes ekskludering av, men at en danner et hierarki hvor en plasserer seg selv i henhold til andre «grupper» (s.17). I tillegg kan sosioøkonomiske aspekter spille inn, hvor hvem som har definisjonsmakt varierer mellom majoriteten av befolkningen og ulike minoritetsgrupper (Bangstad & Døving, 2015, s.18). Det å se majoritetsbefolkningen og minoriteter med et kritisk blikk når det gjelder maktstruktur peker Osler og Lindquist også på som et sentralt aspekt i undervisning omhandlet rasisme (s.28).

Elias påpeker i sin forklaring omkring rasisme som fenomen, at begrepet stadig er i utvikling og bevegelse:

Det som var rasisme for noen år siden kan få nye former på ganske kort tid da. [...] Så er det jo noe som ligger fast da i det at det er jo gjerne knyttet mot en gruppetilhørighet, da, som, som hudfarge, religion. [...] Jeg forstår rasisme som systematisk undertrykking av en gruppe, ikke sant? Jeg forstår det som et samfunnsproblem, altså et betydelige samfunnsproblem. [...] Forståelsen av rasisme er som et flerhodet troll, en sykdom med mange symptomer, eller har mange former da. (Elias)

Det kommer frem gjennom utsagnet til Elias at rasisme er et paraplybegrep for mange underordnede former, som alle bidrar til systematisk undertrykking. Samtidig viser han til at rasisme endrer seg over tid. Dette er i samsvar med hva Bangstad og Døving (2015) ytrer om at rasisme utspiller seg i ulike former, på ulike steder og til ulike tider (s.10). Med dette sagt er det relevant å belyse rasismens historie i undervisning, sett i lys av hvordan den utspiller seg og preger verdenssamfunnet i sanntid (Erdal, 2021, s. 281).

Ved å vise til de ovenforbeskrevne utsagnene til lærerne er det tydelig at lærerne er opptatt av mange ulike former for rasisme. Dette er i samsvar med hva blant annet Andersson (2022) hevder om at rasisme har endret seg over tid og at det forekommer i flere former (s.37). Dette ytrer også Elias gjennom at rasisme er et fenomen som er i gradvis endring. Det er nærliggende å tro at Hannah har vanskeligheter med å definere begrepet, og kan ses i samsvar med Arneback og Jämte (2021) som viser til tidligere forskning tilsiende at lærere ytrer usikkerhet i hvordan de både skal forstå og identifisere rasisme i situasjoner knyttet til utdanning (s.193). Osler og Lindquist (2018) problematiserer å ikke gi navn på rasisme, og at dette kan føre til at lærere ikke har tilstrekkelige hjelpemidler til å både belyse strukturelle ulikheter og kulturell rasisme, og at det setter søkelyset på å gi lærere et språk å forholde seg til i undervisning om det gitte temaet (s.35). Til tross for dette viser Hannah gjennomgående i intervjuet at hun tar strukturell rasisme i betraktning. Dette gjør også de andre informantene, men ordlegger seg og fokuserer på ulike elementer inngående i den strukturelle dimensjonen. Astrid vektlegger samfunnets struktur, og det er nærliggende å tro at rasialisering er sentralt. Lucas legger tyngde i både bevisste og ubevisste handlinger, noe som gjenspeiles i hvordan han videre i intervjuet beskriver sin undervisning om rasisme. Lars viser også til fordommer mot minoritet, som viser til et maktforhold som utspilles i samfunnet. Tidligere klasseromsforskning viser tendenser til at undervisning om rasisme plasseres til mørke historiske hendelser og vektlegges til å forekomme til andre steder (Erdal, 2021, s.276). Til tross for dette viser lærerne i denne studien at de ser rasisme som noe som kan utspille seg i dagens samfunn, og samtlige er uttrykkelige i at rasisme skjer i Norge. Faye (2021) peker på at lærere har et særskilt ansvar i en undervisning som skal forhindre videre stereotypi og hierarki (s.197), og det ses derfor på som relevant å vise til en forståelse av rasisme som både integrerer dens utvikling, samtidig til å vise til dens eksistens i sanntid. Det er derfor relevant at lærere har en felles forståelse av hvordan rasismebegrepet skal forstås, da dette kan føre til en fruktbar debatt som tar til høyde for å ikke snakke forbi hverandre (Rogstad & Midtbøen, 2009, s.4), både i det offentlige, men også i klasserommet. Senere i oppgaven vil det



undersøkes om deres forståelse av fenomenet er i samsvar med hvordan de beskriver egen undervisning omkring tematikken.

### Rasisme som diskriminering- «Rasisme er mer enn diskriminering»

Det har tidligere i teori og tidligere forskning blitt påpekt at rasisme og diskriminering er svært sammenvevd, og Rogstad og Midtbøen (2009) stiller spørsmål om begrepene er to sider av samme sak (s.13). Likevel hevder Bangstad (2017) at å benytte seg av diskrimineringsbegrepet framfor rasismebegrepet kan bidra til «fornektelse, minimalisering og naturalisering av rasisme som sosiale og politiske fenomener» (s.237). En tendens gjennomgående i intervjuene er at begrepene rasisme og diskriminering blir benyttet om- og i lys av hverandre. Lærerne viser også til stadighet til en integrering av begrepet diskriminering når de redegjør for aspekter og elementer om rasisme, og legger ofte til «og diskriminering» i sine forklaringer, som kan tyde på at det er likheter i de to begrepene. Herunder vil dette eksemplifiseres, og det vil bli redegjort for og drøftet om det kan oppstå utfordringer ved å se disse begrepene i lys av hverandre.

Når Astrid blir bedt om å redegjøre for rasisme uttrykker hun kompleksiteten i tematikken, og sier blant annet:

Astrid: [...] Du blir behandlet ulikt eller diskriminert ut ifra noe du ikke kan få gjort noe med. Kanskje hudfarge, kanskje kjønn, legning. Når vi [individer] snakker om rasisme går vi jo ofte over til diskriminering, så det er vanskelig å skille på av og til. Og kanskje viktig å ikke skille på av og til, eller man må ha klare skiller.

Meg: Er det noe du prøver å få frem i undervisningen, det skillet, eller den sammenkoblingen mellom rasisme og diskriminering?

Astrid: Absolutt. Det er som sagt umulig å skille.

Astrid peker selv på at de to begrepene er vanskelig å skille, og derfor kan det ses på som fruktbart i undervisning å vise til hvordan og hvorfor begrepene er ulike til elevene. Dette fordi det også er nærliggende å anta at elever kan synes det er krevende å skille på begrepene. I tillegg til dette ytrer hun at begrepene er umulig å skille, og det kan tyde på at hun viser til rasistisk diskriminering. En problematikk som kan oppstå i sammenheng med dette er at en

kan gå glipp av de ulike rasismeforståelsene som er redegjort for i teori og tidligere forskning. Ved å unnlate ulike mekanismer som påvirker rasisme og rasisme som ideologi, vil det være vanskelig å få en helhetlig forståelse av fenomenet. For eksempel går en glipp av å se rasisme som et historisk fenomen og oppfatningen av et hierarki som er sentralt i formene klassisk- og kulturrasisme. Antirasistisk Senter har forsøkt å bryte ned skillet mellom rasisme som ideologi og diskriminering som handling, i lys av et rasialiseringsperspektiv, og vender blikket mot mekanismer i samfunnet som er bidragende til rasialisering (Midtbøen & Rogstad, 2010, s.39). Det påpekes her at rasialisering tar høyde på strukturer i samfunnet som forskjellsbehandler, framfor å sette søkelys på det individuelle plan (Rogstad & Midtbøen, 2009, s.9). Til tross for at rasisme og diskriminering kan beskrive samme mekanisme viser Rogstad (2010) til at de også kan beskrive ulike fenomener på ulike nivåer (s. 32). Det ses derfor på som hensiktsmessig som lærer å være bevisst på dette, og i tillegg tilegne elevene denne forståelsen. I utsagnene kan det også tyde på at Astrid ser rasisme og diskriminering i lys av hverandre, og at dette er to begreper som er sammenvevde og behandles samtidig. Med å ta et henblikk tilbake på Astrid sin forståelse av rasisme, er det blitt redegjort for at hun har et sentralt fokus på den strukturelle dimensjonen av rasisme, og det er det nærliggende å tro at Astrid kobler rasialisering og strukturell diskriminering sammen. Rogstad og Midtbøen (2009) viser til at å skape et skille mellom rasisme som ideologi og diskriminering som handling. Dette for å synliggjøre at rasisme fra et historisk synspunkt hadde sitt utsprang fra ideologisk tenkning om å rangere ulike grupper. Dette kan ses i lys av den klassiske rasismen (s.3). Til tross for dette hevder de at å skille mellom begrepene utelater rasialiseringen som skjer i samfunnet, og de hevder at nettopp dette aspektet er bidragende til å forstyrre skillelinjen mellom rasisme som ideologi og diskriminering som handling (s.3).

I sitt intervju påpeker nettopp Lars at han benytter tid i undervisning for at elevene skal få en forståelse for ulikhetene mellom de to begrepene. Han presiserer at det er en sammenheng mellom de to begrepene, men tydeliggjør likevel at de ikke er synonyme. Han ber om å få tegne opp et venn-diagram (se vedlegg #) når han uttaler:

Diskriminering er jo en mye større bolk hvor rasisme kan være en liten del av, og det finnes noe som både er rasisme og diskriminering. Også finnes det også noe som bare er rasisme uten diskriminering, og noe som bare er diskriminering uten rasisme. Så rasisme er mer enn diskriminering. Hvis du tilegner et idésystem som påvirker

handlingene dine både bevisst og ubevisst for å få makt på bekostning av andre grupper med rasistiske begrunnelser er det diskriminering (*Lars*)

Med Lars sitt utsagn og henvisning til tegningen han skisserte i intervjuet, er det nærliggende å anta at Lars hevder at rasisme som fenomen rommer mer enn diskriminering, og at han forstår rasisme som et idésystem og et tankesett innenfor samfunnet, hvor en har fordommer mot mennesker på bakgrunn av rasetenking. Dette kan ses i lys med at rasisme og diskriminering er ulike fenomen sett på individnivå (Midtbøen & Rogstad, 2010, s.49). Ved å tydeliggjøre det ideologiske aspektet som rasisme innebærer, tar han også høyde for å ikke utelate klassisk og kulturrasisme. Han peker likevel på at overgangen mellom idésystemene og diskriminering er gildene, noe som kan ses i lys med at begrepene sammenkobles forskjellsbehandling på samfunnsnivå (Midtbøen & Rogstad, 2010, s.49).

Ved å vise til utsagnene fra Astrid og Lars, er det tydelig at det er sammenheng mellom begrepene rasisme og diskriminering. Lærerne viser til at begge begrepene har til felles at de belyser forskjellsbehandling. Videre kan en forstå at det kan være problematisk ved å skille på begrepene slik Astrid påpeker, men at informant Lars eksempelvis tydeliggjør at det ikke går utelukkende å se begrepene i lys av hverandre, da ikke diskrimineringsbegrepet fanger opp alle sidene av rasisme som fenomen, og motsatt. Det er på grunnlag av dette et poeng at definisjonsavklaring på begrepene er til nødvendighet for elevene i undervisning, og kan bidra til at de får en helhetlig forståelse for fenomenet som også tilrettelegger for å se rasisme fra et historisk perspektiv og integrere det ideologiske perspektivet.

Formålet med undervisning om rasisme

For å kunne forstå og se sammenhenger med hvordan lærerinformantene forteller om sin undervisning om rasisme, er det hensiktsmessig å vise til hva formålet med undervisningen skal være. I dette delkapittelet vil både vektlegging av læreplanmålet omhandlet rasisme og elementer som trekkes frem som særskilt relevante i deres oppfatning om hva som er viktig belyses.

Forståelse av læreplanmål- «Årsakene til rasisme er så mange»

For å belyse hva som fokuseres på i undervisning, ble det sett på som hensiktsmessig å spørre hva lærerne selv vektlegger i kompetansemålet: «Vurder årsaker til og tiltak som kan forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer, og drøfte grensene for ytringsfriheten» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette fordi det både inneholder elementene «årsaker», «tiltak» og «forebygging». Herunder vil det bli vist at informantene vektlegger ulike elementer i læreplanmålet.

Astrid svarte eksempelvis på spørsmålet om hva hun selv vektlegger i kompetansemålet:

[...] kompetansemålet legger opp til at vi skal jobbe med forandring, eller jobbe med at det skal komme en forståelse av og derav sette en stopper for framtidig hatefulle ytringer, rasisme og diskriminering. Og at vi både skal bevisstgjøre elevene våre og komme med eksempel på hvordan det her foregår. Gjennom å bevisstgjøre forebygger du. Det har jeg veldig troen på. Elevene må kunne reflektere rundt vår historie og det som skjer i dag. Det er kanskje den viktigste formen for forebygging. Å bevisstgjøre dem, og vise til eksempel. (Astrid)

I utsagnet til Astrid peker hun på at elevene skal bevisstgjøres for rasisme, som igjen skal føre til forebygging av de gitte elementene «rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer» beskrevet i kompetansemålet. Dette kan ses i lys med læreplanen sin overordnede del, som tar for seg skolens verdigrunnlag. Her er et av nøkkelementene «kritisk tenking og etisk bevissthet», blant annet beskrevet som at elevene skal få opplæring av en kritisk og vitenskapelig tenking i møte med «konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.6). Samtidig påpekes det at «etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.6). Rasisme kan betraktes som en etablert idé, og kan dermed granskes kritisk (Hagen, 2021, s.56). Å tenke kritisk kan ses i lys av den normkritiske pedagogikken, som legger til rette for å undersøke prosesser som skaper og opprettholder privilegium og maktforhold, sett med kritiske briller (Røthing, 2016, s.11). Astrid viser til å bevisstgjøre gjennom eksempler både fra historie og nåtiden, og det er nærliggende å tro at en del av å bevisstgjøre elevene er slik Hagen (2021) beskriver som «å ta på alvor den kontroversen som finnes rundt rasismebegrepet i samfunnet for øvrig» (s.56). Som påpekt før refererer Astrid til å bevisstgjøre elevene, og dette særskilt for de forskjellbehandlingen som skjer gjennom mekanismer i samfunnet. Dette kan ses i lys av Kumashiro (2000) sine to antiundertrykkende perspektiv, kalt undervisning som er kritisk til privilegering og

andregjøring, og undervisning som endrer elever og samfunn. Disse formene vektlegger å granske struktur og maktforhold i samfunnet (Kumashiro, 2000, s.35-36). Samtidig framkommer det i intervjuet med Lucas at han ikke vektlegger å undervise om årsaker til rasisme:

Lucas: Årsaker til rasisme vektlegger jeg ikke så mye.

Jeg: Hvorfor ikke?

Lucas: Fordi at det er ekstremt mange årsaker. Jeg tror på det å bevisstgjøre mer, enn å forklare hvorfor man er rasister. Ja, det er jo, jeg ville nok heller ha lagt vekt på det. At det er, at det er mer hensiktsmessig å ja, eller kanskje det er greit å vurdere årsakene?

Det er bare, årsakene til rasisme er jo mange liksom.

Ovenfor viser Lucas til at det er lite fruktbart å ha et fokus på hvorfor en er rasist. Han viser på den andre siden til at elever skal bevisstgjøres over at rasisme eksisterer og ens egne fordommer. Dette viser han blant annet til som: «*Jeg bevisstgjør dem om at de selv har fordommer, de selv kan ha rasistiske uttrykk*». I tillegg ytrer Lucas seg om at rasismens årsaker er så mangt, og at det er et større fokus på å bevisstgjøre elevene om at det eksisterer, framfor å gå gjennom disse årsakene. Dette kan stå i konflikt med hva blant annet Arneback og Jämte (2017) hevder om at kunnskap er bidragende for å motvirke rasisme, og viser til at elevene kan benytte lært kunnskap, eksempelvis om rasismens historie, til å forankre den demokratiske verden (s.222). Det er med dette nærliggende å tro at å vise til årsaker til rasisme kan bidra til at elevene får en forståelse av hvor forestillinger om andre mennesker kommer fra, som igjen er bidragende til bevisstgjøring. Dette kan også være bidragende til å belyse andre former for rasisme enn vektleggingen av et rasialisert perspektiv. Det ønskes å presiseres at til tross for Lucas sitt utsagn, stiller han et reflekterende spørsmål om å vise til årsaker faktisk er av betydning. En implikasjon her er at tidligere forskning (Osler & Lindquist, 2018) viser til at lærere har et for lite begrepsapparat til å snakke om rasisme, og det er nærliggende å tenke at det er hensiktsmessig å ha et rammeverk til hvilke årsaker som er av størst betydning å vektlegge i undervisning, da Lucas viser til at det er utallige årsaker. I kontrast til hva Lucas sier om å ha lite fokus på årsaker, sier Elias i spørsmål om hva han vektlegger i kompetansemålet:

Jeg vektlegger nok i størst grad den der forståelsen for det første, og så tror jeg, det som jeg legger mest vekt på er å forstå rasisme som fenomen. For det opplever jeg jo at, der kommer elevene med veldig forskjellige bilde av hva det er. (*Elias*)

Det er nærliggende å anta at Elias setter søkelys på årsaker til rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer, framfor å gå rett på tiltak som Lucas beskriver. Å vise til årsaker, bygger på en kompetanse om å ha forståelse for ulike fagbegreper, og Mathé (2021) hevder at å danne et fagspråk i klasserommet bidrar til en mer presis, nyansert og overbevisende samfunnsdebatt (s.156). Det har tidligere blitt vist til at Elias peker på at rasisme er et begrep som både har endret seg over tid, men også er kontekstuel: «*Det er jo stort da i det at rasisme er jo utviklet over tid. Og i dag så har man jo forståelse av at det er et fenomen som er i bevegelse da*». Kontekstuelle begrep er foranderlige over tid og til ulike steder (Mathé, 2021, s.163), og ved å vise til den omfattende forståelsen av fenomenet rasisme kan dette bidra til at elevene forstår hva som blir snakket om i undervisning. Svendsen (2014) viser til at elever og lærere kan ha ulik forståelse for fenomenet rasisme, og det er derfor nærliggende å anta at en fruktbar undervisning som tilrettelegger for forebygging av rasisme, burde danne en felles forståelse av hva rasisme er. Dette er i henhold til hva Elias også ytrer om at elever kommer inn i undervisning med ulike forståelser for fenomenet.

Elias sitt utsagn kan ses i sammenheng med hva Lars vektlegger i kompetansemålet:

[...] Jeg har jo et inntrykk av at man kanskje begynner i feil ende av og til. At man bare begynner på “rasisme dumt” uten å forklare hva det er, uten at de forstår hva det er som er dumt. Og da synes jeg at det blir jo ikke en sånn reell debatt, og de føler seg ikke nødvendigvis så engasjert i det som er problemet da. Det er tomme ord, ja. [...]Det jeg merker det er størst mangel på da er jo den forståelsen jeg snakket om tidligere da for hva det faktisk er og hvor det kommer fra, fordi de aller aller fleste elevene vi snakker med er jo veldig enige om at rasisme er et problem man ikke ønsker å ha i samfunnet

Her ytrer Lars seg om at han erfarer at elever kommer inn i klasserommet med en lært forståelse og konsensus fra tidligere om at rasisme er noe negativt. Til tross for dette er det nærliggende å tro at Lars viser til at elevene ikke har en forståelse for hva som er «*dumt*». Eriksen (2021) viser også til gjennom sin forskning at barn lærer i tidlig alder at rasisme er galt, men til tross for dette er det ikke alltid bevissthet rundt hva en selv vet i tråd med hvordan en handler (s.113). Lars hevder derfor å tilrettelegge for at elevene skal tilegne seg kunnskap om hva det faktisk er og hva det kommer fra. Dette kan ses i lys av

kunnskapsperspektivet Arneback & Jämte (2021) viser til. Innenfor dette perspektivet skal elevene arbeide grundig med kunnskap om samfunnsforhold som kan utforskes på en kritisk måte (Erdal, 2021, s.275). Med kunnskap om fenomenet kan dette bidra til opplysning og et engasjement, som kan føre til en handlingsrettet effekt hos elevene (Erdal, 2021, s.275), og at etter lært forklaring på eksempelvis rasisme vil elevene selv sitte igjen med å kunne forklare hvorfor «*rasisme er dumt*».

I dette delkapittelet har vektleggingen informantene ytrer at de gjør i henhold til kompetansemålet omhandlet rasisme i samfunnskunnskap blitt belyst. Et funn er at samtlige av lærerne fokuserer på å bevisstgjøre elevene om at rasisme eksisterer, men de gjør de på ulike måter. Astrid trekker linjer til å belyse elevene om at rasisme skjer i samfunnet, og hevder at å bevisstgjøre elevene vil bidra til forebygging av rasisme. Det stilles likevel spørsmål om bevisstgjøring er nok til å forebygge rasisme, da en fortsatt kan ha rasistisk holdninger og handlinger tross kunnskap om fenomenet. Den overordnede læreplanen viser til at elevene skal granske ulike ideer kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.6). Astrid legger til at bevisstgjøringen skal skje basert på eksemplifisering både gjennom historie og sanntid, og en kan derfor si at hun legger til rette for at flere perspektiv og aspekter av fenomenet rasisme blir belyst. Dette gjør også Elias og Lars, hvor de begge påpeker viktigheten med å gi en grundig gjennomgang av hva rasisme faktisk er. Røthing (2015) viser til at undervisning om rasisme både burde ta høyde for nyrasistiske strømning og klassisk rasistisk ideologi, og invitere elever til å forstå og drøfte sammenhengen mellom disse (s.83). Lucas fokuserer mer på å bevisstgjøre elevene på at rasisme eksisterer i dagens samfunn, noe som utelater sentral tematikk som kan bidra til forebyggingen.

Bevisstgjøring - «Å bevisstgjøre og å forebygge er som hånd i hanske»

Den overordnede læreplanen beskriver at «alle deltakere i skolefellesskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning» (Kunnskapsdepartementet, 2017). En tendens og faktor som samtlige av lærerne påpeker uttrykkelig gjennomgående i intervjuene er å bevisstgjøre elevene om at rasisme eksisterer i samfunnet. Dette beskriver de når både redegjørelse for samfunnsfagets formål, lærerens rolle, og deres egen undervisningspraksis finner sted.. Astrid uttrykker blant annet i spørsmål om hva formålet med undervisning om rasisme er:

Astrid: Skolen og lærerens rolle er å få folk flest og mest mulig til å forstå at rasisme dessverre fortsatt er en sentral del av vårt samfunn, og at det skjer i stor grad, og kanskje større grad enn vi som kommer med bakgrunn fra Norge, med foreldre fra Norge, og med hvit hudfarge kan forstå. Nettopp derfor er det skolens og lærerens jobb å synliggjøre det. Bevisstgjøre elevene våre på det, og spesielt bevisstgjøring av det underbevisste, for hvis ikke ser vi ikke samfunnsendring. Så der har vi en kjempeviktig og stor rolle. Vi må aldri være redd for å ta det, snakke om det, vise det, og virkelig jobbe for å sette oss inn i det. (Astrid)

Astrid er tydelig i sin uttalelse ovenfor at bevisstgjøring er nøkkelen i undervisning i rasisme, og har også tidligere uttrykt: «*Gjennom å bevisstgjøre forebygger du*». Dette kan ses i lys med hva Eriksen (2021) skriver om skolens fokus på å danne anti-rasister, som innebærer å være bevisste på og derfor kunne kjempe mot den rasistiske sturturen i samfunnet, både når det kommer til uttrykk hos seg selv og andre (s.114). Hun peker videre på å synliggjøre det ubevisste, noe som kan ses i sammenheng med at rasisme ofte er usynlige for hvite individer (Eriksen, 2021, s.114). Slik rapporten til kunnskapsdepartementet «Det kan skje igjen» (201, gjengitt i Hagen, 2021, s.47) beskriver rasisme, kan rasistiske holdninger og handlinger både være bevisste og ubevisste. Det kan derfor pekes på som viktig, slik Astrid ytrer at elevene skal bli bevisste på det ubevisste. Normkritisk pedagogikk legger til rette for «å skape varig bevissthet om samfunnsmessige maktrelasjoner som det går å overføre til situasjoner utenfor klasserommet» (Røthing, 2016), og dette er et perspektiv som er i tråd med fortellingene om undervisningen og forståelsen til Astrid, da hun fokuserer på å ha et strukturelt perspektiv på rasisme. For å kunne skape varig bevissthet, er det gitt at undervisning legger opp til læringssituasjoner hvor nye perspektiver inkluderes, og at disse kan ses med et kritisk brillesett (Røthing, 2016).

I tillegg fokuserer Astrid viser også tik at elever som ikke er utsatt for rasisme selv, ikke vet hvordan det utspiller seg i samfunnet de selv lever i. Dette uttrykker også Lars som: «[...] *selv om man ikke nødvendigvis ser det[rasisme], og det er kanskje ikke alltid så lett å observere for de som ikke utsettes for det*». Å bevisstgjøre de privilegerte kan ses i lys med de to strukturelle perspektivene til Kumashiro (2000) gitt som undervisning som er kritisk overfor privilegier og andregjøring og undervisning som endrer elever og samfunnet. Her inngår det at elever skal tilegne seg en normbevissthet og bli normkritisk, med hensikt om å utfordre de eksisterende normene som bidrar til ekskludering, andregjøring og diskriminering (Røthing, 2016). Med å se på Astrid og Lars sine utsagn, er det nærliggende å tro at de har et fokus på å



bevisstgjøre majoriteten av samfunnet på at rasisme eksisterer. Dette kommer også til uttrykk senere i begge intervjuene. Arneback og Jämte (2017) uttrykker at i arbeid med rasisme er nettopp å synliggjøre, reflektere og problematisere etablerte normer (s.31). Med dette fokus i undervisning stilles det likevel spørsmål til hvem undervisningen om rasisme er for. Arneback og Jämte (2017) viser videre til at arbeid med rasisme skal bidra til å fremme samtlige av elevers delaktighet og mulighet for innflytelse (s.32). I delkapittelet som tar for seg hvordan lærerne forteller om sin utføring av undervisning om rasisme vil det komme tilbake til dette poenget. Dette for å påpeke viktigheten om at undervisningen skal omhandle alle. Å bevisstgjøre elever ses i lys med det DEMBRA(2019) skriver som at lærere må ha kunnskap om hvordan en skal kunne skape bevissthet og refleksjon rundt begreper som både oppleves som krenkende, men også bidrar til å opprettholde strukturer som begrenser elevenes frihet, da elevene skal oppleve å kunne være den de er uten noen former for sanksjoner.

Hvordan underviser lærerne om rasisme i klasserommet?

Denne delen av analyse og diskusjon vil være sentrert rundt hvordan lærerne forteller om sin undervisning om rasisme. Den overordnede læreplanen, og fellesfaget samfunnskunnskap legger til rette for og krever undervisning omhandlet rasisme, med henvisning til både kjerneelementer i faget og kompetansemål. *Hva* informantene ytrer at rasisme er og *hvorfor* undervisning om rasisme skal finne sted i klasserom er beskrevet av de ulike informantene, og det vil nå settes et søkelys på *hvordan* de selv beskriver den faktiske utførelsen. Dette vil foregå ved å ta utgangspunkt i fire element som jeg ser er gjennomgående hos lærerinformantene som jeg ser at de har fokus på i undervisning omhandlet rasisme, gitt som forkunnskap, elevenes egen livsverden, ubehag og det rasjonelle. Det presiseres at denne analysen er basert på uttalelser fra informantene selv, og ikke observerbare situasjoner.

Kunnskap som utgangspunkt: «Fundamentalt for at vi skal skjønne hva vi prater om her»

Det første som vil trekkes frem som særlig vektlagt av lærerinformantene er å tilrettelegge for at elevene skal oppnå en forståelse for hva rasisme er. kunne benytte seg av et begrepsapparat når det snakkes om rasisme. Dette blir gjort ved å integrere et relevant begrepsapparat når det snakkes om rasisme, men også se rasisme i lys av dens komplekse historie for å kunne sammenligne med sanntiden.

Påpeking av et begrepsapparat i undervisning om rasisme trekkes både frem av Lucas, Elias og Lars som et viktig aspekt ved undervisningen. Det har tidligere blitt redegjort for at informantene trekker frem ulike former og aspekter ved forklarelse rundt fenomenet rasisme, i tillegg til at det framkommer i deres uttalelser om hva de anser som viktig i læreplanmålet ulike forklaringer på hvordan kompetansemålet skal arbeides med. En tendens i intervjuene er at lærerne sier at det er vanskeligheter med å fange opp alle aspekt og sider, samtidig som at det pekes på at begrepet i seg selv er negativt ladet. En forklaring på at det er krevende å definere begrepet er, slik som Andersson (2022) beskriver, at rasisme utpreger seg på ulike arenaer, og nye arenaer (s.14). Døving og Nustad (2019) trekker frem at det kan være fruktbart å tydeliggjøre hvilken grad av rasisme en snakker om. Selv ser informantene utfordringer ved nytelse av å uttrykke seg om fenomenet, og uttaler at det er fokus på å få elevene til å få en oversikt av hva nettopp rasisme er, og hvilke tilhørende begreper som er relevant. Når Lucas får spørsmål om hva som er viktig å legge til rette for når de undervises om rasisme uttaler han:

Først og fremst er det sånn begrepsavklaring, ikke sant? Det er fundamentet for at vi skal skjønne hva vi prater om her [...] Jeg lurte på om det er sånn fem til ti begreper som er på en måte helt essensielle. Du har rasisme, diskriminering, fordommer, et cetera. Det må vi få med, alle må vite hva det er. *(Lucas)*

Det er nærliggende å anta at Lucas setter søkelyset på å få elevene til å kunne forstå og skille mellom ulike begreper før videre undervisning skjer. At Lucas tydeliggjør at samtlige elever i klasserommet skal ha dette begrepsapparatet, kan bidra til at det blir en felles forståelse for hva som prates om. Tidligere i teorikapittelet er det gjort et poeng ut av at rasisme som fenomen inneholder flere former, nivåer, og aspekter, og det kan derfor være hensiktsmessig å lande på felles forståelse over hva fenomenet rommer, før en tar et skritt videre i undervisningen. Dette er i samsvar med hva Erdal (2021) hevder om å danne et felles begrepsapparat først, hvor konsekvensen av å utelate dette fokuset er at det kan oppstå kontroverser i klasserommet hvor det i større grad enn å sette søkelys på hvordan en i praksis kan motvirke rasisme, heller blir en debatt preget av å forstå fenomenet og tilknyttende begreper (s.280). Tidligere forskning gjort av Svendsen (2014) viser til at forståelsen for rasismebegrepet kan oppfattes og tolkes ulikt av lærere og elever, hvor det i forskningen ble sett tendenser til at lærere har en strengere avklaring til rasisme, og baserer ofte dette på hudfargediskriminering. Derimot sett fra et elevperspektiv, åpner de opp for at rasisme også

rommer andre aspekter som religion, kultur og etnisitet. Lucas sier i spørsmål som gjelder hvordan han underviser om rasisme: «*Vi skal skape en forståelse for hva det er og hvordan vi skal snakke om det sammen i klassen*». Ved at Lucas etablerer et begrepsapparat som er nyttig i diskusjon og videre arbeid med rasisme, er det nærliggende å anta at han åpner opp for at elevene skal ha en felles forståelse for fenomenet, men også for at lærer og elev skal forstå hverandre. Mathé (2021) trekker frem samfunnsfagets begreper som en viktig ressurs for at elever skal kunne integreres i det faglige fellesskapet i klasserommet (s.157).

En kan anta at også Elias er av samme oppfatning, da han uttrykker i forbindelse med spørsmål om hva som vektlegges i læreplanmålet omhandlet rasisme i samfunnskunnskap:

Det jeg legger vekt på er at dem må forstå, og så gir jeg dem på en måte begrepsapparatet til å forstå det [rasisme]. [...] men at rasisme er et kontinuum. Det er ikke noe grenser, men en slags pyramide. Jeg viser dem i et sånt skjema for at rasistisk vold, for eksempel, er høyt oppe forut for den type adferd, så er det noe annet. Og hvis dem da har skjønt den pyramiden, da tror jeg det blir lettere for dem å se hvordan man skal forebygge da, som er neste del her. (*Elias*)

En kan forstå at Elias gir elevene begreper og viser til ulike nivå av rasisme, med hensikt om at dette skal bidra til videre forebygging av rasisme som læreplanmålet sikter til. Pyramiden han sikter til tar for seg ulike nivå av hat. Eksempelvis finnes holdninger nederst i pyramiden og folkemord øverst. Elias mener det er en viktighet av at elevene forstår at hat, i dette tilfellet knyttet til rasisme, utspiller seg på ulike nivå:

Det er veldig uskyldig på det nederste nivået i pyramiden. [...]Elevene må forstå at rasisme ikke er at holocaust er på toppen av pyramiden, men at nederst i pyramiden var det på en måte vanlige folk sine ideer om jødene i samfunnet og som nazistene kunne spille på for å hause opp det som utløste volden da etter hvert. (*Elias*)

Forklaringen til Elias antyder at det er fokus på å bevisstgjøre elevene om at rasistiske handlinger kommer fra enkeltindividers holdninger. Her er stereotypi og fordommer to sentrale begreper å trekke frem, samtidig som det er innfallende å tro at Elias henviser til mikronivået av rasisme for å kunne forklare utspillingen av at rasisme på meso- og makronivå skjer. Ved å vise til at fordommer og stereotypier på mikronivå kan få effekt høyere opp i nivå, er det nærliggende å anta at elevene kan få en forståelse for at holdningsskapningen på individnivå er av svært stor betydning. Mathé peker på at fagbegreper i samfunnsfag er

foranderlige, kontekstuelle og omstridte, og at formålet med å utvikle et felles begrepsapparat skal være å utvikle forståelse, inkludere flere perspektiver og å bevisstgjøre elevene (s.157). Det anses som relevant å trekke inn begrepet historiebevissthet, som tar utgangspunkt i at en som historiske vesen tolker fortid, sanntid og fremtid, og ser linjer til hvordan en handler i dag (Erdal, 2021, s.275). Å se at fordommer som også utspiller seg i dagens samfunn lå til grunn for eksempelvis Holocaust som refereres til her kan bli brukt som verktøy. Zygmunt Bauman (1997, gjengitt i Rogstad, 2010, s.35) peker også på at realiteten av Holocaust forekom på bakgrunn av en rasjonell logikk, og må betraktes som et «iboende trekk» ved moderne vestlige samfunn, som kan forekomme igjen. Det er nærliggende å tro at elever kommer inn i klasserommet med egne assosiasjoner til hva rasisme er, og Mathé (2021) peker på å koble elevenes egne forståelser opp mot den samfunnsvitenskapelige kunnskapen. Dette blant annet for å skape nyanser, og å klare opp i misforståelser (s.161-162). Ved at Elias konkret viser til flere ulike nivå av rasisme, kan elevenes egne assosiasjoner både bli fanget opp, men det også kan bidra til å etablere en større forståelse som rommer flere aspekter ved fenomenet rasisme. Eksempelvis trekker Elias frem Holocaust som eksempel på makronivå, som er av historisk kontekst. Elias tydeliggjør likevel at det er viktig å eksemplifisere med historiske hendelser fra Norge: «*Jeg tenker på en måte drapet på Benjamin Hermansen som et veiskille i norsk rasismehistorie og 22. juli som på en måte to hendelser som man bør knytte inn da til det*».

Med dette skrevet, fører Elias sitt utsagn omkring historiske hendelser til et aspekt knyttet til bakgrunnskunnskap, gitt som å lære gjennom historien. Røthing (2017) hevder at å få elevene til å forstå kompleksiteten i fenomenet, samtidig som å se rasisme i lys av historie vil bidra til forståelse av sanntidens forhold (s.160). Det blir sett tendenser til at informantene legger stor vekt på å innramme rasisme i historisk kontekst. Som skrevet innledningsvis legger det kunnskapsorienterte perspektivet til rette for å integrere lære om rasismens komplekse historie, hvor det er fokus på rasistiske ideer og praksiser (Arneback & Jämte, 2021, s.205). Å lære elevene at rasismens eksistens har lange og historiske røtter, er et aspekt Arneback & Jämte (2017) trekker frem som en arbeidsmåte for at elevene skal se tematikken i lys av fortid og nåtid (s.210). Videre vil det bli gitt uttrykk for hvordan informantene beskriver og begrunner denne arbeidsmåten.

Lars peker både på å integrere et begrepsapparat og se dette i lys av hvordan rasismen har utspilt seg i historien: *Så jeg er veldig opptatt av å i tillegg til begrepsforståelsen å få liksom*

*den historiske konteksten, og forstå hvor det kommer fra*». At rasisme er et begrep som har endret seg over tid kan en se i lys av Lars din påpekning av viktigheten med å se det også i en kontekst som tar for seg grunnpilaren for eksistensen av rasisme. Når han får spørsmål om hva han anser av viktighet for elevene når arbeidet med rasisme finner sted, svarer han med:

Det er den bakgrunnsforståelsen som jeg gjerne vil bygge på da før vi tar den diskusjonen i klassen og tar inn de personlige erfaringene og hvordan det er i dag. Jeg liker å bygge det opp litt fra bunnen av. (Lars)

Her viser Lars til at det er vesentlig for elevene å tilegne seg kunnskap om fenomenet rasisme, før videre arbeid med å trekke inn dagsaktuelle og elevens eksempler synliggjøres. Han ytrer eksempelvis at han starter med et henblikk på slavetid: *«Det transatlantiske slaveriet anser jeg som den moderne rasismens begynnelse, og det er det første jeg redegjør for i historisk kontekst»*. I sin utdypning hevder han videre at fravær av denne type forståelse ikke er fruktbart for videre arbeid med tematikken: *«det blir jo ikke en sånn reell debatt, og de føler seg ikke nødvendigvis så engasjert i det som er problemet da. Det er tomme ord, ja»*. En kan forstå ved å se på utsagnet at elementet engasjement også er en faktor som kan forekomme av å ha en forståelse for hva fenomenet rommer og den historiske konteksten. Det kunnskapsorienterte perspektivet viser til at elevene skal få kunnskap om bakgrunnen for rasisme skal bidra til å ha et kritisk blikk på omfanget i dagens samfunn (Arneback & Jämte, 2021, s.205), og dette er noe som kan ses i lys av Lars sin forklaring.

Elias og Lars sitt fokus på å plassere rasisme i en historisk kontekst er de ikke alene om, da dette er noe både Astrid og Hannah også sikter til. Når Hannah får spørsmål om hvilke eksempler hun benytter seg av i undervisningen uttrykker hun blant annet:

[...] absolutt mye om det historiske. Både på en måte fokus på historikken blant diskriminering av samer, trekke linjer tilbake til Apartheid i Sør-Afrika, og prøve å ha et mer verdensfokus. Det er veldig lett å ta USA, fordi der er de jo veldig opptatt av det. [...] men jeg bruker veldig mye historisk ja. Også opplevde jeg at det er gjennom historien vi må forstå det, og forstå selv. Det er de linsene vi må bruke, det er de brillene vi må ha på. Og da trekker jeg det på en måte helt tilbake til hvorfor det originalt startet. (Astrid)

Her tydeliggjør Astrid viktigheten med å forstå rasisme ut ifra historisk kontekst, og trekker linjer til både fornorskningen av samene i Norge, Apartheid i Sør-Afrika og eksempler fra USA. På grunnlag av at rasisme i USA og i Sør-Afrika har hatt sitt utspring fra klassisk rasisme, er det derfor nærliggende å anta at hun tar høyde for å vise til også denne formen for rasisme, til tross for at hun er opptatt av å vise til dagens rasialisering. Dette kommer også til uttrykk når hun utdyper med bakenforliggende årsaker til koloniseringen i Afrika og trekker linjer til hvordan rasismens utslipp har fulgt til dagens samfunn: «*Så det er viktig å vise hvordan forholdene lå til rette, og hvordan alt det her følger oss den dag i dag*». Her kan en trekke paralleller til det som blir omtalt som *historiebruk* som didaktisk verktøy, både for å lære om hendelser fra fortiden men også å bevisstgjøre for hva som ligger til grunn for det Erdal (2021) beskriver som å «legitimere bestemte ideologiske standpunkt (s.276).

Astrid viser videre at det er betydningsfullt å vie tid på å knytte rasismens tematikk i en historisk kontekst, og spesifiserer integreringen av en også norsk historisk kontekst, for å bevisstgjøre elevene om at det også i Norge har, og fortsatt utspiller seg her: «*Elevene må kunne reflektere rundt vår historie og det som skjer i dag*». Til tross for å bruke rasismens historie som et verktøy, har dette blitt problematisert av blant annet Gullestad (2005, gjengitt i Svendsen 2014), hvor det hevdes at nasjonal historie angående rasisme er ignorert og lagt lokk på. Astrid tydeliggjør at til tross for det internasjonale perspektivet hun henviser til, tilrettelegger hun også for at det er et nasjonalt fokus i undervisningen: «*hvor nært og hvor mye av historien når det kommer til rasisme og diskriminering som er skjult og lagt skjult på også i Norge*». Dette kan ses i sammenheng med det Gullestad (2005, gjengitt i Svendsen, 2014) sier om viktigheten av å belyse Norge sitt bidrag i undertrykkelse av blant annet samer og andre nasjonale minoriteter. Dette er for å ikke legge skylden på «de andre», men å bevisstgjøre på Norges egne aktive rolle i det historiske perspektivet. Astrid hevder at ved å kun fokusere på et internasjonalt perspektiv, kan dette bidra til at elevene ikke får et kritisk syn på egen nasjonalstat: «*[...] og så tenker de [elevene] at "ja, men det er USA. Det skjer ikke i Norge"*». Hun presiserer derfor at det er sentralt som lærer å trekke inn den nasjonale historikken gjeldende undertrykkelse: «*Og da viser vi hvordan det har skjedd aktivt i vårt land, og hvor ekstremt det var også her for ikke lenge siden*». Utsagnene henvist til viser at Astrid er opptatt av å undervise elevene om nær historie omhandlet rasisme. Dette er noe Osler (2016) hevder at lærere har utfordringer med, og at nasjonalstaten i stor grad henviser til en for optimistisk versjon av egen historie (s.113). Med andre ord sikter Astrid til å sette søkelys på å vise til diskriminering av samer og andre minoriteter, som Osler & Lindquist

(2018) hevder som et manglende aspekt i undervisning om rasisme, og kan bidra til fremstillingen om at Norge som et homogent og egalitært samfunn.

Hannah viser også til belysning av tematikken rasisme gjennom historie, og når hun får spørsmål om hvilke ressurser hun benytter i undervisning svarer hun:

Masse film. Eh, jeg synes jo dette her er mye enklere i engelsk da, men man bruker jo dette i samfunnskunnskap også, men Tiktok brukte vi en del. For å se hvordan folk uttrykker seg rundt rasisme, også unge. Men mye sånn hvordan rasisme var for hundre år siden, borgerrettighetsbevegelsen og frem til black lifes matter i dag. Så veldig mye film, litteratur og statistikk. (Hannah)

Her peker Hannah på at hun benytter seg av ulike ressurser for å belyse tema rasisme, og en av hensiktene er å vise til hvordan rasisme var før. Hun tydeliggjør at elevene må ha forkunnskaper om rasismens historikk for å forstå hvordan og hvorfor den utslipper seg i dag: «*Man kan jo ikke forstå "the present, without the history"*». Likevel kan en se en kontrast til Astrid, hvor Hannah fokuserer på et internasjonalt perspektiv, nærmere bestemt historiske hendelser fra USA. For å eksemplifisere hvordan hun underviser om rasisme, benytter hun gjennomgående i intervjuet eksempler fra USA i stor grad. Det ble derfor stilt oppfølgingsspørsmål om hun bruker noen eksempler fra Norge, hvor hun svarte: «*Eh. Jeg har sikkert brukt i overkant mye USA, fordi det er det som jeg har mest interesse av personlig da*». Det er nærliggende å tro at Hannah derfor fokuserer på å trekke linjer til det Wieviorka (1996) referer til som total eller politisk rasisme. En utfordring knyttet til å ha et stort fokus på rasismens utspill i internasjonal kontekst, er at de kan bidra til å opprettholde en forståelse av Norge som et godhetssamfunn. Elevene kan derfor stille spørsmål til om hvorfor de skal jobbe med rasisme, hvis dette kun skjer i eksempelvis USA med ekstrem vold. Dette kan ses i lys med det Vesterdal (2016) referer til som å se menneskerettighetsbrudd gjennom «*a lens of violence*», hvor de største og mest brutale hendelsene blir undervist om (s.154). Arneback & Jämte (2017) hevder at ved å benytte seg av et kunnskapsorientert perspektiv i arbeidet med motvirkning av rasisme, er det sentral å trekke inn læren om menneskerettigheter (s.216). Ved å trekke inn nasjonal historie derimot, er det nærliggende å tenke at undervisning i større grad blir motiverende og engasjerende for elevene til å selv stå opp for den urett og undertrykkelse som finnes i deres eget samfunn (Vesterdal, 2016, s.113).

For å oppsummere kan det for det første være svært hensiktsmessig å etablere et begrepsapparat i klasserommet når det undervises om rasisme. Lucas, Elias og Lars påpeker dette som vesentlig for et fruktbart arbeid videre i prosessen for å forebygge rasisme. Det er tidligere gjort et poeng ut av at rasisme er et foranderlig begrep, som har endret seg over tid. Å tilrettelegge for begrepslæring kan derfor bevisstgjøre elevene på den historiske utviklingen og hvordan begrepet i sanntiden kjennetegnes (Mathé, 2021, s.163). For det andre viser samtlige av informantene, foruten om Lucas, til et fokus på å se nåtiden i lys av fortiden. Dette gjøres ved å trekke inn historiske hendelser omhandlet rasisme i undervisning, og kan brukes som strategi for å få elevene til å få en større forståelse både for rasismens utspring og hvilke grunnpilarer rasisme er bygget på for å forstå dens tilstedeværelse i dagens samfunn. Dette påpeker også Vesterdal (2016) når det henvises til at en bevissthet omkring historie kan benyttes som et kompass for å forklare tidligere hendelser, samtidig som det er veiledende i møte mot fremtidige prosjekter (s.161). Til tross for dette viser tidligere forskning, blant annet Gullestad (2005) og Osler og Lindquist (2018) til at et sentralt aspekt ved å trekke inn rasismens historie er å se denne i lys av egen nasjons historie gjeldende undertrykkelse. Dette viser særskilt Astrid til, og en kan si at dette bidrar til å skape elever til kritiske patrioter. Ved å eksempelvis ha et større fokus på fjerne eksempler av total og politisk rasisme, slik som Hannah uttrykker, er det nærliggende å tro at elever kan miste aspektet å se nasjonens pregning av rasisme i lys av fortidens historie i rasismeundervisningen. Det er redegjort for at informantene tilrettelegger for et kunnskapsperspektiv i undervisning, men Eriksen (2021) påpeker at kunnskap ikke er nok for å danne anti-rasister. Hun anerkjenner at kunnskap om historisk rasisme er relevant for utviklingen av å dyrke medborgerskap, men å undervise om dette alene er ikke tilstrekkelig. Dette skal ha som hensikt å tilrettelegge for å bevisstgjøre og engasjere elevene i kampen mot rasistiske strukturer i dagens samfunn (s.114). Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014), argumenterer også for å integrere det strukturelle aspektet ved rasisme inn i undervisning, som legger til rette for å fange opp utfordringer vedrørende rasisme i dagens samfunn (s.35). I deres tidligere forskning fant de ut at lærere i norske klasserom i et større omfang underviser om rasisme med en individualisert tilnærming, med henblikk på «ekstreme historiske hendelser i andre land, eller til marginale grupperinger som nynazister» (s.76). Med dette sagt, vil det i forlengelse av aspektet med forkunnskaper i neste delkapittel vise til at lærerinformantene setter søkelys på å eksemplifisere rasisme nært elevenes egen livsverden.



Eksemplifisere fra elevenes egen livsverden: «Dette skjer ikke i Norge»

Et sentralt funn å trekke frem omhandlet lærernes fortellinger om hvordan de underviser, er å peke på betydningen av å eksemplifisere rasisme nært elevenes egen livsverden. Som skrevet tidligere er samtlige av lærerne uttrykkelige i måten de snakker om at formålet med undervisningen er å bevisstgjøre elevene på at rasisme skjer i samfunnet. I forlengelse av dette setter flere av lærerne søkelys på å henvise til eksempler som omhandler dem selv, deres fordommer, stereotypier i samfunnet og den systematisk undertrykkelsen i deres kjente samfunn. En kan både se at de trekker frem eksempler som kan bidra til å motvirke rasisme på strukturelt og individuelt plan, slik som det er referert og henvist til i teorikapittelet av Arneback & Jämte (2021). Herunder vil konkrete eksempler benyttet i undervisning av informantene redegjøres for, og bli sett i lys av hverandre og teoretiske bidrag.

Som tidligere skrevet mener Lucas at det viktigste i undervisning om rasisme er å bevisstgjøre elevene på at det fortsatt eksisterer i samfunnet. Når han får spørsmål om hvordan han bevisstgjør elever om rasismens eksistens, svarer han med at han har fokus på å vise til eksempler som har et reflekterende fokus. Han trekker frem et konkret eksempel som har blitt benyttet i undervisning, forklart som at han stiller spørsmålene: «*Rekk opp hånden dere som bor på vestkanten. Hvor mange ganger har dere opplevd billettkontroll fra \*et knutepunkt\**». Deretter spør han det samme spørsmålet, men bytter ut vestkant med østkant. Når elevene ser sammenhengen mellom bosted og billettkontroll ber Lucas dem «*lage en forklaring på hvorfor det er slik*». Han forklarer formålet med aktiviteten som:

For det, det har jeg opplevd som veldig nyttig. Sånn der hvor man faktisk får frem litt fordommer også. Og det er jo sant, det er veldig lite billettkontroll på vestkanten. Og det er jo synd, men it is a fact. Og da må du få elevene til å på en måte reflektere. Man skulle jo ikke tro at det er noen forskjell der. [...] å bare lage en forklaring på et sånt refleksjonsspørsmål, det har fostret mye bra diskusjon. (Lucas)

Å benytte seg av et eksempel som både gjenspeiler elevens hverdagslige opplevelser med kollektivtransport, samtidig som han poengterer det han hevder med at det er mer billettkontroll de plassene flere av minoritetsbefolkningen bor, kan bidra til en forståelse av at dette er noe som gjelder elevenes liv, samtidig som at det er strukturer i samfunnet som er bidragende. Dette kan ses i samspill med hva Dewey (1938, gjengitt i Ryen, 2021, s.176) sier

om fullverdig læring, hvor det hevdes at dette kun skjer ved å aktualisere tematikken for elevene gjennom å knytte undervisning til deres egne erfaringer. Med andre ord kan en trekke paralleller til det Arneback & Jämte (2021) referer til som det frigjørende perspektivet. Lucas stiller både kritiske spørsmål om maktforholdet i samfunnet, samtidig som at han tilrettelegger for elevenes egne erfaringer om hvordan rasisme kommer til uttrykk. Perspektivet legger også til rette for å belyse erfaringer av ulik behandling, og ved å gi et eksempel som aktiverer alle elever kan det både sette søkelys på å bevisstgjøre undertrykkende, men også privilegerte (Arneback & Jämte, 2017, s.177-179). Lucas viser også til et annet eksempel knyttet til flyktningskrisen i 2015 og Champions League:

Det at mange av disse store klubbene internasjonalt hadde laget svære bannere med «Refuges welcome i 2015». Se for deg på hele langsiden til Ullevål, der det sto refugees welcome. Også hadde Maccabi Haifa da “refuges not welcome”. (*Lucas*)

Eksemplet Lucas viser til ovenfor uttrykker han med hensikten «å få med noen av disse fotballspillerne». Til tross for at hendelsen ikke har skjedd i geografisk nærhet til elevene, viser Korizinsky (2020) til at dette ikke trengs å gjøres så lenge elevene får en «psykologisk tilknytting, om følelser og muligheter for innlevelse» (Ryen, 2021, s.176). Ved å knytte tematikk som er en sentral faktor i elevenes egne liv, som i dette tilfellet fotball, er det nærliggende å tro at det bidrar til at Lucas engasjerer elevene.

Astrid er også tydelig i sin forklaring på egen undervisning om å knytte denne tett opp mot elevenes egen livsverden:

[...] for det sitter fortsatt mange og påstår at for eksempel diskriminering fra politiet ikke skjer i Norge. Og så sier jeg “ja, men hvorfor har de da startet med et kvoteringsystem?”, og da er det mange som ikke aner hva det betyr og ikke skjønner hvorfor det er nødvendig. Når vi da kommer med statistikk og tall og fakta om antall stopp som er gjort basert på hudfarge, så er det veldig mange som blir veldig sjokkert og tenker at “nei, det her stemmer ikke, dette skjer ikke i Norge”. Så sitter det kanskje noen i klasserommet som har opplevd nettopp det å bli stoppet av politiet basert kun på hudfarge eller etnisitet. (*Astrid*)

Astrid trekker frem et eksempel som omhandler rasialiseringen som skjer i samfunnet, med et henblikk på å belyse undertrykkelse på strukturelt plan i elevenes kjente omgivelser. Jeg vil påpeke her at dette er et eksempel Astrid benytter for å belyse mekanismer i samfunnet som forskjellsbehandler både bevisst og ubevisst, og er knyttet til den strukturelle rasismen

(Rogstad & Midtbøen, 2009, s.19). Det ses derfor på som hensiktsmessig å ta det med, til tross for at Midtbøen (2022) viser til en undersøkelse tilsiende at erfaringer med diskriminering av politi i Norge er svært lave (s.33). Tidligere forskning gjort av Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014) viser til lærerens mangel på den strukturelle dimensjonen av rasisme. Det er nærliggende å tro at Astrid både fokuserer på de elevene som er utsatt for rasisme i klasserommet og elever som ikke har erfaringer med dette, når hun benytter eksempelet ovenfor. Elever som er utsatt for rasisme skal få en plass å dele egne erfaringer:

Det er et utrolig sterkt virkemiddel når noen du kjenner som medelev, som venn, og som du er glad i, formidler at “her i Norge så har jeg opplevd at folk er fæle mot meg. Folk er rasistiske mot meg basert på min hudfarge, og etnisitet”. (*Astrid*)

Dette er et sentralt aspekt i det frigjørende perspektivet for rasisme som Arneback & Jämte (2017) henviser til, og kan bidra til at elevene forstår at strukturell rasisme påvirker enkeltindivider (s.178). I tillegg viser Astrid til at en kan bli behandlet annerledes på bakgrunn av hudfarge, og setter dermed begrepet fargeblindhet på agendaen. Ved å hevde at hudfarge er en faktor som gjør at en blir ulikt behandlet, kan dette anses som et bidrag til å bevisstgjøre elevene på at hudfarge spiller inn som en mekanisme for rasisme, som kan vise til en rasialisert tankegang som bidrar til ulike livssjanser (Erdal, 2021, s.272-273). Dette viser hun også til ved å uttrykke:

Både diskriminering og rasisme er så satt under huden og så skjult i samfunnet vårt hvordan man kan på en måte bare gå på butikken å oppleve rasisme gjennom manglende produkt til afroamerikansk hår eller hud. Altså det ligger så skjult for oss da, for veldig mange. [...] Hvordan systemet i seg selv, både helsevesen også her i Norge, er satt opp rasistisk og diskriminerende, begge deler. Og det er vanskelig å kjøpe for veldig veldig, veldig, veldig mange, og det er der eksemplene må komme inn. For hvis ikke så er det ikke håp.

(*Astrid*)

Samtidig sikter Astrid til å nå frem til elevene som ikke har kjent rasisme på kroppen selv, og som ikke tror at dette skjer i deres nabolag og land. Dette kan ses i lys med tilnærmingen Kumashiro (2000) kaller utdanning som er kritisk overfor privilegering og andregjøring. Å benytte eksempel som bidrar til at elever får innsikt i at sosiale strukturer tilrettelegger for et privilegium, kan bevisstgjøre elever som ikke har opplevd rasisme på at det faktisk foregår (s.36). Med dette eksempelet kan man med andre ord si at Astrid tilrettelegger for at utsatte

elever skal få ytre seg om sine erfaringer, samtidig som at privilegerte elever skal forstå at rasisme faktisk eksisterer, og at medelever opplever dette i hverdagen. Samtidig er hun opptatt av å belyse strukturene i samfunnet som rasistiske.

I forlengelse viser hun til at delingen av erfarte opplevelser er betinget et klassemiljø som tilrettelegger for dette:

Da håper jeg og tror at jeg klarer å skape så trygge rammer i mitt klasserom at de er komfortable med å si “men hei, det her har faktisk skjedd med meg”. Jeg har opplevd det her som din medelev og medborger på en måte. (*Astrid*)

Dette kan knyttes til det Arneback & Jämte (2021) henviser til som det relasjonelle perspektivet, som er integrert i motvirkning av individuell rasisme (s.199). Å utvikle positive relasjoner mellom lærer- elev og elev-elev er sentralt, hvor omsorg, gjensidig respekt og solidaritet er nøkkelord som vektlegges. Det er et fokus på å arbeide mot at samtlige skal føle seg likeverdige, og ved at elevene har en positiv selvfølelse kan dette tilrettelegges for at de er åpne (Arneback & Jämte, 2021, s.204-205). Astrid ytrer også: «*alt viser jo at elevene lærer bedre, der de er trygge og der de er komfortable*». Med andre ord er det nærliggende å tro at Astrid arbeider strategisk mot å fremme et trygt og sterkt klassemiljø, som vil ha ringvirkningen av at elever kan dele opplevelser og erfaringer med hverandre. Dette kan skape rom for at elever utsatt for rasisme føler seg anerkjent, samtidig som det kan fremme forståelse for rasismens store utpregelse.

Til nå er det påpekt at både Lucas og Hannah eksemplifiserer rasisme med å knytte det opp til den strukturelle dimensjonen, med fokus på samfunnets mekanismer som undertrykkende. Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014) hevder at hverdagsrasisme også er en variant av strukturell rasisme (s.77). Lars og Elias viser til at de benytter seg av ulike ressurser for å henvise til hverdagsrasisme. Hverdagsrasisme er integrert i mikronivået av rasisme, og gir uttrykk for dagligdagse uttrykk for rasisme (Harlap, 2022, s.141). Eksempelvis viser Lars til et videoklipp fra det norske talkshowet «Lindmo» som er brukt i undervisning for å belyse hverdagsrasisme i samfunnet. Videoklippen kildrer Tinashe Williamson og Fredrik Solvang sine møter med rasisme i det norske samfunnet. Lars begrunner valg av eksempel med:

Det er jo fordi man skal vise at det faktisk skjer i Norge og. Det er ganske ofte at man ikke tenker over at det er rasisme i Norge. Og vi ser jo på oss selv som best i alt. Det

er det viktig å vise at det skjer her og da, nært oss. Tinashe er vel fra Oslo. Da blir det liksom i deres nabolag. (Lars)

I likhet med Lars benytter Elias seg av eksempler som omhandler hverdagsrasisme, hvor mennesker som har opplevd og er utsatt for rasisme trekkes frem i undervisning for å vise til deres opplevelser. Dette er gjort ved å la elevene undersøke sitater fra Twitter med hashtag «hverdagsrasisme», begrunnet med «[...] sånn at elevene kan se hva vanlig, altså hva vanlige nordmenn skrev på Twitter når den aksjonen pågikk». Å belyse hverdagsrasisme er en strategi som kan bidra til å aktualisere realiteten av undertrykkelse mennesker får av andre innbyggere, både bevisst og ubevisst. Slik som henvist tidligere, peker forskning i norske klasserom til at det er et stort fokus på å legge rasismen til andre steder og tider, og det er en tydelig oppfordring til å knytte rasisme opp til elevenes livsverden (jf. Røthing:2017; Svendsen, 2014). Ved å trekke inn rasisme på mikronivå i Norge, slik som Lars og Elias gjør ved integreringen av hverdagsrasisme i undervisning, kan dette ses på som et verktøy til å virkeliggjøre rasisme i egne nabolag for elevene. Det er nærliggende å tenke at å nytte slike eksempler kan det legitimere elevenes opplevde erfaringer med rasisme i dagliglivet, samtidig å vise til dens eksistens i norske rammer (Erdal, 2021, s.276).

Avslutningsvis i dette delkapittelet kan en forstå at ved å se på disse konkrete eksemplene fra undervisning som lærerinformantene forteller om, en tendens til at de ser det som særskilt viktig å knytte undervisningen opp mot elevenes egen livsverden. Som henvist til innledningsvis tyder tidligere forskning i norske klasserom på at det er tendenser til at lærere underviser om rasisme ved henvisning til klassisk rasisme hvor det eksemplifiseres ved bruk av total eller politisk rasisme. Blant annet peker Rogstad, Orupabo og Røthing (2014) på at det er et manglende aspekt på å gjøre rasisme aktuelt i dagens samfunn og knytte det opp mot elevenes egen livsverden (s.70). I motsetning til tidligere forskning, viser eksemplifisering fra Lucas, Hannah, Lars og Elias tilretteleggelse for aspektet. Videre kan det å knytte undervisning om rasisme til elevenes egen livsverden, bidra til å skape parallell til den «samfunnsmessige virkeligheten», slik Anders S. Christensen og Torben S. Christensen påpeker (Erdal, 2021, s.15). I forlengelse av fokus på elevenes livsverden, vil dette bidraget kunne bidra til at elever forstår mer generelle og abstrakte samfunnsfenomener, noe Koritzinsky (2020) kaller for å gå fra det «nære til det fjerne» (Erdal, 2021, s.15). I forlengelse av å rette søkelyset mot rasisme i Norge kan dette gjøre at elevene for det første får en forståelse for at det angår «en norsk hverdag og virkelighet» (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014, s.). For det andre kan det å sette strukturell rasisme på agendaen bidra til at

elever som har opplevd rasisme deler disse erfaringene, og i tillegg få hjelp til å forstå opplevelsene (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014, 71). Slik Hannah peker på er en sentral faktor å tilrettelegge for et trygt klasserom, hvor det fokuseres på å opparbeide relasjoner mellom lærere og elever.

Ubehag og sensitivitet: «Det skal gjøre vondt»

Samtlige av lærerinformantene beskriver i løpet av intervjuene rasismens tematikk som sår og av sensitiv karakter. Det er derfor, som påpekt innledningsvis i teori og tidligere forskning, gjort oppmerksomhet rundt at undervisning som utfordrer opprinnelige forståelsesmåter kan bidra til at undervisningen kjennetegnes av ubehagelig karakter (Røthing, 2019, s.42).

Det ses på som hensiktsmessig å trekke frem begrepet «pedagogy of discomfort» etablert av Boler (1999), oversatt av Røthing (2019) til «ubehagets pedagogikk» for å legge til grunn at ubehag kan bli benyttet innenfor antirasistisk undervisning. Til tross for at samtlige av informantene henviser til at rasisme kan bidra til å bringe frem følelser i klasserommet, er det kun Lucas og Astrid som uttrykker at de nytter seg av å skape et ubehag i klasserommet. Ved henvisning til eksemplene nedenfor er det nærliggende å tro at Astrid og Lucas benytter ubehaget som en strategi for å utfordre elevene til å se hvordan samfunnsstrukturer påvirker til undertrykkelse. Når Lucas får spørsmål om hvilke eksempler han benytter i undervisning uttrykker han:

[...] Men hvis du skal klare å definere det [rasisme], så må du holde fast da, du må jo ta tak i det og virkelig gjøre det litt ubehagelig. Fordi det er ubehagelig for veldig mange. Mange elever synes det rett og slett er ubehagelig å prate om, ikke sant? Bli sånn litt stiv. Og ja, vi skal ta hensyn til det. Det er ikke sånn at bare for at vi tar tak i begrepet og sier “sånn ser det ut”, men vi må se nærmere på det. Vi må se at inni denne dritten her så ligger det så mye. (Lucas)

I Lucas sitt utsagn ovenfor, viser han til å skape en dybde i læringen omhandlet rasisme, og at dette innebærer et ubehag for å la seg gjøre og uttrykker: «Jeg må vekke de følelsene». Lucas har tidligere sagt at formålet med undervisning bland annet skal være å skape bevissthet rundt at rasisme utspiller seg i samfunnet: «Jeg tror selv om du er bevisst på at det er dårlig, så må de vite at det eksisterer». Det er derfor nærliggende å tro at å nytte seg av strategien om å skape ubehag i klasserommet vil dette bidra til formålet. Det er et sentralt aspekt i det pedagogiske rammeverket ubehagets pedagogikk å «utfordre engasjere elever, studenter og

lærere til å behandle temaer knyttet til forskjeller, sosial rettferdighet og rasisme, på måter som utfordrer deres «emosjonelle komfortsoner» (Røthing, 2019, s. 44). Et av aspektene ved ubehagets pedagogikk er å tydeliggjøre privilegerte elever, gjennom et følelsesmessig arbeid, deres eget privilegium (Røthing, 2019, s.44). Lucas har innledningsvis også beskrevet undervisningen som å ha fokus på den strukturelle rasismen hvor elevene skal tilegne seg kunnskap om maktstrukturene i samfunnet og hvordan rasismen reproduseres. Tidligere er det blitt redegjort for perspektiver på undervisning knyttet til forebygging av rasisme utarbeidet av Kumashiro (2000), hvor to av tilnærmingene i undervisning er for og om den Andre. Slik type undervisning er blitt kritisert for å bidra til at den Andre blir andregjort og blir sett på som problematisk (Faye, 2021, s.187). Med dette sagt kan Kumashiro (2000) sitt perspektiv «utdanning som er kritisk overfor privilegering og andregjøring» trekkes inn som ubehagets pedagogikk kan innlemmes i (Røthing, 2021, s.45). Ved at Lucas både peker på at elever synes rasisme er dumt, samtidig som at bevisstheten om utpregelsen i samfunnet ikke er til stede, kan ses i lys med det Eriksen (2019) skriver om at en person både kan ha antirasistiske verdier, samtidig som den er med på å reprodusere strukturell undertrykkelse (s.72). Det er derfor sett på som hensiktsmessig å fremheve privilegiene og undertrykkelsen som finner sted, og hva denne er betinget av.

Når Astrid får spørsmål om hvordan hun vil beskrive sin undervisning om rasisme svarer hun med:

Den er ganske nær og ganske tett. Det tror jeg er kjempeviktig. Jeg veldig lite for å skjerme dem fra noe, så jeg går ganske hardt ut med eksempler. Men jeg har null tro på å skjerme dem fra det, de trenger å se hvor fælt og hvordan virkeligheten kan være. Å bruke både poesi, musikk, fakta, video og samtaler, altså alle virkemidler man kan, alle innfallsvinkler man kan ha. (Astrid)

I likhet med Lucas er Astrid opptatt på å peke på strukturell rasisme som utfordring i samfunnet, og beskriver egen forståelse av rasisme som: «*Min forståelse av rasisme er at du blir forskjellsbehandlet, ganske systematisk av samfunnet, basert på din hudfarge eller hvor du kommer fra*». Dette hevder hun også å ha et særskilt fokus på i undervisningen, og kan ses i lys av å vende blikket mot samfunnsmekanismer som ekskluderer (Rogstad & Midtbøen, 2010, s.34). Hun peker på å benytte seg av et mangfold av ressurser, og sikter blant annet til at lynsjing er et sterkt virkemiddel: «*For eksempel så bruker jeg ganske tydelig å vise bilder og video av lynsjing*». Sibeko og Eriksen (2022) hevder at benytte seg av sterke virkemiddel ikke

skal gå på bekostning av elever som kan ta skade av ressursene, og at undervisning ment som antirasistisk kan oppleves som svært belastende for elever utsatt for rasisme (s.43-44). Til tross for dette poenget skal læreren selv utføre pedagogisk klokskap slik Biesta (2014) uttrykker, hvor dette innebærer å vise til situasjonsbetinget dømmekraft i tråd med elevsammensetting og undervisningsstrategier (s.165). Med dette sagt understreker Astrid: *«Samtidig skal det ikke bli for traumatisk, vi skal ikke traumatisere dem»*. Med dette sagt har Astrid en refleksjon omkring hvilke ressurser hun velger å benytte, men det påpekes at faglige perspektiver i undervisning skal skje i samsvar med de etiske hensynene som er beskrevet i overordnet læreplan (Sibeko & Eriksen, 2022, s.44). Det er nærliggende å anta at Lucas og Hannah tilrettelegger for en undervisning kjennetegnet av det ovenforbeskrevne, da de tydeliggjør å se sammenhenger mellom sosiale mekanismer i samfunnet som årsak til rasisme.

Til tross for ubehaget Lucas forsøker å framprovosere i klasserommet tydeliggjør han at: *«Men selv om du tar tak i det og gjør det litt ubehagelig, så trenger du ikke å være ufin»*. En kan derfor anta at han legger til rette for etiske implikasjoner som forekommer med å undervise om ubehag. Zembylas (2015, gjengitt i Røthing, 2021, s.46) sikter til at klasserommet skal være en trygghetsarena, men at trygghet og ubehag kan skje i samspill. Astrid uttrykker i tillegg til å ikke legge skjul på hvordan rasisme både har utspilt seg og utspiller seg, at en slik type tematikk kan bidra til å stryke klassemiljøet: *«Rasisme et ofte et tema som kan være forløsende for mange og for et klassemiljø. De [elevene] skal kjenne det på kroppen at det her er skikkelig følt, grusomt og vondt»*. Å utvikle gode relasjoner i klasserommet, både mellom elev-lærer og elev-elev, kan ubehaget bidra som en ressurs for å engasjere elevene, samtidig som det kan utfordre deres egne oppfatninger av hvordan samfunnet de lever i er (Faye, 2021, s.188-189). Kumashiro (2000, gjengitt i Faye, 2021, s.197) hevder at å fremme en undervisning som anerkjenner det strukturelle aspektet ved rasisme, og tilrettelegge for at samtlige elever både aksepterer og respekterer sitt eget og medelevers ubehag i samspill, kan dette bidra til at en unngår å lære om eller for den Andre, men med hverandre.

For å oppsummere forsøker både Lucas og Hannah å framprovosere et ubehag i klasserommet, ved å utfordre elevene til å se hvilke mekanismer som ligger til grunn for at rasisme eksisterer i samfunnet, og hvorfor de ikke avvikles. Dette blir blant annet gjort ved å eksemplifisere og aktualisere rasisme som skjer i elevenes livsverden, og bidrar til en forståelse for at selv om en kan hevde at rasisme er dårlig, kan en likevel bidra ubevisst til å



oppretholde undertrykkelsen i samfunnet gjennom strukturell rasisme, slik Lucas uttrykker. Dette er i samsvar med det normkritiske perspektivet. I tillegg sikter Sibeko og Eriksen (2022) på å tydeliggjøre for elevene at rasisme kan foregå ubevisst, som kan føre til dårlige handlinger, men at dette ikke gjør dem til dårlige mennesker. Ved å understreke dette poenget kan dette bidra til å åpne opp samtaler der elever ikke føler seg angrepet (s.43). Å sikte til en undervisning for og om De andre, kan være med på å gjøre undertrykke annerledes enn majoriteten, og det tar derfor sikte på å fremme et perspektiv som heves over kritikk basert på moral av enkeltindivider (Faye, 2021, s.187). Til tross for å skape et ubehag, er det pekt på viktigheten av å reflektere over det etiske aspektet, og Røthing (2021) sikter til å legge til grunn for tilrettelegging av «hvordan behag og ubehag skal fordeles mellom ulike elever og om hvordan lærere kan forvalte elevers trygghet og ubehag (s.53). Frem til nå er det redegjort om uttrykkene Lucas og Astrid gir om å forsøke å skape et ubehag i klasserommet, hvor de forsøker å bevisstgjøre elever på at rasisme eksisterer i samfunnet, og at dette er integrert i strukturene og de sosiale mekanismene. Et funn som er interessant å fremme er at både Lucas og Astrid sikter til å skape et ubehag for dem som ikke er utsatt for rasisme selv. Til tross for dette nevner de ikke hvordan de arbeider i undervisningen med elever utsatt for rasisme som selv opplever ubehag. Røthing (2019) stiller spørsmål til om det å utfordre komfortsoner til elever kan brukes som ressurs til allerede privilegerte elever, samtidig som andre elever kan oppleve å ikke mestre skolen. Videre pekes det på at det er viktig å reflektere over elevers egen posisjonaltet i klasserommet og samfunnet, hvor det som oppleves som behagelig for noen, kan oppleves som ubehagelig for andre, samtidig som at elever kan føle seg sett og anerkjent (s.53). For slik Faye (2021) påpeker kan undervisning som viser til å aggresjon og kriser, og det relasjonelle arbeidet er sentralt å ta i betraktning (s.188). Ved å undervise slik Lucas og Astrid gjør, kan dette føre til at elevene reagerer negativt på undervisningen, som kan bidra til at lærere synes det er svært krevende.

I forlengelse av ubehag vil det i neste og siste delkapittel bli redegjort for muligheter og utfordringer knyttet til undervisning i mangfoldige klasserom, hvor det stilles spørsmål til om lærerne selv føler på et ubehag i undervisning omhandlet rasisme.

Lærernes erfaringer med ubehag i klasserommet «Man er så redd for å si feil»

Tidligere forskning viser også til at læreren selv kan føle på et ubehag utspillet i undervisning om temaet, se eksempelvis Røthing (2019). Konsekvensen av dette ubehaget kan føre til en

berøringsangst hos læreren, og det er blitt sett tendenser til at det er fokus på rasisme knyttet til historiske hendelser, fremmede steder og andre tider. Til tross for dette er det kun Hannah og Lars som ytrer en kjent berøringsangst når det kommer til undervisning om rasisme.

Hannah uttrykker blant annet:

Med en klasse med mangfoldighet, da er det som hvit, blond jente, privilegert, veldig vanskelig. Åh, det er sykt vanskelig. Jeg tror veldig mange lærere egentlig ikke har lyst til å gå inn i det temaet, fordi man er så redd for å si feil. Det er ikke 100% lett å være forberedt hele tiden, men i et sånt tema som er så sårbart og så skummelt, så er det vanskelig å skulle komme uforberedt og late som at det skal være enkelt. *(Hannah)*

Når det stilles spørsmål om rasisme som tema i undervisning gir Hannah denne beskrivelsen: «*Jeg tror mange lærere ikke vil gå inn i temaet, fordi man er så redd for å si feil. [...] rasisme er jo så skummelt og sårbart*». Dette kan ses i lys med hva Sibeko og Eriksen (2022) sier om at lærere ofte har berøringsangst knyttet til rasisme i Norge på grunnlag av mangel på et velutviklet begrepsapparat (s.33). Det pekes også på at rasisme er særskilt sensitivt i skolen, da elever selv kan ha opplevd rasisme, og at ingen vil bli anklaget for å være en rasist (Sibeko og Eriksen, 2022, s.34). Eriksen og Stein (2021) sin tidligere forskning tar høyde for å argumentere for at lærere benytter seg av «strategies of avoidance» i samtale om rasisme, hvor det er fravær å innlemme eksistensen og produseringen av sosiale forskjeller (s.10). Flere informanter fra lærerstudien pekte på «det hvite ubehaget» ved å snakke om rasisme, og siktet til at de ville ivareta og ha omsorg for sine elever (s.11). Dette kan en se i lys med det Hannah ytrer med utfordringen om å undervise i en mangfoldig klasse, og at hun er redd for å si noe feil og opplever at elever kan føle på en sårbarhet knyttet til tematikken. Gay (2013) påpeker også at det ofte er ulikhet i etnisitet, kultur og sosial bakgrunn vedrørende lærer og elever, og at ulikhetene kan være et bidrag til å svekke læringsutbyttet (s.67). Likevel hevder Eriksen og Stein (2021) at ved unnlattelse av å stå i ubehaget og å skape diskusjon omkring tema, kan dette være et bidrag til manglende vilje til å skape engasjement rundt arbeidet med å både erkjenne og utfordre elevenes egne antakelser (s.11).

Når Hannah får spørsmål om hva som har forberedt henne på å undervise om rasisme uttrykker hun blant annet en frustrasjon:

Det er vanskeligere når man ikke kan nok om det, og jeg tror at man aldri blir ferdigutlært. Jeg tror at lærere kunne ha fått hjelp til å kunne stå i klasserom og

snakke, eller å få hjelp til hvordan man skal snakke om dette [rasisme] med elever.

*(Hannah)*

Med dette kan en forstå at Hannah sikter til å videreutvikle kunnskapen sin på det gitte området, samtidig som at hun uttrykker en utfordring ved å undervise når denne kunnskapen ikke er på plass. Det kan derfor tenkes, slik som Erdal (2021) påpeker at lærere behøver både kunnskap om det individuelle og strukturelle aspektet av rasisme, og å kunne se dette i sammenheng med både fortid og nåtid (s.281). Å ha konkret og oppdatert kunnskap i møte med tematikken er nærliggende for å utfordre elevene i deres utsagn (Røthing, 2016, s.9). Osler og Lindquist (2018) hevder også at det er nødvendig for lærere å ha et språk som integrerer strukturell ulikhet og kulturell rasisme for å oppnå vellykket undervisning. Tidligere forskning peker også på at lærere velger å fokusere på det ukjente, framfor å undervise om rasismebegrepets kompleksitet (Hagen, 2021, s.55), og det kan være nærliggende å anta at dette kan være for at lærere, slik som Hannah uttrykker, føler redsel for det ubehag som kan forekomme i undervisning. Faye (2021) beskriver også at det som å undervise om rasisme som en del av majoritetsbefolkningen, kan føle ubehag i å skulle lage en arena basert på utrygghet for elever som allerede har opplevd ubehag med rasisme, og peker på at lærer sitt eget ubehag kan hindre elever utsatt for rasisme å dele erfaringer (s.195). Med andre ord kan det å stå i ubehaget som lærer i møte med undervisning om rasisme, bidra til å invitere elever som har opplevd rasisme å dele sine erfaringer, og bidra til å ikke andregjøre elevene (s.196). Økt kunnskap kan nyansere språket i tematikk av sensitiv karakter (Røthing, 2016, s.12).

Slik som Hannah, uttrykker også Lars det er krevende å undervise om rasisme. I forlengelse med spørsmål om betydning av forberedelse til undervisning om rasisme sier han blant annet:

Ja det er jo ikke noe man gleder seg til, eller det er det i hvert fall ikke for min del. Så synes jeg det er det som kan gå mest galt kanskje? Jeg snakker definitivt for meg selv, men jeg tror at for de aller fleste så er nok det noe av det mest utfordrende å undervise om. Jeg kan ikke bare gå inn i klasserommet og være sånn “nå kan vi snakke om rasisme”, selv om jeg kan mye om det så må jeg liksom ha en viss styring på det da.

*(Lars)*

Her uttrykker Lars at til tross for at han gir uttrykk for å ha faglig kompetanse om tematikken, kan ubehaget også knytte seg til hvordan en skal utføre undervisningen praktisk: «*Det jeg synes er mest utfordrende, er det med å ha diskusjon om det i etterkant, fordi da må jeg være*

*veldig var på når jeg skal bryte inn.»* Midtbøen og Rogstad (2010) peker på at når rasismebegrepet ses i lys av majoritetssamfunnets forskjellbehandling av minoritetsgrupper, er det høy sannsynlighet for at det blir en betent debatt preget av et høyt konfliktnivå (s.49). Med andre ord kan en si at slik Biesta (2014) uttrykker at utdanning alltid vil være risikofyllt, der det kan oppstå både situasjoner kjennetegnet av det «uforutsette, uhåndterbare og det ubehagelige» (Røthing, 2022, s.59). Lars etterspør: «*Jeg synes vi godt kunne hatt mer spesifikt om rasisme når vi tar lærerutdanningen, i hvert fall sånn at vi har noe å basere oss på i det vi er nye lærere og skal ut og undervise om de sensitive temaene da*». Dette kan ses i lys med hva Røthing (2016) ytrer om at lærere trenger didaktisk kompetanse omkring sensitive temaer, og at det er da undervisernes beste intensjoner kan gjennomføres i den reelle forebyggingen (s.3).

## **Avslutning**

Oppsummering av studiens hovedfunn

I denne masteroppgaven har formålet vært å undersøke følgende problemstilling:

*Hvordan arbeider et antall lærere på videregående skole med undervisning om rasisme?*

De fem lærerinformantene uttrykker at rasisme er et fenomen som fanger opp mange elementer og aspekter. Dette kan ses i sammenheng med hva de vektlegger som relevant i fenomenet, og det er forsøkt å vise til at ulike former og nivåer av rasisme er av ulik betydning for informantene. Slik som Osler og Lindquist (2018) peker på har ikke lærere tilstrekkelig med hjelpemidler for å navngi rasisme, og det er derfor krevende å vise til den strukturelle ulikheten og kulturrasismen som preger samfunnet i dag (s.35). Til tross for dette tar informantene høyde for å se rasisme ut ifra et strukturelt perspektiv. Det påpekes likevel at rasisme som fenomen er komplekst, og det ses på som relevant å etablere et felles språk når det er snakk om tematikken blant lærere, som kan hjelpe dem i sitt arbeid med å motvirke rasisme. Dette kan også ses i lys med en hyppig benyttelse av begrepet diskriminering i sammenheng med rasisme. Det har blitt påpekt at til tross for at rasisme og diskriminering kan vise til samme mekanismer som forskjellsbehandler, men at diskriminering utelater et verdimeslig hierarki (Midtbøen & Rogstad, 2010, s.46, 50). Ved utelatelse av det verdimeslige hierarkiet, blir også former for rasisme som er bidragende til å forstå fenomenet rasisme utelatt. Når informantene forteller om hvilke strategier de benytter i undervisning omhandlet rasisme, er nettopp det å etablere et begrepsapparat noe de ser på som relevant.

Dette kan inngå i Arneback & Jämte (2021) sitt kunnskapsorienterte perspektiv, som vektlegger at kunnskap bidrar til å motvirke rasisme (s.205). Informantene belyser også å integrere et historisk perspektiv i undervisningen, fordi det hevdes at å se fortiden i lys av nåtiden er vesentlig i arbeidet med rasisme som fenomen. Til tross for dette viser tidligere forskning, eksempelvis Osler & Lindquist og Gullestad (2005) til at undervisning om rasisme i stor grad er satt til ukjent tid og ukjente steder. Å undervise om dette alene er ikke tilstrekkelig for å skape anti-rasister, slik Eriksen (2021, s. 114-115) ytrer. Dette kan ses i lys av lærerinformantenes eksemplifisering av rasisme fra elevenes egen livsverden. De hevder at de benytter eksempler som både er av interesse for elevene, samtidig som det er geografisk nærhet. Det blir sett tendenser til at lærerne fokuserer på den strukturelle dimensjonen av rasisme i sin eksemplifisering nær elevenes egen livsverden, noe som står i kontrast til tidligere forskning gjort av blant annet Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014) tilsende at lærere har en tendens til å fokusere på forhistoriens klassiske rasisme. Med andre ord bruker lærerinformantene eksempler fra elevenes egen livsverden både for å aktualisere rasisme i bevisstgjøringsprosessen omhandlet at rasisme eksiterer i deres eget nabolag. Dette kan være bidragende til at elevene skal forstå mer generelle og abstrakte samfunnsfenomener, slik Koritzinsky (2020, gjengitt i Erdal, 2021, s.15) hevder. Videre er informantene opptatte av å bevisstgjøre elevene på at rasisme skjer i samfunnet, men det stilles derfor spørsmål til undervisningen blir helhetlig og om elever utsatt for rasisme ser på undervisningen som hensiktsmessig. Kumashiro (2000) viser også til med sine antidiskriminerende perspektiv at en ikke kun kan bevisstgjøre elever for å skape antirasister, og det stilles derfor spørsmål til om lærerne overholde læreplanens mål med forebygging av rasisme. Avslutningsvis har det blitt redegjort for ubehag som kan forekomme i klasserom når undervisning omhandlet rasisme utføres, og dette gjeldende både for elever og lærere. For det første har det blitt sett at å framprovosere et ubehag i klasserommet er blitt benyttet som ressurs i motvirkningen av rasisme. Slik Røthing (2019) peker på kan ubehag hos elevene bidra til at de skal få innsikt i hvilke mekanismer som både skaper og opprettholder forskjellsbehandling. Dette kan ses i lys av det normkritiske perspektivet, som legger til rette for at elever skal kritisk granske samfunnsmessige maktrelasjoner for å tilegne seg en varig bevissthet (Røthing, 2016). Informantene som benytter seg av et slikt ubehag sikter til å rette oppmerksomheten til de privilegerte, og gjøre de bevisste på at rasisme også kan forekomme i det skjulte. Dette er i tråd med hva Kumashiro (2000) viser til i de to strukturelle perspektivene omhandlet undervisning om rasisme (s.35-36, 45), som også vektlegger normbevissthet og normkritikk (Røthing, 2016). Å skape et ubehag i klasserommet medfører også et etisk perspektiv, hvor

læreren har en betydelig rolle i å reflektere rundt elevens posisjon i klasserommet og i klasserommet (Røthing, 2019, ns.53), og at det rasjonelle arbeidet står sterkt i en slik undervisning (Faye, 2021, s.188). For det andre blir det uttrykt av flere av informantene at de selv føler på et ubehag i møte med undervisning om rasisme, og det har blitt påpekt at dette kan innebære at undervisningen derfor kan bli karakterisert som noe som ikke omhandler elevenes egen livsverden. Dette viser også tidligere forskning til, eksempelvis Hagen (2021). Dette ubehaget kan både oppstå fordi lærerne ikke har et tilstrekkelig begrepsapparat og forkunnskaper om tematikken, samtidig som det er mangel på ulike pedagogiske verktøy i tråd med en undervisning som skal tilrettelegge for å motvirke rasisme. Det vil avslutningsvis bli påpekt at det kan forekomme en berøringsangst av de overbeskrevne faktorene, men at til tross for dette ser samtlige av informantene det å forebygge rasisme som et ansvar skolen har, og da særskilt lærere i samfunnsfaglige fag.

### Didaktiske implikasjoner

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan et antall lærere arbeider i undervisning om rasisme i faget samfunnskunnskap i videregående skole. Utvalget har vært begrenset til fem lærerinformanter, men til tross for dette er det flere didaktiske implikasjoner som er verdt å belyse i henhold til hva lærerne vektlegger i sine uttrykkelser i arbeid med å motvirke rasisme. For det første er det nærliggende å anta at lærere vektlegger ulike aspekter, elementer, former for- og nivå av rasisme ulikt, og dette kan gjenspeiles i hva de vektlegger å sette søkelys på i undervisning. Å bevisstgjøre elevene nært ens egen livsverden blir sett på som svært relevant, og ses på som en strategi som er hjelpsom i å tilegne elevene en forståelse for at rasisme er et samfunnsproblem, som både utslipper seg på individ og strukturelt nivå. Å eksemplifisere nært elevenes egen livsverden kan by på utfordringer som et ubehag for lærere, og det er derfor sett på som relevant å kollektivt utarbeide et begrepsapparat som lærere kan benytte i undervisning for å minske den fremtredende berøringsangsten. For det andre er det sett på som relevant å tilrettelegge for et strukturelt perspektiv av rasisme, for å belyse mekanismer som bidrar til undertrykkelse. Å synliggjøre disse mekanismene kan gjøre elevene bevisste på det ubevisste, og bidra til handlingskraft. En skal likevel tilrettelegge for å vise til rasismens flere former, gjennom eksempelvis et historisk blikk, da dette kan bidra til at elever både forstår hvorfor rasisme oppsto, og hva som gjør at det fortsatt er et fenomen som utpreger seg. Å bevisstgjøre de privilegerte elevenes bevisste og ubevisste holdninger og handlinger som videreutvikler og opprettholder forskjellsbehandling i samfunnet er viktig, men det ses også på som vesentlig å reflektere over hva elever utsatt for rasisme skal tilegne

seg i undervisning i gjeldende tematikk. Elever utsatt for rasisme kan bidra som en ressurs i undervisning for å eksemplifisere rasismens utpregelse i sin hverdag, men hvordan de skal håndtere slike situasjoner, ivareta disse i klasserommet, og også belyse dem på fordommer og stereotypi de selv kan ha ses på som relevant. Bevisstgjøring kan være et kjerneelement i undervisning om rasisme, men viktigheten av å reflektere over hvem som skal bevisstgjøres og hva som skal bevisstgjøres som lærer burde være til stede. Avslutningsvis vil det også pekes på at lærere må i møte med undervisning om handlet rasisme, reflektere over seg selv og sine elevers posisjoner i klasserommet. Å komme frem som et forbilde for elevene, hvor det er lov å si og gjøre feil, ses på som viktig, både for å kunne undervise i dybden med hensikt om å forebygge rasisme, men også for at elever skal kunne bli engasjert i et slikt sensitivt tema. Samtidig må læreren vite hvilke maktstrukturer som ligger i klasserommet, og både reflektere over sine egen posisjon, privilegier og forutsetning, samtidig som å se dette i lys av elevsammensettingen og klassedynamikken.

#### Videre forskning

Denne studien har basert sine funn gjennom kvalitativ metode, hvor empirien er innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer med fem lærerinformanter. Med andre ord har oppgaven et lærerperspektiv, hvor det er undersøkt hvordan de selv beskriver sin undervisning om rasisme i samfunnskunnskap. Det ses derfor på som relevant å observere lærere gjennomføre den gitte undervisningen, for å se om dette samsvarer med hva de forteller. Dette kan bidra til å se om det er korrelasjon mellom deres egne oppfatninger og forestilling om undervisningen, i lys av den faktiske utførelsen. Det vil da være hensiktsmessig å ha fokus på hvordan de bevisstgjør elever gjennom fokus på innhold, aktiviteter, spørsmål som stilles og benyttelse av begreper, samtidig som det er relevant å se hvordan de uttrykker seg skulle det oppstå et ubehag i klasserommet og hvordan dette håndteres. I tillegg til dette hadde det vært interessant å undersøke hva elevene selv sier om undervisning omhandlet rasisme, og om dette er i samsvar med formålet til lærerne. Ved å undersøke et elevperspektiv kan det også forekomme elementer og faktorer de selv synes er krevende eller som de opplever som lite/mye fokusert på, og som kan være viktig å ta i betraktning. Avslutningsvis vil det bli påpekt at det behøves mer forskning omkring didaktikk i tematikken rasisme, og at dette vil være hjelpelig i veien videre for både skole som forebyggende arena, men også for at lærere skal oppleve mestring, unngå vegring, og å kunne stå støtt i undervisning omkring tematikken. Fordi, «denne kampen må vi utkjempes hver dag, og vi må aldri tenke at det ikke angår oss» som innledningsvis ble gjengitt av Kristin Clemet.





## Litteraturliste

Anker, T. (2022). *Analyse i praksis- En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm.

Arneback, E. & Jämte, J. (2017). *Att motverka rasism i förskolan och skolan*. Natur och kultur.

Arneback, E. & Jämte, J. (2021). How to counteract racism in education - A typology of teachers' anti-racist actions. *Race Ethnicity and Education*, 25(2), 192-211.

<https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1890566>

Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme* (Bd. 57). Universitetsforlaget.

Bangstad, S. (2017, 24. september). *Rasebegrepets tilbakekomst*. Antirasistisk senter.

<https://antirasistisk.no/eksterne-skribenter/rasebegrepets-tilbakekomst/>

Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign- hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (Red), *Metoder i klasseromsforskning Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 21- 43). Universitetsforlaget.

Bjermeland, M (2022, 27. Januar). *Har norske lærerlar fått berøringsangst for rasisme?*.

Forskning.no. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-likestilling-mobbing/har-norske-laerarer-fatt-berøringsangst-for-rasisme/1968177>.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice: Getting good qualitative data to improve educational practice*, 39(3), s. 124–130.

Dalen, M. (2019). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Universitetsforlaget.

Døving, C. A. (2022). Innledning. I C. A. Døving (Red), *Rasisme : Fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.

Døving, C. A. & Nustad, P. (2019, 4. februar). *Hva er rasisme, og hva kan skolen gjøre?*. HL-senteret. <https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2019/hva-er-rasisme-og-hva-kan-skolen-gjore-.html>

Elvebakk, L., & Blikstad-Balas, M. (2022). Kritisk lesing i høyere utdanning: Hvordan forholder lærerstudenter seg til tekster som krever kritisk lesing?. *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3347>

Erdal, S. F. (2021). Samfunnsfag som arena for å undervise om og forebygge rasisme. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.

Eriksen, K. G. (2020). Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1812110>

Eriksen, K. G. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7.

Eriksen, K. G. & Stein, S. (2021). Good intentions, colonial relations: Interrupting the white emotional equilibrium of Norwegian citizenship education. *The Review of education/pedagogy/cultural studies*, 1-21

Faye, R. (2021). 8. 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*, (s. 179-199).

Universitetsforlaget.

<https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-08>

Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm.

Goldschmidt-Gjerløw, B., Gregers Eriksen, K. & Jore, M. K. (2022). Undervisning som balansekunst. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. Gregers Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 13-32). Universitetsforlaget.

Gullestad, M. (2005). Normalising racial boundaries. The Norwegian dispute about the term neger. *Soc. anthropol*, 13(1), 27-46. <https://doi.org/10.1017/S0964028204000850>

Harlap, Y. (2022). Mikroaggersjon- Hva dreier det seg om? I C. A. Døving (Red), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.

Haugen, H. Ø., & Skilbrei, M.-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.

Kleven, T. A. (2018). Data og data innsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: enhjelp til kritisk tolking og vurdering* (ss. 27-47). Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

Kumashiro, K. K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25–53. <https://doi.org/10.3102/00346543070001025>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=sak01-01&lang=nno>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag vg1/vg2* ((SAK01-01)). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01?lang=nob>

Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen (Red), *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (ss. 17-31). Fagbokforlaget.

Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2017-06-16-51>

Lærum, N. B., Nesse, J. O., Skjeggstad, H & Foss, A. B (2022, 15. november). Atle Antonsen anmeldt: - Han sa «du er for mørkhudet til å være her». *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/zEOMnq/atle-antonsen-anmeldt-han-sa-du-er-for-moerkhudet-til-aa-vaere-her>

Massao, P. B (2022). Rasialisering: Et begrep for norsk samfunns- og utdanningsforskning? I C. A. Døving (Red), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.

Mathé, N. E. H. (2021). Arbeid med fagbegreper i samfunnsfag. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 156-172). Universitetsforlaget.

Midtbøen, A. H (2022). Rasisme på norsk: Begreper og realiteter. I C. A. Døving (Red), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.

Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). Etniske og religiøse minoriteter i læremidler: Lærer-og elevperspektiver.

Moren, S. (2022, 16.november). Deilig å være hvit i Norge. *Aftenposten*.

<https://www.aftenposten.no/norge/i/zEOMnq/atle-antonsen-anmeldt-han-sa-du-er-for-moerkhudet-til-aa-vaere-her>

Nygaard, L. P. (2015). How are you going to say it? Developing your structure. I *Writing for scholars: a practical guide to making sense & being heard*, s. 99– 120. Sage.

Osler, A. (2016). National narratives, conflict and concensus: Challenges for human rights educators in established democracies. I C. S. Lenz., S. Ø. Brattland & L. Kvande (Red.), *Crossing borders: combining human rights education and history education* (s. 113-133). LIT.

Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 26-37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>

Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), s. 1189–1208.

Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2009). *Rasisme og diskriminering : begreper, kontroverser og nye perspektiver*. Norges forskningsråd.

Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2010). The Educated, the One Left Behind and the Killed: Towards a New Understanding of Racism and Discrimination. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(1), 31-52.

Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research. I D. Silverman (Red), *Qualitative research* (ss. 31-46). Sage.

Ryen, E. (2021). Aktualisering og bruk av nyheter i samfunnsfag. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 173-190). Universitetsforlaget.

Ryen, E., Granlund, L., Erdal, S. F (2021). Samfunnsfagenes fagdidaktikk. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.

Røthing, Å. (2016, 17.november). *Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-pedagogikk/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/172404?fbclid=IwAR2Erb5Y3xZ4s28zbwEA6pc0eMCz3SWS%20ERqVqzxtcgkfYn2UK4Zg-6vcvhs>

Røthing, Å. (2016). Skolen som fordoms- og forebyggingsarena? *Dembra, 1*, 36-47.

Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse : perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm akademisk.

Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk. *FLEKS (Oslo)*, 6(1), 40-57.

<https://doi.org/10.7577/fleks.3309>

Røthing, Å. (2021). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm akademisk.

Sibeko, G. J. & Eriksen, K. G. (2022). Innganger til en antirasistisk undervisning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 33-51). Universitetsforlaget.

Silverman, D. (2021). Designing a Research Project. I D. Silverman (Red), *Interpreting qualitative data* (ss. 31-46). SAGE.

Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of 'race'. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9-24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>

Svenkerud, S. W (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (Red), *Metoder i klasseromsforskning Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 92-103). Universitetsforlaget.

Svendsen, S.H.B (2022). Hva er kritisk raseteori- og kan det brukes til å belyse rasisme i Norge? I C. A. Døving (Red), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget

Tjora, A (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg). Oslo: Gyldendal

UNICEF. (2022). *U-REPORT NORGE: Hva mener barn og unge om rasisme?*. UNICEF. <https://www.unicef.no/sites/default/files/inline-images/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJIq.pdf>

Vist, G. (2016). Rasisme og diskriminering: komplekse begrep med mange innhold. *Socialvetenskaplig Tidsskrift*, 15(3-4). <https://doi.org/10.3384/SVT.2008.15.3-4.2571>

Wieviorka, M. (1995). *The arena of racism*. Sage.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: intervjuguide

#### **Intervjuguide**

##### Bakgrunnsinformasjon

1. Undervisningsfag/utdanning og erfaring i skolen
2. Arbeidssted (geografisk område, sosiokulturelt)
3. Skolens uttrykk (homogent/heterogent)
4. Lokalsamfunnet rundt (homogent/heterogent)
5. Fortelle kort om klassen (informant som skal observeres)

##### Rasisme som fenomen

1. Hvordan forstår du rasisme?

##### Formålet med undervisning om rasisme

1. Hva tenker du er skolens og lærerens rolle når det kommer til rasisme?
2. I læreplanen for samfunnskunnskap blir det skrevet at elevene skal «vurdere årsaker til og tiltak som kan forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringar, og drøfte grensene for ytringsfridommen». Hvordan forstår du dette kompetansemålet?
  - a) Hva vektlegger du her?
3. På hvilken måte kan man se dette kompetansemålene i lys av fagets relevans og sentrale verdier?
  - «vurdere årsaker til og tiltak som kan forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringar, og drøfte grensene for ytringsfridommen».
4. Samfunnskunnskap er ofte et fag som undervises i på VG1 når elevene er nye på skolen. Tilrettelegger du rasisme, kommer i årsplanen på grunnlag av dette?
5. Hva ønsker du at elevene skal sitte igjen med etter arbeidet om rasisme?
6. Hva vil du si er hovedmålet med å undervise om rasisme?

##### Undervisning om rasisme

- 1) Hva har forberedt deg på å undervise om rasisme?
- 2) Hva vektlegger du i undervisning om rasisme?
- 3) Hvordan vil du beskrive din undervisning om rasisme?

- a) Hvor lang tid bruker perioden om rasisme å være?
- b) Er temaet integrert i en større overordnet periode? I så fall hvilken.
- c) Hva er du opptatt av i planleggingen?
- d) Hvilke ressurser benytter du deg av?
- e) Hvilke eksempler vektlegger du?

### Tilpassing


- 1) Hva tenker du er viktig for dine elever når dere jobber med temaet rasisme?
- 2) Har du opplevd situasjoner der elever kommenterer rasistisk om hverandre både i undervisning, men også utenfor?
- 3) Er det noen utfordringer ved å undervise om rasisme?
- 4) Benyttes det noen form for elevmedvirkning i undervisning om rasisme?
- 5) Tar du hensyn/ tilrettelegger for at elever kan ha opplevd rasisme?
  - a) På hvilke måter?

### Avslutning

- Er det noe du vil legge til eller utdype? Tusen takk for at du ville bidra til dette prosjektet.




## Vedlegg 2: Vurdering og godkjenning fra SIKT

 Norsk ▾ Celina Mari Aspen ▾

[Meldeskjema](#) / [En kvalitativ undersøkelse om rasismeundervisning i klasser med stort elevmangfold](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

 12.01.2023 ▾

<b>Referansenummer</b> 296839	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 12.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjektittel**  
En kvalitativ undersøkelse om rasismeundervisning i klasser med stort elevmangfold

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

**Prosjektansvarlig**  
Binta-Victoria Jammeh

**Student**  
Celina Mari Aspen

**Prosjektperiode**  
01.01.2023 - 01.06.2023

**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 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

KOMMENTAR TIL GJENNOMFØRINGEN

Det er tatt høyde for at det kan fremkomme særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold om ungdommene. Ungdommene er over 16 år og skal samtykke selv til deltakelse. Det innhentes relativt få opplysninger om den enkelte og behandlingen er avgrenset. Vi vurderer at det er mulig å basere behandlingen på ungdommene sitt eget samtykke.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er Universitetet i Oslo som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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


MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

b6515db63 

## Vedlegg 3: Samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

«En kvalitativ undersøkelse om rasismeundervisning i klasser med stort elevmangfold»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan samfunnskunnskapslærere underviser om rasisme og hva de vektlegger i undervisning omhandlet rasisme. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke hva samfunnskunnskapslærere vektlegger av innhold i undervisning som omhandler rasisme, og hvilke undervisningsmetoder som blir benyttet. Dette innebærer blant annet å se på hvilke perspektiver og tilnærminger som blir brukt omhandlet temaet. Samtidig vil det rettes fokus på hvilke eksempler læreren tar i bruk, og hvilke verktøy de bringer frem i klasserommet for å skape et læringsfremkallende miljø i arbeid med tematikken. Det vil også være relevant å se disse verktøyene i lys av betydningen av relasjoner i klasserommet, og hvorvidt dette spiller en rolle for hvordan en underviser og påvirkningen av elevenes ytringer. Videre vil det bli lagt vekt på om elevene selv mener at undervisningen er betydelig for dem. Problemstillingen som forskningsprosjektet tar utgangspunkt i er «Hvordan tilrettelegger samfunnskunnskapslærere for undervisning om rasisme i klasserom med et stort elevmangfold?» Informasjonen vil innhentes ved å både observere en undervisningstime omhandlet temaet rasisme, intervju samfunnskunnskapslærere om deres opplevelser og erfaringer ved å undervise om det gitte temaet, og ha et gruppeintervju med elever hvor fokuset vil ligge på deres opplevelse av læringen omhandlet temaet. Dette for å få frem lærerperspektivet i undervisning. Forskningsprosjektet er en masteroppgave i samfunnsdidaktikk ved Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å være med på forskningsprosjektet på grunnlag av at du har kompetanse til å undervise i samfunnskunnskap, og har tidligere erfaringer med å undervise i det gitte temaet rasisme.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du samtykker til å delta i forskningsprosjektet, vil dette innebære at undertegnede observerer en undervisningsøkt i din samfunnskunnskapsklasse når det undervises om rasisme. Fokuset på observasjonen vil være hva du vektlegger av innhold, undervisningsmetoder og utsagn fra deg. Du godtar at observasjoner og observasjonsnotater blir brukt til prosjektets formål. Handlingene og utsagnene vil bli anonymisert og registrert elektronisk.

I etterkant vil det også bli gjort et semi-strukturert intervju som omhandler forståelsen for læreplanen i gjeldende «identitet og selvfølelse» og «rasisme», dine tanker rundt opplæring og undervisning i sensitive temaer, hvilke metoder og verktøy du benytter deg av når du underviser i det gitte temaet, utfordringer og tanker rundt planlegging av en slik undervisning og betydningen av din rolle som lærer og klassemiljøet. Det vil også fokuseres på det faktiske undervisningstimen, hvor det er ønskelig at valg som er tatt utdypes. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet som transkriberes og lagres elektronisk.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle personopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Observasjon og intervju vil bli lagret adskilt på en annen enhet enn samtykkeskjemaet. Lydopptak og transkripsjon lagres på TSD (UiO tjeneste for sikker innhenting og lagring av sensitive data). TSD har tilgangsbegrensning, og det er kun prosjektansvarlig og undertegnede som har tilgang. Det er ingen personopplysninger som vil kunne spores tilbake til deg.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes *juni 2023*. Etter prosjektslutt, som vil si etter sensurfall, vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes..

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Oslo ved Binta-Victoria Jammeh (b.v.jammeh@ils.uio.no)
- Student Celina Mari Aspen (celinaas@student.uv.uio.no)
- *Personvernombudet ved UiO (personvernombud@uio.no)*

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Binta-Victoria Jammeh

Student  
Celina Mari Aspen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [**Lærerens bruk av egen beredskap sett i lys av sensitive tema i samfunnskunnskap**], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjoner og observasjonsnotater i eget klasserom
- å delta i intervju med opptak

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Informant Lars sin tegning av «rasisme og diskriminering»

