

Hanne Mostervik Dalby

«Det er viktig å anerkjenne at rasisme er et problem»

En kvalitativ studie av elevperspektiver og begrepsforståelse

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Lise Kvande

Mai 2021

Hanne Mostervik Dalby

«Det er viktig å anerkjenne at rasisme er et problem»

En kvalitativ studie av elevperspektiver og begrepsforståelse

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Lise Kvande
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

En viktig del av samfunnsfaget er å utvikle elever til å bli selvstendige og engasjerte samfunnsborgere. I dette arbeidet er blant annet innføring i komplekse begreper og tilhørende strukturer sentralt. Gjennom økt begrepsforståelse, oppnår også elevene økt forståelse av samfunnet rundt dem. De blir bedre forberedt i møte med ukjente situasjoner, og de oppnår et ordforråd som hjelper dem til å forklare sine opplevelser og delta i aktuelle diskusjoner.

Temaet for oppgaven er begrepsforståelse, med fokus på samfunnsfaget i ungdomsskolen. Studien har et kvalitativt forskningsdesign som er forankret i hermeneutiske prinsipper. Metodene som brukes er fokusgruppeintervju og kvalitativ spørreundersøkelse, og i oppgaven undersøker jeg hvordan ungdomsskoleelever forholder seg til rasismebegrepet. Dette er gjort med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan forstår et utvalg ungdomsskoleelever rasisme, og hvilke faktorer påvirker denne forståelsen?*

Et av studiens hovedfunn er hvordan ungdomsskoleelevene opplever seg selv som enten *innenfor* eller *utenfor* begrepet. Dette skillet oppstår hovedsakelig på bakgrunn av elevenes personlige erfaringer og etniske bakgrunn. Selv om en stor del av elevene assosierer rasisme med forskjellsbehandling og diskriminering ovenfor mennesker basert på ytre trekk og forestilte kulturelle forskjeller, er de videre uenige om utbredelsen av rasisme. Et funn viser også hvordan elevene opplever rasisme som normalisert og som en akseptert del av ungdomsspråket.

På bakgrunn av elevens varierende tilknytning til rasismebegrepet, er målet med oppgaven å presentere hvorfor kunnskap om begrepsforståelse er viktig for å avdekke konflikt, og for å forebygge rasistiske holdninger og handlinger blant ungdom. Sentralt i dette arbeidet har vært å se funnene i lys av begrep- og dybdelæring slik det forekommer i Læreplanverket (LK20) og gjennom samfunnsdidaktiske teorier.

Abstract

An important aspect in social studies is to develop students to become independent and committed citizens. In this work, introduction to complex concepts and structures is central. Through increased understanding of concepts, students also gain an increased understanding of the society around them. They are better prepared for facing unfamiliar situations, and they gain a vocabulary that helps them explain their experiences and participate in current discussions.

The theme of this master thesis is conceptual understanding, with particular focus on social studies in upper secondary school. The study has a qualitative research design that is rooted in hermeneutic principles. The methods used are group interviews and a qualitative survey. By using these methods, I intend to investigate how upper secondary school students relate to the concept of racism. This is done based on the following thesis question: *How does a selection of upper secondary school students understand racism, and what aspects influence this understanding?*

One of the main findings in this study is how the students experience themselves as either *within* or *outside* the concept. This distinction arises mainly based on students' personal experiences and ethnic background. Although a large proportion of students associate racism with discrimination against people based on external features and imagined cultural differences, they further disagree about the prevalence of racism. Another interesting finding also shows how students experience racism as normalized and as an accepted part of the youth language.

Based on the students varying connections to the concept of racism, the aim of the thesis is to present how knowledge about conceptual understanding is important for uncovering conflict, and for preventing racist actions among young people. Central to this work has been to see the findings in the light of conceptual learning and in-depth learning as it occurs in the National Curriculum (LK20) and through social didactic theories.

Forord

Jeg er usikker på om denne masteroppgaven indikerer selve slutten på alvoret, eller bare begynnelsen. Uansett markerer den at fem flotte studieår ved NTNU Trondheim er over, og det føles både stort, godt og veldig vemodig.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en givende og lærerik prosess. Dette er først og fremst takket være min dyktige veileder Lise Kvande. Takk for gode innspill og for engasjementet du har vist for oppgaven min. Samtalene med deg har vært enormt inspirerende!

En stor takk rettes også til lærerne som ønsket meg varmt velkommen inn til sine klasser i en uforutsigbar tid, og til elevene som velvillig har delt sine tanker. Dere har alle bidratt med gode råd og viktige stemmer inn i rasismedebatten.

Videre vil jeg takke venner og familie, med mamma og pappa i spissen. Takk for motiverende ord og utømmelig støtte i travle og stressende tider!

Til slutt vil jeg rette oppmerksomheten mot gjengen som har gjort masterløpet til en ren fornøyelse. Lesesalgjengen, samfunnsfagsgjengen. For noen nydelige og flinke mennesker dere er! Hver eneste forelesning og hver eneste skrive dag har vært en fryd sammen med dere. Takk for at dere har heiet på meg. Jeg heier på dere!

Trondheim, mai 2021
Hanne Mostervik Dalby

Jeg er ikke rasist, men skal liksom liksom-passet ditt bety noe?
(Karpe, 2016).

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Metodiske og teoretiske valg.....	2
1.3 Hva sier læreplanen?.....	3
1.3.1 Kunnskapsløftet 2006	4
1.4 Hva er rasisme?	5
2.0 Teoretisk rammeverk.....	7
2.1 Tidligere forskning	7
2.2.1 Sosialkonstruktivisme og annengjøring	9
2.2.2 Det tvetydige begrepet	11
2.2.3. Begrepshistorie	12
2.2.4 Begrepsanalyse	13
2.2.5 Begrepslæring i samfunnsfag	15
3.0 Metode.....	19
3.1 Hermeneutisk inngang	19
3.2 Forskerens utgangspunkt	20
3.3 Metodevalg.....	20
3.3.1 Kvalitativ spørreundersøkelse.....	20
3.3.2 Semistrukturert fokusgruppeintervju	21
3.4 Forberedelse til datainnsamling	22
3.4.1 Rekruttering	23
3.5 Utvalg 3.5.1 Spørreundersøkelse	23
3.5.2 Fokusgruppene.....	24
3.6 Analyseprosessen	25
3.6.1 Transkribering	25
3.6.2 Kvalitativ analyse.....	26
3.7 Etske problemstillinger.....	27
3.8 Reliabilitet og validitet	28
4.0 Presentasjon og analyse av datamaterialet	31

4.1 Ulike oppfatninger av rasisme	31
4.1.1 Variasjoner på bakgrunn av trinn	31
4.1.2 Variasjoner på bakgrunn av foreldres fødested	33
4.2 Ulike oppfatninger av antirasisme	35
4.2.1 Variasjoner basert på trinn	35
4.2.2 Variasjoner basert på foreldres fødested	37
4.3 Ulike perspektiv på rasisme	39
4.3.1 Samtidsperspektiv	39
4.3.2 Historisk perspektiv	40
4.3.3 Personlig perspektiv	41
4.4 Fremmedgjøring og definisjonsmakt.....	42
4.5 Ulike aktørers informative rolle.....	45
4.6 Oppsummering.....	47
5.0 Drøfting	49
5.1 Hvordan beskriver elevene rasisme?	49
5.2 Hvilke hendelser anser elevene som rasistisk?	52
5.3 Hvor lærer elevene om rasisme?	54
5.4 Oppsummerende drøfting.....	57
6.0 Avslutning	61
6.1 Oppsummering.....	61
6.2 Fagdidaktiske implikasjoner.....	63
6.3 Veien videre	64
Referanseliste.....	65
Vedlegg	71
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	i
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for elever	iv
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for foreldre	ix
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	xiii
Vedlegg 5: Spørreundersøkelse	xv

1.0 Introduksjon

Året 2020 var et begivenhetsrikt år som på mange måter snudde verdenssamfunnet på hodet. Først og fremst preget koronapandemien samfunnet i stor grad, men 2020 vil også bli husket for å ha skapt engasjement og nytt driv i rasismedebatten. Et engasjement som for alvor oppsto i kjølvannet av 25. mai 2020, da George Floyd ble drept under en pågripelse utført av fire politimenn. Drapet skapte store reaksjoner i USA, da mange mente at drapet var rasistisk motivert. Den amerikanske aktivistbevegelsen Black Lives Matter (BLM) ble også allment kjent da de, i etterkant av drapet, arrangerte demonstrasjoner mot det de mener er diskriminering og økt grad av politivold mot etniske minoriteter i det amerikanske samfunnet (Antirasistisk senter, 2020). Bevegelsens navn fremstår i ettertid som selve slagordet i kampen mot rasisme og har samtidig bidratt til økt fokus på likestilling langt utover USAs landegrenser.

BLM har også blitt et kjent uttrykk her til lands. Mange nordmenn har deltatt på demonstrasjoner til støtte for Floyd, samt tatt til orde for rasismens forekomst i Norge. Imidlertid oppleves også rasismedebatten i Norge som en diskusjon om hva rasisme er, fremfor hvordan det kan forebygges eller bekjempes. I mai 2021 ble statsminister Erna Solberg spurt om hun opplevde at det fantes strukturell rasisme i Norge. På dette spørsmålet anerkjente hun at det fantes rasisme i samfunnet vårt, men samtidig at hun «har forsøkt å si at vi ikke skal bruke ordet strukturell rasisme fordi folk ikke skjønner hva det er» (Teigen et al., 2021). En annen politiker som også har uttalt seg i møte med rasismedebatten, er tidligere justisminister Per-Willy Amundsen. Han gikk blant annet ut mot BLM-demonstrasjonene i Norge og skrev i et innlegg på Facebook at demonstrantene «roper ut mot en rasisme som ikke eksisterer i Norge» (Sveen & Viken, 2020). Dette vitner om en defineringsdebat, som ser ut til å problematisere hvilken form rasisme har fremfor hvilke konsekvenser den resulterer i. Men til hvilken hensikt? Hvis den ikke er strukturell, hva er den da? Finnes det egentlig rasisme i Norge?

I en undersøkelse utført av Antirasistisk senter (2017) kommer det frem at flere nordmenn med minoritetsbakgrunn har opplevd rasisme i Norge. Ungdommene i undersøkelsen forteller også at rasistiske opplevelser fra oppveksten «preger deg resten av livet, hvem du blir og hvordan du forholder deg til andre mennesker» (Antirasistisk senter, 2017, s. 8). Dette problematiseres videre på bakgrunn av at mange opplever at deres fortellinger ikke blir hørt, eller trodd. Grunnen til dette kan blant annet være at vi som samfunn snakker for lite om rasisme generelt, og derfor også for lite om hvilke effekter rasistiske opplevelser medfører. Elevene i undersøkelsen beskriver videre hvordan nære venner også kan være rasister, og at rasistiske holdninger gjerne pakkes inn i hverdagslige kommentarer som «dras for langt» (Antirasistisk senter, 2017, s. 44).

Funnene som fremstilles av Antirasistisk senter (2017) gir klare signaler på at rasisme i høyest grad er til stede i samfunnet, og at det har negative innvirkninger på de som blir rammet av diskriminerende kommentarer. For å motvirke denne utviklingen, og for å forhindre at elever føler seg oversett, er det viktig å rette oppmerksomhet mot temaet. Kjernen av problemet ligger kanskje akkurat i det statsministeren sier, at vi ikke forstår ulike begrep eller betegnelser som brukes for å beskrive rasisme. For å rette søkelyset mot denne problematikken tror jeg at skolen spiller en viktig rolle, og at klasserommet er en formålstjenlig arena for å lære om dette komplekse fenomenet. For mange elever er skolen også det første møtet med mangfold og andre kulturer. Dette gjør rasismedebatten svært sentral. For hvordan forstår egentlig elever rasismebegrepet? Er

rasisme en del av hverdagen til alle elever uansett etnisk bakgrunn? Forholder etnisk norske elever seg annerledes til rasisme sammenlignet med elever med utenlandsk bakgrunn? For å forstå rasisme i det norske samfunnet, tror jeg det er viktig å kartlegge hvordan et bredt utvalg forstår rasisme, og deretter sammenligne og opplyse om eventuelle forskjeller. I løpet av denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å rette oppmerksomhet mot rasismedebatten og begrepslæring i samfunnsfaget, blant annet ved å vie plass til disse spørsmålene.

1.1 Problemstilling

Undersøkelsen til Antirasistisk senter (2017) viser hvordan rasistiske hendelser i det norske samfunnet til dels er underkommunisert. Norske ungdommer med minoritetsbakgrunn forteller at de har opplevd rasisme, men at de også opplever at fortellingene deres ikke blir trodd. Dette er et perspektiv som fremmer frykten for at rasisme undergraves og normaliseres i det norske samfunnet. For å undersøke ungdommers holdninger til rasisme ytterligere, vil studiens problemstilling være: *Hvordan forstår et utvalg ungdomsskoleelever rasisme, og hvilke faktorer påvirker denne forståelsen?*

Denne formuleringen er valgt ut for å undersøke hvilke forståelser elevene har, og hva som ligger til grunn for denne forståelsen. Grunnen til at jeg velger å se på *ungdomsskoleelever* som en helhet, er for å ha muligheten til å analysere elevenes forståelser på tvers av både alder og etnisk bakgrunn. For å konkretisere problemstillingen ytterligere, har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan beskriver elevene rasisme?*
2. *Hvilke hendelser anser elevene som rasistisk?*
3. *Hvor lærer elevene om rasisme?*

Disse forskningsspørsmålene har til hensikt å fremme ulike sider ved problemstillingen. Målet er å innhente brede fortolkninger, og det har derfor vært svært hensiktsmessig å utarbeide åpne formuleringer slik at de teoretiske og empiriske valgene ikke lar seg begrense av ledende spørsmål.

1.2 Metodiske og teoretiske valg

Jeg har både valgt å gjennomføre en kvalitativ spørreundersøkelse, og fire fokusgruppeintervju for å samle inn data til dette prosjektet. Deltakerne i prosjektet er elever fra 5 ulike ungdomskoler og disse er fordelt på alle ungdomstrinnene. Valget om å forske fra et elevperspektiv, handler om at jeg ønsker å forske på begrepsforståelse fra en ny side. Tidligere har tilsvarende forskning tatt utgangspunkt i lærere eller teoretiske praksiser. Denne gangen ønsker jeg å se begrepsforståelse ut ifra elevenes egne erfaringer og førforståelser, og vurdere hvordan denne informasjonen er sentral i møte med begrepslæring.

Studiet har en hermeneutisk inngang, et perspektiv som i stor grad forutsetter åpenhet for fortolkninger. Derfor har det også vært viktig å legge til grunn hva som påvirker ulike individers beskrivelser av rasisme som fenomen. Som en inngang til dette, er Reinhart Koselleck (2007) og hans begrephistorie sentral. Koselleck (2007) fremmer hvordan betydningen av samfunnsfaglige begrep stadig forandres, og at menneskeskapt definisjoner og erfaringer er sentralt i denne utviklingen. Metodiske og teoretiske

innganger vil i oppgaven forklares ytterligere gjennom kapittel 2 og 3. Dette vil legge grunnlaget for videre analyse og drøfting av sentrale funn. I denne oppgaven blir analyse- og drøftingsarbeidet delt i to separate deler. Først vil datamaterialet presenteres og analyseres i kapittel 4, før det i kapittel 5 skal drøftes opp mot det teoretiske rammeverket. Dette har jeg valgt å gjøre for å skape en gjennomgående sammenheng i fremleggelsen og analysen av hovedfunn, før de trekkes frem på et nytt nivå og underbygges av teori i drøftingskapittelet.

En grunnleggende faktor for studiet er å skape bevissthet rundt forståelsen av rasisme i ungdomsskolen, og trekke frem hvordan et universelt sosialt fenomen kan variere basert på ulike individers erfaringer og tilnærminger til begrepet. Oppgaven er på ingen måte ment å vurdere enkeltelevers eller klasser opp mot hverandre, ei heller å hente frem en fullkommen beskrivelse av rasisme. Det handler heller om å inspirere til hvordan rasisme bør formidles og synliggjøres i dag basert på hvordan elevene selv forstår begrepet, hvilke erfaringer de har og hvor de lærer om begrepet. Et grunnleggende fundament i oppgaven, er til slut hvordan begrepslæring i samfunnsfaget kan være et viktig verktøy i denne prosessen.

1.3 Hva sier læreplanen?

En viktig del av den norske grunnskoleopplæringen, er å forankre undervisningen i de kompetansemålene som fremmes gjennom læreplanverket. I dag er det læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) som gjelder. Grunnen til at fagene fornyes, er for å forsikre at undervisningen følger samfunnet, og gir elevene en opplæring som er relevant og framtidsrettet. På denne måten vil elevene til enhver tid ha gode forutsetninger for å mestre samtidens og framtidens utfordringer (Saabye, 2018, s. 3). LK20 består videre av en overordnet del som innebærer de overordnede prinsippene for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spesielt viktig innenfor den overordna delen er opplærings verdigrunnlag og prinsipper for læring, utvikling, danning og skolens praksis.

Skolen skal fremje demokratiske verdier og haldningar som motvekt mot fordommar og diskriminering. Skolen skal òg skape respekt for at menneske er ulike, og elevane skal lære å løyse konflikhtar på ein fredeleg måte. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8)

Dette utdraget, hentet fra «Overordnet del» og kapittelet «Demokrati og medvirkning», vitner om skolens ansvar for å forebygge diskriminerende holdninger og vise respekt for elevenes ulikheter. Mangfold er en viktig del av den norske skolen, og dette underbygger hvorfor det er viktig å jobbe for at alle, uansett bakgrunn, skal oppleve tilhørighet i skolen. Perspektivet presiserer ytterligere innunder kapittelet «Menneskeverdet» ved at «vi [er] avhengige av at ulikskapar blir anerkjende og verdsette» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Overordnede prinsipper for undervisningen er dermed tydelige på at fordommer og diskriminering skal forebygges, og at skolen har et viktig mandat i møte med dette arbeidet. Selv om slike prinsipper i all hovedsak skal fremmes i samtlige fag, ser man gjennom kompetansemålene, at samfunnsfaget spiller en sentral og aktiv rolle. Målene etter 10. trinn viser blant annet at elevene skal læres opp til å «reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast», samt å «drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

I tillegg til å kunne forbygge diskriminerende holdninger, er også Overordnet del opptatt av å vektlegge kritisk tenkning og etisk bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Kritisk tenkning handler om elevenes evne til å resonnerer over relevante spørsmål, og samtidig vurdere informasjon fra ulike kilder i ukjente situasjoner. Etisk bevissthet innebærer på sin side å utvikle elevene til å bli hensynsfulle og reflekterte mennesker som klarer å veie ulike etiske hensyn opp mot hverandre. Kunnskapsdepartementet (2017) presiserer hvordan disse perspektivene er viktige i elevenes skolehverdag for at de skal kunne utvikle god dømmekraft, og for å mestre ulike etiske problemstillinger.

En annen viktig del av det nye læreplanverket (LK20) er dybdelæring. Dybdelæring inneholder en målsetting om at elevene skal forstå et fenomen så godt at de behersker å se sammenhenger mellom ulike begivenheter (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det kan eksempelvis være å utvikle varig forståelse av begreper, eller se sammenhenger mellom flere fagområder. Målet er at dybdelæringen skal utstyre elevene med kunnskap og metoder som de kan ta med seg, og bruke i nye og ukjente situasjoner. I tråd med det overordnede fokuset på mangfold, er dybdelæring sentralt for å introdusere elevene for den økende globaliseringen og et mangfoldig Norge som endrer deg raskt. Gode holdninger, og evnen til å foreta etiske vurderinger står sterkt i møte med dybdelæring og opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2019a). På denne måten er begrepslæring og økt fokus på elevens forståelse av rasisme en god inngang for å besvare kravene som skolen og undervisningen står overfor i nåtidens flerkulturelle samfunn. Utover at disse perspektivene trekkes frem som sentrale i opplæringen, sier læreplanen ingenting om hvordan dette bør gjøres i praksis. Dette ansvaret legges derfor over på skolene og hver enkelt lærer.

1.3.1 Kunnskapsløftet 2006

Selv om fagfornyelsen 2020 trer i full kraft for samtlige trinn høsten 2021, er det i denne oppgaven også relevant å vurdere hvordan rasisme og begrepslæring gjør seg gjeldene i læreplanen fra 2006 (LK06). Grunnen til dette er at opplæringen til elevene som deltar i forskningsprosjektet har vært forankret i kompetansemål og retningslinjer fra denne utgåtte læreplanen. Ved å vurdere hvordan rasisme som begrep trekkes frem i denne utgaven, kan man derfor få et inntrykk av hva som ligger til grunn for deres beskrivelser som presenteres i analysen.

Sammenlignet med LK20, der ingen av kompetansemålene inneholdt rasismebegrepet eksplisitt, blir rasisme gjennom LK06 presisert helt konkret i to kompetansemål etter 10. trinn: «Drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv» og «gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette vitner om at studiets deltakere fra 10. trinn skal ha hatt innføring i perspektiver knyttet til rasisme gjennom samfunnsfaget. Når det kommer til elevene på 8. trinn, er ikke rasisme som tematikk vektlagt innenfor kompetansemålene etter 7. trinn i den utgåtte læreplanen. Det som eventuelt tar for seg lignende tematikk, er kompetansemålet som inneholder «(...) diskutere konsekvensar av manglande respekt for ulikskap» (Utdanningsdirektoratet, 2013). For å undersøke dette ytterligere, kunne det vært interessant å ta en titt på elevenes lærebøker. Alle lærerne bortsett fra en, oppgir imidlertid at de i mindre grad bruker lærebøkene i møte med gitt tematikk, og heller henter informasjon ut fra virkeligheten eller andre ressurser.

1.4 Hva er rasisme?

I denne oppgaven ønsker jeg å kartlegge et utvalg ungdomsskoleelevers holdninger og erfaringer rettet mot rasisme. Det er altså holdningsdimensjonen som vil være sentral, og jeg vil ikke fokusere like mye på selve forekomsten av, eller den politiske debatten om, rasisme. Likevel vil jeg trekke frem noen perspektiver på rasisme og dens forestilling i samfunnet i et forsøk på å tydeliggjøre hvilken tilnærming til rasisme som ligger til grunn for oppgaven.

Rasisme som fenomen blir gjerne forbundet med kolonialismen som ble utført av Europeiske stater på 1500-tallet (Knudsen et al, 2019). Kolonipolitikken innebar på denne tiden at et land eller en stat dannet kolonier i områder utenfor sitt eget land og deretter styrte og unyttet ressurser fra området. Denne ideologien introduserte samfunnet for en hierarkisk rangering av mennesker og legalisering av slavehandel basert på rangeringen. Rangering av menneskegrupper var på denne tiden en naturlig del av samfunnet og ble ikke betegnet som rasistisk. Ifølge Oxford English Dictionary ser nemlig rasismebegrepet ikke ut til å ha sitt opphav før i overgangen til det 20. århundre når det i 1903 introduseres på Lake Mohonk konferansen (Racism, 2020). Rasisme introduseres her som en ideologi og som en forklaring på prosessen der mennesker deles inn i urettmessige grupper. Dette ser videre ut til å være den vage starten på antirasistiske tanker. På 1930-tallet blir rasismeteorier igjen trukket frem av flere forskere for å undersøke, og bevisstgjøre om hvordan rasismen bidro til diskriminering av enkelte menneskegrupper (Utlendingsdirektoratet, 2001, s.11). Vurderingen av denne systematiske og politiske raseinndelingen bidro til at rasisme som begrep ble definert, brukt og lagret i historiebøkene. Spesielt synlig er raseteorien forekomst i ideologien nazisme som preget samfunnet under andre verdenskrig og som resulterte i Holocaust, et av den moderne verdenshistoriens største traume (Kverndokk, 2011).

Rasisme anses ikke bare å være en systematisk politisk ideologi eller teori, den forekommer også på lavere nivå, og i det hverdagslige. Bangstad og Døving (2015, s.13) velger å definere rasismens forekomst i dag uten å vie for mye rom til betegnelsen «rase»:

«Holdninger og handlinger som definerer individer med antatt eller reell tilhørighet til en bestemt gruppe (og ofte minoriteter, særlig innvandrede) som så fundamentalt annerledes at de anses som kulturelt eller på en annen måte mindreverdige og at de derfor bør utestenges eller kan diskrimineres»

På bakgrunn av denne definisjonen, forstås rasisme i dag som en konfliktfylt interaksjon mellom mennesker. En interaksjon som oppstår når individer tillater seg å kategorisere andre mennesker inn i grupper som de anser som underlegne seg selv. Iversen (2014) er enig i at rasismen i dag er et resultat av måten mennesker kategoriserer andre på. Imidlertid er han også av den oppfatning at menneskers inndeling av «oss» og «dem» er en instinktiv kategorisering i møte med sosialisering (Iversen, 2014, s. 42). For å rette oppmerksomhet mot denne prosessen, vektlegger han «indre uenighetsfellesskap» som didaktisk relevant for å redusere fordommer og unngå diskriminering. Rasisme bør ifølge Iversen trekkes frem i skolen for å gi elevene mulighet til å «erkjenne og midlertidig akseptere sine egne fordomsfulle følelser og tanker, men samtidig avvise disse fordomsfulle følelsene og tankene ved kontinuerlig å arbeide for å overprøve og endre dem» (Iversen, 2014, s. 46).

Det er rasismens betydning i dag, og innenfor erfaringsrommet til ungdomsskoleelever, som vil være relevant i dette prosjektet. Med utgangspunkt i både Iversens (2014) holdning om at kategorisering er noe iboende og naturlig, og gjennom Bangstad og Døving (2015) sin betegnelse av at rasisme oppstår når vi tillegger andre grupper nedverdiggende egenskaper, vil jeg undersøke hvordan ungdomsskoleelever forstår rasisme ut ifra sin instinktive tanker og holdninger. Rasismens opphav og tilknytning til kategorisering av menneskegrupper er et sentralt bakteppe før fremstillingen av elevenes forståelser. Selv om målet ikke er å fastsette hvilke definisjoner som er riktig eller gale, handler det om å vurdere hvordan elevene opplever rasisme som en sosial konflikt, og hvilke sider av konflikten de kjenner til.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk. Rammeverket vil innledningsvis bestå av den tidligere forskningen som er gjort på feltet, deretter vil fokuset rettes mot oppgavens teoretiske utgangspunkt. Perspektivene og teoriene som gjengis her, legger føringer for hvordan empirien i senere kapittel skal tolkes og diskuteres. Formålet er å avdekke eksisterende kompetanse, i tillegg til å presentere relevant teori, som sammen bidrar til å ramme inn betydningen av min forskning. Kapittelet er også ment å skape et viktig grunnlag for at jeg avslutningsvis i oppgaven skal kunne drøfte hvordan mine funn bidrar til å belyse fagfeltet med nye perspektiver. I lys av oppgavens tematikk og problemstilling vil derfor tidligere forskning om begrepslæring i samfunnsfaget, samt teorier som gjelder sosialkonstruktivismen, rasisme, ord og begrep, begrepsanalyse, og didaktiske muligheter ved begrepslæring være sentrale elementer som løftes frem i følgende avsnitt.

2.1 Tidligere forskning

Begrepslæring i den norske skolen er et emne som har fått økt fokus den siste tiden. Dette kan forklares med at tematikken inngår som en sentral del av den nye læreplanen (LK20) og anses å være et viktig verktøy for å oppnå dybdelæring. Begrepsforståelse blir her sett på som relevant for at elever skal utvikle bred forståelse av sentrale tematikker innenfor, og på tvers av, ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hovedtyngden av forskning som finnes på begrepslæring, fokuserer imidlertid på begrepslæring som verktøy for språkopplæringen hos minoritets elever eller for elever med skrive- og lesevansker. Eksempler på slik forskning er boka til Engen og Hvenekilde (1996) som handler om minoriteter og språkopplæring, og undervisningsmodellen for elever med språkvansker utarbeidet av Sæverud og Bredtvet kompetansesenter (2011). Som relevante teorier går disse likevel utenfor det jeg anser som tidligere forskning da jeg i dette delkapittelet ønsker å rette fokuset eksplisitt mot begrepslæring som en del av samfunnsfaget i den norske skolen. Hensikten var oppnå et presist sammenligningsgrunnlag ved at den tidligere forskningen belaget seg på de samme betingelsene som egen forskning gjennom begrepslæring i samfunnsfaget tilknyttet en variert elevgruppe.

Dette har imidlertid vist seg å være utfordrende da begrepslæring i samfunnsfag ikke er et utbredt felt i norsk forskning. Berit Haug og Marianne Ødegaard (2014) har for eksempel undersøkt begrepslæring i naturfag, og Gro Ulland og Renate Jensen (2020) har arbeidet med begrepslæring som et generelt verktøy i klasserommet. Selv om disse perspektivene fremmer didaktiske sider ved begrepslæring, er det problematisk å inkludere disse i min oppgave da jeg er ute etter å undersøke begrepslæring av samfunnsfaglige begreper fremfor generell begrepslæring. Slik som Kvande og Naastad (2020, s. 196-197) presiserer det, vil begrepslæring i samfunnsfaget kreve en annen inngang enn begrepslæring i språkopplæringa da faget ønsker å tillegge elevene en «begrepskasse» som utgangspunkt for å forstå verden. Jeg endte derfor opp med å presentere Nora Hesby Mathé (2015) og hennes arbeid med begrepsforståelse i samfunnsfag. I tillegg til Mathé (2015) sine perspektiver, vil jeg også se på tidligere masteroppgaver som har vurdert begrepslæring fra et lærerperspektiv. Disse anser jeg som relevante for drøftingen, da de har til hensikt å bidra med supplerende innganger til egen empiri som omhandler elevperspektiv.

Nora Hesby Mathé er først og fremst en fremtredende skikkelse i et fraværende landskap av forskere som undersøker begrepslæring i samfunnsfag. I sin artikkel «Begrepsforståelse i samfunnsfag – Hva vil vi med begrepene?» (2015) diskuterer hun hvorfor begrepslæring er en viktig disiplin innenfor samfunnsfaget, og et viktig argument er hennes portrettering av det komplekse innholdet i samfunnsfaglige begreper. Mathé (2015) mener komplekse begreper er avgjørende å utstyre elevene med hensiktsmessige analysestrategier for å forstå disse i en bredere kontekst. Det finnes nemlig utallige ulike former for begreper, og alle disse begrepene må tilnærmes på ulike måter. Innenfor samfunnsfaget spiller læreren en viktig rolle for å introdusere elevene for en meningsskapende helhet der begreper representerer en større betydning enn bare betydningen av ordet i seg selv. For å oppnå dette, argumenterer Mathé (2015) for at begrepene må forstås i den sammenhengen de forekommer, og samtidig vurderes opp mot elevenes personlige erfaringer. Elevenes egne fordommer, erfaringer og forståelser om samfunnsrelaterte hendelser og konflikter bør videre kartlegges og settes i sammenheng med de aktuelle begrepene og problemstillingene. Mathé (2015) mener at slikt arbeid virker underkommunisert i dagens forskning, og at det derfor er nødvendig med mer kunnskap på feltet.

Et annet perspektiv Mathé (2015) ønsker å fremme, er problematikken og konfliktene et komplekst begrep medfører. Noen av de samfunnsfaglige begrepene er nemlig sensitive og kontroversielle, og håndteringen av disse, handler om mer enn å lære elevene hvordan de skal brukes muntlig. Dette eksemplifiseres med begreper som integrering og ekstremisme, og at disse burde ses i sammenheng med demokratiske verdier og kritisk tenkning (Mathé, 2015). Når det kommer til begrepslæringen som didaktisk verktøy, bør denne ha en gjennomgående funksjon i samfunnsfaget, slik at hendelser og samfunnsfaglige teorier hele tiden ses i sammenheng med dets tilhørende og komplekse begreper.

Utover perspektivene til Mathé (2015), blir også samfunnsfaglige begrep og begrepslæring vurdert i flere masteroppgaver. En av disse er Hermansen (2019) sitt prosjekt som tar for seg begrepslæring i samfunnsfag fra et lærerperspektiv. Formålet med oppgaven er å bidra til økt innsikt om hvordan begrepslæring kan foregå innenfor samfunnet og videre være til inspirasjon for både lærere og lærerutdanninger. Funnene i hennes masteravhandling viser at begrepslæring i all hovedsak blir sett på som språklæring fremfor samfunnsfagslæring. Dette vitner om at begrepslæringens stilling anses å være universell, og at begrepene presenteres på lik linje alle flere fag. Et annet funn jeg vil trekke frem fra oppgaven er at lærerne i prosjektet forteller at de har en vitenskapelig tilnærming til begreper i faget. Dette innebærer at begrepene blir presentert med én definisjon fri for kontekst og variasjoner (Hermansen, 2019). Dette vitner også om at begrepslæring i samfunnsfaget fremstår som en teoretisk og statisk prosess, uten rom for varierte forståelser og utforskning av begreper.

En annen masteravhandling jeg har lyst til å trekke frem, er oppgaven til Magnesholen (2016) som tar for seg elevens begrepsforståelse i historiefaget. Denne oppgaven ligger nærmere mitt felt da denne også tar for seg begrepslæring sett fra et elevperspektiv. Magnesholen (2016) forsker nemlig på hvorvidt en egendefinert begrepsordbok bidrar til økt begrepsforståelse hos elever. Funnene i denne avhandlingen viser at arbeid med begrepsordboken over tid, og i kombinasjon med undervisningsmetoder som eksempelvis diskusjon, er med på å øke elevenes teoretiske forståelse i historiefaget temaer. Magnesholen (2016) presiserer at elevenes arbeid med å definere begrep med egne ord,

og relatere disse til bredere sammenhenger, gir adskilligere bedre resultater enn å arbeide med begrepsforståelse isolert og teoretisk. Dette er viktige funn som blir relevant å ta med videre i min oppgave da jeg skal kartlegge forståelsen til et utvalg elever og vurdere denne opp mot begrepslæring i samfunnsfag.

2.2 Teori

2.2.1 Sosialkonstruktivisme og annengjøring

Sosialkonstruktivisme er en sentral grunnstein når jeg ønsker å studere hvordan elevene beskriver og diskuterer fenomenet rasisme. Dette er fordi de sosialkonstruktivistiske prinsippene baserer seg på hvordan mennesker opplever den sosiale virkeligheten. Et viktig mål som inngår i en slik analyse er blant annet å vurdere hvordan ulike grupper forholder seg til hverandre gjennom samarbeid og konflikt, og hvordan adferd og erfaringer påvirkes som et resultat av disse prosessene (Martinussen, 1991, s. 15-19). Sosialkonstruktivismen opererer nødvendigvis ikke alene for å analysere den konstruerte livsverden, og historie er en fagdisiplin som er vesentlig å inkludere når man tolker fenomener i et temporalt perspektiv. Ved å ta i bruk perspektiver fra både historiske og sosiologiske områder, kan man analysere forholdet mellom grupper og fenomener basert på fortiden og samtiden, og hvordan dette forholdet har utviklet seg over tid. Tidligere erfaringer og historisk utvikling er sentralt i menneskers oppdragelse. Derfor er det naturlig at både historikere og sosiologer krysser hverandres fagfelt når de diskuterer forholdet mellom mennesker og deres konstruksjon av samfunnet og virkeligheten (Martinussen, 1991).

Det temporale utviklingsperspektivet er i så måte relativt, og bør ses i sammenheng med historiske epoker eller gjennom menneskers erfaringer og utvikling. I skolesammenheng er det blant annet sentralt å ta hensyn til oppdragelse og hverdagserfaringer, når elever blir introdusert for ny og til dels ukjent kunnskap. Dette er et perspektiv som særlig har blitt trukket frem og anerkjent av russeren Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896-1934). Vygotskij mente nemlig at læring og utvikling må «ses i sammenheng med det sosiale og kulturelle livet der barnet deltar og der læring foregår», nettopp fordi «menneskelig tenkning utvikles gjennom deltakelse i ulike sosiale fellesskap» (Witteck, 2013, s. 56). De sosiale rammene er derfor sentrale for menneskers utvikling av språk og refleksjoner da de det i sosiale prosesser blir utfordret i møte med andres forståelser og meninger.

I løpet av kapittel 1.4 introduseres rasisme som en holdningsdefinisjon. Denne dimensjonen anses blant annet å være knyttet til individers oppfatning av andre, der andre mennesker defineres som en underlegne (Bangstad & Døvind, 2015, s. 13). En konstruert forestilling som eksemplifiserer denne definisjonen og rasisme som sosialt fenomen, er orientalismen slik den kritisk fremlegges av Edward Said. Gjennom boka «Orientalism» (1978) problematiserer nemlig Said forholdet mellom Østen og Vesten, og det han anser som «to kunstig skapte ideer som ikke bunner i en materialistisk virkelighet» (Maktabi, 1994, s. 3). Said trekker frem orientalismen som en konstruert virkelighet hvor maktrelasjoner skaper et innbilt forhold mellom Vesten og «de andre». Dette underbygger han ved å forklare hvordan vestlige aktører omtaler og fremstiller blant annet Midtøsten som en underlegen gruppe. En fremstilling av to ulike verdensbilder som bidrar til annengjøring av den østlige verden. Konsekvensene av denne innbillingen, er forestillingen om at ikke vestlige land trenger «hjelp» fra Vesten, fordi Vesten opplever seg selv som overlegen både kulturelt og økonomisk (Said, 1994, s. 50-51). Dette underlegne synet er problematisk, som Said påpeker i sin bok, fordi det

skaper et argument som forsvarer blant annet imperialismen og vestens historiske kolonipolitikk. Et slikt forestilt forhold ser imidlertid ut til å ha endret karakter, da det ikke lenger bare er forbeholdt primitive grupper eller samfunn (Howell & Melhuus, 2014, s.16). På samme måte som det kan innebære et skille mellom Vesten og Østen, kan annengjøring også vurderes i lys av ulike bydeler i Oslo. Selv om Howell og Melhuus (2014) ikke er direkte uenige med forestillingen til Said, fremmer de heller en mer universell betydning av annengjøringen. Det universelle perspektivet begrunnes i den vedvarende og konstante forekomsten av «oss» og «dem», og at dette er en naturlig del i de fleste samfunn. Problemet er derfor ikke at skillene skapes, men heller hvilken mening og egenskaper som tillegges dem (Howell & Melhuus, 2014, s. 17).

Marianne Gullestad (2002) vurderer hvordan skillet mellom «oss» og «dem» fremstår i det norske samfunnet i dag. Her retter hun søkelyset mot den til dels integrerte delingen mellom «nordmenn» og «innvandrere». En bastant forestilling hun mener har ekskluderende konsekvenser fordi «innvandrere» både angår nyankomne flyktinger og asylsøkere, men også mennesker som er født og oppvokst i Norge. «Innvandrer» defineres ikke på bakgrunn av emigrasjon, men assosieres av folk flest med «mørk hudfarge» (Gullestad, 2002). Gullestad (2002) presiserer videre hvordan dette skillet ofte blir diskutert hver for seg og ikke ses i sammenheng. Et eksempel på dette kan være hvordan kriminelle handlinger begått av «innvandrere» og «nordmenn» sjeldent blir beskrevet med samme årsaksfaktor. Der en nordmanns handling gjerne relateres til psykososiale forhold, blir heller handlinger utført av «innvandrere» relatert til etnisk eller kulturell bakgrunn (Gullestad, 2002). Dette forholdet blir videre problematisert med forventningen om at «de» må tilpasse seg vår kultur og våre tradisjoner, og hvordan dette medfører et hierarkisk forhold mellom gruppene. Gullestad (2002) understreker likevel at ikke nordmenn flest er rasister, men at alminnelig språklige kategorisering som «nordmenn» og «innvandrere» er med på å opprettholde et praktisk skille. Faren er at skillet etter hvert normaliseres, og anses som en «naturlig» del av samfunnet. For å motvirke dette, bør man ta kritiske tak i fremstillingen både i media, men også i dagligtalen.

I didaktisk sammenheng tar Kvande og Naastad (2020, s. 161) til orde for de utfordringer som historiefaget står overfor i møte med forholdet «oss» og «andre». Faget kan bistå i å forsterke forholdet, men det bør også bidra til å tydeliggjøre forholdets konfliktfylte side. Kvande og Naastad (2020) presiserer hvordan det å kategorisere, eller definere egen kultur ikke nødvendigvis trenger å være det samme som å marginalisere andre. På samme måte som at en majoritet vil kategorisere seg selv i forhold til minoriteten, vil også minoriteten ha en egen oppfatning av seg selv i møte med majoritetssamfunnet (Kvande & Naastad, 2020, s. 162). Kjernen til problematikken innebærer heller at ved å kategorisere oss selv og andre, presenteres vi som ensartede grupper, som ikke tar høyde for de utallige variasjonene som inngår i begge kategoriene. Slik Kvande og Naastad (2020) ser det, er en kategorisering av «oss» og «dem» uunngåelig, da vi ved å avgrense egen identitet ofte er nødt til å kategorisere hvem «de andre» er. Det handler derfor om å ha et bevisst og kritisk forhold til hva en slik kategorisering faktisk innebærer og kan medføre. Ved å fremme dette i historiefaget, vil man kunne utvikle elevenes historiebevissthet, og samtidig bedre forstå «historiekulturers betydning for måten vi betrakter verden på» (Kvande & Naastad, 2020, s. 179).

2.2.2 Det tvetydige begrepet

Slår man opp «begrep» i bokmålsordboka hos språkrådet får man opp beskrivelsen av at et begrep er en «klart avgrenset og allmenngyldig forestilling om felles karakteristiske trekk ved en gitt type ting, vesener eller fenomener» (Språkrådet, u.å.). Det blir også satt i sammenheng med en grunnleggende forståelse. Altså kan man tolke at et begrep er noe som avgrenser og konkretiserer et fenomen. Bruker man samme søkemotor for å finne en beskrivelse av «ord», kommer det opp en forklaring om at dette kan være en samling bokstaver som sammen bærer frem en felles betydning. Betydningen kan forekomme og presiseres i form av et uttrykk, en uttalelse eller et utsagn (Språkrådet, u.å.). Disse definisjonene viser til en universal og uproblematisk forestilling av hva begrep og ord innebærer. Videre i delkapittelet vil det være relevant å rette fokuset mot oppstandelsen av et begrep i et forsøk på å kartlegge hvilken betydning de samfunnsfaglige begrepene har sammenlignet med Språkrådets generelle benevnelse.

Adi Ophir (2012) konkretiserer oppstandelsen av et begrep til å være selve forsøket på å definere, forklare eller uttrykke essensen av hva begrepet er ment å referere til. Et begrep er altså ikke et begrep før det gjennomføres et forsøk på å definere det. På bakgrunn av denne forståelsen vil et ord utvikle seg til å bli et begrep når det tilegnes en definisjon eller forklaring. Utfordringene kommer imidlertid når man skal beskrive og forstå et begrep som gjerne varierer basert på konteksten det er oppgitt i. Begrepet «revolusjon» kan eksempelvis ses i sammenheng med den industrielle revolusjonen som oppsto i England på 1700-tallet, eller det kan trekkes mot den tunisiske revolusjonen fra 2010-tallet. Innenfor disse eksemplene har meningen bak begrepet «revolusjon» store forskjeller og må derfor tolkes ulikt. Hvordan vi velger å forklare et begrep, handler i stor grad om hvilke assosiasjoner vi har til omverden. Ophir (2012) påpeker derfor at et sentralt trekk ved begrep er at det sjeldent innehar én isolert betydning alene, men avgrenses ulikt basert på personer som definerer det.

Berenskoetter (2017) fremmer også en tilsvarende holdning om at begrep er noe som ikke bare inneholder én enkel definisjon. Han ser på et begrep som både menneskeskapt, men også noe som er skapende. På lik linje som at menneskers tanker og refleksjoner varierer, varierer også betydningen av et begrep. Det er derfor nødvendig å vurdere forekomsten av begrepet, for å forstå dets betydning og eksistens. Berenskoetter sine tanker er tett tilknyttet Reinhart Koselleck sitt arbeid med begrep og begrepsanalyse. Koselleck (2007) argumenter nemlig for at et begrep er kombinert av flere betydninger. Disse betydningene vitner om begrepets historiske utvikling og hvordan det har endret seg over tid i takt med både politiske og sosiale institusjoner. Selve begrepet velger han å definere på denne måten:

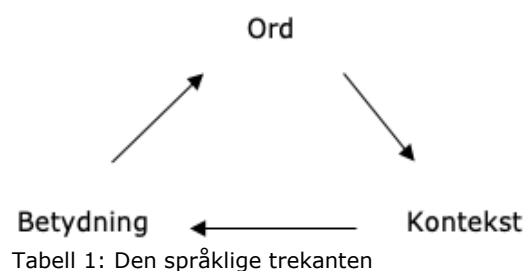
The concept is bound to a word, but is at the same time more than a word; a word becomes a concept when the plenitude of a politicosocial context of meaning and experience can be condensed into one word (Koselleck, 1985, s. 84).

Her vektlegges det at forskjellen på et ord og et begrep er at begrepet innehar et større meningsinnhold. Begreper er unike fordi de er tvetydig, og tvetydigheten kommer spesielt til syne når ulike personer forsøker å definere det. Dette er et perspektiv som vil være sentral i dette studiet, når jeg i analysen skal vurdere hvordan ulike mennesker forstår og forklarer begrepet rasisme basert på sine erfaringer og forforståelser.

2.2.3. Begrepshistorie

I Kosellecks definisjon av hva et begrep betyr, ligger det en tvetydighet som vanskelig lar seg definere uten innsikt i begrepets kontekst og historie. *Mening* står sentralt i betydningen og Koselleck (2007) trekker frem forandringer over tid som et sentralt element i arbeidet med å tilegne seg begrepets mening. I forsøket på å forstå et begrep bør man derfor se etter forandringer over flere tidsdimensjoner, der man vurderer hvordan samfunnets strukturer og konflikter har påvirket begreps betydning (Koselleck, 2007, s. 66-67). En slik analyse gir oss en målestokk på varigheten og forandringen av et begrep, og er nyttig for å forstå hvilke historiske assosiasjoner som påvirker individers opplevelse av begrepet. Jo større kunnskap man har om bakenforliggende årsaker hos et begrep, jo mer åpen er man for ulike definisjoner av det.

Anders Hassing (2009) presenterer i sin artikkel en didaktisk analysestrategi som er forankret i Kosellecks begrepshistorie. Her fremmes begrepshistorien som didaktisk viktig fordi den gir elever tilgang på et analyseverktøy i møte med historiske og komplekse fenomener. Meningsinnholdet i historiefagets begreper forandrer seg i takt med samfunnet, og det er derfor svært relevant å analysere et begreps skiftende betydning gjennom historien for å forstå øvrige endringer i samfunnsforhold. Begrepslæring gjør seg derfor relevant innenfor de samfunnsfaglige disiplinene da det også hjelper elevene å forstå samfunnet de lever i. En konkret analyseinngang som presenterer i artikkelen er den språklige trekanten bestående av ord, kontekst og betydning (Hassing, 2009). Pilene i trekanten indikerer at det er et dynamisk forhold mellom alle delene og at disse sammen spiller en viktig rolle i analysen. Konteksten er eksempelvis med på å gi betydning til begrepet. En slik analyse vil i følge Hassing (2009) bidra til å skape overblikk og sammenheng, og er derfor nyttig i historiedidaktikken. Ved å iverksette en slik strategi på en gjennomtenkt og fornuftig måte, oppnår lærere at elevene tilegner seg analytisk og fremtidsrettet innsikt fra et historisk perspektiv.



Tilsvarende Kosellecks syn på historisk kontekst som en viktig forutsetning for å forstå ulike utviklingsprosesser i dag, presiserer Hatlen (2020, s.147) at «for å lære historie som fag må vi lære oss å forstå hvordan fortidens mennesker så sin verden til ulike tider, og hvorfor de handlet som de gjorde». For å begrunne dette ytterligere, tar han til orde for «historisk empati» som et nyttig perspektiv i historiefaget der man ønsker å «rekonstruere fortidens mennesker tro, oppfatninger, verdier og mål, som kan variere fra vår egne» (Hatlen, 2020, s. 147). Historisk empati innebærer altså en metode, eller en prosess, der man ønsker å skape mening om fortiden ved å vurdere hvordan fortidens menneskers lot seg prege av sine opplevelser og handlinger. Ved å sette seg inn i menneskelige handlinger og følelser, kan historiske hendelser oppleves mer engasjerende og i tillegg være lettere å huske. Dette gjør historisk empati til et nyttig didaktisk verktøy for å bevisstgjøre elevene om fortiden, som samtidig bidrar til økt kompetanse om samtiden og forståelse av fremtiden (Hatlen, 2020, s. 158).

Når begrepets historie her i all hovedsak trekkes frem og sammenlignes med bakenforliggende årsaker, er det også viktig å påpeke at historiedisiplinen også inneholder flere dimensjoner. Kvande og Naastad (2020, s. 47) sammenligner nemlig historisk tenkning med mennesker som orienterer seg i tid. En slik sammenligning

innebærer at historie ikke bare innebærer fortiden, men også samtiden og fremtiden. Denne tredelingen handler om at forestillinger og teorier fra fortiden påvirker måten vi forstår samfunnet på i dag og hvordan vi møter den i fremtiden. Vi vil alltid påvirkes av tillærte handlingsmønstre og historiske hendelser, og dette er også et viktig argument i møte med tvetydigheten av et begrep, og hvorfor et begrep innehar ulike definisjoner basert på menneskene som ønsker å definere det (Kvande & Naastad, 2020). Definisjonene vil variere basert på assosiasjoner til historiske hendelser, men også de personlige holdningene vi arver fra familien vår og miljøet vi omgir oss i. Tillærte adferdsmønstre og kulturelle tradisjoner som preger oppveksten og oppdragelsen vår, legger videre et grunnlag for hvordan vi møter og forstår omgivelsene rundt oss. Det handler derfor om å være bevisst overfor denne utviklingen. Ved å forstå temporale sammenhenger, øker vi også vår historiebevissthet da vi behersker å sette hendelser og fenomener i et bredere perspektiv (Kvande og Naastad, 2020, s. 48-49).

Selv om begrep sies å være i stadig utvikling, finnes det også begreper som har en sterk assosiasjon til en bestemt hendelse eller periode. Et eksempel på dette kan være det den svenske historikeren Hans Olofsson (2014) velger å betegne som «narrative forkortelser». Narrative forkortelser anses, ifølge Olofsson (2014, s. 153), å være et globalt fenomen som aller tydeligst viser til unike eller dramatiske hendelser i historien. Spesielt tydelig er hendelser som anses å være historiske vendepunkt. Disse viser nemlig til tydelige og avgrensede begivenheter som presist lar seg beskrive av bestemte begrep. Olofsson trekker frem «22.juli» som et eksempel på dette, da begrepet distinkt viser til en større historie med klar dramaturgi i både tid, sted og handling (Olofsson, 2014, s. 160). Narrative forkortelser er dermed et resultat av hvordan enkelte hendelser utgjør en forskjell og får en stor relevans i en globalisert verden. Narrative forkortelser er likevel ikke pålagt å ha universelle betydninger, men kan også være sentrale innenfor ulike nasjoner. I norsk sammenheng har vi blant annet «17.mai» og «Slaget på Stiklestad» som gjenspeiler viktige hendelser i vår nasjons historie (Olofsson, 2014, s. 154).

Jürgen Straub, professor i Psykologi, mener at narrative forkortelser «contain stories or suggestions of other stories without themselves being stories» (Straub, 2005, s. 62). Dette vitner om at menneskers assosiasjoner har en stor betydning i måten begreper eller hendelsen blir definert og tolket som, ved at den narrative forkortelsen utløser en bredere definisjon som er opp til hver enkelt person å vurdere. Narrative forkortelser blir gjerne ansett å være sosialt eller kulturelt viktig, men likevel ikke en selvfølge i individets erfaringshorisont. Olofsson (2014, s. 162) trekker frem hvordan ulike referansepunkt kan variere mellom grupper, basert på hva som betraktes som viktig. Dette er spesielt viktig å ta høyde for i skolen hvor gruppene er mangfoldige og til en viss grad tilfeldig sammensatt. Det er derfor sentralt å gi elevene innføring i de narrative forkortelsene og vektlegge betydningen av disse, før de presenteres og brukes som en implisitt presentasjon av en gitt hendelse eller periode.

2.2.4 Begrepsanalyse

Innenfor begrepsforståelse finnes det flere ulike tilnærminger til begrepsanalyse. Eksempler på dette er Michel Foucault sin forestilling av begreper slik de involveres i maktstrukturer, og Giovanni Sartori sin vitenskapelige tilnærming om vårt konseptuelle utgangspunkt og bruk av begreper i forskning (Berenskoetter, 2017). Jeg har imidlertid valgt å ta utgangspunkt i Reinhart Kosellecks forståelse av begrep og begrepsanalyse, når jeg i denne studien skal vurdere hvilke holdninger og erfaringer elevenes har i møte

med rasisme. Sentralt i Koselleck sin begrepsanalyse er nemlig historisk kontekst, erfaringsrom, forventinger, og hvordan begrep dannes og utvikles gjennom menneskelig påvirkning (Koselleck, 2007). Dette er perspektiv som fremstår svært relevant når jeg skal analysere og kategorisere et utvalg elevers erfaringer overfor et begrep, og vurdere hva som påvirker deres forståelse.

For å forstå sammenhengen mellom fortid og fremtid, og hvordan dette påvirker begrepsforståelsen, trekker Koselleck inn individets erfaringsrom. Erfaring kan i følge Koselleck forklares som nåtidens fortid og er til stede individuelt gjennom tankemønstre (Koselleck, 2007, s. 32). Vi handler og tenker ut ifra tidligere erfaringer, og kunnskap som vi har lagret fra tidligere hendelser. Historien kan derfor tolkes som menneskeskapt, og baserer seg på ulike generasjoners erfaringer. Hvordan hvert enkelt menneske tilegner seg og utvikler denne kunnskap vil variere baser på hvem som formidler informasjonen, og hvilket grunnlag man har for å ta imot og forstå kunnskapen som presenteres.

Erfaringsrommet handler ikke bare om fortalte hendelser fra verdenshistorien, den handler også om personlige tanker, sosialisering og relasjoner til andre mennesker. Slik erfaring kan ses i sammenhengen med begrepet habitus. Habitus blir innenfor sosiologien forstått som de tillærte holdningene og handlingsmønstrene vi får fra arv og miljø. Ordet er anvendt av flere ulike samfunnsforskere, og i denne teksten velger jeg å trekke frem begrepet slik det presenteres av Pierre Bourdieu gjennom Wilken (2006, s. 35). Bourdieu sin fremstilling av habitusbegrepet, blir sammenlignet med kultur og hvordan kultur påvirker et individs personlige forståelser og handlinger. Det handler altså om å forklare bakgrunnen til hvorfor mennesker reagerer og forstår ulike situasjoner. Dette er i liten grad forutsigbart da de fleste individer handler improviserende i nye situasjoner. Likevel kan habitus forstås som en forklarende faktor på hvordan et menneske reagerer. Habitus anses å være et personlig erfaringsrom bestående av kunnskapen man har tilegnet seg fra tidligere sosialiseringprosesser, og som avgjør hvordan vi handler ved senere anledninger (Wilken, 2006, s. 37). Hvordan et individ møter en situasjon reflekterer derfor tidligere hendelser. Dette er ikke bare uproblematisk, da den nødvendigvis ikke er forenlig med den sosiale virkeligheten. Likevel illustrer det en mental læringsplattform som stadig er i endring, og som påvirker våre handlingsmønstre og derfor også hvordan vi forstår samfunnet og dets begreper.

Koselleck fremmer et syn som vektlegger at alle begrep er i bevegelse, og at de derfor gjerne forandrer seg over tid. Dette underbygger relevansen av en begrepsanalyse, hvor man er avhengig av å spore betydningen av et begrep tilbake i tid for å oppnå en fullstendig og bred forståelse av begrepets betydning. I arbeidet med å analysere bevegelsen, referer Koselleck til det han omtaler som en synkron og diakron analyse. Den synkrone analysen handler om begrepets innhold og mening i en gitt kontekst, mens den diakrone analysen viser til begrepets utvikling og forandring over lengre tid (Berenskoetter, 2017). Meningen som avdekkes gjennom slike analyser handler om lag av betydninger som forklarer forekomsten av begrepet. Disse lagene kan eksempelvis være andre begreper som enten er beslektet eller. Det er først og fremst de beslektede begrepene som viser til begrepets tvetydighet (Koselleck, 2007, s. 71). Denne betydningen avhenger av den historiske virkeligheten og erfaringen som ligger latent i begrepet, men også enda viktigere: individets forståelse og kunnskap. Disse beslektede begrepene er relevant for å kartlegge hvilken betydning et begrep har hatt over tid, slik Koselleck søker å gjøre i den diakrone analysen. For eksempel kan man studere hvordan

betydningen av begrepet rasisme har endret karakter over tid. På 1600-tallet kan det tenkes at rasisme ble forbundet med slaveri, kolonisering og etnosentrisme, mens på starten av 2000-tallet vil man kunne trekke paralleller mot terror, fremmedfrykt eller assimilering og i dag kan USA, politivold og black face-debatten. Ved å hente frem og tilegne oss kunnskap om disse sammenhengene, skaper vi oss videre et bilde av utviklingen til et begrep, og kan derfor også vurdere hvilken stilling og betydning den har i dag (Koselleck, 2007).

Den synkrone analysen, analyserer begrepets relasjoner ved å se på den sosiale og politiske konteksten på et gitt tidspunkt. Sentralt innenfor en slik analyse er å se begrepets forhold til andre begrep, og hvordan disse opptrer sammen. Denne meningssskapende interaksjonen kaller Koselleck for begrepets semantiske felt (Ifversen, 2007, s. 89). Når man studerer begrepets betydning gjennom det semantiske feltet, er det formålstjenlig å finne dets mot- og beslektede begreper for å forstå begrepets funksjon. Dette plasserer tvetydige begrep i sammenheng med andre ord og begreper, og gir oss muligheter til å vurdere begrepets mening fra flere vinkler. Koselleck (2007, s. 175) mener at motbegreper fremkaller temporale spenninger som har funnet sted over tid, og at en analyse av disse gir oss innsikt i effekten og utviklingen av begrepet i senere tid. Ved å vurdere begrepsparet opp mot perspektivene før/etter, venn/fiende og spenninger mellom innenfor og utenfor, kan vi konstituere forløpet, og virkningen begrepsparet har hatt.

Et eksempel på et begrepspar i denne sammenhengen, kan være rasisme og antirasisme. Studerer vi disse motbegrepene på bakgrunn av de nevnte perspektivene, kan vi først vurdere å se rasisme i et før/etter perspektiv av drapet på George Floyd. Her kan det tenkes at politienheten anses å falle innenfor rasismebegrepet, mens organisasjonen Black Lives Matter faller utenfor. Samme forhold kan vi også vurdere innenfor venn og fiende. Det nevnte eksempelet hvor politi anses å være fienden, baserer seg på Black Lives Matters arbeid mot det de mener er systematisk politivold mot etniske minoriteter i USA (Antirasistisk senter, 2020). Det er imidlertid relevant å presisere at dette forholdet ikke nødvendigvis er forenlig med andre saker eller holdninger der politiet heller anses å gå innenfor antirasisme fremfor rasisme. En sammenligning som viser hvor viktig det er å vurdere begrepet i kontekst, og se hvilke roller ulike aktører har ut ifra ulike konflikter.

2.2.5 Begrepslæring i samfunnsfag

Samfunnsfaget inneholder et bredt faglig spekter av hendelser og epoker som elevene skal læres opp i og fordype seg i. De skal mestre å skille mellom begivenheter, og sette episoder i sammenheng med hverandre. I arbeidet med dette er begrepslæring og begrepsanalyse et viktig verktøy faget har til å hjelpe elevene med å tilegne seg kunnskap om fenomen (Overrein & Smidt, 2010, s. 231). Et utfordrende aspekt ved samfunnsfaget i skolen, er likevel at det skal belære elevene til å forstå samfunnets maktbalanser og dets påvirkningskraft. Dette innebærer et komplekst system, forankret i enda mer komplekse begrepsforestillinger. I følge Overrein og Smidt (2010) er dette et forhold som ikke bør ses isolert sett, men aller helst i en større sammenheng. Samfunnsfaget inneholder en akademisk diskurs og politiske maktkamper som elevene ofte har lite kjennskap til. Dette underbygger derfor viktigheten av å ha et begrepsapparat og begrepsforståelse i møte med slikt innhold.

På lik linje med samfunnet ellers, innehar også begreper et spørsmål om maktdefinisjoner. Dette er et innhold som elevene bør ha kjennskap til for å ha mulighet til å forstå de faktiske forhold som påvirkes av det. Disse abstrakte forestillingene resulterer ofte i at elevene har ulike oppfatninger av begrepet basert på sine forkunnskaper og personlige assosiasjoner. Solhaug (2003, s. 161) mener at begrepslæringa bør derfor være å beskrive dem i tråd med omgivelsene og den virkeligheten de oppstår i. Prosessen ved å sette begreper inn i en større sammenheng kan være utfordrende for både barn og voksne, og dette underbygger hvorfor skolen og lærerne bør være ekstra nøye ved å planlegge gode og gjennomtenkte strategier for å kontekstualisere begrepene. Kvande (2016, s. 117) påpeker likevel at det er grunn til å tro systematisk og kontekstualiserte strategier ikke er like utbredt i praksis, slik man skulle ønske at det var. Når elever etterspør betydningen av begreper i klasserommet, anser man det som sannsynlig at lærer gir en lukket og entydig beskrivelse uavhengig av politiske og sosiale forhold som kan påvirke fenomenet som defineres. Dette resulterer i at elevenes arbeid med begrep innebærer å pugge en bestemt definisjon uten å reflektere over fenomenets variasjoner eller underbyggende maktforhold.

Etter at jeg nå har presentert ulike argumenter til hvorfor begrepslæring står sentralt i samfunnsfaget, og hvorvidt dette kan være problematisk i praksis, vil jeg nå presentere rapporten «Ord och begrepp i SO-ämnena» (2015) som er skrevet av Martin Stolare. I rapporten som er skrevet for det svenske skoleverket, presenterer Stolare ulike perspektiver på begrepslæring og hvordan samfunnsfaglærere kan benytte seg av disse for å øke elevens begrepsforståelse. Han underbygger begrepslæringens stilling i samfunnsfaget ved å vise til hvordan begrepsforståelse styrker elevenes resonnement. For å utvikle gode diskusjonsferdigheter, er elevene avhengig av å kjenne til begrep og kunne håndtere ulike begrep på en selvstendig måte (Stolare, 2015). Å kunne resonnerer handler om mer enn å bare kjenne til ulike begrep, det innebærer også at man kan koble ulike begrep til hverandre og skape mening i en større sammenheng. For å danne seg et helhetlig bilde av begreps mening, mener Stolare (2015) at det er nødvendig å kjenne til begrepets avgrensninger. På denne måten oppnår man en oversikt over ulike varianter av begrepet, og samtidig hva begrepet ikke betyr. Begrepskart kan være en god didaktisk ressurs å anvende i klasserommet for å hjelpe elevene til å holde orden på de ulike begrepene. En slik illustrering gjør forholdet mellom begrepene mer håndterlige og skaper samtidig oversikt, mening og sammenheng.

Et annet perspektiv Stolare (2015) trekker frem i sin artikkel, er arbeid med begrepshierarkier. Kompleksiteten til begreper varierer etter hvor abstrakte de er, og hvor variert meningsinnholdet fremstår. Det er derfor viktig å kjenne til overordnede forståelser av begreper som større fenomen. I artikkelen blir «demokrati» presentert som et begrep der innholdet viser til et slikt fenomen (Stolare, 2015). Dette er fordi demokratibegrepet behøver en bredere forklaring utover en konkret definisjon, der forandringer i samfunnet gjennom de siste tiårene inkluderes for å gi fullstendig mening. Slike begrep kan videre være utfordrende for elever å forstå, da definisjonen av begrepet også krever kjennskap til større samfunnsforhold. Hvis elevene ikke har tilstrekkelig kunnskap om samfunnsforholdet som begrepet inngår i, risikerer dem at store deler av meningsinnholdet til begrepet blir for abstrakt til at de klarer å forstå den brede betydningen (Stolare, 2015). Det er likevel en sentral del av samfunnsfaget å lære elevene om ulike samfunnsforhold. Solhaug (2006, s. 230) trekker frem at en viktig inngang til begrepslæring er å orientere seg mot nære betydninger før de mer abstrakte. På denne måten vil elevene kunne se seg selv som en del av fenomenet og derfor lettere

sette kunnskapen om begrepet fra et kjent og håndterlig perspektiv, og over i en større sammenheng.

På lik linje med Kvande (2016) problematiserer også Stolare (2015) undervisningspraksisen der lærere gir elevene ferdigstilte begrepsdefinisjoner. Først og fremst vil det være problematisk hvis elevene i utgangspunktet ikke har nok kjennskap til begrepet og deres omgivelser fra før. Blir de, uten forkunnskaper, introdusert for et nytt begrep og dets tilhørende og fastsatte definisjon, vil de sannsynligvis tilegne seg dette helt ukritisk, og pugge definisjonen som noe absolutt og avgrenset. På en annen side kan det også være problematisk å la elevene stå helt fritt til å finne ut og utvikle sin egen definisjon. Igjen spiller forkunnskaper en viktig rolle for å avgrense og skille ut en dekkende definisjon. Stolare (2015) mener at begrepslæring bør foregå når elevene arbeider sammen, og hvor læreren kan ha en aktiv og støttende rolle. På denne måten kan elevene utforske og dele sine erfaringer og kunnskaper, og læreren kan bidra til å veilede elevene og sortere innspillene som fremlegges.

En annen dimensjon som vektlegger elevenes emne til å forstå ukjente begreper og fenomen, er den økende graden av digitalisering både i skolen, men også i hverdagen, som gir elevene ubegrenset tilgang til informasjon. Denne informasjonen har ulik grad av pålitelighet, og hva som er gode eller mindre gode kilder, må vurderes fortløpende av hvert enkelt individ (Goldman et al., 2012). Engen (2020, s. 37) presiserer at den ubegrensede informasjonen som elevene har tilgang til på internett, også underbygger behovet for å trene elevenes kompetanse innenfor kritisk tenkning. Dette underbygges i rapporten til Lødding og Aamodt (2015) som viser at elever ved norske videregående skoler i ulik grad mestrer å tenke kritisk. Særlig mestrer elevene i mindre grad å vurdere styrken til ulike kilder. Selv om internett åpner for mangfoldig og oppdatert informasjon, åpner ikke dette opp for å løse problemer som elevene står overfor å møte med dybdelæring (Engen, 2020, s. 42). Elevenes ulike nivå bidrar til at selvstendig arbeid med informasjonskilder på internett kan være krevende, og at dette stiller høye krav til hver enkelt individers kildekritiske kompetanse. LK20 åpner opp for både dybdelæring og kritisk tenkning i fagfornyelsen, og dette anser Engen (2020) som viktige bidrag i fagene for å sikre etisk og hensiktsmessig læring gjennom den moderne teknologien. Likevel er det også viktig at læreren aktivt går inn for å bevisstgjøre elevene på informasjonen de møter, og for å åpne opp for alternative og kritiske innganger. Både til informasjonen som hentes ut, men også sidene som brukes for å finne frem til informasjonen.

3.0 Metode

Denne masteroppgaven er en kvalitativ, undersøkende studie som baserer seg på empiri samlet inn gjennom elevsvar fra en kvalitativ spørreundersøkelse og fire fokusgruppeintervju. Hensikten med datainnsamlingen var å undersøke hvordan et utvalg ungdomsskoleelever forstår rasismebegrepet og hvilke erfaringer de har med dette. Forskningsprosessen er forankret i et sosialkonstruktivistisk syn og med en hermeneutisk tilnærming, noe som i stor grad har påvirket de metodiske valgene. Forskere innenfor sosialkonstruktivismen retter søkelys mot hvordan verden formes av menneskers virkelighetsforståelse, og hvordan denne forståelsen stadig påvirkes av enkeltmenneskets opplevelser og sosiale interaksjoner (Berger & Luckmann, 2006). Hermeneutikken handler på sin side om å tolke og skape mening basert på menneskers opplevelser av et fenomen (Westlund, 2009). Disse perspektivene handler sammen om å forstå virkeligheten basert på menneskers forståelse av, og egne opplevelser med ulike fenomen, og er derfor sentrale perspektiv i kartleggingen av elevers begrepsforståelse.

I dette kapittelet vil jeg belyse de metodiske og analytiske valgene som er tatt i forskningsprosessen. Jeg vil innledningsvis beskrive og begrunne kunnskapssynet og metodevalgene i studien, før jeg presenterer gjennomføringen av datainnsamlingen og vurderer tilhørende etiske dilemmaer. Deretter vil jeg fremstille selve analyseprosessen før jeg avslutningsvis drøfter spørsmål som gjelder reliabilitet og validitet.

3.1 Hermeneutisk inngang

Basert på problemstillingen, er jeg ute etter å undersøke empiri som fremmer hvilke erfaringer og forståelse ungdomsskoleelever har i møte med rasisme og hva som påvirker denne forståelsen. I denne studien forstås rasisme som et menneskeskapt og sosialt fenomen som blant annet oppstår som et resultat av konflikt på tvers av etnisiteter og kulturer. Denne forestillingen åpner for at forståelsen av rasisme kan variere fra ulike personer grunnet deres aktive eller passive rolle i møte med fenomenet. Basert på denne forståelsen, er det i mitt prosjekt sentralt å se på hvordan elevenes plasserer seg selv i møte med rasisme, og hvordan deres erfaringer påvirker denne plasseringen.

Hermeneutikken anses å være en fortolkningsprosess, der forsker ønsker å tolke informanternes opplevelser av et fenomen, og skape mening ut ifra dette tolkningsrommet (Westlund, 2009, s. 62-65). For å fremskaffe denne meningen, er det sentralt å tolke innholdet, men også konteksten som erfaringene forholder seg til. Tolkingsprosessen handler om å gjøre uforståelige opplysninger til noe forståelig, en prosess som kan virke kompleks og utfordrende i møte med menneskelige erfaringer. For å forstå menneskets opplevelser, må man også forstå hvilke sosiale relasjoner og følelser som påvirker handlingsmønstre. Etersom jeg ønsker å undersøke elevenes forståelse av rasisme, må jeg også tolke deres intensjoner og eksistens for å vurdere hva som har påvirket deres oppfatninger. Denne prosessen der fortolkninger beveger seg mellom dataens helhet og deler, kalles den «hermeneutiske sirkel» (Johannessen, et al. 2016, s. 364). Den hermeneutiske sirkel er sentral for å beskrive hvordan helheten henger sammen, og hvordan fortolkningene av denne kan, og bør begrunnes. På denne måten må delene forstås ut ifra helheten, og helheten må forstås ut ifra delene. I dette møtet er forskers forforståelse, og tekstens kontekst, sentralt å vurdere i sammenheng med tekstens faktiske innhold (Johannessen, et al., 2016, s. 365).

3.2 Forskerens utgangspunkt

På bakgrunn av at resultatene i mitt kvalitative forskningsprosjekt i stor grad belager seg på personlige tolkninger og forståelse, er det høyst relevant å trekke frem mitt faglige utgangspunkt og personlige bakgrunn. Både erfaringer og verdier er en viktig del av førforståelsen vår, og forskerens utgangspunkt er derfor sentralt fordi den legger føringer for hvilket perspektiv som vektlegges og hvorfor man tar ulike valg i løpet av forskningsprosessen (Johannessen, et al., 2010, s. 56). Ved å avdekke egen erfaringsbakgrunn, er ønsket å gi leseren et grunnlag for å vurdere i hvilken grad mitt personlige utgangspunkt og førforståelse påvirker både fremleggelsen, men også tolkningen av studiets funn.

Mitt faglige utgangspunkt stammer i all hovedsak fra grunnskolelærerutdanningen 5.-10-trinn. En adjunktgrad som inneholder undervisningskompetanse i norsk og samfunnsfag, og som er forløpet til mitt nåværende utdanningsprogram for master i samfunnsfagsdidaktikk. Parallelt med utdanningsløpet, har jeg også jobbet som vikar i barneskolen og fått muligheten til å gjennomføre utenlandspraksis på en barneskole i Toronto, Canada. Denne praksisen ga meg spesielt god erfaring med flerkulturalitet i skolen og inkludering fra et lærerperspektiv. Skolen jeg besøkte, inneholdt i likhet med Torontos befolkning et mangfoldig utvalg av både kulturer og etnisiteter. Dette mangfoldet ble også høyt vektlagt i undervisningen og innenfor skolens profil. Utover faglig bakgrunn, er jeg etnisk norsk, og kommer fra en landbrukskommune på Østlandet. I klassen min på barneskolen var det imidlertid overvekt av jenter med utenlandsk bakgrunn, og jeg ble dermed tidlig introdusert for andre kulturer. Både oppveksten og oppholdet i Canada har vært sentrale faktorer for utviklingen av min interesse for kulturforskjeller og håndtering av dette i skolen og samfunnet ellers. Jeg opplever at for lite kunnskap om og minimal disponering for mangfold bidrar til fremveksten av fordommer og diskriminering. Dette er også bakteppe til hvorfor jeg har valgt å belyse forståelse og arbeid med rasisme i min masteroppgave.

3.3 Metodevalg

Datamaterialet er et viktig fundament for hele forskningsprosessen i kvalitative studier. Forskningsprosjektets data innebærer nemlig dokumentasjonen som har til hensikt å gjenspeile den virkeligheten som analyseres (Johannessen et al., 2016, s. 29). Nøyaktighet i datainnsamlingen er derfor svært viktig for å hente inn data som er relevant og pålitelig i møte med prosjektets problemstilling. Siden jeg ønsker å kartlegge ungdomsskoleelevers holdninger og opplevelser av et fenomen, har jeg valgt å hente inn skriftlige elevsvar fra spørreundersøkelse, og gjennomføre semistrukturerte fokusgruppeintervju. Denne metodetriangleringen medfører variert informasjon som både gir korte anonyme svar, men også lengre og utdypende svar. Jeg opplever at metodene utfyller hverandre godt, og at samtidig har individuelle styrker som fremstår som fruktbare innganger i analyseprosessen. Disse styrkene uttrykkes gjennom *mengde* fra elevtekstene, og *dybde* fra fokusgruppeintervjuene.

3.3.1 Kvalitativ spørreundersøkelse

Da jeg innledningsvis i forskningsprosessen bestemte meg for å gjennomføre en kvalitativ spørreundersøkelse, grunnet dette i to hovedpoeng. Jeg opplevde først og fremst at det ville være lettere å finne informanter, i en tid preget av koronapandemien, hvis datainnsamlingen ikke var avhengig av fysisk oppmøte. Hadde skolene eller

samfunnet stengt ned i løpet av datainnsamlingen som foregikk høsten 2020, kunne jeg sende ut spørreundersøkelsen, og hente inn svar digital. På en annen side hadde jeg også troen på at innhenting av elevtekster fra ulike klasser kunne resultere i et stort materiale på relativt kort tid sammenlignet med fysisk gjennomføring av flere intervju eller observasjon. Med disse overveielserne til grunn, startet derfor forskningsprosessen med å utarbeide en kvalitativ spørreundersøkelse tilpasset ungdomstrinnene. For å sikre at spørsmålene fremsto forståelige og relevante, søkte jeg hjelp fra to ungdomsskolelærere. Disse vurdere vanskelighetsgraden av oppgaven, og kom samtidig med nyttige innspill til formuleringer tilpasset elever på ulike nivå. Dette resulterte i en skriveoppgave med seks kortfattede spørsmål bestående av både avkrysningsoppgaver, tankekart og to skriveoppgaver (Vedlegg 5).

I tillegg til spørsmålene, etterspør også undersøkelsen informasjon om elevenes kjønnsidentitet, skoletrinn og familiære bakgrunn (Vedlegg 5). Dette er gjort for å skape et sammenligningsgrunnlag i analysen, der det blir sentralt å tolke svarene opp mot elevenes variabler. Innenfor variabelen som omhandler familiær bakgrunn, er alternativene: *Norge (n)*, *et annet land i Europa (ie)*, eller *utenfor Europa (ue)*. På bakgrunn av denne variabelen, kan det gjøres betraktninger om elevene med etnisk norske foreldre har en annen oppfatning av rasisme sammenlignet med elevene som har en eller flere foreldre som er født i andre land. Grunnen til at jeg ikke ønsker at deltakerne oppgir spesifikke land, er for å bevare anonymiteten til elevene som svarer. I analysen vil informasjon om variablene illustreres i parentes etter ulike elevsitat. På denne måten knyttes utsagnene opp mot trinn forkortet gjennom 8, 9 eller 10, og kjønn forkortet gjennom j, g, eller h, og foreldres fødested gjennom n, ie, eller ue.

I følge Leseth og Tellmann (2014, s. 168-169) brukes gjerne tekstdata for å fremstille hvilken forståelse et utvalg har om et fenomen. Slik data kan også brukes for å støtte opp under andre metoder, som intervju eller observasjon, og på denne måten sette funnene fra disse metodene i en større sammenheng. Det er også dette perspektivet som vil være fremtreden i mitt bruk av elevtekstene. Gjennom analysen ønsker jeg å illustrere de samlede resultatene fra spørreundersøkelsen for å underbygge eller sammenfatte synspunktene som blir diskutert og utdypet i fokusgruppeintervjuene.

3.3.2 Semistrukturert fokusgruppeintervju

Hensikten med innsamlingen av elevtekster er blant annet å samle inn en større mengde data. Bakdelen med en slik innsamling, er imidlertid at det kan gå på bekostning av dybden på informasjonen som hentes inn. Derfor valgte jeg å kombinere innsamlingen av elevtekstene med semistrukturerte fokusgruppeintervju. Intervju som metode er godt utbredt i den kvalitative samfunnsforskningen, da den gir forsker rom til å fremskaffe utfyllende beskrivelser om hvordan ulike mennesker forstår og opplever et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 158). Det finnes også ulike former for intervju, og jeg har i mitt prosjekt valgt å bruke et fokusgruppeintervju. Et slikt intervju åpner for at elevene kan dele erfaringer med hverandre, og diskutere spørsmål og oppgaver jeg presenterer dem for. Målet med denne intervjuformen er ikke nødvendigvis at deltakerne skal komme til enighet, men heller at de skal diskutere og få frem flere ulike synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179).

Som forsker ønsket jeg å ha en mindre delaktig rolle i intervjusituasjon, og utarbeidet derfor en semistrukturert intervjuguide med åpne spørsmål for å skape rom for mye

diskusjon. Det var også relevant å skape sammenheng mellom intervjuguiden og spørsmålene i skriveoppgaven for å lettere knytte svarene sammen i analysen. Derfor inneholder intervjuguiden i stor grad de samme spørsmålene som inngår i spørreundersøkelsen (Vedlegg 4 og 5). Utover de spørsmålene som spontant dukket opp under intervjuet, inneholder også intervjuguiden en egen oppgave som er ment å utfordre elevene til å sette sin rasismeforståelse i virkelighetsnære sammenhenger. Dette er en diskusjonsoppgave som er inspirert av HL-senteret sitt hefte om forebyggende arbeid mot rasisme og diskriminering (HL-senteret, 2019, s. 88).

- Hvor kommer du fra, da? - Fra Oslo. - Ja, men hvor kommer du egentlig fra?	«Hva er galt med ordet neger? Det betyr jo bare svart»
- Tvinger faren din deg til å bruke hijab?	- Islam er en terroristreligion

Tabell 2: Diskusjonsoppgave hentet fra intervjuguide (vedlegg 4)

Diskusjonsoppgaven gikk ut på at elevene skulle diskutere i hvilken grad de opplevde ulike utsag som rasistisk. Utsagnene illustrerer fordomsfulle og hverdagsrasistiske kommentarer tilknyttet religion, etnisk opprinnelse og hudfarge. Ved å presentere elevene for denne oppgaven ønsket jeg å undersøke deres forhold til ulike former for rasisme og vurdere hvordan de skiller utsagnene fra hverandre.

Jeg var også forberedt på at Black Lives Matter kunne påvirke intervjuene og elevenes eksempler i stor grad. Derfor skisserte jeg også spørsmål som utfordret elevenes tanker om tematikken. Formuleringene som ble valgt ut var hovedsakelig: «Er «Black Lives Matter» relevant i Norge?» og «Hva kan vi lære av «Black Lives Matter»?» (Vedlegg 4). Hensikten med disse spørsmålene var å vurdere hvorvidt bevegelsen har bidratt til å belære elevene om rasisme, og om de behersker å trekke linjer mellom rasismen som frontes i USA og rasismen de eventuelt opplever her hjemme. Spørsmålene om BLM var imidlertid forbeholdt at elevene selv tok opp tematikken, slik at spørsmålene ikke skulle påvirke eller fremprovosere eksempler de selv ikke var fortrolige med.

3.4 Forberedelse til datainnsamling

Etter at både intervjuguide og spørreskjema var ferdig utarbeidet, startet forberedelsene til selve datainnsamlingen. Dette arbeidet bestod av å lese relevant litteratur, planlegge trygge rammer for intervjusituasjonen og gjennomføre pilotintervju.

Når jeg i studiet undersøker elevenes forståelse av rasisme innenfor en hermeneutisk tilnærming, er det relevant å rette søkelyset mot «et dypere meningsinnhold» og tolke rasisme som fenomen på flere nivåer (Thagaard, 2009, s. 39). Det var blant annet derfor relevant å innhente informasjon om rasisme variert litteratur og elevenes livsverden for å oppnå personlig, dypere forståelse. Før datainnsamlingen valgte jeg derfor å undersøke ulike former for rasisme, norsk ungdoms opplevelser av rasisme og rasisme som tematikk i skoleverket. Informasjonen som kom frem i dette arbeidet har jeg valgt å presentere som bakteppe for oppgaven innledningsvis i kapittel 1.3 og 1.4.

En annen faktor som var sentral å ta hensyn til i forberedelsesprosessen, var informantens alder. Basert på mine erfaringer fra klasserommet, vet jeg at yngre elever kan være uforutsigbare i situasjoner hvor de selv skal ytre meninger i grupper, og særlig i møte med tematikk som rasisme. Det var derfor relevant å planlegge en strategi for

hvordan jeg kunne skape trygge intervjurammer. I dette arbeidet søkte jeg råd gjennom masteravhandlingen til Kalaitzidou (2014) som også har brukt elever som informanter. Hun presiserer at trygge rammer er vesentlige for at elevene skal føle seg komfortable med å dele egne erfaringer, særlig hvis deltakerne innehar en annen kultur enn deg som forsker og hvis tematikken kan oppleves vanskelig å snakke om. På bakgrunn av dette valgte jeg å starte intervjuene med en uformell samtale for å ufarliggjøre situasjonen, tematikken og meg selv som forsker. Denne strategien ble videre testet ut i pilotintervju som var min siste sentrale forberedelse. Pilotintervjuene hadde til hensikt å teste gruppeintervju, spørsmålene og beregne riktig tidsbruk (Krumsvik, 2013, s. 64). Samtidig betrygget det alle forberedelsene og meg som forsker da jeg ble godt kjent med tematikken, intervjusituasjonen og spørsmålsformuleringene.

3.4.1 Rekruttering

På bakgrunn av koronapandemien og dens begrensninger i møte med fysisk datainnsamling, valgte jeg å henvende meg til skoler i et kjent område. Dette så jeg som en fordel, da jeg på disse skolene hadde personlige kontakter. Et viktig moment i henvendelsen var likevel å fremstå fleksibel og vise respekt for lærerhverdagen under pandemien. I henvendelsen til de ulike skolene var det derfor viktig å få frem prosjektets formål på en interessant og konsis måte, og samtidig undergrave en eventuell tvil om at prosjektet ville være tidskrevende.

Etter kort tid kom jeg raskt i kontakt med to aktuelle lærere, og etter to påfølgende purrerunder hadde jeg etablert kontakt med ønsket antall. Rekrutteringen resulterte til slutt i deltakere fra fem klasser fordelt på fire ulike skoler. Av disse var en av klassene fra 8. trinn, en klasse fra 9. trinn og de tre siste klassene fra 10. trinn. Samtlige lærere var også positive til at jeg kom på skolen for å gjennomføre opplegget, og det ble satt av én skoletime til hvert besøk. I forkant av skolebesøkene sendte jeg lærerne informasjonsskriv og samtykkeskjema slik at de kunne informere elevene og foresatte om besøket. Deretter hadde vi en dialog og ble enige om gjennomføringen av intervjuet og undersøkelsen. Etersom jeg var ute etter flere deltakere til skriveoppgaven, valgte jeg å bruke samtlige klasser for spørreundersøkelsen, mens kun tre av klassene bidro til intervju. I utvelgelsen til intervjuene, ønsket jeg et nærmest helt tilfeldig utvalg. Kravene jeg satt var kun at det måtte være 3-4 elever bestående av både jenter og gutter. Utover disse kriteriene stod lærer fritt til å velge ut hvilke elever som skulle delta.

3.5 Utvalg

3.5.1 Spørreundersøkelse

Etter endt datainnsamling stod jeg igjen med 99 elevtekster. 22 av elevtekstene er besvart av elever fra 8. trinn, 24 er besvart av elever fra 9. trinn og 53 besvart av elever fra 10. trinn. Samlet sett fra alle trinnene er det 78 som oppgir at begge foreldrene er født i Norge, 8 som oppgir at de har én eller flere foreldre som er født i et annet Europeisk land, 11 som oppgir at én eller flere av foreldrene er født utenfor Europa, og til slutt 2 som noterer på arket at de er adoptert fra et land utenfor Europa. Grunnen til at elevene deles inn på bakgrunn av om foreldrene er født «innenfor» eller «utenfor» Europa, er basert på en antagelse om at elevene med foreldre født utenfor Europa har større sannsynlighet for å ha opplevd rasisme basert på større kulturelle variasjoner sammenlignet med elevene som er etnisk norske eller europeiske.

3.5.2 Fokusgruppene

Sammenlignet med utvalget til elevtekstene, var det kun 14 elever som deltok på fokusgruppeintervjuene. Disse elevene var fordelt på fire ulike grupper hvor tre av gruppene ble gjennomført med elever fra 10. trinn, og den siste med elever fra 8. trinn. I utgangspunktet skulle jeg også intervju en gruppe fra 9. trinn, men på grunn av koronapandemien, og nedstenging av den aktuelle skolen på intervjutidspunktet, ble dette erstattet med et ekstra intervju i en av 10. klassene. De ulike fokusgruppene vil i kommende avsnitt bli presentert hver for seg. Her vil mine inntrykk av gruppedynamikken, og deltakernes bakgrunn presenteres. Navnene som oppgis, er elevenes selvvalgte alias, og ikke deres opprinnelige navn. Opplysningene som beskriver elevene i presentasjonen, er informasjon tilsvarende variabelen som er lagt til grunn for spørreundersøkelsen. Beskrivelsene av gruppedynamikken er basert på egne observasjoner.

Fokusgruppe 1

Det første intervjuet ble gjennomført med elever fra 8. trinn. Denne gruppa bestod av «Alfred», «Kåre», «Anne» og «Ella». Elevene fremstod nysgjerrige, og var velvillige til å fortelle sine tanker og erfaringer. En faktor som påvirker gruppedynamikken og flyten i dette intervjuet, er konsentrasjonsevnen til guttene. Fra introduksjonen og utover i intervjuet blir både de andre elevene og jeg avbrutt av spørsmål eller støy fra stoler. Dette gjør at intervjuet på mange måter opptrer som en debatt fremfor et intervju eller en diskusjon i enkelte sekvenser, fordi elevene hele tiden avbryter hverandre. Likevel fremstår debatten utover intervjuet som fruktbar, da Ella, som eneste elev med utenlandsk bakgrunn, i flere tilfeller utfordrer de andre elevenes syn. Anne er på sin side den som er vanskeligst å få i tale, men ble mer engasjert når diskusjonen beveget seg over på nyheter og «Black Lives Matter»-bevegelsen i USA og andre deler av verden.

Fokusgruppe 2

Det andre fokusgruppeintervjuet ble gjennomført med elever fra 10. trinn. Dette intervjuet inneholdt kun tre stykker, og deltakernes alias er «Else», «Elina» og «Kjell». Denne gruppa skiller seg ut på to områder. Først og fremst bestod denne gruppa kun av etnisk norske elever. I tillegg var det også denne gruppa som hadde størst behov for støtte og bekreftelse fra meg. De svarte godt på direkte spørsmål, men hadde større problemer med å komme i gang når de skulle diskutere de ulike utsagnene i diskusjonsoppgaven. De bygget ofte svarene sine på hverandres, og var gjennom hele intervjuet opptatt av å være enige. Likevel hadde intervjuet en god flyt, og dynamikken mellom elevene var avslappende og trygg. Et hovedpoeng som kom frem i denne gruppen, var at elevene synes det var vanskelig å snakke om rasisme når de selv var etnisk norske og ikke hadde noen personlige erfaringer med fenomenet.

Fokusgruppe 3

Den tredje fokusgruppen, bestod av elever fra samme klasse som i det andre fokusgruppeintervjuet. I forkant av mitt besøk, hadde læreren snakket med flere av elevene som viste interesse for deltakelse. Dette resulterte i to fokusgruppeintervjuer bestående av tre elever fremfor ett fokusgruppeintervju med seks elever. En løsning som viste seg å passe bra med tanke på tidsbruk og gruppedynamikk, og fordi intervjuet med 9. trinn utgikk. Deltakerne bestod av en gutt og to jenter, denne gangen representert av «Sindre», «Isabella» og «Johanne». Disse elevene var alle svært engasjerte, og hadde mye å fortelle. Gruppa hadde gjennomgående selvstendig diskusjon, og trengte lite støtte eller bekreftelse fra meg. Av disse elevene, er Sindre og Isabella etnisk norske,

mens Johanne kommer fra et annet land utenfor Europa. Dette intervjuet var det som tok lengst tid, og er preget av lengre avhandlinger og erfaringer knyttet til selverfarte hendelser.

Fokusgruppe 4

Den siste fokusgruppen bestod av fire elever fra 10. trinn, «Andrea», «Hamza», «Jessica» og «Abdul». Blant disse er Andrea den eneste eleven som er etnisk norsk, mens både Hamza, Jessica og Abdul har foreldre født utenfor Europa. Av elevene var det Jessica som visste størst interesse. Hun hadde mye på hjertet, og delte flere personlige erfaringer. De tre andre var mer tilbakeholdene, og ikke like lett å få i tale. Hamza og Abdul ble imidlertid mer engasjerte når gruppa ble introdusert for diskusjonsoppgaven, og hadde mye å dele når det kom til hverdagsrasisme og opplevelser av dette. Andrea sa på sin side lite gjennom hele intervjuet, og svarte bare på direkte spørsmål.

3.6 Analyseprosessen

Analyseprosessen handler om å bearbeide, undersøke og tolke datamaterialet som er hentet inn. Dette er en sentral prosess for å hente mening og fornuft ut ifra et stort og ustrukturert materiale. Ettersom kvalitativ forskning kan innebære en stor mengde data, er det viktig å starte prosessen ved å strukturere arbeidet og samtidig minimere irrelevant informasjon for å finne frem sentrale funn (Johannessen et al., 2016, s. 161). Analyse handler nødvendigvis ikke bare om prosessen etter innsamlingen, men er gjerne til stedet fra innsamlingen starter og til materialet er ferdig fremstilt. På bakgrunn av dette kan analyse beskrives som alle nivåene av forskerens fortolkninger, og handler om måten vi tilegner og forstår datamaterialet vi har foran oss på (Leseth, & Tellmann, 2014). I mitt tilfelle har analysen foregått parallelt med datainnsamlingen, men også parallelt med arbeidet av å lese teori og tidligere forskning. Dette har gitt meg muligheten til å analysere materialet med ulike utgangspunkt basert på forkunnskaper, men også innhentede perspektiv.

3.6.1 Transkribering

Både intervjuet med fokusgruppe 1, 2 og 4 holdt seg akkurat innenfor tidsbegrensningen på 45 minutter som applikasjonen til nettskjema har. Intervjuet med fokusgruppe 3 varte på sin side litt lenger, og opptaket her er på 58 minutter. Umiddelbart etter hvert intervju, brukte jeg god tid på å loggføre personlige inntrykk om gruppedynamikk og deltakerne. Dette ble spesielt viktig i etterkant av intervju 4, da jeg her mistet opptaket på grunn av en feil i applikasjonen. Datamaterialet fra dette intervjuet består derfor kun av personlig observasjoner og skriftlige notater. Dette gjorde at refleksjonsnotatene ble viktige bidrag når jeg beveget meg inn i analysen etter endt datainnsamling.

Etter at skolebesøkene var gjennomført, ble neste steg i analyseprosessen å transkribere intervjuene. Transkripsjon handler om å gjøre muntlig tale om til skriftlig tekst, og det er resultatet av denne prosessen som gjør at man oppnår empiriske data som er grunnleggende for analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Kvale og Brinkmann (2015) anser transkripsjon som svekkede gjengivelser av intervjusamtaler, fordi det gjennom tekst er vanskelig å gjengi det sosiale samspillet som utspiller seg i løpet av et intervju. Det sosiale samspillet er nemlig relevant for å forstå informasjonen i lys av tonefall og kroppsspråk. Dette tapet av dokumentasjon som transkripsjon inkluderer, underbygger valget jeg tok om å skrive ned refleksjoner i etterkant av intervjuet. På

denne måten gjorde jeg et forsøk på å bevare minnet om dynamikken i gruppa og andre kroppslige og språklige faktorer som jeg merket meg underveis i intervjuene.

3.6.2 Kvalitativ analyse

Datamaterialet er analysert gjennom en kvalitativ hermeneutisk analyse, og i lys av en temasentrert analytisk tilnærming. Dette innebærer først og fremst at fortolkning og forskerens for forståelse er viktige utgangspunkt for analysen ettersom kvalitative data «ikke taler for seg selv» (Johannessen, et al., 2016, s. 163). Videre har jeg valgt å benytte meg av analysemetoden som Thagaard (2009, s. 171) presenterer som «temasentrert analyse». Denne metoden innebærer at teksten deles inn i kategorier, og at disse kategoriene representerer temaene som er sentrale i prosjektet. Sentralt i den temasentrerte analysen er at disse temaene, eller kategoriene, er i fokus, og at analysen rettes mot å sammenligne ulike informanternes perspektiv på dem (Thagaard, 2009, s. 171). En slik tilnærming til analysearbeidet, tillater forsker å gå i dybden på hver enkelt kategori som igjen bidrar til bred forståelse. Thagaard (2009) presiserer imidlertid at en slik tilnærming i analysearbeidet også kan svekke helhetlig perspektiv da de ulike delene som analyseres, løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. Det er derfor svært relevant å vektlegge den hermeneutiske sirkel der deler av innholdet ses i sammenheng med konteksten og materialets helhet.

Jeg har analysert materialet gjennom å bryte ned elevtekstene og de transkriberte intervjuene i flere omganger. Aller først startet jeg med en induktiv gjennomgang av materialet. Målet med dette var å tilnærme meg materialet med et åpent blikk før jeg startet den tematiserte analysen. På denne måten sikret jeg at relevante funn ikke ble oversett av avgrensede kategorier. Det neste steget i analysen var å foreta første kategoribaserte inndeling. I følge (Johannessen, et al., 2016, s. 166) er kategorisering relevant for å skape et systematisk grunnlag for videre analyse, i tillegg til å gjøre prosessen forståelig for leseren. Den første inndelingen jeg valgte å foreta, var å dele svarene inn etter de overordnede variablene: ungdomstrinn, kjønnsidentitet og etnisk bakgrunn. På denne måten opplevde jeg at materialet ble mer håndterbart, da det ga rom for å finne tendenser internt i hver kategori, før perspektivene ble sett i sammenheng med oppgavens ulike temaer.

Ettersom språkbruk og ordvalg var viktige faktorer i mitt prosjekt, var det sentralt å foreta analyser som leste materialet ordrett (Johannessen, et al., 2016, s. 167). Jeg valgte derfor å undersøke hvert enkelt spørsmål i spørreundersøkelsen og intervjuene isolert sett, for å hente ut sentrale formuleringer fra hvert enkelt. På spørsmålene «Hva tenker du på når du hører rasisme?» og «Hva tenker du på når du hører antirasisme?» valgte jeg å gjennomføre en frekvensanalyse gjennom analyseprogrammet Nvivo for å hente ut hvilke ord som var mest brukt. I tillegg til å undersøke frekvensen i datamaterialet, var det også hensiktsmessig å kategorisere beskrivelsene fra både intervju og spørreundersøkelsen i en samlet analyse. I dette arbeidet valgte jeg å systematisere arbeidet ut ifra temaene:

1. **Etnisitet og kultur**
- Beskrivelser som påpeker ytre trekk eller kulturell bakgrunn
2. **Hverdagsrasisme**
- Personlige og nære beskrivelser
3. **Black Lives Matter og USA**
4. **Historisk perspektiv**

Som et resultat av dette arbeidet, fikk jeg kartlagt hvilke assosiasjoner og perspektiv som var fremtreden i datamaterialet. Et siste tema var også hvilke arenaer elever tilegner seg informasjon om rasisme. Men ettersom dette utelukkende kommer frem gjennom avkrysning på spørsmål 9 i spørreundersøkelsen (vedlegg 5), valgte jeg å hente informasjon om dette isolert og ikke som en egen kategori innenfor tematiseringen.

Avslutningsvis i analysearbeidet var det sentralt å sammenfatte det jeg anså som sentrale funn, og vurdere disse opp mot studiens forskningsspørsmål

1. *Hvordan beskriver ungdomsskoleelevene rasisme?*
2. *Hvilke hendelser kategoriserer ungdomsskoleelevene som rasistisk?*
3. *Hvor lærer elevene om rasisme?*

Ettersom at spørsmålene i både intervjuguiden og spørreundersøkelsen gjenspeilte forskningsspørsmålene i stor grad, opplevdes arbeidet med å sammenfatte funnene oversiktlig. En viktig faktor gjennom både innsamlingen og analysen, var at begge metodene fulgte et tilsvarende likt mønster. Dette gjorde kategoriseringsarbeidet systematisk, og åpnet opp for en innlysende struktur i analysen. Riktignok har det likevel vært mange, og til dels like kategorier å håndtere. Inndelingen av underkategorier og variabler underveis har derfor vært avgjørende for å bryte ned materialet og for å oppnå særegne resultater.

Analysearbeidet blir i teksten presentert gjennom tabeller, ordskyer og tekstutdrag. Tabellene er ment å skape et oversiktlig sammenligningsgrunnlag basert på frekvensanalysene, mens ordskyene inkluderes for å illustrere forholdet mellom ulike variabler. Tekstutdragene er på sin side vesentlige for å skape et bilde av elevenes tanker og forståelse av rasisme, samt gruppedynamiske faktorer. Basert på min presentasjon av empirien, vil hovedfunn kommenteres og vurderes av egne tolkninger og i lys av faglig og didaktisk forskning.

3.7 Etske problemstillinger

Etikk slik det kommer frem innenfor etiske problemstillinger i samfunnsforskning, referer til ansvarlighet og moralsk bevissthet hos forsker gjennom forskningsprosessen (Edwards, & Mauthner, 2012, s. 14). Som forsker innenfor kvalitative studier, har man et ansvar for å vurdere hvor mye av datamaterialet som er hensiktsmessig å bruke uten at det knytter informantene direkte opp mot prosjektet. Overveielser av etiske problemstillinger har vært spesielt viktig i mitt prosjekt, da jeg inkluderer flere sensitive kategorier og i tillegg tar utgangspunkt i erfaringene til elever under 18 år. Første steg i datainnsamlingen var derfor å innhente informert samtykke fra elever og foreldre. For å møte dette kravet, ble alle lærere utdelt informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2 og 3) tilrettelagt for elever og foreldre. Informasjon om behandling og rettigheter ble deretter gjentatt i forkant av intervjuet og hentet inn skriftlig fra elevene. Her var det særlig sentralt å fremme håndteringen av materiale, hvordan anonymitet skulles sikres, og elevenes rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst før prosjektslutt.

For å sikre at personopplysninger bevares og anonymiseres på en forsvarlig måte, er alle norske forskningsprosjekt som innehar identitetsavslørende informasjon, pålagt å melde inn prosjektet, og søke om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) før datainnhenting kan gjennomføres. Personopplysninger handler om informasjon som kan

knyttet til en bestemt person, og i mitt prosjekt innebærer dette innhenting av lydopptak og informasjon om religiøs og etnisk bakgrunn (NSD, u.å.). Mitt masterprosjekt er godkjent av NSD, og møter derfor kravene for samtykke og anonymisering av personopplysninger (vedlegg 1). For å bevare anonymitet, er alle virkelige navn erstattet i oppgaven med elevenes selvvalgte alias. Disse aliasene ble også benyttet under intervjuene, slik at jeg som forsker aldri har forholdt meg til elevenes navn utover de skriftlige samtykkeskjema. For å oppbevare lydklipp av intervjuene, har jeg benyttet Nettskjema sin diktafon-applikasjon, som bidrar til at opptakene blir lagret på en etisk måte. Disse opptakene ble slettet som følge av fullført transkribering.

Et siste etisk grep som har vært relevant i mitt forskningsprosjekt, er å etterstrebe oppriktig og respektfull gjengivelse av elevenes forståelser og beskrivelser. For å gjøre dette har jeg valgt å inkludere flere utdrag og direkte sitat fremfor å gjengi disse med egne ord. Jeg har også valgt å beholde nølende lyder, såkalte fonetiske signaler slik som «eh» eller «mm», og elevenes skrivefeil, for at sitatene fra transkripsjonen og utdragene fra spørreundersøkelsen skal fremstå mest mulig autentisk.

3.8 Reliabilitet og validitet

For å sikre god kvalitet på et kvalitativt forskningsprosjekt, er det sentralt at forskeren fokuserer på å legge frem metodiske og analytiske prosesser på en transparent måte. Hvorvidt det kvalitative forskningsprosjektet innehar troverdighet og tillitsskapende, knyttes til vurderingen av reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) (Thagaard, 2009). Reliabilitet handler om utførelsen av prosjektet, og om dette er gjort på en objektiv og pålitelig måte. Spørsmålet om reliabilitet knyttes derfor til innsamlingen av data og hvordan dette brukes og bearbeides. I kvantitativ forskning vil reliabilitetsbegrepet referere til om en annen forsker vil komme frem til samme resultatet basert på tilsvarende metoder og strategier som er utført i prosjektet (Thagaard, 2009). Dette vil ifølge Johannessen (et al., 2016, s. 231) være lite hensiktsmessig å vurdere i et kvalitativt studium, da det er umulig for to forskere å oppnå samme resultatet basert på samme datagrunnlag. Basert på mengden datamaterialet jeg innehar, og måten dette er analysert gjennom kvalitative betingelser, har jeg videre ikke mulighet til å dra generelle slutninger fra resultatet. Prosjektet er derfor egnet til å svare innenfor de rammene og kategoriene som er gitt, men kan ikke generaliseres ytterligere. Reliabilitet i kvalitativ forskning blir derfor heller et spørsmål om nøytralitet, og hvordan forskerens eget erfaringsrom påvirker bearbeidelsen av dataen. For å oppnå troverdighet i dette prosjektet, har det derfor vært vesentlig å presentere personlig utgangspunkt, fremgangsmåten for innhenting av data og valg av metode- og analysestrategier på en nøyaktig måte. Dette har blant annet inkludert i å redegjøre for alle steg i prosessen, samt komplikasjoner og etiske problemstillinger som kan påvirke utfallet av strategien og funnene som fremlegges.

Der reliabilitet blir et spørsmål om bearbeidelse og innhenting av data, handler validitet på sin side om «gyldighet av de tolkningene forskeren kommer frem til» (Thagaard, 2009, s. 201). Dette innebærer å vurdere om resultatene av forskningen gjenspeiler de faktiske forhold som studien har til grunn. Er forskerens tolkninger forenlige med det fenomenet eller den virkeligheten som er forsket på? For å underbygge resultater, bør forsker fremlegge og tydeliggjøre de fortolkingene som er gjort. Det handler om å forsvare de funnene man har, og argumentere for at strategien man velger bidrar til disse. Med referanse til Lincoln og Guba (1985) presenterer Johannessen (et al., 2016, s.

232) to ulike praksiser som kan bidra til at forskningen får gyldige resultater: observasjoner over tid og metodetriangulering. Observasjoner over tid innebærer å oppnå god kjennskap til fenomenet som observeres som resulterer i relevant og pålitelig informasjon. Metodetriangulering handler på sin side om at forskeren tar i bruk flere metoder for å underbygge funnene og vurdere fenomenet på flere måter. Den sistnevnte teknikken har spesielt vært sentral i å øke troverdigheten til mine data. Ved å gjennomføre fokusgruppeintervju i tillegg til å samle inn elevtekster, etterstreber jeg muligheten til å tolke ungdomsskoleelevers oppfatning av rasismebegrepet fra flere stemmer, som igjen resulterer i økt gyldighet.

4.0 Presentasjon og analyse av datamaterialet

I dette kapittelet presenteres og analyseres relevante funn fra datainnsamlingen. Disse funnene er valgt ut for å kunne gi svar på studiens overordnede problemstilling: «*Hvordan forstår et utvalg ungdomsskoleelever rasisme, og hvilke faktorer påvirker denne forståelsen?*». Målet med kapittelet er å presentere og kommentere funnene før de skal diskuteres og tolkes opp mot teoretisk rammeverk i kapittel 5 «Drøfting».

Problemstillingen henvender seg til «ungdomsskoleelever» som en tilsynelatende ensartet gruppe. En slik tilnærming kan imidlertid være problematisk fordi den ikke tar høyde for ulike variasjoner. Som tidligere påpekt, har jeg derfor valgt å gruppere informantene inn etter trinn og foreldres fødested. Dette har gjort at jeg kan kartlegge forståelsen på tvers av disse før jeg fremmer et helhetlig inntrykk. Når det kommer forståelsen av rasisme sett mellom kjønnene, er denne minimal, og vil derfor utelukkes fra analysen.

4.1 Ulike oppfatninger av rasisme

For å kartlegge ulike elevers oppfatning av rasisme, var det hensiktsmessig å la elevene redegjøre for sin forståelse uten påvirkning fra andre. I dette arbeidet var den kvantitative spørreundersøkelsen helt sentral. Gjennom denne fikk nemlig elevene anonymt dele sine intuitive meninger og erfaringer uten påvirkning fra andre. I delkapittel 4.1.1 og 4.1.2 vil funnene fra spørreundersøkelsen illustreres gjennom frekvenstabeller og ordskyer utført gjennom Nvivo. Dette er gjort for å fremme resultatene på en oversiktlig måte, og synliggjøre likheter og ulikheter. Disse fremstod som et viktig bakteppe da jeg senere i analysen trakk frem elementer fra fokusgruppeintervjuene.

4.1.1 Variasjoner på bakgrunn av trinn

Samtlige elever fra alle ungdomstrinnene virker å ha en klar oppfatning av hva de forbinder med rasisme. Av alle elevene som deltok i undersøkelsen, var det kun én elev som ikke svarte på spørsmålet. Resten av tankekartene var utbrodert med varierte ord.

8. trinn		9. trinn		10. trinn	
22 stk		24 stk		53 stk	
Ord fra tankekart:	Antall:	Ord fra tankekart:	Antall:	Ord fra tankekart:	Antall:
Hudfarge	9	Forskjellsbehandling	7	Hudfarge	17
Neger	7	Black Lives Matter, BLM	6	Urettferdig	17
Urettferdig/Urettferdighet	6	USA	5	Black Lives Matter, BLM	16
*Ordet	5	Vold	4	Svart	15
Svart	5	Folk	4	Religion	14
Religion	5	Krenkelse	3	Vold	13
Hat	4	Hvite	2	USA	13
Behandle	4	Andre	2	Politi	11
Folk	4	Donald Trump	2	Neger	11
George Floyd	3	Etnisitet	2	Sian	9
USA	3	Hudfarge	2	Forskjellsbehandling	8

Tabell 3: Frekvensanalyse for elevenes svar på oppgave 4 i spørreundersøkelsen

*Ordet som originalt er skissert som N-ordet av elevene, blir fremstilt som «ordet» i tabellen

Tabellen viser hvordan elevene fra 8. trinn bruker følgende ord hyppigst når de skal beskrive rasisme: «hudfarge», «neger» og «urettferdig/urettferdighet». Den største andelen av elevene fra det laveste ungdomstrinnet har altså et gjennomgående fokus på ord som relaterer rasisme til fysiske trekk og urettferdighet. De bruker også ord som «diskriminering», «forskjellsbehandling» og «rettigheter» som indikerer at elevene drar kobling mellom rasisme og negativ behandling av mennesker. «USA» og «George Floyd» blir også notert som ord de forbinder med rasisme, noe som indikerer at enkelte av elevene har fått med seg hendelsen fra mai 2020 der afroamerikanske George Floyd måtte bøte med livet som et resultat av en politiarrestasjon.

En tilsvarende fremstilling av rasisme kommer også frem når elevene fra 8. trinn diskuterer rasisme gjennom fokusgruppeintervjuet. Alfred og Kåre mener først og fremst at rasisme handler om mobbing, og Kåre presiserer at rasisme er mobbing fordi det handler om å «være slemme mot andre bare fordi, hvor de kommer fra og hvordan dem ser ut». Anne supplerer Kåre sin beskrivelse ved å uttrykke at rasisme er forskjellsbehandling og at «de blir brukt, fortalt navn de ikke burde». Når Ella skal skissere rasisme, mener hun til slutt at det handler om opphav og økonomiske forhold. Hun uttrykker at det er urettferdig at «folk blir behandla ulikt (...) for eksempel fordi i sånn Midtøsten og sånn, der er ikke alle som er rike, det er ikke så mye penger der, så lissom, hvorfor skal de kommentere på det og sånn».

Når det kommer til elevene fra 9. trinn, er «forskjellsbehandling», «Black lives matter» og «USA» ord med størst tendens i tankekartene. Basert på at flere elever fra niende trinn, som representerer én klasse, beskriver rasisme som «Black lives matter», «USA», «Donald Trump» og «Amerika» kan det tenkes at dette har vært tematisert i deres nærmiljø eller i undervisningen. Tabellen viser også at elevene forbinder rasisme med undertrykkelse, da flere velger å kategorisere rasisme som «forskjellsbehandling», «krenkelse» «urettferdig» og «fordommer». I tillegg til å trekke linjer mellom rasisme og dagsaktuelle hendelser, velger også to elever å trekke frem «slaveri» i sine tankekart, et perspektiv som også setter rasisme inn i historisk sammenheng.

Elevene fra 10. trinn utgjør på sin side studiens klart største utvalg, og er representert ved tre ulike klasser fra tre ulike skoler. Dette innebærer at tilhørende tabell inkluderer et større utvalg stemmer enn det tabellene for 8. trinn og 9. trinn gjør. Blant 10. klassingene, viser frekvensanalysen at «hudfarge», «urettferdig» og «Black Lives Matter» er aller mest benyttet. Dette vitner om at elevene i stor grad assosierer rasisme med fysiske trekk, etnisk opphav og dagsaktuelle hendelser. Både «hudfarge», «svart», «neger», «hvite», «utseende», «guling», «mørke», «mørkhudede», «mørkhudet», «asiater», «raser» er også ord som hyppig nevnes av elevene. Dette underbygger hvordan elevene relaterer rasisme til en persons utseende og etniske bakgrunn. I tillegg til de nevnte perspektivene, vektlegger også elevene fra det eldste ungdomstrinnet både «urettferdighet», «forskjellsbehandling», «undertrykkelse» og «diskriminering».

På lik linje med de andre trinnene, er det også rettet oppmerksomhet mot «USA», «politi», og «George Floyd». Dette viser til rasisme i et utenlandsk og dagsaktuelt perspektiv. Et relevant skille er likevel hvordan elevene fra 10. trinn også inkluderer SIAN. SIAN står for «Stopp islamiseringen av Norge» og er en norsk bevegelse som det siste året har fått mye oppmerksomhet for sine demonstrasjoner mot det de mener er islamisering av Norge. Selv tar organisasjonen avstand fra rasisme da de selv mener at



Tabell 5: Oppgave 5 bestående illustrert med ord fra elever med foreldre født innenfor Europa



Tabell 6: Oppgave 5 illustrert med ord fra elever med foreldre født utenfor Europa

På lik linje med tendensen jeg har kartlagt tidligere, er også «hudfarge», «neger» «svart» og «religion» ord som preger tankekartene til elever med foreldre som er født utenfor Norge. Et funn som likevel skiller seg ut blant tankekartene til disse elevene, er bruken av negativt beskrivende ord som «guling», «ekkel», «potet», «æsj», «pakkis», «jødefaen», «terrorist», «mingming», «ape», «fritte» og «jøvla utlending». Valget om å benytte slike ord for å beskrive rasisme, kan trolig forklares med at elevene forsøker å gi eksempler på hvordan rasisme foregår i praksis gjennom ordforveksling mellom mennesker. Det kan også tenkes at dette er skjellsord som elevene selv har fått høre av andre.

Fra fokusgruppeintervjuene fremstiller både Ella, Jessica og Hamza, som alle har innvandrereforeldre, rasisme som negativ språkbruk rettet mot mennesker med minoritetsbakgrunn.

Ella: Mm, jeg tenker lissom på ord. Rasistiske ord og sånn.

Jeg: Har du noen eksempler på hvilke ord du tenker på?

Ella: Lissom, fordi assa folk har sagt veldig mange ganger atte til folk som er utlendinger: «Bare dra tilbake dit du kommer fra». Også, folk med hudfarge og sånn da, også de blir kalt for n-ordet og alt sånn.

I utdraget presenterer Ella sin forståelse av at rasisme kan være ord rettet mot mennesker med minoritetsbakgrunn. En lignende forståelse har også Hamza som mener at rasisme er stygge ord som brukes for å kommentere hudfarge og religion på en negativ måte. Jessica portretterer et enda tydeligere bildet ved at hun beskriver rasisme som «meningsløse handlinger og ord rettet mot ting man ikke kan noe for», og at rasisme får henne til å føle seg uvelkommen i Norge. De resterende to elevene med

utenlandsk opprinnelse valgte på sin side å si seg enig med de andre deltakernes fremstilling av rasisme uten å utdype egne assosiasjoner ytterligere.

4.2 Ulike oppfatninger av antirasisme

For å kartlegge ungdomsskoleelevenes forståelse av rasisme, valgte jeg også å be elevene beskrive hva de forbinder med antirasisme. Dette ble gjort for å vurdere hvorvidt elevene er kapable til å beskrive rasismens motsetninger. Denne forståelsen kan videre avdekke en bredere fremstilling av begrepet, eller på motsatt side avsløre manglende kunnskap om hva rasisme innebærer i en større sammenheng.

4.2.1 Variasjoner basert på trinn

Til sammen valgte 9 elever å svare blankt eller «vet ikke» på spørsmålet om antirasisme. Et par andre elever har også valgt å svare «det motsatte av rasisme» eller «ikke rasisme». Dette tyder på at tankekartoppgaven om antirasisme oppleves som noe vanskeligere enn tankekartoppgaven om rasisme.

8. trinn		9. trinn		10. trinn	
22 stk		24 stk		53 stk	
Ord fra tankekart:	Antall:	Ord fra tankekart:	Antall:	Ord fra tankekart:	Antall:
Like mye verdt	7	BLM/Black Lives Matter	6	Like/Likhet/Likeverd	40
Likestilling	6	Fred	4	BLM/Black Lives Matter	18
Hudfarge	5	Norge	3	Likestilling	12
Rettferdighet	5	Hvit/hvite	3	Respekt	6
BLM/Black Lives Matter	5	Martin Luther King	2	Rettigheter	5
Rettigheter	3	Støtte	2	Rettferdighet	5
Snille/snill	3	Motsatte av/ikke rasisme	2	Snill	5
Behandle likt	2	Europa	1	Fred	4
Demonstrasjoner	2	Bra	1	Protester	4
Venner	2	Forståelse	1	Behandle andre bra	3
Blank/Vet ikke	1	Blank/Vet ikke	4	Blank/Vet ikke	4

Tabell 7: Frekvensanalyse for elevenes svar på oppgave 5 i spørreundersøkelsen

Av elevene fra 8. trinn som besvarte oppgaven, har flesteparten benyttet formuleringene «like mye verdt» og «likestilling» etterfulgt av «hudfarge», «rettferdighet» og «Black Lives Matter». Bruken av «hudfarge» slik den inngår i tankekartene, blir satt i sammenheng med andre ord som eksempelvis «likestilling uansett hudfarge» og «snill mot folk med hudfarge». Disse ordvalgene vitner om at elevene betrakter antirasisme som noe positivt i form av likestilt behandling av mennesker.

Når jeg spør hva elevene fra 8. trinn tenker om antirasisme under fokusgruppeintervjuet, er det tydelig at dette er et ord de synes er vanskelig.

Jeg: Hva tenker dere om ordet «Antirasisme» da? Det som betyr det motsatte av rasisme?

Elevene: Mmm.

Jeg: Da lurer jeg altså på hva dere tenker på som er det motsatte av rasisme. Hva rasisme ikke er.

Kåre: Mm, å være snill kanskje. Og hyggelig.

Alfred: Ikke kommentere på andre lissom.

Kåre: Hudfarge.

Alfred: Hudfarge ja.

Kåre: og hvor du kommer fra.

Anne: Jeg tenker sånn at lissom for å bli behandla sånn likt og sånn, burde ikke bli behandla på den og den måten fordi at de ser sånn og sånn ut eller har det og det religion og hudfarge og sånn.

Utdraget viser hvordan jeg i to omganger måtte forklare betydningen av antirasisme etter at jeg også i forkant av intervjuet forklarte betydningen av det. Da jeg valgte å gå bort fra ordvalget «motsatt» og heller forklare det som «hva rasisme ikke er», ble det imidlertid lettere å forstå. Utdraget viser videre hvordan elevene beskriver antirasisme som et karaktertrekk gjennom «hyggelig» og «snill», mens Anne utdyper at det innebærer lik behandling uavhengig etnisk og religiøs bakgrunn.

Blant elevene fra 9. trinn er det hele 4 elever som unnlater å svare på spørsmålet. Av de som svarer, er BLM-bevegelsen hyppigst brukt. Det er også flere som noterer «Black Lives Matter» som både rasistisk og antirasistisk, mens andre fremstiller to motpoler ved å anse «USA» og «Donald Trump» som rasistisk, og «Europa», «Norge» og «hvite» som antirasistisk. Utover de dagsaktuelle perspektivene, er det også enkelte elever fra 9. trinn som trekker frem «fred», «støtte» og «Martin Luther King» som en beskrivelse av antirasisme.

Ved å se på tallene fra tendensanalysen som er gjort av tankekartene til elever fra 10. trinn, er det liten tvil om hvilken betydning som er mest fremtreden. Av 49 besvarte tankekart, referer hele 40 stk til ordene «like», «likhet» eller «likeverd», noe som vitner om at de eldste elevene har en samsvarende oppfatning av hva antirasisme innebærer. Utover likhet, assosieres også antirasisme med «BLM» i tillegg til «respekt», «rettigheter» og «rettferdighet» overfor ulike mennesker.

Refleksjonsevnen til 10. klassingene kommer enda tydeligere frem i intervjuene når Elina og Else fra intervju 2 velger å beskrive antirasisme på denne måten:

Elina: Jeg tenker på et multikulturelt land, som det liksom er åpent for alle kulturer og alt, Alle er like mye verdt da. Uansett hudfarge og bakgrunn og sånn.

Else: Jeg tenker også sånn likeverdige, og at alle er liksom like mye verdt. Rettferdighet og sånn.

Utdraget viser at elevene har et godt begrepsapparat i møte med antirasisme da de behersker å relatere begrepet til likeverd i sammenheng med multikulturalitet og åpenhet for forskjeller. Dybden som denne forståelsen av antirasisme innehar, er unik sammenlignet med beskrivelsene fra de resterende deltakerne fra 10. trinn. Satt i sammenheng med utdraget fra intervju 2 blir fokuset i intervju 3 og 4 rettet mot antirasisme som demonstrasjoner og som motreaksjoner mot rasisme eksemplifisert gjennom BLM-bevegelsen.

4.2.2 Variasjoner basert på foreldres fødested

Når forståelsen av antirasisme blir sett i sammenheng med foreldres fødested, er det et tydelig skille mellom elever med foreldre født utenfor Norge og elever med foreldre født i Norge. Innenfor den sistnevnte kategorien, er det 5 av 78 elever som har levert blank eller skrevet «vet ikke», mens blant elevene med utenlandske foreldre, har hele 4 av 21 valgt å ikke svare.



Tabell 8: Oppgave 6 illustrert med ord fra elever med foreldre født innenfor Europa



Tabell 9: Oppgave 6 illustrert med ord fra elever med foreldre født utenfor Europa

Slik illustrasjonene viser, består tankekartene til elevene med utenlandske foreldre av få ord. Blant elevene med foreldre født utenfor Europa, er over halvparten av ordene skrevet ned av kun to personer. «Demonstrasjoner» som er det mest utbredte ordet blant elever med foreldre født innenfor Europa, er kun skrevet av to elever, mens de resterende ordene kun forekommer én gang. Altså er alle ordene uten fet skrift, skrevet i et enkelt tankekart. Når det kommer til ordskyen som representerer elever med foreldre født utenfor Europa, er «BLM» skrevet ned i fem ulike tankekart, mens «blank» er tankekartet til tre av elevene. Dette vitner om at elevene med utenlandske foreldre i større grad opplever antirasisme som et vanskelig begrep sammenlignet med elevene som har norskfødte foreldre. Dette gjenspeiler også inntrykket jeg fikk gjennom gruppeintervjuene hvor Jessica er den eneste av fem representerte elever med utenlandske foreldre som svarer på spørsmålet om antirasisme. Hun opplever at antirasisme handler om å bekjempe rasisme.

Når det kommer til elevene med norskfødte foreldre, bruker disse følgende ord i sine tankekart om antirasisme:



Tabell 10: Oppgave 6 illustrert med ord fra elever med foreldre født i Norge

Basert på at de etnisk norske elevene utgjør en stor del av materialet, vil denne ordskyen i større grad samsvare med de allerede fremlagte resultatene som kartlegger forståelsen til elevene basert på trinn. Dette viser seg ved at beskrivelsene «alle er like» og «like mye verdt» preger frekvenstabellen sammen med «likestilling» og ord forbundet med BLM-bevegelsen.

Blant elevene med norske foreldre, blir deres forståelse fremstilt i alle intervjuene bortsett fra intervju 4. Slik det blir beskrevet i kapittel 4.2.1, innebærer beskrivelsene til Elina, Else, Alfred, Kåre, Anne, Isabella og Sindre en forståelse der antirasisme ses på som positive holdninger rettet mot etniske og kulturelle variasjoner. Multikulturelle land og Black Lives Matter trekkes frem som virkelighetsnære eksempler på at antirasisme forutsetter likeverd, godhet og demonstrasjoner. Men selv om flere av elevene med norskfødte foreldre viser til en underbygget og konkret forståelse av antirasisme, er det også elever innenfor denne variabelen som synes at antirasisme kan være vanskelig å sette ord på.

Jeg tenker liksom, eller jeg lurer på, eller hvorfor skal folk bry seg om det er forskjellig hudfarge liksom. Det gjør jo ikke noe med personen. Er det liksom, jeg bare skjønner ikke hvorfor folk skal på en måte hate på de som er mørkhuda. Hvorfor kunne ikke bare alle, hvorfor kunne ikke bare, ja bare være like alle sammen. Like mye verdt og sett på som likt.

I det Kjell skal fortelle om hva han forbinder med antirasisme, oppstår det frustrasjon i både stemmeleie og fremtoningen hans. Han ytrer her frustrasjon overfor mennesker som diskriminerer eller forskjellsbehandler andre basert på hudfarge. Selv om dette innspillet ikke nødvendigvis påpeker at han har en manglende forståelse for antirasisme, er utdraget heller en indikator på at rasismetematikken vekker følelser, og kan være vanskelig å snakke om.

4.3 Ulike perspektiv på rasisme

For å avdekke elevenes forståelse av rasisme, ønsket jeg å undersøke hvilke hendelser de anser som rasistisk. På denne måten kunne jeg kartlegge hvilke erfaringer og perspektiv elevene har til rasisme. Basert på funnene som er gjort, velger jeg å kategorisere disse i tre ulike perspektiv: samtidsperspektivet som avdekker elevenes oppfatninger av rasisme som dagsaktuelt og hverdagslig, det historiske perspektivet som handler om rasisme i et historisk perspektiv, og til slutt det personlige perspektivet som inneholder ulike elevers personlige erfaringer med rasistiske hendelser. Innenfor hver kategori vil jeg trekke frem beskrivelser som inngår i både spørreundersøkelsen og fokusgruppeintervjuene.

4.3.1 Samtidsperspektiv

Resultatet av innsamlingen viser at drapet på George Floyd, og BLM-bevegelsen har preget elevenes assosiasjoner med rasisme, og hva de kategoriserer som en rasistisk hendelse. George Floyd og Black Lives Matter-bevegelsen blir nemlig uoppfordret diskutert i samtlige intervjuer, i tillegg til at hendelsen blir beskrevet av 30 ulike elever når de på spørsmål 6 i spørreundersøkelsen (vedlegg 5) skal beskrive en rasistisk hendelse.

Noen av elevene beskriver hendelsen som rasistisk blant annet fordi de mener at politiet i USA oftere arresterer eller dreper afroamerikanske borgere fremfor amerikanske. Denne holdningen vitner om at elevene forstår sammenhengen mellom drapet og det økende fokuset på politivold i USA, som BLM-bevegelsen ønsker å bevisstgjøre om. Andre elever virker på en annen side å ha en noe mer uklar forståelse rundt betydningen av drapet på Floyd: «Han George eller hva han heter som ble mishandla av politi» (9,g,n), «Hendelsen om Jourge Floyd var veldig rasistisk hendelse som skjedde i USA. Han hadde ikke gjort noe men ble fortsatt drept på grunn hudfargen hans» (8,j,n), «Jeg har hørt om en person som ble kvelt til døden av politimann» (10,j,n). «George Floyd ble drept for en liten grunn» (9,j,ue). Dette viser at elevene har fått med seg at hendelsen omtales som rasistisk, men ikke helt mestrer å trekke linjer til hvorfor. Alfred fra intervju 1 uttrykker også en viss usikkerhet når elevene diskuterer drapet på George Floyd som rasistisk:

Jeg: Hva betyr egentlig Black Lives Matter?

Alfred: Det betyr det der
Peker på en politibil som kjører forbi

Jeg: Hva mener du?

Kåre: Den politibilen. De er ikke helt bra i USA. De er rasister.

Alfred: Ja

Alfred: Men han drev jo med narkotika og han hørte ikke på politiet, de sa jo flere ganger at han skulle stoppe også tok de han (...) det er jo feil for at han hørte liksom ikke på politiet, og det får man jo problemer med liksom man må jo høre på hva politiet sier.

På en side ser det ut til at Alfred ser sammenhengen mellom BLM-bevegelsen og politiet, men samtidig synes det er vanskelig å kategorisere det som rasistisk ettersom at Floyd ikke hørte på politiet «og det får man jo problemer med».

Black Lives Matter som tematikk i skolen, blir også diskutert i en pågående masteroppgave, som tar for seg ungdomsskolelæreres syn på rasismeundervisning (Larsen, 2021) Her kommer det frem at et par av informantene velger å diskutere rasisme i kjølvannet av dagsaktuelle hendelser som oppstår, og at BLM derfor har vært et essensielt tema det siste året. Til tross for at BLM blir tematisert, blir det også i masteroppgaven satt spørsmålsteget ved planleggingen og spontaniteten slike dagsaktuelle hendelser medfører (Larsen, 2021). Sammenlignet med rasisme i et historisk perspektiv, fremstår nemlig undervisning som berører dagsaktuelle hendelser mindre gjennomtenkt og usystematisk. Dette kan medføre dårligere undervisning, som særlig går på bekostning av minoritetselevne i klasserommet.

En annen tilnærming som også preger elevenes syn på rasisme i et samtidsperspektiv, er bruken av rasistiske ord i hverdagen: «En med mørk hudfarge går forbi en med lys hudfarge på gaten i for eksempel Norge og den personen med lys hudfarge roper: Din ekle Neger!» (8,g,ue), «På skolen ble noen kalt n-ordet» (9,g,n), «Jeg har hørt om mange som har blitt kalt stygge ord som fører mot de som er mørke» (9,j,n), «Folk som bruker nedvergende ord i hverdagen «n-ordet» eller andre» (10,j,n). Her anerkjenner flere elever at rasisme er en del av samfunnet ved å beskrive og trekke frem hverdagsrasistiske eksempler. Andre elever beskriver også dette perspektivet ytterligere ved å poengtere hvor *normalisert* rasisme er på noen arenaer: «I ungdommens språk i dag brukes det mye rasistiske ord og uttrykksformer. Hører ofte slike ord som blir brukt som et skjellsord mot andre både som tull og ikke. Det har blitt veldig normalisert» (10,j,n), «Har opplevd ganske ofte at folk er rasistiske i spill. Mange som er rasistiske i spill eller over sosiale medier tenker at det er morsomt å tulle med det» (10,g,n), «På fotballkamper i Italia har det ofte skjedd at supportere har lagt apelyder til de svarte spillerne. Det har skjedd i mange land og rasisme er et stort problem i idrett» (10,g,n). Rasisme ses ikke bare i sammenheng med en enkelt hendelse, men det beskrives som en vedvarende konflikt og som et integrert «problem» i samfunnet.

4.3.2 Historisk perspektiv

Jeg hadde på forhånd av datainnsamlingen en hypotese om at andre verdenskrig og Holocaust ville være et sentralt perspektiv blant elevenes beskrivelser av rasisme, blant annet fordi jeg selv har opplevd at dette er et populært tema blant elever på de ungdomstrinnene. Denne hypotesen viste seg imidlertid ikke å stemme. «Hitler» blir kun nevnt gjennom fem ulike tankekart, «jøde» blir nevnt fire ganger, mens Holocaust ikke nevnes i det hele tatt. «Nazisme» blir på sin side nevnt tre ganger, og alle gangene i sammenheng med «Hitler».

Det er likevel andre historiske faktorer som blir viet plass hos elevene. «Slaveri», «slaver», «slavetiden» og «slavearbeid» blir nevnt av 10 ulike elever, mens «Ku Klux Klan/KKK» blir nevnt av 6 elever. Rasisme forankret i slavetiden blir også tatt opp i to av intervjuene, og i sammenheng med opphavet til ordet «neger»:

Det har jo mye med at ordet har en stygg historie, som ble brukt mye under slavetiden, og under alt sånn. Det har en historie som, mørke og svarte mennesker ikke har lyst skal bli snakket om. (...) Det er et ord med mye historie, og som har så mye vondt med seg, og

det er ikke noe som mørke og svarte mennesker har lyst til å bli referert som, de vil ikke bli kalt det.

Ved å forstå ordet «neger» i en historisk kontekst, gjør Isabella fra intervju 3 et forsøk på å underbygge forekomsten og den rasistiske betydningen av det i dag. Isabella synes å ha et flersidig perspektiv på rasisme der hun både tar tak i problemer som finnes i dag, men samtidig ser relevansen den har til fortiden.

Andre elever trekker også inn historiske personer i sine forklaringer på hva de forbinder med rasisme og dens motforestillinger. Martin Luther King, sammen med Rosa Parks blir til sammen nevnt i 9 ulike tankekart som omhandler antirasisme. Dette viser at enkelte elever trekker linjer mellom rasisme og den historiske kampen mot likestilling mellom menneskegrupper. Det kan også se ut til at Rosa Parks har vært et tema blant deltakerne fra 9. trinn, da det er tre ulike elever som trekker frem Parks i sine beskrivelser. Andre eksempler der elevene forstår rasisme i et historisk perspektiv er: «At hvis lærere for eksempel setter de som er mørke i huden bakerst i klasserommet og de hvite fremst» (8, j, n). «Før i tida da de mørke hadde egne steder å være» (9, j, n).

4.3.3 Personlig perspektiv

Jessica sier at hun ofte får tilslengt rasistiske kommentarer basert på hvordan hun ser ut og hvor foreldrene hennes kommer fra. Hun føler selv at dette er noe hun må leve med, fordi andre elever definerer det som *morsomt* og *humor*. Flere elever med utenlandsk bakgrunn beskriver tilsvarende hendelser hvor det oppstår rasisme uten konsekvenser: «Jeg var på en bussplass, en alkoholiker som røyka stod ved siden av meg. Jeg gikk forbi fordi jeg ikke likte lokter. Så sa han stygge rasistiske ord til meg så jeg gikk bort (10,g,ue), «Noe jeg selv har opplevd er at jeg skulle ta buss til ei venninne men bussjåføren sa jeg ikke kunne ta busser på grunn av hudfarge» (10,j,ue). Slike beskrivelser viser et tydelig skille på hvordan elever med utenlandsk bakgrunn opplever rasisme sammenlignet med etnisk norske elever som ikke har de samme personlige erfaringene.

Det personlige perspektivet på rasisme kan også trekkes opp mot fordommer som rettes mot ulike folkegrupper. Eksempler på dette er elevsitatene «En venn av faren min som er arabisk ble kalt terrorist» (8,g,ue), «Hold kjeft riskoker, gå å lag no mer ris i det fattige landet ditt» (10,j,ue), «Folk fra Asia bare burde få være i Norge hvis de lagde pc´er til nordmenn» (10,j,ue). I intervju 4 påpeker også Hamza og Abdul hvordan de ofte føler seg forhåndsdomt basert på hvordan de ser ut og at de flere ganger føler seg mistenkeliggjort. Johanne forteller også en fordomsfull historie som hun har vært vitne til:

Jeg var på butikken og skulle kjøpe no. Også stod det ei asiater foran meg, også var det en mann som stod bak meg der igjen, som sa sånn at hu hadde korona og sånne ting fordi hu var asiater. Fordi hu også var å hosta litt i armkroken sin da, også sa han sånn «nå må vi trekke tilbake fordi her er det ei jente som har korona». Så jeg synes det var litt sånn sjukt, fordi hun var helt normal, hun bare hosta, og det betyr ikke at hu har korona liksom. Så jeg synes at det blir sagt sånn dårlige rykter da, på asiater og de som har litt annen hudfarge.

Johanne synes at det er urettferdig at mennesker med minoritetsbakgrunn blir ansvarliggjort på vegne av et helt folkeslag. Hun påpeker videre at det er ufortjent at

mennesker med asiatisk utseende får «dårlig rykte» bare fordi viruset kommer fra samme verdensdel. En annen elev som også trekker frem rasisme i dagsaktuelle hendelser, er Ella. Hun forteller at hvis hjemlandet til hennes foreldre blir tatt opp i media eller snakket om på en negativ måte, har hun opplevd inntil flere ganger at: «folk har sagt til meg at jeg skal tilbake til der jeg kommer fra» eller at personer hun krangler med kaller henne «n-ordet». Hun forteller videre at dette provoserer henne, og gjør henne veldig sint og lei seg. I en forlengelse av innspillet til Ella, spør jeg de andre elevene under intervju 1 om hvordan de reagerer når de opplever rasisme:

Alfred: Jeg tror ikke jeg blir så sint, for jeg er liksom, jeg er liksom ikke *det*. Men hvis jeg hadde liksom vært *det*, så tror jeg det hadde klikka for meg. Blitt jævlig sint og ja

Utdraget viser hvordan det kan være vanskelig for etnisk norske elever å «sette seg inn i» følelsen av å oppleve rasisme. For mange er det enkelt å beskrive hva rasisme er, men virkningen av det, og hvordan det føles ut for mennesker som blir utsatt for det, virker å være mer utfordrende. Andre trekker også frem det de forstår som rasistiske hendelser i egne liv: «Pappa ble mobba for han var nordlending på ungdomsskolen» (10,j,n). «Når noen sier at det ikke finnes rasisme mot hvite som teknisk sett blir forskjellsbehandla på grunn av hudfarge som er rasistisk» (10,g,n). Begge disse elevene ser ut til å ha en forståelse av at rasisme innebærer forskjellsbehandling basert på kulturtrekk, og forsøker basert på denne forklaringen og sette rasisme inn i et perspektiv som de kan relatere til.

4.4 Fremmedgjøring og definisjonsmakt

Jeg har så langt i presentasjonen og analysen av datamaterialet beskrevet hvordan elevene forstår rasisme basert på skoletrinn, familiær bakgrunn og gjennom ulike perspektiver. Et funn som har gjort seg gjeldene gjennom disse beskrivelsene, er hvordan elevene plasserer seg selv i møte med rasisme. Dette blir særlig tydeliggjort i datamaterialet gjennom to forhold: Først og fremst basert på fremmedgjøring ved at elevene enten referer til *seg selv* eller til *andre folk* når de skal forklare hva rasisme betyr eller kan være i praksis, men også gjennom hvordan etnisk norsk elever tillegger minoritets elevene definisjonsmakt i møte med hva som er rasistisk og ikke.

I tankekartene som gjenspeiler elevenes oppfatning av rasisme, blir «andre folkegrupper», «andre land», og «utlendinger» nevnt flere ganger. Disse beskrivelsene er forbeholdt elevene med etnisk norske foreldre, og fremstår på mange måter som en fremmedgjøring av rasisme i møte med «seg selv» eller «oss». En rekke andre sitater fra spørreundersøkelsen vitner også om elevenes forståelse av rasisme som en handling rettet mot bestemte folkeslag, og som handler om mangel på tilhørighet eller utenforskap: «Hvis man krenker en som er svart feks man sier de tilhører ikke her» (9,g,ie), «Mørkhudete som blir kalt bæsj. Ape til mørkhudet» (10,j,n), «Å si til folk at de skal dra tilbake til hjemlandet sitt og si n-ordet» (8,j,n), «Hat på mørkhuda mennesker» (10,j,n).

I intervjuene velger også Alfred i flere sammenhenger å skille mellom «nordmenn» og «flyktninger» eller «de andre» når han snakker om rasisme, mens Kjell mener at rasisme handler om «raser» og at det «går jo mest innenfor mørkhudete». Elevene ser ut til å forstå rasisme som noe som rammer andre enn nordmenn, og forbinder spesielt rasistiske handlinger med minoritetsgrupper. Et annet relevant funn i denne

sammenhengen, er hvordan elever snakker om rasisme, eller andre etnisiteter når det bare er etnisk norske til stede.

Sindre: Jeg spilte fotball før da, og i garderoben før trening og sånne ting, er det mye mer prating, liksom sånn stygt om andre folkegrupper og sånne ting da, når vi liksom var bare gutter sammen da, så sier kanskje, sier mange fort n-ordet da, uten egentlig å tenke over det før treninga da, og da er det liksom, da kan man liksom si, da kan man si «islam er en terrorreligion» da.

Isabella: og ingen reagerer?

Sindre: Det er liksom ikke noe svær greie som blir gjort ut av det.

Isabella: Jeg tror det er mange som putter rasisme inn i humor, ser på det som gøy så lenge det er en joke, også sier man bare at det er tull, men det er jo fortsatt rasistisk på en måte, men skal ikke bare glemme det bare fordi det var gøy.

Jeg: Hvorfor tror du det er mer akseptert i en fotballgarderobe da?

Sindre: Jeg tror det har mye med at det, det er mange der, det er liksom, det er mange som ler, og vi prater og skravla går ikke sant, og da, og da er det er liksom greit å tulle med alt mulig da liksom. Og det kan jo være, og jeg mener at det skal være greit å tulle med alt, så lenge det er tydelig at det er satire da, og da kan det, det er liksom en grense uansett da, grensa er liksom før terrorreligion da.

Sindre opplever at rasisme er en del av «satiren» i fotballgarderoben, og at det her blir sett på som humor. Selv om han presiserer at det er en grense, synes han også at det skal være «greit å tulle med alt mulig». Denne grensa er imidlertid vanskelig å vite hvor går. I intervju 4 diskuterer elevene hvordan ingen mennesker er født rasistiske, men at man blir påvirket av samfunnet man lever i. Jessica påpeker at rasisme i Norge er normalisert og at dette er problematisk fordi nordmenn ikke selv opplever seg som rasistiske fordi de blant annet slipper unna med rasistiske kommentarer. I utdraget over ser humor ut til å være et forsvar mot anklager om rasistiske kommentarer. Spørsmålet som melder seg her, vil være hvem som har *rett* til å bestemme hva som faktisk er rasistisk eller ikke.

Når jeg spør elevene i intervju 2 hvordan de reagerer når de ser eller opplever rasisme, synes Elina dette er vanskelig å svare på:

Elina: Når du er, ikke er mørk, holdt jeg på å si, så er det vanskelig å liksom vite hva du skal si og sånne ting. Om du kan stå for saken eller om du må være stille eller hva du må gjøre.

Elina fremmer her et synpunkt om at rasisme bare er forbeholdt «de mørke» og at siden hun selv faller utenfor denne kategorien, er det vanskelig for henne å uttale seg eller reagere når rasistiske hendelser oppstår. Et tilsvarende syn virker også Else å ha når hun i den samme diskusjonen ytrer:

Else: Jeg er litt redd for å oppfatte det feil da, det er jo ikke noe jeg opplever, jeg har ikke kjent på det selv, men eller liksom, forstå tolke en situasjon feil, ved å uttale meg feil om det.

I tillegg til at hun deler Elina sin usikkerhet over hvordan hun bør handle, er hun også redd for å uttale seg «feil» om rasisme. Dermed tillegger hun rasismebegrepet en definisjonsmakt hun selv ikke oppfyller kravene til å svare på. Denne definisjonsmakten kommer enda tydeligere frem i intervju 1, 3 og 4 der deltakerne representerer elever med ulik bakgrunn. Spesielt tydelig er det i intervju 4 hvor Andrea er den eneste med etnisk norsk bakgrunn. Når samtalen i dette intervjuet beveger seg over til diskusjonsoppgaven der elevene skal vurdere om hendelsene er rasistiske, blir Andrea helt stille. På direkte spørsmål hvor jeg spør henne om hun kan beskrive en rasistisk hendelse, eller fortelle hvordan hun reagerer, svarer hun «vet ikke» eller rister på hodet. Det kan tolkes at Andrea er av samme oppfatning som både Elina og Else, og er redd for å ordlegge seg *feil*. En annen faktor som skapte tydelige skillelinjer under intervju 4, er når Abdul før intervjusituasjonen spør meg hvorfor jeg har valgt å skrive en oppgave om rasisme ettersom jeg er «hvit» og kommer fra «Norge». Ved dette innspillet opplevde jeg at han insinuerte en holdning om at jeg, som hvit nordmann, ikke hadde rett til å forske på, eller uttale meg om fenomenet rasisme. Denne kommentaren kan også ha påvirket Andrea og hennes motivasjon til å delta i diskusjonen.

Et annet eksempel på hvordan definisjonsmakten blir tydelig under diskusjonene, er i intervju 3 når elevene skal diskutere om utsagnet «Hvor kommer du fra? Oslo. Ja, men hvor kommer du egentlig fra?» er rasistisk eller ikke:

Isabella: Ja, jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare om det er rasisme, for jeg synes at det kan være det, men det kommer an på hvordan du sier det og i hvilken kontekst du sier det.

Sindre: Ja, jeg mener egentlig akkurat det samme på den der da, det har veldig mye med hvordan du sier det å gjøre.

Johanne: Ja, jeg har jo hørt det spørsmålet der siden jeg er asiater. (...) Så jeg har jo fått hørt det spørsmålet der sånn når jeg sier at jeg er fra Norge, så spør de jo sånn: hvor kommer du egentlig fra? Men for meg, så tenker ikke jeg på det som rasisme, fordi at de ser jo at jeg prater jo norsk, men atte jeg liksom, hva skal man si, at jeg kommer fra et anna land, og liksom, jeg tenker egentlig ikke på at det er rasisme i det, fordi de tenker jo ikke noe vondt i det at de sier det.

Her starter Isabella og Sindre først en diskusjon om at det i enkelte tilfeller kan være rasistisk, men at det er situasjonsbestemt. Når Johanne følger opp ved å si at hun ikke oppfatter dette som rasisme basert på egen erfaring, sier de andre seg umiddelbart enig med hennes konklusjon og unnlater å diskutere utsagnet videre. De viser dermed stor respekt overfor Johanne sine selvopplevde erfaringer, og sier seg enig i at utsagnet ikke er rasistisk selv om de i utgangspunktet reflekterte over at det kunne være det. En lignende rollefordeling oppstår også i intervju 1 når Kåre spør Ella om hun kan bekrefte eller avfeie om det er rasisme i deres nærområde:

Kåre: Jeg vil ikke si at. Eller har du, eller er det mange som, eller jeg vet ikke jeg, men jeg føler at det ikke er så mange som blir, i hvert fall ikke her, tror jeg. Eller? Blir det mange her som blir mobba for rasisme?

Ella: Jeg tror ikke det er så mange her, men på [naboskolen] og sånn.

Kåre stoler ikke på egen dømmekraft når det kommer til å vurdere forekomsten av rasisme. Han velger derfor å henvende seg til Ella. På så måte får han bekreftet påstanden av en person med utenlandsk bakgrunn.

4.5 Ulike aktørers informative rolle

Siden jeg i denne samfunnsdidaktiske studien vurderer rasismens og begrepslæringens muligheter, var det hensiktsmessig å spørre elevene om hvor de lærer om rasisme og om tematikken blir vektlagt i samfunnsfaget på skolen. Dette har vist seg å være noe utfordrende for elevene å svare på, da de i ulik grad mestrer å sette rasisme i sammenheng med beslektede begreper og hendelser.

Jeg: Har dere snakket om rasisme i samfunnsfag?

Anne: Nei, ikke mye, ikke noen ting

Kåre: Vi har ikke hatt en time som het «Nå skal vi snakke om rasisme»

Alfred: Nei

Selv om elevene her påstår at de ikke har jobbet med rasisme på skolen, forteller de likevel i andre deler av intervjuet at de i samfunnsfag har lært at ordet «neger» stammer fra slavetiden og at mennesker på denne tiden var delt inn i over- og underklasse. De forteller også at de har snakket om BLM-hendelsen på skolen og om hvorfor politiet blir «hata i USA». Elevene fra intervju 2 sier også at de ikke har snakket eksplisitt om rasisme, men at de har sett filmer som «Twelve Years a Slave» og «The Hate U Give» og snakket om tematikken i etterkant. Det er kun en av klassene som samlet vedkjenner at de har lært om rasisme i samfunnsfag på skolen. Elevene fra denne klassen har lært om rasisme ved at læreren deres, med utenlandsk bakgrunn, har fortalt om personlige hendelser som han har opplevd i Norge. Flere av elever påpeker blant annet at samtaler med læreren er lærerikt fordi de kan stille spørsmål om det de lurer på, samtidig som at de forstår bedre hvordan hverdagsrasisme oppstår og hvordan det føles av de som rammes av det.

Som en forlengelse av spørsmålet om hvordan rasisme vektlegges i samfunnsfaget, spurte jeg også elevene som deltok i intervjuene om de synes rasisme er relevant å snakke om på skolen og eventuelt hvorfor det er det. På dette spørsmålet hadde særlig Isabella en klar oppfatning av hva hun tenkte rundt dette:

Jeg tenker jo at det er viktig å anerkjenne at rasisme er et problem, og at det er noe vi som samfunn bør bli bedre på, og gjerne ta å fortelle om rasismens historie (...), og viktig historie som er relevant den dag i dag. Fordi at for det første så vil sikkert mange føle mer sympati og bli enda mere interessert i det, vi vil lære mer om det fordi det er veldig interessant, og det å kunne la ungdommen komme med sine meninger, og at man kan ha et sted å snakke fritt om det.

I utdraget kan vi se at Isabella mener at det er viktig å «anerkjenne at rasisme er et problem», og at skolen er en fin arena der elever kan «komme med sine meninger» og «snakke fritt om det». I lys av Isabella sin betraktning, diskuterer elevene fra intervju 3 en hendelse som oppstod i deres nærmiljø, og som ble trukket frem og snakket om på skolen. Elevene husker dette som en lærerik opplevelse der læreren forklarte hva som hadde skjedd, og de fikk muligheten til å snakke om hvordan de opplevde hendelsen og

hva de følte om den i etterkant. Basert på denne erfaringen, innleder Isabella videre en diskusjon om hvordan skolen kan være en viktig arena for å forebygge rasistiske holdninger:

En av de tingene man burde lære, hvert fall der når man er ungdom, og man ikke helt vet hvem man er, man vet kanskje ikke meningene sine helt, du føler deg påvirket av alt og alle da, jeg føler det er viktig å lære, på en måte sunne holdninger da, til akkurat det. For det er kanskje mange som lærer ting hjemme, som er ting man ikke burde si, fordi man har rasistiske foreldre med hatefulle ytringer, og det er også kanskje fint å få høre om historien, og høre om slavene og alt sånt før man bare slenger ut for eksempel n-ordet. Da føler du mere sympati og du skjønner mere av hva som har skjedd før da.

Isabella opplever at det er viktig med et bredt perspektiv på rasisme for å forstå hvorfor enkelte hendelser eller ord blir oppfattet som rasistisk. Hun uttrykker et behov for å «høre om historien» for å føle mer «sympati». Elevene fra de resterende intervjuene var også enige i at rasismeundervisning burde være en større del av skolen. Både elevene fra intervju 1 og 2 mente at slik undervisning var relevant for å lære mer, og for å vite hva man kan si og ikke. Elevene fra intervju 4 mente at rasismeundervisning var relevant for å skape et godt miljø og for å bidra til mer toleranse mellom elever fra ulike land.

Naturligvis kan disse utelukkende positive holdningene til rasisme som tematikk i skolen, være et resultat av at elevene ønsker å etterstrebe *korrekte* svar overfor meg som forsker. Ettersom at forskningsprosjektet innebærer rasisme, og elevene blir intervjuet i skolesammenheng, kan formuleringen «Er rasisme relevant å snakke om i skolen?» virke å søke etter bestemte positive svar. Spørsmålene handler ikke lenger om deres egen forståelse, men hva de tror. Det kan derfor tenkes at elevene påvirkes til å svare det de tror jeg vil høre, fremfor hva de egentlig mener.

Ser man skolens rolle gjennom et lærers perspektiv, kommer det frem gjennom Larsen (2021) sin pågående masteroppgave, at ungdomsskolelærere til en viss grad vegrer seg for å ta opp rasisme som tema i undervisning. Deres opplevelse av å undervise om rasisme, oppfattes som både utfordrende, sårt og vanskelig. Enkelte lærere uttrykker frykt for å ordlegge seg feil, og samtidig komme til fare for å støte elevene med minoritetsbakgrunn. Det kommer også frem at lærerne opplever at de selv ikke har nok kunnskap rundt tematikken. Selv om lærerne vedkjenner at rasisme er noe elevene kommer til å møte på senere i livet, legger de likevel vekt på om hvorvidt de burde «skåne» elevene for dette i skolen eller ikke.

Når det kommer til elevene som svarer «ja» på at de har jobbet med det i samfunnsfaget, skiller 9. trinn seg betraktelig ut. Sammenlignet med elevene fra 8. trinn og 10. trinn der de færreste vedkjenner at rasisme er tematisert i samfunnsfaget, oppgir nemlig en stor andel fra 9. trinn at rasisme har blitt snakket om. Elevene fra dette trinnet underbygger svaret med at undervisningen om rasisme gjerne er rettet mot Black Lives Matter og utenlandske hendelser: «Ja, vi har snakket om ting som har skjedd i verden» (9,g,n), «Ja, vi har jobbet litt med hva rasisme er og hvor det foregår mest» (9,j,n), «Hadde mye om dette i BLM-bevegelsen» (9,j,n).

På det avsluttende spørsmålet i spørreundersøkelsen, fikk elevene mulighet til å oppgi hvilke andre steder de lærer om rasisme. Når det kommer til andre fag utover

Samfunnsfaget, blir KRLE trukket frem flest ganger og er representert innenfor svarene fra samtlige klasser. Dette tyder på at KRLE er en sentral arena i skolen med muligheter for å diskutere rasisme. Resten av svarene fra oppgave 9 har jeg valgt å fremstille i tabell 11:

«Hvilke andre steder har du lært om rasisme?»	8. trinn	9. trinn	10. trinn
		22 stk	24 stk
Andre fag	5	6	29
Hjemme	12	7	39
Blant venner	13	2	37
Internett/Sosiale medier	17	12	51
Nyheter	17	8	49
Film/serie	14	2	46
Bøker	4	1	13
Museum	2	0	7
Annet			Spill, musikk

Tabell 11: Frekvensanalyse for elevenes svar på oppgave 9 i spørreundersøkelsen

Tallene som inngår i tabellen, viser hvor mange elever fra hvert trinn som lærer om rasisme på de ulike plattformene. Ut ifra disse tallene, ser vi at den aller største andelen av elevene lærer om rasisme gjennom internett/sosiale medier eller nyheter, mens de færreste lærer om rasisme gjennom bøker og ved besøk på museum. Basert på hvor tilgjengelig slike digitale kanaler er for ungdom i dag, og måten disse kanalene deler innblikk fra hele verden på kort tid, er det ikke overraskende at det er slike plattformer gir elevene mest informasjon. I intervjuene forteller elevene at de særlig bruker applikasjonene Instagram og Tiktok for å høre på andre dele sine opplevelser, eller deler støtteerklæringer. Samtidig trekker flere også frem internett som en praktisk læringsarena fordi de gjennom google og andre nettsider kan «søke på alt de lurer på».

Det er også en stor andel av elevene som oppgir at de lærer om rasisme hjemme. Dette blant annet frem i intervjuene der flere elever uavhengig bakgrunn og trinn forteller at de gjerne snakker om det rundt middagsbordet. Dette er også en arena elevene opplever at de kan snakke fritt om tematikken, og lære om ulike sider ved den som de synes er vanskelig.

4.6 Oppsummering

I de foregående delkapitlene, har jeg trukket frem og belyst det jeg anser som empiriens mest sentrale funn. Jeg har gjennom denne presentasjon forsøkt å kartlegge hvordan elevene beskriver rasisme, og hva som ligger til grunn for beskrivelsene.

Det er interessant å se hvor mange ulike ord og beskrivelser som kommer frem i de ulike tankekartene, og i hvor stor grad elevenes forhold til rasisme varierer. Selv om mengden av ord vitner om ulike forståelser, ser man likevel at ord som «hudfarge», «religion», «neger» og «svart» går igjen hos flere. En nærmere analyse viser også at «Black Lives Matter/BLM» sammen med «USA», «George Floyd» og «politi» utgjør en stor andel av det samlede resultatet. Utover elevenes generelle ordvalg, avdekker også analysen hvordan rasisme beskrives ulikt på tvers av trinn. Blant funn som skiller elevene fra 8. trinn, er at rasisme blir presentert som «slemme» handlinger og «mobbing», mens det blant elevene fra 9. trinn er et særegent fokus på vestlige samfunn i form av «USA», og

«hvite». Elever fra 10. trinn er på sin side alene om å trekke inn «diskriminering», «undertrykkelse» og samtidig relatere rasisme til den norske organisasjonen «SIAN».

I møte med elevenes beskrivelser av antirasisme, er det bred enighet om at dette kan trekkes opp mot «likeverd/likestilling» og «BLM». Likevel fremstår det her noe mer usikkerhet blant elevene fra de to laveste ungdomstrinnene. Der elevene fra 10. trinn benytter ord som «multikulturelt land», «likeverd» og «rettferdighet» bruker elevene fra 8. trinn ordene «snill» og «behandla likt». Et annet sentralt funn i analysen av elevenes assosiasjoner med antirasisme, er også 9. klassingenes bruk av «Norge» «Europa» og «hvite» som en motsettende beskrivelse av rasisme.

Når det kommer til elevenes beskrivelser av rasistiske hendelser, er disse kategorisert i tre hovedfunn som presenteres gjennom tre ulike perspektiv. Først og fremst utgjør den største andelen beskrivelser av drapet på George Floyd og begreper som er sentrale innenfor BLM-bevegelsen. Utover beskrivelser av denne konkrete hendelsen, inneholder også samtidsperspektivet elevens beskrivelser av rasisme som normalisert i samfunnet. Særlig retter elevene med utenlandsk bakgrunn fokuset mot skjellsord og rasistiske kommentarer i hverdagen. Innenfor det historiske perspektivet, trekker elevene frem rasisme i historiske epoker eller hendelser der rasisme har vært innlemmet i samfunnet. Slavetiden blir blant annet nevnt flere ganger, og settes i sammenheng med opphavet til ordet *neger*. Det siste perspektivet velger jeg i analysen å beskrives som «personlig». Dette perspektivet forekommer minst i datainnsamlingen, men anses likevel som relevant basert på variabelen som forutsetter perspektivet. Personlige erfaringer er nemlig utelukkende presentert av elever med utenlandsk bakgrunn. Funnet er derfor svært sentralt for å vise hvordan opplevelsen av rasisme varierer i forhold elevenes familiære bakgrunn. Relevant i møte med det personlige perspektiv, er også elevenes beskrivelser som vitner om fremmedgjøring og definisjonsmakt. Dette er sentrale funn i analysen som vitner om tydelige skillelinjer mellom majoriteten og minoritetens forhold til rasisme og til hverandre.

Den siste faktoren som blir trukket frem i analysen, er hvorvidt ulike aktører bidrar med informasjon om rasisme. For å finne svar på dette, har jeg tatt utgangspunkt i skolen, og videre undersøkt hvordan andre aktører erstatter eller forsterker inntrykkene elevene innhenter fra undervisning. Basert på spørreundersøkelsen, kommer det frem at en stor andel elever svarer «nei» eller «vet ikke» på om de har arbeidet med rasisme i samfunnsfaget. Dette oppleves som et overraskende resultat, da elevene som deltar i intervjuet også forteller om skoletimer som har inneholdt både slavetiden, BLM og ulike filmer som alle tar for seg rasismeproblematikk på ulike nivå. Likevel er elevene i stor grad overbevist om at de lærer mest om rasisme ved å bruke internett, sosiale medier, se på nyheter eller snakke med familien hjemme.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte de empiriske hovedfunnene opp mot studiens teoretiske rammeverk. Drøftingen vil bli systematisert og presentert gjennom tre kategorier. Disse kategoriene gjenspeiler oppgavens forskningsspørsmål:

1. *Hvordan beskriver elevene rasisme?*
2. *Hvilke hendelser anser elevene som rasistisk?*
3. *Hvor lærer elevene om rasisme?*

Innenfor hver kategori, er målet å gi svar på spørsmålet ved å se analytiske funn i sammenheng med ulike teoretiske innfallsvinkler. På denne måten ønsker jeg å begrunne mine fortolkninger i lys av presenterte teorier og tidligere forskning. Avslutningsvis vil kapitlet gå over i en oppsummerende drøfting, der hovedfunnene i lys av forskningsspørsmålet vil trekkes inn i et forsøk på å besvare studiets overordnede problemstilling.

5.1 Hvordan beskriver elevene rasisme?

I løpet av kapittel 4.1, har vi fått et innblikk i hvordan elevene har varierte forståelser av hva rasisme er, og hvilke ord eller fenomener de forbinder med dette. Funnene viser at de fleste elevene assosierer rasisme med urettferdig behandling av mennesker basert på blant annet ytre trekk og religiøs bakgrunn. Denne forståelsen kan på mange måter ses i sammenheng med måten Bangstad og Døving (2015) definerer begrepet. De mener nemlig at rasisme oppstår når individer utestenges eller diskrimineres fordi de anses som kulturelt mindreverdige enn andre grupper. Selv om denne forståelsen er mest fremtreden, er det likevel betydelige variasjoner i elevenes beskrivelser. Særlig gjør disse seg gjeldene basert på deres alder, etnisk opphav og erfaringer.

Ifølge Ophir (2012), Berenskoetter (2017) og Koselleck (2007) handler betydningen av et fenomen om noe som skapes, og noe som varierer basert på personene som definerer det. Betydningen handler derfor på en side om måten vi avgrenser det på, men det handler også om mennesket som avgrenser og definerer det. Det har derfor vært sentralt å vurdere konteksten av elevenes forståelser, for å se hvilke faktorer som definisjonene belager seg på. Mine funn avdekker blant annet hvordan elevenes skoletrinn spiller en viktig rolle for hvordan de beskriver og derfor også forstår rasisme. Elevene fra 8. trinn har et fraværende ordforråd når de skal beskrive rasisme, noe som også resulterer i at de fremmer en uklar forståelse. Elevene fra 10. trinn mester på en annen side å sette rasisme i en større sammenheng med andre komplekse begrep, og viser derfor en bredere forståelse. På denne måten avdekker analysen en språklig progresjon fra elevene på det laveste ungdomstrinnet og frem til elevene på det høyeste ungdomstrinnet.

Den språklige progresjonen viser også elevenes utvikling av abstraksjonsnivå i forhold til begrepene. Der flere av elevene på det laveste ungdomstrinnet kun evner å beskrive rasisme helt konkret, behersker de eldste elevene å snakke om rasisme på et overordnet, og mer abstrakt nivå. Koselleck (2007) presiserer hvordan abstrakt begrepsforståelse er sentralt for å forstå samfunnsendringer og for å forstå opphavet til hendelser og konflikt. Måter vi behersker å forklare tilhørende begrep som inngår i fenomenet er derfor med på å avgjøre hvor god forståelse vi har. Ettersom elevene fra det laveste alderstrinnet i mindre grad evner å definere rasisme ved bruk av beslektede

begrep, tolkes også dette som at de ikke innehar en tilstrekkelig begrepsforståelse. For at elever skal tilegne seg slike ferdigheter, mener Kvande og Naastad (2020) at elevene bør tillegges en begrepskasse som gir de muligheten til å forstå verden. Et lignende verktøy blir også vurdert gjennom arbeidet til Magnesholen (2016) som fremmer bruken av egendefinerte begrepsordbøker. Her kommer det frem at vedvarende arbeid med begrepsforklaringer, øker elevenes begrepsforståelse og at elevenes aktive rolle i opplæringen er sentral.

Opphavet til forskjellene som gjør seg gjeldene basert på trinn, kan naturligvis forklares ved at elevene fra 10. trinn i større grad har hatt innføring og fokus på tematikken sammenlignet med elevene fra 8. trinn. Ut ifra læreplan går det blant annet frem at rasisme og dybdelæring i større grad vektlegges i ungdomsskolen sammenlignet med mellomtrinnet som elevene på 8. trinn kommer fra. Disse elevene har i tiden før datainnsamlingen fulgt undervisningen og LK06, og i disse kompetansemålene etter 7. trinn finnes det ikke et eksplisitt fokus på rasismebegrepet (Utdanningsdirektoratet, 2013). Rasisme er på en annen side presisert opptil flere ganger i kompetansemålene fra LK06 etter 10. trinn.

Et annet funn i arbeidet med å kartlegge ungdomsskoleelevenes beskrivelser av rasisme, viser hvordan beskrivelsene også varierer basert på foreldres fødested. Etnisk norske elever har gjennomgående fokus på etnisitet og religion, samt utenlandske hendelser som BLM-bevegelsen. Blant elevene med utenlandske foreldre er det til gjengjeld de færreste som trekker frem BLM. Disse elevene beskriver heller rasisme gjennom skjellsord og forskjellsbehandling av minoriteter. Forholdet mellom elevenes forståelse og bakgrunn, kan i stor grad kartlegges gjennom sosialkonstruktivismen og Vygotskijs læringsteori. Først og fremst handler sosialkonstruktivismen om hvordan ulike mennesker opplever seg selv og andre i møte med konflikt, og hvordan man påvirkes av erfaringer med sosiale prosesser (Martinussen, 1991). Videre fremmer Vygotskij et syn om at «menneskelig tenkning utvikles gjennom deltakelse i ulike sosiale fellesskap» (Witteck, 2013, s.56). Dette innebærer at vi tar med oss våre erfaringer inn i vår tolkning av omverden. Trolig har de færreste elevene med etnisk norsk bakgrunn blitt utsatt for rasisme selv, og kan derfor ikke relatere begrepet til egne erfaringer, tilsvarende elevene med utenlandsk bakgrunn. Elevene med utenlandske foreldre har på sin side et nærere forhold til rasisme gjennom selvopplevde hendelser eller gjennom hendelser fortalt av nær familie. Disse elevene har også bedre forutsetninger for å forstå rasismebegrepet innenfor egen livsverden, og derfor et bedre utgangspunkt for å forklare rasisme i et nærere perspektiv.

Elevers erfaringer og oppdragelse som relevant for deres begrepsforståelse, kan også underbygges i Kosellecks (2007) begrepsanalyse og gjennom Bourdieus habitus (Wilken, 2006, s.35). Her trekker menneskers kulturelle bakgrunn og oppvekstmiljø som sentralt for hvordan vi reagerer og forstår ulike situasjoner. Mennesker har gjerne bedre forutsetninger for å håndtere kjente situasjoner de har møtt før, sammenlignet med ukjente situasjoner. Dette vitner også om hvordan elevene med god kjennskap til rasisme, eller et utarbeidet begrepsapparatet, i større grad mestrer å beskrive fenomenet sammenlignet med elevene uten erfaring eller tilsvarende ordforråd. Ella og Jessica forteller blant annet hvordan de har opplevd å bli diskriminert basert på sin utenlandske bakgrunn, og hvordan rasisme bidrar til å skape et skille mellom Norge og mennesker med utenlandsk opprinnelse. Elever som på en annen side ikke har opplevd rasisme selv, må heller forankre sin forståelse i forklaringer de har blitt tildelt av andre.

Forskjeller i oppvekstmiljø og tilnærminger til rasisme kan derfor være avvikende, og skape motstridende bilder på hva rasisme er. Det er i denne sammenhengen sentralt at elevene får tilsvarende innføring i begrepslæring tilknyttet rasisme og samtidig opplyser hverandre om sine erfaringer for å kunne forstå ulike sider ved fenomenet, uten at de *låser* seg til én definisjon.

For å avdekke flere nivå av elevenes beskrivelse av rasisme, er elevenes forståelse av antirasisme også betydningsfull. Sammenlignet med elevenes assosiasjoner til rasisme, der kulturell bakgrunn og ytre kjennetegn blir prioritert, blir antirasisme i aller størst grad forstått som likhet, likestilling og likeverd. Basert på dette funnet, ser det ut til at elevene har en oppfatning av at rasisme og antirasisme er et skille mellom «godt» og «ondt». Dette kan blant annet forklares med elevenes beskrivelser av rasisme og antirasisme som motstridende begrepspar som «mørk» versus «hvit», «urettferdig» versus «rettferdig», «forskjellsbehandling» versus «likestilling», og til slutt «USA» og «Trump» versus «Norge» og «Europa». Rasisme blir altså sett på som en handling, og noe som angår mennesker med bestemte karaktertrekk, mens antirasisme blir beskrevet som universelle verdier og holdninger. Ved å se et begrep i sammenheng med både beslektede, men også motstridende begreper, mener Koselleck (2007) at vi oppnår forståelse av begrepet gjennom flere lag og derfor også har mulighet til å vurdere begrepets helhetlige funksjon. Disse lagene av mening innenfor et avgrenset begrep, gir oss forståelse av den varierte betydningen, men også mulighet til å forstå forekomsten. I intervjuene kommer det frem at antirasisme er et vanskelig ord for elevene å beskrive. Dette kan også være med på å forklare hvorfor elevene i mindre grad klarer å trekke lange linjer mellom rasisme og større samfunnsforhold. De klarer på en side å beskrive hva de personlig forstår med rasisme, men har på en annen side problemer med å forankre det i større sammenhenger.

Selv om fremstillingen av begrepsparene vitner om en implisitt og skjev balanse, bruker elevene hverken ordet makt, eller skjeve relasjoner, når de beskriver rasisme. Overrein og Smidt (2010) trekker frem at forståelsen av maktbalanser i samfunnet er en utfordrende del av samfunnsfaget, fordi det krever innføring i komplekse begrepsforestillinger. Ønsker man at elevene kan beherske å se fenomener i en større sammenheng, må man også gi dem innføring i begreper som gjør det mulig for dem å beskrive sammenhengene. De underliggende og internasjonale maktkampene som finnes innenfor rasisme, er mindre synlig i elevenes beskrivelser, og det kan derfor se ut til at de ikke forstår, eller har fått innføring i dette. Riktignok ser Elina og Else sammenhenger mellom antirasisme og styresmakter i et land da de presenterer forholdet mellom multikulturelle land og likeverd og åpenhet for forskjeller. Jentene har en forståelse av at rasisme innebærer forskjeller og mindreverd i møte med ulike kulturer og etnisiteter, og at åpne, multikulturelle land er løsningen på å forebygge rasisme. Utover dette perspektivet, er det ingen andre elever som trekker frem styresmakter eller politiske perspektiv i møte med rasisme eller antirasisme.

Gjennom elevenes beskrivelser av rasisme, er det påfallende hvordan de etnisk norske elevene adresserer rasisme i et vekslende forhold mellom «de andre», «innvandrere» og «mørkhudede». Dette kan ses i sammenheng med Marianne Gullestad (2002) sin fremstilling av skillet mellom «nordmenn» og «innvandrere». Det folk omtaler som «innvandrere» blir oftest ment å være mennesker med «mørk hudfarge». En problematisk inndeling fordi «nordmenn» i aller høyeste grad også kan ha utenlandsk avstamning eller ulike hudfarger. En slik kategorisering kan på mange måter anses å være en mekanisme

som fører til den skapte forestillingen «de andre», hvor «de andre» kun belager seg på ytre faktorer. Dette resulterer i at nordmenn så vel som asylsøkere eller flyktninger støtes vekk fra «oss»-gruppen.

Enda tydeligere vises annengjøringen, ved at enkelte elevene beskriver at forskjellsbehandling og rasisme oppstår som et resultat av sosioøkonomiske forhold. Dette er et perspektiv som i stor grad baserer seg på stereotypiske fordommer og uvisshet om andre landområder. En slik forståelse av rasisme kan relateres til det Said (1994) kaller «Orientalismen» og om hvordan rasisme oppstår basert på forestillinger om at den vestlige verden er overlegen og mer ressurssterk sammenlignet med den ikke vestlige verden. Store forskjeller og ujevn maktbalanse oppstår fordi Vesten har et forestilt bildet av hvordan andre har det. Ettersom dette er utsagn fra ungdomsskoleelever, tolker jeg det imidlertid slik at holdningen er uintendert annengjøring basert på tillærte eller forestilte inntrykk. Desto viktigere er det likevel å problematisere at holdningene finnes. Både Iversen (2014), Kvande og Naastad (2020) og Howell og Melhuus (2014) fremmer alle at et skille mellom «oss» og «dem» på mange måter er et naturlig når man snakker om seg selv i forhold til andre. Det er derfor ikke inndelingen i seg selv som er problematisk, men heller måten vi eventuelt tillater oss å tillegge andre grupper urettmessige og generelle egenskaper. Kategorisering blir nemlig konfliktfylt når flere personer avgrenses og forstås som en ensartet og samhandlende gruppe, som igjen resulterer i marginalisering. I et didaktisk perspektiv handler det derfor om å rette søkelyset mot hvordan og hvorfor dette oppstår, og forhindre at elevene tilegner seg disse fordomsfulle og forestilte inntrykkene av andre verdensdeler.

5.2 Hvilke hendelser anser elevene som rasistisk?

Ut ifra elevenes beskrivelser har det kommet frem at deres forståelse av rasistiske hendelser i stor grad preges av dagsaktuelle saker. Mest fremtreden er elevenes beskrivelser av drapet på George Floyd, og hvordan USA og politi kategoriseres som rasistiske basert på denne hendelsen. Dette anser jeg som et svært interessant funn da det kan tolkes som at oppmerksomheten rundt BLM i kjølvannet av drapet på George Floyd, har resultert i at norske elever opplever et mer distansert forhold mellom Norge og USA i møte med rasismedebatten. I følge Koselleck (2007) er det relevant å analysere et begrep i sammenheng med gitte hendelser for å se hvilke spenninger og forandringer begreper har i møte med disse. På denne måten kan begrepet ses i sammenheng med og forklares gjennom deltakende aktører og tilhørende begreper. I møte med BLM tillegges rasisme et bestemt innhold der rasisme oppstår i møte med afroamerikanere og politi. Selv om hendelsen finner sted i USA, langt borte fra elevenes hverdag, fremstår beskrivelsene som at de har et personlig forhold til episoden. BLM blir et bilde på både det rasistiske, men også det antirasistiske, og politiet blir samlet trukket frem som den fiendtlige aktøren. Denne forestillingen kan ses i sammenheng med det Olofsson (2014) og Straub (2005) beskriver som narrative forkortelser. Slike forkortelser viser til en avgrenset hendelse, med global og overordnet betydning. I et fremtidig perspektiv kan det tenkes at også Black Lives Matter får en tilsvarende stilling. Ved å si George Floyd, eller Black Lives Matter, ligger det til grunn et klart hendelsesforløp der politivold, systematisk diskriminering og kampen om like rettigheter står sentralt.

BLM-bevegelsen som en slik forkortelse underbygger først og fremst hvordan rasismebegrepet oppnådde globalt oppmerksomhet i etterkant av drapet på George Floyd. Men en problematisk side er også at oppmerksomheten kan resultere i at vi

undervurderer behovet for en systematisk og dyp forståelse av rasismen er et resultat av. Elevene er på en side tydelige på at de kategoriserer hendelsen som rasistisk, men har samtidig problemer med å beskrive presist hva som skjedde eller hvorfor den er rasistisk. Valget om å referere til hendelsen virker å kunne i at de, gjennom media eller av lærer, er blitt fortalt at den er rasistisk, og ikke fordi nødvendigvis fordi de opplever at den er det selv. Dette gjør det tryggere å vise til BLM og Floyd fremfor å beskrive en annen hendelse de ikke har fått *bekreftet* at er rasistisk.

I Mats Larsen (2021) sin masteroppgave kommer det frem at enkelte lærere foretrekker å bruke dagsaktuelle hendelser i sin rasismeundervisning. Dette innebærer undervisning som er til dels impulsiv fordi tematikken ofte trekkes inn uten at den er tilstrekkelig gjennomtenkt. Elevene blir dermed introdusert for en hendelse uten å nødvendigvis få dypere gjennomgang av hva den faktisk innebærer. Drapet på George Floyd blir betegnet som rasistisk, og BLM-bevegelsen blir introdusert som en antirasistisk reaksjon på dette. Spørsmålet er bare om elevene, utover denne tilnærmingen, oppnår et stort nok begrepsapparat i møte med tematikken slik at de selvstendig kan diskutere den utover det faktum at den er rasistisk. Dette handler ikke nødvendigvis bare om elevenes forståelse, men kan også ses i sammenheng med lærernes. Mangler lærerne selv et begrepsapparat for å snakke om rasisme i lys av slike spontane hendelser? Selv om dagsaktuelle hendelser fra utlandet anses som relevant for elevene, kan det også ses på som en måte å distansere seg på. I stedet for å ta opp rasisme i et hverdagslig og gjennomtenkt perspektiv, snakker heller lærerne om det i et isolert og fjernt perspektiv. Dette underbygger hvordan elevene stadig benytter eksempler utover egen hverdag og eget samfunn. De tilegner seg kunnskap om rasisme fra medier og utenlandske hendelser, og frastøter seg dermed ideene og forestillingene om at rasisme også inngår innenfor egen livsverden og samfunn.

Det er også noen elever som fremmer rasisme som dagsaktuelt gjennom et nært perspektiv. Særlig sentralt blant disse beskrivelsene, er hvordan elevene opplever at rasisme er normalisert i det norske samfunnet blant annet fordi den pakkes inn i humor og hverdagslige uttrykksformer. Minoritets elevene opplever at de må «godta» rasistiske utsagn fordi det kun er ment som en spøk og ikke rasistisk motivert. Dette underbygges videre av erfaringene til norske elever som forteller hvordan rasisme er en akseptert del av «ungdomsspråket» og «garderobespråket», eller gjennom spill og i humor. Balansen mellom ytringsfrihet og rasisme ser i dette tilfellet ut til å være hårfin. Det er nok også denne *gråsonen* som Said ønsker at skal blottlegges i atskillig større grad. Orientalismen skapes nemlig når den dominerende siden fremmer en forestilt illusjon som utvikler seg til å bli en allmenn sannhet (Maktabi, 1994). Fortsetter etnisk norske elever å forsvare rasisme med humoristiske betingelser uten at det blir sanksjonert, kan den rasistiske kjernen innlemmes og i verste fall forsterkes over tid. Karpe (2016) poengterer dette på en treffende måte med strofen «Jeg er ikke rasist, men skal liksom liksom-passet ditt bety noe?». Utsagnet innehar en implisitt nedlatende holdning mot nordmenn med minoritetsbakgrunn, og er et godt eksempel på hvordan enkelte «pakker» inn rasisme på en hverdagslig og tilslørt måte. Uansett om du mener at rasistiske utsagn er en form for humor, eller at du selv ikke er rasist, anses det likevel som rasistisk hvis du tillater deg selv å snakke nedvergende og fordomsfullt overfor andre grupper som du anser som forskjellig fra deg selv. Det handler ikke nødvendigvis om å bruke direkte rasistiske skjellsord, det handler også om budskapet du insinuerer.

For mennesker som ikke har opplevd rasisme selv, eller lært hva rasisme innebærer, kan det være vanskeligere å forstå hvordan utsagn påvirker andre. Dette kan også være grunnen til at elever opplever at det er greit å tulle med rasistiske kommentarer, eller stille fordomsfulle spørsmål angående hjemland eller bakgrunn. Gullestad (2002) påpeker hvordan nordmenn må konfronteres med sine tanke- og uttrykksmåter slik at de blir bevisste på annengjøringen de bidrar til. Som etnisk norsk elev på ungdomsskolen kan det være vanskelig å vite hvor denne grensa går, og det er enda vanskeligere for elever med utenlandsk bakgrunn å si i fra når de opplever diskriminering.

Et annet funn viser at elevene trekker rasisme inn i en historisk dimensjon. Det historiske rasismeperspektivet inkluderer blant annet Hitler og nazisme, samt historiske personer som Rosa Parks og Martin Luther King. Det aller største fokuset innenfor denne forståelsen, er likevel forholdet mellom rasisme og slavetiden. Flere av elevene ser ut til å forstå slavetiden som opphavet til rasisme, og at relasjonene som utspilte seg på den tiden, er grunnen til at det også i dag oppstår diskriminering og forskjellsbehandling. Kvande og Naastad (2020) påpeker hvordan vår historiebevissthet påvirkes av vår evne til å forstå sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid. Behersker vi det, er vi også kapable til å vurdere fenomener og hendelser i et større perspektiv. Ved at elevene trekker frem slavetiden i sin forståelse av rasisme, kan på en side vitne om at de avgrensner sin forståelse av rasisme til å omhandle fortiden, men det kan også innebære at de mestrer å se rasisme gjennom temporale sammenhenger. Hvilken forståelse som ligger til grunn er vanskelig å konkludere ut ifra spørreundersøkelsen, men kommer tydeligere frem under intervjuene. Særlig evner Isabella å se forekomsten av samtidens rasisme i lys av hvordan fenomenet opptrer i historiske hendelser. Hun mener blant annet at vi må forstå rasismens historie for å forstå hvorfor ulike ord og uttrykk oppleves som støtende og diskriminerende i dag. Denne holdningen harmonerer godt med Hatlens (2020) fremstilling av «historisk empati» som et nyttig didaktisk verktøy for å bevisstgjøre elever om fortiden og dermed også øke forståelsen av et fenomen i samtiden. Ved å sette seg inn i fortidens menneskers opplevelser av slavetiden og menneskelige grupperinger, kan man også lettere forstå opplevelsen av rasisme i dag.

5.3 Hvor lærer elevene om rasisme?

For at elever skal forstå kompleksiteten av samfunnsfaglige begreper, mener Mathé (2015) at det er avgjørende at de utstyres med relevante analysestrategier. Hassing (2009) og Koselleck (2007) foreslår at en slik analysestrategi blant annet bør inneholde en undersøkelse av hvordan begrepet er i bevegelse, og hvordan det historisk har endret seg i takt med samfunnet. Forståelse av samfunnsfaglige begreper er på mange måter en forutsetning for å forstå samfunnet i sin helhet, og i sin stadig skiftende form. Samfunnets utvikling er likevel et utfordrende aspekt ved samfunnsfaget i skolen, nettopp fordi det inkluderer disse komplekse begrepene, samt underliggende maktrelasjoner. Overrein og Smidt (2010) mener at dette underbygger hvordan ulike samfunnsforhold bør ses i en større sammenheng, hvor begrepslæring er en fundamental grunnstein i selve samfunnsfagsopplæringa. Rasisme vil i stor grad kategoriseres som et slikt begrep, og kompleksiteten vises blant annet gjennom elevenes forklaringer og bredden av mening som tillegges begrepet.

I datamaterialet mitt, er det uenighet blant elevene om hvorvidt rasisme blir tematisert i undervisninga eller ikke. Dette ser ut til å avgjøre basert på hvordan elevene mestrer å se sammenhengen mellom rasisme som et isolert og meningsbærende begrep, og

hvordan rasistiske holdninger og handlinger er implisitt representert innenfor gitte hendelser som blant annet slavetiden og BLM. Denne motstridende forestillingen kan sees i sammenheng med Kvande og Naastad (2020), og Koselleck (2007) sine beskrivelser av historiebevissthet og vår evne til å sette samtidens fenomener i sammenheng med fortid og fremtid. Kåre, som innledningsvis i intervjuet, relaterer rasisme til «mobbing» og beskriver USA som rasister, behersker kanskje ikke å koble denne rasismen opp mot slavetiden og den historiske bruken av rasistiske skjellsord. Når elevene påstår at de ikke har lært om rasisme på skolen, handler dette trolig om at de ikke har hatt konkret innføring i selve rasismebegrepet, men heller lært om det i en bredere sammenheng gjennom reelle og fiktive handlinger. Masteroppgaven til Hermansen (2019) viser at begrepslæringen hos flere lærere kun forutsetter begrepsavklaring, og ikke dybdeforståelse. I et forebyggende perspektiv vil dette være særlig problematisk for elevene med en uklar forståelse da en enkel definisjon ikke vil øke deres dybdeperspektiv av rasismens forekomst i praktiske hendelser.

I Larsen (2021) sin masteroppgave, kommer det også frem at enkelte lærere opplever ubehag i møte med rasismeundervisning, og gjerne ønsker å utelate tematikken i flerkulturelle klasserom for å forsikre seg om at man ikke sier noe feil, eller støter noen av elevene. Et resultat av dette er at rasisme kan bli underkommunisert i skolen, og eventuelle forebyggende tiltak blir nedprioritert. Rasisme blir ikke fremstillet på et dypt og sammenhengende nivå, men heller formidlet og «pakket inn» i historiske eller utenlandske hendelser. Basert på eget datamaterialet ser det ut til at slik undervisning er mot sin hensikt, da enkelte elever ikke mestrer å se hendelsene i et rasistisk perspektiv. De forstår gjerne at det er rasistisk av sin tid, men ikke at det har direkte sammenheng med rasismens forekomst i dag. På denne måten blir informasjonen avgrenset som et historisk eller utenlandsk fenomen, og ikke relevant innenfor deres samtidige livsverden og deres overordnede forståelse av rasisme. Et spørsmål i møte med dette er hvorvidt elevene hadde oppnådd en bedre forståelse av rasisme hvis undervisninga også la opp til diskutere innholdet i begrepet, og ikke bare forekomsten av det gjennom hendelser.

Et annet funn i møte med rasismeundervisning, er at samtlige elever fremmer et ønske om at rasisme som tematikk i undervisning bør innlemmes i større grad. Flere av elevene synes rasisme kan være vanskelig å snakke om, fordi de ikke ønsker å si noe feil. For å forhindre dette mener de at skolen kan være en fin arena for å lære om, og snakke fritt om det. Det kommer også frem at rasisme bør vektlegges for å gjøre elever mer tolerante og bevisste. Vokser de opp i hjem der familiemedlemmer har rasistiske holdninger, bør skolen være en arena som motvirker og forebygger disse. I dette møtet er begrepslæring sentralt for å gjøre elevene trygge på diskusjoner og uttrykksformer i møte med rasisme. Et viktig perspektiv i begrepslæring, er at elevene skal tilegne seg begreper som gjør at de kan snakke om og beskrive komplekse fenomener. Når det i empirien kommer frem at etnisk norske elever synes det er vanskelig å snakke om, viser dette at de mangler dyp kunnskap. Hvis man derfor lar være å snakke om det, eller tuller det bort, vil det være enda vanskeligere for elevene som utsettes for rasisme og snakke om det eller si i fra til sine venner. Stolare (2015) trekker frem hvordan arbeid med begrepskart og begrepshierarkier kan være gode innganger for å se hvordan begrep gjør seg gjeldene innenfor ulike samfunnsforhold. På denne måten får elevene innføring i begrepets sosiale forhold. Tilsvarende relevant er også Hassings (2009) didaktiske inngang gjennom den språklige trekanten. Hva er rasisme, og hvorfor ulike holdninger er rasistiske må ses i kontekstuelle sammenhenger for å gi mening.

Solhaug (2003) påpeker at begrepslæring bør innebære å se begrepet i sammenheng med omgivelsene. På denne måten får man innføring i begrepets betydning og praksis. Denne sammenhengen kan imidlertid være vanskelig å forstå både for voksne og barn, og det er derfor viktig at læreren selv innehar en begrepsbank i møte med rasisme. Dette krever systematisk planlegging, og bør ikke undervises spontant og sporadisk, slik det kommer frem at enkelte lærere gjør (Larsen, 2021). Elevenes opplevelser av at begrepslæring knyttet mot rasisme er en mangelvare, kan relateres til Kvande (2016) sine antagelser om at begrep sjeldent blir kontekstualisert i praksis. Istedenfor at elevene får opplæring i sammenhenger, blir begrepsavklaringer gitt isolert sett og uten rom for utforskning. Elevene mister dermed betydelig kunnskap om hvordan blant annet rasisme har utviklet seg eller hvilken rolle fenomenet har spilt innenfor ulike tider. De får heller ikke mulighet til å dele erfaringer eller bli gjort oppmerksom på egne diskriminerende tanker.

På spørsmålet om hvor de lærer om rasisme, trekker elevene frem sosiale medier, nyheter og hjemmet som sentrale kilder til informasjon. Denne inngangen til informasjon tillater elevene å spørre om, og søke opp alle slags spørsmål uten at medelever eller lærer setter spørsmålstegn ved formuleringene deres. De oppnår innsikt i ulike rasistiske hendelser, og de får en forståelse av hvilken virkning den har. Likevel innebærer særlig internett som informasjonskilde at elevene aktivt må gå inn for å tillegge seg denne kunnskapen uten at de veiledes på om informasjonen er rett eller galt. En inngang som kan problematiseres i sammenheng med Engens (2020) perspektiv på at elever i dag har for dårlig kompetanse i kritisk tenkning, og at de i mindre grad makter å vurdere holdbarheten i ulike kilder. Den økende tilgangen til internett gjør at skolen i mange tilfeller ender opp som elevenes andrehåndskilde. Dette gjør at de i stor grad blir overlatt til seg selv i møte med ukjent informasjon. I møte med begrepsforståelse mener Stolare (2015) at begrepslæring bør foregå gjennom samarbeid og med støtte fra læreren, for å nettopp motvirke at elevene tolker informasjon feil og tillegger seg uklare definisjoner. Støtten fra lærer er sentral for å veilede elevenes forståelse av begreper slik at de ikke innvoterer feilinformasjon. Det handler hele tiden om å utarbeide bred og kritisk kunnskap, og i dette arbeidet må ikke lærer undervurdere egen rolle eller *erstatte* egen kompetanse med digitale søkemotorer.

Elevenes forståelse av rasisme viser seg å påvirkes i stor grad av hvor de får informasjon fra, og særlig i lys av personlig bakgrunn. På samme måte som at de etnisk norske elevene referer til rasisme som forbeholdt «mørkhudede» mennesker og «de andre» beskriver også elever med utenlandske foreldre, rasisme som noe som angår «meg». Elever med utenlandsk bakgrunn lærer om rasisme ved å oppleve det selv i hverdagen, mens de etnisk norske elevene lærer om rasisme ved å høre om andre fortelle om det. Dette er en viktig årsaksforklaring på hvorfor elevene føler seg innenfor eller utenfor. Forestillingen om «hvite» og «mørke» blir på mange måter avgjørende for om man blir utsatt for rasistiske hendelser eller ikke. Dette forklarer også hvorfor elevene referer til «de andre» eller «seg selv» når rasisme skal forklares. Selv om jeg i oppgaven har drøftet hvorfor inndelinger av menneskegrupper er problematiske, fremstår det også nødvendig da spørsmålene angående rasisme og antirasisme åpner opp for en forståelse av to sider: de som utøver, og de som blir utsatt for rasisme. Både Iversen (2014), Kvande og Naastad (2020) og Howell og Melhuus (2014) påpeker hvordan mennesker naturlig kategoriserer andre inn i grupper basert på hvordan de oppleves annerledes fra oss selv. Det er derfor ikke kategoriseringen i seg selv som bør anses å være rasistisk,

men heller hvilke egenskaper som tillegges gruppene som kategoriseres som ulike fra oss selv.

Et annet interessant møte mellom elevenes opplevelse av å være innenfor eller utenfor rasisme, er hvordan minoritetselvene i flere tilfeller tilegnes retten til å bedømme hva som er rasistisk eller ikke. På en side viser altså datamaterialet at elevene opplever at rasismen blant norske ungdommer er normalisert gjennom humor, mens det på en annen side underligger en stor respekt overfor andre elevers selvopplevde hendelser. Respekten illustreres gjennom at de etnisk norske elevene henvender seg til elevene med utenlandsk bakgrunn og aksepterer deres innspill som absolutte sannheter. Der Hatlen (2020) ser på historisk empati som en prosess for å sette seg inn i fortidens menneskers opplevelser og følelser, kan dynamikken i intervjuene vurderes til å være empati i møte med ulike etnisiteter i et samtidsperspektiv. Ved å høre på medelevene fortelle om sine selvopplevde hendelser, og sine tilnærminger til rasisme, ser det ut til at de etnisk norske elevene oppnår ny innsikt og økt forståelse av hvordan rasistiske hendelser oppleves blant de som blir rammet av dem. De lærer altså ikke bare om rasisme gjennom internett og skolen, men også gjennom hverandres erfaringer. Dette underbygger Vygotskijs (2001) syn på læring gjennom sosialiseringprosesser, og hvordan mennesker sammen er med på å skape mening. I diskusjon og samvær med andre, får de ny innsikt i egen kunnskap og kan utvikle denne basert på andres erfaringer og andres reaksjoner på egen forståelse. Dette perspektivet viser også hvordan elevene i stor grad påvirkes av hverandres erfaringer og forståelser, og derfor underbygger de didaktiske mulighetene ved begrepslæring i tråd med dialogbasert og elevaktiv undervisning.

5.4 Oppsummerende drøfting

Oppsummert viser funnene at rasisme beskrives som noe relatert til individers utseende og diskriminerende handlinger og holdninger overfor dette. Rasisme er, ifølge elevene, forbeholdt mennesker med mørk hudfarge, nettopp fordi etnisitet anses å være utløsende for hvorfor rasistiske hendelser oppstår. En annen inngang til rasisme som begrep er også hvordan det relateres til utførelsen av undertrykkelse, fordommer, forskjellsbehandling og diskriminering. En fellesnevner i disse beskrivelsene er hvordan rasisme assosieres med negative ord og hendelser, som igjen bidrar til å sette monomane merkelapper på mennesker. Når det kommer til elevene med norsk bakgrunn, retter disse i stor grad fokuset mot enten «dem» eller «andre folk som» når de skal beskrive hva rasisme er og hvem det rammer. Elevene med utenlandsk bakgrunn snakker på en annen side om personlige og nære hendelser. Dette viser hvordan elevene enten har et personlig eller upersonlig forhold til rasisme, noe som har vist seg å være et sentralt perspektiv i empirien.

Flere av funnene som presenteres og diskuteres i denne oppgaven, kretser nemlig rundt spørsmålet om hvorvidt elevene forstår seg selv som innenfor eller utenfor rasismebegrepet. Ut ifra dette skillet, ser det ut til at rasisme ikke anses å være noe universalt eller noe som inkluderer oss alle. Rasisme er heller forbeholdt synlige forskjeller, og rettes i elevenes fremstillinger mot ytre trekk uavhengig av om dette er nordmenn eller utlendinger. En betenkelig betraktning er videre hvordan rasisme anses å være dagligdags og til dels normalisert. Elevene med utenlandsk bakgrunn opplever at de må godta rasisme fordi det er «humor». Dette perspektivet underbygges også av etnisk norske elever som forteller hvordan rasisme på mange måter er en del av

ungdoms- og garderobespråket. Denne tvetydige opplevelsen av rasisme viser hvordan opplevelsen av fenomenet er konfliktfylt. Grensene for hva som er rasistisk er uklare, noe som er utelukkende går negativt utover elevene med utenlandsk bakgrunn.

Forholdet mellom innenfor og utenfor, gjør seg også gjeldene i elevenes beskrivelser av rasistiske hendelser. Innenfor-perspektivet inkluderer personlig hendelser der elevene med utenlandsk bakgrunn blir diskriminert eller forskjellsbehandlet basert på sin hudfarge, sitt hjemland eller sin religion. Særlig opplever de norske elevene med utenlandsk bakgrunn å bli fremmedgjort i Norge ved at de bes om å dra dit de kommer fra eller at de tillegges fordomsfulle og stereotypiske egenskaper. Igjen forsterkes fremmedgjøringen av de motsettede beskrivelsene som fremmes av de etnisk norske elevene. Det er også påfallende hvordan få etnisk norske elever adresserer hverdagsrasisme i Norge. Perspektivet til disse elevene er heller knyttet mot historiske hendelser, og den dagsaktuelle saken om George Floyd, som de til gjengjeld opplever som svært rasistisk. BLM-bevegelsen trekkes videre frem som et universelt, overordnet symbol på rasistiske hendelser. I tråd med dette opplever jeg at særlig de etnisk norske elevene har et overflødig forhold til rasisme, da flere av dem trekker det inn på et høyt samfunnsnivå. Rasisme blir sett på som brutale og fysiske hendelser som rammer lang utover elevenes egen hverdag, noe som resulterer i at de ikke makter å snakke om det innenfor egen hverdag. Det virker derfor som at rasisme defineres på bakgrunn av hvor brutal en hendelse er, fremfor hvilke mekanismer som fremprovoserer rasisme, og hvordan det påvirker samhold og sosialisering. Dette er videre problematisk fordi det undergraver minoritetselvenes forestilling om hverdagsrasisme, og bagatelliserer deres opplevelser.

I forlengelsen av dette perspektivet, har jeg valgt å rette oppmerksomheten mot Mats Larsen (2021) sin pågående masteroppgave. Hans funn er viktige fordi de viser hvordan lærere har berøringsangst i møte med rasismetematikken, og hvordan de søker mot utenlandske og historiske hendelser for å distansere seg fra den vanskelige tematikken. Dette gjør at elevene som selv ikke har opplevd rasisme, får et uholdbart forhold til begrepet, og en forståelse av at de selv ikke er en del av fenomenet. Dette strider også til en viss grad imot LK06, der samfunnsfaget på ungdomstrinnene skulle bidratt til å opplyse om «korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Rasisme skulle ses som relevant i møte med samfunnets og enkeltindividets handlinger og holdninger, og på denne måten bidra til forebyggende tiltak. Basert på funnet om at enkelte elever har et distansert forhold til rasisme, og at enkelte lærere underkommuniserer tematikken, er det ikke oppløftene at rasisme som eksplisitt begrep helt og holdent utgår i det nye læreplanverket (LK20).

Hvordan forstå et utvalg ungdomsskoleelever rasisme, og hvilke faktorer påvirker denne forståelsen? For å svare på problemstillingen, har det vært vesentlig å vurdere hvordan begrepet blir beskrevet og videre utdypet ved bruk av tilhørende begreper og i lys av elevenes egne erfaringer. Først og fremst anerkjenner de aller fleste elevene at rasisme er et reelt fenomen og et problem i verden, men et svært gjennomgående funn er videre hvordan elevene opplever det som fjern eller nært. De etnisk norske elevene beskriver rasisme som noe som rammer «de andre» og «utlendinger», mens elever med utenlandsk bakgrunn beskriver rasisme som noe som rammer «oss» og «meg». Dette bidrar til at de etnisk norske elevene distanserer seg selv, og samfunnet vårt, bort fra rasisme, og ser på det som noe som skjer et annet sted og med andre mennesker. Et slikt skille samsvarer med flere teoretiske perspektiver som jeg har introdusert i denne

oppgaven, og som igjen viser at kategorisering i møte med rasismebegrepet er vanskelig å unngå (Iversen, 2014; Howell & Melhuus, 2014; Gullestad, 2002; Kvande og Naastad, 2020). Dette påpeker videre hvordan tilrettelagt undervisning og veiledning i møte med dette er viktig, for å motvirke at den uintenderte kategoriseringen og annengjøringen resulterer i fordomsfulle og diskriminerende forestillinger.

Faktorene som påvirker elevenes forståelse av rasisme som innenfor eller utenfor, handler i stor grad om egen oppvekst, og egne erfaringer med begrepet. Elevene som fremmer en forståelse av å være utenfor begrepet, har selv ikke blitt utsatt for rasisme. Forståelsen deres blir dermed påvirket av informasjon de blir fortalt gjennom familie, skole og aller helst mediebildet. Elevene som opplever seg selv som innenfor, har en forståelse som er påvirket av selvopplevde hendelser. Her er personlige erfaringer og selvfølelse viktige faktorer for forståelsen.

Et avsluttende poeng jeg har forsøkt å illustrere gjennom store deler av arbeidet, er hvordan flere faktorer påvirker hverandre. Individens begrepsforståelse er sammensatt, og det har derfor vært sentralt å tydeliggjøre hvordan et samspill av ulike komponenter påvirker utfallet av selve forståelsen. Dette vektlegges gjennom Kosellecks begrephistorie og hvordan begreper defineres og forstås ulikt basert på ulike personer og deres erfaringsrom. For å sammenfatte ulike forståelser, er man derfor avhengig av å legge til grunn hvordan ulike opplevelser og hendelser påvirker individene som skal utrede sine forståelser. Det er derfor vanskelig å konkludere med en bestemt forståelse knyttet mot rasisme. Likevel er det viktig å påpeke at rasismens betydning er større enn bare en enkelt opplevelse. Det er derfor i didaktisk sammenheng viktig å fremme en helhetlig sammenheng der rasisme forekommer i temporale perspektiv, og som utgangspunkt for elevenes egne referansepunkt.

Istedenfor at rasismeforståelsen utgår fra en enkelt begrepsdefinisjon, bør heller definisjonen belage seg på de gitte individs erfaringer. Begrepslæring i samfunnsfaget bør utruste elevene med et verktøy slik at de mestrer å forstå verden og beskrive dens komplekse og underliggende systemer. Forståelsen bør derfor inkludere elevenes personlige inntrykk, men samtidig ses i sammenheng med underliggende maktstrukturer og universelle opplevelser. Fokuset bør trekkes bort fra hvem som har definisjonsmakt eller hva rasisme er eller ikke er, og heller ses i sammenheng med elevenes egne varierte forståelser. Hva opplever minoritets elever som rasistisk, og hva bunner etnisk norske elevers usikkerhet i? Ved å dele erfaringer, samt oppnå en forståelse av rasismebegrepets vide sammensetning kan elevene oppnå bredere kompetanse og trygghet i møte med begrepets innhold. Et perspektiv som både sikrer dybdelæring, og forebygger et reelt problem i dagens flerkulturelle samfunn. Som Isabella påpeker er det «viktig å anerkjenne at rasisme er et problem, og at det er noe vi som samfunn bør bli bedre på». Dybdelæring og begrepslæring har ifølge Utdanningsdirektoratet (2019a) som formål å forberede elevene på ukjente situasjoner og etiske problemstillinger. Det er derfor bekymringsverdig å avdekke hvordan elever opplever rasisme som humor, og som normalisert i ungdommers hverdag. For å møte dette, spiller skolen og lærerne en viktig rolle, og en rolle jeg håper tas på alvor før det er for sent.

6.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan et utvalg ungdomsskoleelever forholder seg til rasismebegrepet. Dette er gjort i et forsøk på å bidra til større oppmerksomhet rundt begrepsforståelse, og poengtere hvorfor begrepslæring er sentralt for å bedre elevers forståelse av komplekse fenomener. Jeg har i stor grad tatt utgangspunkt i hvordan skolen, læreren og samfunnsfaget spiller en viktig rolle i dette arbeidet. Dette ses først og fremst i sammenheng med at skolen er en arena hvor barn og unge tidlig introduseres for mangfold, og derfor er en arena sårbar for både intensjonell og uintendert diskriminering. For det andre har også skolen et stort ansvar for å bidra til å «fremje demokratiske verdier og haldningar som motvekt mot fordommar og diskriminering. Skolen skal òg skape respekt for at menneske er ulike (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). I dette arbeidet trekkes begreper og dybdelæring frem som sentralt, og det er nettopp dette perspektivet som har vært et viktig bakteppe for oppgaven når jeg har brakt min forskning inn i ungdomsskolen.

Forskningsprosjektet har tatt utgangspunkt i problemstillingen:

Hvordan forstår et utvalg ungdomsskoleelever rasisme, og hvilke faktorer påvirker denne forståelsen?

Dette spørsmålet har videre blitt undersøkt gjennom tre ulike forskningsspørsmål for å synliggjøre kompleksiteten som ligger til grunn for menneskers forståelse og opplevelser av et fenomen:

1. *Hvordan beskriver elevene rasisme?*
2. *Hvilke hendelser anser elevene som rasistisk?*
3. *Hvor lærer elevene om rasisme?*

6.1 Oppsummering

Det første forskningsspørsmålet undersøkte hvordan elevene beskriver rasisme ved å bruke beslektede og motstridende begreper. Her var deres assosiasjoner sentralt, og målet var at de gjennom sine assosiasjoner skulle vise hvilken betydning rasismebegrepet hadde for dem. Både spørreundersøkelsen og fokusgruppeintervjuene viser at elevene har god kjennskap til begrepet, og i tabellene og tankekartene som fremstilles i analysen, kommer det frem en rekke ulike ord som forstås i sammenheng med rasisme. Særlig er ytre kjennetegn som hudfarge sentral i elevenes beskrivelser, mens de i intervjuene fordyper forståelsene sine ved å beskrive rasisme som «urettferdig» og «forskjellsbehandling». Et gjennomgående funn som er fremtreden i elevenes beskrivelser, er hvordan elevene fra 8. trinn i mindre grad behersker å beskrive rasisme utover «mobbing» og «være slem». Sammenlignet med de eldre elevene, mangler de et abstraksjonsnivå for å utdype sine tanker om rasisme, og innehar derfor også en lavere forståelse. Et annet skillet som gjør seg gjeldene, er også hvordan etnisk norske elever forholder seg til rasisme som noe fjernt, mens elevene med utenlandske foreldre trekker frem rasisme som skjellsord og handlinger de selv har møtt i hverdagen. Dette kommer enda mer til syne som et resultat av undersøkelsene gjort opp mot det andre forskningsspørsmålet.

Hovedtyngden av de etnisk norske elevene trekker her frem George Floyd-saken når de skal beskrive hvilke hendelser de opplever som rasistisk. Elevene med utenlandsk bakgrunn trekker til sammenligning inn personlige opplevelser og hendelser knyttet til hverdagsrasisme generelt i Norge eller i nærområdet sitt. I tråd med dette, uttrykker de fleste elevene at de opplever seg selv som deltakende eller utenforstående i møte med rasismebegrepet. En todeling som i stor grad vektlegges på bakgrunn av elevenes personlige, og ikke personlige møte med rasisme, og hvordan de evner å sette rasisme i sammenheng med reelle hendelser og systemer. Disse tilnærmingene har jeg valgt å fremheve på to måter. Først og fremst handler det om at kunnskap og forståelse utvikles gjennom oppvekst og sosialisering. Tidligere erfaringer preger hvordan vi møter nye situasjoner, og er med på å påvirke kunnskapen vår. Dette forklarer derfor hvordan elevene forholder seg ulikt til rasisme basert på hvordan de har erfart det fra tidligere hendelser. De elevene som har opplevd på personlig, får derfor naturligvis et nært og personlig forhold til rasisme. Elevene som aldri har opplevd rasistiske hendelser selv, lærer gjennom andres erfaringer.

Den andre måten skillet mellom *innenfor* og *utenfor* blir tatt opp og diskutert i oppgaven, er basert på hvilke konsekvenser det resulterer i, og måten vårt tankemønster skaper et skille mellom «oss» og «dem». Dette kommer tydelig frem ved at de etnisk norske elevene referer til rasisme som noe som angår «de andre» og at andre menneskers fysiske trekk bidrar til rasisme fordi de er «annerledes». Det er i dette skillet jeg spesielt ønsker å trekke frem betydningen av begrepslæring som et forebyggende middel. Kategorisering i rasismedebatten er vanskelig å komme utenom, men økt kunnskap og utviklet begrepskasse, gjør kategoriseringen likevel mer hensiktsmessig og mindre diskriminerende. Det handler om å tilegne seg et ordforråd for å snakke om rasisme uten å bidra til annengjøring, og uten å sette mennesker i et nedverdiggende perspektiv. Said (1994) påpeker hvordan annengjøring forårsakes av et forestilt inntrykk der Vesten opplever seg selv som mer ressurssterk sammenlignet med ikke vestlige land. Dette skaper igjen skjeve maktrelasjoner, og integrerte forestillinger som gjør at norsk ungdom oppnår usanne inntrykk av andre land og folkegrupper. Selv om enkelte elever fremmer reflekterte og flersidige perspektiver på rasisme, kan fraværet av dybdelæring og læringsstrategier i møte med begrepet resultere i at forestilte oppfatninger og uintenderte diskriminerende holdninger får utvikle seg.

Negative konsekvenser av underkommunisert rasisme og for lite oppmerksomhet på integrert annengjøring, kommer også frem blant elevenes beskrivelser. Etnisk norske elever opplever at rasisme også burde være greit å tulle med, mens elever med utenlandske foreldre føler seg fremmedgjort fordi de opplever negativ oppmerksomhet mot sin bakgrunn. Uavhengig sine egne beskrivelser av rasisme, fremmer også elevene et ønske om å lære mer, og bedre forstå hva rasisme innebærer. Et sentralt funn er nemlig at vi i høyest grad forstår rasisme forskjellig, og at dette blant annet påvirkes av vår etniske bakgrunn. Dette gjør også at vi har ulike oppfatninger av hva rasisme er og hvordan den forekommer i samfunnet.

Innledningsvis refererte jeg til et sitat der statsminister Erna Solberg uttaler at vi burde forholde oss til kjente begreper slik at folk skjønner hva man snakker om. Spørsmålet jeg da ønsker å stille er: Hvorfor det? Hvorfor kan vi ikke heller ta tak i disse vanskelige begrepene og forklare hva de betyr? Utelater vi definisjoner, utelater vi også begrepets meninger. Istedenfor å begrense oss, bør vi heller ha som mål å lære slik at vi kan forstå. Elevene i datainnsamlingen uttaler at de synes det er rart at rasisme finnes, og

forstår ikke hvorfor enkelte mennesker velger å forskjellsbehandle andre. Samtidig påstår Per-Willy Amundsen at nordmenn demonstrerer mot en «rasisme som ikke eksisterer i Norge» (Sveen & Viken, 2020). For hva er egentlig rasisme i Norge? På bakgrunn av det som kommer frem i oppgaven, kan vi i alle fall konstatere at den er til stede. Vi bør derfor heller rette oppmerksomheten mot hva rasisme er, fremfor å diskutere hva den ikke er. På denne måten kan vi utvikle den dybdeleringen som Utdanningsdirektoratet (2019a) og Stortingspolitikere vil ha inn i skolen, og deretter forhåpentligvis avdekke, og forebygge disse diskriminerende stemmene som skjuler seg bak et «Jeg er ikke rasist, men».

6.2 Fagdidaktiske implikasjoner

Drapet på George Floyd og Black Lives Matter-bevegelsen er viktige symboler som synliggjør hvor brutalt rasisme kan være. Det er likevel viktig å presisere at rasisme også oppstår i mer implisitte og tilslørte former, som gjennom språkbruk og holdninger i det norske samfunnet. Gjennom denne undersøkelsen har vi sett hvordan elevene trekker frem BLM og politiet i USA som rasistisk, og hvordan elevene videre tar avstand fra disse handlingene. Likevel kommer det også frem at enkelte elever opplever rasisme i Norge som normalisert, og lite slått ned på. Blant annet rettferdiggjør elevene bruken av rasistiske utsagn gjennom humor, eller for å uttrykke frustrasjon i spill. Dette fremstår problematisk fordi elevenes forståelse av rasisme i en global sammenheng ser ut til å påvirke og undergrave deres forståelse av rasisme i hverdagen. Et perspektiv som blant annet henger sammen med at rasismeundervisning forholder seg til rasisme i bestemte hendelser, som ikke tar høyde for fenomenets flytende former.

Rasisme blir i oppgaven fremmet som et sosialt skapt fenomen, og et fenomen som inngår i samfunnsfagets komplekse begreper. De samfunnsfaglige begrepene er komplekse fordi de inneholder et bredt spekter av sosiale og politiske strukturer, som må ses i sammenheng med temporale perspektiv, og i tråd med menneskeskapte definisjoner. Slik det kommer frem i oppgaven, er det derfor viktig å utruste elever med en begrepskasse slik at de opparbeider seg god nok begrepsforståelse til å forstå verden gjennom disse strukturene. Studien viser imidlertid at enkelte elever ikke har et tilstrekkelig begrepsapparat for å kunne kommunisere et flersidig perspektiv på fenomenet rasisme. Dette er på mange måter bekymringsverdig, men samtidig ikke overraskende. Kompetansemålene for samfunnsfag etter 10. trinn vektlegger at skolen skal bidra til åpenhet og toleranse for ulikheter (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Samtidig legges ansvaret over på hver enkelt lærer når det kommer til praktisk utførelse. Dette stiller krav til lærerens egen begrepsforståelse, engasjement for tematikken og vilje til å undervise om konfliktfylt og kompleks tematikk. I fagfornyelsens overordnede del fokuserer også Utdanningsdirektoratet (2019b) på dybdelering, og hvordan elevene skal oppnå en felles dyp forståelse av faglige temaer. En slik tilnærming synes i liten grad å ta høyde for de underliggende individuelle forståelsene elevene har med seg fra egne erfaringer og oppvekst. Læreplanen kan på mange måter anses som normstyrt, da forventningene om tillært kunnskap nærmest overgår behovet for å dele, og lære av hverandres erfaringer for et bredere perspektiv.

Et argument i favør begrepslæring og holdning- og erfaringsbasert rasismeundervisning i samfunnsfaget er at dette åpner for at elevene blir kjent med de komplekse, men også mangfoldige sidene i sosiale fenomener. For å lære seg å tolerere ulikheter, må elevene også vite hvilke ulikheter som finnes. Ved å legge til rette for aktiv og utforskende

begrepslæring, i tråd med perspektivene til eksempelvis Hassing (2009) og Stolare (2015), åpner man opp for at elevene utvikler samfunnsbevisste, resonnerende og selvstendig kompetanse. Kompetanse som er særs viktig i møte med skolens mangfoldighet, men også som integrerte holdninger når elevene etter skolegangen tar fatt på rollen som selvstendige samfunnsborgere i et flerkulturelt samfunn.

6.3 Veien videre

Denne oppgaven har undersøkt hvordan et utvalg ungdomsskoleelever forstår rasismebegrepet. Hensikten med forskningen har vært å bidra til økt innsikt i hvorfor begrepslæring er en viktig del av samfunnsfaget. I forløpet til masterprosjektet, fant jeg ut at begrepslæring i samfunnsfag er et felt som i liten grad er forsket på, og spesielt i møte med elevperspektiv. Jeg har dermed gjort et forsøk på å belyse denne tematikken gjennom begrepsforståelse knyttet opp mot et bestemt begrep. Basert på funnene som avdekkes i dette arbeidet, er det fremdeles mange uoppdagede perspektiv innenfor både rasismeforståelse og begrepslæring.

Et viktig perspektiv i mine studier er hvordan elevene basert på sin bakgrunn og sine erfaringer har forskjellige assosiasjoner til hva et begrep betyr. På en side er det viktig å forske mer på begrepslæringens forekomst i samfunnsfaget, men det er også viktig å vektlegge de variasjonene som kommer til syne innenfor begrepslæringen. Jeg tror det hadde vært interessant å se nærmere på forholdet mellom majoritets elever og minoritets elevers begrepsforståelse. På denne måten får man frem ulike perspektiver, og hvordan disse påvirkes. I mitt datamateriale, er det klar overvekt av etnisk norske elever, og det ville derfor vært relevant å bevege videre forskning mot et perspektiv der bakgrunn vektlegges og likestilles i større grad. Dette kan resultere i å underbygge begrepslæringens stilling i enda større grad, og samtidig vektlegge hvorfor begreps betydning i stor grad er kontekstavhengig.

Referanseliste

- Antirasistisk Senter; Wasvik, M. (red.) (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun» – En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Antirasistisk Senter.
- Antirasistisk senter (2020, 24. september). *Black Lives Matters*. Aldrimer22juli. Hentet 2.mars 2021 fra <https://aldrimer22juli.no/vgs/rasisme-og-diskriminering/black-lives-matter>
- Bangstad, S., & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme* (Vol. 57, p. 153). Universitetsforlaget.
- Begrep. (u.å.). I *Språkrådet*. Hentet 16.mars 2021 fra <https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=begrep>
- Berenskoetter, F. (2017). Approaches to Concept Analysis. *Millennium*, 45(2), 151–173. <https://doi.org/10.1177/0305829816651934>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2006). *Den samfunnsskapte virkelighet* (Wiik, F., Overs.). Fagbokforlaget.
- Edwards, R., & Mauthner, M. (2012) Ethics and feminist research: theory and practice. I Miller, T. (2012). *Ethics in qualitative research* (Second edition.). SAGE.
- Engen, B. K. (2020). *Digitalisering, kompetanse og læring*. Gyldendal.
- Engen, T. O., & Hvenekilde, A. (1996). *Minoritetselever og språkopplæring* (p. 152). Oplandske bokforla.
- Goldman, S. R., Lawless, K. A., Gomez, K. W., Braasch, J. L. G., McLeod, S., & Manning, F. (2012). Literacy in the digital world: Comprehending and learning from multiple sources. In M. G. Mckeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 257-284). Guilford.
- Gullestad, M. (2002), Om å være både norsk og «farget». *Nytt Norsk Tidsskrift*, Vol. 19(02), s. 155-175. Hentet fra https://www.idunn.no/nnt/2002/02/om_a_vere_bade_norsk_og_farget
- Hassing, A. (2009). "Begrebshistorie. Om at didaktisere en teoretisk tilgang til historiefaget" i Peder Wibben (red.): *Historiedidaktik*, Columbus.
- Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode: veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.
- Haug, B.S. & Ødegaard, M. (2014). From words to concepts: Focusing on word-knowledge when teaching for conceptual understanding within an inquiry-based setting. *Research in Science Education*, 44: 777–800. Hentet fra: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11165-014-9402-5.pdf>

- Hermansen, N., C. (2019). *Språklæring eller samfunnsfagslæring? En kvalitativ studie om begrepslæring i samfunnsfag*. (Masteravhandling). NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Howell, S., & Melhuus, M. (2014). *Fjern og nær : sosialantropologiske perspektiver på verdens samfunn og kulturer*. Kopinor pensum.
- Ifversen, J. (2007). Begrepshistorie etter Koselleck, *Slagmark*, 48/2007
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Kalaitzidou, E. (2014). "I wish my father had a job...". *Children's experiences and perspectives of poverty in contemporary Greece* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Karpe. (2016). Lett å være rebell i kjellerleiligheten din. *Heisann Montebello* [Album]. Apen & Kjeften AS / Karpe Diem DA.
- Koselleck, R. (1985). *Futures Past: On the semantics of Historical Time*. MIT press.
- Koselleck, R. (2007). *Begreber, tid og erfaring : en tekstsamling* (Busck, J., Olsen, N., & Nevers, M., Overs.). Hans Reitzel.
- Knudsen, O., F., Hansen, K., F., Ryste, M., E., Hovde, K., Steen, T., Greve, T. (2019) kolonialisme. i *Store norske leksikon* Hentet 6. april 2021 fra <https://snl.no/kolonialisme>
- Krumsvik, R. J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvande, L. (2016) Concepts in contexts: Fostering Skills in Political Analysis through Historization and Conceptual Learning. I Lenz, C., Brattland, S., Ø., Kvande, L. (2016) *Crossing Borders. Combining Human Rights Education and History Education*. LIT Verlag.
- Kvande, L., & Naastad, N. E. (2020). *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave.). Gyldendal akademisk. Oversatt av Anderssen, T. M., & Rygge, J.
- Kverndokk, K. (2011) "Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo." på skoletur til Auschwitz. I Lenz, C. & Nilssen, T., R. (red): *Fortiden i nåtiden – nye veier i*

formidlingen av andre verdenskrigs historie. Universitetsforlaget.

Larsen, M. R. L. (2021). «Hvis vi ikke kan snakke om det i klasserommet, hvor kan vi snakke om det da?». *En kvalitativ studie av seks ungdomsskolelæreres opplevelse av å undervise om rasisme i samfunnsfag* [pågående studie]. NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (p. 207). Cappelen Damm akademisk.

Lødding, B., & Aamodt, P.O. (2015) *Studieforberedt eller studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Rapport 2015:28.

Magnesholen, (2016). *Elevers begrepsforståelse i skolens historiefag. En historiedidaktisk studie* (Masteravhandling). UiT, Norges Arktiske universitet.

Martinussen, W. (1991). *Sosiologisk analyse : en innføring* (3. utg). Universitetsforlaget.

Mathé, N. E. H. (2015, 28. januar). *Begrepsforståelse i samfunnsfag – Hva vil vi med begrepene?* Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/begrepsforstaelse-i-samfunnsfag---hva-vil-vi-med-begrepene/>

Norsk senter for forskningsdata (NSD). (u.å) *Fyll ut skjema for personopplysninger*. Hentet 31.mars 2021 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>

Olofsson, H. (2014). Narrativa förkortningar i historieundervisningen – några möjligheter och problem. I L. Kvande (red.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk* (s. 151–175). Fagbokforlaget.

Ord. (u.å.). I *Språkrådet*. Hentet 16.mars 2021 fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=ord&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge

Overrein, P, Smidt, Jon. (2010) Begrep og makt - begrepslæring og samfunnsbilder i skriving i samfunnsfag. *Skriving i alle fag - innsyn og utspill*.

Ophir, a. (2012) Concept. I *Political concepts: A critical Lexicon 1, no. 1*. Hentet fra: <http://www.politicalconcepts.org/concept-adi-ophir/>

Racism. (2020). I *Oxford English Dictionary*. Hentet 23.04.2021 fra <https://www.oed.com/view/Entry/157097?rskey=TG0LOW&result=1#eid>

Saabye, M. (2018). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet : grunnskolen* [12. utg.]. Pedlex.

- Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret). (2019). *16 år med Benjaminsprisen – forebyggende arbeid mot rasisme og diskriminering i skolen*. HL-senteret https://benjaminprisen.no/wp-content/uploads/16-år-med-Benjaminprisen_webutgave.pdf
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Doktoravhandling, Universitet i Oslo.
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo, & E. Elstad (Red.). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*.
- Stolare, M. (2015). *Ord och begrepp i SO-ämnena*. Skolverket: Les- & skrivportalen. Hentet fra <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:874864/FULLTEXT01.pdf>
- Straub, Jürgen (2005). Telling stories, Making History: Toward a Narrative Psychology of the Historical Consciousness of Meaning. I: Straub, Jürgen (red). *Narration, Identity and Historical Consciousness*. Berghahn Books.
- Sveen, E., H., Viken, O. (2020, 8.juni) Amundsen kritiserte demonstrantene i Facebook-innlegg. NRK <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/amundsen-kritiserte-demonstrantene-i-facebook-innlegg-1.15044148>
- Sæverud, O., & Bredtvet kompetansesenter. (2011). *Begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell: en veileder om strukturert begrepslæring for barn og unge med språkvansker* (p. 61). Bredtvet kompetansesenter.
- Teigen, E., Heldahl, H., Winger, A (2021, 13.mai). Erna Solberg om strukturell rasisme: - Det finnes i samfunnet vårt. *Nettavisen, Nyheter*. https://www.nettavisen.no/nyheter/erna-solberg-om-strukturell-rasisme-det-finnes-i-samfunnet-vart/s/12-95-3424126919?utm_medium=Social&utm_source=Facebook&fbclid=IwAR1Cb56E1YRpTouAUKaJ7UEHGDMNF7v5q7SsQboSx1asnbjuDldOiw6Kw#Echobox=1620906959
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulland, G. & Jensen, R. (2020). *Ord og begreper i klasserommet* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Hentet fra https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Komplett_visning
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdelæring*. Regjeringen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utlendingsdirektoratet. (2001). *The Nature and scope of racism and discrimination in Norway 1999-2000* (p. 96). Norwegian Directorate of Immigration.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. (Bielenberg, T. J & Roster M. T., Overs.) Gyldendal Akademisk.
- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Wilken, L. (2006). *Pierre Bourdieu* (p. 118). Roskilde Universitetsforlag.
- Witteck, L. (2013). *Læring i og mellom menneske: en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utgave, 2. opplag). Cappelen Damm akademisk

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for elever

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for foreldre

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Spørreundersøkelse

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

24.05.2021, 14:07



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave samfunnsfagsdidaktikk

Referansenummer

515012

Registrert

10.09.2020 av Hanne Mostervik Dalby - hannmd@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lise Kvande , lise.kvande@ntnu.no, tlf: 73590410

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hanne Mostervik Dalby, hannmd@ntnu.no, tlf: 46829965

Prosjektperiode

10.09.2020 - 25.05.2021

Status

22.04.2021 - Vurdert

Vurdering (3)

22.04.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 14.04.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.04.2021. Behandlingen kan fortsette.

Det er under datainnsamling kommet frem særlige kategorier personopplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse og religion. De registrerte/foresatte vil informeres om behandlingen av opplysningene og minnes om sine rettigheter.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnes Helleland
Lykke til videre med prosjektet!

06.10.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 06.10.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.10.2020. Behandlingen kan fortsette.

Nettskjema-diktafon er lagt til som databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnes Helleland
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

02.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 02.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra barn og foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna/elevne. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen er dermed den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Ungdomsskoleelevers oppfatning av rasismebegrepet”?

Dette er et spørsmål til deg som ungdomsskoleelev om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever forstår begrepet rasisme.

Formål

Formålet er å forske på hvordan rasisme som begrep blir forstått av ungdomsskoleelever og hvordan denne forståelsen gjenspeiler lærebøker og læreplanmål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudent Hanne Mostervik Dalby fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU.

Veileder Lise Kvande fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU.

Hva innebærer din deltagelse?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar på et gruppeintervju som vil vare i cirka 1 time. Intervjuet vil rette fokus mot hva rasismebegrepet innebærer og om du selv har opplevd eller vært vitne til rasisme. Dette er et intervju om din forståelse og dine opplevelser, derfor skal du ikke oppgi andre navn eller snakke om andre personer enn deg selv i samtalen under intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det er kun prosjektansvarlig, Hanne Dalby, og veileder Lise Kvande som har innsyn i dine personopplysninger.

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet.

Opplysningene som er relevant for dette prosjektet er navn, hvilken skole og hvilket trinn du går på, og lydopptak. Men det er bare informasjon om trinn, og skolens plassering i by eller

bygd som skal være med i den publiserte oppgaven. Dette innebærer at du som enkeltperson ikke vil kunne identifiseres.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Når prosjektet avsluttes 25.mai 2021, vil alt av datamateriale bli slettet.

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,
- få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til personvernombudet eller 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.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Hanne Mostervik Dalby (hannmd@ntnu.no) med hovedansvar for datainnsamling og kontakt med informanter.
- Lise Kvande ved NTNU (lise.kvande@ntnu.no) veileder for studien.
- Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no) Personvernombudet NTNU

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.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Ungdomsskoleelevers oppfatning av rasismebegrepet*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til (kryss av):

- Å delta i intervjuet
- At det jeg sier tas opp på båndopptaker og lagres til det er transkribert

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 25.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for foreldre

Informasjonsskriv **Deltagelse i forskningsprosjektet** ***”Ungdomsskoleelevers oppfatning av rasismebegrepet”?***

Dette er et spørsmål til deg som foreldre om ditt barn samtykker til å delta på mitt masterprosjekt.

Formål

Formålet er å forske på hvordan rasisme som begrep blir forstått av ungdomsskoleelever og hvordan denne forståelsen gjenspeiler eksempelvis nyhetsbildet, lærebøker og læreplanmål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudent Hanne Mostervik Dalby fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU.

Veileder Lise Kvande fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU.

Hva innebærer barnets deltagelse?

Hvis ditt barn velger å delta i prosjektet innebærer det at barnet deltar på et gruppeintervju med prosjektansvarlig, Hanne Dalby og 3-4 medelever, som vil vare i cirka 1 time. Intervjuet vil rette fokus mot hva rasismebegrepet innebærer og om barnet selv har opplevd eller vært vitne til rasisme.

Det er frivillig å delta i prosjektet

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker til at barnet ditt kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om deg og barnet ditt vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet hvis du ikke vil at barnet skal delta eller senere velger å trekke samtykket ditt. Barnet må også selv ønske å delta, og kan trekke sin tilslutning til prosjektet uavhengig av ditt samtykke.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

Det er kun prosjektansvarlig, Hanne Dalby, og veileder Lise Kvande som har innsyn i dine personopplysninger.

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet.

Opplysningene som er relevant for dette prosjektet er navn, hvilken skole og hvilket trinn barnet går på, og lydopptak. Men det er bare informasjon om trinn, og skolens plassering i by

eller bygd som skal være med i den publiserte oppgaven. Dette innebærer at barnet ikke vil kunne identifiseres.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Når prosjektet avsluttes 25.mai 2021, vil alt av datamateriale bli slettet.

Rettigheter

Så lenge barnet kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

- innsyn i intervjuguiden før intervjuet gjennomføres
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om barnet,
- få slettet personopplysninger om barnet, og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Hanne Mostervik Dalby (hannmd@ntnu.no) med hovedansvar for datainnsamling og kontakt med informanter.
- Lise Kvande ved NTNU (lise.kvande@ntnu.no) veileder for studien.
- Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no) Personvernombudet NTNU

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.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om mitt barns deltakelse på masterprosjektet:

”Ungdomsskoleelevers oppfatning av rasismebegrepet»

Jeg samtykker til (kryss av):

- At mitt barn deltar i intervjuet
- At det barnet sier tas opp på båndopptaker og lagres til det er transkribert

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet
25.05.2021.

(Signert av prosjektdeltakers foreldre, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide til fokusgruppeintervju

Tematikk: Ungdomsskoleelevers oppfatning av begrepet «rasisme»

Introduksjon

- Introduksjon av meg selv som person og forsker
- Introduksjon av forskningsprosjektet
- Mulighet for å stille spørsmål til prosjektet
- Bli kjent med elevene, fokus på å starte en lett og vennlig samtale
- Gi elevene mulighet til å velge seg et alias før intervjuet
 - o Lage navnelapper på bordet for å huske alias

Spørsmål

Hva tenker dere på når du hører rasisme?

- *Synonymer*
- *Motbegreper*
- *Er det noen ord i møte med rasisme som dere synes er vanskelig å forstå?*

Har dere selv opplevd eller sett andre blitt utsatt for rasisme?

- *Beskriv*
- *Hvis ikke: Har dere eksempler på hva rasisme kan være?*

Diskusjonsoppgave:

Hvorfor tror dere folk kommer med slike utsagn?

Er det noe ved disse utsagnene som kan oppleves rasistisk? Hvorfor, hvorfor ikke?

- Hvor kommer du fra, da? - Fra Oslo. - Ja, men hvor kommer du egentlig fra?	«Hva er galt med ordet neger? Det betyr jo bare svart»
- Tvinger faren din deg til å bruke hijab?	- Islam er en terroristreligion

Har dere lært om rasisme i samfunnsfag?

- *Hvordan arbeidet dere med rasisme i samfunnsfag?*
 - o *Hva snakket dere om, hvilke oppgaver fikk dere?*
- *Hvorfor tror dere vi snakker om rasisme på skolen?*

Har dere lært om rasisme et annet sted enn samfunnsfag?

- *Andre fag, internett, film, museum, blant venner eller hjemme*

Har dere hørt om «Black lives matters»?

- *Hva betyr dette?*
- *Har dere snakket om dette på skolen eller andre steder?*
- *Er «Black lives matter» relevant i Norge?*
- *Hva kan vi lære av «Black lives matter»?*

Avslutning, mulighet for eventuelle tilføyelser

Vedlegg 5: Spørreundersøkelse

Skriveoppgave

(**ikke** skriv navnet ditt på arket)

Spørsmål 1: Hvilket trinn går du på?

Kryss av

- 8. trinn
- 9. trinn
- 10. trinn

Spørsmål 2: Hvilket kjønn identifiserer du deg som?

Kryss av

- Jente
- Gutt
- Hen

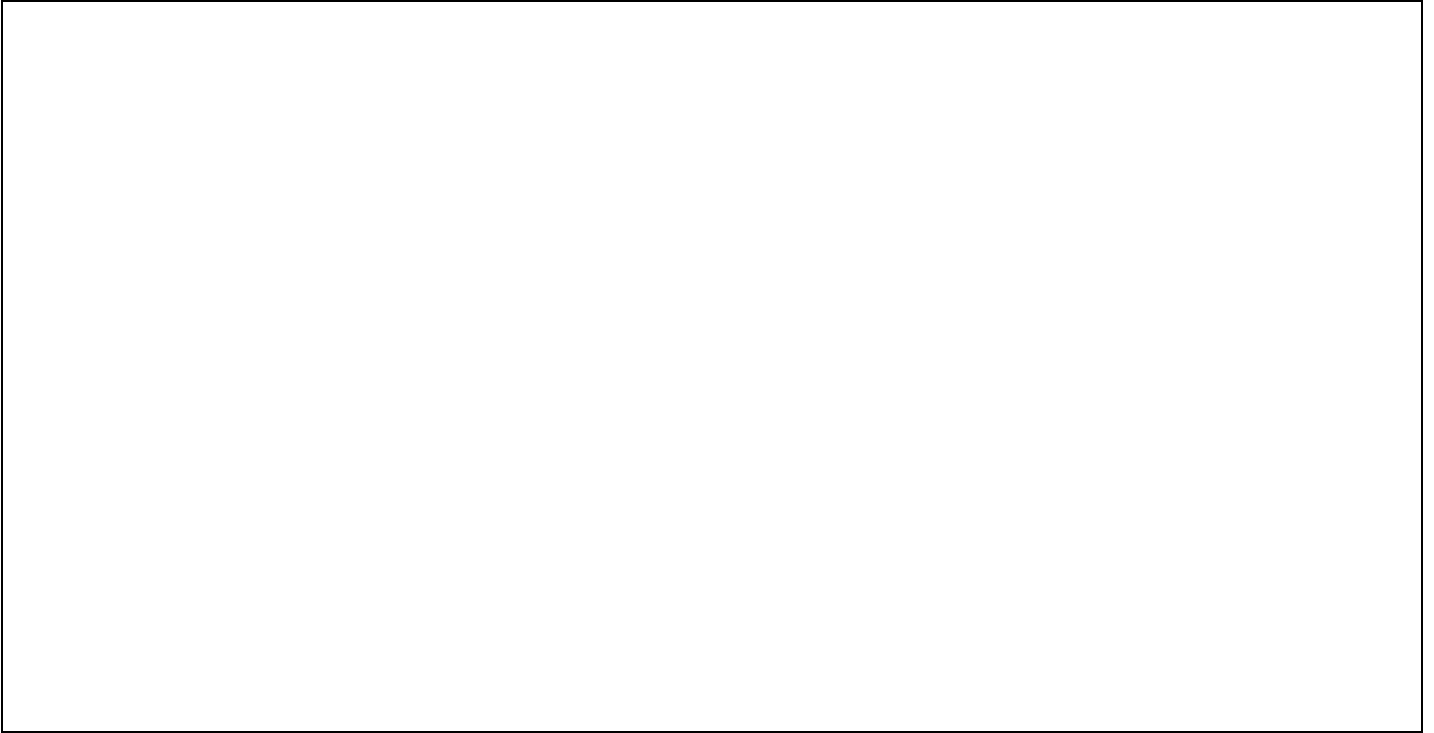
Spørsmål 3: Hvor er foreldrene dine født?

Et kryss per forelder

- Norge
- Et annet land i Europa
- Utenfor Europa

Spørsmål 4: Lag et tankekart med ordet «rasisme» i midten.

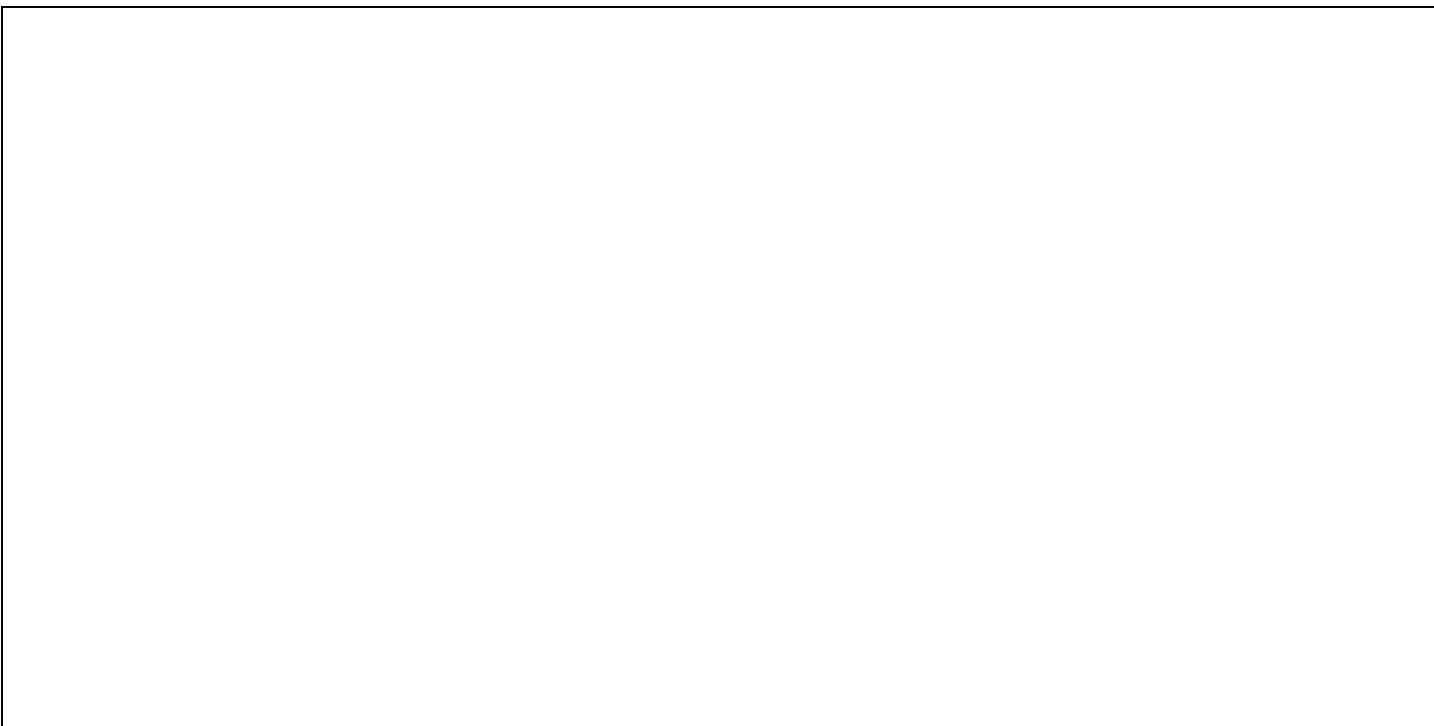
Skriv ned de ordene som du tenker på når du hører ordet «rasisme».



Spørsmål 5: Lag et tankekart med ordet «antirasisme» i midten.

Skriv ned de ordene som du tenker på når du hører ordet «antirasisme».

Antirasisme er et ord som beskriver det motsatte av rasisme



Spørsmål 6: Beskriv en hendelse som du synes er rasistisk

Dette kan være noe du har opplevd selv, noe du har sett at andre har opplevd, eller noe du har hørt om

Spørsmål 7: Har dere arbeidet med rasisme i samfunnsfag?

Beskriv hvordan dere har arbeidet med dette

Spørsmål 8: Synes du selv at du kan nok om rasisme?

Kryss av

- Jeg kan ingenting om rasisme
- Jeg kan lite om rasisme
- Jeg kan en del om rasisme
- Jeg kan mye om rasisme

Spørsmål 9: Har du lært om rasisme noen andre steder enn i samfunnsfag?

- I andre fag

Hvilke fag: _____

- Hjemme
- Blant venner
- Internett/sosiale medier
- Nyheter
- Film/Serier
- Bøker
- Museum
- Annet:

