



UO • Universitetet i Oslo

Rasisme som tema i samfunnsfag og skolen som en arena for erfaringsdeling

“Hvis ikke skolen tar det opp tenker man at det ikke er så viktig, og hvis man ikke snakker om rasisme så tenker man at man ikke har bruk for det [kunnskapen]”

M. Hilal Surbehan & Lejla Jukovic

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

Universitetet i Oslo

1.juni 2022

Rasisme som tema i samfunnsfag og skolen som en arena for erfaringsdeling

En kvalitativ studie om elever med innvandrerbakgrunn og deres opplevelser knyttet til rasisme undervisning og erfaringsdeling

© M. Hilal Surbehan & Lejla Jukovic

2022

Rasisme som tema i samfunnsfag og skolen som en arena for erfaringsdeling

M. Hilal Surbehan & Lejla Jukovic

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

Trykk: Grafisk senter, UiO

Sammendrag

Samfunnsfag er et fag som skal danne mennesker og forberede dem til å bli gode, demokratiske og inkluderende medborgere som kan samhandle med andre i et mangfoldig samfunn. Faget skal også sørge for at elevene blir sett for hvem de er og skolen skal være en arena elevene får uttrykke seg fritt og åpent.

Hovedsakelig har formålet vært å undersøke hvilke opplevelser innvandrerungdom sitter igjen med på et *generelt grunnlag* etter samfunnsfagundervisning på VG1. I dypdykket har vi forsøkt å avdekke hvordan elevene forstår rasismebegrepet. Elevenes konseptualisering av rasismebegrepet har generert innsikt i hvilken kunnskap elevene besitter, og svarene peker i retning av manglende rasismeundervisning. Manglende rasismeundervisning begrenser også elevenes muligheter til å oppleve skolesituasjonen som representativ og relevant for deres kulturelle og etniske bakgrunn. Dermed har det vært aktuelt å undersøke hvorvidt elevene opplever at skolen blir en arena som er mottakelig og åpen for deres personlige erfaringer.

Funnene viser at elevene har tilnærmet lik konseptualisering av rasismebegrepet, der begreper som kultur, etnisitet, religion og hudfarge blir viktige definisjonsmarkører. Elevene er helhetlig fornøyde med samfunnsfagundervisningen. Det er når de inviteres til å reflektere over hva det ville betydd for dem å ha rasismeundervisning, at det fremkommer sterke oppfordringer og ønsker. Elevene har få eller ingen erfaringer med å dele personlige eller egne opplevelser i undervisning. Dette impliserer at elevene ikke har hatt rasismeundervisning, og at elevene ikke opplever skolen som en relevant arena for erfaringsdeling. Det impliserer ikke at elevene er utrygge på sine lærere, men det er snarere initiativtakingen fra lærer som kritiseres.

Abstract

Social sciences is a subject that intends to educate, and prepare students to become good, democratic, and inclusive citizens who can interact respectfully with others in a diverse society. The subject should make sure that students feel seen for who they are, and the school should be an arena where the students are able to express themselves freely and openly.

The main goal has been to investigate which *general* experiences students with immigrant backgrounds have after completing social sciences in the first year of high school. In this deep dive we have attempted to uncover how the students understand the term “racism”. The students' conceptualization of racism has given us insight to their knowledge about the term, and their answers are pointing towards a direction of minimal or no education about the topic. The lack of education about racism also limits the students in experiencing school as a representative and relevant place to discuss and have conversations about their cultural and ethnic background. Therefore, it has been of interest to unravel in which degree the students understand school as an arena that is responsive and open for personal exchanges.

The results show that the students generally have a similar understanding of racism as a term, where they use words such as culture, religion and skin color as important factors in defining the terms. The students are for the most part content with their experiences from social science class. It is when they are invited to reflect upon the importance of education about racism, that they express encouragement and a desire to have this form for education. The students have few or no experience with sharing personal experiences in class. This implies that the students do not have exposure towards the feeling that the school is used as an arena to share experiences. It does not imply that the students are insecure about their teacher, rather it is about the teachers interest and to what degree they take initiative, that needs to be criticized.

Forord

Da har vi endelig kommet i mål med masteroppgaven. Takk og pris for at vi endelig har fullført og oppnådd noe vi har jobbet og strevet med så lenge. Dette føles godt å fullføre, samtidig vemodig, da dette har vært en givende opplevelse.

Vi vil benytte anledningen først og fremst til å uttrykke vår takknemlighet og varme tanker overfor hverandre. Det har vært en ære og velsignelse å dele studietiden med hverandre. Det har vært fem tøffe år, men strevet har føltes lettere med hverandres nærvær og støtte. Studietiden har ikke vært en individuell reise, men en reise for to. Vi er så takknemlige for det gjensidige forholdet, som har kommet godt i nytte også i masterperioden. Vi ønsker å beundre hverandres arbeidsmoral, omtenkksomhet, forståelse, godhet og kjærligheten. Det har vært intense dager med arbeid og det har vært dager med lite arbeid, men alltid mye prat, moro, latter og ikke minst masse god mat. Det er kanskje det vi kommer til å savne mest - hverandres selskap under denne perioden. Alt dette har bidratt til at arbeidsprosessen med masteroppgaven har blitt en minneverdig fase i våre liv. Vi har ikke bare studert et lektorprogram, men vi har studert livet sammen.

Vi ønsker å takke vår godeste veileder, Claudia Lenz, som har vært støttende og viktig for vårt arbeid under masteroppgaven. Hun har gjennom sitt engasjement, dyktighet og interesse for feltet hatt en viktig rolle for oppgavens fremgang.

Videre ønsker vi å takke våre kjære foreldre som har stått ved vår side under tøffe, utfordrende, men også gode og fine stunder gjennom studiene. En stor takk til våre søsken som har bidratt med støttende og varme ord når vi har trengt det, og vært en god heiagjeng. Og takk til våre gode venner som har oppmuntret oss gjennom denne hektiske prosessen, og vist forståelse for vår sosialt fraværende periode.

Blindern, juni, 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	5
Abstract.....	6
Forord.....	8
1. Innledning	12
<i>1.1 Aktualisering og begrunnelse.....</i>	<i>12</i>
1.1.1 Aktualisering av elevperspektiv	13
<i>1.2 Problemstilling og oppgavens fremstilling</i>	<i>14</i>
2. Teoretisk rammeverk.....	15
2.1 <i>Rasisme.....</i>	<i>16</i>
2.1.1 Klassisk rasisme.....	17
2.1.2 Nyrasisme - rasisme uten rase.....	18
2.1.3 Rasialisering	19
2.1.4 Hvordan definerer vi rasisme?	19
2.1.5 Rasisme i Norge	21
2.2 <i>Samfunnsfagets rolle</i>	<i>22</i>
2.2.1 Samfunnsfag i et dannelsesperspektiv	22
2.2.2 Rasisme som samfunnsfaglig tema.....	24
2.3 <i>Rasisme i undervisning</i>	<i>25</i>
2.3.1 Rasisme i lærebøker.....	26
2.3.2 Elevers forståelse av rasismebegrepet	27
2.4 <i>Pedagogiske tilnærminger</i>	<i>28</i>
2.4.1 Fellesskapende didaktikk	28
2.4.2 Culturally responsive teaching	29
2.4.3 Culturally Sustaining Pedagogy	30
2.4.5 Bruk av dagsaktuelle hendelser og nyheter i samfunnsfag.....	31
2.5 <i>Sosiologisk perspektiv</i>	<i>33</i>
2.5.1 Symbolske grenser.....	33
3. Metode	34
3.1 <i>Metodisk tilnærming</i>	<i>34</i>
3.1.1 Semistrukturerte intervjuer.....	35
3.1.2 Fokusgrupper med artefakter	37
3.2 <i>Forberedelse til datainnsamling</i>	<i>41</i>
3.2.1 Intervjuguide.....	41
3.2.2 Pilotintervju.....	42
3.3 <i>Datainnsamling.....</i>	<i>43</i>
3.3.1 Utvalg.....	43
3.3.2 Gjennomførelse av intervjuene.....	45
3.4 <i>Analyseprosessen.....</i>	<i>45</i>
3.4.1 Transkripsjon	46
3.4.2 Koding og kategorisering	46

3.5 Normer for kvalitet i kvalitativ forskning.....	48
3.5.1 Reliabilitet	48
3.5.2 Validitet	49
3.5.3 Generaliserbarhet	51
3.5.4 Transparens og posisjonaltet.....	51
3.6 Etske overveielser	52
4. Funn.....	53
4.1 Elevenes forståelse av rasismebegrepet	55
4.2 Rasisme som tema i undervisningen	56
4.2.1 Arena	58
4.3 Undervisning	60
4.3.1 Fellesskap i undervisningen	60
4.3.2 Lærerens betydning for elevene	63
4.3.4 Elevenes forhold til å dele egne erfaringer	65
4.3.5 Relevant og relaterbar undervisningsinnhold	68
4.4 Misnøye med undervisningsinnhold i samfunnsfag	71
4.5 Oppsummering av resultatene	73
5. Diskusjon.....	73
5.1 Rasismeforståelsens betydning i undervisning	74
5.1.1 Opplever elevene rasisme som et tabubelagt tema?	77
5.2 Rasisme som et samfunnsfaglig tema.....	78
5.3 Undervisning i samfunnsfag.....	81
5.3.1 Fellesskap.....	81
5.3.2 Erfaringsdeling	84
5.3.3 Dagsaktuelle hendelser og relevanse	86
5.3.4 Mangel på representasjon i undervisningsinnhold.....	89
6. Avslutning	90
6.1 Hovedfunn og dets implikasjoner	91
6.2 Videre forskning	92
Litteraturliste	94
Vedlegg.....	100
Vedlegg 1: Intervjuguide - semistrukturert intervju	101
Vedlegg 2: Intervjuguide - fokusgruppeintervju	103
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	104
Vedlegg 4: NSD - godkjenning.....	109
Vedlegg 5: Hijab-saken	114
Vedlegg 6: Asian hate	115
Vedlegg 7: Leo Ajkic	116

Vedlegg 8: Adam Ezzari..... 117

1. Innledning

1.1 Aktualisering og begrunnelse

Rasisme er et tema som gjør seg gjeldende både i en samfunnsmessig kontekst og skolekontekst. Rasisme har fått en større betydning og plass i samfunnsdiskursen og får stadig oppmerksomhet knyttet til enkelthendelser. I overordnet del for verdier og prinsipper for grunnopplæringen i læreplanverket understrekes det at *“alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering”* (Udir, 2020a). Elevene skal bli ivaretatt og ikke utsatt for forskjellsbehandling. Videre blir det påpekt at *“skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn”*. Ulikhetene som skiller mennesker fra hverandre skal bli møtt med anerkjennelse, aksept og forståelse. Det kulturelle mangfoldet er oppfordret til å ivaretas og brukt som ressurs i skolen. Regjeringens *handlingsplan mot rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet og religion* (2019) skal forsøke å bidra til en fornyet og forsterket innsats i kampen mot rasisme og diskriminering (s.4) som vil være gjeldende i fra 2020 - 2023. I handlingsplanen fremkommer det at rasisme og diskriminering skaper frykt og er ødeleggende for den tilliten som må til for å ivareta og utvikle et inkluderende fellesskap. Rasisme og fremmedfrykt kan forårsake og forsterke avstand mellom samfunnsmedlemmer og dermed hindre oppnåelse av et inkluderende og velfungerende fellesskap. Skolen kan bli en arena der elevene nettopp lærer å akseptere ulikheter og meningsbrytere, og lære å møte annerledeshet uten frykt. Det er i skolen elevene kan eliminere fordomsfulle grensemarkører som hindrer at et fellesskap etableres.

I læreplanverket for samfunnskunnskap forekommer det et eksplisitt grunnlag for å ha rasismeundervisning i skolen gjennom dette kompetansemålet; *“vurdere årsaker til og tiltak som kan forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer, og drøfte grensene for ytringsfriheten”* (Udir, 2020b). Videre konstateres det at elevene skal kunne reflektere over forhold i samfunnet, og kritisk vurdere og diskutere ulike sammenhenger, og perspektiver (Udir, 2020b). Det er også proklamert i en stortingsmelding med navn *“Mangfold gjennom inkludering og deltakelse”*, der en del av siktemålet er å legge gode forhold mellom ulike befolkningsgrupper og opprettholde en harmonisk sameksistens mellom disse. Regjeringen skal også ta tydelig stilling til blant annet dagsaktuelle saker på et prinsipielt grunnlag (Meld. St. (2003-2004)). Med det ovennevnte tatt i betraktning, er det en tydelighet rundt både målet

med undervisningen og hensikten til regjeringen om å skape et tolerant samfunn der ulike kulturelle og etniske grupper kan sameksistere, der samfunnets medlemmer er opplyst om og opptatt av dagsaktuelle hendelser, og opplever at de er hørt og sett både i skolen, men også i samfunnet de er en del av.

1.1.1 Aktualisering av elevperspektiv

I rapporten *''Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun''* (2017) viser det til en undersøkelse som indikerer at 3,8 prosent av elevene på 10.trinn var blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på skolen på grunn av nasjonalitet, og 3,6 prosent oppga det samme på grunn av religion eller livssyn (Wasvik m.fl., 2017). Disse tallene indikerer at denne utfordringen bør bli belyst i større grad. Forholdet mellom elever med innvandrerbakgrunn og tematisering av rasisme er et kjent fenomen. Dette leder frem mot hvorfor vi blant annet ønsker å aktualisere og inkludere elevperspektivet i forskningsfeltet. I tillegg bør det vies større oppmerksomhet til hvordan rasisme bør tematiseres og angripes i skolekonteksten.

Det er hensiktsmessig å inkludere et elevperspektiv innenfor skoleforskning og i en didaktisk oppgave. Elevenes stemme, tolkninger og meninger kan være banebrytende for videre utvikling av undervisningsmetoder. På denne måten kan vi som forskere vise lærere hva elever ønsker i sin undervisning og hvilke behov som bør dekkes i fremtidig undervisning. Særlig er elever med innvandrerbakgrunn en aktuell målgruppe, slik at de kan inkluderes i større grad i dette forskningsfeltet. Skolesystemet, undervisningen og lærere kan både gjenspeile et mangfold, men også ivareta det på best mulig måte. Spesielt innvandregutter har den siste tiden vært omtalt i mediene i forbindelse med kriminalitet. Medienes søkelys kan dermed bidra til å skape stereotypier (Medbøen, 2021). I forlengelsen av dette kan elever med innvandrerbakgrunn på videregående skoler i Oslo-Øst også bli stigmatisert på grunnlag av de samme tingene. For at undervisningen og skolesituasjonen ikke skal reproducere disse fordommene er det viktig å skape et inkluderende miljø der elevene opplever at deres mangfold er en ressurs. Opplæringen skal sikre at elevene respekterer at vi alle er ulike og at alle har sin plass i fellesskapet (Erdal, 2021, s. 264).

1.2 Problemstilling og oppgavens fremstilling

Rasisme er ofte omtalt som et sårbart tema, der man enten unngår eller behandler temaet med forsiktighet. Når dette også skjer i skolen; kan det gi elevene et signal om at rasisme er et tabubelagt tema som det ikke bør snakkes om. Det fremkommer i tidligere forskning at rasisme er et spennende tema å lære om, men at det kan oppleves som sårbart for elever som enten har opplevd rasisme eller for elever som er redd for at andre har sterke meninger om temaet (Røthing, 2017, s. 122). Men hvilke erfaringer har egentlig *innvandrerungdom i Oslo-Øst* når det gjelder rasismeundervisning på et generelt grunnlag i samfunnsfag? Hvordan foretrekker de at rasisme belyses og snakkes om, og er de positive til erfaringsdeling? Dette ble utgangspunktet for den overordnede problemstillingen, samt forskningsspørsmålene.

Inspirasjonen for problemstillingen har vært de manglende perspektivene fra innvandrerungdom og deres erfaringer med rasismeundervisning. Til tross for at det finnes flere masteravhandlinger og annen forskning om rasisme, mener vi at denne studien belyser et nokså uberørt forskningsfelt. Forskningsspørsmålene tillater oss å ta et dypdykk gjennom noen konkrete og spesifikke spørsmål om elevenes erfaringer i og utenfor skolen. Vi insinuerer ikke at all innvandrerungdom *har* erfaringer med rasisme, men vi mener at elevene besitter verdifull kunnskap som kan være nyttig for dem å bearbeide i samarbeid med lærer og klassekamerater. Elevenes kulturelle, religiøse og etniske bakgrunn gir dem kunnskap som kan forvandles til gode faglige verktøy i undervisningen, og i livet utenfor skolen, så fremt lærer legger opp til dette.

Problemstillingen lyder som følgende: *Hvordan opplever elever med innvandrerbakgrunn på Oslo-Øst samfunnsfagundervisning om rasisme?*

For å besvare problemstillingen er den blitt delt inn i tre forskningsspørsmål som vil legge føringer for strukturen i analyse- og diskusjonskapittelet:

- 1) *Hvilke(n) rasismeforståelse har elevene?*
- 2) *Hvordan opplever elevene at deres erfaringer er relevante for undervisningen?*
- 3) *I hvilken grad opplever elevene skolen som en arena for å snakke om egne erfaringer?*

Med utgangspunkt i vår problemstilling ønsket vi å hente inn empiri fra en videregående skole som befinner seg på Oslo-Øst. Innsamling av datamaterialet bestod av to ulike intervjuprosesser, i første runde gjennomførte vi semistrukturerte intervjuer og deretter var det fokusgruppeintervjuer. Målet med denne studien er å avdekke elevenes opplevelse fra samfunnsfagundervisning, særlig knyttet til rasisme, fra VG1. Dermed var det hensiktsmessig å ha fokusgruppeintervjuer med artefakter som kunne stimulere elevene og sette i gang tankeprosessen knyttet til forrige skoleåret.

Oppgavens struktur består av fem kapitler. Kapittel 2 tar for seg det teoretiske rammeverket, som inkluderer teori som skal fungere som rammer for å diskutere våre funn i lys av dette. I tillegg vil tidligere forskning bli presentert i dette kapitlet som vil fungere supplerende for å drøfte funn i diskusjonen. I kapittel 3 vil vi ta et metablikk på våre metodiske valg og refleksjoner rundt validitet, reliabilitet, normer for kvalitet samt etiske overveielser. Kapittel 4 viser en grundig presentasjon av våre funn i form av sitater og kommentarer uten å se det i lys av det teoretiske rammeverket. Det er først i kapittel 5 vi løfter frem hovedfunnene og diskuterer dette opp mot tidligere forskning og teori. Her forsøker vi å se på funnene som en del av en større helhet, hvor det knyttes til arbeidet om rasisme i skolen og hvilken rolle samfunnsfaget har.

Vi ønsker ikke å generalisere alle innvandrerungdommers erfaringer knyttet til rasisme undervisning basert på våre funn. Vi er inneforstått med at dette gjør seg gjeldende for vårt utvalg, men er likevel verdifull forskning fordi det gir bedre innsikt i samfunnsfagundervisning fra et elevperspektiv. Det vi ønsker er å bidra til nye funn innenfor dette feltet som kan være inspirasjon og til hjelp for videre arbeid i undervisning om rasisme og inkludering og bruk av elevenes erfaring som en ressurs i undervisningen.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil oppgavens teoretiske rammeverk, samt tidligere forskning presenteres. Den tidligere forskningen fungerer som et supplement for det teoretiske rammeverket, med et formål om å underbygge og støtte teorien. Sammen utgjør litteraturen en grundig gjennomgang for hva som er bakteppet for vår forskning. På den andre siden, eksisterer det

ikke tidligere forskning som er identisk vår problemstilling. Det er likevel hensiktsmessig å bruke den eksisterende forskningen som et rammeverk for å underbygge våre funn.

2.1 Rasisme

Innledningsvis ønsker vi å avklare hvorfor vi velger å redegjøre for rasismens historie og gå tilbake så langt i tid. Det er hensiktsmessig fordi det gir en tidslinje på hvordan rasisme som et begrep har utviklet seg og hva det betyr den dag i dag. Det vil være nødvendig å se på rasisme fra et historisk perspektiv, også fordi det kan forklare hvilke perspektiver som eksisterer og ikke eksisteres i samtiden. Rasismens historie kan legge et grunnlag for menneskets forestillingsevner, og dermed skape en iboende holdning hos mennesker. Formålet med dette kapitlet er derfor ikke å gi en absolutt definisjon på rasisme, men å bruke de ulike perspektivene til å tydeliggjøre hvordan elevene kan forstå rasisme.

Studiet av rasismens historie er viktig fordi vi altfor enkelt betrakter samtidige former og uttrykk for rasisme fullstendig isolert, og historiske studier kan vise både hvordan rasistiske forestillinger kan forsvinne, hvordan de kan anta nye former eller forbli bevart i nye tiders forestillinger (Bangstad & Døving, 2015, s. 38). Derfor kommer vi også til å se på nye tiders forestillinger om rasisme som er fremtredende hos elevenes forståelse av rasisme.

Kombinasjonen av et historisk og samtidsperspektiv på rasisme, kan gjøre det mulig for oss å få et holistisk og bredt bilde av elevenes forståelse.

Ideen om at det finnes overordnede og underordnede raser, spesielt ideen om at rase former kultur og skaper grunnlaget for sosiale forskjeller, søkes veldig langt tilbake i fortiden, som i hovedkilden til moderne europeisk kultur, til og med tilbake til middelalderen (Wieviorka, 1995, s. 3). Det moderne konseptet av rase som grunnleggende mennesketyper som er klassifisert etter fysiske egenskaper, hovedsakelig hudfarge, ble ikke oppfunnet før det attende århundre (Fredrickson, 2002, s. 52-53). Begrepet «rase» på vesteuropeiske språk hadde relevante forutgående betydninger knyttet til dyrehold og aristokratiske slekter. Anerkjennelsen av overlegen raser av hester og hunder var tydeligvis et forvarsel om den biologiske rangeringen av mennesker med forskjellig fysiske egenskaper (Fredrickson, 2002, s. 53). Siden den gang har det vært vanlig å dele mennesker inn i raser hvor det ble betraktet at noen menneskeraser var bedre enn andre. Spesielt med utgangspunkt i raseinndeling etter hudfarge, hvor de hvite ble ansett som overlegne.

Rasismebegrepet er dynamisk, og med samfunnet i stadig endring blir ikke rase utelukkende anvendt for å forklare eller forstå rasismebegrepet. Forståelsen av rasisme handler derfor også om det religiøse, kulturelle, det etniske og sosiale forskjeller mellom mennesker. Det gjør rasisme til et større begrep enn det det opprinnelig var og at rasisme i større grad kan gå ubemerkelig i samfunnets strukturelle organisering. Dermed har vi gått fra tydelige fordommer til mer subtile former for rasisme. Selv om vi har gått over til mer subtile former for rasisme, kan rasisme forstått som kultur også handle om tunge, ideologiske fordommer (Wieviorka, 1995, s. 51). Rasismens historisk viser at det er et behov for dynamisk rasismebegrep som tar høyde for at rasismens uttrykk og innhold endrer seg over tid (Bangstad & Døving, 2015, s. 59).

2.1.1 Klassisk rasisme

I klassisk rasisme, også omtalt som biologisk rasisme, legger man vekt på inndelingen av mennesker i adskilte raser. I Bangstad & Døving (2015, s. 49) refereres det til kulturhistorikeren Torgeir Skorgens (2002) definisjon av klassisk rasisme. Definisjonen innbefatter en biologisk begrunnede og klassifiserende inndeling av menneskeheten ut i fra observerbare formegenskaper som hår- og øyenfarge, nese og leppefasong eller andre fysiologiske bygningstrekk. ‘Rase’ stammer opprinnelig fra en folkelig ideologi på 1960-tallet, om forskjeller mellom mennesker. Denne ideologien ble konstituert som en innebygd tro og holdning om at mennesker kan skilles etter ulike raser (Goodman, Moses & Jones, 2012, s. 21).

Med sterke røtter fra nazistenes ønske om total jødeutryddelse etter andre verdenskrig, ble overbevisningen om at det eksisterer menneskeraser i form av biologiske forskjeller, diskreditert i akademiske miljøer (Rogstad & Midtbøen, 2010, s. 34-35). Anders Todal Jenssen skrev i 1994 en artikkel som ble publisert i Tidsskrift for samfunnsforskning med tittelen «*Rasisme – Hvilken rasisme? Eller: Hvorfor vi ikke finner det vi ikke leter etter*» hvor han understreker at den klassiske rasismen, er utdatert. Han skriver også at da UNESCOs ekspertpanel i 1950 erklærte at det ikke var noe vitenskapelig grunnlag for den biologiske rasismen, ble biologisk rasisme og dens legitimitet i realiteten lagt død (Jenssen, 1994).

Det kan altså fastslås at det biologiske ‘rase’-begrepet kan avvises som uvitenskapelig og som et resultat av sosiale forestillinger snarere enn av biologiske realiteter. Selv om

Samfunnsvitere har påpekt at det er uvitenskapelighet ved disse kategoriseringene av raser, er det så dypt forankret i populære forestillinger og forståelser, at det ikke forsvinner fra menneskenes forestillingsevner (Rogstad & Midtbøen, 2017, s. 247). Dermed endret rasismen sin karakter ved å ikke lenger dreie seg om genetikk og rase. Dette gjorde at man fikk en annen forståelse av rasisme som utelukket begrepet 'rase' fullstendig, og knyttet seg mer til kultur, religion og det man heller refererte til som biologi.

2.1.2 Nyrasisme - rasisme uten rase

I nyere samfunnsvitenskap benyttes gjerne et utvidet rasismebegrep, som favner en stor del av dagens innvandringsmotstand. Denne nye formen for rasisme kalles for nyrasisme eller kulturrasisme. Begrepet rommer rasistisk praksis som knytter seg til argumenter om å bevare den nasjonale kulturen (Fangen, 1993, s. 19). Dagens forståelse av rasisme har derfor endret sin karakter, der begrepet har blitt kulturalisert (Helland, 2015, s. 123). Dette skiftet fra "rase" til "kultur", betegnes ofte som overgangen fra den klassiske – "gamle" – rasismen, som er beskrevet ovenfor, til såkalt nyrasisme (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 8). Noen forskere bruker ordet 'nyrasisme' for å betegne et skifte fra hierarkiske rangerte 'raser', til begrunnelsen om at det er antatte uforenlige kulturforskjeller (Gullestad, 2002, s. 117).

Dagens forståelse av rasisme har endret sin karakter, der begrepet har blitt kulturalisert (Helland, 2015, s. 123). Selv om rasisme har endret forståelse, er det en felles oppfatning at det har skjedd et retorisk skifte på den politiske høyresiden, der 'rase' har blitt erstattet med 'kultur' som viktigste ordnede kategori (Rogstad & Midtbøen, 2010, s. 36). I følge Gullestad (2002, s. 149) legger nyrasisme vekt på at kulturforskjeller er uforenlige. Den kan omfatte både mennesker som anses som synlig forskjellige, og mennesker som ikke anses som synlig forskjellige, men hvis kultur og religion anses for å være fremmed. Antatte uforenlige kulturforskjeller legger grunn til antakelsen om at kulturblanding kan føre til konflikt. Individuer som oppfattes som kulturelt annerledes blir tilskrevet egenskaper som representerer en form for trussel mot nasjonalstaten eller majoritetens livsførsel (Rogstad & Midtbøen, 2010, s. 36). Det virker som om at rasisme manifesterer seg i kultur som utgangspunkt og ikke i biologi, men det splittelsen mellom mennesker vil likevel forekomme nettopp på grunn av kulturforskjeller og fremmedfølelse overfor hverandre. Likheten mellom nyrasisme og den klassiske rasismen er forestillingen om at det eksisterer verdimeisig hierarki, som indikerer på at noen mennesker blir betraktet som bedre og mer verdt enn andre (Rogstad & Midtbøen, 2010, s. 36).

2.1.3 Rasialisering

Rasisme som et fenomen knyttes naturligvis til strukturell rasisme, som ofte blir referert til som rasialisering. Rasialisering viser til en tilstand der rasisme er innbakt i en sosial praksis, og dermed flyttes fokuset fra enkeltindivider og over på samfunnsstrukturelle forhold (Rogstad & Midtbøen, 2009 i Bangstad & Døving, 2015, s. 19-20). Dette understreker også Gullestad (2002) som skriver at rasialisering i prinsippet er et mer nøytralt begrep, men som kan underbygge rasistiske handlinger (s. 271). Det handler ikke om rasistiske holdninger hos enkeltindivider, men rasisme som finnes i samfunnsstrukturer. Det bidrar til at sosiale grupper kan defineres som *noe annet* enn majoriteten, samtidig innebærer det å skape et tilfreds 'vi' som tas for gitt og dermed usynliggjøres (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 9).

Et helt avgjørende aspekt ved rasialisering er forståelsen av at "innvandrere", "svarte" eller andre ofre for rasisme ikke er hovedfokuset. Det er snarere majoritetens praksisformer som bidrar til opprettholdelsen av utenforskap langs ulike etniske skillelinjer i vestlige samfunn. Rasialisering handler om ulike hverdagspraksiser og språklige kategorier som majoriteten oppfatter som naturlige, og som skaper uoverstigelige barrierer for minoritetsbefolkningen (Rogstad & Midtbøen, 2010, s. 38). Skillet mellom "oss" og "dem" fremstår som mer naturlig og mer akseptert, fordi det nettopp bygger på de språklige kategoriene som lager skiller mellom ulike grupper av mennesker. Språket er med på å underbygge oppfatninger av minoriteter som kulturelt forskjellige og verdimesig underlegne (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 9).

2.1.4 Hvordan definerer vi rasisme?

Som etterfulgt av en beskrivelse av rasismens utvikling fra en biologisk forståelse til en kulturell forståelse, er det viktig å snevre inn spesifikke definisjoner av dette fenomenet. I følgende del ønsker vi å legge til grunn konkrete definisjoner av rasisme som skal fungere som et rammeverk for å knytte elevenes svar om deres egen forståelse av rasisme.

Redegjørelsen av ulike definisjoner er svært viktig og det er hensiktsmessig for å kunne avgrense et begrep slik at man får en klarere forståelse overfor fenomenet.

Den første definisjonen av rasisme baserer seg kun på rasebegrepet. I følge nettsiden *Merriam Webster* er denne definisjonen knyttet til første kjente bruken av rasisme i 1902.

Som tidligere nevnt, er en slik definisjon svært beslektet med den historiske forståelsen av begrepet; nemlig at rasisme er et snevert begrep som innbefatter kun en forståelse av en såkalt 'rase', og ekskluderer dermed forståelsen av kultur. Rasisme defineres dermed på følgende måte

En tro på at rase determinerer menneskelige egenskaper og kapasiteter, og at raseforskjeller produserer en iboende overlegenhet til en bestemt rase (*Merriam-Webster*, u.å.)

Rasisme forstås som et fenomen som er dynamisk, emosjonelt og strukturelt. På bakgrunn av dette og fordi rasisme har tatt nye former gjennom tiden, finnes det derfor også flere definisjoner. Et eksempel på en slik definisjon er tatt fra *Store Norske Leksikon*

Rasisme er i smal betydning oppfatninger, holdninger eller handlinger som deler mennesker inn i påståtte «raser» hvor noen hevdes å være mer verdifulle enn andre. I dag brukes begrepet rasisme også i vid betydning om flere former for etnisk diskriminering som ikke nødvendigvis bygger på forestillingen om «menneskeraser», men som også skjer på basis av andre kjennetegn som nasjonalitet, utseende, kultur eller religion (Skorgen, Ikdahl & Berg-Nordlie, 2022).

Denne definisjonen inkluderer flere aspekter ved rasismebegrepet i motsetning til den første. I boka *Hva er rasisme* av Sindre Bangstad og Cora Axel Døving (2015) understreker innledningsvis at det ikke er enkelt å gi begrepet en kort, uttømmende og entydig definisjon (s. 10). Denne forståelsen og definisjonen av rasisme inkluderer henvisning til religion og kultur, og der det er snarere snakk om kultur og religion fremfor rase når vi snakker om rasisme. Definisjonen til Bangstad & Døving (2015) inkluderer spesifikt minoriteter og innvandrere som en utsatt gruppe for rasisme. Den siste definisjonen vi ønsker å ta med er

Rasisme er holdninger og handlinger som definerer individer med antatt eller reell tilhørighet til en bestemt gruppe (og ofte minoriteter, særlig innvandrere) som så fundamentalt annerledes at de anses som kulturelt eller på annen måte mindreverdige og at de derfor bør utestenges eller kan diskrimineres (Bangstad & Døving, 2015, s. 13).

Ord har ikke bare en konvensjonell betydning, men også konnotasjoner som betyr at de fremkaller forestillinger som ikke behøver å ha noe med den leksikale definisjonen å gjøre (Brox, 1997, s. 13-14). Når vi bruker et ord i samsvar med leksikalsk definisjon, kan man ikke utelate at vedkommende kommer til å forstå ordet ut i fra deres egen forståelse basert på erfaringer og forestillinger. Dermed er rasisme dynamisk, ikke bare i forbindelse med den historiske konteksten og at begrepet har vært i endring gjennom tiden, men også i form av enkeltindividets forståelse av begrepet og hvilken betydning de selv legger vekt i tolkingen av begrepet.

Uavhengig av hvilken definisjon av rasisme vi forholder oss til, vil betydningen av ordet ‘forskjeller’ og ‘diskriminering’ være sentralt. Diskriminering er en form for systematisk forskjellsbehandling på grunnlag av et individs eller en gruppes medfødte eller ervervede karakteristika, som hudfarge, kjønn, alder, etnisk eller nasjonal bakgrunn, religion- og livssyn, seksuell orientering, funksjonsnivå eller liknende (Bangstad & Døving, 2015, s. 14). Mange velger å heller snakke om diskriminering fremfor rasismebegrepet for det kan oppfattes i større grad som ubehagelig, og diskriminering oppleves som mye enklere å snakke om enn rasisme. Det kan også være fordi diskrimineringsbegrepet først og fremst forbindes med handlinger på individnivå og i mindre grad forholder seg til ideologi og sosiale strukturer (Rogstad & Midtbøen, 2010, s. 42).

2.1.5 Rasisme i Norge

‘Norge består av en ikke rasistisk befolkning’ var en av de viktigste konklusjonene i forskningsrapporten ‘Svart på hvitt’ av Hernes & Knudsen (1990) som ble utgitt på 90-tallet (Orupabo, 2021, s. 116). Norge har ofte blitt fremstilt som en nasjon og befolkning som avstår fra rasisme. Nordmenn oppdras til å se på seg selv som vidsynte og tolerante, med sosial bevissthet og ansvarsfølelse (Hernes & Knudsen, 1990, s. 11). Samtidig som de blir oppvokst med slike verdier og forestillinger, kommer det likevel frem at nordmenn skiller tydelig mellom dem selv og "de andre". I rapporten ‘Svart på hvitt’ kommer det frem at nordmenn har liten erfaring med mangfold i språk, hudfarge, tro og framtrede. En fremmed skiller seg lett ut blant 'egentlige' nordmenn. Dette påvirker også kontaktmønstre som viser at nordmenn svært sjelden har personlig erfaringer med direkte og jevn kontakt med innvandrere (s. 21/51). Selv om rapporten konkluderer med at Norge ikke består av en

rasistisk befolkning, er det likevel spor av dette og det fremstilles forsiktig at rasistiske holdninger kommer til uttrykk mot innvandrere.

Konklusjonene og flere av uttalelsene som kom frem i rapporten til Hernes & Knudsen (1990) stemmer ikke overens med kunnskap som har kommet frem de siste årene og med dagens samfunn i Norge. I 2019 kom det en ny rapport "*Holdninger til diskriminering, likestilling og hatprat i Norge*" av Guri Tyldum som viser et helt annet bilde enn konklusjonen som kom frem i forskningsrapporten fra 1990. I følge rapporten ble det fremstilt på nyhetskanalene at en av fire nordmenn var rasister. Benektelsen og avstanden fra rasisme i Norge og fortellingen om Norge som enten et rasismefritt eller gjennomrasistisk samfunn handler først og fremst om hva samfunnsvitere definerer som rasisme (Orupabo, 2021, s. 116).

Det er forskjeller mellom konklusjonene fra disse to rapportene. Frode Helland (2015) skriver i "*Rasisme uten rasister i Norge*" at det er betydelig forskningslitteratur som viser at det eksisterer rasisme og diskriminering i Norge på en rekke nivåer, fra holdninger hos enkeltindivider til praksiser i arbeidslivet og i det offentlige rom (s. 108-109). Et av de viktigste poengene til Helland (2015) er at man unngår å snakke om rasisme og gjør det til et tabubelagt tema. I følge forskningen at rasisme finnes imidlertid i Norge. Denne rasismen representerer et betydelig problem og utfordring i hverdagen for de som rammes av den - nå som før (Bangstad & Døving, 2015, s. 133). Internasjonale undersøkelser indikerer at Norge er blant de landene i verden hvor man relativt sett finner lite rasisme. Drapet på Benjamin L. Hermansen rystet hele Norge og førte til en storstilt massemønstring mot rasisme (Bangstad & Døving, 2015, s. 7). Det kan sies at det var i lys av denne grufulle hendelsen at problematikken om rasisme ble løftet frem i større grad i det norske samfunnet.

2.2 Samfunnsfagets rolle

2.2.1 Samfunnsfag i et dannelsesperspektiv

I boken *Introduksjon til samfunnskunnskap* skriver Børhaug, Christophersen & Aarre (2017, s. 29) om hva som normativt er det viktigste elevene bør lære seg i samfunnsfaget.

Samfunnsfag i skolen er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. Denne formuleringen løfter fram en ambisjon om at samfunnsfagene

skal legge til rette for en undervisning og læring som bidrar til å gjøre elevene rustet til å handle, delta og påvirke egne liv og samfunnet, både nå og i fremtiden (Erdal, Granlund & Ryen, 2021, s. 13).

I skolepolitisk debatt er fagenes nytte for elevene et ofte fremhevet perspektiv. Man er opptatt av at undervisningen i skolen må knyttes direkte til elevenes hverdag og oppleves som nyttig for dem (Børhaug, 2005, s. 173). Læring er å konstruere egen kunnskap i møte med et formidlet innhold, og det innebærer at elevenes forutgående forståelse må aktiviseres og utvikles. Men dannelsesperspektivet understreker likevel betydningen av å knytte fagene til elevenes virkelighet ytterligere ved sin understrekning av at fagene skal gi grunnlag for elevenes deltakelse og handling i samfunnet. Samfunnskunnskap har særdeles gode muligheter for å konkretisere og knytte faget til elevenes verden (Børhaug, 2005, s. 175).

Skolen skal bidra til at elevene tilegner seg fagspesifikk kompetanse i tråd med ulike kompetansemål i flere fag, samtidig som skolen skal fremme kritisk tenkning, demokrati og likestilling. Dette skal skje i et klasserom, der det potensielt sett kan eksistere et hav av ulike meninger og holdninger, også kalt et uenighetsfellesskap (Andresen, 2020, s. 151). Ulike faktorer kan påvirke undervisningssituasjonen, på slik måte at noen lærere unngår, og dermed velger bort undervisning som skaper debatt og diskusjoner (Andresen, 2020, s. 151).

Det stadig mer mangfoldige samfunnet i Norge setter et nytt press på skolen og lærere. I takt med samfunnet, blir også klasserommene mer mangfoldig. Økt heterogenitet fører til at politiske, etniske og religiøse skillelinjer blir mer synlige og flyter til overflaten i alle klasserom der elever og lærere møtes. Hvilken betydning har nettopp disse kontekstuelle faktorene for lærerens skjønn, når det skal undervises i temaer som oppleves som kontroversielle? (Andresen, 2020, s. 152).

Skolen skal bidra til å danne gode samfunnsborgere, ved at elevene blant annet får innsikt i det kulturelle mangfoldet som eksisterer og vise respekt for ulike overbevisninger (opplæringsloven, 1998, § 1-1; Utdanningsdirektoratet, 2015 i Andresen, 2020, s. 152). Å omsette politiske idealer til praksis, som den demokratiske medborgeren, er en stor og krevende oppgave. Det er essensielt at idealer oppleves som relevante og kan knyttes til ulike elevers erfaringer. Et nødvendig grep fra lærerens side er derfor å bruke både personlig og profesjonelt skjønn som er tilpasset den sosiale konteksten i klasserommet (Andresen, 2020,

s. 152).

Det er viktig at alle elevene inkluderes inn i fellesskapet og at ingen skal føle seg støtt av hvordan et tema blir fremstilt i undervisningen. Kontroversielle temaer kan skape debatt og en agonistisk diskusjon, og det krever orden og kontroll i klasserommet. Læreren må være åpen for det uventede og for ulike utfall diskusjonen kan ta. Læreren må også ta hensyn til systemfaktorer. Lærerens handlingsrom blir begrenset fordi mye av fagstoffet må prioriteres med tanke på eksamen. På grunn av begrensningene "vinner" ofte kompetansemålene over dannelsesidealet, ettersom det er disse elevene skal bli målt etter på eksamen (Andresen, 2020, s. 162).

2.2.2 Rasisme som samfunnsfaglig tema

Skolen har i mange sammenhenger blitt skildret som en viktig arena for inkludering og integrering og kan slik ha en nøkkelrolle i å forebygge rasisme (Erdal, 2021, s. 264). Elevene skal kunne til å opprettholde og videreføre menneskeverdet og reflektere rundt at ingen skal bli utsatt for diskriminering, slik det står i *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Udir, 2020a, s. 4). Læreplanen for samfunnsfag i samfunnskunnskap på videregående skole legger blant annet til rette for undervisning om rasisme (Erdal, 2021, s. 265). Kompetansemålet er følgende; "vurdere årsaker til og tiltak som kan forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer, og drøfte grensene for ytringsfriheten" (Udir, 2020b). Selv om skolen har et helhetlig ansvar for å motvirke rasisme, er det likevel noen fag som egner seg bedre for å tematisere rasisme og det gjelder i aller høyeste grad samfunnsfag (Erdal, 2021, s. 270).

Samfunnsfaget skal sørge for at elevene blir bevisste på hvordan vi er historieskapte, òg historieskapende (Udir, 2020c). Det innebærer at elevene skal forstå samfunnsfenomener i lys av fortiden, samtiden og framtiden. I arbeid med rasisme kan man legge til grunn at elevene ikke bare skal ha kjennskap til viktige hendelser i fortida, men at de også kan trene på å se hvordan slike hendelser har en del av en større historisk sammenheng (Erdal, 2021, s. 275). Videre er det viktig å skape en undervisning som inkluderer elevenes egne erfaringer samtidig som man gjør historiske hendelser relevant. De vil kunne relatere seg til slike faglige temaer på en måte som ikke andre kan, og måten vi bruker disse erfaringene på i klasserommet, betyr noe for hvordan disse elevene ser på seg selv og hvordan de blir sett på av andre (Erdal, 2021, s. 276). Rasisme har dype røtter og elevene trenger å kjenne til disse

for å forstå rasisme som fenomen i dag. Det blir påpekt at det i undervisningen blir vektlagt rasismens mørkeste historier og at rasisme fort er lagt til andre steder og andre tider. Dette kan føre til at elever som opplever rasisme kjenner på at deres erfaringer ikke blir sett på som en reell utfordring (Erdal, 2021, s. 276).

2.3 Rasisme i undervisning

Skolen har vært i mange sammenhenger skildret som en viktig arena for inkludering og integrering og kan slik ha ei nøkkelrolle i å forebygge rasisme (Erdal, 2021, s. 264). Skolen kan dermed sies å være en viktig samfunnsarena for å skape verdier som toleranse, likeverd og solidaritet, og bekjempe ekskludering og rasisme. Læreplanen for samfunnsfag i grunnskolen og i samfunnskunnskap på videregående skole legger til rette for undervisning om rasisme og andre former for gruppefiendskap (Erdal, 2021, s. 265). Dersom man skal jobbe målrettet mot fagfornyelsens ambisjon om at skolen skal være demokratisk anti-rasistisk arena, er det nødvendig at man har en mer presis forståelse av rasialisering og rasisme. Riktignok er det flere ganger vist til skolens rolle i å fremme demokratisk medborgerskap og å motvirke diskriminering (Eriksen, 2021, s. 106).

I *“Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet”* har Reidun Faye (2021) forsket på ubehaget som oppstår i klasserommet når det gjelder rasismebegrepet. I artikkelen pekes det på pedagogiske fordeler ved å gi rom for ubehag i møte med rasisme. Mange lærere føler nettopp ubehag, i møtet med sensitive tema som rasisme. En rekke nasjonale og internasjonale studier viser at lærere ofte unngår situasjoner knyttet til denne tematikken (eller andre uttrykk for fordommer blant elevene), fordi de opplever at de har få verktøy til å kunne arbeide med forebygging av rasisme. Ubegag innebærer følelser som irritasjon, bekymring og frustrasjon. Disse følelsene kan vekkes når lærer problematiserer etablerte forståelsesrammer (Faye, 2021, s. 187-188).

Ved å benytte seg av “pedagogy of discomfort”, også kalt “ubehagets pedagogikk”, kan man anvende ubehaget i klasserommet som en arena for potensiell endring (Zembylas, 2010 i Faye, 2021, s. 187-188). Ved å skape rom for ubehag, kan lærer bruke klasserommet til å håndtere sensitive tema som skaper emosjonell ambivalens. Dette innebærer følelser som ofte oppfattes som negative eller “feil” i klasserommet. Å skape rom for ubehag innebærer nettopp det å utforske disse følelsene, og sette ord på dem. Først da kan man bli utfordret og

være kritisk til for eksempel strukturell rasisme ved å skape et rom for det flere synes er ubehagelig (Faye, 2021, s. 188).

Åse Røthing (2017) undersøker også rasisme i undervisning i norske skoler. Noen av funnene Røthing kom fram til var at elevene syntes at rasisme var et spennende tema å lære om, men at det kan være et sårbart tema fordi på den ene siden er det elever som har opplevd rasisme og på den andre siden er det elever som har veldig sterke meninger om denne tematikken (s. 122). Et annet interessant funn er at rasisme gjerne ble behandlet som et ekstremt og marginalt fenomen, både i bøker i historiefaget og i samfunnsfag, med noe bredere forståelse, men likevel knyttet til ekstreme holdninger og handlinger (Røthing, 2017, s. 159).

2.3.1 Rasisme i lærebøker

Rasisme som tema i lærebøker og undervisning har gjennomgått en utvikling i lys av omfang og betydning. Fra å være ansett som et verdi- og danningsspørsmål uten å bli behandlet som et aktuelt samfunnsproblem i L97 og 2002, ble det omtalt ett sted i læreplanen for samfunnsfag etter kunnskapsløftet i 2006 (K06) der rasismeundervisningen skulle trekke linjer mellom nåtid og fortid. Rasisme ble også et tema forbeholdt historiefaget i større grad enn samfunnsfag, noe som ga indikasjoner på at rasisme var et “tilbakelagt fenomen” og “*et onde vi har lagt bak oss*” (Røthing, 2015, 76-77). Etter K06 skulle ikke elevene lenger jobbe med problemstillinger knyttet til rasisme, men heller de utfordringene innvandrere og barn av innvandrere møtte på i det flerkulturelle Norge.

Etter enda en revidering gjennom Kunnskapsløftet i 2013, skulle rasisme bli tematisert som en aktuell utfordring i samfunnsfaget, med vekt på antirasistisk arbeid (Røthing, 2015, s. 77). Videre, viser en kartlegging av ulike læremidler for ungdomstrinnet og videregående opplæring, at rasisme kommer frem som et viktig tema. Rasisme fremstår som et viktig tema for flere lærebokforfattere, der begrepet “rasisme” forekommer flest ganger innenfor samfunnskunnskap og ikke historie. Gjennom analyser av stikkordregisteret på ulike bøker (utgitt i 2006 og 2008) derimot, kommer det frem at rasisme ikke behandles som et aktuelt tema i mange av tilfellene med ett unntak fra 2014 (Røthing, 2015, s. 79). Det er bemerkelsesverdig at denne forskningen ikke kan fastslå eller si stort om hvor aktuelt rasisme behandles som tema i lærebøker i dag, da forskningen er gammel.

2.3.2 Elevers forståelse av rasismebegrepet

I mange tilfeller kan begrepet *rasisme* være et vanskelig begrep å bruke, der man ofte tyr til unngåelse istedenfor (Eriksen, 2021, s. 105). I arbeidet med å avdekke ungdommers erfaringer med rasisme, kan det være hensiktsmessig at begrepet forstås i lys av elevers *konseptualisering av rasismebegrepet*. Som belyst tidligere, foreligger det ulike definisjoner på rasisme som kan forme hvordan vi forstår både fortid og nåtid. I forlengelsen av dette, vil elevers (ulike) rasismeforståelse kunne si noe om hvordan de tolker ulike hendelser i verden den dag i dag. Elevers rasismeforståelse kan både skyldes hvilken forståelse av rasisme som undervises om på skolen (fra lærerens perspektiv), men også si noe om hva elevene har lært og dermed hvilke forestillinger om rasisme som mangler i undervisningen. Dette er nettopp avgjørende for hvilke perspektiver og forestillinger om rasisme elevene internaliserer (Hagen, 2021, s. 148/152).

En affektstudie gjennomført i samfunnsfagundervisning på mellomtrinnet, av Kristin Gregers Eriksen (2021) viser at ungdom opplever et tabu knyttet rasisme. Dette fremkommer først som et tema som elevene ikke ønsker å lære mer om fordi de forbinder begrepet med noe "stygt" eller tabubelagt. Videre, fremstår tabuet som en tro om at man ved å snakke om rasisme egentlig anerkjenner at det eksisterer et etnisk, biologisk eller rasemessig hierarki (Eriksen, 2021, 105/109). Elevenes anskuelse er forankret i en gjennomgående utbredt forståelse av rasisme, nemlig en biologisk forståelse (Næss, 2014, s. 15).

Et annet funn som fremkommer gjennom en kvalitativ studie med elever (og lærere) om deres oppfatning av rasisme (Arif, 2021), er at det eksisterer to aspekter ved begrepet som det legges vekt på. Disse aspektene tillegges det både en strukturell og ideologisk forståelse. Det strukturelle aspektet impliserer at rasisme handler om systematisk undertrykkelse av mørkhudede mennesker, der elevene bruker ord *som diskriminering på bakgrunn av rase, etnisitet, religion, eller rasisme utøvd av staten, forskjellsbehandling, og innvandrere som byrde* til å forklare en systematisk undertrykkelse av mennesker som ikke er hvite (Arif, 2021). Det ideologiske, innebærer at hvithet og den hvite rase er overlegen (Arif, 2021, s. 51). En gjenganger i elevens svar fra intervjuene er knyttet til hvithet og hudfarge, og videre der rasismebegrepet knyttes til makt og ideologi (Arif, 2021, s. 33). Dette tydeliggjøres ved at hvithet oppleveres som en sterk motmakt mot andre hudfarger. Det kommer også frem hos

elevene en enighet om at det er viktig med en felles forståelse av hva rasisme innebærer (Arif, 2021, s. 53).

2.4 Pedagogiske tilnæringer

Forståelsen av rasisme og hvordan det har utartet seg i den historiske konteksten, er vel så viktig som å undersøke hvordan rasisme gjør seg gjeldende i Norge og hvordan den tar plass i vårt samfunn i samtiden. I tillegg til dette er undervisningsformer og pedagogiske tilnæringer svært sentral i vår oppgave for å kunne besvare problemstillingen vår. Vi ønsker å danne et teoretisk grunnlag som vil legge føringer for analysen vår når vi skal forsøke å forstå elevenes svar i lys av rasismeundervisning. Dermed er det viktig å se på hvilke pedagogiske tilnæringer i undervisning i flerkulturelle klasserom som er nødvendig for å inkludere mangfoldet. Det er også viktig å se hvilket potensial en samfunnsfagundervisning kan ha for å fungere optimalt i arbeidet om rasisme sett fra et elevperspektiv.

2.4.1 Fellesskapende didaktikk

Fellesskapende didaktikk er et begrep som opprinnelig tar utgangspunkt i å skape et fellesskap i klasserom gjennom undervisning, med hensikt å forebygge mobbing. Til tross for at begrepet tar utgangspunkt i et slikt perspektiv, gjør den seg gjeldende på andre måter. Vi ser det hensiktsmessig å inkludere et perspektiv om fellesskapende didaktikk i vår oppgave da den vil bidra til å forklare undervisning knyttet til rasisme. Vi forstår fellesskap som en viktig forutsetning i enhver klasse for å kunne undervise, spesielt, om rasisme. Fellesskap er dessuten et gjennomgående tema i empirien vår, og det blir dermed nødvendig å se på dette fra et teoretisk perspektiv.

Elever trenger å ha det trygt og godt på skolen. Det er de voksnes ansvar å sørge for at elever opplever å bli sett, hørt og bety noe. At andre mennesker anerkjenner oss og bekrefter at vi er verdifulle i deres øyne er et menneskelig behov. Gjennom gjensidige utvekslinger av dette, både ved å gi men også motta, kan vi bygge relasjoner som er basert på tillit og varige forbindelser i våre mellommenneskelige fellesskap, for eksempel i skolen (Restad & Sandsmark, 2021, s. 3).

Når læringens felles dynamikk, faglige mening og praksis forstås i lys av didaktikkens pedagogiske spørsmål, kan vi få en rekke byggesteiner til fellesskapende didaktikk. Med

andre ord, en didaktikk som har som hensikt å skape felles tilhørighet og engasjement i undervisningen (Restad & Sandsmark, 2021, s. 23). I gjennomførelsen og oppnåelsen av dette, er en kontekstnær undervisning svært relevant. Kontekstnær undervisning handler om fagkunnskap som settes i samspill med annet kunnskap fra elevenes og lærerens miljømessige bakgrunn, etnisitet, og/eller lokalhistorie (Restad & Sandsmark, 2021, s. 28).

Fellesskapende didaktikk handler blant annet om å minimere ulike former for ulikheter mellom elever ved å styrke undervisningsfellesskapet (Restad & Sandsmark, 2021, s. 29). Klasserommets klima og kultur kan ha stor betydning for elevers selvopplevelse både som enkeltperson i klasserommet, men også som en del av et større fellesskap; altså det faglige og sosiale kollektivet i klassen. Trygghet og respekt mellom elever, og mellom lærer og elever blir dermed helt essensielle og grunnleggende premisser for at elever skal få adgang til å forstå seg selv og andre (Restad & Sandsmark, 2021, s. 34).

2.4.2 Culturally responsive teaching

I Geneva Gays artikkel *“Teaching to and through cultural diversity”* (2013) skriver hun om viktigheten og anerkjennelsen av å inkludere etnisk og kulturelt mangfold i undervisningen. Hun har utarbeidet begrepet “Cultural Responsive Education”, som også kan bli oversatt til kulturelt responsiv undervisning (KRU). Hovedtanken bak dette begrepet er at lærer skal kunne tilegne seg mangfoldskompetanse og ta i bruk kulturelle ressurser som finnes i klasserommet for å legge til rette for en bedre undervisning (Gay, 2013, s. 51). Følgende kan kulturelt responsiv undervisning defineres som:

Å anvende kulturkunnskapen, tidligere erfaringer, referanserammer og prestasjonsstiler til mangfoldige elever for å gjøre læringsprosessen mer relevant og effektiv for dem. Det er et verktøy for å forbedre prestasjoner ved å undervise ulike elever gjennom sine egne kulturelle filtre (Gay, 2013, s. 50).

Et av de viktigste poengene til Gay (2013) er at lærere og studenter ofte ikke kommer fra samme etniske, kulturelle og sosiale bakgrunn, disse kulturelle forskjellene kan dermed skape store utfordringer knyttet til læring og effektiv undervisning (s. 67). Ulikhetene bidrar til å skape avstand mellom lærer og elev, som gjør det vanskelig for begge parter å kommunisere, særlig for læreren som skal undervise til elever i et mangfoldig klasserom. Et annet poeng som kommer frem i artikkelen er knyttet til ulikheter og forskjellige sider av ulikheter. Den

positive siden ved ulikheter er gjerne knyttet til mat, klesplagg, musikk og andre kulturelle forskjeller som ikke anses som en trussel mot majoritetskulturen. På den andre siden er ulikheter knyttet til etnisitet, hudfarge eller diskriminering ansett som et tabubelagt tema og er dermed ikke i like stor grad brakt inn i undervisningen. Dette skyldes av at lærere fokuserer på trygge, og ikke sårbare temaer knyttet til mangfold (Gay, 2013, s. 57). Det betyr altså at det er forskjell i hvordan ulikheter blant kulturer og elever blir behandlet i undervisningen, det er noe som blir brakt frem mens andre ting forblir i skyggen.

For å utvikle mer positive oppfatninger om etnisk og kulturelt mangfold, må lærere forstå hvordan og hvorfor kultur og forskjeller er et viktig grunnlag for KRU. Siden kultur og annerledeshet er en ubetinget del av den menneskelige arven, er det uaktuelt for lærere å hevde at de kan ivareta elevenes behov uten å engasjere og ta i bruk deres kulturelle bakgrunn (Gay, 2013, s. 60-61). Derfor bør elevenes kulturelle bakgrunn, meninger, holdninger og erfaringer bli tatt opp i klasserommet som en del av undervisningen som kan bidra til en dypere forståelse innenfor et tema i undervisningen.

I motsetning til tidligere forskere som la større vekt på historisk kunnskap og erfaringer, lente Gays preferanse alltid mot et mer kulturelt og samtidsinnhold, med historiske erfaringer som grunnleggende påvirkningskraft. Vektleggingen av å lære "til" og "gjennom" kulturelt mangfold kan bidra til å hjelpe elevene å tilegne seg nøyaktig kunnskap om samfunnet og kunnskap om livet, kulturene, bidragene, erfaringene og utfordringene til forskjellige etniske og rasegrupper i det amerikanske samfunnet (Gay, 2013, s. 49), som også gjør seg gjeldende i norsk kontekst og svært relevant for vår oppgave.

2.4.3 Culturally Sustaining Pedagogy

Som en motsats til Gays perspektiv om kulturresponsiv- og relativistisk undervisning, kritiserer Django Paris (2012) begrepene responsiv og relativ i denne sammenhengen. Kritikken ligger i om disse begrepene egentlig er adekvate nok til å kunne opprettholde, og gi verdi og betydning til multietniske og flerspråklige samfunn, for eksempel i skolen. Paris foreslår begrepet "Culturally Sustaining Pedagogy" istedenfor, som vi velger å oversette til "Kulturelt Opretholdende Pedagogikk" i forkortelsen CSP (Paris, 2012, s. 93). Poenget er at vi må bevege oss vekk fra tanken om å skape et monokulturelt og homogent samfunn, og heller gi verdi til det flerkulturelle og se verdien av at det flerkulturelle kan være en ressurs,

både i samfunnet og i klasserommet (Paris, 2012, s. 93).

Paris forklarer at den pedagogiske tilnærmingen “deficit pedagogy” så på studentenes språklige og kulturelle bakgrunn som noe som måtte overvinnes for å kunne lære det etterspurte og legitimerte språket, og den dominerende kulturen på skolen og i samfunnet. Den dominerende kulturen og det legitimerte språket, representerte normene fra den hvite middelklassen. Dette posisjonerte språk og leseferdigheter som falt utenfor disse normene, som uverdige til å få en plass og betydning i amerikanske skoler og samfunn. Målet med deficit pedagogy, var å eliminere og utrydde de språklige og kulturelle praksisene som ikke var fra den hvite middelklassen. Det var ønskelig at nettopp disse tingene ble erstattet med normene fra den overlegne kulturen; den hvite middelklassen (Paris, 2012, s. 93).

Paris påstår at begrepene relativ og responsiv gjør lite for å støtte dette formålet. Et argument som fremkommer er at det er fullt mulig å være responsiv til noe eller gjøre noe relevant for elevene, men det betyr ikke at man nødvendigvis sikrer en opprettholdelse av elevenes kultur og språk (Paris, 2012, s. 95). I lys av dette foreslår Paris begrepet “kulturelt opprettholdende pedagogikk”, som nettopp har til hensikt å gi flerspråklige og multietniske elevers praksiser og kultur verdi både i nåtid og fremtid. Paris påpeker at pedagogikken må innebære mer enn bare det å gjøre undervisning relevant for elevenes kulturelle erfaringer og praksis. Pedagogikken skal også støtte elevene i å opprettholde den språklige og kulturelle kompetansen som de har tilegnet seg fra sine lokalmiljøer og samfunn (Paris, 2021, s. 95).

Paris peker på teoretikeren Kris D. Gutierrez’ begrep om “*third space concepts*”. Den beskriver en læreplan og en pedagogikk som tar utgangspunkt i det historiske, samt elevenes nåværende hverdag, og som er orientert rundt en forestilt og mulig fremtid (Paris, 2012, s. 94). Gutierrez argumenterer for at en slik tilnærming skal gi lærere og elever muligheten til å bruke skolearenaen på en måte som er fremtidsrettet, gjennom ulike aktiviteter og praksiser (Paris, 2012, s. 94).

2.4.5 Bruk av dagsaktuelle hendelser og nyheter i samfunnsfag

Formålet med vårt forskningsarbeid er ikke nødvendigvis å avdekke hvorvidt samfunnsfagundervisningen vi undersøker faktisk baserer seg på aktivt bruk av nyheter eller ikke. Vårt formål er å prøve å avdekke hvor relevant elevene opplever at samfunnsfagundervisningen er. Vi ser derfor en hensikt i det å forstå funnene våre i lys av

aktualisering og bruk av nyheter i samfunnsfag. Vi forstår bruk av nyheter som et middel som kan gjøre undervisningen relevant og dagsaktuelt for elevene, og bidra til et inkluderende klassemiljø som gir elevene verktøy til å forstå hverandre ytterligere. Med andre ord, er de didaktiske begrunnelsene for å bruke nyheter i undervisningen mange. I det som følger under vil det foreligge didaktiske argumenter for nyhetsbruk i samfunnsfag.

Et viktig forbehold i slik undervisning kan være bruken av nyheter som gir elevene muligheten til å relatere seg til tematikk og innhold i nyhetene. Bruken av nyheter kan bevisstgjøre elevene på faktiske hendelser og saker, som videre kan resultere i aktiv handling (Ryen, 2021). Ikke bare vil bruken av nyheter kunne skape engasjement og gi faglig innsikt og forståelse, men også skape vilje til å handle (Granlund, Ryen & Erdal, 2021, s. 21).

Et av fagfornyelsens (LK20) formål omhandler undervisning som legges opp til å gjøre fagene mer relevante for elevenes deltakelse i samfunnet (Ryen, 2021, s. 175). Å gjøre fagstoffet relevant for elevene kan dermed innebære å bruke elevenes erfaringer fra eget liv. I boken *Samfunnsfagdidaktikk* (2021) brukes begrepet *aktualisering* av nyheter som en terminologi som knytter det faglige innholdet i undervisningen til samtiden vår (Ryen, 2021, s. 175). Bruken av nyheter kan spesielt være et nøkkelgrep i oppnåelsen av dette. Et poeng som nettopp støtter denne tanken er John Deweys (1938) argument om at *fullverdig læring bare kan skje dersom undervisning knytter an til elevenes egne erfaringer* (Ryen, 2021, s. 176).

På den andre siden fordrer bruken av elevenes erfaringer i undervisningen et kritisk element. Ifølge den danske pedagogen Holger Henriksen (2005), bør ikke elevenes erfaringer i seg selv være utgangspunktet i undervisningen. Temaet som tas opp bør ha en tilknytning til elevenes erfaringer, men også ha *betydning for deres fremtid* (Ryen, 2021, s. 178). Samfunnsfag er et samtidsfag, som helt tydelig legger opp til at undervisningen bør (og må) knytte seg til hendelser i samtiden (Ryen, 2017).

Aktualisering i undervisningen kan spille en viktig rolle både for læring og danning ved at man knytter elevens subjektive erfaringer til mer abstrakte og generelle begreper (Ryen, 2017). Det betyr at det dannes et forhold mellom elevene selv og det de skal lære. John Dewey bidro til et viktig pedagogisk og didaktisk bidrag som handlet nettopp om et gjensidig forhold mellom lærestoffet og eleven. Et sentralt poeng hos Dewey er at fullverdig læring kan

bare skje hvis elevenes egne erfaringer blir knyttet i undervisningen (Ryen, 2017). Læring er et resultat av individuell utforskning, det vil si at læring betraktes som en aktiv prosess hvor individet konstruerer sin egen kunnskap ut fra egne erfaringer (Imsen, 2005, s. 228).

Fordelen med å arbeide med pågående hendelser er at det gir elevene mulighet til å revurdere egne standpunkt og holdninger etter hvert som ny informasjon kommer frem i mediene (Ryen, 2021, s. 180). Fremleggelsen av nyhetssaker skal skje på en nøytral måte med rom for elevenes meninger og utveksling av disse. Det vil bidra til at elevene utvikler sin førforståelse og bruke sine erfaringer og kunnskap om temaet til å for eksempel diskutere en sak (Ryen, 2021, s. 179).

2.5 Sosiologisk perspektiv

Selv om vår oppgave ikke tar utgangspunkt i et sosiologisk perspektiv, vil vi påstå at en samfunnsdidaktisk oppgave kan ha fordel av et slikt perspektiv. Et sosiologisk perspektiv kan bidra til å forstå de menneskelige samhandlingene (mellom elever og lærer) i en flerkulturell samfunnsfagklasse. Mens didaktikken handler om spørsmål knyttet til å vise, formidle eller undervise samfunnsfaglig kunnskap (Granlund, Ryen & Erdal, 2021, s. 21), kan sosiologi bidra til å gi en bedre forståelse for menneskelig samhandling.

2.5.1 Symbolske grenser

I Michelle Lamonts bidrag til klasseteorien finner vi begrepet om symbolske grenser, og forståelsen av grensarbeid. Symbolske grenser er de begrepsmessige forskjellene og kategoriene vi som mennesker skaper i møte med omverdenen (Harrits, 2014, s. 112). Det er de konseptuelle distinksjonene vi som sosiale aktører gjør for å kategorisere objekter og mennesker (Lamont & Molnar, 2002, s. 168 i Harrits, 2014, s. 113). “Grenser” kan forstås som noe som adskiller og skaper en forskjell mellom ulike grupper og samtidig fungerer som en barriere. Denne barrieren kan ikke umiddelbart krysses (Harrits, 2014, s. 113). I lys av dette ønsker vi å se på hvilke faktorer elevene mener er med på å skape en barriere mellom dem som innvandrerdøtre og deres etnisk norske lærere. Vi ønsker å bruke symbolske grenser til å undersøke hvilke mekanismer elevene mener er i veien for at deres etnisk norske lærere skal kunne forstå deres (deriblant) etniske og kulturelle utfordringer i samfunnet som innvandrerdøtre.

Det eksisterer en grunnleggende parallellitet mellom inklusjonsprosesser og eksklusjonsprosesser. Det betyr i praksis at vi er med på å skape den gruppen vi selv tilhører gjennom vennlig atferd og identifikasjonsarbeid, og markører. På samme tid skaper vi også “de andre”, altså den andre gruppen gjennom avvisninger og distansering. På denne måten synliggjøres de subjektive symbolske grensene som mennesker skaper i egen hverdag. Dette gir oss tilgang til en mer presis forståelse av ulike statushierarkier i samfunnet, nettopp fordi symbolske grenser finnes i tenkemåter, stereotypier, og kategorier som mennesker bruker når de skal beskrive egen relasjon til andre mennesker. Videre er det funksjonen eller konsekvensene disse subjektive symbolske grensene får; de kan få en permanent og kollektiv karakter som blir med på å skape kulturelle og symbolske strukturer. Det er nettopp disse strukturene som kan bidra til (re)produksjon av sosial ulikhet og sosiale grupper (Harrits, 2014, s. 113-114).

3. Metode

I følgende kapittel vil de ulike fasene i forskningsprosessen bli presentert og begrunnet. I gjennomgangen av metoden vil vi være transparente når vi presenterer hvordan vi har gått frem i forskningen og gi leseren innsyn på våre metodiske valg og overveielser. Vi har gått systematisk til verks, da systematikk og åpenhet er to grunnleggende kjennetegn ved forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 15-16). For at andre mennesker skal ha tiltro til den kunnskapen vi frembringer, må det derfor foreligge informasjon om hvordan kunnskapen er produsert.

I dette kapitlet vil forskningsdesignet og valg av metode bli presentert og begrunnet for. Deretter vil det bli redegjort for datainnsamlingsprosessen og analyseprosessen. Videre vil arbeidet i forskningsdesignet bli vurdert gjennom normer for kvalitet i forskningsarbeidet. Vi vil også argumentere for valgene vi har tatt. Til slutt vil det bli presentert etiske overveielser og metodiske refleksjoner rundt studien vår.

3.1 Metodisk tilnærming

I følge Larsen (2017) dreier samfunnsvitenskapelig metode seg om hvordan vi går frem for å få kunnskap om den sosiale virkeligheten, og hvordan vi skal analysere denne informasjonen. Fenomenene er ikke like observerbare, og dreier seg hovedsakelig om mennesker og samfunn (s. 17). Forskningsmetoden skal hjelpe oss til å kunne svare på forskningsspørsmålet vårt

(Everett & Furseth, 2012, s. 128). I denne studien har vi undersøkt elevenes opplevelse av samfunnsfagundervisning om rasisme og om deres livserfaringer knyttet til denne tematikken har fått anerkjennelse av læreren. Vi startet denne forskningsprosessen med noen antakelser knyttet til problemstillingen som vi ønsket å avdekke, da enhver forskningsmetode hviler på antakelser om sannhet og oppfatninger om verden (Everett & Furseth, 2012, s. 17). I denne studien har vi valgt å gå for en kvalitativ metode, som egner seg best for å kunne besvare på vår problemstilling.

Kvalitativ forskning egner seg best til vår studie. Kvalitativ metode vil gi innsikt og søker forståelse, da man går inn i forskningen med genuin nysgjerrighet fremfor å anta at ting kan forklares gjennom spesifikke faktorer. Dette gjør kvalitativ forskning egnet for å søke etter prosesser og mekanismer i samfunnet (Tjora, 2020, s. 29). Nettopp disse prosessene og mekanismene kan vi bruke til å forstå samspillet mellom elev og lærer. Med andre ord, vil vi i vår studie undersøke prosesser i skolen, altså elevenes deltakelse i disse prosessene (undervisning), og er som forskere nysgjerrig på hvilke mekanismer (rasisme) i samfunnet som påvirker denne undervisningen.

Forskere som anvender kvalitativ metode, vil svært ofte definere seg selv innenfor et konstruktivistisk paradigme. Kvalitativ forskning legger vekt på forståelse snarere enn forklaring, hvor forskeren forsøker å forstå tolkninger av en konstruert virkelighet på et spesifikt tidspunkt i en spesifikk kontekst (Tjora, 2020, s. 24/Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Det vil si at kvalitativ forskningen vil generere innsikt i hvordan kunnskapen blir produsert i forskningsprosessen. Formålet med studien er å gå dypere inn i elevenes svar ved å forsøke å *forstå* deres opplevelser, oppfatninger og hvilke følelser de sitter igjen med etter samfunnsfagundervisning fra VG1. Dermed er det essensielt for oss å ta i bruk en forskningsmetode som nettopp vil avdekke dette fenomenet, og som vil besvare vår problemstilling. I gjennomførelsen av dette bestemte vi oss for at en kombinasjon av semistrukturerte intervjuer og fokusgruppeintervjuer med artefakter, vil være hensiktsmessig måte å samle inn data på.

3.1.1 Semistrukturerte intervjuer

Semi-strukturerte intervjuer er den mest utbredte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning. Formålet med et semistrukturert intervju er å tilrettelegge for en intervjusituasjon der samtalen er relativt fri. Den frie samtalen er basert på noen spesifikke temaer som vi

forskere har bestemt på forhånd (Tjora, 2020, s. 113), for eksempel gjennom intervjuguiden vår. Dette bidrar til at samtaleemnet spisses og blir egnet til å gi potensielle svar på problemstillingen. Den frie og avslappede samtalen bidrar også til at informantene kan reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet. Det er de åpne spørsmålene fra intervjuguiden som sørger for at dette er mulig, da det også er rom for å etablere nye spørsmål underveis når det oppstår digresjoner (Tjora, 2020, s. 113-114). Nettopp dette skaper en intersubjektiv samtale. Til tross for at det ikke var en amper, spent eller formell stemning under intervjuene, tillot vi digresjoner for å nettopp skape en fri samtale med rom for meningsbryting og refleksjon. Vi mener at disse digresjonene førte til utfyllende svar, og særdeles viktig tilleggsinformasjon. Fordi intervjuguiden var ganske så konkret og spisset, bidro digresjonene til relevant informasjon. På den andre siden blir utfordringen å sile ut viktig informasjon, fra overflødig informasjon. Det er mye spennende som kommer til overflaten gjennom slike intervjuer, men det er nettopp her vi må holde tungen rett i munn.

I hovedsak var vi opptatt av elevenes meninger og oppfatninger av rasismeundervisning, som gjorde semistrukturerte intervjuer svært egnet til vår oppgave. Vi ville forstå “verden” sett fra elevenes ståsted, ved å forstå deres opplevelser gjennom de refleksjonene de gjorde. Dessuten, ville vi oppdage nyanser i elevenes svar og utelukket derfor et eventuelt kvantitativt spørreskjema. Vi ønsket å få innblikk i hvordan elevene forstår sin virkelighet basert på de erfaringene de har tilegnet seg (Tjora, 2020, s.114-115). I et intervju prøver begge parter å forstå og oppleve mening i det som blir sagt. I denne formen for intervju foregår det derfor en kontinuerlig analyse, som også bidrar til at forskeren vil stille ulike spørsmål til det som blir sagt for å begriper handlinger og tanker som bringer frem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Denne analysen innebærer hvilke valg man tar i oppfølgingsspørsmålene som legger føringer for hvordan samtalen utvikler seg videre. Dermed er også viktig med forståelse slik at det ikke oppstår misforståelser som kan lede til flere uoverensstemmelser.

I gjennomførelsen av dette er det også viktig å etablere tillit mellom oss som forskere og elevene, spesielt da vi forsker på et sensitivt tema (Tjora, 2020, s. 116). Under intervjuprosessen tillot vi elevene å resonnerer seg frem, bruke tid, tenke høyt og snakke fritt før de kom til poenget. Dette var for å skape en fortrolig og avslappet stemning, der elevene følte seg komfortable nok til å dele eventuelle erfaringer. Vi forstår rasisme som et personlig

og sårbart tema, og sørget derfor for at elevene fikk støtte til deres utsagn gjennom intervjuprosessen ved å vise at vi tror på det de forteller. Vi var også forberedt på at dersom vi ikke støttet elevenes utsagn moralsk, måtte vi etablere en balansegang mellom det å *tro på* og *applaudere dem* (Tjora, 2020, s. 116-117).

Varigheten på de semistrukturerte intervjuene var mellom 25-50 minutter. Det er også bemerkelsesverdig informasjon at det var forskjell på elevenes evne til å huske tilbake i tid og reflektere over erfaringer fra klasseromsundervisningen. Det var også variasjon i elevenes evne til å gi utdypende svar, da vi spesifikt hadde én elev som husket veldig lite. På den andre siden, var elevene svært engasjerte og uttrykte begeistring for temaet. Det bidro til fundering, gode refleksjoner og at nye temaer som vi som ikke hadde tenkt på, ble introdusert av elevene. Dette gjorde at det var en kontinuerlig analyse, slik at vi som forskere fikk stille spørsmål vi ikke hadde utarbeidet på forhånd. Slik kunne vi begripe de ulike tankene elevene brakte frem i intervjuene på best mulig måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

3.1.2 Fokusgrupper med artefakter

I den andre delen av datainnsamlingen ønsket vi å benytte oss av fokusgrupper med bruk av artefakter. En fokusgruppe er en type intervju der forskere samler et antall informanter for å diskutere og oppmuntrer dem til å snakke om det temaet som er gjeldende i forskningsprosjektet (Tjora, 2020, s. 123). Vi valgte å ha fokusgruppeintervju etter de semistrukturerte intervjuene for å gi informantene en ny anledning til å kunne uttale seg og dele eventuelt mer om fenomenet vi undersøkte. En annen årsak til at vi ønsket å ha fokusgrupper først etter de semi-strukturerte intervjuene var fordi vi ønsket å gå dypere inn i tematikken ved å trekke frem artefakter. Ved å ha en-til-en intervju først fikk vi mulighet til å etablere en relasjon til informantene slik at vi hadde et godt grunnlag da vi gikk inn i den andre runden med intervjuer.

Fokusgrupper er en effektiv form for datagenerering fordi man utvikler intervjudata fra flere informanter samtidig (Tjora, 2020, s. 123). Vi ønsket å legge opp til en samtale og diskusjon mellom informantene slik at de kunne generere ny informasjon. Formålet med denne type intervju var blant annet å dykke dypere i fenomenet slik at vi kunne berike datamaterialet vårt. Vi tenkte også at datamaterialet fra disse intervjuene kunne komplementere datamaterialet fra de semistrukturerte intervjuene.

Tanken bak artefaktene i fokusgrupper var først og fremst fordi vi ønsket å igangsette tanker og assosiasjonene til elevene. I lys av forskningsspørsmålet vårt er dette hensiktsmessig for å friske opp minnene deres fra forrige skoleår, med både daværende aktuelle hendelser og nyhetsartikler. Grunnen til at vi ønsket å ta med artefaktene i fokusgruppene fremfor i de semistrukturerte intervjuene, var fordi vi ønsket å skape større engasjement i gruppene i stedet for i intervjuene som foregikk en-til-en. Dette fordi de semistrukturerte intervjuene foregikk mer på et personlig nivå, mens fokusgruppene skulle være en videreføring av de semistrukturerte intervjuene, samt skape en ny form for engasjement innenfor denne tematikken. Ved å vise elevene artefaktene gruppevis vil man i større grad stimulere dem til å kunne gi mer korrekte, ærlige og troverdige svar. Man kan få i gang en god diskusjon hvor de kunne spille på hverandre med utgangspunkt i artefaktene og få dem til å reflektere over samfunnsfagundervisning og hva de savnet med det fra i fjor.

Vi hadde i utgangspunktet forberedt flere artefakter enn det vi endte opp med å bruke. Under begge fokusgruppene oppdaget vi at det ikke var nødvendig med alle artefaktene, fordi det var en fin flyt og dynamikk i intervjuet. Dette var vi forberedt på da vi i forkant av intervjuet lagde en rekkefølge med hvilke artefakter vi skulle prioritere, og dermed brukte vi kun de aller første. Artefaktene vi brukte bestod av tre ulike nyhetsartikler, hvor to av dem handlet direkte om rasisme og diskriminering. Begge nyhetsartiklene er tatt fra norsk kontekst og dette var et bevisst valg fordi vi ønsket at det skulle være noe aktuelt for elevene i samfunnet de er en del av, samt skape følelsen av at rasisme er ikke bare noe som foregår langt unna oss. Den tredje nyhetsartikkelen handlet uttalelsen til Leo Ajkic og hverdagsrasisme knyttet til opplevelsen av at man kun blir anerkjent og oppfattet som norsk når man gjør noe bra og ikke når man gjør noe dårlig. Siste artefakten er et utdrag fra en sangtekst skrevet av en ung mann med innvandrerbakgrunn.

Den siste artefakten var et vers tatt ut fra en norsk sang skrevet av en ung mann med innvandrerbakgrunn. Årsaken til at vi ønsket å ta med dette var fordi vi hadde en antakelse om at dette kunne nå ut til elevene fordi sangen handler om det å vokse opp i Norge med en annen bakgrunn. Hensikten med alle artefaktene var å skape en diskusjon rundt dagsaktuelle hendelser knyttet til rasisme og få elevene til å trekke linjer til samfunnsfagundervisningen. Artefakter kan bidra og være en del av forskningsdesignet slik at vi som forskere kan få en dypere forståelse av betydningen knyttet til et spesifikt fenomen (Bahn & Barratt-Pugh, 2011, s. 197).

Fordelen med å samle inn alle informantene sammen til et felles intervju er at informantene kunne stimulere hverandre og det var en mulighet for å få fram mange aspekter av informantenes opplevelser av fenomenet (Tjora, 2020, s. 123-124). På denne måten opplevde vi at det ble produsert ny kunnskap i fellesskapet, og det forekom flere perspektiver som beriket våre data, som potensielt kan påvirke resultatene våre. En annen fordel med fokusgrupper er den aktiviserende og mobiliserende effekten den har utover selve intervjusituasjonen. Det vil si opplevelsen fra fokusgrupper kan være en kilde til nye tanker og refleksjoner (Tjora, 2020, s. 124). Under intervjuet opplevde vi elevene som litt rolige i starten i begge fokusgruppene, men det løsnet ganske raskt og deltakerne ble svært aktive og engasjerte. Fokusgrupper kan bidra til at både motstridende og enstemmige meninger kommer til overflaten. Dette kom ganske fint frem i fokusgruppene, særlig i den første fokusgruppen var det uenigheter mellom elever som bidro til en god diskusjon samt egen refleksjon hos elevene. I gruppeintervjuer vil et synspunkt møtes med kommentarer og spørsmål fra de andre gruppe medlemmene, noe som tvinger fram en refleksjon hos den enkelte. Slik kan man få fram en dypere forståelse, også ved at den enkelte deltakers synspunkter og oppfatninger endres og utvikles gjennom gruppeprosessen (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 65). Denne type utviklingen så vi ganske tydelig gjennom begge intervjuene, der elevene kom inn med sine oppfatninger og forståelse og de ble utviklet i tråd med diskusjonen.

Selv om den generelle regelen for antall deltakere i fokusgrupper er mellom 6 - 12 deltakere, kan man likevel benytte seg av 3-4 deltakere. En slik variant av fokusgrupper kaller vi for mini-fokusgrupper (Tjora, 2020, s. 124). Men det minstekravet er tre deltakere i fokusgrupper, slik Loseke (2017 s, 98) skriver. Denne varianten har vi benyttet av oss i vår datainnsamling, da vi syntes dette var hensiktsmessig fordi vi mener at det er en god balanse mellom å ikke være for få deltakere til å kunne ha en diskusjon eller for mange til at noen kan miste sin stemme i intervjuet. Vi ønsket også å bruke alle informantene som deltok i de semistrukturerte intervjuene, det vil si åtte semistrukturerte intervjuer delte vi på to fokusgrupper med fire deltakere hver. Vi hadde i baktanke at det kunne være noen som skulle trekke seg og dermed ville fokusgruppene være mindre. Vi hadde derfor noen elever som var aktuelle og klare til å stille opp dersom det var frafall. Da den første fokusgruppen skulle ut var det kun én elev, Haris, som ikke var til stede, dermed var det en annen frivillig som deltok. Under den andre fokusgruppen var det også én elev som ikke var til stedet, men Haris

fikk mulighet til å delta i denne fokusgruppen i stedet. Dermed var det kun en elev fra de semi-strukturerte intervjuene som ikke deltok på fokusgruppe.

Fokusgrupper kan være sammensatt av fremmede eller mennesker som allerede kjenner hverandre (Loseke, 2017, s. 98) eller av allerede eksisterende grupper, som kolleger på en arbeidsplass eller at forskeren setter sammen strategisk eller tilfeldig (Tjora, 2020, s. 124). Vi valgte å gruppere elevene etter klasse, ettersom det vil være gunstig med relativt homogene grupper fordi dette kan bidra til å skape en samhørighet i fokusgruppa (Tjora, 2020, s. 124). Grunnen til at vi ønsket å dele elevene etter klasse var fordi vi hadde en antakelse på at de kjenner hverandre og det vil kunne påvirke gruppedynamikken.

Gjennom fokusgruppeintervju er man også ute etter å se dynamikken i interaksjonen mellom gruppede medlemmer (Loseke, 2017, s. 98). En av årsakene til at vi hadde to fokusgrupper var for å se om det var noen forskjeller i gruppedynamikken og hvordan det ville påvirke hvilke svar vi fikk. Det var en god gruppedynamikk i begge fokusgruppene der samtalen hadde en fin og naturlig flyt og det var åpent for å kunne dele meninger og si seg uenig. Den gode dynamikken kan i stor grad ha påvirket hvilke data vi samlet inn. For ingen av intervjuene var kunstig eller anstrengende som gjorde det vanskelig for deltakerne å komme frem til ordet og ytre det de ønsket. Men vi vil likevel påstå at gruppedynamikken var i noen grad ulik, hvor samtalen i den andre fokusgruppen bestod mer av latter og det vennskapelige båndet kom mer frem. Mot slutten av den andre fokusgruppen ga to av deltakerne fist-bump da de sa seg enig om en ting, som tydet på at de befant seg i en komfortabel situasjon. Men i den første gruppen var i større grad uenigheter som bidra til en bedre diskusjon og det fikk informantene til å reflektere i større grad enn i den andre fokusgruppen.

Det er også viktig å tenke på hvilke ulemper fokusgrupper medbringer. Samtidig som fokusgrupper er en ny og stadig mer populær måte å genere kvalitative data på (Tjora, 2020, s. 123) ser det ut til at de mister sin gunst som en modus for datagenerering på grunn av deres betydelige utfordringer slik Loseke (2017, s. 99) ramser det opp. Ettersom vi leste oss på ulempene ved fokusgruppeintervju, oppdaget vi at det ikke var noen utfordringer knyttet til gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene våre.

3.2 Forberedelse til datainnsamling

For å gjøre det tydelig og unngå forvirring, vil vi referere til intervjuguiden i de semistrukturerte intervjuene som “intervjuguide S” og intervjuguiden i fokusgruppeintervjuene som “intervjuguide F”.

3.2.1 Intervjuguide

Vi utarbeidet to ulike intervjuguides for datainnsamlingen vår. Formålet med dette var å sikre at samtalen fra de semistrukturerte intervjuene ble bygget videre på i fokusgruppene.

Hensikten med de ulike intervjuene (som forklares senere) var forskjellig, og derfor var det et logisk valg å utarbeide ulike intervjuguide med ulike spørsmål. I intervjuguiden knyttet til de semi-strukturerte intervjuene hadde vi utarbeidet flere spørsmål, samtidig som det var rom for endringer og fleksibilitet under selve intervjuene. Spørsmålene var mer personlig og handlet i større grad om hva de husket fra samfunnsfagundervisningen i fjor.

Med fokusgruppeintervjuene ønsket vi en naturlig samtale og mer diskusjon mellom elevene. Vi initierte til samtale gjennom intervjuguiden og artefaktene. Intervjuguide F hadde åpne spørsmål og var også noe kortere sammenlignet med intervjuguide S, da vi skulle bruke artefaktene som utgangspunkt for diskusjonene. Intervjuguiden var utformet på en slik måte at det ga elevene mulighet til å resonnerer sammen over fellesskapet i undervisningen fra i fjor, dele både erfaringer fra og utenfor undervisningen, samt oppdage enighet og uenighet basert på disse. Under gjennomførelsen av de semi-strukturerte intervjuene opplevde vi variert bruk av intervjuguide S. I noen av intervjuene brukte vi det aktivt, mens i noen opplevde vi at flere av spørsmålene ble besvart samtidig, alt ut i fra hvor aktive og pratsomme deltakerne var. I disse situasjonene tok vi oss friheten til å stille flere oppfølgingsspørsmål. Det hadde ut positivt utslag på samtalen og virket naturlig. Det var viktig for oss å be elevene utdype seg og avklare eventuelle misforståelser.

I fokusgruppene var vi i mindre grad bundet til intervjuguide F. Dette kan skyldes først og fremst fordi intervjuet var i form av en samtale mellom elever som kjente hverandre fra før, og fordi vi brukte artefakter som la føringer for hvordan vi gjennomførte intervjuet. En stor svakhet med intervjuguidene, særlig intervjuguide S, var at flere av spørsmålene var rettet mot en forutinntatthet om at elevene hadde hatt om rasisme i samfunnsfagundervisningen.

Derfor ble de oppfølgingsspørsmålene viktige. Oppfølgingsspørsmålene hadde en hypotetisk utforming, der vi ønsket at elevene skulle se for seg at de *faktisk* hadde hatt rasismeundervisning. Vi etablerte en fiktiv situasjon, der elevene ble nødt til å fundere på hva det ville betydd for dem og hvilke følelser det ville vekket hos dem. I slike halvstrukturerte intervjuer er det viktig med en oversikt over de tema man bør komme inn på i løpet av samtalen. Hvis den som deltar i intervjuet, tar opp et tema i intervjuguiden spontant og oppfordret, er det det aller beste (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 78).

3.2.2 Pilotintervju

Før intervjuene finner sted, kan forskeren med fordel gjennomføre et prøveintervju for å undersøke hvordan spørsmål og tema åpner opp for dialog (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Vi gjennomførte tre semi-strukturerte pilotintervju. Vi valgte å utelukke et pilotintervju i form av fokusgruppeintervju da det ville ha vært tidkrevende. De tre gjennomførte pilotintervjuene ga oss også en gylden anledning til å teste intervjuguiden og forberede oss på rollen som intervjuere. Det var en mulighet til å både bli bedre kjent med, men også få tilbakemeldinger på intervjuguiden. Vi visste i forkant at en eventuell utfordring med intervjuguiden var å tenke tilbake og reflektere tilbake til samfunnsfagundervisningen som fant sted i fjor. Dette utgjør også en av svakhetene i denne oppgaven som vil prege våre funn. Gjennom tilbakemeldingene på intervjuguiden fikk vi derfor gjort noen justeringer på formuleringen av enkelte spørsmål som opplevdes vanskelige å besvare. Vi holdt også oversikt over hvilke spørsmål vi faktisk brukte under pilotintervjuene, og hvilke som dermed ble mindre viktige. Under pilotintervjuene oppdaget vi at spørsmålene i intervjuguiden var best egnet for de som faktisk har helt eksplisitt hatt rasismeundervisning i samfunnsfag i VG1. Derfor lagde vi flere underspørsmål, med hensikt om å skape en mer naturlig samtale med mer flyt, dersom elevene skulle si at de ikke har hatt rasismeundervisning.

Informantene i pilotintervjuene ble rekruttert fra vår egen omgangskrets. De hadde kort stund siden fullført videregående skole i Oslo Øst og hadde innvandrerbakgrunn. Vi ville skape en intervjusituasjon som mest mulig ville replikere den ekte intervjusituasjonen med elevene. Til vår lille overraskelse, kan vi i ettertid si at vi fikk mange liknende svar blant informantene i pilotintervjuene og elevene vi intervjuet.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Utvalg

Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2020, s. 130). Det aktuelle temaet for vårt forskningsprosjekt er elevenes opplevelser og erfaringer, dermed ble det et naturlig valg å bruke elever som informanter, fremfor deres lærere. Et elevperspektiv vil bidra til et troverdig datamateriale, fordi elevene får uttale seg direkte og ikke gjennom noen andre. På denne måten får vi både inkludert mangfoldets stemmer i samfunnsfagdidaktikken, men også få innspill og perspektiver direkte fra ungdommene. Innvandrerungdom som informanter er relevante for denne undersøkelsen, fordi kun de vil være i stand til å gi oss tilgang til å forstå deres erfaringer med rasismeundervisning i samfunnsfag. Deres lærere vil kunne si noe om hvordan de selv utformer sine undervisningsøkter, og hva de mener at de legger opp til at elevene kan dele av egne erfaringer, men kun elevene selv kan si noe om hvordan det oppleves for dem. Ved å bruke elever som informanter eliminerer vi dermed også risikoen for å reprodusere stereotypiske forestillinger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39).

For å få en bedre forståelse for hva innvandrerungdom betyr, vil vi operasjonalisere begrepet innvandrerungdom. Det vil først og fremst være hensiktsmessig å definere betydningen av innvandrer. I følge SSB finnes det ulike definisjoner på innvandrer, deriblant *innvandrer* og *norskfødte med innvandrerforeldre*. Det førstnevnte er definert følgende; *Norskfødte med innvandrerforeldre er personer som er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre* (Statistisk sentralbyrå, 2021). Det sistnevnte er definert slik; *“Innvandrere er personer som er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre”* (Statistisk sentralbyrå, 2021). For enkelthetens skyld, vil vi referere til alle elevene i denne undersøkelsen som *innvandrerungdom*, med utgangspunkt i begge definisjonene fra SSB, uavhengig av om de født i Norge eller ikke. Vi vil altså ikke gjøre et skille mellom norskfødte innvandrere eller innvandrere. Det er også viktig å avklare at disse ungdommene kommer fra ikke-vestlige land. Selv om det var en variasjon i etnisk og kulturell bakgrunn, hadde alle likevel til felles at de har sin opprinnelse i ikke-vestlige land.

Størrelsen på utvalget er avhengig av hva slags type forskning man har tenkt å gjøre (Everett & Furseth, 2012, s. 133). Formålet med forskningsprosjektet vårt er å gi innvandrerungdom mulighet til å uttale seg og snakke om deres opplevelser av samfunnsfagundervisning knyttet til rasisme. Dermed hadde det vært lite hensiktsmessig å intervju kun 3-5 elever, da formålet er å inkludere flere perspektiver i dette forskningsområdet. Vi konkluderte derfor med at det er hensiktsmessig med åtte informanter og 10 intervjuer, hvorav åtte var semi-strukturerte intervjuer og to var fokusgruppeintervjuer. Denne kombinasjonen er fordelaktig for å kunne fange opp et bredere spekter av ulike meninger, opplevelser og holdninger til rasisme i samfunnsfagundervisning.

Vi har foretatt oss et strategisk utvalg hvor informantene våre ikke er tilfeldig valgt ut. Dette gjør at vi ikke kan generalisere fra vårt utvalg til å være gjeldende for andre elever med innvandrerbakgrunn og går på videregående skole på Oslo-øst. Rekrutteringen av informantene foregikk gjennom en liste med forhåndsbestemte kriterier. Slike utvalg kalles ofte for kriteriebaserte eller strategiske utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Et av de viktigste kriteriene for utvalget var først og fremst at skolen skulle befinne seg i Oslo-øst. Skolen var nøye utvalgt basert på vår tidligere bekjentskap til skolen og fordi vi tenkte at dette vil være en skole som kunne gi oss relevante informanter. Noen av de andre kriteriene var at elevene skulle være fylt 16 år, ha innvandrerbakgrunn, de skulle hatt en etnisk norsk samfunnsfaglærer og de må være VG2 elever. Det var ingen krav på kjønnsfordeling da vi rekrutterte informantene, men vi ønsket aller helst at det skulle være en jevn fordeling mellom gutter og jenter.

I første omgang kontaktet vi rektoren på skolen og avtalte et møte der vi fikk anledning til å presentere vårt forskningsprosjekt. Deretter fikk vi kontakt med avdelingsleder som introduserte oss til to klasser hvor vi fikk direkte kontakt med elevene. Der fikk vi anledning til å presentere vårt forskningsprosjekt på nytt og de som ønsket, fikk melde seg på. Dette gjorde de i form av lister, hvor elevene kunne melde seg frivillig til intervju. Både rektor og avdelingslederen fungerte som portvoktere. Portvakter er en strategi for å rekruttere deltakere og fungerer som døråpnere inn til informantene. Vi hadde ikke erfaring med at portvokterne (rektor og avdelingsleder) nektet oss tilgang til å gjennomføre forskningsprosjekt. Dermed fikk vi en smidig rekrutteringsprosess (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41).

En presentasjon av informantene og intervjuene

Informanter	Det fiktive navnet
Informant 1	Mariam
Informant 2	Ismail
Informant 3	Nora
Informant 5	Imran
Informant 6	Sandeep
Informant 7	Haris
Informant 8	Agatha
Informant 9	Tariq
Fokusgruppe 1	2STB
Fokusgruppe 2	2STA

Tabell 1: En presentasjon over informantene og intervjuene for å gi en tydeligere og enklere oversikt over datainnsamlingsprosessen.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Selve gjennomførelsen av intervjuene foregikk i to runder og strakte seg over fire dager. Vi hadde åtte semi-strukturerte intervjuer og to fokusgrupper. Vi valgte å gjennomføre de semi-strukturerte intervjuene først, både for ordens skyld, men også fordi vi ønsket at alle deltakerne skulle gjennom en-til-en intervjuene før de hadde gruppeintervjuet.

3.4 Analyseprosessen

I metoddelen skal man ikke bare gi beskrivelse av hvordan man har samlet inn data, men også gi en beskrivelse på hvordan man har analysert datamaterialet (Nygaard, 2015, s. 112). I følgende del kommer vi til å gå gjennom transkripsjonsprosessen og hvordan den ble gjennomført. Dataanalysen innebærer også å avdekke generelle eller typiske mønstre i materialet (Grønmo, 2004, s. 246). Dermed kommer vi til å gjøre rede for hvilke koder vi utarbeidet for å oppdage relevante tema og mønstre i empirien. En slik arbeidsprosess gjør

det mer systematisk og ryddig for oss forskere når vi skal jobbe med et så omfattende datamaterialet.

3.4.1 Transkripsjon

Etter intervjuprosessen, begynte vi med å transkribere intervjuene. Vi fordelte de semistrukturerte intervjuene likt i mellom oss, og transkriberte hver for oss. Dette valget ble tatt basert på tidsmessige årsaker, da vi ønsket en effektiv transkripsjonsprosess. Som forskere var vi begge til stede under alle intervjuene, og stolte derfor på at vi kunne ta ansvar for hver vår del. Fokusgruppeintervjuene var betydelig lenger enn semistrukturerte intervjuene og det var flere elevstemmer, reaksjoner og detaljer å ta hensyn til. Av den grunn transkriberte vi disse intervjuene sammen. Til tross for at lydopptak sørger for at man får med seg alt, og kan sitere informantene direkte i det ferdigstilte forskningsarbeidet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96), blir fordelten med å transkribere sammen at man kan bistå hverandre i å skille mellom de ulike stemmene og unngå å høre feil ved utydigheter. På denne måten kan vi sikre at vi ikke går glipp av viktige bemerkninger fra elevene som kan gi utslag for analysedata. Slik kan vi unngå eventuelle fallgruver og dermed styrke kvaliteten i transkripsjonene.

3.4.2 Koding og kategorisering

Kodeprosessen begynte da vi hadde ferdigstilt transkripsjonene. Koding spiller en sentral rolle i den kvalitative analyseprosessen. En kode i kvalitativ undersøkelse er som oftest et ord eller en kort setning som på et symbolsk grunnlag tildeler summativ og fremtredende karakteristikk for den visuelle dataen (Saldaña, 2013). Kodene er potensiell kilde til å generere idéer som er tett forankret i empirien, i tråd med et induktivt premiss, hvor man bør unngå tidlige konklusjoner. Det betyr at kodene kan ligge helt tett opp til empirien, som empirinære koder (Tjora, 2020, s. 198). Kodingen vår har innslag av empirinær koding med tilfeller hvor kodene er utviklet fra data, og ikke fra teori. Vi ønsket at kodene skulle representere temaene i intervjuene, dermed hadde vi også en tematisk koding hvor kodene er basert på temaer som er utledet fra empirien. Denne kombinasjonen utgjør en abduktiv form for koding (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Vi hadde forskningsspørsmålet i bakhodet under utarbeidingen av kodene fordi vi var opptatt av at kodene skulle gjenspeile og potensielt besvare problemstillingen.

Kvalitativ analyse innebærer segmentering av data. Datamaterialet segmenteres i relevante kategorier, hvor kategoriene navngis etter koder. Deler av datamaterialet brukes til å sammenlikne slik at man kan determinere hvilke likheter og ulikheter som eksisterer, og dermed om de bør være gruppert eller ikke. På denne måten tydeliggjøres også hvilke temaer som er eksisterende i rådata. Bruken av semistrukturerte intervjuer som datainnsamlingsmetode kan gjøre at relevante temaer vil kunne dukke opp i forskjellige steder i datamaterialet (Boeiji, 2010, s. 76-77). Utarbeidelsen av koder har derfor bidratt til å systematisere empirien vår, også med hensyn til fokusgruppeintervjuene der det ikke til enhver tid en rød tråd. Samtaler følger ikke alltid en lineær akse, og et poeng man har adressert i begynnelsen kan igjen dukke opp før intervjuer avsluttes. Kodene bidrar derfor til at vi kan finne frem til de temaene vi er ute etter, når vi for eksempel skal begynne å diskutere.

Da vi utarbeidet de første kodene, satt vi dem inn i en tabell med forklaring hva de innebærer. Tabellen skulle fungere som et verktøy for å holde oversikten over kodene våre. Da vi begynte kodeprosessen dukket det opp flere relevante og viktige koder som vi utarbeidet underveis. Dermed lagde vi en ny tabell med oversikt over nye definerte koder. Det vil si at vi brukte både forhåndsbestemte koder, men lagde også nye. Åpen koding tillot oss i å arbeide på denne måten fordi hensikten med åpen koding er at forskeren skal være åpen nok til å kunne oppdage uforutsette og overraskende empiriske fenomener, mønstre og sammenhenger (Grønmo, 2004, s. 247).

Mens deskriptive koder først og fremst genereres fra empiriske data i seg selv, slik disse uttrykkes gjennom den eksplisitte framstillingen i teksten som analyseres, vil fortolkende og forklarende koder bygge på en forståelse av teksten i forhold til en større kontekstuell eller teoretisk sammenheng (Grønmo, 2004, s. 247). Analysen av datamaterialet foregikk med utgangspunkt i fortolkende og forklarende koder fordi vi ser det hensiktsmessig at en kontekstuell og teoretisk forståelse vil berike våre data. Sitater og utsagn som skilte seg særlig ut ble kodet som forklarende koder, altså med en "F". For hver forekomst av de forklarende kodene markerte vi de som "F1, F2, F3". Forklarende koder er forklaring av forholdene i eksplisitte utsagn (Grønmo, 2004, s. 247). Årsaken til denne type kodingen var for å gi denne sekvensen i intervjuet dypere mening ved å skrive en forklaring på våre tolkninger og kontekstualisere utsagnene. Dermed skrev vi dette også inn i dokument der vi

opprettet tabellene. På denne måten holdt vi oversikt over de forklarende kodene i en separat del.

Etterhvert som kodingen tok form, strukturerte vi dem i et dokument for å ha oversikt over alt vi hadde gjort. For å få en bedre oversikt over kodene og hvor mange ganger de forekom i transkripsjonene telte vi antall forekomster av hver kode. Dette tydeliggjorde hvilke koder vi hadde brukt mest, og minst av. Selv om kvalitativ analysearbeid baserer seg på analyse av tekstarbeid, ønsket vi likevel å ta i bruk tall for enkelthetens skyld. Hensikten var dermed ikke å gjøre datamaterialet om til tall for å presentere dem i analysen vår, men tallene ga en oversikt for oss i prosessen. På bakgrunn av dette ble det klart hvilke temaer som var fremtredende i rådata. Svært relevante og viktige temaer kan forekomme flere steder i dataen og som angår nøyaktig samme tema (Boeije, 2010, s. 77).

3.5 Normer for kvalitet i kvalitativ forskning

Forskningens kvalitet er ikke utelukkende knyttet til det resultatet forskeren kommer frem til. Kvaliteten må i all hovedsak bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). I følgende del skal vi vurdere kvaliteten på vårt eget arbeid i forskningsprosjektet. Vi vil redegjøre for svakheter og styrker knyttet til oppgaven og trekke inn viktige elementer fra arbeidet. Som lærerforskere bør vi reflektere åpent om svakheter og styrker knyttet til den måten informasjon er samlet inn og behandlet på (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 126). Dette gjør vi gjennom tre kvalitetskriterier som er knyttet til kvalitativ forskning; reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet) og generaliserbarhet (Tjora, 2020, s. 231). Også kvalitetsindikatorer transparens og refleksivitet er viktige for vurderingen av kvaliteten i vår forskning.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om tillit til at forskeren har gjort et godt håndverk i forbindelse med undersøkelsen og forskerens refleksjoner. Hvordan forskeren selv har reflektert over sin påvirkning, vil enten kunne svekke eller styrke leserens pålitelighet til forskningen (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 129/2018, s. 224). Med dette vil vi påpeke vårt engasjement til temaet rasisme i skolen. En forskers engasjement kan betraktes som støy i prosjektet ved at det kan påvirke resultatene, men etter kvalitativ forskningstradisjon er vi inneforstått med at fullstendig nøytralitet er vanskelig å oppnå (Tjora, 2020, s. 235). Vi vil argumentere for at

vårt engasjement snarere er en ressurs og sikrer forskningens troverdighet, da vi har en genuin interesse for feltet. Vi streber ikke etter fullstendig objektivitet, nettopp fordi forskning alltid vil ha spor av forskerens subjektivitet. Derfor vektlegger vi å være balansert, ved å inkludere alle relevante perspektiver i analysen, men også være bevisst på at vi fortolker datamaterialet ved å sette vårt preg på det (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203).

Hvis vi skal oppnå troverdighet, må empirien speile den faktiske virkeligheten. Det gir verken oss eller fremtidens skoleelever en gevinst at vi manipulerer svarene vi samler inn. Med hensyn til dette, var vi åpne for å justere forståelsen vår underveis i forskningsprosessen. Vi jobbet derfor med å bevisstgjøre oss på vårt engasjement, posisjon, og motivasjon gjennomgående i forskningen. Prosjektets pålitelighet kan nettopp styrkes av gjennom denne refleksjonen (Tjora, 2020, s. 235).

Vårt forskningsprosjekt plasseres innenfor den sosialkonstruktivistiske tradisjonen som tar utgangspunkt i at mennesket konstruerer sin virkelighetsforståelse sosialt, eksempelvis gjennom språklig interaksjon med andre mennesker (Tjora, 2020, s. 265). Det betyr at kunnskap konstrueres, skapes og samskapes i sosiale kontekster der forskeren selv er involvert. Repliserbarhet innenfor kvalitativ forskning vil i følge den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen ikke være mulig, da forskerens posisjonalitet spiller en sentral rolle i datainnsamling og analyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

3.5.2 Validitet

Gyldighet, i mange sammenhenger betegnet som validitet, går ut på om vi har dekning for våre tolkninger av funn og resultater (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 126 - 127) og hvorvidt de svarene vi finner faktisk svarer på spørsmålene vi stiller (Tjora, 2020, s. 232). For å sikre gyldighet i forskningsprosjektet er det viktig at våre forskningsspørsmål samsvarer med de funnene vi kommer frem til.

Troverdigheten kan styrkes ved at forskerne sammenligner sine funn med tidligere forskning innenfor feltet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Vi ønsker blant annet å sette vårt forskningsprosjekt i lys av tidligere forskning for å belyse viktigheten av å forske på denne tematikken. Da det ikke er mye forskning på nøyaktig det vi var ute etter, spesielt fra et elevperspektiv, er det viktig at vi setter våre funn i en større sammenheng. Derfor har vi ønsket å trekke fram tidligere forskning knyttet til rasisme, selv om det er fra lærerperspektiv

og rasisme knyttet forståelse og lærebøker. På denne måten vil forskningen vår gi et godt innblikk innenfor dette fenomenet som det tidligere har blitt forsket på.

I følge Creswell & Miller (2000) finnes det ulike prosedyrer for validitet som inkluderer ulike strategier for å etablere troverdigheten til forskningen (s. 125). En av måtene til å styrke gyldigheten er gjennom triangulering. Triangulering er en gyldighetsprosedyre der forskere søker etter møte mellom flere og ulike kilder til informasjon som skal bidra til å danne temaer og kategorier i en studie. Triangulering kan skje på fire ulike måter, hvorav to av dem er gjeldende for vårt forskningsprosjekt; på tvers av datakilder og blant forskjellige forskere (Creswell & Miller, 2000, s. 126 - 127). Triangulering på tvers av datakilder innenfor den kvalitative metoden betyr å sammenlikne og kryssjekke konsistensen i datakildene. Det er mer sannsynlig at ulike type data har fanget opp forskjellige ting, dermed kan man som forsker forsøke å forstå forskjellene (Patton, 1999, s. 1195). Vi triangulerte på tvers av datakildene gjennom semi-strukturerte- og fokusgruppeintervjuer. Ved å samle inn data på to ulike måter kunne vi først og fremst sammenlikne og sjekke konsistensen i dataen vi fikk. Vi fikk mulighet til å sammenlikne svarene og se om det var noen uoverensstemmelser. Det var det i så fall ikke. For det andre bidro trianguleringen til at det ble fanget opp flere meninger og perspektiver under datainnsamlingen, som bidro til bedre og rikere resultater.

En annen måte å triangulere på er gjennom ulike forskere. Dette forskningsprosjektet blir skrevet av to forskere med omtrent samme bakgrunn og utgangspunkt, som gir oss flere fordeler i ulike deler av forskningsprosessen. Triangulering med flere analytikere betyr at man bruker flere intervjuere under datainnsamlingen for å redusere potensielle skjevheter som kommer fra en enkelt person som utfører all datainnsamlingen (Patton, 1999, s. 1195). I forkant av intervjuene besluttet vi oss med at begge skulle delta på alle intervjuene.

Forskertriangulering ga oss fordeler under analysearbeidet, med både koding og tolkning av datamaterialet. Felles transkripsjon av fokusgruppene kvalitetssikret arbeidet ved at vi lyttet på opptakene sammen. Dermed fikk vi oppklart uenigheter som oppstod da det var uklart hvem som sa hva. Slik grundig arbeid bidrar til å styrke validiteten ytterligere. Å ha flere forskere som analyserer det samme kvalitative datasettet og deretter sammenlikne sine funn gir en viktig sjekk på selektiv persepsjon og blind tolkningsskjevhet (Patton, 1999, s. 1995).

3.5.3 Generaliserbarhet

Generalisering handler om muligheten til å generalisere fra én gitt kontekst, til en annen gitt kontekst. Hovedmålet med denne undersøkelsen er ikke å generalisere fra vårt utvalg, til en større populasjon. Dermed kan statistisk generalisering utelukkes (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Vi er inneforstått med at utvalget vårt er situasjonsspesifikk; det vil si at vi kan bruke funnene våre til å generalisere *de* elevene som er med i undersøkelsen, men vi har ikke nødvendigvis grunnlag til å si at funnene er representative for flere innvandrerungdom på skoler i Oslo-Øst. På den andre siden kan vi bruke funnene til å foreta en generalisering om elevenes opplevelser og erfaringer med rasisme undervisning på Østerud skole. Likevel kan funnene gi innsikt til noe større, fordi det sier noe om hvordan *noen* innvandrerungdom har opplevd og erfart samfunnsfagundervisning. Dette i seg selv er viktig informasjon, fordi det utgjør en del av en større helhet og genererer innsikt. Det betyr også at funnene våre kan ha en viss overføringsverdi for andre i lignende kontekster. Men, fordi kvalitative undersøkelser er basert på mindre utvalg som ikke kan være representative (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207), kan ikke utvalget vårt sies å være gyldig for en større populasjon. Vi kan ikke foreta en generell generalisering og si at dette gjelder *alle* innvandrerungdom, også fordi det ikke finnes tidligere forskning som er identisk med vår. Det ville gitt større grunnlag til å generalisere, dersom våre funn liknet resultater fra tidligere forskning.

3.5.4 Transparens og posisjonaltet

Et av de viktigste kravene til all forskning er knyttet til transparens eller gjennomsiktighet. Transparens handler om hvor godt valgene som har blitt tatt underveis blir formidlet i forskningsprosessen (Tjora, 2020, s. 248). Vi har gjort rede for oppgavens pålitelighet, gyldighet og troverdighet ved å reflektere over valgene vi har tatt. Men det er vel så viktig at disse valgene blir formidlet så godt som mulig. Gjennom åpenhet og ærlighet ønsker vi å gi god innsikt i forskningen og dens funn gjennom dette metodekapitlet (Tjora, 2020, s. 248/Gleiss & Sæther, 2021, s. 192).

Det er en fordel at forskeren har kunnskap om temaet i forskningen. Det vil kunne bidra til presise spørsmål. Som studenter med innvandrerbakgrunn, er det utfordrende å stille seg totalt utenfor den konteksten elevene befinner seg i. Vi har derfor tatt hensyn til dette gjennom hele intervjuprosessen. Vår kunnskap om temaet stammer nettopp av vår egen bakgrunn. Vi vil argumentere for at det er en styrke, enn det er en svakhet, da vi mener at det

gir oss tilgang til informasjon andre forskere nødvendigvis ikke villet ha tilgang til. Ved å redegjøre for vår egen posisjon, kan vi også forklare hvordan vår personlige engasjement kan prege forskningen og hvordan vår kunnskap kan brukes i analysen av resultatene (Tjora, 2020, s. 235). Valgene vi har foretatt er bevisste, og vi har reflektert over betydningen til valgene vi tar. Et kritisk blikk og refleksjon over samspillet mellom alle faktorene som inngår i forskningsarbeidet og posisjonen vår som forskere har vært viktig. Vi har derfor forsøkt å ha en refleksiv tilnærming til alt vi har gjort (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49).

Hovedformålet med kvalitativ forskning har siden dens opprinnelse vært å beskrive og forstå "den andre". Den andre var som oftest mennesker i en annen kultur enn forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Selv om vi i likhet med elevene har innvandrerbakgrunn, er vi også forskjellige på flere punkter. Vi er studenter, en del år eldre og har ikke nøyaktig den samme kulturelle bakgrunnen som elevene i denne forskningen. Det gjør at vi kan skille mellom oss og elevene som "de andre". På den andre siden kommer er vi godt kjent i miljøet elevene befinner seg i. Som forskere med innvandrerbakgrunn har vi et godt utgangspunkt til å forstå elevene men også fordi vi har en felles forståelse når det gjelder det å bli anerkjent og sett for den vi er. Det er spesielt viktig at vi som forskere reflekterer og er klare over hvilke kulturelle, sosiale og personlige krefter som kan påvirke våre tolkninger og forståelser (Creswell & Miller, 2000, s. 127).

3.6 Ethiske overveielser

Befring (2016, s. 28) understreker at forskning skal være forankret i anerkjente etiske verdier. Han har utformet disse verdiene som forskningsetiske prinsipper. Prinsippene er normer som skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte. Normene skal blant annet sørge for at det ikke blir negative eller farlige konsekvenser hverken for forskeren eller informantene. Et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper består i at all deltakelse skal bygge på samtykke, og at dette samtykket skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2016, s. 31). Informantene våre fikk informasjon om prosjektet da vi først var i møte med dem i klasserommet. Etterhvert som elevene meldte seg frivillig til intervju fikk de mer informasjon om hva det innebar å delta i forskningsprosjektet. Før hvert enkelt intervju fikk deltakerne et samtykkeskjema de skrev under på. Vi informerte dem også om at de kunne trekke seg når som helst uten at det skulle få noen konsekvenser.

Prosjektet vårt ble meldt inn til og godkjent av norsk senter for forskningsdata (NSD). Slik det ble beskrevet over, ble elevene informert om forskningsprosjektet og at alt skulle behandles anonymt og konfidensielt. Selv om fullstendig konfidensialitet ikke er mulig i forskning, kan man likevel begrense hvem som har tilgang til datamaterialet og anonymisere deltakerne (Tjora, 2020, s. 45). Det var kun vi som hadde tilgang til datamaterialet og vi hadde et felles plattform hvor vi lagret vårt arbeid. Bruk av lydopptak er også et viktig etisk prinsipp å ta i betraktning. Som hovedregel blir lydopptak brukt i dybdeintervjuer og fokusgrupper. Hensikten er at vi får med oss det som blir sagt mens vi konsentrerer oss om å ivareta deltakerne (Tjora, 2020, s. 166). Lydopptakene må dermed behandles forsiktig og konfidensielt. Informasjon om lydopptakene ble elevene informert om gjennom samtykkeskjemaet.

Et siste hovedpoeng når det gjelder etiske betraktninger er tematikken i forskningsprosjektet. Rasisme kan for mange oppleves som et personlig, sårt og sensitivt tema. Det kan føles eksponerende å skulle snakke om personlige erfaringer og opplevelser. Med dette i bakhodet, har vi hatt en forsiktig fremtoning, og tillatt elevene å tenke høyt. Det kan være intimiderende å måtte snakke om rasisme i et individuelt intervju eller et fokusgruppeintervju, og derfor har vi brukt spørsmålene fra intervjuguiden med omhu. Som tidligere nevnt, skal de etiske normene sørge for at elevene ikke får negative konsekvenser ved å delta. Med hensyn til tematikken, har vi derfor eliminert enkelte svar fra elevene som kan gjøre dem gjenkjennelige, eller sårbare. I gjennomførelsen av dette er det selvfølgelig en viktig balansegang som må ivaretas, da forskningen skal være sannferdig og kritisk, men også beskytte elevene fra negative konsekvenser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 46). Alle elevnavn, samt skolenavn, brukt i denne oppgaven er også fiktive.

4. Funn

I dette kapittelet vil vi legge frem resultatene fra datamaterialet. Her vil vi presentere datamaterialet fra de åtte semistrukturerte intervjuene og fokusgruppeintervjuene gjennom utarbeidede kategorier. Kategoriene har blitt utarbeidet basert på hvilke temaer som har vært fremtredende i intervjuene. Temaene vil legge føringer for hvordan vi strukturerer resultatene våre ved at de største og viktigste temaene presenteres først. Kategoriene og temaene vil kunne gi en dypere forståelse av problemstillingen og prosjektets formål. Problemstillingen som vil bli besvart er:

Hvordan opplever elever med innvandrerbakgrunn på Oslo-Øst samfunnsfagundervisning om rasisme?

Dermed har vi delt det i tre forskningsspørsmål som vil bli utforsket og analysert.

- 1) *Hvilke(n) rasismeforståelse har elevene?*
- 2) *Hvordan opplever elevene at deres erfaringer er relevante for undervisningen?*
- 3) *I hvilken grad opplever elevene skolen som en arena for å snakke om egne erfaringer?*

Et viktig element ved intervjuene våre har vært artefaktene. Vi ønsker å presisere at i det som følger, referer vi mest til artefakt 1 og 2 da disse genererte flere interessante funn. De resterende artefaktene bidro til diskusjon, da de var gode igangsettere, men de genererte ikke mye innsikt.

Hensikten vår med å samle inn data gjennom intervjuer var å gi elevene anledning til å uttrykke seg fritt og åpent. Vi har derfor valgt å ha et eget kapittel for resultater, slik at leseren får god innsikt i datamaterialet. Omfanget av intervjuene gjør at vi har et stort datamaterialet, og dermed er det fordelaktig for leseren og oss, å presentere funnene våre i et eget kapittel. I gjennomførelsen av dette vil det foreligge direkte sitater fra intervjuene. Det vil også fremkomme omformuleringer og sammenslåtte formuleringer av elevenes ytringer. På denne måten vil vi kunne understreke viktige og betydningsfulle elementer ved elevenes erfaringer med undervisning om rasisme.

Kategoriene har blitt utarbeidet og fått en inndeling slik at det først og fremst viser en helhetlig sammenheng mellom elevenes svar og problemstillingen vår. Hovedkategoriene er *“Elevenes forståelse av rasismebegrepet”*, *Rasisme som tema i undervisning*” og *“Undervisning”*. Den aller siste, som er *“Misnøye med undervisningsinnhold i samfunnsfag”* er bevisst adskilt fordi det kom frem svært interessante funn som nødvendigvis ikke er direkte knyttet til problemstillingen. Det var naturlig å dele inn underkategoriene for å kunne gi en dypere forståelse for funnene. Underkategoriene er *“Arena”*, *“Felleskap i undervisningen”*, *Lærerens betydning for elevene”*, *“Elevenes forhold til å dele egne erfaringer”* og *“Relevant og relaterbar undervisningsinnhold”*.

4.1 Elevenes forståelse av rasismebegrepet

Elevenes konseptualisering av rasismebegrepet har en stor betydning på hvordan elevene forholder seg til rasisme. Vi tenkte at dette var et nødvendig spørsmål å stille elevene, da deres forståelse av begrepet vil kunne si noe om hva de *selv* opplever som rasistisk eller ikke. Gjennom fokusgruppeintervjuene, særlig den ene fokusgruppen, kom det eksplisitt frem uenigheter knyttet til forståelsen av rasismebegrepet. Fokusgruppeintervjuene tydeliggjorde hvordan elever som sitter i et og samme klasserom kan ha helt ulike forståelser av rasismebegrepet, og i tillegg forskjellige meningsinnhold. At elevene har ulike forståelser, kan ha flere årsaksforklaringer. En indikasjon på at det er lite eller mangelfull rasismeundervisning kan nettopp være at elevene har vidt forskjellige forståelser. Vi vil presisere at flere av elevene hadde ganske lik forståelse, men det eksisterte et stort sprik mellom noen av elevene. Da vi spurte om hvordan de definerer rasisme fikk vi varierende svar. Noen av svarene var følgende:

Jeg vil si at rasisme innebærer hudfarge, seksualitet, kjønn og ehh... ja, det er det eneste jeg tenker (Tariq).

Diskriminere på bakgrunn av hud, religion. (...) Ikke bare hud, men kultur og så videre. (Ismail).

For Tariq og Ismail innebærer rasisme et bredt spekter av menneskelige karakteristikk, og ikke bare hudfarge. Flere av de andre elevene påpekte også at rasisme handler om hat og diskriminering og hadde en veldig bred forståelse av rasismebegrepet. Begreper som tro, religion, kultur, etnisitet var svært fremtredende for disse elevene. I følge noen av dem er det også avgjørende for hvordan hvert enkelt individ opplever forskjellsbehandling. Noen kan oppleve en hendelse som rasistisk, mens andre opplever ikke det som rasistisk, og det hadde de veldig forståelse for. Det som er svært interessant er at blant noen av svarene ble rase, undertrykking og hudfarge eksplisitt nevnt i deres konseptualisering av rasisme.

Man på en måte nedtrykker andre raser, at man har store forskjeller mellom dem ikke sant.

Imran var den første til å nevne ordet rase, som er svært interessant når vi ser det fra et historisk perspektiv som vi kommer tilbake til i diskusjonen. Det gjør også at hans definisjon

skilte seg veldig ut. Men for han handler det ikke bare om rase. Gjennom intervjuet var han veldig tydelig på at rasisme handler om så mye mer. Lenger ut i intervjuet tok vi frem første artefakt (vedlegg 5) og uenigheten om hvordan man forstår rasisme kommer tydelig fram. Imran var veldig tydelig på at dette er rasisme, noe også Tariq sa seg enig i.

Vel , jeg personlig føler at det er rasisme. De viser på en måte ikke respekt mot religionen, ikke sant. Jenta som har på seg hijaben, hun har jo på det fordi hun følger islam, hun har ikke det på for pynt. (Imran, fokusgruppe).

I motsetning til Imran og Tariq, har Agatha og Sandeep en annen forståelse av rasisme og tolkning av denne nyhetsaken. Det er først da denne artefakten ble trukket fram, at Agatha uttrykte seg om hennes forståelse av rasisme.

Jeg føler ikke at jeg hadde sagt noen av delene [rasisme eller diskriminering], eller for meg er rasisme at man er nedlatende på grunn av hvordan man ser ut, ehm... så liksom å ha på hijab er en del av hvordan du ser ut så man kan jo si at det er rasistisk, men jeg føler at, eller for meg så handler rasisme mer om hudfarge. (Agatha, fokusgruppe).

For Agatha handler rasisme rett og slett om hudfarge, der de hvite undertrykker de svarte. Selv om hun understreker at nyhetsaken er en spesiell sak og at hun forstår at det kan oppfattes som rasistisk, mener hun likevel at rasisme kun dreier seg om hudfarge og rase. For henne handler dette mer om mangel på respekt og toleranse overfor religion og etnisitet. Hun tydeliggjorde likevel at hun ikke har rett til å si at noe ikke er rasistisk fordi det er opp til hver enkelt hva de mener er rasisme. Et annet viktig poeng Agatha trekker frem er undertrykkelse basert på medfødte karakteristikk ved et individ som man ikke kan endre på, slik som hudfarge. Hun påpeker at religion er noe man velger selv og skiller dermed mellom medfødte og ervervede karakteristikk.

4.2 Rasisme som tema i undervisningen

Gjennom funnene kommer det tydelig frem at ingen av elevene har hatt eksplisitt undervisning om rasisme. De kan fortelle at rasisme ikke har vært et fremtredende tema i samfunnsfag, men det har vært tema i andre fag. Deres største forbindelse med rasismeundervisning er engelskfaget. Elevene har ingen opplevelser eller erfaringer knyttet til

denne tematikken i undervisningen. Rasisme har i noen få tilfeller vært et mindre tema, dersom noen elever har tatt det opp gjennom eget initiativ.

Til tross for at elevene gir uttrykk på at rasisme er et viktig tema i samfunnsfag, er det få av dem som sier at de har et eksplisitt behov for å snakke om det i undervisningen, som vil bli utdypet mer om. De påpeker også at de ikke er helt klare over hva samfunnsfaget innebærer og hvilke kompetansemål som skal bli dekket. Dermed har de lite innsikt i hvilke temaer som skal bli tatt opp i undervisningen og få forventninger til faget. Elevene var ikke nødvendigvis skuffet over at de ikke har hatt om rasisme, nettopp fordi de ikke er klare over at dette er et relevant tema for faget. Det var snarere intervjuene som fikk elevene til å tenke at de *burde hatt* om rasisme.

For å være helt ærlig, så vet jeg ikke helt hva samfunnsfag innebærer annet enn krig fordi det er nesten det eneste jeg har hatt om alle årene med samfunnsfag. Og selv om læreren ofte sier sånn dere må se sammenhengene mellom bla bla bla (...), men det er sånn hvis vi har om liksom et tema du kan snakke om nyheter (...) så kan vi kanskje se på ting fra et annet perspektiv fra et annet lys, så gjorde de ikke det. (Agatha).

Agatha er blant de elevene som påpekte at hun ikke visste hva samfunnsfag gikk ut på. Det er tydelig at det blir gitt lite innsikt i fagets innhold og kompetansemål. Det blir uttrykt at variasjon i undervisning kan bidra til at flere perspektiver blir inkludert og man får bedre innsikt i flere samfunnsfaglige temaer. Selv om noen av elevene ikke visste helt hva samfunnsfag innebærer, mente de likevel at rasisme er et tema som passer samfunnsfaget og de kunne ønske at det ble tatt opp i det faget, fremfor engelskfaget. Gjennom intervjuene, særlig i fokusgruppeintervjuene, beveget vi oss lenger inn i rasismeundervisning og hvilket perspektiv som bør vektlegges. Da mente noen av elevene at det er et større behov for å snakke om rasisme i et samtidsperspektiv fremfor et historiske perspektiv.

Jeg mener nåtid. Vi burde fokusere på det som skjer nå og ikke tenke så mye på fortiden. (...) det er mer i nåtiden det er relevant å snakke om. Det er jo mange som bli diskriminert på mange ulike måter enn fortiden. Så jeg synes det er bedre å snakke om nåtiden enn fortiden, fordi det skader folk og ikke fortiden. (Tariq, fokusgruppe).

På den andre siden uttrykker flere av elevene at læreren bør vektlegge både nåtiden og det historiske aspektet ved rasisme, for å så se det i sammenheng.

Det er like viktig fordi det er historie som gjentar seg igjen, at det har skjedd før og det er like viktig det som skjer nå. Det handler om å trekke linjer fra historien til i dag. (Ismail, fokusgruppe)..

Jeg tror det er veldig 50-50, fordi for eksempel før så visste jeg ikke hva rasisme var før jeg fikk vite hva trekanthandel er. (...) da skjønner jeg ikke hva som er galt hvis jeg ikke kan historien, da bare følger jeg hva alle andre sier og gjør. Jeg synes ikke det er en riktig måte å lære på. (...) Også er jeg veldig enig med det Ismail sa, fordi det er viktig å trekke [linjer] fra historie. (...) da kan vi som forstår, vite at det ikke er sånn ting skal fungere, det er ikke sånn det skal være og da kan vi forhindre rasisme eller i hvert fall minske det. (Amina, fokusgruppe).

I et av fokusgruppeintervjuene kom det fram en uenighet som belyste hvilke nyanser undervisning om rasisme kan innebære. Selv om noen mente at det er viktigst å vektlegge nåtiden, var det for noen viktig å inkludere flere perspektiver slik at det kan gi en mer helhetlig forståelse av rasisme. De var opptatt av at tidligere hendelser ikke skulle gjenta seg og at vi i samtiden har mulighet til å bidra med en forskjell.

4.2.1 Arena

Deres umiddelbare tanker viste at elevene ikke hadde særlig stort behov for undervisning om rasisme. Flere av dem påpekte at det ikke var noe de hadde tenkt over, da de ikke var klare over at rasisme er et tema man skal lære om i samfunnsfag. En annen årsak som kommer tydelig fram, var at elevene følte at dersom det skulle vært snakk om behov, så ble det dekket utenfor undervisningssituasjonen. Flere av elevene kunne si at det er både viktig og som oftest mest aktuelt å snakke om rasisme blant venner. Behovet for å snakke om erfart rasisme dekkes gjennom vennegjengen, og dermed elimineres behovet for å snakke om dette i undervisningen.

Ja, oss jenter. Snakker mye om det [at man har opplevd rasisme], men ikke i undervisningen. Jeg føler at vi prater mer om det alene i grupper. På skolen, i gangene, i pausene mer enn det vi gjør i timen. (Mariam)

Tingen er, venner kan man snakke om alt sammen, men hvis ikke skolen tar det opp på tenker man at det ikke er så viktig, og hvis man ikke snakker om rasisme så tenke man at man ikke har bruk for det [kunnskapen] (Imran).

De omgås venner som er lik dem selv og de deler dermed mye med hverandre. Behovet for å dele noe mer i undervisningen er dermed ikke der og særlig når det ikke blir et tema som læreren tar opp selv. Imran forklarer med andre ord at skolen ikke legger opp for at de skal snakke om rasisme i en faglig kontekst. Dermed tenker man som elev at det ikke er viktig å lære om dette. På bakgrunn av dette kan man forstå elevene i større grad hvorfor de ikke har tenkt på dette og dermed hvorfor ikke det har vært et behov.

Nei, det er på grunn av samfunnet. Jeg tror det er fordi de ikke forteller oss at vi skal ta det [ha om rasisme]... jeg tror de tenker at det ikke er så viktig som det egentlig er. Bare fordi at noen ikke kan gjenkjenne seg i det betyr det ikke at det er like viktig [å prate om rasisme og erfaringer]. For å kunne lære å snakke om dette, å åpne seg opp. (Mariam).

I utgangspunktet er ikke elevene misfornøyde, men når vi inviterer dem dypere inn i samtale og tenke nærmere på hva de ønsket av rasismeundervisning kommer det plutselig frem så mye mer. Det er nettopp dette Mariam reflekterer over. Hun mener at det er skolens og lærerens ansvar å sørge for at viktige temaer blir tatt opp og hun opplever at de ikke anser det som noe viktig. Rasisme er et tema som er aktuelt for alle elever, uavhengig om de har erfart det eller ikke. Dermed blir skolen ansett som en viktig arena for å kunne snakke om rasisme og et sted der mye av den grunnleggende kunnskapen blir produsert som elevene bringer med seg ut i samfunnet.

Ja, jeg synes det er på skolen de bygger grunnleggende, du skal samarbeide med andre selv om det er forskjeller, selv om de forskjellene kan virke veldig store mellom så er de egentlig ikke det. (Haris, fokusgruppe).

(...) Skolen er der man tilbringer halvparten av dagen i 13 år, og det virkelig med på å forme deg og man bør lære og bruke tid på hvordan man snakker, oppfører deg i et samfunn. Og da føler jeg at samfunnsfag kan ha mye med det å gjøre, for det handler om samfunnsfag. (Amina).

Elevenes svar viser at de er klare over hvilken rolle og oppgaver skolen har overfor dem som elever. Skolen blir oppfattet som en viktig arena for å lære om det å være et velfungerende individ ute i den store verden. Et annet viktig funn er at selv om elevene ikke nødvendigvis har et stort savn eller brennende behov for å snakke om egne erfaringer, har de likevel mange forslag til hvordan det bør undervises om, hvorfor det bør være mer av det og hva læreren kan gjøre. Når elevene inviteres til å reflektere over hva det ville betydd for dem eller gjort for dem å snakke om opplevd rasisme i en undervisningssituasjon, har elevene mange ideer til gjennomførelse og kommentarer om hvorfor det er nødvendig. Vi ser derfor at skolen ikke blir en sentral arena der elevene snakker om opplevd rasisme. Det er nemlig vennegjengen som oppfyller dette behovet. Dette vil problematiseres videre i diskusjonen.

4.3 Undervisning

4.3.1 Fellesskap i undervisningen

Et gjennomgående tema som ikke ble omtalt eksplisitt i intervjuene var fellesskap i klasserommet. Gjennom elevenes svar på enkelte spørsmål, kunne vi tolket oss frem til at “dette handler om fellesskap”. Ved spørsmål om hva som motiverer elevene til å dele egne erfaringer, ga alle uttrykk på at lærerens rolle og initiativtaking, samt mottakelse og respons på erfaringer av lærer, er viktig. Elevene meddelte at det ville skape trygghet rundt erfaringsdeling dersom lærer initierte til dette først. Det er få av elevene som kunne si at de ville delt egne erfaringer på eget initiativ, dersom det ikke er læreren som skaper rom for dette og gir elevene muligheten. Selv om flere kunne si at de var trygge på elevene i klassen, var tryggheten *fra læreren* essensielt for erfaringsdeling. Læreren blir en nøkkelperson i klasserommet og den med hovedansvaret for å skape et trygt klassemiljø som muliggjør at elevene kan dele sine tanker, holdninger og meninger.

(...) om vi har en asiater i klassen og han er alene liksom, og han er ikke komfortabel med å si rett ut ‘hei, kan vi snakke om det’. Det er bedre at læreren kommer og snakker om det, for da får han mer stemme og føler for å si det han har å si. (Tariq, fokusgruppeintervju)

(...) alt du trenger er én elev som begynner å dele, så begynner det sakte, men sikkert. For som sagt, alle har kjent på den følelsen av å ikke føle seg inkludert, å ikke føle seg sett. (...) vi

er alle mennesker, det er biologisk, vi trenger å føle oss sett, vi trenger å føle nærheten til andre. (Haris) (fokusgruppe)

For Haris er inkludering en viktig del av klassemiljøet og viktig del av å føle seg sett og satt pris på for den man er. Han poengterer viktigheten og behovet for å bli sett, og at dette behovet bør også dekkes i klasserommet. Han understreker senere i intervjuet at mennesker er forskjellige og hvordan man behandler individer vil dermed også være forskjellig. Dette er særlig viktig når det er snakk om et så sårbart tema som rasisme i samfunnsfagundervisning. Et godt fellesskap, som legger vekt på inkludering, kan gjøre undervisning om rasisme til et tryggere tema å snakke om. Elevene fortalte gjentatte ganger at klassekamerater ikke er en faktor som verken truer, intimiderer eller hindrer dem fra å dele egne erfaringer. Det er snarere lærerens respons på og evne til å konversere rundt disse temaene som er betydningsfullt. Når læreren ikke responderer tilstrekkelig og ikke følger opp med spørsmål, opplever elevene at det blir unødvendig å dele.

Når elevene blir spurt om hva det gjør for dem eller fellesskapet i klassen dersom læreren snakker om rasisme og relaterte hendelser, kan elevene dele følgende:

Jeg føler læreren viser at hun vil inkludere andre, vise forståelse for hvordan vi oppfatter ting, hva vi ser på og hva vi er concerned over. (Imran).

Det handler jo om forståelse da. En lærer har kanskje hundre ulike elever. Alle kan ha hver sine problemer, men hvis man tar opp sånne ting selv om det er smått så kan elever føle at de får bedre bånd [med læreren]. At læreren virkelig forstår dem, og da kan man bli mer engasjert i timen. (Imran).

Å eksplisitt snakke om rasisme gjør at elevene føler seg sett på den måten at læreren anerkjenner det mangfoldet som eksisterer i klassen og at dette styrker relasjonen mellom lærer og elev. Et sterkere bånd mellom elevene og læreren kan styrke fellesskapet, gjøre det tryggere, skape engasjement og dermed resultere i at flere deler erfaringer. Imran kan også fortelle at det ville gitt han en følelse av lettelse dersom læreren tok seg tid til å belyse aktuelle rasistiske hendelser.

Jeg hadde følt en lettelse. Man er kanskje sint over en sak og for at sånne ting skjer og hvis

ingen snakker om det så tenker man at kanskje ingen bryr seg. Å ta det opp er en måte å vise at man bryr seg på. (Imran).

Undervisning om rasisme gjør at skolen og klasserommet kan bli et sted der elevene får mulighet til å snakke om de temaene de engasjerer seg i. Når temaer som berører elevene blir relevante i undervisning, vil elevene føle at læreren bryr seg. Dersom læreren faktisk snakker om hverdagsrasisme og ting som kan være kjent for flere i klassen, forteller elevene at de ville satt pris på at slike ting får oppmerksomhet i undervisningen. Ingen kunne uttrykke at det ville gjort dem utilpass eller ukomfortabel dersom lærer skulle initiert slike samtaler. Elevene påpeker at lærernes forsiktighet skyldes av at de er redd for å “tråkke på noens tær” eller “si noe feil”. Terskelen for å fornærme eller såre elevene er, slik de uttrykker det, ganske høy. Det er bedre at lærerne tar opp temaet, enn at de ikke gjør det i det hele tatt.

På den andre siden fremkommer det noen uttalelser om at når de først er inne på temaet rasisme, så blir enkelte samtaler videreført i liten grad og det oppleves som lite tilfredsstillende. Det kan tolkes som at læreren skyver unna denne tematikken og blir ikke viet nok tid og oppmerksomhet til dette.

Det er sånn bra [å snakke om hverdagsrasisme], men jeg føler at hver gang vi snakker om det så kan vi legge til en-to hendelser også blir det ferdig. (Imran).

Hvis jeg er den eneste som sier noe så er det sånn ja tusen takk Sandeep også går vi videre. Da tenker jeg, ja greit hva var vits at jeg sa det? (Sandeep).

Elevene påpeker altså at i de få tilfellene de har opplevd at rasisme blir tatt opp som et tema, er det sjeldent at læreren spiller videre på elevenes innspill. Hvilke implikasjoner har dette for fellesskapet i klasserommet? Dette kan kobles til lærerens flerkulturelle kompetanse, og si noe om hvorvidt læreren er komfortabel med å konversere rundt slike samtaleemner i undervisningen.

Også føler jeg at skoler hvor det er majoriteten norske elever og minoriteten er utlendinger, så er det større behov for å forstå hva er rasisme og hvordan man skal godkjenne hverandre. Å forstå hvorfor han ene muslimen sier nei til å komme på fest liksom. (Amina).

Her påpekes det at rasismeudnervisning nærmest er viktigere på homogene skoler med et mindretall av elever med innvandrerbakgrunn. Det vil bidra til at utfordringene til elever med innvandrerbakgrunn ikke blir skyggelagt, men heller forstått. I forlengelsen av dette fremkommer det et poeng fra elevene om at det til tider kan være forskjell på etnisk norske lærere og lærere med innvandrerbakgrunn i deres forståelse av elevenes erfaringer, men også at lærerens bakgrunn kan påvirke elevenes vilje til å ville dele. Flere av informantene mener at det ikke bør ha noe å si om læreren er etnisk norsk eller har innvandrerbakgrunn. De legger likevel merke til atferden til etnisk norske lærere når det kommer til temaer som kan oppleves som sårbart. Miriam og flere uttrykker at en etnisk norsk lærere står ovenfor en større utfordring når det gjelder å forstå sine elever. Flertallet av elevene mener at lærere med innvandrerbakgrunn er en fordel fordi de kan i større grad forstå elevenes utfordringer.

På den andre siden, uttrykker noen av elevene at det ikke må til en lærer med innvandrerbakgrunn for å kunne bli møtt med forståelse. Alt de krever er en lærer som tør å spørre, og som ønsker å ta opp temaer rundt utfordringer. Elevene forteller at de opplever sine etnisk norske lærere som svært forsiktige, i den grad at de ikke griper inn når det oppstår situasjoner mellom elever. De opplever at lærerne verken initierer til samtale, eller hindrer upassende snakk mellom elever. Agatha kunne referere til en enkelthendelse hvor en klassekamerat brukte n-ordet. I etterkant av timen ble hun spurt av en venninne om hvorfor hun ikke brøt inn og stoppet eleven. Agatha forteller at det var opprørende at det ligger en forventning om at hun er ansvarlig for å forsvare seg selv, og at læreren ikke bryter inn og stopper eleven. Hun sier: *“De hører oss si alt. Men de hører ikke dét?”* (Agatha).

4.3.2 Lærerens betydning for elevene

Dette underkapitlet henger sammen med fellesskap i undervisningen, men har et nærmere fokus på lærerens betydning og hvordan elevene oppfatter læreren sin. Blant informantene kommer det tydelig fram at læreren har en stor betydning for dem. De blir sett på som en sentral aktør i klasserommet som kan bidra til et godt læringsmiljø og skape trygghet for elevene. Åpenhet og forståelse fra lærerens side er dermed to viktige faktorer som kommer fram, samt initiativtaking.

Vær komfortable [etnisk norske lærere] og at elevene liker sånt [snakke om erfaringer og dagsaktuelle hendelser]. Hvis læreren ikke vil åpne seg eller vil si ting, så føler kanskje

elevene at de er for useriøse eller dårlige. De tenker det er på grunn av oss de ikke vil si det, ser vi ut som personer kommer til å bli sinte, de vil også at læreren skal stole på oss. (Imran).

Dersom læreren ikke initierer til samtaler rundt slike temaer, vil elevene kunne oppfatte dette som et signal på at det er “dårlige” temaer; altså at slik tematikk er uinteressant eller uviktig. Det kommer åpenbart frem at læreren er viktig for elevene, og dermed får temaene læreren utelater eller tar med inn i undervisningen en påvirkningskraft på elevens persepsjoner på hva som oppleves som “viktig”. Eksempelvis kan elevene påpeke at det er mangel på inkludering av deres kulturelle bakgrunn i undervisningen. Kultur er et begrep som dukker opp blant flere av informantene og det kommer frem som en viktig og betydningsfull faktor.

Læreren prøver så hardt på å ikke få inn kultur inn, og ha alle sammen på lik nivå. Det er søtt ikke sant, jeg blir ikke sint, de gjør det for å ikke fornærme, det er faktisk ganske snilt. (Imran).

Det å snakke om rasisme innenfor alt, kultur, religion, klesplagg, kjønn er veldig, veldig viktig at man har med i klasserommet fordi som for eksempel meg som en muslimsk jente som en dag vil bruke sjal, det å se en sak som den saken [referer til artefakten om hijab-saken] og det ikke kommer frem av læreren, det gjør at jeg blir ukomfortabel og ikke vil starte med sjal. Kanskje jeg kommer inn i klasserommet og får de samme spørsmålene liksom fordi jeg har ikke sett hvor komfortabel læreren min er med å snakke om det og hvordan hun ser på muslimske jenter som bruker sjal. Det er viktig å ta opp sånne ting fordi det gjør at elevene også blir mer komfortable. (Amina, fokusgruppe).

Disse sitatene viser til hvordan lærerens inkludering og bruk av elevenes kultur i undervisningen kan ha positiv effekt på elevene. Dersom læreren bruker det kulturelle, vel som det religiøse, mangfoldet i klassen i undervisningen, kan lærerens initiativ bidra til at flere elever blir tryggere på å være den de vil være. Slik Amina påpeker det, har læreren så stor betydning at lærerens valg kan ha innflytelse på hvilke livsvalg elevene tar. På den andre siden kunne flere si noe om at lærerne sjeldent spiller på elevenes kulturelle bakgrunn, og at lærerne har et mål om å få elevene til å føle seg så “normale” som mulig ved å nettopp ikke gjøre dette. De påpeker at lærerne har gode intensjoner med dette og at de forstår hvorfor lærerne går frem på denne måten. De uttrykker likevel at denne forsiktigheten ikke er nødvendig, og at det heller er viktig å snakke om kultur enn å late som at det ikke eksisterer.

Både Imran og Amina mener at det er viktig å trekke inn kultur i undervisningen. Elevene er i stand til å reflektere over hvorfor lærerne har en forsiktig fremtoning, men uttrykker likevel et ønske om at lærerne bør være med direkte selv om de forstår forsiktigheten.

Jeg tror ikke det har så mye å si om en lærer sier feil, men det handler om hvordan de liksom tar det etter. Hvis noen opplever noe som rasistisk så handler det mer om hva de gjør etter (...) hvis de klarer liksom å skjønne hvorfor det de sa var feil, så tror jeg ikke det er så viktig at de har gjort en feil. (Agatha, fokusgruppe).

Det er fordi de er redde for å tråkke på folk sine tær og her er det jo mange innvandrere så liksom det er større sannsynlighet for at noe de kan snakke eller ta opp at en av oss har vært gjennom det. (Agatha).

Elevene tolker forsiktigheten til lærerne som en måte å unngå å bli misforstått eller “*tråkke på noens tær*”. Det er ikke slik at det ikke er rom for å si feil eller misforståelser i klasserommet, men det er viktig for elevene at eventuelle misforståelser blir avklart dersom det skjer. Gjennom disse sitatene ser vi at lærerens betydning er stor, og at læreren spiller en sentral rolle når det kommer til hvilke temaer som blir oppfattet som betydningsfulle for elevene. Videre kan dette ha påvirkningskraft på elevenes livsvalg i fremtiden.

4.3.4 Elevenes forhold til å dele egne erfaringer

Baktanken med denne kategorien er å fremstille og skape klarhet når det gjelder elevenes opplevelser knyttet til å dele egne erfaringer i undervisningen. Det var interessant å se hvilke tanker elevene hadde om erfaringsdeling, ikke bare knyttet til rasisme, men på et generelt grunnlag også. Alle elevene kunne også si at lærerne aldri eller i svært liten grad brukte elevenes erfaringer og opplevelser som utgangspunkt for timen. De uttrykker derimot at det er viktig å dele erfaringer og uttrykker et ønske om dette gjennomgående i intervjuene.

*Det er viktig fordi vi lærer hvordan samfunnet er bygd opp og hvordan folk tenker [...] hva gjør at folk er sånn og sånn, og hvorfor Norge er som det er. Det er mye kunnskap man trenger, hvis man ikke har kunnskap kan man gå til Grønland og si ‘j**** svarting’.* (Sandeep).

Læringsmiljøet i klasserommet kan skape trygge rammer for at elevene skal kunne dele erfaringer i større grad. Elevene uttrykker at åpenhet fra læreren kan bidra til at elevene også åpner seg. Snøballeffekten vil ha best kraft hvis læreren initierer først, med andre ord. Det gir elevene et signal om at læreren er interessert i sine elever og engasjert i elevenes opplevelser. Da vi spurte om de hadde satt pris på om læreren delte sine meninger og tanker, kom det frem at det hadde blitt satt pris på i stor grad og alle kunne si at de hadde et ønske om at læreren delte mer.

100%, fordi folk ser opp til læreren i klassen. Vi kommer jo til skolen og læreren er den vi hører på liksom, hvis hun deler sine meninger så er det gøy å høre på, fordi ikke alle mener det samme. (Ismail)

(...) at andre folk i klassen hadde blitt mer sånn, tenkt at de ikke er alene om det, mer komfortabel i det og tenkt at dette ikke er greit og læreren hadde tenkt det ikke er greit. Og det er rasisme. Tatt det med i samfunnet og lært andre rundt seg også. Læreren har veldig mye å si. Det går veldig mye ut på hva de lærer oss, om livet og ikke bare faglig. Det er det vi tar med oss ut, tar med oss resten av livet (Miriam).

Her kommer det også frem at læreren har stor betydning, ikke bare når det gjelder å belyse temaer som er viktig for elevene, slik det er belyst i forrige underkapittel, men også når det gjelder å bidra til at flere elever deler egne erfaringer, perspektiver og meninger.

Et annet aspekt ved denne kategorien er hvilken betydning erfaringsbasert læring har for elever, når det kommer til nærhet til miljøet de lever i. Elevene påpeker at det ikke bare foregår elendigheter i samfunn som er fjernt fra dem, men det skjer også i det samfunnet de selv er en del av. Dette er viktig å ta i betraktning fordi det virker som om elevene ønsker at undervisningen skal kunne relatere seg til dem i større grad. Dermed burde lærere tilpasse undervisningen til konteksten og samfunnet elevene befinner seg i og er en del av. Dette stiller noen krav til læreren, som det å kunne forstå hvilke utfordringer som unge står ovenfor i slike miljøer. Oppnåelsen av dette kan være mulig, nettopp gjennom dialog og samtale.

Jeg synes det er viktig fordi da får de vite at sånne ting skjer faktisk rundt deg. (...) at det har skjedd et annet sted. For rasisme er jo veldig vanlig, for faren min er praktiserende muslim

så han ser ut som en hva man ville ha beskrevet som en muslim. Så han har jo opplevd sånne ting. (Ismail)

(...) og ikke bare det, men at man forteller om sine erfaringer, da blir tilknytelsen til rasisme enda nærmere, ikke bare for deg, men for hele klassen. Også føle på den type rasisme og diskriminering, det er ikke en som bor i Amerika eller Frankrike som føler på det, men det er en i klasserommet også. (Amina, fokusgruppe).

For Amina har erfaringer en viktig betydning for undervisningen, både for en selv og for medelevene. Erfaringsbasert læring gjør aktuelle temaer man snakker om i klasserommet mer virkelighetsnær og man får en større tilknytning til fenomenet som blir diskutert. Særlig rasisme, slik Amina påpeker selv, får en helt annen betydning når elever får anledning til å kunne uttrykke seg åpent og ærlig. Det gjør at ulike samfunnsfenomener blir belyst på en måte som gjør det mer relaterbart og berører elevene, i motsetning til virkelighetsfjern undervisning. Flere av elevene ga også uttrykk for at erfaringsdeling bør inkluderes i større grad fordi det er viktig at læreren er bevisst på hvilke opplevelser og erfaringer elevene har. Det vil bidra til at læreren har bedre kjennskap til sine elever og gir læreren tilgang til informasjon om egne elever. Denne informasjonen kan tillate lærer å utforme undervisning som er mer relevant for elevene, men også gi elevene muligheten til å bli bedre kjent med hverandre.

Jeg tenker at det er viktig [å bruke egne erfaringer i undervisningen]. Jeg føler at man kan lære av det andre sier, for meg kan rasisme være noe helt annet enn det andre tenker, og det kan være helt annerledes for hva en lærer tenker. (...) Vi er forskjellige, det er kultur og etnisitet.

Viktigheten og betydningen av erfaringsbasert læring blir gjenspeilet i elevenes svar. De hadde ikke særlig mye å dele om undervisningssituasjoner der det faktisk ble delt erfaringer, da de hverken har hatt erfaringsbasert læring eller undervisning om rasisme. Likevel er det to interessante funn som kommer frem. På den ene siden uttrykker elevene et lite ubehag eller "kleinhet" knyttet til det å være den eneste som deler erfaringer. På den andre siden har undervisningsmetode og måten læreren går frem på en avgjørende rolle for hvorvidt elevene er komfortable med å dele eller ikke dele erfaringer.

Hvis hun viser at hun bryr seg ved å snakke om rasisme, så er det bra. Det viser at vi også kan åpne oss og fortelle henne, men hvis læreren står helt foran [klasserommet] og sier ‘‘har noen opplevd rasisme?’’, da er det ingen som vil si noe. Men hvis hun tar utgangspunkt i en eller to historier [om rasisme], vi kan føle oss litt komfortable og vi kan si noe om våre meninger også fordi man vil jo ikke være den første som sier noe. (Sandeep).

Uttalelsen til Sandeep oppsummerer informantenes tanker om hvordan de foretrekker at læreren går frem i undervisningen når det gjelder erfaringsdeling. En potensiell inngang til erfaringsbasert læring vil være å ta utgangspunkt i aktuelle historier knyttet til rasisme som elevene kan ha kjennskap til fordi det er relatert til lokalmiljø og samtiden. Dersom læreren går frem på en forsiktig måte som skaper engasjement og virker motiverende, vil elevene i større grad ønske å dele. Det kommer tydelig fram at et direkte spørsmål der lærer insinuerer at elevene har opplevd noe, er ikke den ideelle måten å gjøre det på. Elevene kunne si at det er en unaturlig fremgangsmåte, og derfor foretrekker de at spørsmålene heller blir satt i en større sammenheng.

4.3.5 Relevant og relaterbar undervisningsinnhold

Et tema i intervjuene var relatert til undervisning der lærer bruker nyheter eller andre dagsaktuelle hendelser som et middel eller utgangspunkt i timen. Vi spurte elevene om de kunne huske at de snakket om relevante, tidstypiske, nasjonale eller lokale hendelser i samfunnsfagundervisningen, og hvorvidt de kunne relatere seg til disse. Alle elevene vi intervjuet kunne understreke at det var ingen tilfeller der samfunnsfagundervisningen var helhetlig eller delvis basert på dagsaktuelle hendelser. Vi spurte derfor elevene om hva det ville betydd for dem at tidstypiske spørsmål og at relevante hendelser fikk større plass i undervisningen.

Jeg mener at det er bra, å ta opp sånne ting som er i avisa, dokumentarer som har kommet ut for litt siden, sånne ting. Fordi det er jo hendelser som har skjedd i det siste så det er viktige ting. Det er ikke vits å [kun] snakke om rasisme og slaver fordi alt har endret seg. Det er ikke like relevant. (Sandeep, semistrukturert intervju).

Det kunne gjort at vi føler oss mer egnet til å snakke, og gjort at vi bidrar mer og høre meninger. Større meninger kunne kommet frem, og det kunne ført til et bedre samhold i klasserommet å se at andre som deg snakker om noe du kan noe om [fordi det relaterer til

deg]. Føle seg mer komfortabel. (Amina, semistrukturert intervju).

Å inkludere tidstypiske temaer i undervisningen, kan gi elevene flere muligheter til å relatere seg til det som undervises om. Gjennom slik undervisning kan elevene oppleve at deres meninger er relevante, men også av betydning nettopp fordi det dreier seg om noe de kan kjenne seg igjen i. Det er tydelig at elevene lengter etter noe som gir en følelse av at “dette er relevant for meg”.

Amina legger også til at undervisningen ikke var nødvendigvis lagt opp til at man kunne relatere seg til temaene. *‘Veldig mye fakta. Gå gjennom den presentasjonen en time, også gjøre oppgaver’*. Videre legges det til at det bør være mer åpenhet og rom for fritt snakk om hva som skjer i verden akkurat nå og gjøre det mulig for elevene å ta opp saker de bryr seg om. En slik tilnærming i undervisningen vil også kunne bidra til å inkludere flere perspektiver, som også en av elevene påpekte. Man kan se ulike sosiale fenomener fra et annet synspunkt og bidra til bedre læring.

Elevene påpeker videre at det er nyttig for læringsmiljøet å snakke om relevante og dagsaktuelle hendelser. Amina reflekterer rundt saken om George Floyd og sier følgende:

Amerika er så langt unna meg, men når jeg for eksempel har klassekamerater som er mørke og de snakker om [i undervisningen] deres opplevelser her i Norge det kan være at man forstår at rasisme ikke bare finnes i Amerika men også her i Norge. Det finnes [opplevd rasisme] her i klasserommet også. (Amina).

Slik Amina påpeker det, er det viktig for elevene at enkelte temaer, som rasisme, ikke undervises om som om det var et fjernt og ukjent fenomen. Det er viktig at temaene er tidstypiske og relevante, slik at avstandsforholdet elimineres. Da oppleves også undervisningen mer virkelighetsnært.

I fokusgruppeintervjuet ble elevene introdusert til en artefakt om en nyhetsartikkel (vedlegg 7). Nyhetsartikkelen handlet om utfordringene rundt identitetsmarkører når man har innvandrerbakgrunn; dersom man gjør noe galt blir man omtalt som innvandrer, og dersom man gjør noe som er ansett som positivt blir man omtalt som nordmann.

Vi har ikke fått noe sånt i timen. [Vi] snakker ikke om hvordan man fremstår når man gjør noe galt. Tror det er fordi Norge vil jo at når det skjer noe positivt at liksom de får frem at det er Norge og det er innbyggerne som gjør noe bra. Men de vil ikke at det skal stå at en nordmann har gjort [noe galt]. Det skaper dårlig rykte. (Sandeep, fokusgruppeintervju).

Her kan elevene si noe om at enkelte utfordringer de selv kan stå ovenfor ikke snakkes om på skolen. Undervisningen eller klasserommet blir ikke et sted hvor slike utfordringer diskuteres. Med utgangspunkt i samme artefakt sier elevene videre at bruken av slike nyhetssaker i undervisningen vil kunne bidra til at flere forteller om sine perspektiver og opplevelser og lignende hendelser. Det blir også påpekt at de hadde likt å ha slik undervisning, fordi det ville gitt dem kunnskap om hvordan de skal være forsiktige med hverandre og snakke til hverandre.

Jeg føler jo fordi vi alle går på samme skole så lærer vi de samme tingene. Det er ikke sånn at Østerud skole er en spesialskole bare fordi vi er utlendinger. Så, hvis én gjør feil så vil jeg ikke at de [andre] skal tenke at det er på grunn av kulturen min ikke sant. Vi har jo lært de samme normene [som alle andre] som vi tar med ut i samfunnet. Så, hvis man gjør feil [som innvandrere] så føler jeg at sånne folk prøver å finne grunner til å skyve oss lengre vekk fra dem ikke sant. (Imran, fokusgruppeintervju).

Imran forklarer at dette er et kjent problem og en utfordring for innvandrere flest. Gjennom refleksjoner om artefakten påpekes det at til tross for at alle elever i Norge lærer om de samme normene og verdiene på skolen kan innvandrerdømling likevel oppleve at de blir stigmatisert eller stemplet i samfunnet. Østerud er ingen spesialskole; *hva skiller Østerud-elever fra andre elever når alle lærer de samme normene*, sier Imran. Selv om elevene kan understreke at dette er et kjent fenomen, har de ingen eksempler på at slike utfordringer diskuteres om på skolen. Ute i samfunnet blir plutselig deres kultur, etnisitet og religion mer fremtredende, mens på skolen er lærerne opptatt av å behandle elevene som om deres kultur og andre faktorer ikke er like avgjørende. Nettopp som et forsøk på å få elevene til å føle seg som "alle andre". Dette argumentet forsterker viktigheten av at aktuelle og relevante utfordringer og temaer bør undervises mer om i samfunnsfag.

Til tross for at det fremkommer argumenter fra elevene om hvorfor undervisningen bør ha elementer av dagsaktuelle eller relaterbare saker, belyses også utfordringene ved dette.

Jeg har aldri hatt en lærer som har innvandrerbakgrunn så det å sitte i et klasserom og snakke om det jeg har vært gjennom...de hører hva jeg sier men de kan ikke relatere til det eller forstå det jeg snakker om. Jeg kunne jo ha fortalt om det, men det hadde vært litt unødvendig. (Agatha).

Haris sier at selv om man ikke nødvendigvis har vært i samme situasjon som noen andre, så kan man likevel forsøke å forstå. Han sier at det ikke bør være et hinder.

Også kan man som sagt ikke vært i en situasjon som personen, men du kan jo liksom kjenne, så tenker du hva faen? Det igjen kan være med på å bygge på at du blir motivert nok til å fortelle om dine situasjoner. (Haris).

I kategorien ‘Rasisme som tema i undervisningen’ viste funnene våre tydelig at rasisme er et viktig tema som finner plass i samfunnsfag. Selv om det til en liten grad er uenighet om hvordan vektleggingen av rasisme skal være, kommer det frem at både samtiden og fortiden er viktig for å kunne lære og forstå rasismebegrepet. Gjennom de siste tre kategoriene viser alle informantene viktigheten av at undervisningen om rasisme skal være variert og relaterbart. Elevene mener at en balanse mellom et historisk og nåværende perspektiv, erfaringsbasert læring, samt bruk av dagsaktuelle hendelser, vil kunne gjøre undervisning om rasisme optimal og relevant for elevene.

4.4 Misnøye med undervisningsinnhold i samfunnsfag

Etterhvert som vi kom lenger ut i fokusgruppeintervjuene, kom det frem interessante funn knyttet til samfunnsfagundervisningen. Elevene uttrykte at de opplevde et misnøye i den forstand at det var et overveiende vestlig og historisk element ved faget. De trakk inn flere eksempler av fagstoff i undervisningen som de ikke var helt tilfreds med. Det er tydelig at elevene savner både et representativt element i undervisningen, som ikke kun er konsentrert rundt europa. Det foreligger et ønske om mer variert undervisning, da de opplever temaene som repetitivt.

Vi lærte mye om Romerriket. Vi har ikke lært om khalifatet, eller om mongolere, eller rikene fra Afrika, Ottomanske riket, de store rikene hvor mye av kunnskapen kommer fra. (Ismail,

fokusgruppeintervju).

De vil gjøre alt europeisk. De vil at Europa skal være på toppen av hodet til alle sammen (...). (Ismail, fokusgruppeintervju).

Jeg synes det blir veldig mye om andre verdenskrig. Jeg kan fra bunnen av hjertet mitt si at det ikke interesserer meg i like stor grad (...). (Amina, fokusgruppeintervju).

Elevene uttrykte stor misnøye ved at samfunnsfaget domineres av enkelte historiske perspektiver og hendelser. Det kommer frem i svarene til elevene at de føler et behov for å snakke om hendelser utenfor Europa. Samtidig kunne elevene fortelle at de opplever at perspektiver og hendelser fra andre verdensdeler aldri inkluderes i undervisningen. Et stort flertall av elevene formidlet at de savnet oppmerksomhet rundt saker om Palestina og Uyghur-muslimene i Kina. De opplever at det er lite solidaritet rundt disse sakene, som fører til at elevene ikke får anledning til å diskutere eller snakke om disse temaene. I tillegg kunne de påpeke at det foreligger et negativt preg rundt temaer knyttet til Midtøsten og særlig muslimer. Likevel anerkjenner de at lærerne ikke nødvendigvis var fordomsfulle eller rasistiske i den forstand.

De putter hele tiden Islam i samme kontekst. Hver gang det er noe bombing selv om det ikke er muslimer (...) du danner et bilde av Islam fordi du har hele tiden de kraftige ordene som terror. (Haris, fokusgruppeintervju).

Det manipulerer oss. Det fyller hjernene våres med da kun Europeisk historie når det er så mye annet vi kan ha kunnskap om. (Amina, fokusgruppeintervju).

Med dette kunne elevene si at de tidvis stiller seg kritisk til det som læres om på skolen, og at de ikke alltid kan stole på informasjonen de får. De forklarer dette med at det er ensidig hvilke perspektiver og konflikter som belyses på skolen, og at det er lite referanser til andre konflikter enn det som rammer Europa og Vesten. Særlig utsagnet til Amina setter elevenes synspunkter i et helhetlig perspektiv som fører oss tilbake til tematikken om rasisme.

Hvis du begynner å lese mellom linjene da ser du at det er mye rasisme. Du ser ikke at det kom fra Midtøsten. Alt kom fra Europa. (...) (Amina, fokusgruppeintervju).

4.5 Oppsummering av resultatene

Presentasjonen av våre kategorier viser flere interessante funn. Et av de viktigste funnene er at det var svært lite eller ingen form for rasismeundervisning i samfunnsfag. Elevene tenkte ikke umiddelbart at rasisme var et tema de hadde behov for å snakke om, da dette ble snakket blant venner og utenfor undervisning. Likevel mener elevene at det er nødvendig og at det er mange fordeler ved å belyse lokal- og miljømessige utfordringer knyttet til rasisme, i undervisningen. Til tross for at de ikke nødvendigvis uttrykte et stort behov for rasismeundervisning, kunne de påpeke mange elementer ved ulike undervisningssituasjoner som de var misfornøyde med. Ingen opplevde lærere sine som rasistiske eller fordomsfulle, men kunne ønske at lærerne grep mer inn, initierte i mye større grad til samtale, og åpnet opp for meningsbrytere og diskusjoner. Et stort ønske fra elevene var å inkludere og inkorporere flere minoritetsperspektiver, kulturer, og ikke-vestlig historie i undervisningen. Den overveiende europeiske orienteringen i samfunnsfag var noe elevene kritiserte sterkt.

Et annet viktig funn er elevenes opplevelser knyttet til å dele erfaring i undervisningen. Selv om de ikke hadde opplevd mye av dette i undervisningen, hadde de likevel mange tanker rundt dette. De mente at erfaringsbasert læring er viktig fordi man får frem flere perspektiver og det gjør undervisningsinnholdet mer virkelighetsnært. Det kom tydelig frem at det er avgjørende hvordan læreren legger opp til en slik undervisningssituasjon, da en feil inngang kan hindre elevene i å ønske dele. Hvordan læreren responderer på ulike innslag kan ha positiv eller negativ effekt hvorvidt elevene ønsker å dele. Det er viktig for dem at det de sier blir anerkjent og blir møtt med forståelse. Derfor vil for eksempel lærerens taushet oppfattes som et signal om at det som deles er irrelevant eller lite viktig.

5. Diskusjon

I følgende kapittel vil vi med utgangspunkt i problemstillingen vår, diskutere funnene våre i lys av teori og tidligere forskning som har blitt fremlagt i det teoretiske rammeverket. Vi vil belyse viktige og sentrale elementer som har kommet frem i vårt datamateriale. Vi vil forsøke å påpeke samsvar med annen forskning, samt se etter forskjeller. Problemstillingen vår er

følgende: *Hvordan opplever elever med innvandrerbakgrunn på Oslo-Øst samfunnsfagundervisning om rasisme?* Med følgende forskningsspørsmål:

- 1) *Hvilke(n) rasismeforståelse har elevene?*
- 2) *Hvordan opplever elevene at deres erfaringer er relevante for undervisningen?*
- 3) *I hvilken grad opplever elevene skolen som en arena for å snakke om egne erfaringer?*

På bakgrunn av analyseprosessen og presentasjonen av våre funn, har vi begrenset oss til tre ulike hovedtemaer med underkapitler. Alt tatt i betraktning er det verdt å bemerke at ikke all tidligere forskning og teori har vært like relevant for oppgaven. Det vil derfor være deler av teorien og tidligere forskning som vil anvendes i større grad på grunn av dens relevans. Det er likevel hensiktsmessig å ha alle deler fra teoretisk rammeverk i bakhodet slik at man får en dypere og en mer holistisk forståelse for oppgavens problemstilling og tematikk.

5.1 Rasismeforståelsens betydning i undervisning

I dette underkapitlet vil rasismebegrepet og elevenes forståelse av fenomenet være i fokus, samt oppgavens problemstilling. I kategorien *Elevenes forståelse av rasismebegrepet* i funnkapittelet, ble det presentert hvordan elevene definerer rasisme og hva de legger i begrepet. For å kontekstualisere dette er det hensiktsmessig å se elevenes konseptualisering av rasisme i lys av ulike definisjoner. Dermed er det viktig å se tilbake til det historiske aspektet ved rasisme. Rasismens historie kan bidra til å vise hvordan rasistiske forestillinger kan forsvinne, ta nye former og forbli bevart i nye tiders forestillinger (Bangstad & Døving, 2015, s. 38). Det vil også bidra til å forstå hvordan individer velger å definere begrepet.

Dagens forståelse av rasisme har endret sin karakter, der begrepet har blitt kulturalisert og fått ny mening (Helland, 2015, s. 123). Dette gjenspeiles i elevenes svar. Da de ble spurt om hvordan de hadde definert rasisme ble det nevnt hudfarge, seksualitet, kjønn, religion og kultur. Dette fanger opp et bredt spekter av rasismebegrepet. En slik forståelse faller inn under det vi kaller for nyrasisme. Denne formen for rasisme har endret sin karakter, der rase har blitt erstattet med kultur (Helland, 2015, s. 123/Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 8). Forskjellsbehandling basert på kultur og religion preget noen av elevene i svært stor grad, ettersom de selv tilhørte en annen kulturell bakgrunn og religion. Elevene uttrykte at dersom et individ blir forskjellsbehandlet basert på et religiøst plagg, defineres dette som rasisme.

Det virker som at de synlige forskjellene mellom menneskene er årsaken til at rasisme oppstår, ifølge elevene. Dette gjør det også tydeligere at kultur og religion er en årsak til at noen velger å forskjellsbehandle. Nyrasisme legger vekt på at kulturforskjeller er uforenlige, og det kan innebære både mennesker som anses som synlig og ikke synlig forskjellig (Gullestad, 2002, s. 149). Basert på elevenes forståelse så langt, virker det som at rasisme manifesterer seg i kultur som utgangspunktet og at splittelsen mellom menneskene kommer av fremmedfølelsen overfor hverandre (Rogstad & Midtbøen, 2010, s. 36).

På den andre siden referer noen elever eksplisitt til rase og overlegenhet når de definerer rasisme. Denne måten å definere begrepet på går tilbake til den klassiske rasismen som legger vekt på at mennesker er inndelt i adskilte raser. En slik tilnærming tar utgangspunkt i en innebygd tro og holdning om at mennesker kan skilles etter ulike raser (Goodman, Moses & Jones, 2012, s. 21). Selv om elevene ikke nødvendigvis gikk inn i dybden i hva de mente med raser, mente de likevel at rase har en betydning fordi det skiller mennesker og er årsaken til forskjellsbehandling. En av elevene som mente at rasisme handler om å undertrykke raser, mente likevel at rasisme også handler om mye mer - religion, kultur, klesplagg. Dette viser at rasismens endrede karakter har ført til at rasisme skjer på basis på andre kjennetegn enn kunn rase, slik som nasjonalitet, utseende, kultur og religion (Skorgen, Ikdahl & Berg-Nordlie, 2022). Selv om forståelsen til denne eleven inkluderer elementer av den nye definisjonen av rasisme, var det først og fremst hudfarge og rase som ble avgjørende for hennes definisjon.

Helhetlig ser vi at elevene har få redskaper og begrenset forståelsesrammer til å kunne utdype deres definisjoner av rasisme. Dette kommer tydelig frem gjennom ordforrådet og hvordan de uttrykker seg. Ser vi det i lys av vårt først forskningsspørsmål, har elevene helt klart ulike definisjoner på rasisme. De tør å si seg uenig med hverandre og klarer å se forskjeller i hverandres definisjoner, men de er ikke i stand til å gå i dybden og forstå det i en bredere kontekst. Elevenes rasismeforståelse kan tyde på at de ikke har hatt undervisning om rasisme da de ikke har redskapene til å kunne diskutere om disse forskjellene.

Særlig en elev skilte seg veldig ut med sin definisjon av rasisme. For henne handlet rasisme kun om hudfarge og white-privilege. Hennes definisjon likner veldig på definisjonen som blir forklart på nettsiden Merriam-Webster (u.å.). Den forklarer at det er rase som determinerer menneskelige egenskaper og kapasiteter. Det er raseforskjeller som bidrar til reproduksjon av en iboende overlegenhet til en bestemt rase. Da artefakt (vedlegg 5) ble trukket frem, var hun

veldig tydelig på at det ikke var rasisme til tross for at de andre mente at det var. Hun begrunnet det med at det handlet om religion og ikke hudfarge, og dermed karakteriserer hun ikke det som rasisme. Under diskusjonen understreket hun at det var det hun mente, ikke at det er en absolutt sannhet. Det kan forklares med at ord ikke nødvendigvis har en konvensjonell betydning. Det er nemlig konnotasjoner knyttet til ordet som fremkaller forestillinger (Brox, 1997, s. 13-14). Hvilken betydning man tillegger et ord kan springe ut fra egne erfaringer og opplevelser. Dette kom også veldig godt fram i intervjuet, da elever som identifiserte seg som eksempelvis muslimer, mente at rasisme kan skje på grunn av religion.

I likhet med resultatene fra en kvalitativ studie med elever om deres oppfatning av rasisme (Arif, 2021), fremkommer det to aspekter som elevene legger vekt på i deres forklaringer av rasismebegrepet. I vårt utvalg, er det kun én elev som tillegger rasismebegrepet et ideologisk perspektiv. Eleven forstår rasisme som systematisk undertrykkelse, der hvithet er overlegent (Arif, 2021, s. 51). På den andre siden har flertallet av elevene i vår studie en strukturell forståelse av rasismebegrepet. Dette innebærer at elevene forstår rasisme som noe diskriminerende ikke bare mot rase, men også religion og etnisitet (Arif, 2021).

Gjennom fokusgruppeintervjuene ble nettopp denne forskjellen i forståelse tydeliggjort. Som tidligere nevnt, kan elevenes ulike forståelser av rasismebegrepet kan delvis forklares gjennom hvorvidt de har eller ikke hatt rasismeundervisning på skolen. Til tross for at flertallet av elevene tillegger rasismebegrepet det samme meningsinnholdet, er både ulikhetene og likhetene betydningsfull informasjon for lærer. Denne informasjonen om elevenes forståelse reflekterer et mangfoldig perspektiv knyttet til dette fenomenet. På samme tid kan det gi bedre innsikt i elevenes oppfattelse av verden og samfunnet de er en del av.

Fordelen med en felles forståelse er at det kan gi et likt utgangspunkt for videre kunnskapsutvikling. Fra tidligere forskning (Arif, 2021) fremkommer det en enighet blant elevene at det er viktig å ha en felles forståelse av rasisme (s. 53). Gjennom elevenes svar i vår empiri, ser vi at det kanskje kan være fordelaktig å etablere felles forståelse av hva rasisme innebærer, for å så kunne ha gode diskusjoner og samtaler om slike temaer; nettopp fordi felles begrepsforståelse gjør at man *snakker om det samme*. På den andre siden, ser vi også fordelen med at elevene har ulike forståelser. Dette kan gi mulighet for utforskning og refleksjon, da elevene kan få innsikt i hverandres definisjoner og innse at det er forskjeller i

hvordan mennesker tolker og forstår hendelser i verden. Elevene kan med utgangspunkt i egne definisjoner få muligheten til å rekonstruere kunnskapen de allerede besitter. Elevers konseptualisering av rasismebegrepet kan bistå lærer med å forstå og avdekke elevenes erfaringer med rasisme. Det kan gi en oversikt over hvilke elementer som er avgjørende for dem når det gjelder å nettopp definere begrepet. Dette viser verdien av mangfoldet i elevenes ulike forståelser av rasismebegrepet.

En årsakforklaring på dette er at elevene, i likhet med sine egne definisjoner, identifiserer seg selv med disse ordene. Begreper som “kultur” og “religion” er med på å definere hvem de er, og hva som er viktig for dem. Når elevene referer til seg selv, blir nettopp disse ordene viktige deler av deres beskrivelser av dem selv. Kultur og religion blir altså viktige identitetsmarkører for elevene, og derfor blir krenkelser og diskriminering knyttet til dette sårbart og av betydning for elevene. De forstår dermed slike hendelser som rasistisk motivert. Dette henger sammen med dagens tidstypiske forståelse av rasisme, der definisjonen strekker seg lenger enn å kun bety etnisk diskriminering og forestillinger om ulike menneskeraser. Det er også andre kjennetegn som menneskers utseende, kultur og religion som blir avgjørende (Skorgen, Ikdahl & Berg-Nordlie, 2022).

5.1.1 Opplever elevene rasisme som et tabubelagt tema?

Et felles trekk ved elevenes forståelse av rasismebegrepet i vår empiri, er at ingen forbinder rasisme med noe tabubelagt. Tvert imot, uttrykker elevene at de er bekvemme med temaet. Forståelsen deres er altså ikke forankret i en negativ forståelse, selv om de anerkjenner at rasisme er galt. Fra en tidligere affektstudie (Eriksen, 2021) fremkommer rasisme som et tabubelagt tema som elevene i undersøkelsen anser som “stygt”, og dermed blir det et tema de ikke ønsker å uttale seg om eller snakke om. Tabuet innebærer en tro om at man ved å snakke om rasistiske hendelser, anerkjenner at det eksisterer et etnisk og rasemessig hierarki i samfunnet (Eriksen, 2021, 105/109). Dette er ikke tilfellet i vår studie. Elevene forstår rasisme som noe “stygt”, men ikke i den forstand at rasisme ikke skal adresseres eller snakkes om. Det er snarere denne unngåelsen som gir elevene et signal om at deres kulturelle og etniske bakgrunn, og utfordringene de står ovenfor, ikke er viktige. Elevenes konnotasjoner og assosiasjoner til begrepet rasisme, vil fremkalle ulike forestillinger som ikke nødvendigvis har noe med den leksikale definisjonen å gjøre (Brox, 1997, s. 13-14). Elevene har negative

konnotasjoner til rasismebegrepet gjennom egne erfaringer og kjennskap til andres erfaringer, men dette styrer dem ikke unna samtaler *om* nettopp rasisme.

5.2 Rasisme som et samfunnsfaglig tema

Skolen anses som en svært viktig samfunnsarena for å skape ulike verdier slik som toleranse, likeverd og solidaritet, og bekjempe ekskludering og rasisme (Erdal, 2021, s. 265). I en stadig globalisert verden er disse verdiene viktig å realisere og oppnå slik at elever kan bli forståelsesfulle og gode medborgere. I dette ligger det også at skolen tar for seg et bredt spekter av tematikker som skal sørge for kunnskapsutvikling og berøre elever slik at de føler seg verdsatt og inkludert. I mange sammenhenger har skolen blitt omtalt som en viktig arena for inkludering og integrering, og kan dermed ha ei sentral rolle i å forebygge rasisme (Erdal, 2021, s. 264).

Et av hovedfunnene i vår studie er at elevene umiddelbart uttrykte at de ikke hadde behov for rasismeundervisning og at de ikke hadde tenkt over dette. Dette kan forklares først og fremst av at dette behovet ble dekket på andre arenaer, nemlig utenfor undervisningen og i vennekretsen. Det tyder på at informantene våre som går på en mangfoldig og flerkulturell skole har større sannsynlighet til å søke til individer som er lik dem selv. Det betyr i praksis at man selv er med på å skape den gruppen vi selv tilhører gjennom vennlig atferd og identitetsmarkører (Harrits, 2014, s. 113 - 114). De finner altså felles identitetsmarkører mellom seg selv og sine venner, til tross for at de har ulik etnisk bakgrunn. Elevene søker dermed til de som er lik dem selv i skolearenaen, som også setter føringer for hvilke samtaleemner de tar opp utenfor undervisningen. Disse symbolske grensene som blir skapt i møte med omverdenen (Harrits, 2014, s. 112) bidrar dermed med til å skape større avstand mellom hva elevene prater om utenfor undervisningen og hva de bringer inn i klasserommet.

En annen årsak til at elevene ikke hadde behov eller tenkt lite over rasisme som tema i samfunnsfag, var fordi det aldri ble snakket om eller tatt opp av læreren. For å svare direkte på den overordnede problemstillingen, kan ingen av elevene påpeke at de har hatt en eneste undervisningsøkt som har vært dedikert til temaet rasisme i samfunnsfag. Ved å ikke snakke om eller adressere rasisme som et tema i klasserommet, gir man elevene et signal om at det ikke er viktig. Det ser vi også i elevenes svar, da det påpekes at å ta noe opp som et tema er en måte å vise at man bryr seg på, og tydeliggjøre at det er viktig. Det kan også gi et signal på

at det er mange som tror at rasisme ikke finnes. I rapporten til Frode Helland (2015) kommer det frem at man unngår å snakke om rasisme og gjør det til et tabubelagt tema. Dette poenget kan gjenspeiles i undervisningen elevene beskriver.

Undervisningen ser ut til å virke rigid. Det er ikke mulighet eller åpenhet for å snakke utover det temaet læreren allerede har bestemt for undervisningsøkten, i følge elevene. Det gjør det dermed vanskelig å snakke om sensitive tema, fordi læreren rett og slett ikke åpner opp for det, slik elevene forklarer det. Det er også gjennomgående med eksempler fra elevene om at dersom det har vært tilfeller der man har nevnt noe om rasisme, får de ikke god nok respons tilbake. Læreren ser ikke ut til å ta tid til å spille videre på elevenes engasjement. Selv om elevene ikke uttrykker et brennende behov for å snakke om egne erfaringer i undervisningen, betyr ikke dette at skolen *ikke bør* være en arena hvor elevene kan snakke om slike ting. Undervisningen som arena kan nettopp supplere arenaen utenfor undervisningen, og på den måten kan skolen bidra til å gi elevene en verktøykasse og gi dem et språk som gir dem gode forutsetninger til å diskutere rasisme. Disse verktøyene får ikke elevene nødvendigvis gjennom sine vennegjenger, og det er nettopp derfor skolearenaen er viktig.

Elevene gir tydelig uttrykk på at selv om rasisme oppleves som noe personlig, er det likevel ikke et tema de vil kategorisere som sårbart i undervisningen. For elevene selv er ikke rasisme nødvendigvis vanskelig å snakke om, men de bemerker at deres lærere muligens synes at det er. Reidun Faye (2021) har undersøkt ubehaget som kan oppstå i undervisningen når det gjelder rasismebegrepet. Hun fant ut at mange lærere opplever tematikken som ubehagelig fordi de tematiserer et sensitivt tema. Dette kommer også frem i våre funn gjennom elevenes antakelser om at læreren kan oppleve det som ubehagelig. På den andre siden, viste elevene likevel forståelse for at lærere er forsiktige men uttrykte at det ikke bør gå over til å bli unngått. Elevene opplever dermed at samfunnsfagundervisning om rasisme blir begrenset, fordi lærerne har en antakelse om at rasisme er et sårbart tema og et tema som bør unngås for å ikke gjøre elevene utilpass. Slik Røthing (2017) påpeker det, synes elevene at rasisme er et spennende tema, men det kan oppleves som sårbart (s.122). Dette kan elevene i studien vår bekrefte, men ikke i den grad at de ikke ønsker å snakke om det. Dersom læreren ikke tar initiativ til å tematisere rasisme i undervisningen, vil det også være utfordrende for elevene å snakke om dette. Dermed bli tematikken totalt fraværende i samfunnsfaget fordi elevene opplever at lærerens forsiktighet bidrar til at temaet blir unngått.

Da elevene ble invitert til å reflektere nærmere og snakke mer om rasismeundervisning hadde de mange tanker om hva de ønsket seg dersom rasisme hadde blitt tatt opp som et tema i undervisningen. Det kom tydelig fram at rasismeundervisning er et viktig tema å lære om og de innså at det er noe som *burde ha* blitt tatt opp i undervisningen. Det er gjengitt eksplisitt i læreplanen for samfunnsfag på videregående skole at faget skal legge til rette for at rasisme er et tema som undervises om (Erdal, 2021, s. 265). Det er også dette faget som er best egnet til å tematisere rasisme, som også kommer frem i elevenes svar.

Et viktig element i rasismeundervisningen er hvilke perspektiver som blir inkludert og presentert. I undervisningen blir gjerne rasismens mørkeste historier vektlagt og at rasisme fort er lagt til andre steder og andre tider. Dette kan føre til at elever som opplever rasisme kjenner på at deres erfaringer ikke blir sett på som en reell utfordring (Erdal, 2021, s. 276) fordi rasisme forbindes med andre steder enn Norge. Dette kan skape avstand mellom det elevene lærer og hvilken kunnskap de allerede sitter med; nettopp fordi elevenes kunnskap innebærer at rasisme også finnes i Norge. Dersom rasismeundervisning kun legger vekt på tidligere forståelser av rasismebegrepet og blir behandlet som et ekstremt og marginalt fenomen (Røthing, 2017, s. 159), kan det føre til feilaktig kunnskap som ikke passer i samtiden. Dette fordi rasisme har endret sin karakter og blitt kulturalisert (Helland, 2015, s. 123). Dermed blir det ikke et relevant og reelt undervisningsinnhold hvis rasisme kun skal bli sett i lys av det historiske perspektivet. Det vil ikke gi elevene et realistisk syn på dagens utfordringer knyttet til rasisme. Det er derfor viktig å lære av både historie og av samtiden, mener elevene. Samfunnsfaget skal nettopp sørge for at elevene forstår samfunnsfenomener i lys av fortiden, samtiden og framtiden (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Da vi snakket med elevene om hva som er viktig når man lærer om rasisme, kom det ulike meninger om hva som bør vektlegges. På den ene siden mente noen elever at man bør vektlegge fortiden og samtiden i like stor grad slik at man får en mer helhetlig forståelse over rasismens utvikling og betydning. Det historiske perspektivet vil kunne bli utfylt av samtidsperspektivet som kan gi bedre innsikt i hvordan rasismen har utartet seg. Tidligere holdninger kan gi en bedre forklaring på hvordan nettopp de holdningene er så dypt forankret i samfunnet i dag. Rasialiserte forestillinger om grupper kan bidra til at strukturell rasisme er legitimert eller fester seg i et samfunn (Erdal, 2021, s. 267). Dersom slike forestillinger kommer frem i undervisningen kan læreren bidra til å arbeide med forebygging av slike holdninger.

På den andre siden mente noen elever at samtiden bør vektlegges i større grad fordi det som har skjedd før skal ikke ha mye å si for det vi lærer i dag. Det er dagens utfordringer og forståelser av fenomener som skal være gjeldende. Det betyr ikke at fortiden skal bli fullstendig utelukket, men det skal ikke vektlegges på lik linje som samtiden, mener elevene. I arbeid med rasisme bør man sørge for at elevene ikke bare skal ha kjennskap til viktige historiske hendelser som tilhører fortiden, men at de kan se hvordan slike hendelser er en del av en større historisk sammenheng (Erdal, 2021, s. 275). Guiterrez' begrep om *'third space concepts'* beskriver en læreplan og pedagogikk som skal ta utgangspunkt i det historiske, men også elevenes nåværende hverdag og som kan orientere rundt forestillingen om en mulig fremtid (Paris, 2012, s. 94). *"Third space concepts"* bekrefter på nytt at det er vel så viktig å inkludere det historiske perspektivet og samtiden, og at dette er en tilnærming som kan by på optimal undervisning om rasisme. Dette fører oss tilbake til at lærere skal kunne gi elever muligheten til å bruke skolearenaen på en fremtidsrettet måte (Paris, 2012, s. 94), for det er i denne arenaen elevene tilegner seg kunnskap.

5.3 Undervisning i samfunnsfag

5.3.1 Fellesskap

Som mennesker er det en naturlig prosess å skape ulike kategorier i møte med omverdenen (Harrits, 2014, s. 112), for eksempel i møte med andre elever eller lærere i et klasserom. Som sosiale aktører kategoriserer mennesker andre mennesker i ulike grupper, og gir disse gruppene konseptuelle distinksjoner som gjør dem forskjellig fra hverandre (Lamont & Molnar, 2002, s. 168 i Harrits, 2014, s. 113). Disse distinksjonene kan innebære hvordan elever som sosiale aktører kategoriserer sine klassekamerater, og sine lærere, og bruker disse kategoriene til å skape "grenser". "Grenser" kan oversettes til å forstås som noe som skaper en skille mellom ulike mennesker, eller grupper, og fungerer nesten som en barriere (Harrits, 2014, s. 113). Et bemerkelsesverdig funn fra intervjuene våre er at ingen av elevene gjorde et stort poeng ut av at det er store forskjeller mellom dem og deres lærere, selv om de kunne påpeke en etnisk forskjell mellom dem. De etniske distinksjonene elevene påpekte, blir ikke brukt til å skape grensemarkører. Elevene bruker ikke nødvendigvis disse distinksjonene til å skape avstand mellom seg selv og lærerne deres, og ga ikke uttrykk på at dette var et problem.

Da vi inviterte elevene til å reflektere mer rundt de etniske forskjellene, kunne de gi eksempler på hvilke utfordringer disse distinksjonene potensielt kunne bidra til, for eksempel hvis de skulle dele egne erfaringer med sine lærere. Da understreket elevene at læreren ikke ville være i stand til å fullstendig forstå deres utfordringer i samfunnet, nettopp fordi det eksisterer etniske distinksjoner. På den andre siden, uttrykte elevene tydelig at dette ikke betyr at de ikke kan snakke med sine etnisk norske lærere om eventuelle utfordringer, eller være sårbare overfor dem. Lærere og elever har ofte ikke samme etnisk eller kulturell bakgrunn, og disse forskjellene kan potensielt skape utfordringer knyttet til læring og undervisning (Gay, 2013, s. 67), men vi ser at elevene ikke vektlegger disse forskjellene i så stor grad.

Elevene bruker identifikasjonsmarkører som “vi” og “dem” til å skape den gruppen de selv tilhører, men bruker ikke nødvendigvis dette til å skape stor avstand eller lage grenser mellom seg og “de andre”, altså sine lærere. De verken aviser eller distanserer seg selv fra sine lærere, men påpeker likevel de forskjellene som eksisterer mellom dem for å si at det potensielt *kan* være en utfordring når de skal dele egne erfaringer. Symbolske grenser finnes i tenkemåter og stereotypier som vi som mennesker bruker når vi skal beskrive våre relasjoner til andre mennesker (Harrits, 2014, s. 113-114). Vi ser at elevenes tanker om sine etnisk norske lærere er forankret i en pessimistisk tro om at lærerne ikke vil kunne forstå dem til det ytterste dersom de skulle uttalt seg om sine utfordringer eller erfaringer, nettopp fordi de er etnisk norske. De har en forventning om at deres lærere likevel skal forsøke å forstå dem, og vise at de er interesserte i sine elever. Dette tyder på en spenning i elevenes holdning til deres lærere. På den ene siden bidrar ikke etniske forskjeller til å skape avstand mellom dem selv og deres lærere. På den andre siden påpeker de at det *kan* skape utfordringer i møte med elevenes opplevelser og erfaringer knyttet til rasisme.

Lærere og andre voksne har et ansvar for at elever opplever at de betyr noe, blir hørt, og sett for den de er. Å søke bekreftelse på at man er verdifull i andres øyne er et menneskelig behov, og bekreftelse kan oppnås gjennom gjensidige utvekslinger der man både gir (elevene deler) og mottar (lærer responderer) (Restad & Sandsmark, 2021, s. 3). Slik kan vi bygge relasjoner som er basert på tillit og trygghet, som videre kan være en god forutsetning for å skape fellesskap. Når initiativtakingen fra lærer er tydelig, bevisst, intensjonell og det foreligger et forsøk og en interesse for å konversere om rasisme, kan den etniske distinksjonen bli ubetydelig for elevene.

Det er nettopp disse faktorene som er viktig for elevene for å skape en god relasjon til lærer, og styrke fellesskapet. Symbolske grenser kan få en permanent karakter og dermed skape symbolske, eller kulturelle, strukturer som bidrar til å reprodusere ulikhet mellom grupper (Harrits, 2014, s. 114). Ved at lærer bryter dette, kan reproduksjonen av disse grensemarkørene minimeres, og elevene kan oppleve i større grad at deres lærere er forståelsesfulle overfor deres utfordringer til tross for etniske forskjeller. Fellesskapende didaktikk innebærer å minimere ulikheter mellom lærer og elev, gjennom å styrke undervisningsfellesskapet (Restad & Sandsmark, 2021, s. 23).

Med læringens felles dynamikk, faglige mening og praksis kan man få flere byggesteiner til en fellesskapende didaktikk. Dette innebærer en didaktikk som har som formål å skape en kollektiv tilhørighetsfølelse og engasjement i undervisningen (Restad & Sandsmark, 2021, s. 23). Gjennom elevenes svar i intervjuene, oppdaget vi at elevenes ønsker om å dele egne erfaringer begrenses gjennom lærers evne til inkludere elevenes perspektiver i undervisningen. Elevene kunne si at de er komfortable med egne klassekamerater, og at det ikke er klassemiljøet som hindrer dem i å dele. Det er derimot manglende initiativ fra lærer og enkelte erfaringsbaserte hendelser fra klasserommet, som hindrer elevene å dele. Det er nettopp trygghet og respekt mellom elever, men også mellom lærer og elever som skaper premissene for at elever skal kunne forstå seg selv, andre medelever og dermed bli komfortable med å dele i et større fellesskap.

Inkludering er en viktig del av fellesskapsfølelsen (Restad & Sandsmark, 2021, s. 34). Elevene uttrykte et ønske om at lærer ikke bare initierer til samtaler om rasisme og opplevd rasisme, men at lærer også er mer åpen om sine standpunkter, og ikke totalt avvisende for å inkludere andre samtidigsspørsmål og tidstypiske hendelser i undervisningen. Når undervisningen oppleves rigid, tolkes undervisningssituasjonen som lite imøtekomende for digresjoner, ulike meninger og fortellinger om rasisme. Dette hindrer elevene i å forsøke å dele, eller dirigere klassesamtaler mot temaer de synes er spennende fordi de opplever at det en snever mulighet for å bli inkludert på denne måten. Men når fellesskapsfølelsen styrkes, kan det gi utslag på flere elevstemmer i klassen som tør å dele fordi de opplever å bli hørt, sett, og forstått. Fellesskapsfølelsen, og elevenes ønske om å dele, styrkes ved at lærerens stemme også inkluderes. Gjennom disse gjensidige utvekslingene kan elever og lærer bygge relasjoner som er basert på tillit, og nettopp slik kan det utvikles et mellommenneskelig

felleskap i klasserommet som gjør elevene trygge på å dele (Restad & Sandsmark, 2021, s. 3).

5.3.2 Erfaringsdeling

God undervisning i samfunnsfag handler om å skape sammenheng mellom elevenes livsverden og den samfunnsmessige virkeligheten som elevene kan få innsikt i gjennom skolefaget (Granlund, Ryen & Erdal, 2021, s. 15). Elevenes livsverden består av erfaringer, opplevelser, deres subjektive forståelser og holdninger som de har tilegnet seg utenfor skolearenaen. I kategorien *‘Elevenes forhold til å dele egne erfaringer’* fikk vi innsikt i hvilke meninger elevene hadde om erfaringsdeling i undervisningen, både knyttet til temaet rasisme og på et generelt grunnlag. I et mangfoldig klasserom som består av mange forskjellige elever, vil enhver elev ha sine erfaringer som kan brukes som ressurs i klasserommet.

Skolen har i oppgave å omsette politiske idealer i praksis, gjennom blant annet samfunnsfag. Når elever skal bli utdannet til å bli demokratiske medborgere, er det viktig at undervisningen tar opp idealer som oppleves relevante og som knytter an til elevers erfaringer. Dette er et nødvendig grep læreren bør gjøre for å tilpasse den sosiale konteksten i undervisningen (Andresen, 2020, s. 152). Fra et elevperspektiv viser funnene våre at elevene ikke har opplevd at fagstoffet i undervisningen blir knyttet til deres erfaringer. Da vi snakket videre om hvordan de kan se for seg en ideell undervisningssituasjon som kan inkludere deres erfaringer, var de positive og hadde mange tanker rundt dette. Erfaringer spiller en viktig rolle i undervisningen. De understreker særlig erfaringsdeling knyttet til rasisme som svært viktig, fordi det blant annet gir bedre innsikt i hvordan medelevene forstår rasisme. Det gjør at aktuelle temaer, slik som rasisme, blir mer virkelighetsnært og de får en større tilknytning til fenomenet. Dersom læreren faktisk hadde undervist om dette, hadde de ønsket at det var mulighet for å dele erfaringer. Det er viktig å skape en undervisning som inkluderer elevenes egne erfaringer samtidig som man gjør historiske hendelser relevant. De vil kunne relatere seg til slike faglige temaer på en måte som ikke andre kan, og måten vi bruker disse erfaringene på i klasserommet, betyr noe for hvordan disse elevene ser på seg selv og hvordan de blir sett på av andre (Erdal, 2021, s. 276).

Et annet hovedfunn knyttet til å dele erfaringer i klasserommet, var at lærerens tilnærming til å åpne opp for erfaringsdeling, har en sentral rolle i hvorvidt elevene faktisk ønsker å dele

eller ei. I gjennomførelsen og oppnåelsen av dette vil kulturresponsiv undervisning være hensiktsmessig. Gay (2013) hevder at kunnskap om kultur, tidligere erfaringer og referanserammer til mangfoldige elever bør bli anvendt for å gjøre læringsprosessen mer relevant for dem (s. 50). Selv om elevene uttrykker at læreren ikke nødvendigvis trenger mye kunnskap om deres kulturelle bakgrunn, ser vi i lys av teori at det er likevel viktig at læreren har en flerkulturell kompetanse for å kunne møte elevene med en god forståelse. Flerkulturell kompetanse kan påvirke hvordan læreren går frem i undervisningen når de skal invitere elevene til å dele erfaringer. Gay (2013) har kommet frem til at de kulturelle forskjellene mellom lærer og elev kan skape utfordringer og avstand mellom dem. Det gjør kommunikasjonen vanskeligere, særlig for læreren som skal undervise i et mangfoldig klasserom (s. 67). Derfor bør læreren ha flerkulturell kompetanse til en viss grad for at undervisningen blir mest mulig effektiv og elevene får utbytte av det.

Elevene opplever lærerne som svært forsiktige og at de unngår temaer som kan virke sårbare. Det de ønsker, er at læreren tør å spørre. Dette leder frem mot et annet viktig funn, nemlig at elevene uttrykker en usikkerhet når det kommer til å dele erfaringer, fordi de vil ikke være den eneste som deler i klasserommet. Det vil da være avgjørende at læreren skaper et trygt miljø i klasserommet som kan igangsette elevene til å dele mer. Klimaet i klasserommet kan ha stor innvirkning på elevenes selvopplevelse som enkeltpersoner og som en del av et større fellesskap både når det kommer til det faglige og det sosiale (Restad & Sandsmark, 2021, s. 34). På den ene siden er læreren dermed ansvarlig for å skape et godt fellesskap som skal sørge for at elevene kan dele erfaringer og spille på hverandres utsagn. På den andre siden uttrykker elevene også at læreren er nødt til å vise engasjement og spille videre på det elevene har å si. I de få situasjonene noen elever har forsøkt å dele noe om seg selv eller om sine erfaringer, har elevene opplevd responsen av læreren som lite engasjerende. Responsen til lærer er derfor avgjørende for hvorvidt det blir en snøballeffekt med erfaringsdeling.

Det kommer frem at elevenes kulturelle bakgrunn blir lite inkludert i undervisningen. Paris Djangos (2012) begrep som vi har valgt å oversette til *kulturelt opprettholdende pedagogikk* innebærer at læreren skal se bort ifra å skape et monokulturelt og homogent samfunn i klasserommet. Læreren bør heller gi verdi til det flerkulturelle og legge til rette for at det flerkulturelle blir en ressurs i klasserommet (s. 93). Dersom det flerkulturelle skal få en verdi, er det viktig at elevene får mulighet til å uttrykke seg og dele sine erfaringer.

Elevene uttrykker at man vil kunne få innsikt i flere perspektiver knyttet til ulike temaer gjennom erfaringsdeling. Erfaringsdeling bidrar også til å styrke fellesskapet ved at elever som deler like erfaringer kan kjenne seg igjen i det medelevene sier. Dette bidrar også til at ulike temaer og utfordringer i samfunnet ikke blir ansett som fjerne fenomener, og gjør at undervisningen blir tilpasset deres egen kontekst og kulturelle bakgrunn. For dem var det tydelig at rasisme ikke bare ble oppfattet som *innvandrersaker* eller et tema som kun innvandrere bryr seg om. Tematikken er noe som angår alle og det bør normaliseres i undervisningen. Elevene ønsker ikke at agendaen for timen skal være ‘‘nå underviser læreren for oss innvandrere’’, men at de blir betraktet som likeverdige samfunnsmedlemmer, med deres kultur som en ekstra ressurs. Læreren skal fungere responsiv og ivareta elevenes behov, og dette kan ikke oppnås uten at elevene blir engasjert og deres kultur blir inkludert i undervisningen (Paris, 2012/Gay, 2013).

En stor del av samfunnsfagets legitimitet hviler på å tette koblingen mellom det som skjer der ute i samfunnet, og muligheten til å nettopp aktualisere undervisningen (Ryen, 2017). Samfunnsfag er spesielt egnet, i større grad enn andre fag, til å integrere samfunnet og verden inn i klasserommet. Undervisningen kan aktualiseres ved å gjøre elevenes erfaringer til en akseptert del av undervisningen, uten å fremlegge en forventning om at elevene *må* dele eller at lærer insinuerer at alle elevene *har* noe å dele. Dersom elevene opplever at det er toleranse, aksept og rom for personlig input i undervisningen, vil dette tolkes som et initiativ og invitasjon fra lærer til å dele personlige erfaringer, eller referere til hendelser de har kjennskap til gjennom venner og familie. Gjennom vår empiri, forstår vi at elevene er komfortable med å dele, men likevel usikre som følge av manglende initiativ fra lærer. De har tillit til klassekamerater og lærer, men undervisningssituasjonen begrenser mulighetene til å dele. Undervisningen kan altså aktualiseres ved å gjøre elevenes ‘‘verden’’ aktuell og relevant i undervisningen ved å tillate dem å dele. Et av de mest sentrale poengene til John Dewey er at fullverdig læring kun skjer når elevenes erfaringer blir knyttet til undervisningen. Det er da man skaper et gjensidig forhold mellom lærestoffet og elevene (Ryen, 2017).

5.3.3 Dagsaktuelle hendelser og relevanse

Samfunnsfag er et samtidsfag. Faget er spesielt *egnet* til å knytte undervisningsinnhold til hendelser i samtiden (Ryen, 2017). Slik elevene påpeker selv, har de flere erfaringer med undervisning om rasisme i andre fag enn samfunnsfag. De forbinder ikke faget med rasismeundervisning, og uttrykker et ønske om flere muligheter til å diskutere med sine

medelever og få innsikt i hverandres opplevelser, erfaringer og perspektiver. Et viktig funn som kommer fram, er betydningen av å bruke nyheter og dagsaktuelle hendelser i undervisningen. Elevene påpeker at det å bruke nyheter i undervisningen kan være en god måte å integrere elevenes erfaringer og få innsikt i hverandres perspektiver. Aktualisering av nyheter i undervisningen kan spille en sentral rolle både for læring og dannelse ved elevers subjektive erfaringer som blir knyttet til mer abstrakte og generelle begreper (Ryen, 2017). Dermed kan aktualisering fungere som et didaktisk og verdifullt verktøy.

Ved å integrere nyheter og dagsaktuelle temaer i undervisningen kan elevene oppfordres til å reflektere over fortiden og fremtidens utfordringer, delta i diskusjoner, oppleve et meningsmangfold, og handle med respekt og toleranse. Formålet med samfunnsfag blir å danne aktive medborgere som er rustet til å delta, handle og påvirke samfunnet både i nåtid og i fremtid (Granlund, Ryen & Erdal, 2021, s. 13). Hvordan skal elevene lære å vise respekt for ulike perspektiver og meningsbrytere, og bli tolerante samfunnsborgere dersom undervisningen ikke legger opp til å diskutere og bli kjent med hverandres utfordringer, erfaringer og meninger?

Elevene sier at det er viktig for dem at erfaringsdeling skjer i en naturlig kontekst og de viser forståelse for at erfaringsdeling kan være utfordrende for lærere å initiere til. Elevene foreslår derfor at en måte å gjøre dette på er ved å bruke 10-15 minutter av timen til å gjennomgå en nyhetssak eller en hendelse fra lokalmiljøet. Slik kan undervisningen oppleves relevant for elevene, nettopp fordi den blir kontekstnær. Kontekstnær undervisning setter elevenes fagkunnskap i samspill med annet kunnskap fra deres miljømessige, etniske og kulturelle bakgrunn (Restad & Sandsmark, 2021, s. 28). I en forestilt undervisningssituasjon, da elevene ikke har hatt undervisning med nyheter, uttrykker de at nyhetssaker vil kunne virkeliggjøre ulike samfunnsfenomener i større grad. Det innebærer at rasisme ikke oppleves som noe fjernt, men som noe som også skjer i Norge og som kan ramme dem; at rasisme er virkelighetsnært og ikke noe som kun finnes i "USA" eller "Frankrike" slik det ble påpekt i intervjuene.

Når den pedagogiske tilnærmingen i undervisningen hviler på relevante og tidstypiske temaer, kan dette også bidra til å støtte elevene i å opprettholde deres kulturelle kompetanse som de tilegner seg gjennom vennegrupper og lokalmiljøer (Paris, 2021, s. 95). Slik kan elevene oppleve at undervisningen er responsiv på deres hverdag og deres eventuelle

utfordringer. Men, at noe er relevant eller responsiv innebærer ikke nødvendigvis at man sikrer en opprettholdelse av elevenes kultur og språk (Paris, 2012, s. 95). Elevene poengterer imidlertid ikke at undervisningssituasjonen bidrar til å forkaste deres kulturelle eller etniske verdier. På den andre siden ser vi likevel at elevene har et behov for at deres kulturelle og etniske bakgrunn inkorporeres i større grad, slik at elevene faktisk kan bruke den kulturelle bakgrunnen de har, til å bidra i klassefellesskapet for eksempel gjennom erfaringsdeling. Ved å nettopp bruke elevenes kulturkunnskap, tidligere erfaringer, referanserammer kan man gjøre læringsprosessen mer relevant for dem (Gay, 2013, s. 50).

En fordel med å arbeide med pågående, relevante og dagsaktuelle hendelser er at elevene får gode muligheter til å revurdere egne holdninger i møte med sine medelevers holdninger (Ryen, 2021, s. 180). De kan oppleve at det er store kontraster, eller oppleve stor enighet. Uavhengig av dette kan bruken av nyheter gi elevene muligheten til å relatere seg til tematikk og innhold. Ikke bare vil bruken av dagsaktuelle nyheter bidra til at elevene opplever at undervisningen er kontekstnær, men også bidra til aktiv handling i samsvar med samfunnsfagets formål (Ryen, 2021). Elevene påpeker at de gjennom rasismeundervisning og erfaringsdeling kan utvikle håndteringsevner, bevisstgjøres på eksisterende utfordringer, lære å bli en god samfunnsborger og at det gir dem innsikt i hvordan verden og Norge er. Undervisningen kan legges opp til å gjøre nettopp dette for elevene, ved at dagsaktuelle og relevante hendelser integreres i undervisningen. Fordelen med dette er at det også åpner opp mulighetene for erfaringsdeling. Et av fagfornyelsens (LK20) formål innebærer blant annet at undervisningen legges opp til å være så relevant som mulig for elevenes deltakelse i samfunnet. Elevene kan oppleve fagstoffet som relevant når deres erfaringer fra eget liv inkorporeres i undervisningen, fordi det muliggjør å knytte det faglige innholdet til samtiden (Ryen, 2021, s. 175). Når dagsaktuelle hendelser brukes i undervisningen, er et essensielt element ved dette at elevene ser tilkoblingen til eget liv; igjen at det faglige innholdet kan knyttes til elevenes samtid. Elevene kan oppnå fullverdig læring når undervisningen nettopp knytter an til deres egne erfaringer (Ryen, 2017), for eksempel gjennom dagsaktuelle hendelser som elevene også påpeker er nyttig.

Elevenes erfaringer må ikke nødvendigvis være utgangspunktet for timen, men temaet som belyses bør ha klar tilknytning til elevenes erfaringer og dermed ha betydning for deres fremtid (Ryen, 2021, s. 178). Selv om bruken av dagsaktuelle hendelser muliggjør at elevene kan inkorporere egne erfaringer i undervisningen, eksisterer det likevel et kritisk element som

må tas i betraktning. Det er snarere de dagsaktuelle hendelsene som bør være utgangspunktet, og ikke elevenes erfaringer. Elevenes erfaringer kan fungere som et supplement i undervisningen, og en måte å tillate elevene å bruke egen kulturell, etnisk eller språklig bakgrunn som kunnskap. Slik kan elevene føle at deres bakgrunn og erfaringer er nyttige i undervisningen, og se sammenhenger mellom en nyhetssak og deres egne erfaringer. Også bruk av dagsaktuelle hendelser som kan relateres til historiske hendelser er en effektiv måte å tillate elevene å bruke egne erfaringer og (kultur)kunnskap til styrke historiebevisstheten deres (Erdal, 2021, s. 275).

5.3.4 Mangel på representasjon i undervisningsinnhold

Et viktig funn som nødvendigvis ikke besvarer på noen av forskningsspørsmålene, men som likevel er svært interessant er elevenes opplevelse av mangel på representasjon og ulike perspektiver i samfunnsfagundervisning. Dette funnet kan ha en viktig didaktisk betydning. Selv om elevene uttrykker at de ikke er helt klare over hva samfunnsfaget innebærer, har de likevel formeninger om hvilke temaer som bør belyses i faget. De uttrykker misnøye rundt enkelte temaer og hendelser som de opplever har vært repetitivt. Det er enkelte historiske hendelser, perspektiver og temaer som åpenbart blir prioritert og dominerer i undervisningen. Tilbakemeldingene fra elevene viser at det er et behov og ønske om at flere perspektiver og hendelser skal inkluderes. Elevene opplever at det er mangel på representasjon i lærestoffet.

Elevene påpeker likevel at det ikke er lærerens ansvar å bestemme hva de skal lære om. Elevene *antar* at læreren ikke bestemmer at rasisme kan bli eller ikke bli et tema i undervisningen. De forstår det slik at lærerne *får* et bestemt opplegg de skal undervise i og at det er skolen som bestemmer hva de skal lære om. Det ser ut til at elevene ikke vet at det er opp til hver enkelt lærer å bestemme hvilke temaer som skal bli tatt opp i undervisningen, og at de som elever faktisk kan være med på å påvirke undervisningen. Elevene forestiller seg at makten til å bestemme undervisningen er utenfor lærerens kontroll.

6. Avslutning

Dette forskningsprosjektet har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan opplever elever med innvandrerbakgrunn på Oslo-Øst samfunnsfagundervisning om rasisme?

- 1) Hvilke(n) rasismeforståelse har elevene?*
- 2) Hvordan opplever elevene at deres erfaringer er relevante for undervisningen?*
- 3) I hvilken grad elevene opplever skolen som en aktuell arena for å snakke om egne erfaringer?*

I dette forskningsprosjektet har vi forsøkt å avdekke innvandrerungdoms opplevelser og erfaringer knyttet til samfunnsfagundervisning om rasisme i VG1. Det fremkommer tidlig i intervjuene at ingen av elevene har hatt eksplisitt rasismeundervisning, eller generelle undervisningssituasjoner som tillater digresjoner om rasisme. Dette medførte at vi måtte sette elevene i en forestilt undervisningssituasjon, der de ble nødt til å reflektere over hva det ville betydd for dem å ha rasisme undervisning. Elevene reflekterte også over hvordan det best mulig kunne gjennomføres, hvilke forbehold lærere bør ta, hvordan lærere bør gå frem, hvilke fallgruver som bør unngås i rasismeundervisning, og generelt om hvor mye de er villig til eller har et ønske om å dele av egne erfaringer.

En stor kontrast, som til tider kan virke selvmotsigende, er elevenes ytringer vedrørende rasismeundervisning. På en side uttrykker elevene at de ikke har et stort savn for rasismeundervisning, mens på den andre siden uttrykker de at det er lite representasjon og inkludering av minoritetsperspektiver i undervisningen, lite rom for erfaringsdeling og at undervisningen generelt ikke er mulig å relatere seg til. Elevene har positive relasjoner til sine lærere. Det forelå en antakelse om at deres lærere ikke kontrollerer undervisningen, men at de blir delegert et undervisningsmateriale. Dette gjør at elevene ikke kritiserer sine lærere, men heller er kritiske mot “*de der oppe i systemet*” som bestemmer. Elevenes ytringer kan tilsynelatende virke selvmotsigende, men det er bemerkelsesverdig å understreke at deres refleksjoner er et resultat av at de ble invitert til å dykke dypere i egne erfaringer fra

samfunnsundervisning fra VG1, og forestilte seg en samfunnsfagundervisning om hvordan de ville ønsket seg at det utfoldet seg.

6.1 Hovedfunn og dets implikasjoner

For å kunne besvare problemstillingen var det hensiktsmessig å formulere tre ulike forskningsspørsmål for å belyse flere aspekter. Hensikten med det første forskningsspørsmålet har vært å avdekke hvilke forståelser av rasismebegrepet elevene har. Hvilken forståelse elevene sitter med er viktig for å kunne få bedre innsikt i hvordan de forholder seg til rasisme. Oppsummert kan vi si at elevenes konseptualisering av rasismebegrepet er ganske lik, men at det likevel oppstod et sprik mellom noen av forståelsene. Det er den nyere forståelsen av rasisme som har utspring i nyrasismen, som dominerer og kommer frem i de fleste svarene til elevene. Rasisme handler om forskjellsbehandling basert på kultur, etnisitet, klær og religion. Den store spenningen som kom frem i funnene, er mellom forståelsen som baserer seg på nyrasismen og forståelsen som baserer på den klassiske rasismen. En av elevene mente nemlig at rasisme kun omhandler rase og hudfarge. Dette indikerer på at selv om rasisme med sin endrede karakter har fått nye konnotasjoner og betydninger, forekommer den gamle, klassiske forståelsen likevel. Det var særlig gjennom fokusgruppeintervjuene at deres forståelser kom eksplisitt fram.

Spenningen mellom elevenes konseptualisering av rasismebegrepet viste viktigheten av rasismeundervisning og hvordan det kan påvirke hvilken kunnskap elevene besitter. Tidligere kunnskap kan rekonstrueres gjennom fellesskapet i undervisningen, og det er nettopp dette som kommer frem hos elevene da de påpekte at nye perspektiver omkring ulike temaer er viktig. Dette leder frem mot et annet viktig funn. Det uttrykkes at dersom de hadde forestilt seg en undervisningsøkt om rasisme, hadde de ønsket at det har et historisk preg, men vektlegge samtiden i større grad. Det er samtiden og det samfunnet vi lever i dag som gjør at elevene opplever ulike fenomener som mer virkelighetsnært, særlig rasisme. Et historisk perspektiv er likevel viktig fordi de mener det gir bedre forståelse og innsikt i hvordan rasisme har endret seg gjennom tiden og hvilke utfordringer som ligger foran oss i samtiden.

Det var enstemmighet om at det var et overveiende europeisk og vestlig perspektiv som dominerte i undervisningen. Elevene uttrykte at de savnet perspektiver som gjenspeilet både deres etniske og kulturelle bakgrunn. De europeiske, samt vestlige perspektivene begrenset

elevenes muligheter til å dirigere samtaleemner som omhandlet dem selv, nettopp fordi lærestoffet var repeterende. Elevene opplevde også at de sjeldent måtte stille seg kritisk til disse perspektivene og at det som regel var hendelser fra midtøsten som ble problematisert. Resultatet av dette er at elevene ikke kunne koble lærestoffet til sitt eget liv, og dermed ikke kunne relatere innholdet i undervisningen til egne erfaringer og opplevelser. På samme tid minimerer dette elevenes mulighet til å benytte seg av egne erfaringer og opplevelser, og bruke dette som kunnskap i undervisningen. Når undervisningen ikke muliggjør at elevene kan bruke sin kulturelle bakgrunn som kompetanse, blir heller ikke klasserommet eller skolen en aktuell arena for å nettopp snakke om disse tingene. Elevene anser skolen som et sted hvor de blir akseptert, og har få eller ingen erfaringer med rasisme på skolen. Men, skolen blir likevel ikke et relevant sted å dele erfaringer, grunnet lite tilrettelegging for erfaringsdeling og en overveiende representasjon av *“hvite perspektiver”*. Dette besvarer direkte på det andre forskningsspørsmålet om hvordan elevene opplever at deres erfaringer gjør seg relevant i undervisningen.

Som påpekt tidligere, satt ikke elevene nødvendigvis med et stort savn for rasismeundervisning. De begrunnet dette med at de var fornøyde, fordi vennegjengen tilfredsstiller behovet for å uttrykke frustrasjon og dele erfaringer. Skolearenaen, eller klasserommet, blir ikke nødvendigvis det stedet de søker til mest når de har erfart, opplevd eller sett noe de vil dele. Når vi inviterte dem til å reflektere over hvilke mangler samfunnsfagundervisningen hadde, kom de med flere innvendinger. Vi tolker elevenes innvendinger som en misnøye i samfunnsfagundervisningen, der elevene uttrykker at det var lite representasjon og inklusjon av det kulturelle mangfoldet i klassen, og få muligheter til å åpne opp samtaler om rasisme generelt i samfunnsfagundervisningen. På bakgrunn av alle funn og svar på våre forskningsspørsmål, er dette et tydelig signal på at samfunnsfagundervisningen ikke har vært tilstrekkelig nok og gjort det den skal, rett og slett.

6.2 Videre forskning

Denne studien har forsøkt å kaste lys over tematisering av rasisme i samfunnsfagundervisning. Oppgaven gir et viktig bidrag til å forstå hvordan elevene opplever tematisering av rasisme i samfunnsfag, samt deres opplevelser knyttet til erfaringsdeling og hvorvidt samfunnsfag er relevant for deres hverdag. Funnene våre peker mot noen implikasjoner som vi er i stand til å fortolke, men funnene viser også til noe mer enn hva

denne forskningen har hatt i hensikt å belyse. Dermed ønsker vi å komme med forslag til videre forskning, som kan supplere og bidra til å forstå fenomenene som diskuteres i dette forskningsarbeidet, og bidra i diskursen om rasismeundervisning på videregående skoler i Oslo-Øst. Vårt forskningsområde er ikke totalt uberørt, men vi mener likevel at bidraget vårt gir innsikt til noe nytt. Vi har tidligere presisert at vi ikke har grunnlag til å generalisere våre funn, men dette kan muliggjøres dersom vår forskning dupliseres og gjennomføres på flere skoler som Østerud skole. Funnene kan sammenlagt gi innsikt til noe mer helhetlig, og muligens gi grunnlag til å generalisere dersom det forekommer flere like funn. Vår største oppfordring er derfor at det derfor gjennomføres liknende forskning.

Det er derfor et behov å forske videre på hvordan lærere opplever å undervise om rasisme for elever med innvandrerbakgrunn. Det vil være hensiktsmessig å forske på dette fra et lærerperspektiv, da det kan bidra til viktig didaktisk utvikling i samfunnsfaget. Vi ønsker at rasisme skal bli behandlet med omhu i undervisningen, men ikke som et tabubelagt tema man unngår å snakke om. Med nyere forskning kan nettopp dette oppnås gjennom å engasjere, bevisstgjøre og informere lærere om at innvandrerungdom ønsker og er komfortable med å snakke om rasisme.

Litteraturliste

- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 151 - 164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Arif, S. (2021). *Black Lives Matter: en kvalitativ studie av et utvalg lærere og elevers oppfatning av rasisme og tematikken Black Lives Matter i skolen*. Masteroppgave. MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn. <https://hdl.handle.net/11250/2770100>
- Bahn, S., & Barratt-Pugh, L. (2013). Getting reticent young male participants to talk: Using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction. *Qualitative Social Work*, 12(2), 186–199. <https://doi.org/10.1177/1473325011420501>
- Bangstad, & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme* (Vol. 57, p. 153). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2016). Forskningsetikk. I E. Befring (Red.), *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28–35). Cappelen Damm akademisk.
- Boeije, H. (2010). Principles of qualitative analysis. I Boeije, *Analysis in qualitative research* (s. 76–92). SAGE.
- Brox, O. (1997). Hva er rasisme? I Brox, O. (Red.). *"De liker oss ikke": den norske rasismens ytringsformer* (s. 13-16). Tano Aschehoug. <https://www.nb.no/items/f748fbded90c8d1cedc047e6e9b3d07c?page=21>
- Børhaug. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, L. Aase, L. Aase, A.-B. Fenner, & K. Børhaug (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 171–183). Fagbokforl.
- 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), 124130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dowling, F. J. (2017). "'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt!'". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101, 252-265.

- Erdal, S. (2021). Samfunnsfag som arena for å undervise om og førebyggje rasisme. I Granlund, Ryen & Erdal (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 264-282). Universitetsforlaget.
- Eriksen, K. G. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre* (2. utg., s. 187). Universitetsforl.
- Fangen, K. (1993). *Rasismens historie og forhistorie*. SFDH-skriftserie. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15262/rasimens-historie.pdf?sequence=1>
- 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). Oslo: Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-08>
- Fredrickson, G. M. (2002). *Racism: A Short History*. Princeton University Press.
<https://www.jstor.org/stable/j.ctvc779fw>
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Goodman, A. H., Moses, Y. T. og Jones, J. L. (2012) 'Human Mismeasure'. I Goodman, A. H., Moses, Y. T. og Jones, J. L. (red.) *Race: Are We So Different?* (s. 26–43). Malden, Mass. og Oxford, GB: Wiley-Blackwell.
- Granlund, L., Ryen, E., & Erdal, S. F. (2021). *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.

- Grønmo. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (pp. XI, 440). Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo. Universitetsforl.
- Hagen, F. S. (2021). Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet . *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2269>
- Harrits, Gitte Sommer. (2014). *Klasse – En introduktion*. (1.utg). Hans Reitzels Forlag
- Helland, F. (2015). Rasisme uten rasister i Norge. *Agora*, 108-143. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2014-03-04-05>
- Hernes, G. & Knudsen, K. (1990). Svart på hvitt. Norske reaksjoner på flyktninger, asylsøkere og innvandrere, Oslo: Fafo-rapport. <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/svart-pa-hvitt>
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden - innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Jenssen, A. T. (1994). Rasisme? - Hvilken rasisme? : eller: Hvorfor vi ikke finner det vi ikke leter etter. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Årg. 35, nr 3 (1994), 344–369.
- Kulturdepartementet. (2019). *Regjeringens handlingsplan mot rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet og religion 2020-2023*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/regjeringens-handlingsplan-mot-rasisme-og-diskriminering-pa-grunn-av-etnisitet-og-religion-2020--2023/id2681929/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.2307/1163320>
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen, *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg., s. 17–31). Fagbokforl.

- Loseke, D. R. (2017). *Methodological Thinking. Basic Principles of Social Research Design*. 2nd Edition. London: Sage
- Medbøen, L.T. (2021). Når kulturer krysser: Opplevelser av identitet blant etniske minoritetsgutter i videregående skole. *Tidsskriftet forebygging.no*, (7).
<https://doi.org/10.21340/s82f-hs52>
- Meld. St. 49 (2003 - 2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse: Ansvar og frihet*. Det kongelige kommunal- og regionaldepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4cd5860b96454b55b3d79eb8a472e768/no/pdfs/stm200320040049000dddpdfs.pdf>
- Næss, R. (2014). Å endre ords betydning kan bety endret virkelighet - Et notat om rasismedebatten.
<https://www.jus.uio.no/ikrs/tjenester/kunnskap/kriminalpolitikk/urett/2014/rasisme-semantiske-aspekter.pdf>
- Orupabo, J. (2021). Spranget fra hvem som er rasist, til når, hvor og hvordan. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), s. 116-120. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-10>
- Paris, D. (2012). Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93–97.
<https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Patton, M.Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5 pt. 2), 1189–1208.
- Postholm., M. B. & Jacobsen., D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk
- Postholm., M. B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Racism. u.å. I *Merriam-Webster.com*. Hentet 29.03, 2022 fra
<https://www.merriam-webster.com/dictionary/racism>

- Restad, F. & Sandsmark, J. (2021). *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv – nye stemmer i praksis*. Kommuneforlaget.
- Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2009). Rasisme og diskriminering. Begreper, kontroverser og nye perspektiver. Rapport. Oslo: Norges forskningsråd.
- Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 31-52.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2010-01-03>
- Ryen, E. (2017). ‘Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren’. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laereryrket-pedagogikk/bruk-av-aktuelle-hendelser-i-undervisningen-har-stor-verdi-for-samfunnsfaglaereren/172100>
- Ryen, E. (2021). Aktualisering og bruk av nyheter i samfunnsfag. I Granlund, Ryen & Erdal (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 173-189). Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole - Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 72-83.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-02>
- Saldaña, J. (2013). An introduction to codes and coding. I Saldaña, *The coding manual for qualitative researchers* (3. utg., s. xix, 303s.). Sage.
<https://www.sfu.ca/~palys/Saldana-CodingManualForQualResearch-IntroToCodes&Coding.pdf>
- Skorgen, T., I. I. & Berg-Nordlie, M. (2022). *Rasisme*. Store norske leksikon.
<https://snl.no/rasisme>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Innvandrere og norskfødte med innvandrere* [Statistikk]/[Definisjoner].
<https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>

- Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tyldum, G. (2019). *Holdninger til diskriminering, likestilling og hatprat i Norge*. 2. utgave, Oslo: Fafo rapport 2019: 26.
<https://www.faf.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/holdninger-til-diskriminering-likestilling-og-hatprat-i-norge-2-utgave>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen: Menneskeverdet*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnetdel/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kompetansemål og vurdering*.
<https://www.udir.no/lk20/sak01-01/kompetansemaal-og-vurdering/kv48?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Fagrelevans og sentrale verdier*.
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Wasvik, M., Linløkken, M. K., Steen, R. B., & Antirasistisk senter. (2017). *"Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun": en undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*. Antirasistisk senter. [https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-undersøkelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf](https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf)
- Wieviorka, M. (1995). *The arena of racism*. Sage.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide - semistrukturert intervju

Vedlegg 2: Intervjuguide - fokusgruppeintervju

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 4: NSD - godkjenning

Vedlegg 5: Tybring-Gjedde

Vedlegg 6: Asian hate

Vedlegg 7: Leo Ajkic

Vedlegg 8: Adam Ezzari

Vedlegg 1: Intervjuguide - semistrukturert intervju

Masteroppgave: Intervjuguide

Innledning – oppvarmingsspørsmål

1. Hva er navnet ditt og hvilken klasse går du i?
2. Hvilke fag liker du best på skolen?
3. Hva er planene dine etter videregående skole?

Samfunnsfagundervisning

1. Liker du samfunnsfag? Ja/nei - hvorfor.
2. Er det noen temaer i samfunnsfag du er spesielt interessert i?
3. Snakker dere om dagsaktuelle (utdype dette begrepet) temaer i samfunnsfagundervisningen?
4. Er temaene dere snakker om ting du kan relatere deg til? (egne erfaringer, opplevelser og ting du på et generelt grunnlag kjenner deg igjen i)?
5. Hvilke temaer opplever du at dere har snakket mest om i samfunnsfag?
6. Hvilke tema(er) skulle du ønske at dere snakket mer om? (F.eks.; har du sett noe på nyhetene, lest en sak, eller sett et bilde på sosiale medier som du har tenkt at dette bør vi/dette håper jeg vi snakker om på skolen?).
7. Har dere snakket om temaer som rasisme i undervisningen?
8. Tar du del i samtaler (f.eks. diskusjoner) om rasisme?
9. Vil du si at dere har nok undervisning om rasisme?
10. Syns du det er viktig å snakke om rasisme, og hvorfor?

Dine egne erfaringer/opplevelser

11. Deler dine klassekamerater egne opplevelser i undervisningen? Hva er normen i klassen?
12. Deler du noe, har du noe å dele?
13. Hva er i så fall reaksjonen på slik informasjon (fra lærer, medelever)?
14. Bruker læreren din deres opplevelser/argumenter/holdninger/eksempler på ting, som utgangspunkt for diskusjoner eller samtaler i undervisningen?
15. Opplever du at klassens opplevelser/dine opplevelser blir møtt med forståelse?
16. Deler du noen gang egne opplevelser eller personlige erfaringer (på et generelt grunnlag)?
17. Føler du at dine erfaringer som du deler kan være nyttig for læringsmiljøet og en dypere forståelse av temaet i samfunnsfagundervisningen?

Avrundings spørsmål

Som forskere oppsummerer vi i korte trekk svarene fra informantene, og gir informantene mulighet til å korrigere/rette oss dersom noe viser seg å være misforstått.

18. (forskerne oppsummerer); har vi forstått deg riktig?
19. Er det noe du vil legge til? Er det noe du vi oppklare eller ønsker å spørre oss om?

Vi takker informantene for deltakelsen.

Vedlegg 2: Intervjuguide - fokusgruppeintervju

1. Hvis dere skulle definert hva rasisme er, hva ville dere sagt at det innebærer?
2. Hvilken rolle syns dere skole og undervisning har når det gjelder forebygging av rasisme? Har lærere en viktig rolle i dette?
3. Hva har din samfunnsfaglærer gjort som dere mener har vært viktig eller betydningsfullt når det gjelder rasisme i undervisning? (Hvis noe uklart, forklare elevene at dette kan være noe en lærer har sagt, fortalt, undervist om etc.)
4. Det er en generell forståelse om at rasisme er et vanskelig tema å snakke om. Hvorfor tror dere at det er slik?

(Tror dere *lærerne* deres syns det er ubehagelig eller vanskelig å snakke om rasisme? Begrunn svaret ditt.)
5. Når man snakker om rasisme, er det viktigst at man snakker om historiske hendelser, eller dagsaktuelle temaer? (Hvilke typer dagsaktuelle hendelser er i så fall viktig at man snakker om på skolen?).
6. Hvilke temaer syns dere det er typisk å snakke om når man først snakker om rasisme?
7. Har dere noen gang opplevd at deres egne klassekamerater som mener at de har vært utsatt for rasisme, har snakket om dette i undervisning? (Hvis ja, snakke litt om det er rom for dette og hvordan det møtes av lærer)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema



UiO : **Universitetet i Oslo**

Vil du delta i forskningsprosjektet

Elever med innvandrerbakgrunn og deres opplevelse av samfunnsfagundervisning om rasisme knyttet til dagsaktuelle hendelser

Vi ønsker først og fremst å takke deg for at du ønsker å delta i vårt forskningsprosjekt. Vi er to lektorstudenter ved Universitetet i Oslo som skal skrive masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvilke opplevelser innvandrerungdom på videregående skoler i Oslo-øst har relatert til undervisning om rasisme/diskriminering. I dette skrivet gir vi deg mer informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en studie for en masteroppgave der vi ønsker å avdekke hvordan elever opplever at de kan relatere seg til temaet rasisme i samfunnsfagundervisningen i norske skoler. Med problemstillingen ønsker vi å fange opp i hvilken grad elever med innvandrerbakgrunn kan bruke sine livserfaringer i samfunnsfagundervisningen, spesielt knyttet til temaet i rasisme. Mer spesifikt, ønsker vi å finne ut om erfaringene til innvandrerungdom fra Oslo-Øst på skolen; i hvilken grad opplever de at samfunnsfagundervisningen gir anerkjennelse for deres livserfaringer, aksept for deres holdninger, og toleranse for deres verdensforståelse. Opplever de at deres lærere spiller videre på deres erfaringer og forstår dem?

Vi er interessert i innvandrerungdoms erfaringer og opplevelser, og mener at dette er en viktig gruppe i samfunnet. Med vår masteroppgave, vil vi gi innvandrerungdom muligheten til å påvirke og ha betydning for samfunnsfagundervisning i fremtiden. Formålet med dette studiet vil også være å avdekke hvordan lærere med annen etnisk bakgrunn enn sine elever,

åpner opp for at elevenes erfaringer med rasisme og diskriminering får en plass i samfunnsfagundervisningen. Dette vil vi se fra elevenes perspektiv og ikke fra lærernes. Dermed er dette forskningsprosjektet kun ment for å avdekke opplevelser og erfaringer fra elevenes side.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Instituttet for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet. Det betyr at vi er studenter ved UiO og skriver vår masteroppgave som en del av studiet vårt.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er interessant for vår masteroppgave da du som elev går på en videregående skole i Oslo-Øst, og har innvandrerbakgrunn. Vi er nysgjerrig på dine opplevelser med samfunnsfagundervisning om rasisme. Dine erfaringer er viktige for oss, da dette er et tema som er lite forsket på. Det er kun noen få elever slik som deg, som får mulighet til å delta i dette forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i dette prosjektet sier du ja til å bli intervjuet alene (20-45 minutter), men også delta i et gruppeintervju (30-40 minutter) i etterkant. Du vil få spørsmål om dine opplevelser og erfaringer om rasismeundervisning i samfunnsfag. Dine svar blir oppbevart skriftlig hos oss og du vil kunne få muligheten til å trekke deg fra prosjektet når som helst uten at det vil føre til noen konsekvenser.

Når du deltar vil du ta del i et semi-strukturert intervju som vil ta utgangspunkt i en intervjuguide, som vil være åpen for at du kan svare så kort eller langt du ønsker. Opplysningene som vil bli samlet inn vil være om dine opplevelser knyttet til samfunnsfagundervisningen i skolen, spesielt knyttet til temaet rasisme. Det vil være fokus på dine opplevelser og hvilke livserfaringer du eventuelt bringer med inn i undervisningen, og sammenhengen mellom det og temaet rasisme. Det vil bli tatt opp lydopptak fra både individuelle intervjuene og gruppeintervjuene som vil bli slettet umiddelbart etter prosjektets avslutning. Merk: det vil ikke bli videoopptak, kun lydopptak. Under arbeidet vil disse opptakene bli oppbevart konfidensielt, altså skjult og uten tilgang for noen andre enn oss

prosjektansvarlige. Vi kommer også til å notere underveis i intervjuene dersom det er behov. Disse notatene vil også ivaretas og behandlet slik som opptakene, og slettet umiddelbart.

Opplysningene som vil bli samlet inn vil være ditt navn, ditt forhold til samfunnsfag og temaet rasisme, dine erfaringer. Ditt navn vil bli anonymisert med et fiktivt kallenavn. Det vil ikke fremgå i prosjektet hvilken skole du går på eller hvor du bor. Det som fremkommer i intervjuet vil heller ikke bli delt med dine medelever eller lærere (og andre ansatte) på din skole. Det vil kun være du og vi (forskere) som vil kunne identifisere deg i oppgaven.

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 bringe med seg noen konsekvenser å trekke seg ut av prosjektet, selv ikke etter et gjennomført intervju. Du står altså fritt til å kunne trekke deg når som helst.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til dine opplysninger vil være oss og vår veileder, Claudia Lenz. Våre tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine er ved å gi deg et fiktivt kallenavn som opprettholdes skjult fra andre personer. Dine personopplysninger vil også bli slettet når forskningsprosjektet er over. Vi vil oppbevare dine opplysninger i et lagringshotell, et lagringsverktøy som er sikret og beskyttet for slike forskningsprosjekter. Ingen personer ved andre institusjoner får tilgang til dine personopplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen vil avsluttes våren 2022. All personopplysning vil bli fullstendig slettet og det vil ikke ligge noen spor av dem i datalagringen.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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 NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Lejla Jukovic og Mevhibe Hilal Surbehan (masterstudenter/forskere):
lejlanj@student.uv.uio.no & mevhibes@student.uv.uio.no

Claudia Lenz (vår veileder): claudia.lenz@mf.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Claudia Lenz

Lejla Jukovic & Mevhibe Hilal Surbehan

(Forsker/veileder)

Studenter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ‘‘Innvandrerungdom og deres opplevelser av samfunnsfagundervisning som relateres til deres kulturelle bakgrunn’’ og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

.. å delta i semi-strukturert intervju

.. å delta i et gruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: NSD - godkjenning

10.01.2022, 17:30

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema

Referansenummer

276877

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Fødselsdato
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Type opplysninger

Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke

Vi trenger informasjon om etnisk bakgrunn, alder, kjønn og skolebeliggenhet.

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Hvordan opplever elever med innvandrerbakgrunn at samfunnsfagundervisning om rasisme er relevant til dagsaktuelle hendelser?

Prosjektbeskrivelse

Vi ønsker å avdekke hvilke erfaringer innvandrerungdom har med å kunne relatere seg til samfunnsfagundervisning. Hvilke opplevelser har de med å kunne bruke sine livserfaringer og kulturelle bakgrunn i samfunnsfagundervisningen. Opplever de at deres lærere forstår og spille videre på deres livserfaringer?

Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Ingen.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Behovet for å behandle personopplysningene vil være nødvendig fordi vi ønsker å avdekke elevenes opplevelser, og da kan det forekomme sensitive opplysninger som vil være relevant for vårt studiet, og da er det ekstra viktig å ta vare på disse for å beskytte deres anonymitet. Vi har også valgt å utelukke andre type informasjon slik at vi begrenser informasjonen vi får fra informantene våre, og som vi anser som mindre relevante. Og at vi ikke får personopplysninger som vi ikke trenger.

Ekstern finansiering**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lejla Jukovic & Mevhibe Hilal Surbehan, lejla2801@gmail.com & mevhibe_h@hotmail.com, tlf: 41364542/94162763

Behandlingsansvar**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Claudia Lenz, Claudia.Lenz@mf.no, tlf: 22590629

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1**Beskriv utvalget**

Elever - ungdommer med innvandrerbakgrunn

Rekruttering eller trekking av utvalget

Vi ønsker å rekruttere informantene våre gjennom videregående skoler i Oslo-Øst. Dette vil vi gjøre ved å ta kontakt med skoler som er relevante, og få tillatelse til å besøke skolen og intervju elever i to omganger; et semistrukturert intervju og et semistrukturert gruppeintervju med et artefakt. Det er mulig at vi kun gjennomfører semistrukturert intervju.

Alder

16 - 19

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Fødselsdato
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

Samtykker pårørende eller verge på vegne av voksne personer som ikke kan samtykke selv?

Nei

Informasjon for utvalg 1**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner**Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

Dokumentasjon**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Informantene vil få e-posten vår slik at de kan melde i fra om de ønsker å trekke seg, og dette skal ikke få noen konsekvenser for dem dersom de velger å trekke seg.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Informantene kan få transkripsjonen de selv har deltatt i, og de vil få mulighet til å lese vårt forskningsprosjekt og intervjuene slik at de kan selv se hva som har blitt skrevet og melde ifra om eventuelle feil, som de ønsker skal bli korrigert eller slettet. De har også "retten til å bli glemt", slik at alt de har gitt av informasjon skal bli fullstendig slettet, både det som står i forskningsprosjektet, men også det som har blitt lagret.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**Behandling****Hvor behandles opplysningene?**

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Databehandler
- Student (studentprosjekt)

Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?

Lagringshotellet til UiO og UiOs lydopptak - diktafon

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangslogg
- Endringslogg
- Opplysningene krypteres under forsendelse

Varighet

Prosjektperiode

14.05.2021 - 01.06.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Koblingsnøkkelen slettes
- Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vi har redigert og lagt til at vi skal ta lydopptak, i samtykkeskjemaet. Det har også blitt gjort endringer angående lydopptak og vi har krysset på at vi skal samle inn data på denne måten. Prosjektittelen har også endret seg i liten grad, men oppgaven vil omhandle det samme.

Vedlegg 5: Hijab-saken

Frp-profil ville gi 15-åring tusenlapp for å ta av seg hijaben

En jente (15) fikk tilbud om en tusenlapp fra Frp-politiker Christian Tybring-Gjedde for å ta av seg hijaben da hun besøkte partiets valgbed, melder TV 2.



Frps toppkandidat i Oslo, Christian Tybring-Gjedde, erkjenner at han tilbød en 15-åring en tusenlapp for å ta av seg hijaben. (Fredrik Hagen/NTB)

Annonsie

Vedlegg 6: Asian hate

Rasisme mot asiater har økt under pandemien

ASIATERE: Norsk-asiater er inspirert av demonstrasjoner mot rasisme på andre siden av Atlanterhavet. Aktivister mener pandemien fører til økte rasistiske holdninger også i Norge.



SKYLD: Jeg tror pandemien kan ha ført til den økende rasismen mot asiater. Mye på grunn av en politisk retorikk som legger skyld på en hel gruppe mennesker med asiatisk utseende, sier Justine Nguyen. (Privat)

Vedlegg 7: Leo Ajkic

Leo Ajkic:

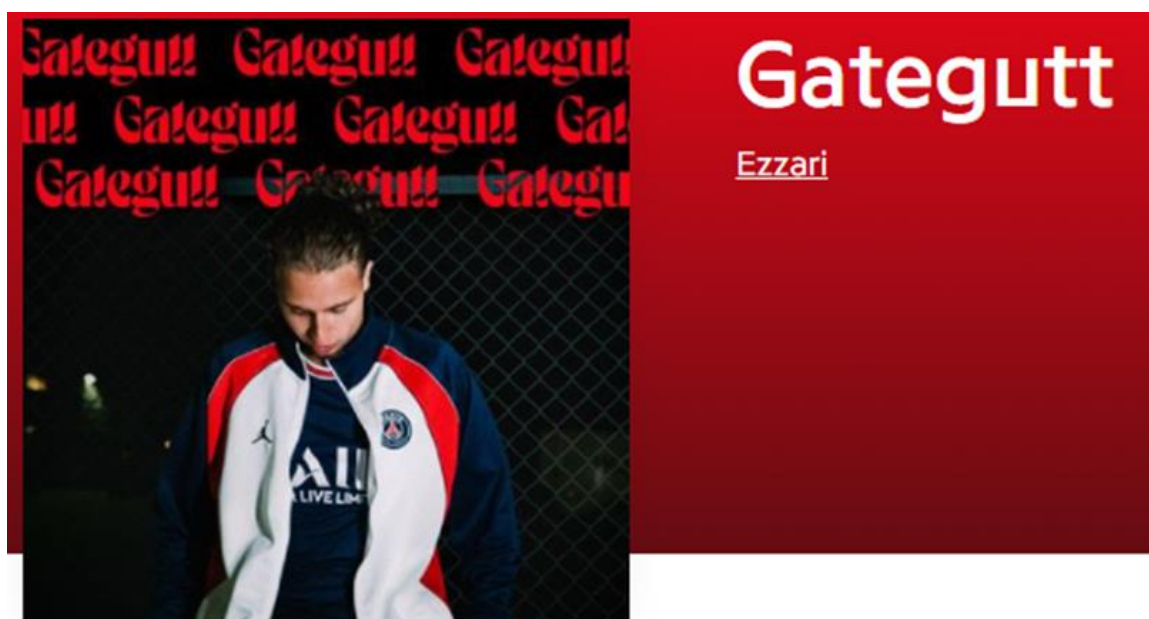
- Jeg er bosnier når jeg gjør noe galt

Leo Ajkic forteller åpent om hverdagsrasismen han opplever i Norge.



HVERDAGSRASISME: Ajkic var 11 år gammel da han kom til Norge som flyktning fra Bosnia i det tidligere Jugoslavia. Siden den tid har en sellet opp til å bli en av landets mest ettertraktede programledere. Det har ikke vernet han mot hverdagsrasisme. Foto: Eivind Senneset

Vedlegg 8: Adam Ezzari



[Vers 2]

Staten elsker å snakke, hva gjør de egentlig med saken?

De later som om de ikke ser dem, men byen min den er splitta

Delt i to som spagaten, og alle vet det ene siden lever godt, den andre siden lever baklengs

Pappa sa "pass på wouldi, du snakker ikke bare for deg selv, men koulchi"

Men jeg kan'ke leve i en løgn for alltid, jeg blir ofte kontrollert av Politi

Og når jeg gjør noe bra så kaller de meg norsk, men om jeg gjør noe dårlig jeg er marokkaner

Ikke sant at når jeg gjør noe riktig kaller de meg norsk, men om jeg fucker opp er grunnen bare islam, ikke sant?

Så si meg hvem som virkelig er skurken, er det en blakk 16-åring på jakt etter lægs som tilfeldig har vokst opp i hooden?

Eller er det egentlig de voksne med makt som har feil, hæ?