

Mats Rune Lilleås Larsen

## "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

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Lise Kvande

Mai 2021



Mats Rune Lilleås Larsen

# **"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

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

De siste årene har temaet rasisme fått økt plass i samfunnsdiskursen. Diskursen tar for seg rasisme i Norge og rasisme i utland, hvordan man skal lære om det, og hvordan man skal lære bort viktigheten rundt temaet til andre. Med bakgrunn i dette er problemstillingen for oppgaven som følger: *Hvordan opplever samfunnsfaglærere å undervise om rasisme*. Problemstillingen blir besvart gjennom tre forskningsspørsmål som på hver sin måte belyser pedagogiske, didaktiske, ytre og indre faktorer for hvordan undervisning om rasisme blir gjennomført. Oppgaven aktualiserer rasismeundervisning i lys av at Norge stadig blir et mer flerkulturelt samfunn og at det med bakgrunn i dette blir trukket inn i skolen gjennom lov- og læreverk i økende grad.

Oppgaven er basert på en kvalitativ intervjustudie med et hermeneutisk utgangspunkt. Empirien som utgjør utgangspunktet i oppgaven er hentet via semistrukturerte intervjuer med seks ungdomsskolelærere som underviser i samfunnsfag. Analysen presenterer empirien gjennom forskningsspørsmålene til studien. Empirien er belyst og løftet av teoretiske perspektiver som omhandler demokratisk kompetanse, rasisme, flerkulturalitet, og historiebevissthet.

Gjennom studien kommer det frem at lærerne opplever rasismeundervisningen i ulik grad, men at de fleste mener det kan være ubehagelig, sårt, vanskelig og nært, spesielt om de har elever med tilknytning til andre land. Noe av bakgrunnen for dette kan ligge i lærernes manglende flerkulturelle kompetanse og språk for å undervise om fenomenet på en forståelig måte for ungdomsskoleelevene. Flere har en praksis som henter aktualitet til temaet utenfor Norges grenser, og har samtidig et økt fokus på temaets historiske problematikk fremfor dagsaktuelle utfordringer og hendelser. Et slikt funn bidrar til en ytterligere forståelse for hvordan samfunnsfaglærere opplever å undervise om rasisme som tema i den norske skolen.



# Abstract

In recent years, the topic of racism has gained more ground in the socio-political debate. The discourse deals with racism in Norway and racism abroad, how to learn about it, and how to educate the importance of the topic to others. Based on this, the issue is as follows; *How do teachers in social science experience teaching about racism*. The problem is answered through three research questions, which in their own way thematize pedagogical, didactic, external and internal factors for how teachers educate teaching about racism. The thesis actualizes education about racism due to the fact that Norway is becoming a more multicultural society and that based on this the theme is increasingly actualized in a school environment through legislation and teaching materials.

The thesis is based on a qualitative interview study with a hermeneutic starting point. The empirical data that forms the basis of the thesis is obtained through semi-structured interviews with six upper secondary school teachers who educate in social science. The analysis presents the empirical data through the research questions of the study. The empirical data is seen according to a theoretical perspective that deals with democratic competence, racism, multiculturalism, and historical awareness.

The study shows that teachers experience education about racism in varying degrees. Most of them believe it can be uncomfortable, painful, difficult and controversial, especially if they teach students with multicultural background. Why this is the case may be a part of teachers lack of multicultural competence and using the right language in order to teach about racism as a phenomenon in an understandable way for upper secondary school students. Several have a practice that gathers information on the topic outside Norway's borders, and at the same time has an increased focus on the topic's historical issues rather than current challenges and events. Such a finding contributes to a further understanding of how social science teachers experience educating with racism as a theme and topic.





# Forord

Syv år med høyere utdanning nærmer seg omsider slutten. Hvem skulle trodd at denne dagen skulle komme? I den forbindelse er det mange som fortjener en stor takk. Jeg vil først og fremst takke de seks lærerne som lot seg intervju i en travel korona-hverdag, og som åpnet opp om sine opplevelser, erfaringer og praksiser rundt temaet. Uten deres velvillige bidrag hadde ikke studien blitt en realitet.

En stor takk rettes også til min særs dyktige veileder, Lise Kvande. Du har motivert til et høyt tempo gjennom uvurderlig veiledning. Fagsamtalene med deg har stimulert til gode refleksjoner og høye forventninger. Jeg avsluttet alltid veiledningene med ny motivasjon og pågangsmot for å løfte oppgaven til et høyere nivå.

Gjengen på lesesalen har vært strålende! Dere har lært meg mye kunnskap jeg tar med meg videre i livet. Viktigste livslærdom jeg tar med meg fra dere er at det er fullt lov med en times lang lunsjpause. Kanelbolleonsdag blir stående igjen som selve symbolet på to kjekke år sammen med dere.

En stor takk går også til min kjære familie som har stått fjellstøtt gjennom hele studietiden. En særlig takk til Jonas, mamma og Olav for viktige innspill mot slutten av oppgaven.

Mats Rune Lilleås Larsen

Trondheim, mai 2021

*Dediserer oppgaven til farmor. Vi ble ferdig til slutt.*



# Innholdsfortegnelse

<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 INNGANG TIL OPPGAVEN.....	1
1.2 OPPGAVENS RELEVANS.....	1
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	3
1.4 BEGREPSAVKLARINGER .....	4
1.4.1 <i>Rasisme</i> .....	4
1.4.2 <i>Diskriminering</i> .....	5
1.4.3 <i>Flerkulturell</i> .....	5
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR .....	6
<b>2 TEORI</b> .....	<b>7</b>
2.1 DEMOKRATISK KOMPETANSE .....	7
2.1.1 <i>Demokratisk undervisning gjennom ulikheter</i> .....	7
2.1.2 <i>Kontroverser i klasserommet</i> .....	9
2.2 DISKRIMINERING OG RASISME I ET FLERKULTURELT SAMFUNN .....	10
2.2.1 <i>Det flerkulturelle klasserommet</i> .....	11
2.2.2 <i>Vi og dem – kategorisering, generalisering og identitetsforståelse</i> .....	12
2.3 HISTORIEBEVISSTHET .....	14
2.3.1 <i>Historiebevissthet til grunn for rasismeforståelse</i> .....	14
2.3.2 <i>Historisk empati</i> .....	15
2.4 TIDLIGERE FORSKNING .....	15
<b>3 METODE</b> .....	<b>19</b>
3.1 EPISTEMOLOGISK UTGANGSPUNKT .....	19
3.2 UTVALG.....	21
3.3 UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDE.....	22
3.4 GJENNOMFØRING .....	22
3.5 KVALITATIV ANALYSE .....	23
3.6 PÅLITELIG DATA.....	24
3.7 FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER.....	25
3.8 PRESENTASJON AV INFORMANTER .....	25
<b>4 EMPIRI OG ANALYSE</b> .....	<b>27</b>
4.1 BEGREPSAVKLARING.....	27
4.2 YTRE FAKTORER I UNDERVISNING.....	27
4.2.1 <i>Læringsressurser</i> .....	28
4.2.2 <i>Arbeidsmiljø</i> .....	29
4.2.3 <i>Læreplan og årsplan</i> .....	30
4.2.4 <i>Oppsummering</i> .....	31
4.3 TILPASSET UNDERVISNING KNYTTET TIL ULIKE ELEVGGRUPPER.....	31
4.3.1 <i>Kunsten å få elever til å forstå</i> .....	32
4.3.2 <i>Hvordan forholde seg til minoriteter?</i> .....	32
4.3.3 <i>Rett til kjernen, eller gå rundt grøten?</i> .....	34
4.3.4 <i>Rasisme i klasserommet</i> .....	35
4.3.5 <i>Oppsummering</i> .....	37
4.4 DIDAKTISK PRIORITERING .....	37
4.4.1 <i>Fra gammelt til nytt og nytt til gammelt</i> .....	37
4.4.2 <i>Oppsummering</i> .....	39
4.5 AVSLUTNING.....	39

<b>5 DRØFTING .....</b>	<b>41</b>
5.1 HVA PÅVIRKER UNDERVISNINGEN?.....	41
5.2 INKLUDERE ELLER SKÅNSOMT EKSKLUDERE?.....	42
5.2.1 Ulik undervisning i flerkulturelle klasserom .....	44
5.3 RASISME SOM VERKTØY I SØKEN ETTER KUNNSKAP .....	46
5.4 RASISME I NORGE – ET LITE SPENNENDE TEMA? .....	48
5.5 DIDAKTISKE PRIORITERINGER - TIL HINDER FOR HISTORIEBEVISSTHET? .....	50
5.5.1 Didaktisk omstilling og kognitiv videreføring .....	51
5.6 AVSLUTNING .....	53
5.7 STUDIENS RELIABILITET OG VALIDITET.....	55
<b>6 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....</b>	<b>57</b>
6.1 VEIEN VIDERE.....	57
<b>REFERANSELISTE .....</b>	<b>59</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>63</b>
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE .....	I
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA .....	III
VEDLEGG 3: GODKJENNING NSD .....	IV

# 1 Innledning

## 1.1 Inngang til oppgaven

Allerede som syvåring fikk jeg innblikk i hva rasisme kunne være da læreren kom preget inn i klasserommet og forklarte oss hva som hadde skjedd før hun ba oss om å stå oppreist ved pultene våre, bøye hodet, og være stille i ett minutt. Hele Norge skulle være stille fra 12:00. Drapet på Benjamin Hermansen på Holmlia i Oslo var noe som rammet Norge hardt, også meg, i lille Stordal, 520 kilometer unna.

Mye har hendt siden den gang. Mye bra, og mye dårlig. 22.juli 2011 satte igjen en støkk i tenåringsen Mats, som da lå på en strand i Italia når meldingen kom som lyn fra en klar himmel om en bombe i Oslo, og skudd på Utøya. Timene, dagene og ukene etter hendelsen minnet som en langsom og uforståelig film, som hadde et handlingsplott langt utenfor Norges grenser. Noen år senere ble vi på ny mint på at rasisme ikke var nedkjempet. Johanne Zhangjia Ihle ble drept av sin egen stebror i 2019 på grunn av sin hudfarge og etniske opphav. Året 2020 var året hvor rassimetematikken for alvor ble synlig i det globale samfunnsbildet. Denne gangen ble øynene i første omgang rettet mot USA. I slutten av mai ble George Floyd drept av offentlig politi på åpen gate, noe som vakte reaksjoner langt utenfor det amerikanske kontinent. Bevegelsen fikk navnet Black Lives Matter. Den gangen var jeg samfunnsfaglærer på 10.trinn, og ble raskt engasjert i å undervise om rasisme til mine elever.

Å lære om rasisme er noe helt annet enn det å skulle lære bort temaet til andre. Mye av bakgrunnen for denne masteroppgaven ligger nettopp i nysgjerrigheten for hvordan dette kan gjøres. 20 år har altså gått siden den syv år gamle Mats lærte at verden var urettferdig, brutal og meningsløs, og jeg håper fremtidige syvåringer en gang i fremtiden ikke erfarer det samme. På veien dit vil det være nødvendig å rette fokus på tematikken og bevisstgjøre barn, unge og voksne om hvordan rasisme kan bekjempes.

## 1.2 Oppgavens relevans

Ukentlig ser vi overskrifter i media vedrørende ytringer, holdninger og handlinger knyttet til rasisme både i Norge, og ellers i verden. Tilgangen på virkelighetsnære og konkrete eksempler som kan bli tatt med inn i klasserommet, er derfor stort. Offentlige dokumenter, norske lover og læreplaner har et tydelig fokus på rasisme, og har den senere tiden blitt ytterligere presise på hva skolen som institusjon skal bidra med innenfor feltet. Oppgaven er derfor aktualisert og forankret i det dagsaktuelle samfunnsbilde, offentlige dokumenter, lovverk, samt den nye læreplanen *Fagfornyelsen* av 2020. Et økt fokus på tema bidrar trolig til en tydeligere forståelse for hvordan skolen skal være bærende i arbeidet med å skape tolerante, forståelsesfulle og demokratiske medborgere.

Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros og

ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltagelse i hele opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Utdanning i demokratisk medborgerskap blir behandlet som et didaktisk og pedagogisk grep for å styrke demokratiet og bekjempe vold, fremmedfrykt, rasisme og aggressiv nasjonalisme (Bîrzea, 2000, s. 69). Overordnet del av Kunnskapsløftet fra 2020 trekker frem en slik viktighet av elevenes demokratiopplæring. Sammen med formålsparagrafens presisering av at opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold, fremme demokrati og likestilling, samt at alle former for diskriminering skal motarbeides (Oppll, 1998, §1-1), er det klart at den norske skolen bidrar i å legge til rette for toleranse, mangfold og flerkulturalitet. Samtidig innebærer dette en forpliktelse om at enhver elev skal oppleve en ubetinget aksept som menneske og at skolen skal gi elevene likeverdig behandling. En viktig del av å forebygge rasisme, ekstremisme og radikalisering handler om å bygge demokratisk kompetanse hos nye generasjoner (Regjeringa, 2020). I 2017 kom endringer i §9a som fikk følger for hvordan lærere og skoler skal tre frem i møte med blant annet rasisme og diskriminering. Bakgrunnen for denne endringen lå i at utvalget mente det var nødvendig å være tydeligere på at alle elever har rett på et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Endringene i paragrafen sendte et viktig signal: ingen elever som er utsatt for blant annet rasisme og diskriminering, skal oppleve å ikke bli tatt på alvor (NOU 2015:2, 2015, Kap. 12).

Kunnskapsdepartementets stortingsmelding fra 2007, presiserer at en flerkulturell skole kjennetegnes gjennom et personale som ser på det kulturelle og språklige som normaltstanden, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs. Videre legger de til at ulikheter i kulturell, språklig og religiøs bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse. Dette kan derfor bidra til aksept for og anerkjennelse av ulikhet (St.meld 23 (2007-2008)).

Fagfornyelsen er preget av ambisjoner om å ruste elevene for å bli aktive deltagere i et samfunn som er i rask endring og som stadig går i retning av økende flerkulturalitet. I NOU 2015:8 *Fremtidens skole* var "flerkulturalitet" ett av tre tverrfaglige tema som ble foreslått av Ludvigsen-utvalget inn mot den nye reviderte læreplanen for 2020. Begrunnelsen for dette var at det norske samfunnet i økende grad vil være preget av flerkulturalitet i fremtiden, og at det med bakgrunn i dette er viktig at skolen forbereder barn og unge til å leve sammen i flerkulturelle kontekster. Norge er en del av det internasjonale migrasjonsbildet og innvandrerandelen i befolkningen antas derfor å øke med tiden. Dette bidrar samtidig til økt etnisk, religiøs og kulturelt mangfold i det norske samfunnet. Kulturelt mangfold er en berikelse og en ressurs for samfunnet og bør derfor frem-snakkes i skolen. Samtidig ser vi at kulturell kompleksitet i samfunnet skaper spenninger som kan føre til konflikter mellom ulike grupper (NOU 2015:8, 2015, Kap. 2). I stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) er "flerkulturalitet" erstattet med "demokrat og medborgerskap", men beskrivelsen av det tverrfaglige temaet slår likevel fast at det å samhandle i et flerkulturelt samfunn skal undervises om i den norske skolen (Lenz, 2020, s. 80).

Minnesmerket over Benjamin er en huskelapp for oss, en påminnelse om at kampen mot rasisme er en kamp som ikke er slutt (...). Denne kampen må vi utkjempes hver dag, og vi må aldri tenke at det ikke angår oss (Bangstad & Døving, 2015, s. 9).

Slik lød budskapet i talen til daværende utdannings- og forskningsminister, Kristin Clemet, i forbindelse med avdukingen av minnesmerket til Benjamin Hermansen. Ti år senere holdt Kronprins Haakon sin appell på Rådhusplassen etter terrorangrepet i Oslo og på Utøya:

“(…) Tydelig og forferdelig har vi sett hvor store konsekvenser enkeltmenneskers handlinger kan få. Det viser samtidig at det betyr noe hvilke holdninger hver enkelt av oss har, hva vi velger å bygge livene våre på. Og hvordan vi velger å bruke det til best for hverandre og samfunnet vi lever i. Etter 22. juli kan vi aldri igjen tillate oss å tenke at våre meninger og holdninger er uten betydning. Vi må møte hver dag, rustet til kamp for det frie og åpne samfunnet vi er så glad i. Kjære unge: Dere er vårt korrektiv, vårt mot og vårt håp. Det er dere som skal forme og bestemme hvilket Norge vi skal ha i årene framover. (...) Vi står overfor et valg. Vi kan ikke gjøre det som skjedde ugjort. Men vi kan velge hva dette skal gjøre med oss som samfunn og som enkeltmennesker. Vi kan velge at ingen skal måtte stå alene. Vi kan velge å stå sammen. Det er opp til hver og enkelt av oss nå. Det er opp til deg og det er opp til meg. Sammen har vi en jobb å gjøre. Det er en jobb som må gjøres rundt middagsbordet, i kantina, i organisasjonslivet, i det frivillige, av menn og av kvinner, i distriktene og i byen.” (Aschehough & Gyldendal, 2011).

Vi ser i utdraget at Kronprinsen blant annet trekker frem at “ingen skal måtte stå alene”. En slik beskjed er både rettet mot de etterlatte og pårørende av 22.juli-offrene, og de overordnede verdiene og holdningen terroren var ideologisk rettet mot. I lys av hva andre kongelige og statsledere trakk frem i sine taler i samme periode, er det også sentralt å belyse at denne setningen trolig også var en henvendelse til det norske folk om at vi også må se og forholde oss til rasister og andre ekstremister sine holdninger. I 2011 var vi vitne til hvor mye hat et menneske kan vise som en konsekvens av bortgjemte holdninger. Holdninger som hadde fått tid og rom til å vokse i sine lukkede og beskyttende ekkokamre. Etter denne dagen ble det tydelig hvor viktig det er at slike holdninger blir tatt på alvor i form av konfrontasjoner i en åpen form, selv om det kan by på ubehag for de involverte. Kronprinsen trekker ikke direkte frem skolen som en arena hvor temaet bør belyses. Det er likevel liten tvil om at skolen, med sitt brede nedslagsfelt, i høyeste grad vil være en arena hvor rasismens formål og følger bør tematiseres.

I år er det 20 år siden det rasistisk-motiverte drapet på Benjamin Hermansen, og ti år siden 22.juli. Budskapet er like aktuelt – Vi kan ikke ignorere og fraskrive oss ansvaret for andres rasistiske holdninger og handlinger, og vi må alltid inkludere oss selv i kampen for frihet, raushet og toleranse. Som lærerstudent lever jeg etter spørsmålet “hvis vi ikke kan snakke om det i klasserommet, hvor kan vi snakke om det da?”, og et slikt spørsmål vil være med å prege denne oppgaven, samt mitt videre arbeid i kampen mot rasisme i det norske samfunnet.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av det som er skissert i innledningen, er følgende oppgaves overordnede problemstilling:

*Hvordan opplever samfunnsfaglærere å undervise om rasisme?*

For å undersøke dette har jeg intervjuet seks ungdomsskolelæreres oppfatning av egen undervisning om rasisme. Disse informantene er valgt for å konkretisere og avgrense

forskningsoppgaven, men også av egeninteresse for undervisning i ungdomsskolen. For å spisse oppgaven ytterligere, har problemstillingen blitt brutt ned til følgende tre forskningsspørsmål:

- 1) På hvilken måte mener lærerne at de blir påvirket av ytre faktorer for hva som skal inngå i rasismeundervisningen?
- 2) I hvilken grad, og eventuelt hvordan opplever lærere at de forandrer undervisning om rasisme knyttet til hvorvidt hen underviser i et flerkulturelt klasserom eller ikke?
- 3) Hvordan disponerer lærere undervisningstiden om rasisme skilt mellom et historisk perspektiv og dagsaktuelle utfordringer og hendelser?

**Det første spørsmålet** undersøker hvilke ytre faktorer som spiller inn i lærernes fokuserte valg innen rasismetematikk, samt hvordan disse faktorene har innvirkning på didaktiske fremstillinger av temaet. **Det andre spørsmålet** må sees i sammenheng med det foregående spørsmålet, og skal svare på hvordan lærerne forandrer undervisningen sin og i hvilken grad dette gjøres, avhengig om de står i et flerkulturelt klasserom eller ikke. Informantenes egne opplevelser innen rasisme i klasserommet vil også stå sentralt her. **Det siste spørsmålet** skal svare på lærernes didaktiske praksis til temaet og det vil i så måte også være relevant å se dette spørsmålet i sammenheng med både forskningsspørsmål 1 og 2.

## 1.4 Begrepsavklaringer

Kjernen i oppgavens problemstilling er *rasisme*. For oppgaven videre anser jeg det som nødvendig å avklare hva jeg legger i dette begrepet. For å kunne bruke rasismebegrepet aktivt i oppgaven, mener jeg det også er hensiktsmessig å definere begrepet *diskriminering*. Begrepene flerkulturelle klasserom, flerkulturelle elever og flerkulturelle lærere vil være gjennomgående i denne masteroppgaven. Som en tredje begrepsavklaring vil det derfor være sentralt å fastslå en avklaring i hva jeg legger i begrepet *flerkulturell*.

### 1.4.1 Rasisme

Rasistiske ideer og holdninger er bakteppe for mange av de verste overgrepene mot mennesker i moderne tid. Likevel er ikke rasisme et begrep som bare betegner forferdelige hendelser, monumental urettferdighet og uutholdelige lidelser gjennom tidene. Rasisme er også hendelser, ytringer og holdninger av mindre oppsiktsvekkende art (Bangstad & Døving, 2015, s. 9-10), såkalt mikroagresjon eller hverdagsrasisme. Ved en slik forståelse er ikke rasisme bare noe som finnes i form av folkemord eller drap på enkeltindivider, men kan også være et begrep på et hverdagsfenomen. Rasismebegrepet er ikke statisk, men forandrer seg i takt med tid, samfunnssituasjoner, og har ulikt innhold på ulike steder i verden. Likevel har begrepet noen sentrale holdepunkter ved seg, som gjør at man kan ha en veiledende definisjon:

All generalisering i form av at mennesker tillegges negative egenskaper på bakgrunn av reell eller forestilt tilhørighet i en gitt gruppe, og at egenskapene brukes som argument for å konstruere "oss" som bedre enn "dem", og (...) aktiv diskriminere dem (...) kalles rasisme, uavhengig av om den begrunnes med folks kultur, hudfarge, religion eller språk (Bangstad & Døving, 2015, s. 16)



Jeg stiller meg bak Sindre Bangstad og Cora Alexa Døving sin definisjon, og legger den til grunn for videre arbeid. Nettopp fordi rasisme er et flertydig fenomen uten en fastlåst definisjon, utgjør rasisme et stort forskningsfelt. Ved hjelp av denne definisjonen skal vi forsøke å forstå hvordan rasismetematikken kommer til syne gjennom undervisningen på ungdomsskolen.

### 1.4.2 Diskriminering

I 2017 slo likestillingsloven og diskrimineringsloven seg sammen og dannet *likestillings- og diskrimineringsloven*. Formålet med lover var å fremme likestilling og hindre diskriminering på grunn av blant annet kjønn, graviditet, etnisitet, religion, livssyn, funksjonsnedsettelse, kjønnsidentitet, og andre vesentlige forhold ved en person (Likestillings- & diskrimineringsloven, 2017, §1). Diskriminering kategoriseres gjerne ut i fra direkte og indirekte diskriminering. Direkte diskriminering er handlinger foretatt av enkeltindivider eller institusjoner, og er ofte bevisste handlinger som blir gjort med hensikt i å forskjellsbehandle enkelte personer eller grupper. Indirekte diskriminering kan derimot være vanskeligere å få øye på, ettersom det er de diskriminerende virkningene av likelydende regler og prosedyrer som blir lagt vekt på. Dette kan være eksisterende normstrukturer som det i liten grad blir stilt spørsmål ved og som dermed finner sted i det skjulte. Indirekte diskriminering blir ofte også omtalt som institusjonell, systematisk eller strukturell diskriminering (Midtbøen & Lidén, 2016, s. 7-8). Likestillings- og diskrimineringsloven forbyr både direkte og indirekte diskriminering. Med bakgrunn i dette defineres vanligvis diskriminering som "usaklig eller urettmessig forskjellsbehandling av person eller gruppe på grunnlag av for eksempel etnisk bakgrunn, kjønn eller funksjonsnedsettelse" (Midtbøen & Kitterød, 2019, s. 354).

I likhet med begrepet rasisme, har heller ikke diskrimineringsbegrepet en statisk betydning, men forandrer seg i takt med endringer i samfunnet og med tiden. I tråd med begrepets definisjon, sammen med ordformuleringen i §1 i lovverket, er det rettmessig å si at diskriminering er den overordnede paraplyen for urettferdig behandling og at rasismebegrepet således føyer seg inn under denne kategorien. Videre i oppgaven blir rasismebegrepet brukt for å belyse urettferdige holdninger og handlinger.

### 1.4.3 Flerkulturell

For å kunne fastslå en forståelse for hva som menes med *flerkulturell*, har jeg valgt å ta veien via definisjonen til Thomas Hylland Eriksens (2021) for flerkulturelle samfunn: "Flerkulturelle samfunn er samfunn som består av to eller flere grupper som betrakter seg selv, og anerkjennes av andre, som kulturelt forskjellige fra hverandre" (Eriksen, 2021). Med en slik forståelse vil oppgavens tilnærming til begrepet *flerkulturell* være sentrert rundt: "Elever og lærere som har tilknytning til to eller flere kulturer, og hvor disse anerkjennes som ulike fra hverandre, vil tilegnes begrepet flerkulturell". Dette vil da eksempelvis innebære elever med tilknytning utenfra Europa, elever med tilknytning til andre land i Norden, og ellers elever som har tilknytning til en minoritetsbefolkning i Norge.

## 1.5 Oppgavens struktur

Masteroppgaven er delt inn i seks kapitler, som på hver sin måte belyser grunnleggende sider for å skape en helhetlig oppgave. Det første kapitlet, *innledning*, har tatt for seg oppgavens relevans, presentert problemstilling og forskningsspørsmål, samt inneholder en begrepsavklaring på noen av de mest sentrale begrepene som vil være gjennomgående i oppgaven. Kapittel to, *teori*, består av relevante teoretiske perspektiver, og tidligere forskning. Sammen danner de det teoretiske grunnlaget for å kunne drøfte oppgavens problemstilling. *Metode* er det tredje kapitlet og tar i hovedsak for seg hvordan empirien ble samlet inn, i tillegg til hvilke forskningsetiske betraktninger denne studien måtte ta hensyn til. Mot slutten av kapittel 3 blir også informantene som har deltatt på studien presentert. Kapittel fire *empiri og analyse* strukturerer og analyserer de empiriske dataene gjennom forskningsspørsmålene for oppgaven, før vi behandler de videre i kapittel fem. Drøfting i kapittel fem *drøfter* de empiriske funnene synliggjort i kapittel fire, opp mot det teoretiske grunnlaget fra kapittel to. Oppgavens relevans fra kapittel én blir også brukt som sterkt gjeldende holdepunkter i drøftingen i søken etter å svare på forskningsspørsmålene. Mot slutten av dette kapitlet blir drøftingen trukket ned til et nivå hvor både forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen blir besvart. Til slutt avslutter kapittel seks oppgaven med *avsluttende refleksjoner* hvor det blant annet trekkes inn hvilken videre forskning som vil være aktuell inn mot dette temaet.

## 2 Teori

For å kunne få et fullverdig forskningsprosjekt må masteroppgaven ha et teoretisk perspektiv for å forstå og tolke empirien som har blitt samlet inn. Studien bygger på et konstruktivistisk syn på empiri og sammen med et hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv vil oppgaven senere drøfte de empiriske funnene i lys av kapittelets teoretiske verdi.

Først vil kapittelet fokusere på demokratisk kompetanse, hvor demokratisk undervisning vil være bærende, og kontroverser i klasserommet vil stå sentralt. Dette vil være hensiktsmessig for å trekke linjer til hvilken verdi demokratisk kompetanse har i læren om rasisme i et samfunn bestående av et mangfold av meninger og oppfatninger. Chantal Mouffe og Diana Hess er sentrale teoretikere innen for dette feltet. Videre vil kapittelet belyse diskriminering og rasisme gjennom flerkulturalitet. Hovedområder innen det flerkulturelle klasserommet, og et behov for en kategorisering av mennesker vises tydelig i denne delen. I denne forbindelse vil blant annet James Banks, Claudia Lenz, John Rogstad, Arnfinn Midtbøen og Theo Koritzinsky ha tydelige teoretiske posisjoner. Det siste delkapittelet belyser historiebevissthet som en avgjørende faktor for å kunne forstå rasismetematikkens historie, samtidsutfordring og fremtidsforventninger. Lise Kvande, Nils Naastad, Bernard Eric Jensen, og Jan Bjarne Bøe blir brukt som bærende didaktiske teoretikere innenfor historiefelte. Flere teoretikere supplerer de representerte, og enda flere kunne blitt brukt i oppgavens sammenheng. Jeg har likevel valgt å rette et hovedfokus på disse, da de til sammen favner et bredt grunnlag for å belyse oppgavens tema. Samtidig er de sentrale og anerkjente teoretikere innenfor sine felt, noe som gjør teoriene deres spennende, troverdig og tilspisset temaene på en ryddig og konkret måte.

Til slutt i kapittelet blir også tidligere forskning presentert og sammen med de tre foregående teoretiske aspektene vil dette utgjøre det teoretiske grunnlaget for å kunne drøfte oppgavens problemstilling: *Hvordan opplever samfunnsfagslærere å undervise om rasisme?*

### 2.1 Demokratisk kompetanse

Delkapittelet vil gjøre rede for et teoretisk perspektiv knyttet til demokratisk kompetanse. Demokratisk kompetanse jobber for et samfunn som er myntet på respekt, toleranse og forståelse, og vil således være relevant for oppgavens problemstilling. Samtidig blir det sett nærmere på kontroverser som finnes i klasserommet, og hvordan man kan jobbe aktivt med slike kontroverser. Dette for å skape en dypere forståelse av rasismetematikkens potensielle makt i skolen.

#### 2.1.1 Demokratisk undervisning gjennom ulikheter

I lys av Mouffe's (2005) radikale demokratiforståelse, er målet med demokratisk undervisning å konstruere diskusjonen rundt et tema på en slik måte at temaet skal oppfattes som en motstander som skal overbevises. Formålet med demokratisk undervisning er å oppnå en konflikt av motsetninger mellom parter for å kunne skape innblikk i ulike meningers syn innenfor et tema (Mouffe, 2005, s. 101). I hennes demokratiforståelse er det derfor sentralt å unngå konflikter som tar form som antagonisme (kamp mellom fiender), men snarere å gjøre om disse til agonismer (kamp

mellom meningsmotstandere hvor ideer skal bekjempes). Gjennom agonistisk pluralisme kjemper partene mot hverandre i håp om at sitt eget syn skal vinne frem, samtidig som man er enig om at dette må gjøres gjennom bestemte spilleregler. Gruppefellesskapet står derfor sentralt. Utdanning i demokratisk medborgerskap skal derfor legge til rette for at elevene får mulighet til å bearbeide demokratiske ferdigheter ved å diskutere tema som engasjerer dem. Dette gjelder også kontroversielle og sensitive tema. Et trygt og godt klassemiljø og kompetente lærere er avgjørende for at dette skal lykkes (Anker & Lippe, 2015, s. 86).

Agonistisk pluralisme er dypt forankret i post-strukturalismen. Agonismen beskriver identitetskonflikter mellom subjekter, hvor motstanderne er enige om prinsippene som skal forme deres politiske fellesskap, men uenig om hvordan disse prinsippene skal tolkes (Mouffe, 2005, s. 102). For Mouffe (2005) er det sentralt å forstå politikk som hegemoniske og mot-hegemoniske sammenkoblinger da det er med på å forme et teoretisk verktøy som brukes til å mobilisere undertrykkende og diskursive strukturer. Gjennom en slik forståelse mener hun at sosial orden alltid kan endres og vil alltid være basert på en eller annen form for utestenging. Da vil det samtidig være hensiktsmessig å påpeke at den sosiale orden alltid kan sees på som noe midlertidig (Laclau & Mouffe, 2001, s. 97). Et slikt syn underbygger Hess' (2009) forståelse for hvordan hun tydeliggjør viktigheten av kontroversielle tema, samt hvilke ulike virkninger temaene har i et klasserom avhengig av geografiske og sosiale ulikheter.

Hess (2009, s. 124) poengterer at flere lærere vegrer seg for å behandle et tema som kontroversielt og er i tillegg unnvikende for å undervise om det. Hun legger til at lærerne vegrer seg mot å snakke om dagsaktuelle hendelser og utfordringer, da dette kan føre til følelseladete reaksjoner og diskusjoner hos elevene. Slike reaksjoner kan bli tatt videre til storsamfunnet utenfor klasserommets beskyttede rammer, noe hun mener kan være uheldig. Et lignende empirisk funn ligger også til grunn i Banks' (2004) teori. Han poengterer at amerikanske grunnskolelærere er av den oppfatning av at "små barn har liten bevissthet om raseforskjeller og har derfor positive holdninger til både afroamerikanere og hvite amerikanere". Videre sier han at flere av lærerne han bygger teorien rundt, har fortalt at på grunn av at barn ikke er klar over raseforskjeller, vil det å snakke om rase og rasisme føre til en konstruksjon av problemer og utfordringer som i utgangspunktet ikke er reell (Banks, 2004, s. 16).

I løpet av en periode på over 70 år har amerikanske forskere slått fast at selv små barn er klar over raseforskjeller og har tydelige holdninger til afroamerikanere og hvite amerikanere. Holdninger som er etablert i det brede samfunn. Barns rasemessige holdninger dannes således tidlig i livet (Banks, 2004, s. 16). Et moderne demokratisk samfunn innebærer et fellesskap der alle skal inkluderes og respekteres uavhengig av etnisk, kulturell og sosial bakgrunn. Ideelt sett bør skolen derfor fremmes som en trygg institusjon som er åpen for mangfold, og blir i så måte en viktig arena hvor elevene blir eksponert for det økende mangfoldet i samfunnet (Anker & Lippe, 2015, s. 86). I tillegg poengterer Hess (2009, s. 104) at elever synes det er positivt at lærere forteller om sine tydelige meninger rundt kontroversielle tema. Likevel presiserer elevene at slike meninger bør legges frem på en måte hvor de skjønner at dette er lærerens mening, og ikke nødvendigvis en mening som alle i klassen bør rette seg etter.

Hess (2009, s. 162) mener at om man ønsker at demokratisk utdanning skal være både demokratisk og lærende, er det avgjørende å lære unge mennesker om de

kontroversielle politiske spørsmålene også. Kunnskap og ferdighet er en forutsetning for å kunne argumentere. I et ferdighetsperspektiv er kritisk tenkning avgjørende på flere måter. I likhet med Mouffe (2005, s. 102), mener Hess (2009) at elevene vil trenge en grunnleggende forståelse for forskjellen mellom argument og personangrep, evnen til å lage og presentere argumenter, samt en evne til å sette seg inn i andre sine argumenter. Bred enighet er likevel ikke mulig.

Ungdommene må lære at kontroversielle tema er demokratisk nødvendige og kan derfor ikke unngås, fryktes eller ignoreres. Samtidig er det vesentlig at de forstår at kontroverser må snakkes om på en sivilisert og produktiv måte (Hess, 2009, s. 162). Iversen (2016) vektlegger betydningen av spilleregler for argumenterende samhandling, og tar utgangspunkt i Arne Næss' seks saklighetsnormer: 1) Unngå personkarakteristikk, påstander om motpartens argument, og årsaksforklaringer til argumenter, 2) Unngå en forvrengende gjengivelse av motpartens standpunkt og argumenter, 3) Unngå å være vag og flertydig for å være uangripelig, 4) Unngå å tillegge motstanders standpunkt et innhold hen ikke står inne for, 5) Unngå å støtte ditt argument med feilinformasjon eller holde tilbake relevant informasjon, og 6) Unngå usaklig språkbruk som ironi, sarkasme, skjellsord eller overdrivelser (Iversen, 2016, s. 33). I tillegg trekker Solhaug og Børhaug (2012) frem lærerens rolle i en slik læring. Når lærere viser god kulturell, sosial og politisk forståelse for både majoritet- og minoritetselever kan det bidra til å senke terskelen for å samhandle om samfunnsmessige og politiske spørsmål. Skolen har et fortrinn i sin politiske utdanning, da elevmangfoldet er stort. Det gir elevene en kontaktflate mot en stor variasjon av elever og nettopp en slik kontakt gir mulighet for å lære (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 88).

### 2.1.2 Kontroverser i klasserommet

Når skolen feiler i å lære barn og unge hvordan de skal delta i kontroversielle politiske saker, eller verre, ignorere og benekte virkeligheten av de kontroversielle temaenes rolle i læreplanen, vil dette sende urovekkende og hemmende beskjed til elevene. Politiske og sosiale tema kan lett oppfattes som urørlige tema, og kontroversielle tema blir da skummelt å diskutere (Hess, 2009, s. 5). Hess' teoretiske premisser er sentrert rundt viktigheten av å kunne uttrykke seg fritt i klasserommet. I tillegg bygges hele teorien på at man som lærer bør våge å ta tak i ulikhetene som oppstår, for å skape læring ut av konflikten. Samhandling i diskusjoner med mennesker, som har andre meninger enn seg selv, vil være med på å bygge politisk toleranse (Hess, 2009, s. 16). Ved å inkludere slike tema i undervisningen, øker også sannsynligheten for at man har elever som kommer med krenkende utsagn. Hvordan læreren velger å håndtere en slik situasjon kan være avgjørende for hvordan eleven lærer av sine overtramp. Uforutsette negative ytringer kan omtales som panikk-øyeblikk (på engelsk: hot moment), og det kan i opplevelsen av dette være lett å reagere følelsesmessig. På den ene siden kan læreren reagere ved å slå ned på slike ytringer umiddelbart, og da gjerne fult synlig for resten av klassen. Dette gir et signal for andre elever om klar grensesetting (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 42). Dette *kan* bidra til atferdsendring, samtidig kan det også bare resultere i at eleven kommer til å bruke slike utsagn igjen, når læreren ikke er til stede. Gordon Allport (Gjengitt i Lenz & Moldrheim, 2019, s. 44) sitt sitat "No one can be taught who thinks himself under attack" vil derfor være relevant. Gjennom en slik fremgangsmåte kan arenaen for slike ytringer forflytte seg fra det fysiske klasserommet, til det digitale rom, hvor læreren ikke har mulighet til å få innblikk. På den andre siden kan det derfor være

mer virkningsfullt å skape et felles rom for lærer og elev, hvor eleven får mulighet til å reflektere kritisk over egne utsagn. For elevene kan det være svært viktig å oppleve at læreren tror på at den har evne til refleksjon, empati og ettertanke, og hvor de får vist det beste av seg selv (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 43).

Definisjonen på hva som er et kontroversielt tema vil variere ut fra personens ståsted, og hvordan temaet blir lagt frem. Hess (2009, s. 113) poengterer at hennes definisjon av kontroversielle spørsmål, er spørsmål som ikke nødvendigvis har et tydelig svar. Samtidig legger hun vekt på at et tema ikke blir kontroversielt uten at det har vært gjennom en sosial konstruksjon av storsamfunnet, politiske ledere, spesialiserte samfunn, foreldre og lærere (Hess, 2009, s. 122). På den måten kan et tema være kontroversielt på en skole, mens det ikke er det på en annen.

Den sosiale konstruksjonen er i tillegg med på å bestemme om et tema er kontroversielt åpent, lukket, eller i et slags vippe stadium. Debatten rundt hvorvidt man skal trekke inn de kontroversielle tema i klasserommet, er sentrert rundt uenigheten av hvorvidt lærere, skolen eller læreplanen kommuniserer bredt eller smalt. Det vil forekomme en politisk og sosial posisjonering fra lærerens og skolens side gjennom å definere om et tema er kontroversielt åpent eller ikke, og en slik avgjørelse vil derfor også være kontroversiell (Hess, 2009, s. 115). Gjennom utdanningen blir vi på mange måter en del av sosiale, politiske og kulturelle systemer. Utdannelse er ikke nøytral, da det fremmes holdninger og verdier til hvordan man skal være og oppføre seg (Biesta, 2009, s. 39) Med bakgrunn i en slikt oppfatning av skolens påvirkning, vil det være nødvendig å stille spørsmål over om kontroversielle tema som er i et mellom-stadium av åpent og lukket, skal inkluderes i undervisningen. Hess (2009, s. 129) presiserer at spørsmålene som kan oppfattes som kontroversielle bør inkluderes i klasserommet.

I mange miljøer vil rasisme være et kontroversielt tema å undervise om. Rasismens uttrykkformer er ikke statisk, men dynamisk, og den endrer derfor karakter i henhold til tid og sted. Forekomsten av rasistiske holdninger i et bestemt samfunn er vanskelig å måle, men i følge Bangstad og Døving (2015, s. 111) viser internasjonale undersøkelser at Norge er blant de landene i verden hvor man relativt sett finner lite rasisme. Likevel finnes også rasisme her, og den representerer et tydelig problem og en utfordring i hverdagen for de som rammes av den – nå som før (Bangstad & Døving, 2015, s. 111-113). Undervisning om rasisme innebærer å hjelpe elevene til å identifisere rasisme, lære hvordan rasisme fungerer, og å lære å avbryte den. Antirasisme gir verktøy ikke bare for å snakke om rasisme, men også for å gjøre noe med det. Slik sett blir hovedmålet med en elevsentrert undervisning å hjelpe elevene til å gjøre sentrale politiske valg vedrørende rasisme (Sleeter & Bernal, 2004, s. 250-251).

## 2.2 Diskriminering og rasisme i et flerkulturelt samfunn

I delkapittel 2.2.1 vil *Det flerkulturelle klasserommet* bli redegjort for gjennom et teoretisk perspektiv knyttet til flerkulturell opplæringen i skolen. I tillegg blir det i delkapittel 2.2.2 presentert hvilke utfordringer og nødvendigheter som følger med en "vi og dem"-kategorisering. Dette vil være fruktbart for å kunne belyse hva teorien sier om å jobbe med flerkulturalitet i relasjon til diskriminering og rasisme.

### 2.2.1 Det flerkulturelle klasserommet

Flerkulturalitet benyttes ulikt, både om mennesker og om samfunn. Ofte brukes betegnelsen for å vise til synlige markører ved mennesker, som hudfarge, språk eller religion. En skole blir gjerne omtalt som flerkulturell dersom det er flere elever med minoritetsspråklig bakgrunn enn de omkringliggende skolene (Spernes, 2012, s. 53). Det sier derfor noe om den relative andelen av elever med innvandrerbakgrunn. Å samhandle i en mangfolds-kontekst forutsetter åpenhet og nysgjerrighet på mennesker som er, eller antas å være, annerledes enn seg selv. Fraværet av en slik samhandling kan føre til avstanden mellom majoritet og minoritet blir ytterligere, og i verste fall føre til fiendtlighet (Lenz, 2020, s. 80).

Mangel på kulturelt mangfold i læreplanen minimerer mulighetene for elever med ulik bakgrunn til å delta effektivt og hensiktsmessig i læringsprosessen og gjenspeiler derfor en læringsatmosfære preget av ulikhet. Så lenge skolesystemet på grunn-nivå, videregående opplæring og gjennom lærerutdanningen ikke i tilstrekkelig grad tar høyde for mangfoldet som gjenspeiles i samfunnet, vil dette mangfoldet være sårbart for institusjonell rasisme og partiskhet. En av grunnene til at barn har utfordringer på skolen er at lærerne mangler evnen til å tilpasse klasserommet til flere enn en type kultur (Dodd & Irving, 2006, s. 234-235).

Banks (2009) har rettet blikket mot flerkulturell opplæring, og utarbeidet fem sentrale dimensjoner som må være til stede for at en skole kan kalles flerkulturell. Det flerkulturelle aspektet må være gjennomgående i alle fag, samtidig vil temaet ha en større plass i noen fag, som for eksempel samfunnsfag. Banks sin første dimensjon handler om *integrering av læringsinnholdet*. Med dette menes at hver enkelt lærer fremstiller, og bruker, ulike kulturer og gruppers innhold som eksempler i undervisningen. For å tilegne seg kunnskap i en flerkulturell skole, må læreren hjelpe elevene til å forstå hvordan kunnskap påvirkes av gruppers historiske, politiske, rasemessige, etniske og sosiale klasseposisjoner. Formidlingen av etisk og kulturelt innhold bør være logisk og ikke konstruert, for at elevene skal få et størst mulig læringsutbytte (Banks, 2009, s. 20-22).

Den andre dimensjonen til Banks legger vekt på *kunnskapsbygging*, hvor kommunikasjon står helt sentralt. En slik dimensjon legger til grunn at læreren skal hjelpe elevene med å forstå og finne ut hvordan implisitte- og kulturelle perspektiver, referanserammer, og skjevheter innenfor et tema, påvirkes av hvordan kunnskapen blir konstruert. Her vil også læring av begreper være avgjørende, for å kunne skape en helhetlig forståelse av temaet gjennom både en historisk vinkling og dagsaktuelle utfordringer (Banks, 2009, s. 20-22).

*Likeverdig pedagogikk* handler om tilpasset opplæring gjennom at undervisningen som blir gitt er med på å heve elevenes skoleprestasjoner uansett etnisk, sosial eller kulturell gruppe. I denne dimensjonen trekker Banks frem at kontakt mellom ulike grupper vil være med å forbedre relasjonene mellom dem. For at dette skal skje må likeverd, samarbeid og mellommenneskelige interaksjoner være til stede. Videre presiserer Banks at barn kommer på skolen med misoppfatninger og negative holdninger om forskjellige rasemessige og etniske grupper (Banks, 2009, s. 20-22).

Den fjerde dimensjonen er sentrert rundt *arbeid med holdningsendringer* og dreier seg om elevers bevissthet om å være annerledes. Banks konkretiserer ved å presisere at

holdningsendring skjer når lærerne forandrer undervisningen slik at ulike grupper i samfunnet har like muligheter for faglig oppnåelse. For å oppnå dette mener han at undervisningsmetoder som går på elevenes interesser vil være avgjørende (Banks, 2009, s. 20-22).

Den siste dimensjonen handler om at flerkulturell læring er *en styrking av skolens kultur og sosiale struktur*. Skolens mandat er blant annet å fremme likeverd innenfor kjønn, rase og sosial status. For å oppnå dette er det sentralt at samspillet mellom elever og ansatte er godt. Et godt samarbeid vil gi elevene mer trygghet i møte med skolen uavhengig av kjønn, sosial klasse, kultur eller etnisitet. Samtidig vil det bidra til å ivareta elevenes egenart i møte med andre (Banks, 2009, s. 20-22).

### 2.2.2 Vi og dem – kategorisering, generalisering og identitetsforråtnelse

I undervisningskontekst og ellers i samfunnet kan "fargeblindhetsidealet" og unnlater av kritisk tematisering av "hvithet", både ha basis i, og medføre at "nordmenn" (implisitt forstått som hvite nordmenn), fremstilles som tolerante, antirasistiske, bistands og fredselkende folk (Gullestad, 2005, s. 32,43). Knut Vesterdal tematiserer også dette og legger til at menneskerettsundervisning i norske klasserom som oftest vektlegger menneskerettighetsbrudd i andre land, samtidig som det fremheves hvordan Norge er en menneskerettighetsnasjon (Vesterdal 2016 gjengitt i Lenz, 2020, s. 75). Hvis et slikt godhetsnarrativ aksepteres og internaliseres av elever og lærere, kan tematisering av rasisme og diskriminering i andre land, og til andre tider, bidra til utvikling og normalisering av et tilfreds "vi". Det kan føre til at det dannes normative forestillinger om at det ikke finnes fordommer, rasisme og diskriminering å snakke om i norsk samtid (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 2).

Ved å kategorisere oss selv og andre i grupper, vil vi som regel forenkle og fortegne et bilde av de andre som en ensartet gruppe og ikke ha blick for alle variasjonene. Å si noe om utlendinger generelt, kan gi mening i visse diskusjoner, men være meningsløst og respektløst i andre (Kvande & Naastad, 2020, s. 164). I historiesammenheng vil det være avgjørende å inkludere noen, og ekskludere andre for at historiens fortelling skal oppfattes som relevant og meningsfull. Å skape et skille mellom oss og dem i undervisningen er i utgangspunktet uunngåelig og heller ikke noe galt i seg selv, i overveiende og relevante sammenhenger. Problemet oppstår når et slikt skille blir tillagt egen betydning eller sett opp mot en rangeringsskala (Kvande & Naastad, 2020, s. 162).

Elever som selv har erfart rasisme i Norge i dag, kan oppleve at "vi-et", som ble belyst tidligere, ikke samsvarer med realiteten de kjenner og at slik undervisning er lite relevant og snarere mer fremmedgjørende. Også minoritets elever har en oppfatning av egen identitet i forhold til storsamfunnet. Om elevene ikke får mulighet til å skille seg fra "vi-et" kan dette føre til at de lar være å følge med i undervisningen, eller at en slik undervisning er med på å svekke deres tro på påvirkningskraft og motivasjon for samfunnsdeltagelse og forbedring. Dagsaktuelle eksempler fra den offentlige debatten kan gi elevene en forståelse for hvordan menneskerettighetene står på spill også i vårt eget samfunn (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 2). Skolen er en viktig integreringsarena, da institusjonen når frem til absolutt alle barn. I følge Koritzinsky (2012, s. 131) er samfunnskunnskap et av de viktigste fagene når det gjelder å bygge opp kunnskap, ferdigheter og holdninger som kan bidra til flerkulturell forståelse.



Mange stereotyper henger nært sammen med våre negative fordommer. Vi dømmer andre mennesker til å være "slik eller slik" før vi vet noe særlig om dem. I skolehverdagen er ikke alt som høres ut som fordommer nødvendigvis uttrykk for emosjonelle forankrede holdninger hos den som uttrykker. Å bruke fordommer er ikke det samme som å være fordomsfull. Fordommer oppstår ikke i et vakuum, men er snarere historisk og sosialt skapt. Når fordommer sirkuleres, kan de fanges opp og videreføres, delvis uten en sterk overbevisning i bunn. Med dette menes at om en elev velger å bruke fordommer i en samtale, reproduseres fordommen, og eleven deltar derfor i en diskurs skapt i samfunnet. Bruk av slike fordommer viser en form for aksept for en diskurs, som igjen kan bidra til å legitimere fordommen. På grunn av at vi ofte føler behov for å forsvare det vi har sagt eller gjort, kan handling derfor bidra til å skape holdninger. Det vil derfor igjen være et viktig mål å finne et rom hvor eleven ikke kommer i forsvar, men heller reflekterer kritisk over egne utsagn (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 39).

Koritzinsky (2012, s. 129) trekker frem ni punkter som vil være avgjørende å bruke som utgangspunkt i undervisningen i forsøket på å forstå hvorfor rasisme oppstår:

- Kunnskapsmangel** – Mangel på biologisk-, historisk- og kultur-geografisk kunnskap kan ofte føre til negative stereotyper og fordommer overfor andre. **Selektiv virkelighetsoppfatning** – Vi velger ut, strukturerer og tolerer sanseintrykk fra "virkeligheten". Hvis vi allerede har inngrodd stereotyper og fordommer virker disse som persepsjonsfiltre. Med dette menes at erfaringer og opplevelser som styrker våre allerede etablerte verdier og interesser, er de som slippes inn og betyr noe for oss.
- Sosialpsykiske mekanismer** – I visse økonomiske og politiske situasjoner kan gruppetilhørighet, familie, nabolag, nasjonen, kulturen eller "rasen" gjøre at tryggheten og stoltheten til å tilhøre slike grupperinger fører til hovmod, diskriminering og aggresjon overfor andre. **Sosialisering** – Med dette mener Koritzinsky at vi "arver" tidligere generasjoners stereotyper og fordommer gjennom blant annet oppdragelse, utdanning og påvirkning fra massemedia. **Nasjonalisme** – Om nasjonalismen blir for stor kan dette føre til at den nasjonale selvhevdelsen går på bekostning av andre nasjoner. Den nasjonale selvhevdelsen kan også være spesielt knyttet til en etnisk eller kulturell majoritet og går på den måten ut over minoritetene. **Kolonialisme** – Her mener Koritzinsky at nasjoner som koloniserer andre eller som har en fortid som kolonimakt, ofte vil forsvare en slik ekspansjon ved at "de andre" er mindreverdige, usivilisert eller ute av stand til å styre selv. **Økonomisk interesse** – Dette punktet har nesten alltid ligget til grunn for kolonisering av land og områder. Denne interessen kan også begrunne innenlands diskriminering og undertrykking av enkelte grupper. **Religiøse dogmer** – I flere religioner finnes en oppfatning av at noen mennesker og folkeslag er overlegne andre i kraft av sin tro. En slik argumentasjon blir brukt som at de som tilhører religionen har en historisk hellig rett til å utbre sin religion gjennom undertrykkelse, tvang og vold overfor de ikke-troende. **Rasistiske ideologier** – Dette bygger på at enkelte mennesker er født med biologiske arvestoffer som gjør dem til overmennesker og derfor rett til å herske over "undermenneskene". Slike ideologier knyttes gjerne til skaperverket og til guddommelig vilje. Gjennom en slik samlet forståelse bør det flerkulturelle derfor ikke først og fremst fokusere på konflikter og problemer, men heller fokusere på å få frem innvandreres bidrag til verdiskapningen av Norge. I klasserommet finner man både faglige- og pedagogiske utfordringer og ressurser i at noen elever har kulturbakgrunner fra andre land (Koritzinsky, 2012, s. 131).

Som lærere har vi et intellektuelt og etisk ansvar for å gi elevene den mest oppdaterte og nøyaktige informasjonen som er tilgjengelig. En inkluderende utdanning har en rekke viktige effekter på elevene. Det vil være med på å utvide deres verdenssyn ved å gi dem innblikk i livserfaringer til mennesker som er forskjellige fra dem selv. Dette gir dem mulighet til å gjenkjenne og håndtere dehumaniserende ulikheter, fordommer og diskriminering (Pitton, Warring, Frank, & Hunter, 1993, s. 6).

## 2.3 Historiebevissthet

Undervisningen i samfunnskunnskap skal ikke undervurdere de mange kulturelle forskjellene, spenningene og konfliktene som finnes i Norge i dag. Det er likevel en sentral kunnskapsmessig oppgave å sette dagens flerkulturelle samfunn inn i et historisk perspektiv, og synliggjøre den kulturelle berikelsen som innvandrere har representert, og fortsatt representerer (Koritzinsky, 2012, s. 131). Delkapittelet tar for seg hvordan *historiebevissthet* kan bidra til å forstå rasismetematikken ytterligere, og hvordan fraværet av en presis bruk av begrepet kan føre til anakronismer.

### 2.3.1 Historiebevissthet til grunn for rasismeforståelse

Historiedelen av samfunnsfaget handler i stor grad om å forstå sammenhenger. At fortiden henger sammen med nåtiden og at det livet vi lever i nåtiden, henger sammen med de erfaringer og forventninger vi har til fremtiden (Kvande & Naastad, 2020, s. 203). Å forstå fortiden krever at vi gjenkjenner og anerkjenner perspektivene til fortidens mennesker. Med det menes at vi må ha en forståelse for at andre mennesker med stor sannsynlighet hadde andre oppfatninger enn oss selv (Hatlen, 2020, s. 150). Tidligere generasjoner var verken enklere, dummere eller ondere enn dagens generasjon, men deres handlinger kan forklares i at enhver historisk periode har ulik moral og et mangfold av historiske perspektiver. Å avfeie grusomhetene i datidens skikker, mener Hatlen vil gi et fattig bilde av fortiden. For mange kan det likevel stride mot deres forståelse av samfunnet og kulturen, å lære at fortidens aktører handlet riktig ut fra sine omgivelser. Siden vi alle kommer med ulik bagasje til undervisningen, vil måten en lærer arbeider med et nytt stoff på bli tolket, visualisert og forstått ulikt fra elev til elev (Hatlen, 2020, s. 155-156). Uavhengig av elevenes bakgrunn vil det gjennom historiebevissthet være nyttig for elevene å reflektere over at de selv er en historisk aktør, og at man gjennom å være til stede i samfunnet vil bli et produkt og er en produsent av historien (Kvande & Naastad, 2013, s. 108). Lund mener at elever på ungdomsskolen ser på fortiden og nåtiden som to sider av samme sak. Med dette mener han at elevene ikke har tilstrekkelig forståelse for å se dem samtidig og at de derfor mener det er et klart skille mellom fortid og nåtid (Lund, 2017, s. 42). Dette skaper utfordringer med tanke på at elevene ikke vil være i stand til å se seg selv i et historisk perspektiv.

Tid er grunnleggende for å finne mening og sammenheng i en tilværelse, og kronologi og periodisering står derfor sentralt i historiebevissthetsforståelsen (Bøe & Knutsen, 2012, s. 23-24). Jeismann (referert i Kvande & Naastad, 2013, s. 45) mener historiebevissthet handler om sammenheng mellom fortidstolkning, nåtidsforståelse og framtidsperspektiver. Dette er noe Jensen støtter seg på og har senere kommet med en egen definisjon av begrepet "historie er ikke bare en fortid, men et samspill mellom noe fortidig, noen som hender i samtiden, og noe som er fremtidsrettet" (Jensen, 2015, s. 10). Ved å ta i bruk Kvande og Naastad (2013), Jeismann (referert i Kvande & Naastad, 2013), og Jensen (2015) sine forståelser for hva historiebevissthet innebærer kan man

utarbeide gode arbeidsmetoder for å nettopp utvikle en slik kunnskap inn mot rasisme. Historiebevissthet kan således bygge opp under det å fremme moralsk og kritisk ansvar for det samfunnet og den verden vi lever i, som en form av myndiggjøring av elevene.

### 2.3.2 Historisk empati

*Historisk empati* handler i stor grad om hvordan elevene får empati med den historien som blir fortalt (Kvande & Naastad, 2013, s. 109). Historiedidaktiker Bøe omtaler derfor historisk empati som en forutsetning for historiebevissthet. Han bruker også ordet perspektivtakning på begrepet, da empati dreier seg om å samhandle med en annen persons perspektiv (Bøe, 2002, s. 108). Evne til empati vil være viktig for å kunne sette hendelser og fenomener inn i kontekst og videre kunne tenke på fortiden på dens premisser. Elever har ofte et behov for å forenkle historiens meninger, holdninger og hendelser for å enklere kunne forstå hva som har hendt og hvordan hendelser henger sammen (Lund, 2017, s. 42). I forbindelse med historisk empati er det likevel viktig å ha med seg at en slik perspektivtakning alltid også vil ha begrensninger. Vi kan ikke alltid forstå alle tanker, følelser og motivasjoner til et annet menneske. Unngår lærere å reflektere over dette sammen med elevene, vil man lett falle for forenklinger av andre mennesker og menneskegrupper. En fallgrube vil altså være at vi tror vi forstår et annet menneske fullt ut (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 45). Historisering er et sentralt begrep i denne sammenhengen. Det å prøve å forstå fortidens mennesker ut fra det livet og det samfunnet de levde i. Det er bare da man kan forstå deres handlinger. Man kan derfor ikke bruke samtidens briller når man skal prøve å få innblikk i hvordan fortidens mennesker tenkte og gjorde ting, da vil anakronismene lett oppstå (Kvande & Naastad, 2013, s. 46). Gjennom en slik forståelse blir det derfor relevant å trekke frem betydningen av *antideterminisme*.

Antideterminisme handler om at et fenomen ikke utvikler seg, men at det er utviklet av mennesker. I oppgavens betydning vil det si at rasisme ikke er et fenomen med en forhåndsbestemt utvikling, men er en utvikling som har blitt, og fortsatt blir, utviklet av mennesker. I rasismens historie er det derfor viktig å rette fokus på at historien ikke måtte gå som den gikk, men ble et resultat av mennesker og aktørers handlingsrom og muligheter og hvordan disse ble brukt (Kvande & Naastad, 2013, s. 108). Å undervise om rasisme i et historisk perspektiv vil derfor være avgjørende for at elevene skal forstå at historien ikke går av seg selv, men at morgendagens historie, blir skapt av dagens medborgere. Karlsson (2017) poengterer dette ved å si at "ved å gå tilbake i historien håper vi å finne sammenhenger, identiteter og moralske kompass for vår egen tid. For at dette skal være mulig er antideterminisme et vesentlig begrep elevene må ha forståelse for" (Karlsson, 2017, s. 16).

## 2.4 Tidligere forskning

Midtbøen og Lidén (2016, s. 16) sier at kvalitativ forskning om diskriminering i skole og utdanning viser at lærere ofte mangler kompetanse til å håndtere minoritetslevers erfaring med diskriminering og rasisme. Svendsen (2014, gjengitt i Midtbøen og Lidén, 2016, s. 16) viser til observasjoner i egen forskning fra østkanten i Oslo når han sier at skolens undervisning om rasisme kan komme til kort på grunn av manglende språk for å snakke med elever om temaet. Spernes (2014, gjengitt i Midtbøen og Lidén, 2016, s. 16) har kommet frem til tilsvarende i intervjuer med minoritetslever, hvor det kommer frem at lærere i videregående skole ikke har tilstrekkelig kompetanse til å møte

minoritetselever på en måte som anerkjenner de forskjellene og det mangfoldet de representerer. I tillegg finner Midtbøen (2014, gjengitt i Midtbøen og Lidén, 2016, s. 16), i en intervjuundersøkelse blant lærere og elever på ungdomstrinnet og videregående skole, at lærere i liten grad tematiserer rasisme som relevant i en norsk skolekrets i dag.

Når det gjelder innvandreres opplevelse av den brede offentlighet, viser rapporter at hatkriminalitet på grunnlag av etnisk bakgrunn forekommer, hvor ungdomsklubber, restauranter og reaksjoner av ytringer i media, blir trukket frem som eksempler (Midtbøen & Lidén, 2016, s. 17). Omfanget av forskningen på de ulike arenaene er ulik, men forskningen samlet sett viser et utvetydig bilde at etnisk diskriminering av innvandrere på de fleste samfunnsområdet i Norge. En rapport gjort av antirasistisk senter i 2017 (Wasvik, 2017) kom frem til at ungdom opplevde de fleste rasistiske hendelsene i skoletiden og at det er i barne- og ungdomsskolen det meldes om de fleste tilfellene. Det er på ett vis ikke overraskende at det er på skolen ungdommene møter rasisme mest, simpelthen på grunn av at det er her de tilbringer mesteparten av tiden. Det som er mer urovekkende er det store omfanget av rasismehendelser. Sett i lys av forskningen belyst i avsnittet over, i henhold til at skolen gjør for lite for å følge opp slike saker, er det grunn til å rette et større fokus på dette (Steen, 2018, s. 315).

Ut fra opplevelser Steen (2018, s. 316) samlet inn i rapporten, kan dårlig håndtering av rasismehendelser handle om fravær av oppfølging, åpenbar mangelfull oppfølging, eller oppfølging som forverrer situasjonen. Sistnevnte omfatter blant annet å ta opp rasistiske hendelser i plenum uten å ha spurt den fornærmede om dens ønske. Mange lærere forstår derfor ikke at man må begynne med å snakke med offeret om hva det ønsker å gjøre ut av situasjonen (Steen, 2018, s. 316). I tillegg til usikkerheten mange lærere har for å håndtere rasismeproblemer er det tydelig at en mer strukturert og målrettet kompetanse inne dette feltet er nødvendig. Steen (2015) trekker det dithen at det å håndtere rasistiske hendelser og ytringer må inn i lærerutdanningen, hvor alle lærere får en grunnkompetanse i å forstå og håndtere slike situasjoner. Det må i tillegg utarbeides enkle og standardiserte veiledere som alle lærere er kjent med.

Julia Landsmann (2016) forteller med bakgrunn i forskning fra USA, at flere av hennes informanter på videregående (som var mørk i huden) opplevde at lærerne henvendte seg til dem når det ble spurt om lette spørsmål, og henvendte seg til de hvite elevene når spørsmålene ble mer komplekse. Landsmann får bekreftet en slik praksis fra lærerne, som sier at de automatisk forventer mindre av elever med mørk hud, enn elever med hvit hud (Landsman, 2006, s. 222).

Wærdahl (Jakobsen, 2015) oppdaget i hennes forskning at det var nesten umulig å identifisere de polske barna i skolen, og disse barna blir heller ikke sett på som innvandrere blant lærerne. Om de har faglige eller sosiale utfordringer knyttes ikke dette til deres kulturelle bakgrunn. Hun understreker at det er viktig å være oppmerksom på at polske innvandrere i Norge er svært forskjellige fra hverandre og med bakgrunn i dette ikke kan sees på som en gruppe i skolen, men snarere ulike individ innen for en gruppe. Likevel er kulturforskjellen mellom barn som tilhører gruppen polske arbeidsinnvandrere og nordmenn stor, og denne forskjellen må tas høyde for i undervisningen (Jakobsen, 2015).

Flere studier viser altså at innvandrere og minoriteter har opplevd rasisme og diskriminering i løpet av skolegangen, ungdomstiden og i yrkeslivet. Dette viser tydelig

at diskriminering ikke er et fenomen som svinner hen over generasjoner, men tvert om at det er en realitet også for elever med innvandrerforeldre, men som selv er født og oppvokst i Norge (Midtbøen & Lidén, 2016, s. 21). 22.juli-forskning viser at Breivik var påvirket av høyreekstreme ideologier og kontrajihadistiske konspirasjonsteorier. Dette er sentralt å trekke inn for å forstå hvordan antidemokratiske ideer konstrueres, og hvilke konsekvens denne type tenkning kan få på menneskesyn, etiske vurderinger og handlinger (Anker & Lippe, 2015, s. 93).

Veilederen *et inkluderende språk* utgitt av Arbeids- og inkluderingsdepartementet i 2007, understreker at det ikke er lett å finne de riktige ordene og formuleringene på kontroversielle temaer, som rasisme, innvandring og flerkulturalitet. Likevel legger de til at å bruke et presist språk må øves på, og lærerne bør anstrenge seg for å bli bedre. Det presise språket bør derfor også implementeres i lærebøker slik at det får et større nedslagsfelt rettet inn mot elever og lærere (Gjengitt i Westrheim, 2013, s. 388).



## 3 Metode

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign for å undersøke problemstillingen *Hvordan opplever samfunnsfagslærere å undervise om rasisme?*, samt for å kunne finne svar på forskningsspørsmålene 1) På hvilken måte mener lærere at de blir påvirket av ytre faktorer for hva som skal inngå i rasismeundervisningen? 2) På hvilken måte, og eventuelt hvordan, opplever lærere at de forandrer undervisning om rasisme knyttet til hvorvidt hen underviser i et flerkulturelt klasserom eller ikke? Og 3) Hvordan disponerer lærere undervisningstiden om rasisme skilt mellom et historisk perspektiv og dagsaktuelle utfordringer og hendelser? Jeg har valgt dette forskningsdesignet fordi jeg vektlegger dybdeforståelse av den sosiale konstruksjonen av fenomenene som studeres, gjennom hvordan lærere opplever rasismeundervisningen. Den kvalitative forskningsmetoden semistrukturerte dybdeintervju (i det videre omtalt som delvis strukturerte intervju) gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser av menneskers erfaringer og oppfatninger (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 77-78). Det delvis strukturerte intervjuet hadde en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men spørsmålene, tema, og rekkefølgen kunne variere utfra hvordan intervjuet utarter seg (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 79). Jeg beveget meg derfor gjerne frem og tilbake gjennom intervjuguiden og lot informanten i stor grad styre samtalens retning innenfor temaet. Delvis strukturert intervju vil i så måte gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet. Gjennom dette håper jeg studien kan bidra med innsikt som supplerer eksisterende kvantitativ forskning og teoretisk bidrag på temaet.

Som teoretisk utgangspunkt innen metode har jeg primært brukt Aksel Tjoras *Kvantitative forskningsmetoder i praksis* fra 2018, *Forskningsmetode for lærerutdanningene* av Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen fra 2018, og *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* av Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen fra 2016. I kapittelet har jeg redegjort for valg og vurderinger av vitenskapelig metode og hvordan metoden har blitt gjennomført. Videre gir kapittelet et innblikk i prosessen med å skaffe informanter, samt en redegjørelse for valg jeg har foretatt gjennom intervjuprosessen. En overordnet hensikt med dette kapittelet er å gi leseren et grunnlag for å vurdere oppgavens pålitelighet som blir drøftet mot slutten av kapittelet. I den forbindelse er det også sentralt å belyse oppgavens forskningsetiske refleksjoner.

### 3.1 Epistemologisk utgangspunkt

Utgangspunktet jeg har som forsker har en sentral betydning for forskningsprosessen. En refleksjon rundt min kunnskapsforståelse og bakgrunn ble derfor nødvendig for å etablere en tydeligere troverdighet til oppgaven. Epistemologi handler om hvordan man skaffer seg kunnskap om samfunnet, og dreier seg i så måte om kunnskapens natur. Jeg møter verden med en forforståelse synliggjort gjennom flere kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten. Mitt verdenssyn er derfor et resultat av bakgrunnen min, både faglig og personlig, og var derfor en naturlig del av prosessen for å etablere og tolke den nye kunnskapen jeg fikk tilgang på (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 34). En slik innsikt var helt sentral for å forstå hvilken virkelighet som kom til syne gjennom oppgavens forskning.

Min faglige bakgrunn ligger i humaniora, samfunnsvitenskap og utdanningsvitenskap fra høyskole og universitet, og jeg har med denne bakgrunnen klare etablerte praksiser som jeg tok med inn i utformingen av intervjuenes innhold og tolking. Den faglige profilen som ble valgt ga oppgaven en struktur som sa noe om hvilke faktorer som ble vektlagt uavhengig av formålet med undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 52). Det er ikke mulig å ha full oversikt over et forskningsfelt, og gjennom utarbeidelsen av intervjuguiden bestemmer jeg på forhånd hva jeg ønsket å vite mer om. På den måten ble informasjonen silt gjennom et filter av forhåndsoppfatninger av temaet i henhold til hva som var av interesse. I tillegg til faglig bakgrunn har jeg også en tydelig personlig interesse i hvordan ungdomsskolelærere opplever å undervise om rasisme. Temaet er noe jeg synes kan være utfordrende i egen undervisning og ønsket derfor å bli kjent med temaet gjennom en større oppgave hvor metoder, holdninger og oppfatninger ble drøftet og synliggjort, og hvorvidt disse ble endret i en flerkulturell elevgruppe. Et slikt synspunkt vil også være med på å farge tolkningen av dataene som ble samlet inn. Det å gjøre seg bevisst på egen forforståelse og faglige bakgrunn gjør at jeg tilnærmet meg oppgaven med et mest mulig åpent sinn for å få et best mulig gyldig innblikk i datamaterialet.

Gjennom en slik forforståelse er det naturlig å trekke inn hermeneutikk som metodologi og teoretisk perspektiv for oppgaven. Hermeneutikk innebærer at jeg som forsker skal prøve å forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg muntlig eller skriftlig. Språket til informantene blir derfor oppfattet som en tekst i studiens sammenheng. Det hermeneutiske perspektivet argumenterer for at det alltid ligger til grunn en forståelse som både er uunngåelig og nødvendig, og at dette burde gjøres tydelig i forskningsprosessen. Min forståelse av temaet rasisme blir derfor et slikt premiss, og studien må forstås som en sammensetning av informantenes forståelse og mine tolkninger av de forståelsene (Gadamer, 2010, s. 298). Oppgaven inneholder derfor sentrale momenter fra hermeneutisk fortolkningstradisjon, og innenfor denne retningen finner vi også den hermeneutiske sirkelen som et sentralt begrep. Den hermeneutiske sirkelen dreier seg om at all fortolkning gjøres på bakgrunn av en forståelse, og at denne tolkningen igjen bidrar til økt forståelse. Slik utgjør den hermeneutiske sirkelen kjernen i prosessen mellom tolkning og forståelse, og denne vekslingen vil derfor føre til kunnskap (Gadamer, 2010, s. 304).

Hermeneutikk som teoretisk perspektiv henger tett sammen med kvalitativ tekstanalyse. Kvalitativ tekstanalyse kan deles i tre dimensjoner, hvor den første dimensjonen var hensiktsmessig å ta i bruk for å svare på oppgavens problemstilling. I tråd med den første dimensjonen analyserte jeg innholdet i hva informantene kom med av informasjon og denne informasjonen ble deretter brukt for å skape kunnskap om informantens forestillinger om egen undervisning, samt hvilken betydning informantene la rundt temaet (Fejes & Thornberg, 2019, s. 193-196). Formålet ble da å finne svar på spørsmål som informanten selv ga tekst til.

Med bakgrunn i avsnittene over, var det sentralt å la oppgavens epistemologiske utgangspunkt bygge på en sosialkonstruktivistisk tankegang. Avsnittene har belyst hvordan kunnskapen som ble synlig i oppgaven, var kunnskap som ble konstruert gjennom et sosialt samspill mellom meg og informant. Dette betyr også i så måte at kunnskapen vil endre seg over tid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Gjennom intervjuguiden la jeg rammene for hvilken informasjon jeg ønsket skulle komme til syne, og informanten responderte på disse rammene ved å svare utfyllende på spørsmålene.



Kunnskapskonstruksjonen som foregikk i løpet av denne formen for intervju la også til rette for å stille oppfølgingsspørsmål. Informanten hadde også en stor frihet til å komme med informasjon som jeg ikke hadde tenkt over på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Med bakgrunn i dette var det tydelig at kunnskapen som kom til syne, var en tolkning av virkeligheten både på individnivå, og gjennom en dynamisk kollektiv tolkning som gjør at min forskerrolle og virkelighet ble sammenvevd, noe også Postholm og Jacobsen (2018, s. 54) stiller seg bak.

## 3.2 Utvalg

Det å skaffe informanter til fysiske master-intervju midt under bølge nummer to av en pandemi var utfordrende. For det første hadde jeg store problemer med å få informanter til å sette av tid til studien min. Lærere har dette året hatt mye ekstraordinære arbeidsoppgave knyttet til pandemien og flere har brukt dette som argumentasjon for å ikke stille til intervju. For det andre har jeg møtt utfordringer hos skoleadministrasjonen. Måten de har ordlagt seg på i svarene på henvendelsene, har signalisert at de var til dels motvillig til å legge til rette for at unødvendige besøk ble gjennomført på skolene grunnet smittevern. Utvalget ble gjort med bakgrunn av hvem som kunne uttale seg på en reflektert måte om mitt tema, samt hvem som meldte sin interesse. I utgangspunktet ønsket jeg å forholde meg til Trondheimsområdet når det gjaldt geografisk beliggenhet. Dette på grunn av eget geografisk bosted. Det viste seg fort at dette ble utfordrende, og jeg utvidet derfor søket til å gjelde også for Sunnmøre.

For å rekruttere informanter startet jeg med å ta kontakt med venner og kjente som jeg viste hadde kontakter rundt om på skoler i de aktuelle områdene. På den måten brukte jeg snøballmetoden. Denne metoden brukes for å beskrive en utvalgsmetodikk hvor jeg begynte med et lite utvalg (mine bekjente), som gradvis vokste gjennom at jeg fikk tips til nye informanter. Utvalget vokste da ut som en snøball som ble større etter hvert som den rullet (Fejes & Thornberg, 2019; Tjora, 2018, s. 135). For å ikke ødelegge forskningens pålitelighet har det vært sentralt å ikke bruke venner som informanter, da ulike roller kan skape konflikt som påvirket intervjuets resultat, analyse og diskusjon. Dette blir i større grad drøftet i kapittel 3.7. Parallelt med at jeg var i prosessen med å skaffet informanter ved hjelp av kontakter, tok jeg direkte kontakt med flere avdelingsledere på ungdomsskoler både i Trondheimsområdet og på Sunnmøre. Dette gjorde jeg med bakgrunn i at jeg raskt skjønnte at det å skaffe informanter var en langsom og lite produktiv prosess. Utvalget kan derfor kategoriseres som et tilgjengelighetsutvalg, da det i praksis var de som sa seg villig til å være med, som fikk være med på studien.

Hva som er hensiktsmessig med tanke på utvalgets størrelse i kvalitative studier er vanskelig å fastslå. Metningspunkt blir ofte nevnt i denne forbindelsen. I min masteroppgave hadde jeg et ønske om å gjennomføre seks intervju, da oppgavens avsatte tidsrom og størrelse ikke ga rom for flere. Metningspunktet ble derfor ikke aktuelt for meg, da dette betyr å hente så mange informanter man trenger før man ikke lenger får noen ny informasjon (Johannessen et al., 2016, s. 114). Seks informanter ble likevel et godt empirisk grunnlag for denne oppgaven.

### 3.3 Utarbeidelse av intervjuguide

Ved utarbeidelsen av intervjuguiden ønsket jeg å identifisere sentrale deltemaer som inngikk i den overordnede problemstillingen min, dette er i tråd med måten Christoffersen & Johannessen (2018, s. 79) ser på formålet med utarbeidelse av en intervjuguide. Gjennom å utforme intervjuguiden tilpasset et delvis strukturert intervju åpnet jeg opp for at informantene kunne komme med informasjon jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt på. En god intervjuguide følger traktprinsippet. Dette var noe jeg også tok høyde for da jeg åpnet intervjuet med noen enkle, åpne og hverdagslige spørsmål for å gjøre intervjusituasjonen mer naturlig. Samtidig snevret jeg spørsmålene inn på ønsket tematikk etter hvert. Målsetningen med hovedspørsmålene i intervjuguiden var å lage spørsmål som kunne legge opp til refleksjon rundt informantenes erfaringer og opplevelser. I tillegg var det sentralt at de la til rette for å kunne finne svar på oppgavens forskningsspørsmål. Intervjuguiden ble i så måte dannet parallelt med utformingen av forskningsspørsmålene, slik at jeg lettere kunne se sammenhengen og tydeliggjøre spørsmålenes direkte relevans for hva jeg ønsket å legge vekt på.

Som en del av søknaden til Norsk senter for forskningsdata (NSD) la jeg ved intervjuguiden. Intervjuguiden ble pilotert med en medstudent for å kartlegge eventuelle åpenbare feil og mangler. Samtidig hjalp pilotintervjuet til med å estimere hvor lang tid et intervju ville vare. Dette var til stor nytte for å kunne avklare overfor informantene hvor mye tid de måtte avse for å delta på studiet. Pilotintervjuet avdekte noen mangler i struktur og formuleringer, og innhold og rekkefølge på spørsmålene ble derfor endret noe i en oppdatert intervjuguide (Vedlegg 1).

### 3.4 Gjennomføring

Masteråret 2020/2021 har vært året hvor planlegging har blitt satt på prøve, og de fleste fysiske møter har blitt flyttet over i det digitale rom. I arbeidet med denne masteroppgaven hadde jeg digitale intervju som en reserveplan dersom fysiske møter ikke lot seg gjennomføre. Jeg ønsket likevel, så langt det lot seg gjøre å møte informantene mine ansikt til ansikt. Samtaledynamikken vil ved fysiske møter være mer naturlig, og min forforståelse tilsier at informantene også er mer delaktige. I tillegg handlet dette også om å ha nærhet til informantene, nærhet til informasjonen jeg fikk tilgang til og nærhet til egen oppgave i videre arbeid. Jeg anså, i likhet med Christoffersen & Johannessen (2018, s. 82), at det å møte informantene hvor de var i trygge omgivelser og hvor de bestemte de ytre rammene for møtet, var hensiktsmessig for å få et best mulig utgangspunkt for intervjuene. Samtidig ga denne dynamikken større rom for at jeg kunne være mer deltagende i oppfølgingsspørsmålene.

Etter at informantene hadde sagt seg villig til å være med på prosjektet, signert samtykkeskjema, og hadde avtalt tidspunkt for møtet, tok jeg kontakt dagen før intervjuet for å forsikre meg om at ingen uforutsette hendelser hadde kommet i veien for gjennomførelsen av intervjuet. Første intervju gikk som planlagt og ble gjennomført på en ryddig måte. Grunnet koronarelatert hendelse ble intervju nummer to utsatt og ble flyttet til et senere tidspunkt. Den berørte informanten var svært forståelsesfull og inneforstått med situasjonen, noe som gjorde at intervjudynamikken ikke ble påvirket i noen grad.

Jeg planla intervjuene på Sunnmøre med en tidsramme på under en uke. Dagen før første intervju fikk jeg melding om at informanten var blitt syk og derfor ikke kunne møte som avtalt. Vi ble raskt enig om å gjennomføre intervjuet fysisk på et senere tidspunkt, og datoen ble et par uker senere. Grunnet økt smitte av covid19 generelt i samfunnet ble intervjuene på Sunnmøre gjennomført iført munnbind. Dette gjorde at lydopptaket ble av noe dårligere kvalitet, men likevel godt nok til å høre hva som ble sagt. Informantene brukte ikke munnbind og lyd kvaliteten totalt sett ble derfor adekvat. På slutten av hvert intervju gikk jeg gjennom noen av hovedpunktene på nytt for å få bekreftet overfor informanten at jeg hadde forstått informasjonen riktig. På grunn av den noe dårligere lyd kvaliteten anså jeg det som spesielt viktig å transkribere intervjuene kort tid etter gjennomførelsen. Dette for at jeg lettere kunne huske hva jeg spurte om i oppfølgingsspørsmålene, om det skulle vise seg å være utydelig å høre. Videre forklaring og gjennomgang av transkriberingen blir ytterligere redegjort for i påfølgende kapittel.

### 3.5 Kvalitativ analyse

Formålet med masterstudien er å forstå informantenes opplevelse av egen undervisning i en naturlig setting. Derfor kan fenomenet oppfattes som en helhet som ikke kan forstås ved å beskrive noen få isolerte kjennetegn. Det var derfor meninger og betydninger som informantene hadde av fenomenet som gjennom intervjuet skulle avdekkes. Gjennom dette vil jeg som forsker være subjektiv og verdiladet, og konstruerer virkeligheten innenfor en sosial, historisk og kulturell kontekst (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 82). Analysen startet med en transkribering av intervjuene, før jeg gikk løs på å finne de meningsbærende elementene i materialet.

Transkribering av intervjuene ble gjort kort tid etter at intervjuene var ferdig. Transkripsjon innebar å gjøre om intervjuene i lydfiler til skriftform, samtidig som jeg inkluderte eventuelle notater jeg hadde notert underveis i intervjuet. For å bevare informantenes anonymitet ble transkriberingen gjort fra muntlig dialekt til skriftlig bokmål. I tillegg fikk lærerne pseudonymene; Siri, Marius, Ingrid, Lucas, Karin og Theodor. Anonymiseringen ble gjort allerede på dette stadiet av analysen for at jeg lettere kunne jobbe videre med materialet, uten å være urolig for de forskningsetiske betraktninger i henhold til anonymitet.

I analysen av det empiriske datamaterialet, fulgte jeg en Stegvis-Deduktiv-Induktiv metode (SDI). Etter at intervjuene hadde blitt transkribert startet jeg å kode datamaterialet for å 1) ekstrahere essensen i materialet, 2) redusere dets volum, og 3) for å legge til rette for idégenerering (Tjora, 2018, s. 197). Ved å legge kodene så nært deltagerutsagnene som mulig ("in vivo"- koding), fikk jeg en grov oversikt over hvilke data som kom frem gjennom intervjuet. I tråd med Tjoras (2018, s. 207) beskrivelse av SDI-modellen, gjorde også jeg en gruppering av kodene jeg hadde laget. Dette ble gjort for å lettere kunne ta i bruk, og danne en ytterligere oversikt over datamaterialet jeg hadde tilgang til. På daværende tidspunkt gikk jeg fra å behandle hvert enkelt intervju separat, til å se de som en helhet. Kodegrupperingen førte til at datamaterialet ble ytterligere innsnevret.

Utvikling av konsepter ble gjennomført som steg tre av analysen. For å kunne utvikle konsepter på en god måte, var det sentralt for meg å jobbe parallelt med teorien ved oppgaven for å tydeliggjøre hva jeg ønsket å belyse. Jeg hadde på dette tidspunktet de tre forskningsspørsmålene i tankene som et fundament for hvilke konsepter jeg ønsket å

fokusere på. Det ble da naturlig å bruke forskningsspørsmålene som det teoretiske holdepunktet som de empiriske kodegruppene kunne danne konsepter ut fra (Tjora, 2018, s. 211).

Siste del av analysen innebar en helhetlig sammenfatting av datamaterialet til en oversiktlig og sammenhengende tekst. Kapittelet er preget av en kombinasjon av direkte sitater og illustrasjonsempiri som sammenfattes flere like utsagn. Hensikten med å bruke relativt mange sitater fra intervjuene i teksten, er å gjøre resultatet og tolkningen mest mulig transparente. Samtidig var dette med på å få frem forskningsdeltakernes perspektiver på en mest mulig riktig måte.

### 3.6 Pålitelig data

Pålitelighet (også kalt reliabilitet) knytter seg til undersøkelsen i henhold til hvilken data som brukes, hvordan den samles inn og hvordan den bearbeides. I kvalitative undersøkelser blir pålitelighet ofte trukket frem gjennom graden av transparens i en arbeidsprosess og resultat. I tillegg til graden av troverdighet (validitet) av dataene som blir presentert vil dette være med på å skape en pålitelig masteroppgave.

Jeg bruker også ordet "bekreftbarhet" i forbindelse med oppgavens transparens. Med dette menes at funnene jeg legger frem må være et resultat av forskningen, ikke som et resultat av mine subjektive holdninger. Johannessen et al (2016, s. 229) støtter en slik form for begrepsbruk og legger til at dette ikke handler om å gjennomføre en lignende forskning som skal forvente tilsvarende resultat. Gjennom den kvalitative undersøkelsen har jeg en nærværende rolle både i innsamlingen, behandlingen, bearbeidelsen og tolkingen av informasjonen, og resultatet i denne forskningen er derfor påvirket av mitt utgangspunkt. For å skape en best mulig bekreftbarhet er det sentralt at jeg har lagt vekt på å beskrive alle beslutninger jeg har foretatt meg gjennom hele forskningsprosessen (transparens). I en slik klargjøring er det viktig å være selvkritisk til hvordan prosjektet er gjennomført, og kommentere tidligere erfaringer, avvik, fordommer og forforståelser som kunne være med på å påvirke tolkningen og tilnærmingen jeg har hatt til prosjektet (Johannessen et al., 2016, s. 134).

Troverdighet handler om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. På den måten vil troverdighet handle om i hvilken grad min fremgangsmåte og funn, på en riktig måte, reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 232). Tilbakeføring av informasjonen jeg fikk tilgang på har i så måte en sentral plass i troverdighet innen kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2016, s. 232). Dette gjorde at jeg på slutten av hvert intervju gikk gjennom hovedpunktene i intervjuet, for å få en bekreftelse av informanten om at jeg hadde forstått innholdet riktig.

Som tidligere nevnt var det utfordrende å skaffe nok informanter til å stille opp til intervju og utvalget som ble gjort gjennom snøballmetoden kan derfor i så måte kategoriseres som et tilgjengelighetsutvalg. Et åpenbart refleksjonsmoment med et tilgjengelighetsutvalg vil være at de som stilte opp muligvis hadde sterke tanker og meninger rundt dette temaet, og som derfor ønsket å formidle egne opplevelser til intervjuet. Det som møtte meg var en engasjert gruppe informanter. Dette gjorde at jeg var spesielt bevisst på egen rolle som forsker. Gjennom alle intervjuene måtte jeg være påpasselig med å ikke bli for engasjert i samtalen med egne synspunkter og holdninger,

da dette ville være med på å styre samtalen i en retning hvor informantene svarte i henhold til det de trodde jeg ønsket å høre. Ved å være bevisst på egen forskerrolle unngikk jeg slike retninger på intervjuene.

### 3.7 Forskningsetiske refleksjoner

All vitenskapelig forskning må forholde seg til etiske og juridiske retningslinjer, og som Tjora (2018, s. 46) legger til bør etiske betraktninger ligge til grunn som en slags implisitt sans i all forskning, uavhengig av de formelle juridiske kravene til forskningen. Gjennom intervjuene med ungdomsskolelærerne hadde jeg nær kontakt med informantene, noe som stilte spesielle krav til etisk ansvar. Begreper som tillit, konfidensialitet og gjensidig respekt var sentralt å reflektere over også i mitt masterprosjekt. Tjora (2018, s. 46) poengterer at vanlig høflighet er et godt utgangspunkt for etisk god forskning, samtidig som man må være klar over det generelle krav til etikk i samfunnsforskningen. Denne er formulert av "Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora" (NESH). I grove trekk sier den at deltagelse i forskning bare skal foregå etter deltagerens informerte og frie samtykke. Dette gjelder også ved forskning som har en spesiell risiko for belastning på deltakerne. I tillegg sier kravet at deltagerne har rett til å avbryte deltagelsen uten at det får negative konsekvenser for dem (NESH 1999, referert i Tjora, 2018, s. 47). Som en del av forskningsetikken var det også viktig å få forskningen godkjent av NSD (Vedlegg 3), da det ble brukt båndopptaker ved intervjuene. En godkjennelse fra NSD kan også begrunnes ved å gjøre informantene trygge på at dataene de ga fra seg ble behandlet på en ryddig og sikker måte.

Informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv med prosjektets innhold, formål og hvilke rettigheter de hadde underveis i prosjektet (Vedlegg 2). Sammen med informasjonsskrivet lå også en samtykkeerklæring, hvor de som ønsket å være med på forskningen kunne signere på at de hadde forstått hva dette innebar. Ved starten av hvert intervju repeterte jeg NESH generelle krav til etikk for å tydeliggjøre de på hvilke rettigheter de hadde.

### 3.8 Presentasjon av informanter

Ingrid: Har jobbet som samfunnsfagslærer i tre år. Er utdannet adjunkt, med blant annet 60 studiepoeng i historie. Hun arbeider på en liten skole med rundt 50 elever.

Theodor: Har jobbet 14 år som samfunnsfagslærer og er utdannet adjunkt med opprykk. I graden sin har han 60 studiepoeng i historie, og han arbeider på en liten skole med omtrent 120 elever.

Karin: Har jobbet som samfunnsfagslærer i 20 år. Hun er utdannet lektor med tillegg, med en master i sosiologi. Hun jobber på en liten skole med 190 elever.

Siri: Arbeidet som samfunnsfagslærer i syv år. Siri er utdannet lektor, med en master i kjønnsstudier og 60 studiepoeng i samfunnsfag. Hun jobber på en mellomstor skole med rundt 250 elever.

Lucas: Har jobbet som samfunnsfagslærer i ti år. Er utdannet lektor med tillegg, med en master i samfunnsfagsdidaktikk. Lucas jobber på en mellomstor skole med omtrent 240 elever.

Marius: Har arbeidet ni år som samfunnsfagslærer, og er utdannet adjunkt med tillegg. Han har blant annet 30 studiepoeng i samfunnsfag og kulturstudier, og jobber på en stor skole med 500 elever.

## 4 Empiri og analyse

Kapittelet tar for seg funn som anses som relevant for å kunne svare på oppgavens problemstilling: *Hvordan opplever samfunnsfaglærere å undervise om rasisme?*

Som påpekt tidligere blir problemstillingen svart gjennom tre forskningsspørsmål:

- 1) På hvilken måte mener lærerne at de blir påvirket av ytre faktorer for hva som skal inngå i rasismeundervisningen?
- 2) I hvilken grad, og eventuelt hvordan, opplever lærere at de forandrer undervisning om rasisme knyttet til hvorvidt hen underviser i et flerkulturelt klasserom eller ikke?
- 3) Hvordan disponerer lærere undervisningstiden om rasisme skilt mellom et historisk perspektiv og dagsaktuelle utfordringer og hendelser?

Strukturen er lagt gjennom forskningsspørsmålene som er representert i studien, og hvert delkapittel avrundes med en oppsummering. Kapittelet inneholder både direkte empiri i form av sitater, samt illustrasjonsempiri som sammenfatter flere utsagn som lærerne har kommet med. Som tidligere nevnt er undersøkelsens empiriske grunnlag basert på seks informanter. Felles for informantene er at de er lærere på ungdomsskole og at de underviser i samfunnsfag.

### 4.1 Begrepsavklaring

Hvordan samfunnsfaglærerne på de seks skolene definerte rasisme var sentralt å avklare tidlig i intervjuene for å danne en forståelse for begrepsbruken. Rasismebegrepet innledet intervjuene og skulle hjelpe lærerne med å reflektere over ordlyden som var knyttet til temaet. Lærernes definisjoner på begrepet hadde mange fellestrekk ved seg, samtidig viste intervjuene at de også hadde egne formuleringer av begrepet. Ingrid, Karin, Marius og Theodor la vekt på begrepene *diskriminering* og *segregering* i forklaringen av deres forståelse av hva rasisme var. De presiserte at diskriminering og segregering med bakgrunn i hudfarge, etnisitet og religion sto sentralt for deres definisjon. I tillegg hadde Theodor, sammen med Lucas, også et fokus på begrepet *fremmedfrykt* i forklaringen sin. Lucas eksemplifiserte begrepsforståelsen gjennom historiske hendelser og personer, som imperialisme, amerikansk revolusjon, Sør-Afrika (Apartheid) og Gandhi. Denne eksemplifiseringen var en fremgangsmåte også Siri brukte, og trakk blant annet frem darwinisme, vitenskap, historiekunnskap og historieløshet, menneskeverd, kolonisering, religion og kulturimperialisme. Som supplement la Siri til at "rasisme er når du blir behandlet, sett på, eller tenkt på en annen måte ut i fra hvordan du ser ut, kommer fra, eller hvilket språk du snakker". Ut fra informantenes ulike ordlyder, med felles budskap, er det mulig å sammenfatte betydningen av begrepet til en felles definisjon som vil være gjeldende innenfor denne analysen: *Rasisme handler om å ha et nedsettende syn på mennesker med bakgrunn i etnisitet, kultur, religion eller hudfarge.*

### 4.2 Ytre faktorer i undervisning

Lærernes syn på ytre faktorer virker å påvirke deres oppfatning av undervisning. Derfor er det sentralt å belyse hvilke ytre faktorer som blir trukket frem i intervjuene. Under

denne overskriften vil det komme frem hvordan lærerne forholder seg til læringsressurser, ledelsens innvirkning på undervisningen, hvordan kulturen for samarbeid er blant kollegiet på de ulike skolene, samt hvordan læreplanen setter rammer for rasismeundervisningen. Funnene som blir presentert og analyser, kommer frem gjennom flere av spørsmålene i intervjuene både på spørsmål hvor dette blir direkte tematisert, men også gjennom andre spørsmål.

#### 4.2.1 Læringsressurser

Alle lærere trakk frem læreboken som en ytre faktor for undervisningen. I den forbindelse var det tydelig at flere av lærerne også stilte seg negativ til læreverket, spesielt at de var utdatert og gamle. Flere av lærerne fortalte at de i større eller mindre grad hadde sluttet å bruke læreboken i undervisningen. Lærebøker som ble brukt var *Cosmos* (Siri, Theodor, Karin og Lucas), *Matrix* (Marius) og *Underveis* (Ingrid). Samtlige så frem til nye lærebøker, men flere kunne også fortelle at kommunen ikke hadde økonomi til nye læreverk på nåværende tidspunkt. Karin oppsummerte dette ved å si:

Vi har læreboken *Cosmos*, men den har jeg ikke brukt i det hele tatt i høst. Boken irriterer meg. Jeg er drit lei av denne boken. Den er utdatert og gammel (...). Jeg hisser meg bare opp. Jeg håper det kommer ny lærebok nå når LK20 blir innarbeidet. Jeg har ikke noe imot lærebøker så lenge de er oppdatert. Den har jo samlet mange kilder (...) så vi slipper å lete. Uten en lærebok er jeg redd elevene mister litt evnen til å fordype seg (Karin).

Ingrid fortalte i denne sammenhengen at når kommunen får råd til nye lærebøker, er det likevel ikke samfunnsfaget som blir prioritert. Samfunnsfagsbøkene hang tross alt sammen, og det var andre bøker i andre fag som ikke gjorde det, og som derfor ble prioritert. Marius kom også inn på dette med kommunens økonomi gjennom at det ikke kom til å komme nye lærebøker med det første. Han belyste utfordringen med at gamle lærebøker var delt inn i tre deler (samfunnskunnskap, geografi og historie) og knyttet dette opp mot den nye læreplanen som i stor grad legger opp til temabasert undervisning.

Informantene som brukte *Cosmos* og *Matrix* la vekt på at det ikke var ett spesielt kapittel i læreboken som tok for seg rasisme, men at de kunne trekke tematikken inn i flere av kapitlene, særlig i historiekapitlene. For Ingrid som brukte læreboken *Underveis* var dette annerledes, og det var tydelig at hun også brukte læreboken mer aktivt enn de andre informantene i studien. Læreboken *Underveis* har et kapittel som heter "Det flerkulturelle samfunnet", som omhandler rasisme og innvandring. Også hun mente boken var utdatert da den var 10 år gammel, men så likevel på læreboken som en nyttig ressurs knyttet til rasisme-tematikken. Hun oppsummerte dette ved å si:

(...) Det gir elevene mulighet til å utforske litt selv (...). I dette kapittelet står det at det skal handle om rasisme, og da tar jeg ikke en kjempelang historietime på det i forkant. Jeg må si jeg er veldig lærebokstyrt. (...) Læreboken garanterer for at jeg kommer gjennom kompetansemålene, og da blir det veldig trygt å bruke boken. Om jeg ikke bruker boken vil planleggingen min ta ufattelig mye tid, og det er tid jeg dessverre ikke har (Ingrid).

Her støtter Ingrid seg på læreboken for å komme gjennom kompetansemålene i faget. Samtidig poengterte hun også *tid* som en ytre faktor. Hun hevdet at tiden ikke strakk til om hun skulle bruke andre ressurser enn læreboken. På tross av dette nevnte hun på et senere tidspunkt at hun brukte både filmsnutter og nyhetssaker i undervisningen som



supplement til boken. Tid blir ikke trukket frem som en ytre faktor hos de andre informantene, tvert imot sa både Siri, Lucas og Karin at de primært prøvde å bruke andre kilder fremfor læreboken. Bruk av filmsnutter gikk igjen i alle intervjuene.

Flere argumenterte for at bruk av filmsnutter var nyttig for å visualisere temaet på en enkel måte, samt for å forklare begreper på en måte elevene forsto. Informantene var noe delt i synet på bruken av langfilmer i henhold til nytteverdien sett opp mot tidsbruk. Nettressurser som nrk-skole, youtube, fn-sambandet og aviser ble trukket frem som ressurser samtlige lærere brukte, da i noe varierende grad. I tillegg jobbet Marius med autentiske tekster for å inspirere og trigge elevene på temaet. Han belyste i den forbindelse viktigheten rundt elevenes kildekritiske tenkning i søken etter disse tekstene, og trakk i så måte paralleller til hvordan rasisme og diskriminering kan oppstå i mangel på kildekritisk tenkning.

Karin og Siri nevnte i tillegg at de hadde brukt eksterne aktører i arbeidet med rasisme. Siri fortalte at deres skole nylig hadde hatt besøk av politiet som snakket om språkbruk og skjellsord. Hennes skole ville etablere en tidlig forståelse overfor elevene på 8.trinn at skjellsord ikke var noe de brukte på denne skolen. Karin anså rasisme som et veldig interessant tema å jobbe med, og at hun derfor tidligere har hentet inn foredragsholdere som har fortalt om egne erfaringer med å være en minoritet, innvandrere, og opplevelser knyttet til rasisme. Både Siri og Karin fortalte at læringsutbytte til elevene har vært stort i disse sammenhengene.

#### 4.2.2 Arbeidsmiljø

I spørsmålet om ledelsen noen ganger hadde kommet med innspill eller ønsker til hva som skal inngå i rasismeundervisningen sa samtlige informanter at dette ikke var noe de hadde opplevd. Likevel kom det frem at ledelsen har tydelige rammer for hvilke holdninger som skal være i fokus på deres skole. Karin berettet at hun hadde gått fokusrettede kurs i arbeidet med elever med norsk som andre-språk. Dette var kurs som var blitt initiert av ledelsen, men la til at ut over dette hadde ikke ledelsen lagt noen føringer for undervisningen. Siri oppsummerer spørsmålet ved å si:

Jeg oppfatter at ledelsen mener vi skal ta rasisme på alvor og at vi skal ta det opp. I stor grad lar de det være opp til oss lærere hvordan vi skal undervise om det. Men det er en veldig bevisst retorikk rundt og mot nivåelevene [norsk som andre-språk], og det er en veldig fremsnakk av denne gruppen. Ledelsen er nok stolt over å være en mottaksskole og som i stor grad får til ting (Siri).

Samarbeid og erfaringsdeling mellom kollegiet innenfor temaet rasisme var noe ulikt praktisert på de seks skolene. Marius, Ingrid og Lucas hadde et tydelig samarbeid innad i kollegiet, noe som fremkommer i utdraget til Lucas:

Når vi snakker om temaet i kollegiet er det tydelig at vi har de samme holdningene. Det er mange dagsaktuelle tema som kommer opp i lunsjen for eksempel, også rasisme. Da får man mange gode innspill, vinklinger, argumenter, og i det hele tatt gode tips til hvordan man kan gjøre undervisningen (Lucas).

Videre trakk Marius frem at det han anså som det beste med å jobbe på en stor skole, var å ha et stort fagmiljø rundt seg som kunne støtte opp om det didaktiske arbeidet. Her la han til at de ofte diskuterte både undervisningsopplegg og tema, i henhold til hva

som fungerte bra og burde tas opp, og hva man burde styre unna. Dette gjenkjente også Siri og la til at hun tidligere hadde reflektert rundt at det var annerledes å jobbe i et miljø hvor mangfoldet av lærere og elever var stort. Hun hevdet at på en skole med stort mangfold ble ikke rasismeundervisningen sett på som hennes private agenda, men snarere en felles forståelse av viktigheten ved å undervise om dette. At de sammen slo ned på rasistiske holdninger og ytringer. To av de tre minste skolene, hvor Theodor og Karin jobbet, hadde ikke den samme kulturen for deling og diskusjon rundt undervisningen som de andre lærerne i studien. De signaliserte at det i stor grad var opp til dem selv å finne ut måter å undervise i temaet på, og at samarbeidet som forekom var sporadisk og lite organisert:

Ut over at vi også så klart diskuterer dagsaktuelle tema, kommer ikke andre lærere med noen innspill eller tanker på hvordan jeg skal legge opp undervisningen. Det er en kontinuerlig diskusjon hvor vidt vi skal jobbe hver for oss, og hvor mye vi skal tenke felles. Vi har prøvd å jobbe litt mer tverrfaglig dette året, men (...) hovedsakelig er det opp til hvert enkelt fag og lærer å jobbe med temaet rasisme (Theodor).

#### 4.2.3 Læreplan og årsplan

Samtlige lærere, med unntak av Karin, fortalte at de hadde som praksis å utarbeide årsplaner som grunnlag for undervisningen sin. De presiserte at dette var et levende dokument, som ikke kunne spikres i starten av skoleåret og følges slavisk, men var tenkt mer som en veiviser og en sikkerhet for å komme gjennom kompetansemålene innen året var omme. Siri og Ingrid fortalte at de var helt avhengig av gode årsplaner å jobbe ut i fra, hvor Siri organiserte med tema, begreper, kompetansemål, metodikk og kilder. Ingrid erfarte i fjor at årsplanen i samfunnsfag på 10.trinn ikke samsvarte med årsplanen i de andre fagene, noe som gjorde at tverrfagligheten ikke ble utnyttet. Hun oppdaget at tema som hadde mye med hverandre å gjøre kom på ulike tidspunkt i året og begrunnet dette i at hun tok i bruk allerede utarbeidede årsplaner i fagene, uten å kontrollere de nærmere. Det var da tydelig at disse årsplanene, heller ikke tidligere, hadde blitt sett i sammenheng med hverandre, noe hun synes var dumt:

Nå har vi blitt flinkere på det da, eller hvert fall mer bevisst. Den nye læreplanen har mer fokus på det tverrfaglige, så nå har vi gått inn å sett mer på temaene og tilpasset årsplanene med hverandre. Vi utarbeider årsplaner innad i alle stegene og på den måten er jeg med på å planlegge årsplanen for 8.trinn selv om jeg ikke får bruk for den før om kanskje to år (Ingrid).

For Theodor, Lucas og Marius sin del, fortalte de at de også var i gang med å utarbeide årsplaner for den nye læreplanen, da dette har fungert godt for den gamle læreplanen (LK06). Arbeidet med planen hadde ikke kommet helt i mål. Alle begrunnet den forsinkede prosessen med bakgrunn i koronasituasjonen, da de tydelig hadde blitt pålagt flere arbeidsoppgaver det siste året. Også disse fortalte om et samarbeid innad i fagmiljøet. Marius trakk blant annet frem den økte metode- og undervisningsfriheten som den nye læreplanen i større grad enn tidligere læreplaner legger til rette for. Marius satt pris på at hans skole var bevisst i samarbeide om å konkretisere de nasjonale læreplanene til årsplaner. Metodefriheten sto fortsatt like fritt og han kunne derfor gjøre undervisningen slik han selv ønsket. Karin skilte seg fra resten av informantene:

Vi har ikke noen lokal læreplan for den nye læreplanen. Det har vi blitt anbefalt å ikke lage heller. (...) Nå skal vi heller følge kompetansemålene som gjelder, men jeg vet ikke helt

hvordan. Vi har ikke hatt noen samfunnsfagsmøter i høst, så jeg vet ikke hvordan de andre har tenkt (Karin).

Vi ser her at Karin har blitt anbefalt å ikke utarbeide lokale læreplaner, men heller følge kompetansemålene som de står. Fra kapittel 4.1.2 husker vi at Karin signaliserte at delingskultur og faglige diskusjoner ikke var i særlig stor grad til stede på hennes skole. Dette gjenspeiles i avsnittet over, gjennom at de på daværende tidspunkt ennå ikke hadde hatt fagmøter i samfunnsfag og at hun ikke visste hvordan andre lærere jobbet med den nye læreplanen. Det er sentralt å påpeke at Karin jobber på 10.trinn dette året og at hun derfor ikke har tatt i bruk LK20 ennå. De samme informantene som utarbeidet lokale læreplaner fortalte at dette ikke var til hinder for å gå utenfor årsplanen om det var hensiktsmessig. Siri forklarer det på denne måten:

Jeg planlegger undervisningen min gjennom et år, men samtidig så er det ofte at elevene tar initiativ til å snakke om noe de har sett på nyhetene som for eksempel er knyttet til rasisme. Da er kunsten å klare å ta opp dette temaet også, selv om det ikke er en del av årsplanen. Det er vesentlig at vi gir rom for å ta det opp når det skjer. (...) Dette med rasisme er uansett en del av fagets helhet og ikke minst en del av grunnlaget til skolen (Siri).

Marius trakk frem noe av det samme som Siri beskriver over, og presiserte at det han syntes var noe av det fineste med samfunnsfaget, var at det ga rom for å sette av tid til dagsaktuelle hendelser, også når det gikk utenfor årsplanen. Som didaktisk grep forklarte han at han brukte å sette av tid slik at elevene fikk utforske, snakke om, og bli interessert i nyhetene for å forstå samfunnet. Da kom rasismetematikken ofte opp. Marius eksemplifiserte dette ved å trekke frem når Black Lives Matter kom som en "ny" bevegelse og begrep. Da måtte de stoppe opp og ta spesielt tak i dette slik elevene fikk lære om det.

#### 4.2.4 Oppsummering

Empirien har vist at lærerne har flere ytre faktorer for hvordan de underviser, oppfatter, og forholder seg til rasismetematikken. Det er tydelig at læringsressursene spiller den største rollen i dette arbeidet, hvor om lag alle synes gamle lærebøker var utfordrende. De trakk da frem andre læringsressurser som hensiktsmessige for å kompensere for utdaterte lærebøker. Felles for alle informantene var deres oppfatning av ledelsens tilsynelatende lave påvirkning på undervisningen, og anså det som positivt. De var likevel tydelig på at de hadde en klar oppfatning av hvilke holdninger ledelsen har på temaet, og at de indirekte hadde uttrykt et ønske om et tydelig fokus rundt temaet. Til slutt ga empirien et innblikk i hvordan lærerne forholdt seg til læreplaner og hvorvidt dette var til hjelp eller hinder for å få frem det brede spekteret innenfor temaet. Lærerne som hadde klare lokale læreplaner og årsplaner fortalte at dette i all hovedsak var en veiviser for året, og at det derfor ga rom for å gå utenfor planene, om det dukket opp noe som hadde større læringsverdi for elevene.

### 4.3 Tilpasset undervisning knyttet til ulike elevgrupper

Denne overskriften vil ta for seg hvorvidt lærerne forandrer undervisningen sin knyttet til rasisme avhengig av om de underviser i forskjellige klasserom, med ulikt elevmangfold. I den sammenheng vil det være rettmessig å trekke frem i) hvordan lærerne arbeider for å få elevene til å forstå viktigheten av rasismeundervisning, ii) hvorvidt de forholder seg til

minoriteter i klasserommet, iii) hvordan lærere arbeider didaktisk i henhold til å presentere realiteter uten å bekymre elever som kan oppleve rasisme, og iv) hvordan lærerne håndterer eventuelle rasistiske ytringer i klasserommet.

#### 4.3.1 Kunsten å få elever til å forstå

Siri og Ingrid la stor vekt på begrepslæring i samfunnsfag når de underviste om rasisme. Ingrid fortalte samtidig at hun hadde en visjon om at elevene skal forstå hvorfor rasisme oppstår, og hvordan de kan bli gode tolerante mennesker med respekt for andre. Begge poengterte at gjennom faget fulgte også mange begreper som elevene var nødt til å forstå for å kunne tilegne seg ny kunnskap. De mente at uten det riktige språket klarer ikke elevene å komme seg videre i læringen, ei heller være delaktige i undervisningen. Dette var noe Siri lærte seg tidlig, og integrerte derfor begrepslæring fra første undervisningstime, mens Ingrid oppdaget dette i løpet av årene som lærer. Ingen av informantene kom inn på hvilke begreper de presenterte for elevene i henhold til dette temaet. Marius erfarte at det var stor forskjell på om han underviste på 8.trinn eller 10.trinn i henhold til om elevene var delaktige i klasserommet eller ei:

På 8.trinn er det en usynlig maktbalanse som foregår og som gjør at klasedynamikken blir mer usikker. På 10.trinn har man opparbeidet en trygghet i klasserommet som gjør at man får til flere gode diskusjoner hvor elevene faktisk kommer med meningene og tankene sine (Marius).

I tillegg til å snakke om at klasedynamikken forandrer seg i løpet av ungdomstrinnet, vil også språket og forståelsen av tema forandre seg på disse årene. Marius trakk ikke eksplisitt frem begrepslæring i intervjuet, men presiserte at elevene på 10.trinn skapte gode diskusjoner på temaet. Karin mente at elevene må ferdes i mange multietniske miljøer før de kjenner at de får en tydelig forståelse for andres liv og posisjon, og derfor kan behandle alle rettferdig. Karin fortalte lite om hvordan hun bedrev begrepslæring, men signaliserte et slikt arbeid gjennom klasediskusjon og felles enighet rundt hvordan klassen skulle forstå et begrep.

#### 4.3.2 Hvordan forholde seg til minoriteter?

Alle lærere som deltok i studien hadde en klar forståelse for at rasisme, uansett classesammensetning, måtte snakkes om og arbeides med i klasserommet.

Jeg tenker at det er et ganske sterkt ubehag å snakke om at andre mennesker blir behandlet annerledes på grunn av hvordan de ser ut, og spesielt for de som kan bli rammet for rasisme. Men alternativet å ikke snakke om det [rasisme], er på en måte ikke et alternativ (Siri).

Måten informantene vektla minoritetselvenes erfaringer og kompetanse i undervisningen var likevel noe ulik. Siri, Karin og Lucas sa at minoritetselvene ikke skulle være stemmen i klasserommet på temaer som rasisme, innvandring, religion og kultur, men poengterte at det likevel skulle være rom for å få uttrykke seg om det var ønskelig. Lærerne valgte å snakke med elevene i forkant av undervisningen for å forklarer elevene hva timen skulle omhandle, samt å avklare om dette var noe de ønsket å komme med innspill på. Om elevene syntes å ha interesse av temaet og ønsket å dele erfaringer og tanker, ble elevene involvert. Karin og Lucas la til at det var helt avgjørende hvilken relasjon eleven hadde til både lærer, medelever og egen fortid før de

la det frem på denne måten. Videre forklarte Lucas at det også var stor forskjell på å inkludere en minoritets elev som hadde vært på flukt, sett opp mot en minoritets elev som hadde bodd i Norge hele livet, men som kanskje hadde utenlandske foreldre, annen religion eller hudfarge. Her skiller Lucas ikke bare mellom majoritets- og minoritets elever, men sier også at det finnes grader av "hvor mye minoritet" elevene er. Intervjuet viste at dette var av primær betydning for hvorvidt han inkluderte elevene aktivt i undervisningen. Lucas fortalte videre at han syntes det kunne være vanskelig å snakke om slavene i Afrika i et multikulturelt klasserom, da han var redd for å bruke feil begrep og formuleringer som kunne trække noen på tærne. Her ser vi igjen at Lucas hadde et noe anspent forhold til å undervise minoritets elever og å forholde seg til "graden av minoritet". Denne redselen kommer også til syne i et elevperspektiv som fremmes i en pågående masterstudie av Dalby (2021). Konkret i hennes studie fremmes det her en usikkerhet fra etisk norske elever når det kommer til å delta i rasismedebatten fordi de selv ikke er mørke i huden. Elevene i hennes studie forstår derfor rasisme som noe som angår elever med mørk hud. Basert på denne frykten ønsker elevene å tilegne seg en dypere forståelse for tematikken og begrepets helhetlige betydning.

Lærerne Marius og Ingrid var noe tilbakeholden når det gjaldt å inkludere minoritets elevene direkte i undervisningen, samtidig viste Marius en interesse for en slik praksis ved spesielle situasjoner, hvis han var sikker på at dette var noe minoritets elevene ønsket. Han presiserte at ved rasismetemaet prøvde han først og fremst en tilnærming gjennom frivillighetsprinsippet. Da ble deltakeravgjørelsen lagt på elevene selv, og ble derfor ikke oppfattet som en forventning av læreren. Ingrid har hatt den samme klassen over lenger tid og har i løpet av denne perioden fått en forståelse for hva elevene hennes ønsker av oppmerksomhet og ikke:

Jeg spør som regel ikke minoritets elevene, for i mitt tilfelle har de vært faglig svake elever som sjeldent vet svaret, så da vil jeg ikke gjøre vondt verre. Men det er veldig interessant, om jeg hadde henvendt meg til minoritets elevene om de var faglig sterke (Ingrid).

Her er det altså i utgangspunktet graden av faglig kompetanse som stopper Ingrid i å inkludere minoritets elevene aktivt, og ikke elevenes minoritets bakgrunn i seg selv. Ingrid hadde noe smal erfaring innen dette da hun primært har jobbet med den samme klassen alle årene som samfunnsfagslærer. Refleksjonen hun gjorde mot slutten viser at hun var åpen for å inkludere minoritets elever i undervisningen, om de var faglig sterke. Theodor var den læreren som tydeligst skilte seg fra de andre i henhold til inkludering av minoritets elever. Ut fra intervjuet blir det synlig at Theodor prøvde å sette seg inn i minoritets elevenes situasjon og handlet derfor ut i fra hvordan han selv hadde ønsket å ta del i en slik undervisning.

Rasisme er et nært tema (...) om man har elever fra forskjellige deler av verden. (...) Jeg tenker at det umiddelbart vil være annerledes å ta i bruk minoritets elever. Jeg vil tro at en minoritets elev vil oppleve et direkte spørsmål knyttet til rasisme som vanskelig å svare på. Så det vil jeg nok vegre meg på å gjøre. Er man i en klasse hvor majoriteten ikke er veldig mye større enn minoriteten så kan det være at slike spørsmål kan være enkle å diskutere med minoriteten også (...), men jeg ville nok likevel brukt en åpen spørsmålsform (Theodor).

I utdraget til Theodor ser vi tydelig at han ikke ønsket å gjøre noen elever utsatt i arbeidet med rasisme-temaet og velger derfor å unngå å aktivt inkludere

minoritetselevene gjennom spørsmål. Samtidig sa han at rasisme var et for nært tema til å kunne ta i bruk minoritetselevenes egne erfaringer. Han trakk frem en tenkt situasjon hvor antallet mellom minoritet og majoritet ikke var stort, og reflekterte da over å i større grad ta i bruk erfaringer fra hele elevgruppen. Han konkluderte samtidig med at han likevel ville brukt en åpen spørsmålsform for at elevene ikke skulle føle en plikt til å svare. Det er også interessant i denne sammenhengen å reflektere over hvem Theodor anser som minoriteter og som flerkulturelle. I løpet av intervjuet fortalte han at elevgruppen på hans skole i hovedsak var etnisk norsk, med innvandrere fra Øst-Europa og noen fra Asia. Likevel fortsetter han:

Jeg har ikke stått så ofte i situasjonen at jeg har hatt en flerkulturell elevgruppe. Det er litt med hvordan Norge ser ut på kartet. (...) Den erfaringen jeg har snakket om, var på en annen skole med flere elever med afrikansk opprinnelse (Lucas).

I utdraget sier han indirekte at Østeuropeere går inn under samme majoritets-kategori som etnisk norske elever når det kommer til hvorvidt man skal legge om, eller ta hensyn til minoriteter i undervisningen knyttet til rasisme. Samtidig sier han at det var hovedsakelig elever med afrikansk bakgrunn (henviser til hudfarge) som var flerkulturelle og som derfor gikk under kategorien minoriteter. Hva som er bakgrunnen for en slik oppfatning kommer ikke tydelig frem i intervjuet, men er verdt å merke seg i videre analyse av Theodor sitt intervju.

#### 4.3.3 Rett til kjernen, eller gå rundt grøten?

(...) Jeg kan jo ikke la være å være ærlig, selv om jeg har en elev som har et utenlandsk navn. Jeg tar absolutt hensyn til han, og jeg synes på mange måter det er ekkelt at han kan føle seg utsatt. (...) Men det går ikke an synes jeg å undervise i et slikt tema, og samtidig ikke være ærlig på at sann er det faktisk. Om jeg hadde latt denne eleven med utenlandsk navn tro at han aldri kommer til å møte rasisme i livet sitt, hadde jeg ikke gjort han noen tjeneste. For han kommer til å møte rasisme dessverre. Slik er det bare (Ingrid).

Slik formulerte Ingrid sine tanker rund dilemmaet med å legge frem realiteter for elevene, eller å pakke de inn for å skåne minoritetselevene for rasisme som forekommer i samfunnet vårt. Dette var noe Karin, Siri og Theodor også nevnte i sine intervju. Theodor reflekterte over at han trolig var mer tilbakeholden på dette i sine tidlige år som lærer, men at han ikke lenger gruet seg mot dette i like stor grad. Han sier videre at han ønsket å legge frem sannheten på en måte at det ikke ble ubehagelig for de som satt i klasserommet, men at dette ikke kunne stoppe han for å ikke si det som det var. Siri poengterer at det er et sterkt ubehag å snakke om at andre mennesker blir behandlet annerledes med bakgrunn i hvordan de ser ut. Hun er likevel konsekvent i sine handlinger og mener at "før vi kan se en endring, så må en legge fakta på bordet. Om vi ikke anerkjenner problemet, så får vi heller ikke løst det". Karin mente at lærere ikke kunne være redd for å snakke om ting selv om det kunne være krevende og slitsomt, og at i et slikt arbeid må lærere være mentalt påkoblet og til stede. Hun avsluttet med å presisere at lærere måtte vite hva de holdt på med i slike sammenhenger og at spesielt samfunnsfaglærere måtte være ekstra på hugget i timene sine. To andre som har et noe annet syn på dette er Lucas og Marius.

Altså, man vet det er rasisme i Norge (...), men man tenker at det er så forferdelig i USA at den lille rasismen som er i Norge..., ikke bagatelliseres, men... Jeg tror ikke jeg har snakket

om noe (...) konkret i Norge. Så jeg opplever ikke noen bekymring om rasisme blant mine elever (Lucas).

Lucas fortalte at han aldri hadde snakket om noe så konkret som hvilken rasisme minoritetene kunne møte i det norske samfunnet, men henvendte seg heller til USA. I tillegg kom det videre frem i intervjuet at han heller ikke tidligere har reflektert over hvordan han får frem dagens rasisme-utfordringer uten å gjøre minoritetselevne urolige og at han ikke har opplevd bekymring blant elevene knyttet til rasisme. Senere i intervjuet trakk han i tillegg frem en tenkt situasjon og nevnte at han trolig ville prøvd å belyse og rette fokus på vellykkede Afro-Amerikanere som Obama, ulike idrettsutøvere og popstjerner med mørk hud, for å vise at rasisme ikke er overalt. Her la Lucas vekt på hudfarge, og han rangerte rasismen i USA som mer brutal og synlig enn den rasismen som forekommer i Norge. Dette gjør at han valgte en mer distansert fremgangsmåte til temaet med fokus på USA, fremfor Norge. Samtidig reflekterte han over om han kanskje noe ufrivillig dysset ned rasismeproblematikken i Norge når det handlet om rasisme generelt i samfunnet. Bakgrunnen for dette kom ikke tydelig frem, men han sa han hadde en oppfattelse av at den brutale og mer synlige rasismen i USA var mer fengende for elevene og derfor kunne brukes til å skape et økt engasjement rundt temaet.

Marius åpnet med å si at han syntes det var svært interessant hvorvidt man skal legge frem fakta eller om man skal dysse den ned, men kom ikke med en tydelig avklaring på hans syn og praksis innenfor dette. I tillegg la han til at han syntes det var et interessant tema å undervise i og at elevene hadde en veldig sterk rettferdighetssans innenfor dette:

Jeg prøver hele tiden å ha fokus på at det er de som sitter i klasserommet som er fremtiden. Og jeg kjenner de som veldig tolerante mennesker. (...) Selv om det fortsatt er mye som er problematisk, har det skjedd en stor fremgang de siste 20-50 årene. Det prøver jeg å få frem til elevene mine også. At det er de som sitter her som er fremtiden, og at jeg ser på det som veldig positivt. Samtidig er det ikke alltid så lett å berolige (Marius).

I både Lucas og Marius sine forståelser innenfor dette ser vi et tydelig standpunkt i henhold til hva de valgte å fokusere på i undervisningen sin, eller snarere, hva de valgte å utelate. De hadde en mer positiv vinkling på rasismeproblematikken enn de andre lærerne, gjennom å trekke frem både vellykkede personer som ville vært, og som er, minoriteter i Norge. I tillegg til at det var elevene i klasserommet som er fremtiden og at det er de som skal vokse opp som tolerante medborgere.

#### 4.3.4 Rasisme i klasserommet

Jeg opplever at det er lettere for noen stemmer å dominere i forhold til rasistiske holdninger i et klasserom, hvor majoriteten er etnisk norsk. Det er noen veldig dårlige holdninger der ute som ikke nødvendigvis blir tatt på alvor av lærerne (Siri).

Siri sitt utsagn beskriver hennes måte å se rasismeproblematikken i skolen, en beskrivelse som oppsummerer mange av lærernes uttalelser. Det er bemerkelsesverdig at alle lærerinformantene melder om at de har hørt rasistiske uttrykk i sine klasserom. Heldigvis sier samtlige også at de har en fornemmelse av at det har blitt mindre de siste årene, og at generasjonen som vokser opp nå i mye større grad er blind for hudfarge, kulturell bakgrunn og religion, enn hva tidligere generasjoner var:

Etter hvert som det har blitt et multikulturelt samfunn, så tenker ikke ungdommen som vokser opp nå på forskjeller. Det er slik det skal være, det er slik det er, og det er slik det vil fortsette å være (Lucas).

Siri har tidligere jobbet på en skole hvor mangfoldet av elever var lite. For å få elevene til å forstå hva rasisme innebar, samt for å gjøre elevene bevisst på egen språkbruk, brukte hun da å si "selv om vi ikke har muslimer i klasserommet, snakker vi om muslimer som om vi har en muslim. Og selv om vi ikke har en jøde på skolen vår, så bruker vi ikke jøde som skjellsord". En slik praksis vil kunne være nyttig i arbeidet med å virkeliggjøre rasismeproblematikken til elever hvor mangfoldet på skolen er snevert. Samme informant sa også: "Det starter med en tanke, fortsetter med ord, og i verste fall resulterer det i handling. Eller kanskje det alltid gjør det?". Dette synliggjør et utfordrende mønster som den norske skole og samfunn må jobbe aktivt for å bryte. En slik tematikk belyses også i hvordan Karin så på rasismeutfordringen i Norge. Hun mente det var mer hverdagsrasisme i samfunnet vårt enn det vi viste om. Dette eksemplifiserte hun gjennom at når elevene hennes sa at en av ytringene deres ikke var ment stygt, så mente hun at det likevel var en undertone og en måte å formulere seg på, som gjorde at det ble en problematisk ytring. Hun la til at på grunn av at innvandrere i Norge trolig møter mye mer rasisme enn det vi tenker over, er det feil å si at Norge er et land hvor vi har demokrati og er flinke med diplomati og fredsmegling. Synet som både Karin og Siri tematiserer kommer også frem i den pågående studien til Dalby (2021) hvor elevenes forståelse av rasisme blir kartlagt. Karin trakk også frem utfordringen med å undervise om dette i henhold til hvilke rasistiske uttrykk som kunne komme til syne i klasserommet

Om man har elever som kommer fra andre land (...) så må man være litt varsom. Om jeg vet jeg har noen elever med en trang til å rekke opp hånden å si "svartinger kan dra hjem", så er det en risiko å snakke om temaet. (...) Jeg kan gi de [elevene] litt motbør og si at ting er rasistisk hvis jeg mener det er det. Da må de svare for seg. (...) Det kan tenkes at de synes det er ekkelt og slikt, men jeg mener det er viktig å gi de litt motbør, det har de ikke vondt av (Karin).

Dette var også noe Ingrid belyste, men presiserte at dette likevel ikke gjorde henne resignert og tilbakeholdende til temaet, tvert i mot.

(...) jeg merker at det er mange elever som tar med holdninger fra hjemmet. Jeg er generelt veldig skuffet over generasjoner før oss, (...) som ikke har tilegnet seg den samme aksepten. Så jeg er veldig sann "mine elever, mine barn" og at de ikke får vokse opp med slike holdninger. Jeg har av og til fryktet å få telefoner fra de [foreldrene] ettersom jeg har vært veldig tydelig på ting, men det har jeg aldri fått. Selv ikke fra de foreldrene som stemmer Frp (Ingrid).

Her tematiserte Ingrid skole-hjem-relasjonen og belyste viktigheten av dette. Ved en god relasjon mellom skole og hjem vil det være lettere å påvirke elevene i en positiv retning vedrørende kontroversielle tema, uten å få innblanding av foreldre. Videre la hun til at hun tidligere kunne bli sint av å høre rasistiske uttrykk, men at hun nå hadde en mer pedagogisk fremgangsmåte for å håndtere dette. Hun erfarte at når hun ble sint, så sluttet elevene å si rasistiske ord fremfor henne, men at de likevel ikke hadde forstått feilen de gjorde, og fortsatte derfor i samme bane når hun ikke hørte på.



### 4.3.5 Oppsummering

Som empirien forteller, er det tydelig flere hensyn lærerne må ta i henhold til rasismeundervisningen på ungdomsskolen. Delkapittelet har belyst og analysert hvordan lærerne jobber for å få elevene til å forstå hva rasismetematikken handler om, samt hvordan de forholder seg til minoritetene i klasserommet. Gjennom analysen ble det synlig at flere av lærerne brukte minoritetselvenes erfaringer og synspunkter aktivt i undervisningen, men ved først å ha avtalt dette hos de elevene det gjaldt. Enkelte lærere var noe reservert for dette, da de mente at dette kunne gjøre vondt verre. Temaet i sin helhet ble likevel ikke mindre undervist med bakgrunn i mangfold av elevgruppen. Empirien viser en overvekt av informanter som valgte å legge frem sannhetene om hvilken rasisme elevene kan møte i Norge, sett opp mot å distansere elevene fra slike rasismeutfordringer. I tillegg melder alle lærerne om rasistiske uttrykk i klasserommet og belyste i så måte viktigheten av at temaet blir undervist på en forståelig og målrettet måte.

## 4.4 Didaktisk prioritering

Denne delen av kapittelet tar for seg hva empirien forteller om hvordan lærerne disponerer undervisningstiden knyttet til rasisme, mellom et historisk perspektiv og det samtidige. I tillegg får vi et innblikk i informantenes didaktiske formulering gjennom lineær kronologi, omvendt kronologi og sirkel-læring. Siri oppsummerte rasismetematikkenes hoved-essens innenfor dette: "Rasisme er ikke noe vi er ferdig med, og vi er nødt til å sette oss inn i andres situasjon. Det handler om at når vi vet at det er slik, så må vi snakke om det".

### 4.4.1 Fra gammelt til nytt og nytt til gammelt

Empirien viste tydelig at flere av lærerne har en didaktisk praksis i å starte med begynnelsen av historien, for så å arbeide seg fremover til nyere tid. Lucas fortalte at så mye som 70% av undervisningen knyttet til rasismetematikken lå i det historiske, og han la til at denne delen av undervisningen var tydelig mer strukturert og planlagt: "Det dagsaktuelle tar jeg bare når det kommer, og prøver å knytte hendelsene til tidligere hendelser". I dette utsagnet kom det frem at Lucas ikke hadde en tydelig plan for hvordan han skulle belyse de dagsaktuelle hendelsene gjennom et år. Dette er et interessant funn hvor man får innblikk i hvordan det historiske ble prioritert fremfor det samtidige. Ser man dette i sammenheng med funnene i kapittel 4.3.3 kan Lucas sin forståelse av minoritets elever ha en påvirkende rolle for denne prioriteringen.

Theodor hadde en noe lik tilnærming til dette som Lucas: "Det er naturlig for meg å starte med historien, og så gå inn på samfunnet i dag". Theodor la i tillegg til at han ikke hadde hatt et stort fokus på rasisme som et selvstendig tema. Likevel fortalte han senere i intervjuet at rasisme ble trukket frem i andre underliggende tema, som for eksempel holocaust og 2.verdenskrig. Theodor sin begrepsforståelse viser at det er et begrep han primært bruker på samtidsutfordringer som for eksempel Black Lives Matter, og ikke som et begrep han bruker i historisk sammenheng. I tillegg trakk Theodor frem historiebaserte kompetansemål i LK06 og fortalte at "elevene vil ha vanskeligere for å forstå begrepet i det som ligger i historien. (...) Elevene plukker opp mye fra media og blir interessert i det. Det historiske er litt mer fjernt og ligger for langt bak". Igjen ser vi at Theodor refererte til rasismebegrepet til en samtidsforståelse. I likhet med Lucas fra forrige avsnitt, nevnte også Theodor at om det plutselig skjedde noe i verden, så trakk

han det frem og snakket om det. På den måten kunne elevene undre seg over hvorfor det skjedde, før de gikk tilbake i historien i søken etter forståelse. Det er igjen tydelig at begge informantene har et større fokus på historiedelen ved faget, sammenlignet med samtidsdelen. Det viste seg også at historiedelen var mer strukturert med tanke på planlegging, strukturering og legitimering i kompetansemål.

Marius reflekterte også over egen praksis i henhold til "historisk vinkling eller samtidsbelysning". Han mente at han i løpet av en treårsperiode trolig ville ha hovedtyngden av arbeidet knyttet til rasisme gjennom et historisk perspektiv. Han forklarte dette i hvordan den gamle læreplanen (LK06) var bygget opp: "Kolonitiden er ofte en ting jeg begynner med på 8.trinn når jeg snakker om rasisme". Han la til at han synes det var spennende med ny læreplan (LK20) på den måten at den åpner opp for å kunne snu gammel praksis, til å arbeide med rasisme med fokus på det dagsaktuelle. I den forbindelse belyste han begrepet sirkel-læring som et didaktisk grep:

Nå når jeg neste gang skal være på 8.trinn vil jeg kanskje begynne med 2020 og gå bakover i tid. Det var ikke aktuelt sist gang, men på grunn av Black Lives Matter, så er det noe de kjenner godt til. (...) Å snakke om Black Lives Matter-bevegelsen kan være et godt utgangspunkt, før jeg går til historien, og ender opp i 2020 på slutten av timen igjen. Da får man en fin sirkel-læring av det, og elevene vil forhåpentligvis forstå sammenhengene bedre enn om jeg bare går en vei (Marius).

Ingrid, som følger læreboken "Underveis" hvor det var et eget kapittel som omhandlet rasisme, anslo at hun arbeidet mer med rasisme rettet inn mot det dagsaktuelle enn det rent historiske. Samtidig syntes hun det var utfordrende å vite dette med sikkerhet, da hun arbeidet med rasismetematikken mye mer enn bare gjennom dette kapittelet. I tillegg hadde hun et økt fokus på temaet også inn i andre fag hun underviste i. Dette viste at Ingrid hadde et spesielt økt fokus på tematikken og jobbet med dette på tvers av kapitler og fag. Dette var også noe hun påpeker flere ganger i løpet av intervjuet og fulgte opp med å si at hun ikke synes det var vanskelig å snakke om rasisme som var nært. Hun poengterte at jobben hennes som lærer var å forberede elevene på livet utenfor skolen, og da anså hun det som nødvendig å være ærlig på det som foregikk i samfunnet. Dette er i tråd med hvordan Ingrid ordla seg i henhold til kapittel 4.2.3. Også Karin hadde den senere tiden blitt mer observant på dagsaktuelle hendelser og ønsket å ta hverdagsrasisme tydeligere inn i undervisningen:

Jeg har blitt mer obs på hverdagsrasisme de siste årene. Jeg har hatt elever gjennom flere år som kommer fra flere forskjellige land. Så har det vært Black Lives Matter, som igjen har gjort meg mer obs på det. Jeg vil gjøre en forskjell, (...) jeg vil prøve i alle fall. Prøve å få med meg elevene på det også. Et smil kan gjøre en forskjell (Karin).

Her viste Karin at hun hadde et ønske om et økt fokus på å trekke dagsaktuelle hendelser og hverdagsrasisme inn i undervisningen. Samtidig sa hun at hun trolig tradisjonelt sett hadde belyst temaet historisk og beveget seg fremover i tid. For Siri sitt vedkommende anså hun det som nødvendig med en tredeling av arbeidsmetoden på temaet gjennom en omvendt kronologi. Dette ble gjennomført ved å først utforske begreper, så sette de inn i en samtidskontekst, for deretter å prøve å finne en forklaring i historien. På den måten mente hun at elevene tilegnet seg en helhetlig forståelse av temaet. Hun la til at det var vanskelig å avgjøre hvor lang undervisningstid hver av de tre punktene skulle tillegges, men konstaterte at det var viktig å bruke mest tid på det

elevene kjente til og viste interesse for slik man kunne bygge videre på et slikt engasjement.

#### 4.4.2 Oppsummering

Empirien har vist at majoriteten av lærerne viste til en tradisjonell kronologisk praksis til rasismetematikken ved at de beveget seg fra det historiske perspektiv og endte opp i samtiden. Det kom samtidig frem at flere av lærerne ytret et ønske om økt undervisning av samtidsrasisme og brakte i den forbindelse frem begreper som "omvendt kronologi" og "sirkel-læring" som eksempler på dette. Analysen viste at flere av lærerne hadde et økt fokus på hverdagsrasisme, og at noen også ønsket å belyse dette tverrfaglig. En av informantene i studien viste en forståelse for rasismebegrepet som var annerledes enn hva de andre informantene ga uttrykk for. Empirien trakk frem at informanten hadde en samtidsforståelse av begrepet noe som gjorde at han knyttet begrepet opp til dagens utfordringer og hendelser. Med bakgrunn i en slik forståelse ble ikke rasismebegrepet trukket frem som et begrep informanten brukte for å forklare og tematisere historiske hendelser.

#### 4.5 Avslutning

Lærernes syn på ytre faktorer virker å påvirke deres oppfatning av rasismeundervisningen. Det var derfor sentralt å belyse hvilke ytre faktorer som ble trukket frem i intervjuene. Gjennom analysen har vi fått innblikk i blant annet læringsressurser, arbeidsmiljø og læreplaner. Det viste seg at det var læringsressursene som hadde den største innvirkningen på hvordan lærerne bedrev undervisning om rasisme, hvor mangelfulle lærebøker var gjeldende for alle informanter. Slike mangelfulle læreverk førte lærerne over til ulike nettressurser og autentiske tekster i arbeidet med rasismetematikken. I tillegg fikk vi ta del i to av informantenes forhold til å trekke inn eksterne aktører i undervisningen, noe de mente hadde av stor nytteverdi hos elevene. Samarbeid og erfaringsdeling viste seg å være et område som delte informantene i hovedsakelig to arbeidskulturer, mens alle var samstemte om at ledelsen hadde liten innvirkning på hvordan de bedrev undervisning om rasisme. Læreplaner er den gjeldende veiviser for hva elevene skal gjennom av kunnskap etter 10 år med obligatorisk skolegang. Det var derfor sentralt å belyse hvordan slike planer hadde innvirkning på lærernes undervisning. Analysen trakk frem at alle informantene, med unntak av en, hadde en struktur og kultur på sin skole til å etablere lokale læreplaner som konkretiserte den overordnede nasjonale læreplanen. Fire av de fem informantene fortalte også at slike planer i all hovedsak ble utarbeidet i fellesskap med andre lærere. Alle var også tydelige på at deres lokale læreplan ikke var en fastsatt plan som måtte følges, men skulle snarere være en veiviser for året.

Del to av kapittelet tok for seg hvorvidt lærere forandrer undervisning avhengig av elevsammensetning rettet inn mot flerkulturalitet. Å få elever til å forstå hva læreren ønsker de skal forstå kan ofte by på utfordringer. I delkapittelet så vi at to av informantene konkret la vekt på begrepslæring i arbeidet med rasisme, og mente at en slik forståelse burde ligge til grunn for videre kunnskap. I tillegg fikk vi innblikk i en av informantenes oppfatning rundt språklig, faglig og sosial utvikling på ungdomsskolen, hvor det ble lagt vekt på at det var lettere å få elevene engasjert og deltagende på 10.trinn. Videre så vi at informantene var noe delt i hvorvidt de skulle trekke inn minoritetselvenes erfaringer og synspunkter på temaet. Noen mente dette kunne gjøre

vondt verre, mens andre mente det skulle skapes rom for at alle skulle kunne delta. I den forbindelse fikk vi innblikk i hvordan lærerne da eventuelt gikk frem i arbeidet med en slik inkluderende undervisning. Videre i det flerkulturelle klasserommet belyste kapittelet også dilemmaet vedrørende å trekke frem utfordringer, holdninger og handlinger som elevene kan oppleve, sett opp mot å skåne elevene for potensielle bekymringer. Her mente majoriteten av informantene at også disse ubehagelige punkter måtte bli trukket frem for å kunne bidra til endring i fremtiden. Samtlige informanter fortalte at de hadde hørt rasistiske uttrykk i sine klasserom, hvor vi fikk ta del i tre av informantenes pedagogiske arbeidet med å håndtere dette. Det viste seg her at måten dette ble arbeidet med og slått ned på, var noe ulikt mellom de tre informantene.

Siste del av analysen belyste hvilke didaktiske prioriteringer som kom til syne hos informantene. De fleste av informantene hadde en undervisningspraksis som tilsa at det var naturlig for dem å starte undervisning om rasisme i en historisk kontekst. Bakgrunnen for dette kom ikke tydelig frem, men kan trolig sees i sammenheng med hvordan lærebøkene, belyst i starten av dette kapittelet, er bygget opp. Delkapittelet trakk samtidig frem at flere av informantene ønsket å forandre den didaktiske tilnærmingen til temaet i form av omvendt kronologi og sirkel-læring. Det ble også satt søkelys på hvor mye av rasismeundervisningen som var historisk rettet, og hvor mye tid som ble satt av til de dagsaktuelle hendelsene. Et slikt spørsmål var vanskelig å besvare for informantene, men det var tydelig at de fleste hadde en overvekt av historisk tematisering. Den historiske tilnærmingen viste seg også å være den som var mest strukturert og planlagt, mens den samtidige rasismeundervisningen ble trukket frem når det passet seg slik.

## 5 Drøfting

Opgavens formål er å søke svar på hvordan et utvalg samfunnsfagslærere opplever å undervise om rasisme. Fra analysen peker det seg ut en rekke funn som kan være med på å belyse dette. I det følgende kapittelet vil empirien som ble fremstilt i kapittel 4 drøftes i lys av det teoretiske rammeverket, belyst i kapittel 2 og ulike offentlige dokument vist i kapittel 1. Hensikten er at funn som er relevante skal settes i en sammenheng, og på den måten bidra til å svare på problemstillingen: *Hvordan opplever samfunnsfagslærere å undervise om rasisme?* Strukturen i kapittelet starter med et spørsmål vedrørende hva som påvirker undervisningen i klasserommet. Aktuelle faktorer som blir belyst vil være læreverk, eksterne kilder, arbeidsmiljø og læreplaner. Videre drøftes dilemmaet om hvorvidt informantene skal integrere erfaringer og synspunkter fra minoritetselevne i rasismeundervisningen, før det trekkes frem hvorvidt rasisme inngår som en del av demokratiopplæringen. Rasisme forekommer alle steder i verden, også i Norge. Det er derfor sentralt at oppgaven også trekker frem hvordan lærerne oppfatter rasisme i inn- og utland, og hvordan dette blir trukket frem i undervisningen. Til slutt drøfter kapittelet hvordan lærerinformantene bygger opp rasismeundervisningen didaktisk, og hvordan en slik arbeidsmåte kan være støttende og hemmende for utviklingen av historiebevissthet hos elevene.

### 5.1 Hva påvirker undervisningen?

Funnene i analysen viste at samtlige av lærebøkene som var representert var utdaterte, og ble lite brukt hos de fleste. Utdaterte læreverk er med å utfordre hva Pitton, Warring, Frank og Hunter presiserer i sin teori fra 1993 i streben etter en undervisning preget av mest mulig nøyaktig og oppdatert informasjon. Et slikt poeng ville derfor vært vanskelig å oppfylle dersom lærerne brukte boken som primær læringsressurs. Det er tydelig at lærerne i denne studien har et bevisst blikk på hva læreboken kan bidra med av kompetanse for elevene. Studien viser at samtlige tar i bruk andre kilder som supplement i sin rasismeundervisning. Enkelte har også valgt å gå bort fra boken som primærkilde, og fokuserer målrettet på de eksterne kildene som finnes. Likevel så vi at informant Ingrid fremdeles brukte læreboken i stor grad, og var således klar over egen bruksavhengighet. Hun forsvarte en slik praksis gjennom at elevene selv kunne undersøke hva den nyeste informasjonen var innenfor enkelttilfeller av feilinformasjon, men at basisen for rasismekunnskapen likevel lå i boken.

To av informantene trakk inn eksterne aktører som fortalte og underviste om rasisme, diskriminering, hatytringer og språkbruk. En slik tilnærming er i tråd med Pitton, Warring, Frank og Hunter (1993) sin teori, vedrørende hva de anså som det etiske og intellektuelle ansvaret lærerne hadde for å gi studentene den mest oppdaterte informasjonen som var tilgjengelig. Om man ikke sitter med en slik informasjon selv, er det å trekke inn eksterne aktører i klasserommet en didaktisk tilnærming som kan bidra til forståelse for andre personers livserfaringer. Dette vil igjen være med å bidra til at elevene får ytterligere verktøy til å gjenkjenne og håndtere dehumaniserende ulikheter, fordommer og diskriminering. Dette er videre med å skape forståelse for at kontroverser må snakkes om på en sivilisert og produktiv måte i lys av Næss' (Iversen, 2016) seks saklighetsnormer for argumenterende samhandling.

To aspekter kom til syne i henhold til hvorvidt ledelsen var en ytre faktor for rasismeundervisning. På den ene siden var det ingen av informantene i studien som mente at ledelsen kom med tanker og krav til hvordan de skulle legge opp rasismeundervisningen. Dette er i tråd med lærernes autonome yrkesprivilegium og er derfor ikke et uventet funn. På den andre siden kommer det frem at lærerne likevel var tydelig klar over hvilke holdninger og verdier ledelsen ønsket å etterstrebe på deres skole. Noen av informantene fortalte at dette hadde blitt synliggjort gjennom kurs initiert av ledelsen i hvordan man tar i mot og underviser elever med norsk som andrespråk. Andre fortalte at de ikke tydelig viste hvor de hadde denne oppfatningen fra, men kunne likevel med sikkerhet si hvilke verdier ledelsen sto for. Holdninger, verdier, fokusområder og fanesaker finner vi igjen i et flertall av NOU-er, læreplaner, stortingsmeldinger, forskrifter og lovtekster, og det er med bakgrunn i dette betryggende at lærerne tydelig visste hvordan de skulle forholde seg til rasistiske holdninger, ytringer og handlinger. Delingskultur vedrørende rasismeundervisning viste seg i midlertidig å være mer sprikende enn hvorvidt ledelsen hadde innvirkning på undervisningen.

Fagfornyelsen (LK20) har til sammen syv kompetansemål for ungdomstrinnet hvor rasismetematikken er naturlig at kommer til syne (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det var på bakgrunn av dette interessant å undersøke hvordan informantene garanterte for at rasismetematikken ble trukket frem i tilstrekkelig grad. Slik den norske skolen er bygget opp, er læreplanen et helt avgjørende dokument for at alle elever oppnår en tilnærmet lik faglig kompetanse etter 10 års skolegang. Det er derfor klart at læreplanen har en avgjørende rolle i henhold hva som skal vektlegges i rasismeundervisningen. Samtidig er den nasjonale læreplanen noe vag i ordformuleringene, og det er i stor grad opp til den autonome lærer å finne spesifikt ut hva hen ønsker å vektlegge i sin undervisning. De fleste av informantene var på god vei til å utarbeide lokale læreplaner i fellesskap med andre faglærere, og på tvers av trinn (med unntak av en Siri som i stor grad drev selvstendig planlegging, og Karin som ikke hadde intensjon om å utarbeide en slik plan). I utarbeidelsen av slike planer, hvor samarbeid mellom lærere i stor grad var gjeldende, er det imidlertid interessant å trekke inn Hess' (2009) teori vedrørende læreres dilemma på bred eller smal posisjonering i kommunikasjonen rundt rasisme. Det vil forekomme en politisk og sosial posisjonering fra lærernes side gjennom å trekke frem rasismetematikken som kontroversielt eller ikke. Det er trolig rettmessig å tenke seg at en slik posisjonering vil være ulik fra lærer til lærer, og da skulle samarbeide om en lokal årsplan, kan derfor by på utfordringer.

## 5.2 Inkludere eller skånsomt ekskludere?

Gjennomgående i analysen ser vi at lærerne i liten grad inkluderer minoritetselvenes erfaringer og synspunkter i rasismeundervisningen. Gjennom teori belyser Dodd & Irving (2006) at barn har ulike utfordringer i skolen, og at en forklaring på slike utfordringer kan ligge i lærernes manglende evne til å tilpasse klasserommet til flere kulturer. Trekket en slik parallell inn mot rasismeundervisning, er det nyttig å reflektere over om dette kan være noe av utfordringen studiets informanter også vedkjenner. Det ser ut til at lærerne unngår å tilpasse rasismetematikken dithen at den gir rom for inkludering av minoriteter. Dette begrunnes med bakgrunn i hvordan lærerne ordlegger seg og trekker frem frykt og spenning for hva som kan oppstå i klasserommet gjennom kommentarer og diskusjoner. I tillegg blir også lærernes egen frykt for å krenke minoritetene i arbeidet med temaet trukket fram som argument for å sette disse elevene på sidelinjen av diskusjonen. I den forbindelse fikk vi innblikk i at en av informantene valgte en

tilnærming gjennom å sette seg inn i hvilke ønsker han selv hadde hatt, om han var minoritet i klasserommet. I tråd med Dalby (2021) sin studie knyttet til elevers forhold til rasismebegrepet, fremmer hun et behov for å skape en bredere forståelse for at minoritets- og majoritets elever sammen danner en forståelse for rasismebegrepet. På den måten vil man trolig få en tydeligere substans for at diskursen rundt rasisme ikke implisitt er forbeholdt den flerkulturelle elevgruppen, ei heller eksplisitt elever med mørk hud, men tvert imot er en diskurs som både minoritets- og majoritetsbefolkningen kan ta aktivt del i.

I kraft av forskningen til Midtbøen og Lidén (2016) kan noe av forklaringen på lærerinformantenes usikkerhet ligge i lærernes manglende kompetanse til å håndtere minoritets elevers erfaringer med diskriminering og rasisme i skolen. En slik kompetanse er ikke standardisert, og vil derfor bli individuell og vilkårlig. Svendsens forskning (gjengitt i Midtbøen og Lidén, 2016) konkretiserer lærernes manglende kompetanse rettet inn mot et manglende pedagogisk og faglig språk for å kunne undervise om temaet. Dette i likhet med funn gjort i forskningen til Spernes (gjengitt i Midtbøen & Lidén, 2016) vedrørende elevers oppfattelse av manglende anerkjennelse blant lærerne tilknyttet elevmangfold. Lærernes oppfattelser, holdninger og praksiser står i kontrast til hva Hess (2009) presiserer vil være fruktbart, både for lærere og elever. Hun mener lærere bør arbeide målrettet for å heve seg over egen usikkerhet innenfor temaet og tilpasse undervisningen til mangfoldet. Dette vil bidra til å gi rom for aktiv deltagelse for samtlige elever i alle tema.

I analysen kommer det samtidig frem at en av informantene i liten grad inkluderte minoritets elevene aktivt i undervisningen, noe som var typisk for de fleste fag. Dette ble begrunnet i minoritets elevenes faglige kompetanse, og ønsket derfor ikke å sette elevene i en sosialt tyngende situasjon hvor de ble spurt, men ikke kunne svare. I utdraget til informanten ble det også reflektert over hvorvidt hun hadde inkludert minoritets elevenes kompetanse mer aktivt i undervisningen om det var faglig sterkere elever. Landsmann (2006) belyste i hennes forskning at lærere i USA forventet mindre faglig kompetanse fra elever med farget hud, enn hvite elever. Om informantens pedagogiske fremgangsmåte henger sammen med hva Landsmann oppdaget i hennes forskning, er vanskelig å anslå. Det er likevel en bemerkelsesverdig likhet som er verdt å sette søkelys på.

I søken etter svar på om man bør trekke inn minoritets elevenes egne synspunkter aktivt i diskusjoner vedrørende rasisme, må man se på om en slik praksis bidrar til å øke eller degradere elevens status i klassen, skolen og i samfunnet. Vi så at halvparten av informantene hadde en praksis som tilsa at de spurte elevene på forhånd om de ønsket å delta aktivt i undervisningen vedrørende rasisme eller ikke. Dette kan sees i sammenheng med læreres ønske om tilpasset opplæring, som tilsier at opplæring i størst mulig grad skal skje gjennom variasjon og tilpasning til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, Kap. 3.2). Karin mente at elevene må ferdes i mange multietniske miljøer før de får en tydelig forståelse for andres liv og posisjon, og derfor kan behandle alle rettferdig. Å samhandle i en mangfolds-kontekst forutsetter åpenhet og nysgjerrighet på mennesker som er, eller antas å være, annerledes enn seg selv. Lenz (2020) presiserer at fraværet av en slik samhandling kan føre til at avstanden mellom majoritet og minoritet blir ytterligere, og i verste fall resultere til fiendtlighet. I tråd med Banks (2009) første dimensjon *integring av læringsinnhold*, er dette i tillegg en valid fremgangsmåte i søken etter å trekke inn ulike gruppers erfaringer. I tillegg trekker han her frem at formidlingen av et slikt etnisk

innhold (ulike gruppers erfaringer) må legges frem på en logisk måte, og ikke være konstruert. Som følge av en slik forståelse er det derfor nærliggende å si at minoriteters erfaringer og tanker bidrar til å øke læringsutbytte til de andre elevene i klasserommet. Dette sett i forhold til om læreren skulle inkludere eksempler som var konstruert for anledningen.

En slik form for andregjøring er likevel ikke uproblematisk. Det er ikke opplagt at den tilpassede opplæringen skal ta utgangspunkt i om det finnes elever med tilhørighet til andre land i et klasserom eller ei. Dersom læreren har et godt opplegg om rasisme, er det tenkelig at en slik undervisning skal kunne gjennomføres uavhengig av elevsammensetning. Tilnærmingen informantene hadde til temaet med tanke på elevsammensetning, bevisstgjør eleven på at de skiller seg fra majoriteten (bedriver en andregjøring), allerede før undervisningen starter. I tråd med Kvande og Naastad (2020) forenkler og fortegner vi et bilde av de andre som en ensartet gruppe, så snart vi kategoriserer oss selv i forhold til andre. I noen sammenhenger vil det være rettmessig å snakke om rasisme som et fenomen som rammer visse grupper. I andre sammenhenger kan det snarere oppfattes som respektløst overfor de elevene som identifiserer seg med gruppen, men som ikke assosierer seg med fenomenet de blir tillagt. Her vil det helt klart være sentralt å skille mellom rasisme i historien og rasisme i samtiden. Historisk rasisme kan i større grad generaliseres til større grupper for å gjøre det lettere for elevene å forstå hvordan historien har utviklet seg. I historiesammenheng vil det være avgjørende å generalisere i form av inkludering og ekskludering av grupper og individer, for at historiens fortelling skal oppfattes som relevant og meningsfull (Kvande & Naastad, 2020). Grunnet nærhet i tid og rom, vil trolig ikke en generaliserende undervisning om samtidsrasisme ha samme hensikt. Nettopp fordi det sitter elever som føler tilhørighet til en tradisjonelt sett "historisk utsatt gruppe", men som selv ikke har opplevd rasisme, vil det i så måte være mer hensiktsmessig å spesifisere og adressere samtidsrasismen til å gjelde mindre grupper eller enkeltpersoner. Det er nærliggende å anta at de fleste lærere ønsker å være så fordomsfri som mulig, men på bakgrunn av analysen ser vi likevel at flere lærere tenker de må legge opp undervisningen med bakgrunn av elevsammensetningen. Det er rimelig å anta at noen elever har interesse av å bli spurt om å representere minoritetenes oppfatninger og erfaringer. Da ligger det trolig en stolthet rundt, og en selvtillit på at man faktisk kan gi viktig kunnskap til sine medelever. På den andre siden, som vi har sett gjennom de noe vage ytringene til studiens informanter, kan en slik oppfordring til representasjon føre til vondt verre.

I denne dobbeltheten rundt om det er hensiktsmessig å løfte minoritetenes syn på rasisme, vil også Banks (2009) tredje dimensjon for hva som må være til stede for at en skole kan kalles flerkulturell, være gjeldende. I *likeverdige pedagogikk* er formålet å heve elevenes skoleprestasjoner uavhengig av etisk, sosial eller kulturell bakgrunn. I denne sammenhengen kan en tydelig bruk av minoriteters erfaringer og tanker rundt rasisme føre til en degradering av elevenes status i klassen, som igjen kan føre til lavere faglig prestasjon. Samtidig ser man at samarbeid har en tydelig effekt på relasjonene mellom ulike grupper dersom man legger til rette for mellommenneskelige interaksjoner.

### 5.2.1 Ulik undervisning i flerkulturelle klasserom

I henhold til flerkulturalitet, elevmangfold og hvem lærerne anser kan bli utsatt for rasisme, er det interessant å trekke frem at to av informantene hadde noe avvikende tilnærminger til dette sett opp mot de resterende informantene. Som vist i analysen har



den ene informanten en forståelse av at øst-europeiske elever ikke har den samme minoritetsstatusen som elever med mer synlige personkarakteristikker som skiller seg fra majoriteten. Å legge om undervisningen tilpasset en øst-europeisk minoritet, ble da ikke prioritert. Gjennom dette har læreren en oppfatning av at hans øst-europeiske elever heller ikke i like stor grad blir utsatt for rasistiske ytringer og handlinger, ei heller på samme måte som elever med tradisjonell afrikansk bakgrunn. En slik forståelse viser også en annen informant i uttalelsen rundt hvem han trakk frem som kjente personer som potensielt sett kunne, eller har blitt, utsatt for rasisme. Her så vi at læreren valgte å trekke frem Afro-Amerikanere som eksempler fremfor andre folkegrupper. Det er derfor klart at disse informantene knytter rasismebegrepet opp mot ytre kjennetegn som hudfarge. En slik oppfatning av flerkulturelle, minoriteter, og potensielle ofre for rasisme, finner vi igjen i Wærdahl (gjengitt i Jakobsen, 2015) sin forskning. Hennes forskning kom frem til at det nærmest er umulig å identifisere de polske barna i den norske skolen, og at disse heller ikke ble sett på som innvandrere av lærerne. Wærdahl (gjengitt i Jakobsen, 2015) hadde et fokusområde på polske barn, men det kan trolig generaliseres til å gjelde flere europeiske elever med hvit hud. Når lærerne ikke anerkjenner innvandrersstatusen til disse elevene er det lett å glemme at elevene også er en utsatt gruppe i henhold til rasismetematikken. De kulturelle forskjellene mellom elevene som tilhører eksempelvis polske arbeidsinnvandrere og etniske nordmenn er stor, og denne kulturforskjellen må det tas høyde for i undervisningen.

Gullestad (2005) er også aktuell innenfor dette området, og legger til at fargeblindhetsidealet gjennom "hvite nordmenn" feilaktig kan bli fremstilt som tolerante, antirasistiske, bistands- og fredselkende folk. Dette er bemerkelsesverdig. Hvis et slikt godhetsnarrativ internaliseres av elevene, og lærere gjentatte ganger eksemplifiserer rasisme gjennom andre land, andre tider og gjennom hudfarge, kan dette føre til at elevene blir tilfredse med egen samfunnssituasjon. En slik form for berøringsangst hos lærerne synliggjort i at lærerne henviser rasismetematikken til et historisk "lang-borte-perspektiv" blir videre drøftet i kapittel 5.4. Denne forståelsen av rasismetematikken vil kunne skape normative forestillinger om at det ikke finnes betydningsfulle fordommer, rasisme og diskriminering i norsk samtid (Rogstad & Midtbøen, 2009). Vesterdal (2016 gjengitt i Lenz, 2020) tematiserer også et slikt godhetsnarrativ i tråd med menneskerettsundervisning i den norske skolen, som vektlegger andre lands brudd fremfor hvordan Norge bryter disse rettighetene. En slik bekymring gjør seg synlig i utsagnet til Karin, hvor hun mener det blir feil å fremstille Norge som et demokrati fylt med fredsmeklede og diplomatiske folk. Hun påpeker at hun er overbevist over at det finnes mer hverdagsrasisme i det norske samfunn enn det vi er klar over, og er villig til å tro. Dette gjenspeiles i hva elevene kunne fortelle angående bruk av rasistiske uttrykk i ungdomsmiljøet. Det blir her fortalt om en bruk og misbruk av rasistiske ytringer uten videre substans. Elevene tenker derfor ikke over hvilken effekt slike ytringer kan føre med seg, og hvilke bakenforliggende meninger som kommer til uttrykk (Dalby, 2021)

På motsatt side av aktualiseringsskalaen og i henhold til hvilke elever som kan bli utsatt for rasisme, finner vi majoriteten av informantene. De jobber tydelig aktivt for å lære elevene om mangfoldet i samfunnet og hvilke utfordringer minoriteter møter. Flere løfter blikket ut av klasserommet, og ser på samfunnet som en helhet. I den forbindelse har vi sett at Siri jobber ut fra mottoet "har vi ikke en muslim i klasserommet, snakker vi om muslimer som om vi har en muslim. Og selv om vi ikke har en jøde på skolen vår, så bruker vi ikke jøde som skjellsord". En slik overordnet forståelse er hensiktsmessig i henhold til hva Midtbøen og Lidén kom frem til i sin forskning (2016). De presiserer at

innvandrere og minoriteter opplever rasisme og diskriminering i skolegang, ungdomstid og i yrkeslivet. Det faktum at rasisme fordeler seg på generasjoner viser tydelig at dette ikke er et fenomen som svinner hen over tid. Tvert imot er rasistiske ytringer og hendelser en realitet også for 2.- og 3.-gangsinnevandrere, og må derfor tematiseres i skolen på et nivå som elevene forstår. Det vil derfor trolig være sentralt å gjøre en slik problematikk så virkelighetsnær som mulig for elevene. En god start er å starte i eget klasserom, med egne tanker, ord og handlinger. I det følgende drøfter jeg på hvilken måte man kan bruke rasistiske utsag aktivt i læren om rasisme.

### 5.3 Rasisme som verktøy i søken etter kunnskap

Biesta (2009) sier at utdannelsen aldri har vært nøytral, og gjennom utdannelsen fremmes representasjoner av hvordan man skal være og oppføre seg. Overordnet del av læreplanen fra 2020 *Fagfornyelsen* har tydelige ambisjoner om å ruste elevene til å bli aktive deltagere i et samfunn som er preget av rask endring i retning økt flerkulturalitet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begreper som *demokrati, frihet, respekt, toleranse* og *aktiv deltagelse* er gjennomgående både ved overordnet del og fagspesifikk del for samfunnsfag gjennom kompetansemål for 8.-10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med bakgrunn av et slikt tydelig standpunkt i læreplanen er det interessant å se nærmere på hvordan lærerne belyser denne tematikken i klasserommet.

Det er synlig gjennom analysen at flere av informantene har en "mine elever, mine barn"-mentalitet, og ønsker å skape tolerante og forståelsesfulle ungdommer. Tydeligst er Ingrid som til tider har vært bekymret for reaksjoner fra hjemmet vedrørende tydelig standpunkt når det gjelder rasisme, innvandring og flerkulturalitet. Hun trekker også frem at hun tidligere ble sint når hun hørte rasistiske ytringer og gikk derfor hardt ut mot de elevene som ytret seg rasistisk (som for øvrig også var i tråd med måten Karin håndterte slike utsagn på). Ingrid erkjente overfor seg selv at dette ikke var den mest hensiktsmessige fremgangsmåten for å få bukt på rasisme, da elevene forsto at de hadde gjort noe galt, men hadde likevel ikke forstått hva som var galt. Dette står i klar sammenheng med hva Lenz og Moldrheim (2019) drøfter i sin teori, hvor faren av en følelsesmessig reaksjon på panikk-øyeblikk, kan føre til at det forekommer en forflytning av de krenkende utsagnene fra det fysiske klasserom til det virtuelle. Å avskrive virkningen av slike følelsesmessige reaksjoner vil likevel ikke være hensiktsmessig. Som vist brukte Karin fremdeles en noe mer offentlig tilnærming for å slå ned rasistiske ytringer. Disse *kan* føre til atferdsendring, og vil samtidig bidra til å gi et tydelig signal til resten av klassen på at slike ytringer ikke er akseptert. På tross av dette sier Gordon Allport (Gjengitt i Lenz & Moldrheim, 2019) "No one can be taught who thinks himself under attack", noe som kan bli utfordrende ved en spontan håndtering av situasjoner, hvor flere er tilstede. Elever er alltid bevisst sine omgivelser. Å oppleve å få offentlig tilsnakk på grunn av sine ytringer kan oppleves som et angrep, og eleven vil derfor gå i selvforsvar. En mer hensiktsmessig fremgangsmåte vil trolig derfor være å skape et trygt felles rom for lærer og elev, hvor eleven får mulighet til å reflektere kritisk over egne utsagn. Det vil da være sentralt å legge frem situasjonen som utfordrende, men likevel anerkjenne at intensjonene deres trolig ikke har vært å såre medelever. Som Lenz og Moldrheim (2019) nevner kan en slik tilnærming føre til en ytterligere læring hos eleven, hvor refleksjon, empati og ettertanke står i fokus, og eleven vil på den måten få vist det beste av seg selv.

Samtidig gjør Mouffe (2005) sin radikale demokratiforståelse seg gjeldende. Ingrid har gått fra en antagonistisk tilnærming på rasisme, til å fokusere på en fremgangsmåte ved hjelp av agonistisk pluralisme. Gjennom refleksjon og diskusjon innenfor trygge rammer ønsker hun at elevene skal forstå hennes syn på temaet, og forstå hvorfor deres ytringer skaper konflikt med hennes og skolens verdigrunnlag. Dette gjøres derfor gjennom bestemte spilleregler, hvor det gis rom for begge parters synspunkter. Næss (Iversen, 2016) sine seks saklighetsnormer vil være relevant i en slik tilnærming. Samtidig er Ingrids klare mål å få elevene til å forstå at hennes holdninger til temaet har det vinnende argument. Radikal demokratiforståelse henger klart sammen med utdanning innen demokratisk medborgerskap. Det bør derfor legges til rette for at elevene får mulighet til å bearbeide demokratiske ferdigheter ved å diskutere temaet sammen med medelever og lærere, og gjennom et slikt gruppefelleskap vil den agonistiske tilnærmingen kunne dyrkes. Med bakgrunn i denne teoretiske forståelsen er undervisning om rasisme nødvendig også i den norske skolen. Eksemplifisering med 22. juli vil i høyeste grad være sentralt i arbeidet med rasisme. Denne hendelsen er noe fremdeles mange av ungdomsskoleelevene har et forhold til som primær- eller sekundærforståelse. Terrorangrepet på Norge vil etter hvert som tiden går bli mer distansert og historisert for nye ungdomsskolegenerasjoner. 22.juli-forskning viser at Breivik var påvirket av høyreekstreme ideologier og kontrajihadistiske konspirasjonsteorier. Å få elevene til å forstå dette vil bidra til at de videre forstår hvordan antidemokratiske ideer konstrueres og hvilke konsekvenser slike tanker knyttet til menneskesyn, etiske vurderinger og handlinger kan føre til (Anker & Lippe, 2015).

Rasismeundervisning innebærer å hjelpe elevene til å identifisere rasisme, lære hvordan rasisme fungerer, og lære å avbryte den. Majoriteten av informantene, mest konkretisert gjennom Ingrids bruk av agonistiske pluralisme i møte med rasistiske ytringer, hjelper elevene til å snakke om rasisme gjennom et gruppefelleskap. Elevene tilegner seg derfor verktøy til bruk for å endre dagens situasjon. Sleeter og Bernals (2004) elevsentrerte undervisning hjelper derfor elevene til å gjøre sentrale politiske valg. Målet er trolig å få tilegne elevene en forståelse av at en sosial orden, som rasisme, alltid kan endres og alltid vil være noe midlertidig (Laclau & Mouffe, 2001). Rasisme henger nært sammen med negative fordommer og såkalte "stereotyper". Lenz og Moldrheim (2019) presiserer at ikke alt som høres ut som en fordomsfull ytring, er forankret i emosjonelle holdninger til den enkelte elev. Det er likevel viktig å slå ned på alle slike ytringer og avklare hva som er bakenforliggende årsaker til handlingen. Når fordomsfulle ytringer får sirkulere ukritisk i samfunnsdiskursen bidrar dette for det første til en form for legitimering av disse fordommene. Faren er da at andre elever med mindre kunnskap til ytringenes historie og betydning, vil kunne plukke dette opp og danne emosjonelle holdninger til det - altså rasistiske tanke sett. For det andre er det helt klart at slike fordomsfulle ytringer også uten emosjonelle holdninger knyttet til seg, vil være sårende, støtende og krenkende for de elevene det måtte gjelde. Dette signaliserte Siri tydelig til sine elever gjennom sitatet med muslimer og jøder presentert i kapittel 5.2.2.

Hess (2009) forklarer at elever verdsetter læreres tydelige meninger rundt kontroversielle tema. Tydelige meninger ser vi igjen i analysen hvor halvparten av informantene flere ganger trekker frem hvordan de aktivt arbeider med å slå ned på rasistiske ytringer. Vi har tidligere sett at Karin sier at hun klart sier i fra til elevene når hun oppfatter noe som rasistisk, og mener i den forbindelse at det er mer hverdagsrasisme i det norske samfunnet enn hva de fleste er klar over. Hun har derfor et behov for å bevisstgjøre elevene på dette og uttrykker samtidig et ønske om å gjøre en

forskjell, og at elevene også skal bli med på en slik forandring gjennom ordbruk. En slik demokratisk utdanning bør både være demokratisk og lærende, og det er derfor sentralt at de unge aktivt må ta del i de kontroversielle politiske spørsmålene (Hess, 2009). Om man skal trene på demokratiske ferdigheter uten å trekke inn de kontroversielle temaene, kan dette sammenlignes med å lære å svømme i et basseng uten vann. Teoretisk tørrtrening vil ikke gi tilstrekkelig ønsket resultat i denne sammenhengen. Siri påpeker at det finnes noen veldig dårlige holdninger i det norske samfunnet, som ikke blir tatt på alvor av lærerne. En slik tilnærming skal vi drøfte nærmere i påfølgende delkapittel.

## 5.4 Rasisme i Norge – et lite spennende tema?

I innledningen av oppgaven kunne vi lese at budskapet til Clemet ved avdukingen av minnesmerket til Benjamin Hermansen var like aktuelt ti år senere da Kronprins Haakon talte etter 22.juli. Nye ti år har gått siden den gang, og ingenting tyder på at budskapet er mindre aktuelt i dag: bekjempelsen av rasismen i Norge er et tema som angår oss alle. Dette til tross for at det kom frem i analysen at flere av lærerne valgte å fokusere på rasisme i andre land og til andre tider, fremfor utfordringer i norsk samtid. Det vil derfor være viktig å drøfte hvor denne praksisen kommer fra og hvilke bakenforliggende faktorer som kan bidra til en forståelse for dette.

Studien viser at noen av informantene har et annet forhold til hva de velger å belyse innenfor rasismetematikken enn hva vi så hos majoriteten av lærerne. Ut i fra funnene kom det frem at to av de aldri hadde snakket om hvilken type rasisme minoritetene i klasserommet kunne møte i det norske samfunn, men trakk heller frem eksempler fra blant annet USA. En av de valgte en tilnærming som fokuserte på at elevene er fremtiden og håpte derfor på en generasjon medborgere med toleranse for mangfold. Igjen ser vi, i likhet med kapittel 5.2, sammenheng med hva Midtbøen og Lidén kom frem til i sin forskning fra 2016. Norske lærere mangler ofte en kompetanse til å håndtere minoritetselevens erfaringer med diskriminering og rasisme. Forskningen presiserer et manglende språk som en avgjørende faktor for dette. Spernes (Gjengitt i Midtbøen og Lidén, 2016) sin forskning fra 2014 finner også ut at flere av lærerne, i likhet med hva de to informantene forteller i denne studien, i liten grad tematiserer rasisme som relevant i en norsk skolekrets i samtiden. Slike forskningsfunn er i tråd med Banks' teori (2004), som blant annet er bygget rundt at lærere mener barn ikke er klar over raseforskjeller, og at det å snakke om rase og rasisme bare vil skape problemer og utfordringer som ikke eksisterer. En slik forståelse kommer igjen i sitatet til Lucas vedrørende at "ungdommene som vokser opp nå, tenker ikke på forskjeller".

Bakgrunnen for en slik distanserende og til dels fraværende praksis, holdning og ytring kan igjen ligge i hva Hess (2009) tematiserer som kontroversielle tema. Politiske og sosiale tema, hvor rasisme naturlig føyer seg inn, kan oppfattes som urørlige tema for både lærere og elevene, og lærerne velger derfor en distansert og unnvikende tilnærming til temaet. Om lærerne ikke lærer bort hvordan elevene skal delta i kontroversielle samtaler, vil dette sende urovekkende og hemmende signal til elevene. Berøringsangst blant lærere kan derfor også brukes som begrep om denne praksisen. Med bakgrunn i dette er man som lærer nødt til å våge å ta tak i ulikhetene som oppstår for å kunne skape læring med utgangspunkt i uenigheter. Med denne oppfatningen, vil rasisme være et tema Hess (2009) vektlegger som nødvendig å tematisere i klasserommet. Viktigheten ved å kunne uttrykke seg fritt i henhold til et slikt tema står

fortrinnsvis sentralt. Det vil derfor være avgjørende å lete etter uenigheter og bringe de inn i klasserommet. Kontroversielle tema kan både være utfordrende, problematiske og skumle, men har samtidig en klar egenverdi. Når lærere viser god kulturell, sosial og politisk forståelse for både majoritets- og minoritets elever kan dette bidra til å senke terskelen for å samhandle om samfunnsmessige og politiske spørsmål (Solhaug & Børhaug, 2012). Hess (2009) begrunner en slik teori i at samhandling mellom mennesker som har andre meninger enn seg selv, vil være med på å bygge politisk toleranse. I et klasserom finnes trolig like mange tanker og oppfatninger knyttet til rasisme, som det er elever. I henhold til demokratisk kompetanse og politisk toleranse vil det i den forbindelse være nyttig å trekke frem disse ulikhetene i undervisningen, sammen med rasismetematikken i Norge.

Som studien tidligere har vist har mange lærere en berøringsangst for å undervise om kontroversielle tema i en dagsaktuell kontekst, da dette kan føre til følelseladete reaksjoner hos elevene (Hess, 2009). Igjen kan en slik empiri tyde på at lærerne mangler et presist språk i arbeidet med rasismetematikken. Steen (2018) mener at det å håndtere rasistiske hendelser og ytringer må inn i læreplanen, hvor alle lærere får en grunnkompetanse i å forstå og håndtere slike situasjoner. Enkle og standardiserte veiledere for hvordan man håndterer slike hendelser blir også trukket frem som en løsning på fraværet av interaksjon blant lærerne. Gjennom slike veiledere er det derfor nærliggende å antyde at rasistiske episoder blir behandlet tilnærmet likt på tvers av lærerteam og skoler.

Noe av bakgrunnen for hvorfor de to informantene skisserte en tilnærming til rasisme som tilsa at norsk rasisme ikke var like aktuelt for elevene som den utenlandske, kan ha bakgrunn i hva Bangstad og Døving (2015) trekker frem i sin teori. På den ene siden er Norge blant de landene i verden hvor man relativt sett finner lite rasisme. Gjennom en slik forståelse kan det være rettmessig at informantene rettet blikket mot en mer brutal og synlig rasismen i USA for å vekke interesse hos elevene. På en annen side konstaterer Bangstad og Døving at rasisme også finnes i Norge, og at den representerer et tydelig problem for de som rammes av den. En distansert læring kan derfor ha negative følger for både minoritets- og majoritets elevene. Å distansere rasismetematikken bort fra Norge kan by på utfordringer i henhold til elevenes identitetsforståelse. I følge Rogstad og Midtbøen (2009) vil elever som har opplevd rasisme i Norge, oppleve at et norsk "vi" ikke samsvarer med realiteten de kjenner. En undervisning uten innhold av hvilken rasisme som finnes i Norge kan dermed oppfattes som lite relevant. Dette begrunnes gjennom at minoritets eleven også har en oppfatning av egen identitet i forhold til samfunnet rundt seg. Fraværet av et slikt tema kan bidra til å svekke troen på elevenes påvirkningskraft, og virke demotiverende for samfunnsdeltagelse og forbedring. I tillegg kan majoritets elevene tilegne seg et feilaktig bilde av hvilke utfordringer som finnes i det norske samfunnet, noe som vil være med å hemme kampen mot rasisme. I likhet med Hess (2009) sitt ståsted, så vi i analysen at Karin mente lærere ikke kan være redd for å snakke om tema som er krevende og slitsomt. Når det kontroversielle trekkes frem i undervisningen er det altså som en egenverdi og kan trekkes til perspektivmangfold. Perspektivmangfold er således et godt utgangspunkt for kritisk tenkning gjennom søken etter historiebevissthet.

## 5.5 Didaktiske prioriteringer - til hinder for historiebevissthet?

Majoritetsandelen av lærerne har en didaktisk fremgangsmåte som starter med historien, og beveger seg fremover i tid. I tråd med Hatlen (2020) kan dette være en relevant arbeidsmetode i søken etter å forstå fortiden gjennom anerkjennelse av perspektivene til menneskene som da levde. På bakgrunn av en slik didaktisk tilnærming kom det i analysen til syne at en av informantene kunne anslå at han på den ene siden brukte hele 70% av rasismeundervisningen til å se på de historiske hendelsene. Hvorvidt denne prosentandelen er høy eller lav er ikke sentralt i seg selv, men det som er bemerkelsesverdig er at flere av lærerne fortalte at det også er historieundervisningen som er mest strukturert. På den andre siden har man derfor anslagsvis 30% ustrukturert undervisning som alene skal tematisere dagsaktuelle hendelser og rette blikket fremover.

Flere av informantene fortalte at de dagsaktuelle hendelsene ble trukket frem når de dukket opp i samfunnet, skolen eller som tema i elevgruppen. Det er derfor tydelig at lærerne ikke alltid har en klar plan for hvordan samtids-delen av rasismeundervisningen skal arbeides med i samarbeid med fremtidsperspektivet. Det blir derfor relevant å se dette i sammenheng med forrige delkapittel, og spesifikt forskningen til Midtbøen og Lidén (2016) vedrørende læreres manglende språk for å snakke om rasisme. Det er derfor tenkelig at noe av bakgrunnen for hvorfor lærere kvier seg til å snakke om det dagsaktuelle også kan ligge i hvor lite forberedelser som ligger til grunn i denne delen av undervisningen. Dagsaktuelle hendelser kan være vanskelig å trekke inn nettopp fordi det gjerne er pågående saker og hendelser. Dette gjør at læreren blir stående i spagat mellom å undervise om en hendelse hen ikke alltid har statusoversikt på, og det å undervise om saken mens elevene er nysgjerrige og interessert. Videre skal kapittelet drøfte hvordan en slik didaktisk tilnærming kan bidra til en økt forståelse for historiebevissthet hos elevene.

Selv om informantene i utgangspunktet har en lik definisjon på rasismebegrepet, ble det synlig i kapittel 4.3.1 at ikke alle lærerne hadde lik oppfatning av *når* begrepet skulle brukes. Noen brukte bare begrepet i en samtidskontekst, og ikke som et begrep for å forklare historiske hendelser. Samtidig viste analysen at flere av lærerne fortalte at elevene ikke klarte å relatere seg til historieaspektet av temaet i tilstrekkelig grad – at elevene ikke klarte å knytte begrepet til en historisk kontekst. Bakgrunnen for dette henger derfor trolig sammen med elevenes manglende historiebevissthet. Historiebevissthet handler om å forstå at fortiden henger sammen med nåtiden, at det livet vi lever i nåtiden, henger sammen med de erfaringene og forventningene vi har til fremtiden (Kvande & Naastad, 2020). Dette er sentralt for å oppnå en myndiggjøring, og at elevene selv forstår at de er historieskapt og historieskapende. Å ikke trekke inn begrepet for å forklare historiske hendelser bidrar derfor til at elevene i større grad henger etter i historiebevissthetsforståelsen. Når læreren ikke aktivt tar i bruk og tematiserer begrepet i en historisk kontekst, kan det by på utfordringer for elevene i søken etter å knytte samtidsrasisme til fortiden. Sees dette i sammenheng med fremtidsforventninger er det klart at dette også byr på utfordringer. I følge Bøe og Knudsen (2012) er tid grunnleggende for å finne mening i en tilværelse. Kronologi og periodisering står derfor sentralt i historiebevissthetsforståelsen. Elevene vil trolig derfor strebe etter å sette kjente begreper inn i en historisk kontekst for å prøve å forstå historien ytterligere.

Bøe og Knudsens (2012) forståelse for elevers læring og meningsbæring bygger under flere av lærernes didaktiske fremgangsmåter. I denne forbindelse er det avgjørende å trekke frem at flere av lærerne mente det var enklere å snakke om rasisme som noe fortidig, da det var fjernt og distansert fra både elevenes og lærernes virkelighetsoppfatning i samtiden. Dette er i tråd med Lund (2017) som mener elever har et behov for å forenkle historiens hendelser og holdninger for å kunne forstå hvordan disse henger sammen. Å distansere seg fra et tema gjennom å alene fokusere på historien, vil trolig ikke være et hensiktsmessig didaktisk grep i søken etter å forstå rasisme som et fenomen. En slik forståelse av rasismetematikken vil bidra til ytterligere utfordringer av forståelsen, og historisk empati gjør seg gjeldende å drøfte nærmere.

Om elevene har et instrumentelt forhold til historie, og ikke klarer å ha empati og leve seg inn i hvordan folk tenkte før, er det ikke så mye man kan lære av historien. Historie er i så måte en form for bearbeidelse av det som har skjedd. Historisk empati handler om å ha empati med menneskene i fortiden, både snille og slemme (Kvande & Naastad, 2013). For å kunne forstå dette ytterligere, er det sentralt å skille mellom sympati og empati. Sympati er det motsatte av antipati og handler derfor om å ha medfølelse til andre. Empati er det motsatte av apati, og vil derfor ha en betydning som går på å identifisere, forså og anerkjenne gyldigheten av andres følelsesmessige tilstand og reaksjon. Å skille disse fra hverandre er helt sentralt for at historiebevissthet gjennom historisk empati skal bidra til at elevene forstår historien som blir fortalt. Siden alle elever kommer med ulik bagasje til undervisningen, vil også undervisningen til læreren bli tolket, forstått og visualisert ulikt (Hatlen, 2020). Å lære å ha empati med historiens slemme aktører kan være vanskelig å forstå for elever, men uten en slik forståelse for empati vil ikke elevene oppnå en tilstrekkelig kunnskap for historien, ei heller en tilstrekkelig oppfatning av samtidens utfordringer. Flere av informantene viser altså til en praksis hvor rasisme gjennom kronologisk oppbygning var en hensiktsmessig fremgangsmåte, samtidig som at dagsaktuelle hendelser ble trukket inn når de dukket opp. Gjennom Lucas sin uttalelse: "(...) prøver å knytte hendelsene til tidligere hendelser", er det tydelig at en slik måte å ordlegge seg på kan tolkes dithen at trådene mellom samtid og historie ikke alltid kobles sammen i tilstrekkelig grad. I en tenkt situasjon er det ikke slik at det samtidige inntreffer når læreren tar for seg rasisme i historien, men kan like godt dukke opp når klassen har om bærekraftig utvikling. Det vil, med bakgrunn av hva informantene har fortalt, derfor være riktig å sette undervisning om bærekraft til side for å kunne bruke tid på rasismetematikken samtid utfordring opp mot historien. Som flere av informantene presiserte gjennomgående i intervjuene er det alltid en veining i hvor mye tid man skal sette av til det dagsaktuelle (uavhengig av om det handler om rasisme eller andre samfunnsinteressante hendelser), uten at det går ut over andre kompetansemål i faget. Med en slik holdning synliggjort i Lucas sitt utdrag, er det da tenkelig at linjene mellom samtid og historie ikke alltid blir tydelig nok presisert. Ser man dette i lys av Lund (2017) sin oppfatning at elever ikke har en tilstrekkelig forståelse for å se historie og nåtid samtidig står læreren i fare for å legge til rette for at elevene slutter anakronismer.

### 5.5.1 Didaktisk omstilling og kognitiv videreføring

Selv i en historiebevissthetskontekst er det sentralt å trekke frem Koritzinsky (2012) sine ni punkter. Han mener de er avgjørende å bruke som utgangspunkt i undervisning for å forstå hvorfor rasisme oppstår. Alle punktene balanserer rasisme i en symbiose av fortidstolkning og samtidforståelse. Samtidig gir de en pekepinn for hva som kan

forventes å bli endret i fremtiden, med bakgrunn i aktive valg tatt av lærer og elever i samtiden. Til sammen danner de et grunnlag for elevenes historiebevissthetsforståelse, og bør med bakgrunn i dette inkluderes i undervisningen. Marius reflekterte over, og uttrykte et ønske om, å endre sin didaktiske praksis. I den forbindelse introduserte han begrepet sirkel-læring som en kompensasjon for mindre kronologi på temaet. Gjennom en slik didaktisk tilnærming vil elevene først få innblikk i dagens rasismeutfordringer, før læreren tar de med tilbake i historien for å prøve å finne svar på bakgrunnen for disse utfordringene, og til slutt ende opp i samtiden igjen. Her viser informanten et ønske om en økt fokusering på historiebevissthet. Informanten trekker inn to av de tre aspektene til Jeismann (referert i Kvande og Naastad, 2013) sin forståelse av historiebevissthet - nåtidsforståelse og fortistolkning, men utelot å nevne fremtidsperspektiver. Ser vi tilbake til analysen er det også Marius som forteller om et stort fokus på at det er elevene som er fremtiden og at han ser på de som tolerante mennesker. Uten at dette kom tydelig frem i analysen, er det tenkelig at læreren derfor stiller spørsmål til elevene om hvordan vi sammen kan endre rasismetematikken i fremtiden, med bakgrunn i kunnskap fra fortid og nåtid. Ved et slikt fremtidspek vil elevene være rustet til å skape en tilstrekkelig forståelse for temaets betydning i samtiden.

I tillegg til ønske om en økt sirkellæringen for å bryte med den tradisjonelle kronologiske undervisningen, så vi at en annen lærer praktiserte omvendt kronologi som sin didaktiske fremgangsmåte. Her ble det diskutert begrepsforklaring rettet inn mot samtidsutfordringer, før hun tok elevene med tilbake i tid for å prøve å finne forklaringer på temaet i fortiden. Heller ikke denne informanten trakk inn fremtidsperspektivet i sin forklaring. Jensens (2015) definisjon på historiebevissthet om at "historie ikke bare er fortid, men et samspill mellom noe fortidig, noe som hender i samtiden og noe som er fremtidsrettet", vil derfor ikke være tilstrekkelig oppnådd gjennom informantens praksis og nytenkning for temaet. For at rasismeundervisningen skal gi resultater i fremtiden er det essensielt at elevene forstår at de både er et produkt og en produsent av historien, og at det er de som sitter med makten for hvordan morgendagen skal se ut.

Tidligere så vi at en av informantene brukte læreboken tydelig mer enn de andre informantene i studien. Samme informant meddelte at hun hadde et tydelig fokus på dagsaktuell rasisme. Dette skyldtes i stor grad bokens oppbygging, hvor boken "Underveis" hadde et eget kapittel rettet mot dagsaktuelle hendelser. Det er i den forbindelse relevant å nevne at denne boken er 10 år gammel. Det er derfor tenkelig at en del av tekstene og oppgavene som ble trykket i 2011 har gått over til hva noen vil kalle "historisk". Vi har sett at hun også jobber med rasisme i andre fag, og da gjerne historisk rettet. Gjennom analysen til denne informanten kom det frem at heller ikke hos henne er historiebevissthet et begrep som kommer særlig til syne. Dette med bakgrunn i at årsplanene hun tidligere hadde brukt i ulike fag, ikke var synkronisert med hverandre. Koblinger mellom fag og perioder kan derfor være vanskelig for elevene å oppfatte. Faren er da at samtidsutfordringene blir stående adskilt fra historietolkningen og det fremtidige, og historiebevissthet i sin helhet blir derfor vanskelig å oppnå.

Å undervise i et kontroversielt tema som rasisme kan føre til at fordommer blir synlige, og får taletid i klasserommet. Dette kan føre til ubehag for både lærer og minoritets elever, og må derfor behandles på en proaktiv og gjennomtenkt måte av læreren. Å jobbe med rasisme som samfunnsfagslærer innebærer at man i stor grad kan velge å ta utgangspunkt i samtiden, og bevege seg bakover i historien. Dette er i tråd med hvordan to av informantene gikk frem didaktisk. På den måten tar læreren kontroll



over alle assosiasjoner som ligger i klasserommet rundt dette tema. Dette er assosiasjoner som kan utvikle seg til fordommer om de ikke blir tatt i bruk på riktig måte. Elevene leter alltid etter knagger å henge ny kunnskap på. Om en lærer går inn for å jobbe med forforståelsen til elevene, tar læreren grep om disse assosiasjonen, før de utvikler seg til fordommer. Et slikt grep kan igjen forhindre at minoritets elevene føler seg utsatt i arbeidet med tema. Temaets anslag kan her bygges rundt at elevene blir klar over egne assosiasjoner og skriver de ned for å ufarliggjøre dem, før læreren videre går dypere inn i temaet. På den måten har elevene allerede blitt klar over egen forforståelse og har gjennom dette fått eventuelle ubehagelige reaksjoner under kontroll. En slik didaktisk prioritering kan samtidig bidra til forståelse for antideterminisme som får elevene til å forstå at rasisme ikke er et fenomen som utvikler seg selv, men blir utviklet av mennesker (Karlsson, 2017). Elevenes assosiasjoner kan derfor settes opp som en historisk tidslinje, og vil i så måte resultere i en refleksjon over hvor assosiasjonene kommer fra. Slike refleksjoner vil læreren igjen kunne ta i bruk for å bevisstgjøre elevene på at rasismens historie ikke måtte gå som den gikk, men at den var et resultat av menneskers handlingsrom og muligheter (Kvande & Naastad, 2013). For å slutføre en slik tilnærming til rasisme, vil det avslutningsvis være avgjørende å få elevene til å trekke slutninger til at morgendagens historie ikke går av seg selv, men at denne historien blir skapt av dagens medborgere.

## 5.6 Avslutning

Kapittelet har drøftet studiens empiriske grunnlag fra kapittel 4 i lys av et teoretisk rammeverk presentert i kapittel 2. Videre har oppgavens relevans i lovverk, rammeavtaler, offentlige dokumenter og læreplaner spilt en sentral rolle for å gi oppgaven mer dybde og forståelse på feltet. Dette delkapittelet tar drøftingskapittelet til et nivå som gjør det mulig å besvare på oppgavens forskningsspørsmål og videre besvare problemstillingen: *hvordan opplever samfunnsfaglærere å undervise om rasisme?*

Ser man drøftingen opp mot forskningsspørsmål 1: *på hvilken måte mener lærerne at de blir påvirket av ytre faktorer for hva som skal inngå i rasismeundervisningen?*, ser vi at lærerne nevnte flere ytre faktorer i arbeidet med rasisme i skolen. Den mest fremtredende av dem viste seg å være læreverkene, eller snarere fraværet av deres eksistens i klasserommet. Det kom tydelig frem at læreverkene var utdaterte og skapte irritasjon hos lærerne. Slike utdaterte læreverk så vi også sto i opposisjon med teori om at lærere skal strebe etter å undervise om den nyeste kunnskapen som finnes innenfor et felt. Kilder som belyste nyere data måtte derfor trekkes inn for å kunne gi elevene den mest oppdaterte kunnskapen innen feltet. Kortfilmer, eksterne aktører og nettsider preget av faktakunnskaper, ble trukket frem som eksempler for å belyse rasismetematikken for ungdommene. Innenfor hvorvidt ledelsen kunne regnes som en ytre faktor for undervisningen, ble det synlig at ledelsene på de ulike skolene ikke hadde kommet med tydelige føringer for undervisningen om rasisme. Skolens verdigrunnlag ble likevel trukket frem som noe ledelsen hadde klare forventninger til. Samtlige av informantene fortalte derfor at de visste hvilke holdninger ledelsen ønsket de skulle undervise om, og med bakgrunn i dette er det tenkelig at et slikt grunnlag hadde innvirkning på undervisningen. I den forbindelse var det sentralt å trekke inn læreplaner, lovverk og NOU-er, hvor rasismetematikken er tydelig ideologisk belyst. I tillegg til overordnet del hvor temaet kom til syne gjennom holdningsarbeid, ble også fagspesifikk del av læreplanen trukket frem som en ytre faktor for rasismeundervisningen.

Kunnskapsarbeidet for temaet kommer til syne i hele syv av kompetansemålene i samfunnsfag for ungdomsskolen. Det går ikke konkret inn på hvordan dette skal belyses og arbeides med, men viser likevel at læreplanen er et styrende dokument for skolen. Lokale læreplaner med handlekraftig tematikk, utarbeidet gjennom samarbeid med andre kollegier, ble derfor trukket frem som en ytre faktor for rasismeundervisningen. Metodefrihet på undervisningen ble ivarettatt i slike planer hos den enkelte lærer, men samarbeid om tydelige tema var gjeldende hos de fleste av informantene.

Forskningsspørsmål 2: *I hvilken grad, og eventuelt hvordan, opplever lærere at de forandrer undervisning om rasisme knyttet til hvorvidt hen underviser i et flerkulturelt klasserom eller ikke?*, var interessant å belyse som et eget forskningsspørsmål. Det er tydelig at flere av lærerne mente det var mer utfordrende å undervise om temaet når det var minoritets elever til stede. Gjennom studien har vi fått innblikk i hvordan lærerne har håndtert tematisering av rasismens nærhet. En tydelig todeling av denne praksisen gjorde seg gjeldende. På den ene siden fant vi de informantene som trakk inn rasisme i Norge, og tematiserte hvilken rasisme minoritets elevene kunne møte i hverdagen. I tillegg var disse tydelige på å tematisere bakgrunnen for hvorfor rasisme er sentralt også i vårt samfunn. På den andre siden hadde vi informanter som distanserte rasismetematikken til utlandet, og som fokuserte på hvordan fremtiden kunne se ut, snarere enn å tematisere dagens utfordringer. Berøringsangst og godhetsnarrativ ble derfor trukket frem som sentrale begreper ved den distanserte praksisen.

I tillegg har studien belyst hvordan minoritets elevers erfaringer og refleksjoner blir trukket inn i undervisningen. I den forbindelse ble vi kjent med hvordan en slik eksponering på den ene siden kunne være oppbyggende for elevens status i klasserommet, mens det på den andre siden kunne virke hemmende for elevens faglige og sosiale progresjon. Det ble da tydelig at lærerne sto overfor et dilemma av ønsket tilpasset opplæring, men som samtidig førte til en andregjøring av elevenes tilknytning og identitet. Manglende kompetanse og språk til å håndtere en slik balanse ble trukket frem som en mulig forklaring for varierende praksis. Å integrere en slik opplæring på lærerutdanningsnivå ble trukket frem som en mulig løsning på dette. Banks (2009) fem dimensjoner for flerkulturell opplæring gjorde seg gjeldende i søken etter hvordan dette kunne lykkes. Vi ble også kjent med hvordan noen av informantene håndterte rasistiske ytringer i klasserommet, og drøftet fordeler og ulemper med en varierende tilnærming på dette. Demokratiske opplæring ble derfor trukket frem som en arena for rasismeundervisning, hvor arbeidet med å identifisere, lære om og lære å avbryte rasisme sto i sentrum.

Det siste forskningsspørsmålet ønsket å belyse rasismeundervisning i henhold til fortid og samtid. Med bakgrunn i dette ble forskningsspørsmål 3: *Hvordan disponerer lærere undervisningstiden om rasisme mellom et historisk perspektiv og dagsaktuelle utfordringer og hendelser?* Gjennomgående funn for de fleste av informantene i studien fortalte om en historisk strukturert rasismeundervisning som dominerende praksis i deres klasserom. Samtidsrasismen ble derfor trukket frem dersom dagsaktuelle saker kom opp på skolen eller i samfunnsbildet for øvrig. Parallelt med dette så vi at undervisningen i liten grad tok utgangspunkt i å utvikle historiebevissthet, da flere lærere unnlot å nevne fremtidsperspektivet på rasismeundervisningen. Som et resultat av dette funnet ble det tydelig at koblingene mellom de tre tidsdimensjonene (fortid, nåtid og fremtid) ikke ble trukket i tilstrekkelig grad. Det har i løpet av oppgaven blitt klart at de fleste hadde en

tilnærming til temaet som startet med historien og endte opp i samtiden. I den forbindelse så vi også at majoriteten av informantene syntes det var lettere å snakke om rasisme i en historisk kontekst, for å kunne distansere tematikken fra klasserommets potensielle holdninger og handlinger, men at det bare var rundt halvparten som førte denne tanken ut i praksis. Flere ønsket å forandre den kronologiske praksisen til omvendt kronologi eller sirkellæring for å bidra til ytterligere forståelse hos elevene. Ved hjelp av varierende fremgangsmåter vil det trolig være lettere for elevene å se sammenheng mellom det som skjedde i fortiden, det samtidige, men også kunne rette blikket mot muligheter for endring i fremtiden. På den måten får de også en forståelse for antideterminisme gjennom at de både er historieskapt og historieskapende aktører. For at elevene skal kunne tilegne seg en forståelse for hvordan rasisme kan bekjempes, er man som lærer avhengig av å trekke frem hvordan fenomenet oppsto og hvordan det blir holdt i live gjennom en dynamisk definisjon som beveger seg i takt med tid og rom.

Den overordnede problemstillingen som studien har tatt utgangspunkt i er: *hvordan opplever samfunnsfaglærere å undervise om rasisme?*

Problemstillingen blir i stor grad besvart gjennom forskningsspørsmålene, men er likevel verdt noen avsluttende betraktninger. Det kommer frem at lærerne opplever rasismeundervisningen i ulik grad, men at de fleste mener det kan være ubehagelig, sårt, vanskelig og nært, spesielt om de hadde elever med tilknytning til andre land. Samtidig presiserte de at temaet er interessant, relevant og viktig å belyse. Flere poengterte at til tross for ubehagelighetene tematikken kunne medføre, var det likevel ikke snakk om en fastlåst hindring for å undervise om det. Lærernes praksis med tanke på nærhet og distanse ved tid og rom var likevel noe ulik og kan på den måten sees i sammenheng med deres ulike oppfatning rundt temaet. Lærerne opplevde at ytre faktorer både kunne være en styrke og en utfordring for undervisningen. Vi har altså sett at informantene opplever rasismeundervisningen forskjellig og vektlegger ulike aspekter ved temaet på varierende måter. Felles for dem alle er at tematikken blir trukket frem på en eller annen måte i løpet av ungdomsskolen.

## 5.7 Studiens reliabilitet og validitet

I metodekapittelet redegjorde jeg for valg som ble tatt med tanke på planlegging og gjennomføring av datagenerering. I den forbindelse vurderte jeg studiens pålitelighet (reliabilitet) og troverdighet (validitet). Når studien nå nærmer seg slutten, vil jeg på nytt vurdere dette. Studien har som mål å søke en sannferdig fremstilling av temaet. På den ene siden må man derfor trekke inn at dataene informantene kom med, kunne være preget av hvilken setting de befant seg i, og hvilket tema de skulle fortelle om. På den andre siden befant intervjuene seg i trygge miljøer på egne skoler, og sammen med at informantenes rettigheter gjentatte ganger ble presentert for dem, er det nærliggende å tro at lærerne reflekterte over spørsmålene etter beste evne. Behandling av data, analyse og drøfting av empiri er gjort med bakgrunn i oppgavens metodiske og teoretiske rammeverk. Samtidig har jeg tidligere redegjort for min forforståelse av temaet og metodiske valg, som sammen er med på å styrke studiens pålitelighet og transparens. Avslutningsvis er det vesentlig å trekke frem at denne studien ikke kan generaliseres til å gjelde alle samfunnsfaglæreres opplevelser og praksiser av rasismeundervisning. Studien bidrar likevel til en ytterligere refleksjon og nyttig informasjon for hvordan rasismeundervisningen blir gjort og oppfattet i enkelte klasserom.



## 6 Avsluttende refleksjoner

Jeg innledet studien med et tilbakeblikk på da jeg for første gang som syvåring ble presentert for rasisme som tematikk i den norske skolen. Som nyutdannet samfunnsfagslærer da Black Lives Matter-bevegelsen startet, ble det tydelig for meg at å lære om rasisme selv, var noe helt annet enn å lære bort temaet til andre. Denne bevisstheten førte frem til studiens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Målet var å erverve kunnskap og innsikt i hvordan samfunnsfagslærere opplevde å undervise om rasisme, hva som påvirket lærerne, samt finne ut hvordan undervisning med rasisme som tema ble utført. Med tanke på andres læring av denne studien håper jeg oppgaven kan bidra til en bevisstgjøring av læreres rasismeundervisning. Samtidig har jeg en tro på at min tilstedeværelse på de seks skolene har bidratt til at informantene har reflektert over hvordan de utøver undervisningen knyttet til rasisme. Innenfor samfunnsfagets relevans og sentrale verdier blir faget trukket frem som sentralt for at elevene skal bli deltakende, engasjert og kritisk tenkende medborgere, samt bygge holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Sammen med læreplanens kompetansemål bidrar dette aktivt til at undervisning om rasisme må tas på alvor og gjennomføres på en måte elevene forstår.

Studien har tydelig vist at majoriteten av informantene anså rasismeundervisning som viktig og relevant, og egne pedagogiske grep ble gjort for å bevare minoritetselevens faglige og sosiale status i klasserommet. I den forbindelse ble *andregjøring* trukket frem som et begrep knyttet til en slik form for tilpasset opplæring. En andregjøring med utgangspunkt i forskjeller mellom majoritet og minoritet. Dette begrepet kan med første øyekast virke negativt ladet. For oppgavens legitimitet er det likevel viktig å presisere at det å ikke skulle bli bevisst på forskjeller, ikke er et mål i seg selv, og en andregjøring trenger derfor ikke å være noe negativt. Det sentrale målet handler om å utvikle gode holdninger og bevissthet rundt tematikken, samtidig innebærer det at mennesker er forskjellige. Som samfunnsfagslærere må vi lære elevene våre å anerkjenne disse forskjellene. Med støtte i formålsparagrafens ordlyd (Oppll, 1998), samfunnsfagets relevans og sentrale verdier, samt kompetansemål for 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020) legger samfunnsfaget til rette for å kunne lære elevene nettopp dette. Lære hvordan forskjellene er en ressurs for samfunnet, og hvordan vi kan gjøre hverandre gode. Vi må lære hvordan jeg er koblet sammen med deg, og du med meg. Lære hvordan vi sammen er ett folk, med uendelige forskjeller som skiller og beriker oss. Lære at nettopp på grunn av disse forskjellene skal vi sammen bidra til at generasjoner som vokser opp etter oss får leve i et samfunn hvor syvåringer ikke lenger trenger å stå oppreist ved pultene, med bøyde hoder og være stille i ett minutt.

### 6.1 Veien videre

I startfasen av prosjektet ble flere mulige innganger til tematikken om undervisning i rasisme vurdert. Med tanke på tid, omfang og ønsket forskningsmetode var det nødvendig å avgrense oppgaven, og noen interessante aspekter ble lagt til side. I tillegg har det også underveis i prosjektet dukket opp flere interessante tilnærminger til forskningsfeltet. Som en avslutning på oppgaven vil jeg derfor legge frem noen forslag til videre forskning.

En kvantitativ tilnærming til tematikken vil være nyttig for å kunne generalisere ulike variabler som påvirker hvordan samfunnsfagslærere opplever å undervise om rasisme.

Det ville her vært interessant å sett om faglig kompetanse (antall studiepoeng innen samfunnsfag) kan være en slik variabel, hvorvidt kjønn har noe å si for denne oppfatningen, og om det er ulik opplevelse blant etnisk norske lærere og lærere med flerkulturell bakgrunn. Med en slik generalisering ville man kunne trukket inn mye av teorien som har blitt belyst i denne oppgaven i søken etter forklaringer på studiens funn.

Studiens tilgjengelighetsutvalg av informanter besto av seks etnisk norske lærere. I forlengelse av denne studien vil det være nyttig å gjennomføre en lignende studie med informanter fra andre kulturer. Dette ville styrket tematikkens bredde ytterligere. Samtidig vil det være interessant å belyse hvilke opplevelser informantene selv har hatt med rasisme i Norge, og hvordan disse opplevelsene eventuelt ble trukket inn som en faktor for hvordan de bedrev undervisning om rasisme.

Med bakgrunn i funn gjort i denne studien ville det til slutt vært interessant å trukket frem elevperspektivet på rasismeundervisning. I søken etter en bedre fremtid for mangfoldet, ville forskning med utgangspunkt i elevene vært nyttig gjennom å se på forskjeller og likheter med oppgavens studie. Man ville da blant annet kunne se om berøringsangsten lærerne uttrykte stemmer overens med de følelsene elevene sitter med. Samtidig får man et dypere innblikk i elevens historiebevissthetsforståelse, som sammen med denne studiens funn, kan bidra til en tydeligere helhetlig forståelse for temaet.

# Referanseliste

- Anker, T., & Lippe, M. v. D. (2015). Når terror ties i hjel - en diskusjon om 22.juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 2*, 85-96.  
Hentet fra [https://www.idunn.no/file/pdf/66781815/naar\\_terror\\_ties\\_i\\_hjel\\_-\\_en\\_diskusjon\\_om\\_22\\_juli\\_og\\_demokr.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/66781815/naar_terror_ties_i_hjel_-_en_diskusjon_om_22_juli_og_demokr.pdf)
- Aschehough, & Gyldendal (Red.). (2011). *Mitt lille land: Minnebok etter 22.juli 2011*: Aschehough og Gyldendal litteratur.
- Bangstad, S., & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*: Universitetsforlaget.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, Dimension, and Practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Red.), *Handbook of research on multicultural education* (2 Utg., s. 3-29): Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Red.), *Multicultural education: issues and perspectives* (s. 3-30): Wiley.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Springer, 1*(1), 33-46.  
doi:10.1007/s11092-008-9064-9
- Bîrzea, C. s. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective* (F-67075). Retrieved from  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiWo\\_A9afvAhVKtIsKHSMDWjYQFjAAegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.bpb.de%2Fsystem%2Ffiles%2Fpdf%2FF0R5Q8.pdf&usq=AOvVaw1GiCkuqb6G4WgPnhTIS8RL](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiWo_A9afvAhVKtIsKHSMDWjYQFjAAegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.bpb.de%2Fsystem%2Ffiles%2Fpdf%2FF0R5Q8.pdf&usq=AOvVaw1GiCkuqb6G4WgPnhTIS8RL)
- Bøe, J. B. (2002). *Bildene av fortiden*: Høyskoleforlaget
- Bøe, J. B., & Knutsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningen* Abstrakt forlag.
- Dalby, M. H. (2021). "Det er viktig å anerkjenne at rasisme er et problem": En kvalitativ studie av elevperspektiver og begrepsforståelse [Pågående masteroppgave] Norges teknisk-naturfaglige universitet
- Dodd, S. L., & Irving, M. A. (2006). Incorporation of multiculturalism into art education. In J. Landsman & C. W. Lewis (Red.), *White teachers/diverse classrooms* (s. 234-249): Stylus Publishing.

- Eriksen, T. H. (2021). Flerkulturelle samfunn. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/flerkulturelle\\_samfunn](https://snl.no/flerkulturelle_samfunn)
- Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (3 utg.): Liber AB.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode* (L. Holm-Hansen, Trans.): Pax forlag.
- Gullestad, M. (2005). Normalising racial boundaries. The Norwegian dispute about the term neger. *Social anthropology*, 13, 27-46. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-8676.2005.tb00118.x>
- Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode: veien til historisk forståelse*: Universitetsforlaget.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*: Routledge.
- Iversen, L. Å. L. (2016). *Uenighetsfellesskap* Universitetsforlaget.
- Jakobsen, S. E. (2015, 13. november). Mange polske innvandrere lever et polsk liv i Norge. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/innvandring/mange-polske-innvandrere-lever-et-polsk-liv-i-norge/459077>
- Jensen, B. E. (2015). *Historiebevidsthed - i teori og praksis*. Paper presented at the Historebevidsthed -Aarhus, Aarhus Universitet & Roskilde Universitet. <http://bernardericjensen.dk/historiebevidsthed/>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.): Abstrakta forlag.
- Karlsson, K.-G. (2017). Historia, historiedidaktik och historiekultur - teori och perspektiv. In U. Zander (Red.), *Historien är närvarande - Historiedidaktik som teori och tillämpning* (s. 13-85): Studentlitteratur AB.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (3 utg.): Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del* Hentet fra <https://www.udir.no/ik20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie?* : Universitetsforlaget.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie?* (2 utg.): Universitetsforlaget.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy - Towards a Radical Democratic Pilitics* (2 utg.): Verso.
- Landsman, J. G. (2006). When truth and jou are at stake. In J. Landsman & C. W. Lewis (Red.), *White teachers/diverse classrooms* (s. 221-231): Stylus Publishing.



- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*: Pedlex.
- Lenz, C., & Moldrheim, S. (2019). «Nulltoleranse» - fra lydighet til myndighøring: Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolne. *Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme*, 2, 34-49. Hentet fra [https://dembra.no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte\\_2\\_2019.pdf](https://dembra.no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte_2_2019.pdf)
- Likestillings-, & diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering*. (LOV-2017-06-16-51). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>.
- Lund, E. (2017). *Historiedidaktikk* (5 utg.): Universitetsforlaget.
- Midtbøen, A. H., & Kitterød, R. H. (2019). Beskytter assimilering mot diskriminering? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(5), 353-371. doi: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-05-04>
- Midtbøen, A. H., & Lidén, H. (2016). Kumulativ diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 24, 3-26. doi: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2928-2016-01-01>
- Mouffe, C. (2005). *The Democratic Paradox*: Verso.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>.
- Formål, verkeområde og tilpassa opplæring, LOV-2020-06-19-91 C.F.R. (1998).
- Pitton, D., Warring, D., Frank, K., & Hunter, S. (1993). *Multicultural message: Nonverbal communication in the classroom*. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362519.pdf>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*: Cappelen damm akademisk.
- Regjeringa. (2020, 31.08). Betrar undervisninga om 22.juli. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/betrar-undervisninga-om-22.juli/id2737500/?fbclid=IwAR0HjaRmekrzfnhVnyWg4Q5i4dszm3f33J3OXWq4VO6guknVdPv5CjsqJCC>
- Rogstad, J., & Midtbøen, A. H. (2009). *Rasisme og diskriminering: begreper, kontroverser og nye perspektiver*. Hentet fra [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2012110608129](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2012110608129)

- Sleeter, C. E., & Bernal, D. D. (2004). Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education: Implications for multicultural education. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Red.), *Handbook of research on multicultural education* (2 utg., s. 240-260): Jossey-Bass.
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet Demokratiet i skolen*: Universitetsforlaget.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*: Gyldendal akademisk.
- St.meld 23 (2007-2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og spørkopplæring for unge og voksne*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>.
- Steen, R. B. (2018). Et krafttak mot rasisme og diskriminering. *Kirke og Kultur*, 123, 311-321. doi: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2018-04-02>
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>.
- Wasvik, M. (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun» - En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom (ISBN 978-82-90789-71-3). Hentet fra [http://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-undersøkelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf?fbclid=IwAR1mnDcRmyfXmMJNeNBF\\_AeuJhz6DUH8LW4xpKHMSQCCuNVeABRfHqBnqks](http://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-undersøkelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf?fbclid=IwAR1mnDcRmyfXmMJNeNBF_AeuJhz6DUH8LW4xpKHMSQCCuNVeABRfHqBnqks)
- Westrheim, K. (2013). Den flerkulturelle skolen. In R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (s. 383-410): Vigmostad & Bjørke.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide

- Hvor gammel er du? (noter også kjønn)
- Hvilken utdanning har du?
- Hvorfor valgte du/ble du samfunnsfagslærer?
- Hvor lenge har du jobbet som samfunnsfagslærer?
- Kan du fortelle om hva du anser som samfunnsfagets viktigste oppgave?
- Hvilken lærebok bruker dere på denne skolen?

### Hoveddel:

- Hva legger du i begrepet rasisme?
- Hvilke andre begreper mener du henger sammen med rasisme? Legger du vekt på begrepslæring i undervisningen din knyttet til rasisme?
- Hvordan opplever du å undervise om rasisme i samfunnsfag?
- Hva begynner du med når du skal undervise om rasisme, det historiske aspektet, eller dagsaktuelle hendelser? Hva er bakgrunnen for dette?
- Hva legger du vekt på i undervisningen ovenfor rasisme? Anslagsvis: Hvordan er fordelingen på undervisningen din på historisk rasisme og samtidsrasisme?
- På hvilken måte opplever du at du får frem dagens utfordringer, uten å gjøre minoritetselvene engstelig for egen fremtid?
  - (Tenker da spesielt på de mange medieoppslagene om at Ola får betydelig flere jobbintervju enn Muhammed).
- Hva mener du er viktigst av holdningslæring og kunnskapslæring rundt temaet?
- Oppfatter du at ledelsen på din skole (lokalt) setter krav til hva som skal være med i undervisningen knyttet til rasisme?
- Hvordan oppfatter du at lærerkollegiene dine har fokus og interesse for temaet rasisme? Oppfatter du at de har tanker og innspill til hva du skal trekke inn i din undervisning?
- Det er til sammen syv kompetansemål i LK20, hvor rasisme er naturlig å trekke inn. På hvilken måte forsikrer skolen/samfunnsfagslærere at rasisme blir undervist til elevene i løpet av tre år på ungdomsskolen?
- Hvilken undervisningsstrategi bruker du i arbeidet (induktiv, deduktiv)? Kan du nevne ulike læremidler du tar i bruk i undervisningen?
- Opplever du det som annerledes å undervise om rasisme i en flerkulturell klasse? Kan du utdype på hvilken måte dette eventuelt er annerledes?
- På hvilken måte tar du i bruk elevene i denne undervisningen? Opplever du det som forskjell på å ta i bruk en etnisk norsk elev eller en minoritets-elev? Hvorfor tror du det?
- Oppmuntrer du til at elever forteller om egne erfaringer knyttet til rasisme? Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, hva er bakgrunnen for dette?
- Har du opplevd rasistiske holdninger i ditt klasserom? Kan du fortelle litt om hvordan du reagerte på dette?

### Case til informanten

Dere har om lov og rett som tema i klassen. Du stiller spørsmålet: Hvem er kriminelle i samfunnet vårt?

Ole i 10A roper ut i klasserommet (med din aksept til å svare) "Det er utlendinger".

Du stiller det samme spørsmålet timen etter til 10B og Peter responderer på spørsmålet ved å svare "det kan være litt kontroversielt å si, men statistisk sett er

det utlendingene. "Hvordan hadde du forholdt deg til disse situasjonene? Hvordan hadde du respondert på dette?"

- Eventuelt: Hvorfor hadde du respondert annerledes?

Oppsummering:

- Oppsummerende punkter
- Har jeg forstått det riktig?
- Er det noe mer du har lyst til å legge til?

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave om rasisme.

Mitt navn er Mats Rune Larsen, og jeg jobber med en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU i Trondheim. Formålet med dette prosjektet er å få innsikt i *læreres oppfatning av egen undervisning i samfunnsfag knyttet til rasisme*. Oppgaven vil derfor se på følgende tre forskningsspørsmål: 1) På hvilken måte mener lærerne at de blir påvirket av ytre faktorer for hva som skal inngå i rasismeundervisningen? 2) I hvilken grad, og eventuelt hvordan opplever lærere at de forandrer undervisning om rasisme knyttet til hvorvidt hen underviser i et flerkulturelt klasserom eller ikke? 3) Hvordan disponerer lærere undervisningstiden om rasisme skilt mellom et historisk perspektiv og dagsaktuelle utfordringer og hendelser?

I denne anledning ønsker jeg å intervjuere lærere som underviser/har undervist i samfunnsfag på ungdomsskolen, og som har erfaring med å undervise om rasisme. Utvalget baserer seg på en lærer per skole.

Spørsmålene vil dreie seg om hvilke oppfatninger og erfaringer lærere har med å undervise om rasisme i samfunnsfagsklasserommet, samt hvilke ytre faktorer som kan påvirke denne undervisningen. Jeg vil bruke båndopptaker og notater mens vi snakker sammen. I ettertid vil intervjuet bli transkribert. Intervjuet vil ta omtrent 45-60 minutter. Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen nederst i dette dokumentet.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen skoler eller enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig i utgangen av mai 2021. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (SND).

Om du ønsker mer informasjon om prosjektet kan jeg kontaktes på telefon: **41664860** eller på epost **mrlarsen@stud.ntnu.no**

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Dato og sted.....

Signatur.....

Telefonnummer.....

## Vedlegg 3: Godkjenning NSD



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Læreres oppfatning av egen undervisning i samfunnsfag knyttet til rasisme

#### **Referansenummer**

549876

#### **Registrert**

09.09.2020 av Mats Rune Lilleås Larsen - mrlarsen@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**

Mats Rune Larsen, mrlarsen@stud.ntnu.no, tlf: 41664860

#### **Prosjektperiode**

14.09.2020 - 25.05.2021

#### **Status**

17.09.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **17.09.2020 - 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

med vedlegg den 17.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

#### 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](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Informantene er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, opphavsland, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle helseplager. Vi forutsetter også at du og informanten er forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene, for eksempel ved spørsmål om erfaringer med rasistiske holdninger i klasserommet. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

#### 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 vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine 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 Ådmanes Helleland  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

