

Rebekka Theresa Ravn Lysvik

Rasismebegrepets relevans i fagfornyelsen

En kvalitativ undersøkelse av begrunnelser for og refleksjoner rundt fraværet av begrepet rasisme i den nye læreplanen for ungdomsskolen

Masteroppgave i Sosiologi: Lektor i samfunnsfag

Veileder: Brita Bungum

Juni 2021

Rebekka Theresa Ravn Lysvik

Rasismebegrepets relevans i fagfornyelsen

En kvalitativ undersøkelse av begrunnelser for og refleksjoner rundt fraværet av begrepet rasisme i den nye læreplanen for ungdomsskolen

Masteroppgave i Sosiologi: Lektor i samfunnsfag
Veileder: Brita Bungum
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Høsten 2020 startet implementeringen av den nye læreplanen, fagfornyelsen (LK20), i den norske skolen. Et av hovedpremissene ved å fornye læreplanen, var å gjøre skolen i stand til å møte et moderne og flerkulturelt samfunn. Likevel er rasisme som begrep utelatt fra læreplanen for ungdomsskolen. I dette studiet vil jeg derfor undersøke begrunnelser for at rasisme ikke er nevnt i den nye læreplanen for ungdomsskolen, og hvilke perspektiv lærerne har på fagfornyelsens betydning for undervisning om temaet. Det legges til grunn at skolen er en viktig arena for å motvirke diskriminerende og rasistiske holdninger. På den måten håper jeg dette prosjektet kan være et bidrag både i den sosiologiske og pedagogiske samtalen om rasisme.

Studiet baserer seg på tre læreplanutviklere, og fire ungdomsskolelærere sine refleksjoner rundt og arbeidet med rasisme, innsamlet gjennom semi-strukturerte kvalitative intervju. Et av hovedfunnene dreier seg om mine informanternes forståelse av rasismebegrepet. Det kommer frem at informantene har en nokså ulik forståelse av begrepet, men at majoriteten i utvalget beskriver rasisme ut fra et såkalt tradisjonelt perspektiv. Videre i prosjektet ser en hvordan informantenes forståelse av begrepet får betydning for hvordan de arbeider med tematikken.

I funnene jeg gjorde blant utvalget av fagplanutviklerne, kom dette frem med at fagplanutviklerne begrunnet fraværet av rasisme i læreplanen fordi begrepet var for detaljert til å inkludere. Det fremheves også at fagplanutviklerne anså det som en selvfølge at rasisme dukket opp i undervisningen, og mente dermed det ikke var behov for å nevne begrepet eksplisitt i læreplanen. Videre reflekter også dette utvalget rundt hvordan sammensetningen av gruppene som arbeidet med fagfornyelsen (i hovedsak hvite akademikere) var med på å bidra til at rasisme ikke ble opplevd som et relevant begrep å inkludere i læreplanen.

Studiets siste funn viser at det var store variasjoner i lærerutvalgets tanker om fagfornyelsens betydning for undervisning om rasisme. Noen mente, i likhet med fagplanutviklerne, at rasisme var en tematikk som kom opp i underundervisningen, uavhengig av hvordan det ble omtalt i læreplanen. Andre mente at flere faktorer, spesielt geografiske og sammensetning av elever, preget hvorvidt lærerne anså begrepet som relevant eller ikke, og at læreplanen i større grad kunne bidratt til å løfte frem rasismens relevans i undervisningen. Lærerinformantene reflekterte også over at rasisme hadde vært spesielt samfunnsaktuelt den siste tiden, og at media, heller enn læreplanen, hadde stor betydning tematikkens relevans i undervisningen.

Summary

In the autumn of 2020, the implementation of a new curriculum, *fagfornyelsen* (LK20), began in Norwegian schools. One of the main premises for renewing the curriculum was to enable schools to meet a modern and multicultural society. Nevertheless, *racism* as a concept has been omitted from the upper secondary school curriculum. In this study, I will therefore examine the reasons why racism is not mentioned in the new curriculum, and what perspectives teachers have on the importance of *fagfornyelsen* in teaching the topic. I here assume that school is an important arena for counteracting discriminatory and racist attitudes. I hope this project can be a contribution to both sociological and didactic reflections on racism.

The study is based on a semi-structured qualitative interview with three curriculum developers and four middle school teachers' reflections on, and work with, the topic. One of the main findings is regarding my informants' understanding of the concept of racism. The informants understand the term differently, but the majority of the sample describe racism from a *so-called* classical perspective. Further in the project, it becomes clear that the informants' understanding of the concept is of great importance for their approach to the topic.

In the findings I made with the curriculum developers, this was revealed by the fact that the curriculum developers justified the absence of racism in the curriculum because the concept was too *detailed*. It is also emphasized that the curriculum developers took for granted that racism appears in teaching, and thus believed that there was no need for the concept to be explicit in the curriculum. Furthermore, this selection also reflects on how the composition of the curriculum developer groups (mainly white academics) contributed to the fact that racism was not perceived as a relevant term to include in the curriculum.

The study's last findings deal with the fact that there were variations in the teachers thoughts on the importance of *fagfornyelsen* in teaching about racism. Some felt, like the curriculum developers, that racism was a topic that came up in the education, regardless of the curriculum. Others felt that factors like geography, influenced whether teachers considered the concept relevant or not, and that the curriculum could to a greater extent have highlighted the relevance of racism in teaching. The teacher informants also reflected on the fact that racism has been particularly relevant in society recently, and that the media, rather than the new curriculum, had great significance for the topic's relevance in teaching.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en utfordrende og lærerik prosess. Dette produktet markerer slutten på det femårige lektorløpet ved NTNU, og det er en rekke personer som må takkes for at jeg er kommet i mål med denne utdanningen.

Først og fremst, en stor takk til min veileder Brita Bungum, som helt fra start har vist stort engasjement for dette prosjektet. Du har hjulpet meg og bidratt med din kunnskap. Takk for oppmuntring, støtte og verdifulle tilbakemeldinger gjennom hele prosessen.

Uten mine informanter ville det heller ikke vært mulig å gjennomføre dette prosjektet. Tusen takk for at dere tok dere tid til å dele erfaringer og refleksjoner med meg.

Til Ida, Eline og Ingvild – mine trofaste venner gjennom lektorløpet. Å dele både personlige og faglige gleder og sorger med dere de siste fem årene, har bidratt mer til denne masteren enn det er mulig å forklare. Jeg gleder meg til å følge med på alt dere kommer til å oppnå.

Jeg vil også takke venner og familie som har stilt opp for meg. En spesiell takk til Kristian, for din evne til å alltid være støttende og oppmuntrende. Din tro på meg har gjort denne prosessen mye lettere.

Til slutt vil jeg takke min favorittgjeng ved Studentersamfundet: Strindens Promenade Orchester. De tre siste årene har dere bidratt til at jeg ikke bare har vært studerende – men også student. Jeg er evig takknemlig for alt dere har lært meg som nødvendigvis ikke har vært faglig relatert, men som jeg med sikkerhet vet vil gjøre meg til en bedre lærer.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Studiens aktualitet og begrunnelse	1
1.2 Problemstilling og disposisjon	3
2.0 TEORETISK INNRAMMING	5
2.1 Læreplanteori	5
2.1.1 Læreplanen i en historisk kontekst	5
2.1.2 Den nye læreplanen: Fagfornyelsen (LK20)	6
2.1.3. Rasismebegrepet i tidligere læreplaner.....	7
2.1.4 Læreplanens funksjoner.....	8
2.1.5 Goodlads begrepssystem	9
2.2 Forståelser av rasisme	11
2.2.1 Definisjon	11
2.2.2 Klassisk rasisme	11
2.2.3 Nyrasisme	12
2.2.4 Rasialisering	13
2.3 Rasismedebatten i Norge	13
2.4 Rasismebegrepets betydning i undervisningen	15
2.5 Kritisk teori	16
2.5.1 Cox og Sinclair.....	16
2.5.2 Kritisk raseteori og kritisk hvithetsperspektiv.....	17
3.0 METODE	19
3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering	19
3.2 Forskningsdesign	20
3.2.1 Intervju som metode	20
3.2.2 Rekrutteringsprosessen.....	20
3.2.3 Utvalg	22
3.2.4 Intervjuprosessen.....	22
3.3 Analyseprosessen	24
3.3.1 Transkribering	24
3.3.2 Koding og analyse	24
3.4 Studiens metodiske refleksjoner	25
3.4.1 Validitet	25
3.4.2. Reliabilitet	26
3.4.3 Forskningsetiske betraktninger.....	28

4.0 ANALYSE OG DISKUSJON	29
4.1 Utvalgets forståelser av rasisme	30
4.2 Læreplanutviklernes arbeid med rasisme i fagfornyelsen	33
4.2.1 Å inkludere begrepet i læreplanen ble for styrende.....	33
4.2.2 En selvfølge å inkludere rasisme i undervisningen.....	35
4.2.3 En læreplan utviklet av en norsk majoritet.....	38
4.3 Fagfornyelsens betydning for lærerens arbeid med rasisme	40
4.3.1 Med stor valgfrihet kommer store variasjoner.....	41
4.3.2 En nølende bruk av rasismebegrepet.....	43
4.3.3 Rasismetematikkens relevans i skolen etter 2021?.....	45
5.0 AVSLUTNING OG KONKLUSJON	49
5.1 Gjennomgang av hovedfunn	49
5.1.1 Rasismeforståelse.....	49
5.1.2 Arbeid med rasisme i læreplanutviklingen.....	51
5.1.3 Lærernes refleksjoner rundt rasismebegrepets plass i fagfornyelsen.....	52
5.2 Avsluttende refleksjoner	54
5.3 Videre forskning	55
Litteraturliste	57
Vedlegg	62
Vedlegg 1: Intervjuguide til læreplanutviklere.....	62
Vedlegg 2: Intervjuguide til lærere.....	64
Vedlegg 3: Informasjonsskriv.....	66
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.....	70

1.0 INNLEDNING

1.1 Studiens aktualitet og begrunnelse

Rasisme som fenomen har en lang historie, både nasjonalt og internasjonalt. Fenomenet har røtter tilbake 1700-tallet, og har utartet seg på ulike måter og mot ulike grupper, ulike steder i verden og til ulike historiske tider (Bangstad, 2017:223). Til tross for at begrepet på mange måter mistet sin moralske og politiske validitet etter avsløringen av grusomhetene bak historiske hendelser som Holocaust, Apartheidstyret og assimileringen av samer her til lands, er rasisme likefullt et dagsaktuelt samfunnsproblem. Jeg blir stadig overrasket over rasistiske kommentarer jeg kommer over på sosiale medier, historier fra enkeltpersoner som blir utsatt for hatefulle ytringer, og hvordan rasisme og diskriminering eksisterer på makronivå i det norske samfunnet. Jaquotot og Jammeh (2021) skriver i Aftenposten til 20-års markeringen av drapet på Benjamin Hermansen: «det at rasisme er et problem i Norge i dag står svart på hvitt i hvert eneste kommentarfelt under artikler og kommentarfelt som omtaler temaet». Utenfor Stortinget står Stop islamisering av Norge (SIAN) og lurte på hva en (norsk) pakistansk TV2-reporter gjør i dette landet, og Hege Storhaug, leder av Human Right Service, får spalteplass i aviser hvor hun bidrar til å bygge opp under en økende islamofobi og legitimerer vestens aggressive problematikk ovenfor muslimske land.

Rasisme i seg selv er et komplisert begrep. De sosiologiske teoriene om rasisme knytter blant annet begrepet til diskriminering som ikke tydelig segregerer mennesker etter hudfarge eller religion og som er vanskelig å oppdage og synliggjøre, men som likevel gjør at enkelte personer har vanskeligheter med å få seg jobb og at enkelte elever gruer seg til å gå på skolen. De som peker på rasisme der den oppstår, blir en ofte anklaget for å «dra rasismekortet», å lett la seg trække på tærne, og de som blir utsatt for rasisme blir fremstilt som å selv være en del av problemet (Døving, 2009). Ved at begrepene «rase» og rasisme ikke blir diskutert i stor nok grad i skolen, lærer ikke barn hvor sårende rasistiske bemerkninger kan være for klassekameraten og de får ikke god nok forståelse for hvordan rasismen opp gjennom historien har ført til overgrep mot folkeslag. På den måten kan oppførselen til en viss grad legitimeres og blir dermed en del av det økende problemet med hatretorikk som en ser rundt omkring i Europa (Sande, 2018).

Forskning viser at rasisme er et reelt problem i Norge, og er noe mange opplever og kjenner på kroppen hver eneste dag (se for eksempel HL-senteret, 2012; Antirasistisk senter, 2017;

Likestillingssenteret, 2020). Forskningen som er gjort av Antirasistisk senter viser at norske ungdommer risikerer å oppleve rasisme og etnisk diskriminering på nært sagt alle samfunnsarenaer som ble undersøkt. En av arenaene der ungdommene i størst grad melder fra om opplevelser med rasisme, er i skolen (Antirasistisk senter, 2017).

Ved å løfte temaer og konsepter knyttet til rasisme og diskriminering inn i undervisningen, kan en kanskje få bukt noe av den rasismen som mange opplever i Norge i dag. Guri Melby, kunnskaps- og integreringsminister, kommenterte følgende i Fredrikstad blad 5. september i fjor: «At skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap for alle, er ikke bare "intensjoner" i nye læreplaner, det ligger fast. Det nye læreplanverket understreker dette og gir en tydelig beskjed om at skolen skal arbeide for toleranse og mot hat, rasisme og diskriminering, både i fagene og i skoledagen ellers» (I Østfold, 2020).

Derfor er det nevneverdig at i den nye nasjonale læreplanen (LK20, også kalt fagfornyelsen) som trådte i kraft høsten 2020, er rasismebegrepet så å si fraværende. Et av hovedpremissene ved å fornye læreplanen, skolens grunnlov og kompass, er å gjøre skolen i stand til å imøtekomme et moderne, flerkulturelt samfunn preget av ulikhet. Leter man i de nye fagplanene, ser en at rasismebegrepet kun befinner seg i planen for samfunnsfag mellom 5.-7. trinn, slik som i den gamle læreplanen. Mellom 1. og 4. trinn og 8. og 10. trinn er rasismebegrepet derimot utelatt fra alle kompetansemål i alle fag. I dette studiet vil jeg derfor undersøke nærmere begrunnelsene for at begrepet er utelatt i den nye læreplanen for ungdomsskolen, og høre hvilke tanker lærerne har om fagfornyelsen betydning for undervisning om temaet.

Gjennom drapet på George Floyd og den påfølgende Black lives matter-bevegelsen har grusomme og diskriminerende hendelser kommet frem i lyset, også her til lands. Det vil være avgjørende at fokuset og engasjementet en så rundt rasisme i 2020 ikke blir glemt. Det vokser frem en mer bevisst generasjon ungdommer som ikke nøyer seg med lovord og løfter, men som krever handlingsplaner og konkrete tiltak. Disse ungdommene er fremtiden og løsningen, men de klarer ikke å vinne kampen alene. Jeg mener derfor at skolen spiller en viktig rolle i at hendelsene, protestene og historiene om rasisme som har kommet frem, ikke blir et vagt minne for barn og unge, men et utgangspunkt for ny kunnskap og læring. En studie av rasismebegrepets relevans i fagfornyelsen og i klasserommet, er derfor viktig både for min egen og andres fremtidige lærerprofesjonalitet, og for samfunnet som helhet.

1.2 Problemstilling og disposisjon

Som pekt på i innledningen eksisterer det forskning som tilsier at ulike former for rasisme og diskriminering er utbredt også i Norge, og at skolen er en av samfunnsarenaene hvor ungdom i størst grad melder om opplevelser med rasisme (Antirasistisk senter, 2017). Annen forskning på undervisning om rasisme peker på at skolen forsetter å reprodusere ulikhet grunnet etnisk bakgrunn. Forskningen viser også at utdanningspolitikken på området er svært tvetydig, og at en mangler tilstrekkelig kunnskap om lærerens, og særlig lærerutdannernes, rolle i å undervise for etnisk likhet (Dowling, 2017). Røthing (2015) har undersøkt hvilken plass rasisme har hatt i pensum og læreplaner fra L97 til fornyelsen av LK06. Hun viser til at det kan fremstå tilfeldig hvordan rasisme omtales i pensum, noe som kan ses i sammenheng med manglende føringer i læreplanen. I tillegg mener Osler og Lindquist (2018) at det er en svak tradisjon for å forske på rase og etnisitet i Norge, og dermed at spørsmål innenfor dette temaet i seg selv kan være et hinder for deltakelse. Felles for forskningen på denne tematikken er at det i flere tilfeller eksisterer mangelfulle føringer i hvordan en skal undervise om rasisme, mangelfull forståelse av rasisme i det moderne samfunnet og ikke minst, mangelfull bruk av begreper når en skal tilnærme seg temaet.

Dette studiets problemstilling vil derfor være et forsøk på å belyse sider ved denne tematikken som har fått mindre plass i forskningen. Problemstillingen min er derfor som følger:

Hva er begrunnelsene for at rasisme ikke er nevnt i den nye læreplanen for ungdomsskolen, og hvilke perspektiver har lærerne på fagfornyelsens betydning for undervisning om temaet?

For å diskutere denne problemstillingen vil jeg benytte tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke forståelser har læreplanutviklerne og lærerne av rasismebegrepet?*
- 2) Hvordan beskriver læreplanutviklerne arbeidet med rasisme i fagfornyelsen?*
- 3) Hvilke tanker har lærerne om fagfornyelsens betydning for undervisning om rasisme?*

Oppgavens fokus vil altså være å se hvordan et utvalg personer fra utformingen av fagfornyelsen, og et utvalg ungdomsskolelærere som underviser etter den nye læreplanen, arbeider med tematikken. Med hensyn til fagfornyelsens fokus på tverrfaglige temaer og dybdeløring, representerer utvalget ulike faglige retninger, da jeg mener det er en tematikk som er relevant for flere fag i skolen.

Rasisme er et komplekst problem som ikke lett lar seg definere og som kan være vanskelig å gjenkjenne. Den sosiologiske forskningen på temaet strides også om hvordan en skal gå frem når en skal tilnærme seg problematikken. Er rasisme mer enn intensjonell diskriminering basert på hudfarge – eller er det feil å snakke om strukturell rasisme i det norske samfunnet? I dette studiet har jeg derfor valgt å legge stor vekt på selve begrepet rasisme. Det er sosiologisk interessant å undersøke hva en egentlig snakker om, når en snakker om rasisme. Hvordan en forstår begrepet og om en anvender det eller ikke, vil være av betydning for begrepets relevans både i læreplanen, i undervisningen og ellers.

Oppgaven består av fem kapitler. I det første kapitlet har jeg gjort rede for oppgavens aktualitet og problemstilling. Kapittel 2 vil danne den teoretiske innrammingen, hvor jeg har inkludert blant annet læreplanteori, teori om ulike former for rasisme og kritisk teori. I kapittel 3 vil jeg beskrive de metodiske valgene jeg har gjort. Kapittel 4 består av å presentere studiets empiri og analysere dette opp mot relevant teori. I kapittel 5 vil jeg avslutte med en oppsummering av studiets hovedfunn, samt forsøke å løfte funnene inn i et bredere perspektiv, hvor de kan knyttes til en overordnet samfunnsmessig og sosiologisk kontekst.

2.0 TEORETISK INNRAMMING

2.1 Læreplanteori

Den norske læreplanforskningen beveger seg i spennet mellom styring, fag, didaktikk og politikk. I læreplanverket legitimeres fagenes status og posisjon, og hvilken kunnskap som regnes som nødvendig for å kunne delta som samfunnsborger. Det er ikke uventet at endringer i læreplanen skaper spenninger og diskusjoner i fagmiljøer, i profesjonen og også blant vanlige borgere, da det er nettopp her en presiserer verdiene som skal prege opplæringen (Karseth, Kvamme, Ottesen, 2020:51). I lys av engasjementet rundt fagfornyelsen kan en fastslå at læreplaner fremdeles anses som viktige grunnlagsdokumenter i vårt samfunn

I dette studiet undersøker jeg fagplanutviklere og læreres tolkning og forståelse av rasisme i den nye læreplanen, og i den forbindelse anser jeg læreplanteori som svært relevant for oppgavens drøfting. De ideene og synspunktene som står sentralt innen dagens læreplanteori har sin bakgrunn i historiske forhold. Det kan ofte være lettere å forstå dagens vektlegginger, om en kjenner til den historiske utviklingen (Engelsen, 2015:77). I denne delen av teorikapittelet vil jeg derfor undersøke hvilken plass rasismebegrepet har hatt i norske læreplaner og hvilken funksjon læreplanen egentlig har i den norske skolen. Avslutningsvis har jeg valgt å ta utgangspunkt i John I. Goodlads begrepssystem (1979) som kan hjelpe å posisjonere mitt materiale innenfor den større læreplanutviklingen det tar del i.

2.1.1 Læreplanen i en historisk kontekst

N39 var gjeldende læreplan for folkeskolen helt frem til begynnelsen av 70-tallet og var påvirket av amerikansk progressivisme og tysk reformpedagogikk. I denne læreplanen ble det lagt vekt på arbeidsskolepedagogikken og planen uttrykte at «pensum er arbeidsmåten». (Engelsen, 2006:80).

På 90-tallet ble verden for alvor mer preget av globalisering, noe som også preget utformingen av læreplanene. Globaliseringen resulterte i at en så til både USA og Storbritannia hvor læreplanreformer ble konstruert som bidrag til å styrke landets økonomi (Hovdenak og Stray, 2015:72). Utover 90-tallet ble dette forsterket ved at en i større grad ble opptatt av å skape et effektivt utdanningssystem der individets behov ble tonet ned og samfunnsmessig økonomisk vekst ble løftet frem (Hovdenak og Stray, 2015:76). Dette kom til syne i læreplanen fra 1997 som medførte en kraftig innskrenkning av lærerens frihet til å

velge lærestoff, og som ønsket så presist som mulig å kunne etterprøve og evaluere målene som ble satt (Imsen, 2016:272).

I 2006 ble den nye læreplanen implementert, Kunnskapsløftet 06, som la vekt på et kunnskapsløft – elevene skulle lære mer i løpet av skoletiden, samt øke de grunnleggende ferdighetene. Gjennom rapporten «Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag» (Dahl m.fl., 2016), ble det tegnet et bilde av en skole som under Kunnskapsløftet på flere områder hadde gått i feil retning. Skolen ble beskrevet som preget av målstyring, hvor lærerne opplevde mistillit basert på økende grad av detaljstyrt kontroll, ensretting av undervisning og et smalt kunnskapssyn. Det ble etterlyst et behov for en fornyet generell del av læreplanverket og et verdiløft fremstilt som en justering av kursen som ble lagt i Kunnskapsløftet (Karseth, Kvamme, Ottesen, 2020).

2.1.2 Den nye læreplanen: Fagfornyelsen (LK20)

Fagfornyelsen er den offisielle betegnelsen på de intenderte endringene av norsk skole som ble foreslått av regjeringen i Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse*. I Meld. St. 28 (2015–2016:7) slås det fast at «Fagfornyelsen, basert på de grunnleggende prinsippene i Kunnskapsløftet, har som mål å bidra til å gi elevene et bedre utbytte av opplæringen. Kunnskapsløftet skal fornyes for å forbedres.»

Det er flere grunner til at en så behov for en ny læreplan. Da Meld. St 28 ble lagt fram var det gått ti år siden innføringen av Kunnskapsløftet, og det ble derfor ansett som naturlig å revurdere innholdet i grunnopplæringen. Samfunnet er i stadig endring, og utdanningssystemet utfordres av et stigende mangfold både nasjonalt og internasjonalt (Karseth, Kvamme, Ottesen, 2020:6). Mange elever hadde for svakt faglig utbytte av opplæringen og mange elever fullførte ikke videregående opplæring. På bakgrunnen av dette ville regjeringen «videreføre og fornye læreplanverket for Kunnskapsløftet».

En sentral intensjon i Meld. St. 28 (2015–2016:20) er at ny generell del skal «utdype de overordnede verdiene som opplæringen skal realisere, bidra til å binde sammen formålsparagrafen med læreplanene for fag og utdype forståelsen av hvordan målene kan bli konkretisert gjennom skolens arbeid med de enkelte fagene». Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017)

2.1.3. Rasismebegrepet i tidligere læreplaner

I læreplanen fra 1997 (L97) er ordet rasisme nevnt i seks såkalte «hovedmomenter» som forklarer hva opplæringen skulle romme innenfor hvert målområde (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996:70). Fem av disse var for KRL-faget, og tre av dem var identiske, men lagt til ulike trinn (5., 6. og 7.). Det siste hovedmomentet i L97 som nevner rasisme var lagt til samfunnsfag for 9. klasse. Her stod det at elevene skulle «arbeide med problemstillinger knyttet til rasisme/antirasisme» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996:186). I 2002 kom en revidert plan for KRL-faget. Her omtales rasisme i to momenter mot fem. Hovedmomentene for KRL i L97 og 2002 indikerte at rasisme i stor grad ble sett på som et verdi- og danningsspørsmål og i mindre grad ble behandlet som et aktuelt samfunnsproblem. Dette kom frem ved at elevene skulle utvikle «moralske holdninger», respekt og toleranse og øve opp etisk bevissthet. Det knyttes imidlertid ikke til maktforhold eller historiske hendelser. Tvert imot var rasisme knyttet til «det indre» og på den måten individualisert (Røthing, 2015:76).

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, var rasisme kun omtalt ett sted i planen for samfunnsfag. Temaet skulle dessuten nå behandles i historie, og ikke samfunnskunnskap. Kompetansemålet så ut som følgende: «drøfte menneskeverd, rasisme og diskriminering i et historisk og nåtidig perspektiv» (8.–10. trinn) (Utdanningsdirektoratet, 2013:7). Målformuleringen var spisset og mer konkret enn hva en så i de tidligere læreplanene, og det ble lagt opp til at undervisning om rasisme burde trekke linjer mellom fortid og nåtid (Røthing, 2015:77). Plasseringen i historie kan likevel peke på at rasisme ble ansett å være et tilbakelagt fenomen. Flyttingen av «rasisme» fra samfunnskunnskap til historie i K06 kan på den ene siden tolkes som et uttrykk for at rasisme ble oppfattet som et sensitivt og ubehagelig tema da Kunnskapsløftet ble utformet, og på den andre siden som uttrykk for at rasisme ikke ble oppfattet som en viktig utfordring i det norske samfunnet i dag (Røthing, 2015:77). Røthing (2018:82) skriver videre at dersom antirasisme som ideal fremstilles som «norsk praksis», norsk kultur og noe som kjennetegner «oss» i Norge i læreplanen, bidrar ikke dette til undervisning om rasisme som problematiserer privilegier for å skape endringer.

2.1.3.1 Rasismebegrepet i fagfornyelsen

Bredt definert kan rundt 10 av fagplanens 62 kulepunkter sies å omtale flerkulturelle verdier og forståelser (Koritzinsky, 2020:139). Som nevnt innledningsvis er det likevel bare ett av kompetansemålene fra 1.-10. klasse som tar i bruk begrepet rasisme. I samfunnsfag mellom

5.-7. trinn skal elevene kunne «drøfte kva likeverd og likestilling har å seie for eit demokrati, og utvikle forslag til korleis ein kan motarbeide fordommar, rasisme og diskriminering» (Utdanningsdirektoratet, 2019a:7). Her kan en se momenter fra målbarheten fra LK06 ved at elevene skal kunne *utvikle forslag* til hvordan en kan motarbeide rasisme. Fokus på rasisme i fagfornyelsen ligger dermed langt unna L97 hvor en skulle *arbeide med* problemstillinger knyttet til rasisme/antirasisme.

Rasisme som begrep nevnes altså ikke i kompetansemålene på ungdomstrinnet. Likevel er det andre kompetansemål mellom 8.-10. trinn som kan kobles til rasismetematikken. Dette ser en i flere fag, som engelsk, KRLE og samfunnsfag, og i tematikk relatert til de tverrfaglige temaene. I samfunnsfag står det blant annet: «drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk» og «gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast» (Utdanningsdirektoratet, 2019a:9). I KRLE-faget er begrepet fjernet fullstendig både i grunnskolen og i ungdomsskolen. Det kan likevel være relevant å nevne de nye kjerneelementene til faget. Et av disse er å kunne ta andres perspektiv. Faget skal «gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller» (Utdanningsdirektoratet, 2019b:3). Denne tematikken går igjen i kompetansemålene, hvor en skal «utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbrytning» (Utdanningsdirektoratet, 2019b:6).

2.1.4 Læreplanens funksjoner

Det er statens privilegium å utforme læreplaner for skoleverket og det er et av de viktigste styreledelsene den har ovenfor skolen (Imsen, 2016:283). Ikke alle statlige læreplaner vil styre like sterkt og det varierer hvor detaljert de beskriver innhold og arbeidsmåter. Det er derfor et spørsmål om det er staten, kommunene, skolene eller lærerne som skal ha mest å si over skolens innhold og arbeidsmåter, og hva som skal være læreplanens funksjon. Dette varierer ut fra hvilken side av skolens mange oppgaver en vektlegger, og hvilken pedagogisk profil en ønsker at skolen skal ha. Engelsen (2006) hevder at det svært ofte er uenighet og motsetninger mellom ulike interessegrupper om innholdet i læreplanen. Læreplaner er alltid et resultat av en demokratisk prosess hvor ulike oppfatninger om skolens oppgave skal få slippe til. Generelt kan det bli et demokratisk problem dersom læreplanssystemer overstyrer det som

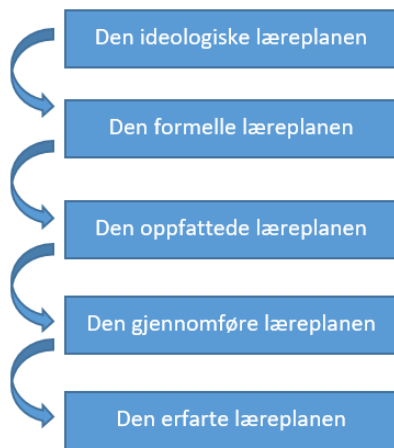
skjer i klasserommet, slik at elevene ikke får utvikle sine egne, selvstendige tanker og oppfatninger (Imsen, 2016:291).

Behovet for veiledning gjennom sentrale læreplaner må også sees i sammenheng med lærerens profesjonelle kompetanse. De første læreplanene på 1800-tallet ble til i en situasjon hvor lærerutdanningen var svak, mens i dag er situasjonen for lærerne helt annerledes. Læreplanen er altså ikke ment kun for å styre lærerne. I en profesjonell sammenheng er den ment som veiledning for lærere. I dag er lærere godt utdannet. Gjennom utdannelsen og praksiserfaringer tilegner de seg mange metodiske verktøy for å håndtere skolehverdagen (Imsen, 2016:284).

Det er også viktig å påpeke at en arbeider med læreplanen på lokalt nivå. Altså, den enkelte skole, lærerteam og den enkelte lærer arbeider med tolkning og konkretisering av den (Imsen, 2016:294). Arbeidet med lokale læreplaner vil skje på ulike måter alt etter hvilken form de har. Om planene er åpne er det mer opp til skolens og lærerens selvstendige fantasi og kreativitet å konkretisere dem, slik en ser i LK20. Imsen skriver videre at gjennom LK06 ble læreplanarbeidet oppfattet som en *leveranse* av de nasjonale bestemmelsene, og at en kunne stille spørsmålsteget ved om reformen ga lærerne den profesjonelle friheten som lå til grunn for endringene (2016:297). Gjennom fagfornyelsen har læreplanmålene blitt færre og mer åpne. En ønsket å redusere omfanget i læreplanene, og skape mer rom for dybdelæring (Regjeringen, 2020)

2.1.5 Goodlads begrepssystem

I dette prosjektet er jeg også interessert i fagplanutviklere og lærerens tolkning og forståelse av rasismebegrepet i læreplanen, og hvilke faktorer som påvirker dette. Her kan en ta i bruk Goodlads (1979) begreper, som forklarer at læreplanvirkeligheten spenner over et stort felt. Han vektlegger at det at læreplanen blir fulgt til punkt og prikke er en alvorlig feiltakelse, da læreplanen alltid vil gå gjennom lærerens tolkning. Ulike lærere og skoler kan oppfatte en læreplan nokså forskjellig – et tolkningsrom vil alltid være til stede. Dermed har Goodlad utviklet et begrepsapparat som beskriver forløpet fra overordnet læreplanidé til den virkeliggjorte læreplanen i klasserommet. Bjørg Gundem (1990) har oversatt dette til «læreplanens fem ansikter».



Figur 1: Illustrasjon av Goodlads fem nivåer av læreplanen (Imsen, 2016:278)

Den ideologiske læreplanen handler om de idealistiske forestillingene om hvordan læreplanen skal være. Dette kan omhandle bestemte former for lærestoff, bestemte arbeidsformer eller andre grunnleddende perspektiver (Imsen, 2016:278). *Den formelle læreplanen* er den læreplanen som blir offentlig vedtatt, mens *den oppfattede læreplanen* er hvordan denne blir tolket av ulike aktører som skoler, lærere og foreldre (Imsen, 2016:279). Den formelle læreplanen kan anses å være et kompromissprodukt, noe som også fører til et stort tolkningsrom og ulike perspektiver for brukerne av den. Imsen (2016:279) skriver at dette i høy grad er tilfellet for norske læreplaner og kan føre til store forskjeller i hvordan den realiseres.

Den gjennomførte læreplanen handler om hva som faktisk skjer i klasserommet. Goodlad (1979) hevder at den gjennomførte læreplanen også er en «oppfattet» læreplan, da den kun eksisterer som en tolkning eller erfaring hos den som har observert undervisningsforløpet. *Den erfarte læreplanen* handler om hvordan elevene oppfatter undervisningen og hvordan de erfarer det som skjer i klasserommet. Den oppfattede og den gjennomførte læreplanen vil bli brukt i tolkningen av lærerens forståelse av rasisme i fagfornyelsen, da disse perspektivene kan være med på å belyse hvordan og hvorfor lærere tolker kompetansemålenes betydning for undervisning om rasisme, ulikt.

2.2 Forståelser av rasisme

Videre i teorikapittelet vil jeg gjøre rede for ulike forståelser og tilnærminger til rasismebegrepet. De ulike forståelsene av begrepet vil være av betydning for prosjektets problemstilling, da det første steget for å arbeide mot rasisme og diskriminering i skolen, er å skape en forståelse for hva disse begrepene innebærer, og hva de betyr (Dowling, 2017).

2.2.1 Definisjon

Bangstad og Døving innleder sin bok «Hva er rasisme?» ved å fortelle at det ikke er enkelt å gi en kort, uttømmende og entydig definisjon av rasisme (2015:10). Dette kommer av at rasisme som fenomen utarter seg på ulike måter og rettes mot ulike grupper, og fordi rasistiske holdninger begrunnes ulikt ulike steder i verden og til ulike historiske tider. I likhet med Bangstad og Døving (2015) skriver Frode Helland (2019:13) at målet ved rasismebegrepet ikke nødvendigvis er å gi en definisjon som kan dekke alle former for rasisme og utelukke alt annet, da en slik definisjon neppe finnes. Det vesentlige er at rasismen vil enhetliggjøre befolkningsgrupper, redusere dem til bestemte vesenmessige eller essensielle egenskaper av kulturell eller biologisk art, slik at de implisitt eller eksplisitt blir forstått som mindreverdige, farlige og/eller «problematisk» på måter som fremstår som (bortimot) uforanderlige (Helland, 2019:23).

Til tross for at rasisme kan være vanskelig å definere, vil begrepene «forskjeller» og «diskriminering» være sentrale for å forstå fenomenet. Det er altså snakk om en form for systematisk forskjellsbehandling på grunnlag av et individs medfødte eller ervervede karakteristika, som hudfarge, kjønn, alder, etnisk eller nasjonal bakgrunn (Bangstad og Døving, 2015:13).

2.2.2 Klassisk rasisme

Den tradisjonelle forståelsen av rasisme baserer seg på at det eksisterer biologiske forskjeller mellom mennesker, som skaper et grunnlag for undertrykkelse og diskriminering, og hvor «den hvite rasen» betraktes som overlegen (Gullestad, 2002:149). Den omtales også som biologisk rasisme, og har røtter tilbake til 1700-tallet, men nådde et toppunkt gjennom nazistenes ønske om en total jødeutryddelse under 2. verdenskrig (Midtbø og Rogstad, 2010:35). Denne formen for rasisme kan en også kjenne igjen fra europeisk kolonialisme, apartheidregimet i Sør-Afrika, rasesegregeringen i USA, og i Norge ved assimilering av samer.

Det eksisterer altså et perspektiv hvor mennesker kan deles inn «raser», og at disse kan rangeres som høyerestående eller laverestående på grunnlag av antatte sammenhenger mellom biologiske eller kulturelle egenskaper (Bangstad og Døving, 2015). Det klassiske perspektivet på rasisme kjennetegnes videre ved flerfoldige forsøk på å underbygge denne teorien ved hjelp av vitenskapelig begreper og teorier. Ved slutten av 2. verdenskrig ble likevel raseideologi fullstendig diskreditert i akademiske miljøer (Lentin og Titley, 2009:167).

2.2.3 Nyrasisme

Rogstad og Midtbøen skriver at skiftet fra «rase» til «kultur» ofte betegnes som overgangen fra den klassiske – «gamle» – rasismen, til såkalt nyrasisme (2010:37). Selv om det eksisterer mange ulike syn på, og ikke minst begreper for, hvordan rasismen har endret ansikt i senere tid, er en fellesoppfatning at det har skjedd et retorisk skifte på den politiske høyresiden. Dette har ført til at «kultur» har blitt den viktigste overordnede kategorien. Denne formen for rasisme kan omfatte både mennesker som anses som synlig forskjellige, og mennesker som ikke anses som synlig forskjellige, men hvis kultur og religion anses for å være fremmed (Gullestad, 2002:149).

Det finnes en likhet mellom den gamle og nye formen for rasisme, ved at det eksisterer en forestilling om et verdimeslig hierarki, der noen mennesker betraktes som mer verdt enn andre (Rogstad og Midtbøen, 2010:37). Dette kommer til syne ved at forskjellene mellom ulike kulturer fremstilles som uforenelige, samt at kulturblanding vil være en kilde til konflikt. Personer som oppfattes annerledes med bakgrunn i kultur tillegges egenskaper som representerer en «trussel» mot nasjonalstaten eller majoriteten (Rogstad og Midtbøen, 2010:36). En ser altså at rasebegrepet har en reell eksistens, selv om «rase» som biologisk fenomen ikke viser til noe virkelig eller fysisk eksisterende. Dette kommer av at forestillingen om rase har stor betydning og innvirkning på mange menneskers liv (Helland, 2014:130).

Nyrasismen kobles gjerne til en individuell forståelse av rasisme, hvor en refererer til uttrykte rasistiske holdninger og handlinger i medmenneskelige situasjoner (Dowling, 2017:4). Dette kan ansees som en motsetning til den institusjonelle rasismen som innebærer komplekse strukturer og prosesser som opprettholder ulikhet grunnet «rase», uavhengig av individers fordommer eller toleranse.

2.2.4 Rasialisering

Biologisk og genetisk sett er det altså meningsløst å snakke om menneskeraser. Til tross for dette, ser det ut til at diskriminering basert på forestilte raser ikke vil opphøre. Lentin og Titley (2009:167) argumenterer for at rasisme fortsetter å eksistere fordi det ikke er blitt gjort et grundig forsøk på å utfordre forbindelsene mellom ideen om rase, og den moderne nasjonalstatens institusjoner og strukturer. Rasebegrepet er blitt overvunnet på det semantiske planet, men det er fortsatt dypt innleiret i «vestens» politiske forestillinger, strukturer og praksiser. Rasialisering viser på den måten til en tilstand hvor rasisme er en del av den sosiale praksisen, og hvor det analytiske fokuset er flyttet fra enkeltindivider og over på samfunnsstrukturelle forhold (Bangstad, 2017:234). Rasialiseringsperspektivet vektlegger dermed hvordan verdimeslige kategoriseringer av mennesker kan være forankret i måten vi forstår og kommuniserer verden på – og hvordan disse kan fungere som en bekreftelse av oss selv som moralsk «bedre» enn andre (Gullestad, 2002:150). Med andre ord kan utdanningssystemet praktisere institusjonell rasisme uten at fagplanutviklere og lærere er motivert av rasistiske holdninger.

En rapport fra Institutt for kirke- religions- og livssynsforskning (KIFO), utarbeidet for Bergen kommune i år, viser at både bolig- og arbeidsmarkedet er arenaer der mennesker med minoritetsbakgrunn stadig opplever systematisk forskjellsbehandling (2021). Dette kan peke på at rasialiserte strukturer ikke er noe som utelukkende eksisterer i det amerikanske samfunnet, men også er relevant for å forstå forhold i Norge.

2.3 Rasismedebatten i Norge

Videre i dette teorikapitlet vil jeg kort gjøre rede for hva som kjennetegner nordmenns holdning til rasisme, da dette vil være relevant for analysen av mine informanters betraktninger rundt rasisme. I hovedsak har jeg valgt å fokusere på norsk forskning innen tematikken, ettersom det er den norske skolen som er utgangspunkt for min oppgave. Flere teoretikere påpeker at det har vært en svak tradisjon for å forske på rasisme i Norge (Dowling 2017; Osler og Lindquist 2018; Helland 2019), og dette kan være av betydning for å forstå læreplanutviklerne og lærernes forhold til rasisme.

Helland (2019:11) beskriver at slik han ser det, lever vi i et samfunn hvor rasisme i form av både utsagn og handlinger er tydelige, men der ingen vil innrømme at de er rasister. Tvert imot, er det å antyde at noe er rasistisk blitt en ren fornærmelse. Denne umiddelbare

forsvarsmekanismen har ført til at rasisme både blir vanskelig å påpeke, og ikke minst, vanskelig å forstå. I Norge har en også ofte vært villig til å bortforklare eller benekte at konkrete ytringer er rasistiske, samtidig som en legger problemet på den som påtaler det. Dette kan sees i sammenheng med Bangstad og Døving (2017:25), som hevder at kampen mot rasisme nå i økende grad handler om at individer som blir utsatt for rasisme skal få aksept for at rasisme faktisk eksisterer, og aksept for å navngi det som sådan. Det er problematisk at fordommer som er bygget på grove generaliseringer ikke gjenkjennes som rasisme, fordi den dekkes over ved bruk av bestemte retoriske uttrykk. Til tross for at en kan argumentere at det finnes mange ulike forståelser av rasismebegrepet, er det også enkelte teoretikere som slutter seg til den klassisk definerte rasismen, og på den måten konkluderer med at det er få rasister i Norge. Blant annet anvender Lien (1997) en slik forståelse.

For Gullestad er det ikke intensjonene som avgjør om noe er rasisme eller ikke, men heller om innholdet i ytringene blir brukt som begrunnelse for ekskluderende eller undertrykkende handlinger (Gullestad, 2002:156). I likhet med Helland forklarer Gullestad (2002) hvordan den norske majoritetsbefolkningen har behandlet rasisme som et ikke-tema. Hun knytter dette til en norsk selvforståelse som, ifølge henne, er preget av en idé om Norge som et fredselskende og fredsbyggende land. Nordmenn har en oppfatning av Norge som et land som ikke har vært involvert i verken imperialisme, kolonialisme eller undertrykkelse av minoriteter. Dette kan også sees i sammenheng med at rasisme på mange måter blir aktualisert som noe som først og fremst finnes andre steder, og som hører til i historien (Røthing, 2015:42).

Om en unnlater å bruke rasebegrepet i en norsk kontekst, så risikerer en å tildekke forhold av vesentlig betydning for å beskrive inkluderings- og ekskluderingsprosesser, sosial samhandling og identitetsdannelse i skolen og i samfunnet ellers (Chinga-Ramirez & Solhaug, 2014:238). Ved å hevde at en ikke ser rase, altså å følge en såkalt «fargeblind» ideologi, sier det seg selv at ingen har rasistiske intensjoner, og på den måten kan heller ikke rasisme eksistere. Dette resulterer i at en visker ut rase, i stedet for å fjerne rasisme, og den hvite majoritetens makt bevares (Harlap og Riese, 2014:210). Dette bidrar igjen til at rasisme som tema blir umulig å diskutere som et kulturelt eller strukturelt problem, da det bare blir ansett som individuell, avvikende adferd. Det er dermed et behov å studere rasisme, ettersom det kan utfordre et nasjonalt selvilde av uskyldskolonialisme og historisk rasisme, og det kan erkjenne norsk delaktighet i kolonialisering (Svendsen, 2013, ref. i Osler og Lindquist,

2018:28). Det underliggende problemet kan altså anses å være at begrepet «rasisme» nesten ikke brukes i Norge, nettopp fordi nordmenn flest oppfatter seg selv som ikke-rasister (Helland, 2019:12).

2.4 Rasismebegrepets betydning i undervisningen

Jeg har vist at det eksisterer ulike perspektiver på rasisme, generelt og i Norge, som vil være aktuelle for å forstå og forske på dette studiets problemstilling om *hva de som var med på å utforme fagfornyelsen har tenkt rundt begrepet rasisme i læreplanen, og hvilke perspektiver lærerne har på fagfornyelsens betydning for undervisning om temaet*. Som en del av den teoretiske innrammingen av oppgaven ønsker jeg videre å trekke frem noen eksempler på tidligere forskning som er mer eksplisitt knyttet til rase- og rasismebegrepets betydning og relevans i den norske undervisningen.

Osler og Lindquist (2018:28) forklarer at konseptet rasisme vil være viktig å adressere i skolen, fordi begrepene beskriver faktiske forhold. Det kan tenkes at disse utfordringene blir forstørret når en ikke snakker om rasisme, og at lærere mangler hjelpemidler for å håndtere dette. Som erstatning har det blitt en tradisjon for å bruke andre ord som «mangfold» og «superdiversitet», for å beskrive mangler i samfunnet, men dette forklarer nødvendigvis ikke strukturelle forskjeller som kommer til syne ved bruk av begrep som rase og etnisitet (Osler og Lindquist, 2018:29). Rasismebegrepet kan som vist i kapittel 2.2 utforske mer enn biologisk rasisme, det kan synliggjøre både kulturell rasisme og rasialisering. Osler og Lindquist (2018:32) skriver videre at en utilstrekkelig praksis kan motvirkes ved å gi undervisning som vektlegger historisk rasisme, samtidig som en setter fokus på strukturelle samfunnsforhold som underbygger rasisme i samfunnet vårt i dag.

Dermed er det et problem at det er en svak tradisjon på å forske på rase og etnisitet. Dette kom frem i en undersøkelse gjort av Solhaug og Osler (2017), hvor det ble det forsket på lærere og elever sin oppfatning av barns menneskerettigheter, tilpasning og mangfold i skolen. Det oppstod problemer i forbindelse med undersøkelsen ved at rektor ved en av skolene forklarte at «dette var en undersøkelse som bør rettes mot en skole som i langt større grad enn vår er flerkulturell» og at de dermed ikke opplevde seg selv som aktuell for undersøkelsen (Osler og Lindquist, 2018:22). Dette kan tyde på at en burde stille spørsmål ved lærernes anerkjennelse av behovet for å utdanne hele befolkningen i temaer knyttet til mangfold.

Lærere erfarer at de trenger et språk og et rammeverk for å diskutere ulikheter og urettferdigheter i utdanningen. Dermed er det nødvendig at disse forholdene diskuteres, også utenfor et politisk vakuum. Å ikke sette navn på rasismen fører til syvende og sist til at lærere vil mangle pedagogiske hjelpemidler til å ta seg av strukturelle ulikheter og kulturell rasisme (Osler og Lindquist, 2018:35). For at læreplanmålene om menneskerettigheter og demokrati skal oppnås, må en drøfte de viktigste barrierene mot demokratiet og barns rettigheter. Hvis lærerne mangler språk for å ta seg av ulike former for rasisme og asymmetriske maktforhold, vil ikke skolen lykkes i sitt arbeid. Osler og Lindquist (2018:36) argumenterer for at dette ikke kan gjøres uten å ha en grunnleggende forståelse for hvordan rasisme kan komme til uttrykk på ulike måter.

2.5 Kritisk teori

Avslutningsvis i teorikapittelet vil jeg gi en redegjørelse av ulike typer kritisk teori. Jeg mener kritisk teori er relevant for studiets forskningsspørsmål, da den stiller spørsmål ved hvilke aktører som får fremme forslag til endring, og som har legitimitet til å utvikle kunnskap (Tolo, 2014:105). I dag søker kritisk teori å sette fokus på individets bevissthet om seg selv som et sosialt og kulturelt vesen, ved å hevde at individets bevissthet ikke formes uavhengig av den sosiale og kulturelle konteksten det inngår i. Tvert imot må en være bevisst på hvordan politiske meninger, sosio-økonomisk status, rolle og selvbilde i stor grad formes av dominerende føringer i samfunnet som er vanskelig for den enkelte å få øye på (Westrheim, 2004:218).

2.5.1 Cox og Sinclair

I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i Cox og Sinclairs (1996) inngang til kritisk teori. I stedet for å studere hvordan ting fungerer i et gitt system, stiller denne teorien spørsmålstegn ved hvorfor systemet har blitt som det har blitt, og hvordan og hvorfor politikken og praksisen ble etablert (Tolo, 2014:105). Kritisk teori åpner altså opp for muligheten til å analysere læreplaner på en ny måte, da teorien er rettet mot den sosiale og politiske kompleksiteten som helhet, heller enn til de separate delene. Kritisk teori er teori i den forstand at man ikke bare er opptatt av fortiden, men en kontinuerlig prosess med historisk endring (Cox og Sinclair, 1996:89). På den måten kan en undersøke nærmere hvilke prioriteringer som er blitt gjort og på bakgrunn av hvilke tolkninger. En kan altså spørre hvem og hvilke aktører som har legitimitet og kraft til å fremme forslag til endring, utvikle kunnskap og forvalte verdier for fellesskapet på dette området (Tolo, 2014:105). Cox og Sinclair (1996:86) forklarer at kritisk

teori kan legge til rette for endringer av de grunnleggende forestillingene eller strukturene som styrer virksomheten.

Læreplanen har et behov for å bli sett i sammenheng med de komplekse og kompliserte samfunnsforholdene den eksisterer i, da denne typen dokument gjerne støtter opp om de dominerende samfunnsgruppens kultur, og de som er bærere av denne kulturen (Apple, 1990). Norge utvikler seg i økende grad til et multikulturelt samfunn, blant annet som følge av internasjonal migrasjon og globalisering, og skolen har fortsatt en vei å gå for å motvirke at de selv er med på å reprodusere sosial ulikhet. Cox og Sinclairs bidrag til kritisk teori kan dermed gi viktige bidrag i tenkningen rundt utformingen av nye læreplaner og i gjennomføringen av undervisningen om rasisme.

2.5.2 Kritisk raseteori og kritisk hvithetsperspektiv

Kritisk raseteori (Critical Race Theory, CRT) har blitt brukt innen pedagogikk som en innfallsvinkel til å analysere og motarbeide rasistiske strukturer og praksis som holder fast ved hvithet som «naturlig» overlegent, og normen i samfunnet (Harlap og Riese, 2014:206). Kritisk raseteori ønsker å destabilisere ideen om «rase» og samtidig erkjenne at rase har stor betydning for manges daglige liv, og at dette er et dilemma. Sett fra et pedagogisk perspektiv har kritisk raseteori som mål å «omforme de strukturelle og kulturelle sidene ved utdanning som opprettholder de underordnede og dominerende rasebaserte posisjoner i og utenfor klasserommet» (Solórzano og Yosso, 2002:25). CRT tilbyr på den måten et rammeverk som kan analysere og endre skolepraksiser som enten i seg selv fungerer utilsiktet undertrykkende, eller som bidrar til å opprettholde av undertrykte hierarkier i samfunnet generelt (Harap og Riese, 2014:209).

En videreutvikling av kritisk raseteori er kritisk hvithetsperspektiv, som vektlegger en retning som anerkjenner mangler ved tidligere forskning om rase og rasisme. Her kan det være relevant å trekke inn den amerikanske rasehistorien. Guess (2006:649) beskriver at sosiologien som omhandler raserelasjoner historisk sett har mislyktes i å inkludere begge sider av det hvite/mørke binær-paradigmet, når en har undersøkt ulikhet som konsekvens av «rase». En kan altså stille spørsmål ved i hvor stor grad sosiologien har bidratt til å bevare normaliseringen av rasehierarkiet.

Guess (2006) ønsker videre å undersøke «whiteness as the social norm». Hun legger vekt på hvordan den amerikanske historien om utnyttning av slaver fortsatt påvirker dagens forståelse av «raser». Dette kan sees i sammenheng med Dowling (2017) som knytter et kritisk hvithetsperspektiv til det å overse nyanser og kritisk analyse av hvithetens overlegenhet når en skal forstå sosial reproduksjon grunnet etnisitet. Hvite mennesker høster fordeler av rasisme som et samfunnssystem, til og med om den enkelte kan være sterkt uenig i diskrimineringen det fremmer.

Målet her er ikke å fremme hvithet som en essensiell «rasekategori», men heller bidra til antirasistisk lærdom. Det bygger på en anerkjennelse av at hvithetsprivilegier ikke er likt fordelt, og setter maktforhold i sentrum ved å belyse diskurser om rase. Når de politiske føringene på det flerkulturelle aspektet i skolen er relativt svak, og lærerutdannere selv må ta ansvar for å prioritere antirasisme som et relevant kompetanseområde, vil det være aktuelt å generere kunnskap til lærerutdannere om rase/etnisitet i pedagogikken (Dowling, 2017). Haug (2000) støtter opp under dette synet, og mener at pedagogisk forskning først og fremst må representere et alternativ til samfunnets makteliter og dominerende grupper, og stille seg på side med svakere og marginaliserte grupper. Dette forutsetter at forskere våger å ta standpunkt på tvers av etablerte forskningstradisjoner, gjerne ved å stille kontroversielle spørsmål.

3.0 METODE

Metodekapittelet vil gi innsyn i de refleksjonene og valgene som har blitt tatt underveis i dette prosjektet. Jeg vil begynne med å presentere studiets forskningsdesign og bakgrunnen for dette. Deretter redegjøres det for datainnsamlingsprosessen og analyseprosessen. Kapittelet avsluttes med noen metodiske refleksjoner rundt prosjektets troverdighet, gyldighet og forskningsetiske betraktninger.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Som forsker vil en møte på flere antakelser og holdninger om hva forskning er, og hvordan den skal utøves. I arbeidet med dette prosjektet har jeg vært interessert i et perspektiv som kunne ta høyde for at forståelsen av begrepet rasisme er en tolkning, og at en ikke behøver å utelukke andre tolkninger av begrepet av den grunn. Dette har ført til at jeg har hentet inspirasjon fra hermeneutikken.

Innen humanistisk vitenskap refererer hermeneutikk til metoder som er basert på fortolkning av menneskelige handlinger og uttrykk (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen, & Nielsen, 2003:73). Innenfor dette perspektivet kan en si at forståelsesprosessen blir som en samtale hvor forskerens forståelse av tekst forhandles frem i en aktiv dialog med andre (Gadamer, 2003:385). Gjennom arbeidet med dette studiet har jeg ikke bare vært interessert i hva mine informanter har sagt, men også hvordan det kan forstås. Dette kan sees i sammenheng med den hermeneutiske prosessen som blir til i en bevegelse mellom ønsket om å forstå og ønsket om å forklare (Rønholt et al., 2003:80). Jeg ønsket likevel å møte informantene mine så forutsetningsløst som mulig, en holdning en finner innenfor fenomenologien (Trondalen, 2004:59). Selv om det kan tenkes at det vil være vanskelig å møte et forskningsprosjekt uten å være forutinntatt, kan elementer fra fenomenologien gjøre at en ser ting på en ny måte.

Dette kan sees i sammenheng med at jeg også har forsøkt å hente inspirasjon fra det deduktive forskningsdesignet. Med hensyn til at jeg undersøker en helt ny læreplan, og er interessert i fagutviklerne og lærernes refleksjoner rundt den, har jeg i stor grad jobbet fra data mot teori (Tjora, 2017:18). Likevel er jeg som forsker preget av min personlige og teoretiske bakgrunn, og det teoretiske rammeverket for dette prosjektet har hatt betydning for både analyse og drøfting.

3.2 Forskningsdesign

Prosjektet jeg har gjennomført er et kvalitativt intervjustudie. Det er to forhold som ligger til grunn for at jeg valgte å gjennomføre kvalitativ forskning. Formålet med oppgaven er å få innsikt i hva de som var med å utforme læreplanen har tenkt om rasisme og den plassen begrepet har fått i fagfornyelsen, samt hvilke tanker lærere har om fagfornyelsens betydning for undervisning om rasisme. Jeg er altså interessert i mine informaners forståelse og oppfatning av temaet. Det andre forholdet omhandler at jeg også er interessert i å få en bedre forståelse av dybden i temaet, fremfor bredde i forskningen (Larsen, 2017).

3.2.1 Intervju som metode

Tjora skriver at som hovedregel kan en si at en bruker dybdeintervjuer der en er interessert i å studere meninger, holdninger og erfaringer. En er med andre ord ute etter livsverdenen til informanten, eller verdenen sett fra informanten sitt ståsted (Tjora, 2017:114). I situasjoner hvor en ønsker å utforske nyansene i opplevelser og erfaringer, vil dybdeintervjuer være hensiktsmessige. Dermed ble et kvalitativt forskningsdesign med semistrukturert intervju som metode, den beste løsningen. Formålet med det semistrukturerte intervjuet er altså å forstå ulike sider ved intervjuobjektets dagligliv ut ifra vedrørens egne perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2018:42).

Det eksisterer både fordeler og ulemper ved å gjennomføre kvalitative intervjuer som metode for datainnsamling. En av fordelene er at forskeren har mulighet til å stille oppfølgings spørsmål ved uklarheter eller andre forhold som dukker opp, og som kan være interessante. Dette kan føre til at forskeren får en bedre forståelse av det som skal studeres (Larsen, 2017). En av ulempene er at det i enkelte tilfeller kan oppleves vanskelig å svare ærlig i intervjusituasjonen, da en som informant sitter tett på den som intervjuer.

3.2.2 Rekrutteringsprosessen

Formålet med dette prosjektet og forskningsspørsmålene jeg stiller, la føringer for hvem jeg ønsket å intervju. I utgangpunktet hadde jeg sett for meg å gjøre en analyse av den nye læreplanen, men da jeg gjennom utforming av dette prosjektet ble interessert i hvilke tanker som lå bak det ferdige produktet som til slutt ble fagfornyelsen, anså jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre intervju. Jeg ønsket derfor å komme i kontakt med personer som var med på denne utforming, for å høre deres tanker, refleksjoner og erfaringer rundt

arbeidet med rasisme. I tillegg var jeg interessert i hvilke tanker lærerne hadde om læreplanens betydning for undervisning om tematikken. Jeg valgte derfor også ungdomsskolelærere som informanter. Ved en senere anledning vil det være interessant å forske videre på elevens møte med undervisning om rasisme i ungdomsskolen.

Rekrutteringen av personer som var med i utformingen av fagfornyelsen skjedde ved at jeg først fant informasjon om hvem som satt i ulike læreplangrupper gjennom Utdanningsdirektoratet (Udir) sine nettsider. Etersom navnene deres var oppført i Udir sine offentlige dokumenter, tok jeg kontakt med noen fra de ulike læreplangruppene. Dette resulterte i intervju med to personer fra læreplangruppen i samfunnsfag og en person fra læreplangruppen i KRLE. Jeg forsøkte også å få kontakt med andre relevante personer fra blant annet Udir, Norsk lektorlag, Skolenes landsforbund og Kunnskapsdepartementet, men dette ga dessverre ingen resultater.

Det var en utfordring å få tak i ungdomsskolelærere som ønsket å stille opp som informanter. Jeg tok blant annet kontakt med en av praksislærerne fra min praksisperiode ved lektorutdanningen i Trondheim, og sendte mail direkte til en del skoler i området og andre deler av landet, uten hell. Videre fikk jeg hjelp av mine medstudenter til å komme i kontakt med deres praksisveiledere, som til slutt ga resultater. Etersom jeg ønsket å gjøre intervju med lærere som ikke bare var ansatt i Trondheim kommune, kontaktet jeg også bekjente som jobber på ulike skoler i andre steder i landet, som henviste meg videre til sine kollegaer som var villige til å stille opp.

Rekrutteringen gjennom e-poster førte med seg noen potensielle problematiske aspekter. Dette kommer av at det er sannsynlig å anta at de som svarte ja til å være med på dette prosjektet, var over gjennomsnittet interessert i temaet. Gjennom denne type rekruttering hadde jeg dermed relativt liten kontroll over hvem som endte opp med å i utvalget. Da jeg tok kontakt med venner og bekjente, opplevde jeg at de i større grad sa ja til å delta på grunn av at de følte seg obligert, heller enn en over gjennomsnitt interesse for temaet.

3.2.3 Utvalg

Utvalget av informanter i kvalitative intervju baserer seg på å innhente data av personer som av ulike grunner ønsker å uttale seg om det aktuelle temaet en forsker på. Dette vil si at informantene ikke er tilfeldig valgt ut for å representere en populasjon, men at problemstillingen setter premisser for hvem som er aktuelle informanter (Tjora, 2017:130). Med hensyn til fagfornyelsens fokus på tverrfaglige temaer og dybdelæring, ønsket jeg at utvalget skulle representere ulike fag. Dette kommer også av at jeg anser rasisme for å være en tematikk som har relevans ut over f.eks. kun samfunnsfaget. Da jeg tok kontakt med de ulike aktørene, viste det seg likevel å være enklest å rekruttere informanter fra samfunnsfag, både blant læreplanutviklerne og lærerne. Dette kan komme av at det er disse som har mest erfaring med tematikken, og derfor ønsket å uttale seg om sine meninger. På tross av dette fikk jeg også rekruttert flere fagkombinasjoner som KRLE, engelsk og norsk. Utvalget endte dermed opp med å se ut som følger:

Informant	Fiktivt navn	Rolle i fagfornyelsen
A	Inge	Læreplangruppen for fagfornyelsen i samfunnsfag
B	Magne	Læreplangruppen for fagfornyelsen i samfunnsfag
C	Elin	Utformingen av kjerneelementene + læreplangruppen for fagfornyelsen i KRLE

Informant	Fiktivt navn	Antall år som lærer	Fagkombinasjon
1	Martin	11 år	Samfunnsfag, engelsk, kroppsøving og valgfag friluftsliv
2	Harald	27 år	Samfunnsfag, engelsk, spansk og norsk for minoritetsspråklig
3	Sandra	2 år (ferdigutdannet i 2020)	Samfunnsfag, engelsk og turn
4	Oda	3 år (ferdigutdannet i 2020)	KRLE, norsk, medier og kommunikasjon

3.2.4 Intervjuprosessen

Intervjuguiden (se vedlegg 1 og 2) la grunnlaget for intervjuene som ble gjort, og den ble fulgt i varierende grad. Da jeg intervjuet to ulike grupper (fagplanutviklere og lærere), utviklet jeg to separate intervjuguider med spørsmål rettet til de ulike gruppene. Kvale og Brinkmann (2018:84) skriver at det er viktig med kunnskap om intervjutemaet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål når intervjupersonen svarer. Gjennom andre kurs ved NTNU har jeg

brukt mye tid på å arbeide med rasismebegrepet, og følte derfor at jeg hadde god kunnskap om temaet. I tillegg brukte jeg starten av semesteret til å lese om allerede eksisterende forskning på fagfornyelsen. Jeg opplevde det også som en fordel å ha skrevet bacheloroppgave om et lignende tema. Likevel har jeg lite praktisk erfaring fra å stå i et klasserom og ingen erfaring med å utvikle offentlige lovdokumenter, noe som kan ha svekket mine evner til å stille gode oppfølgningsspørsmål.

Selve gjennomføringen av intervjuene endte med å være semistrukturerte, noe som vil si at guiden fungerte mer som en mal for en åpen samtale, heller enn en samtale styrt av et skjema med forhåndsbestemte spørsmål. (Kvale og Brinkmann, 2018:46). Dette kom av at enkelte spørsmål ikke kunne stilles i kronologisk rekkefølge, av hensyn til måten samtalen utviklet seg på. Tjora skriver at en viktig forutsetning for å lykkes med dybdeintervju er at en greier å skape en avslappet stemning hvor det er greit å snakke åpent, selv om veldig personlige erfaringer, hvor det er lov å tenke høyt og hvor digresjoner er tillatt (2017:18). Ved ikke å følge intervjuguiden slavisk, følte jeg at jeg i større grad lyktes med dette. Jeg forsøkte å bygge opp intervjuguiden med noen oppvarmingsspørsmål om informantenes bakgrunn og utdanning, da rasisme på mange måter kan være et vanskelig tema å snakke om. I alle intervjuene spesifiserte jeg at jeg ikke var ute etter noe «rett svar» vedrørende rasismetematikken. Jeg påpekte at jeg var interessert i å lære om deres refleksjoner og erfaringer ved å arbeide med temaet. Dette var for å sette en stemning hvor informantene følte at de kunne være ærlige, fremfor at de skulle svare det de trodde jeg ønsket å høre.

To av intervjuene med lærerne ble gjennomført på deres egen arbeidsplass, da det lot seg gjøre. Jeg fikk også arrangert et fysisk intervju med en person fra fagfornyelsen. Resten av intervjuene ble gjennomført over den digitale plattformen Zoom. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, noe som gjorde at jeg kunne konsentrere meg om deltakeren og intervjuets emne, heller enn å notere det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2018:205). Dette mener jeg bidro til en aktiv rolle fra min side, som igjen førte til bedre flyt i samtalen.

3.3 Analyseprosessen

Videre i metodekapittelet vil jeg gi en redegjørelse av hvordan arbeidet med analyseringen av mine innsamlede data tok form.

3.3.1 Transkribering

I gjennomføringen av intervjuene ønsket jeg å ta lydopptak av intervjusituasjonen. Jeg benyttet meg av en kryptert diktafon fra NTNU. Alle informantene ble anonymisert i den grad det lot seg gjøre gjennom transkriberingen, og opptakene ble slettet etter at de var ferdig transkribert.

Kvale (1997:105) påpeker at det ikke finnes noen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, og anbefaler å vurdere hvordan en skal gjøre transkripsjonen som er nyttig i den konkrete situasjonen. Problemet med en slik strategi er at en ikke alltid vet hva som er hensiktsmessig detaljeringsnivå i det en setter i gang med transkriberingen. I mitt tilfelle hadde jeg inkludert en del «oppvarmingsspørsmål», ettersom mange kan oppleve rasisme som et vanskelig tema å snakke om. Disse spørsmålene anså jeg som mindre relevant for oppgavens analysedel. Utenom dette strebet jeg etter en så detaljert transkribering som mulig. Dermed inkluderte jeg alle ord og pauser, da jeg bevisst ønsket å inkludere uttrykk for usikkerhet eller nøling, da dette i flere sammenhenger kunne være interessant for å forstå helheten i mine informanternes svar.

3.3.2 Koding og analyse

Jeg startet med en grundig gjennomgang av transkriberingen for å se etter likheter og forskjeller i lærerens og læreplanutviklerenes refleksjoner, før jeg videre markerte sitater jeg anså som relevant for min problemstilling. Disse utsagnene samlet jeg i et eget dokument, og gikk i gang med å kode disse. Dette utgjorde grunnlaget for det videre arbeidet med kodingen.

Videre i kodingsprosessen ønsket jeg å gjennomføre en åpen koding, altså å ikke bruke forhåndsbestemte teorier eller koder (Larsen, 2017). Åpen koding var relevant da det var en tematikk det var gjort lite forskning på tidligere. Ved en slik tilnærming endte jeg opp med koder som «åpen læreplan», «trenger ikke nevne rasisme» og «forskånet for problematikk». I analysen av de innsamlede dataen var jeg interessert i meningsinnholdet i fagplanutviklerne og lærernes ytringer og refleksjoner, og analysen ble dermed en innholdsanalyse.

Innholdsanalyse innebærer at det en person sier i et intervju kan reduseres til et sett med temaer (Jacobsen, 2005:193). Jeg anså det dermed som relevant å finne temaer med utgangspunkt i kodene jeg allerede hadde og fylle de med innhold. På den måten arbeidet jeg meg gjennom hele datamaterialet ved å finne overordnede analysetemaer som kunne sees i sammenheng med de allerede etablerte kodene. Etter hvert som jeg så at kodene ble veldig mange, ønsket jeg å systematisere disse på en bedre måte. Dette resulterte også i at jeg endte med en tematisk fremstilling av utvalgets beskrivelser, hvor jeg samlet beskrivelsene ut fra de overordnede temaene jeg hadde utviklet. Det kan derfor tenkes at oppgavens problemstilling og min teoretiske bakgrunn bidro til å danne grunnlaget for vurderinger av hvilke kategorier som var mest relevante og hensiktsmessige for prosjektet, og at det derav er mulig at andre ville kodet og kategorisert materialet på en annen måte.

3.4 Studiens metodiske refleksjoner

Avslutningsvis i den metodiske gjennomgangen vil jeg legge vekt på begrensninger ved gjennomføringen av undersøkelsen. Her vil jeg se nærmere på dette studiets validitet, reliabilitet og forskningsetiske betraktninger.

3.4.1 Validitet

Validitet handler om en gjennom studiet får svar på de spørsmål en ønsker å stille (Tjora, 2017:232). For å sikre dette, er det viktig at metoden produserer relevant empiri for problemstillingen. Gjennom dette prosjektet formulerte jeg forskningsspørsmål som jeg mente ville være med på å belyse hovedproblemstillingen. På den måten sikret jeg at intervjuguiden ga utgangspunkt for å samle empiri for det jeg var interessert i å undersøke.

Et annet forhold som kan påvirke studiets validitet i kvalitativ forskning, er det som Maxwell (2013) beskriver som reaktivitet. Reaktivitet omhandler hvordan intervjusituasjonen og forskeren påvirker informantene (Maxwell, 2013:124). Det kan være ulike grunner til at utvalget ikke svarer oppriktig og ærlig i intervjusituasjoner, blant annet at informantene vil ønske å fremstille seg selv best mulig. Til tross for at jeg ved flere anledninger var tydelig på at jeg ikke var ute etter noe «rett svar», er reaktivitet vanskelig å unngå i forskningen. Kleven (2014:35) beskriver at de største svakhetene ved bruk av intervju i kvalitative undersøkelser er at en er avhengig av at informantene har tilstrekkelig selvinnsikt og vilje til å svare ærlig på spørsmålene.

Det å arbeide med rasisme i skolen fremstår som noe man bør og skal gjøre, og kan være et forhold som er med på å prege svarene. Derfor er det viktig å være bevisst på dette og inkludere disse faktorene i tolkningen av empirien. Likevel vil jeg påpeke at prosjektet ikke søker etter en objektiv sannhet om hvordan en skal arbeide med rasisme i læreplanen og i undervisningen, men at det er fagplanutviklerne og lærerens refleksjoner som står i fokus. I tillegg til intervju kunne det vært relevant å gjennomføre flere metoder for innsamling av empiri, som f.eks. observasjon, for å større grad kunne sikre validitet (Creswell og Miller, 2000:127). Ettersom omfanget ved å inkludere denne metoden ville blitt for stort med hensyn til prosjektets avgrensning, var dette dessverre ikke mulig å gjennomføre.

Avslutningsvis vil jeg beskrive prosjektets muligheter for generalisering, som handler om ytre validitet (Malterud, 2017:66). I dette prosjektet har jeg samlet empiri fra til sammen syv informanter: tre fagplanutviklere og fire lærere. Studiet er i slik henseende sterkt avgrenset og er derav vanskelig å generalisere. Den vitenskapelige kunnskapen i dette prosjektet er basert på et humanistisk syn, hvor hver enkelt situasjon er unik og hvert fenomen har sin indre logikk (Kvale, 1997:160). Det kan derfor være relevant å trekke inn den naturalistiske formen for generalisering, som baserer seg på personlige erfaringer, da denne gir forventninger heller enn formelle forutsigelser (Kvale, 1997:161). Det at utvalget er lite gir en mulighet til å gå i dybden av temaet, og på den måten kan studiet gi en indikasjon på hvordan enkelte fagplanutviklere og lærere arbeider med rasisme. Dette kan videre gi forventninger til hvordan andre aktuelle aktører arbeider med den samme tematikken. Til tross for at generell overførbarhet ikke er målsettingen i dette prosjektet, håper jeg at studiet kan bidra til å belyse noen viktige sider ved tematikken, som kan brukes til videre refleksjon av både forskere og lærere. Gitt at jeg hadde hatt mer erfaring i forskerrollen, hatt bedre tid og oppgaven hadde vært større, kunne også utvalget vært større og på den måten gitt bedre muligheter for generalisering.

3.4.2. Reliabilitet

Reliabilitet handler om kritisk vurdering, hvor studiet skal gi inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Tjora, 2017:232). Her vil forskerens engasjement i tematikken kunne betraktes som støy i prosjektet ved at det kan påvirke resultatene. Likevel skriver Tjora at «en mer enn gjennomsnittlig personlig interesse for egne forskningstema er regelen heller enn unntaket, både for studenter og forskere, og skal ikke

gjøres til et problem» (2017:237). På bakgrunn av dette er det viktig å redegjøre for hvordan egen posisjon og engasjement kan komme til å prege forskningsarbeidet.

Som nevnt tidligere, har jeg gjennom flere kurs ved lektorutdanningen brukt tid på å forske på og å skrive om rasisme. Begrunnelse for valget om å fokusere på rasisme i masteroppgaven baserte seg på funn jeg gjorde gjennom min bacheloroppgave «Et utdatert begrep? En undersøkelse av hvordan lærere prater om, og ikke prater om, rasisme i klasserommet» (Lysvik, 2019). Her kom jeg frem til at rasisme var et begrep som ble lite brukt, både i utdanningen og i selve undervisningen. Personlige erfaringer fra bachelorintervjuene gjorde meg derfor i stand til å reflektere over ulike faktorer ved rasismebegrepets relevans i den norske skolen, noe jeg anser å være positivt for dette prosjektet. Blant annet kunne jeg bruke erfaringene fra 2019 til å stille spørsmålstegn ved om undervisningen om tematikken i for stor grad er påvirket av hva som oppleves dagsaktuelt.

Det kan likevel tenkes at kunnskapen jeg ervervet meg gjennom tidligere arbeid med tematikken har lagt noen begrensende føringer for nye perspektiver. I intervjusituasjonen ønsket jeg at lærernes egne tanker, refleksjoner og erfaringer skulle dominere samtalen, og la dermed opp til relativt åpne spørsmål. Kvale og Brinkmann (2018:52) peker likevel på at det er intervjueren i en slik situasjon som sitter med definisjonsmakten, da jeg bestemte hvilke spørsmål og svar jeg ønsket å følge opp under intervjuet. Det kan altså tenkes at mine tidligere erfaringer med arbeid med tematikken la større føringer for dette arbeidet, enn jeg selv var klar over.

Gjennom tolkningen av empirien ønsket jeg for oppgavens pålitelighet, å være tro mot funnene som kom frem i lydopptaket, og jeg la derfor mye arbeid i å transkribere dette så detaljert som mulig, samt å kode åpent. Av hensyn til oppgavens omfang vil det likevel være vanskelig å få frem alle synspunkter og nyanser ved hver enkelt i utvalget. Av den grunn kan funnene anses å være en form for sammenfatning av hva de har sagt. Utvelgelsen av funnene, samt hvilken teori jeg har lest og hvilke sosiologiske briller jeg anvender, vil bære preg av at det er akkurat jeg som har skrevet oppgaven.

For å styrke studiens reliabilitet, har jeg gjennom metodekapittelet forsøkt å beskrive så presist som mulig de ulike valgene jeg har tatt i prosessen. I følge Tjora (2017:236) kan en gjennom detaljert presentasjon av analyseprosessen, studiens utvalg og metode, egne

refleksjoner og fortolkninger, samt utstrakt bruk av sitater i analysepresentasjonen, forsøke å gi leseren et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskningens pålitelighet.

3.4.3 Forskningsetiske betraktninger

Everett og Furuseth (2012) peker på at det ofte vil oppstå etiske implikasjoner knyttet til forskning med mennesker. På bakgrunn av dette var jeg opptatt av å følge noen forskningsetiske hensyn, da disse kunne være avgjørende for informantenes delaktighet. For å kunne gjennomføre mitt prosjekt var jeg avhengig av Norsk senter for forskningsdata (NSD) sin godkjenning, da dette studiet innebærer forhold knyttet til personvern. Gjennom denne godkjenningen (vedlegg 4), samt å følge NSD sine regler om hvordan oppbevare lister med navn eller andre identifiserbare opplysninger, har jeg forsøkt å ivareta mine informanternes personvern på best mulig måte.

Det var også viktig å formidle at deltakelse i prosjektet var frivillig. All deltakelse i forskning skal bygge på samtykke og på et informert og forstått grunnlag. For å bevare dette prinsippet utviklet jeg et informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 3) som alle informantene fikk, og måtte skrive under på. I dette skrevet inkluderte jeg prosjektets formål, hva informantenes deltakelse innebar og at intervjuene ville bli anonymisert.

Jeg ønsket altså å sikre full anonymitet hos alle mine informanter. Dette kom av at informantene skulle kunne prate fritt om temaet, uten å bekymre seg for å bli gjenkjent og konfrontert med sine utsagn. Det dukket likevel opp problemer med anonymisering knyttet til utvalget i læreplanutviklergruppa. Dette kommer av dokumentene hvor oversikten over hvem som satt i de ulike faggruppene ligger ute offentlig, og at disse gruppene ikke er veldig store. Spesielt informanten fra KRLE-gruppen, som også var med på å utvikle kjerneelementene for samme fag, vil kunne være mulig å kjenne igjen basert på denne informasjonen.

Vedkommende påpekte dette for meg, og la vekt på at anonymisering ikke var et kriterium for at hun kunne stille opp på intervju. Tvert imot fortalte hun at dette var en del av hennes rolle som aktiv i utformingen av den nye læreplanen, og at jeg kunne omtale henne med fullt navn. Jeg har likevel valgt å gi alle mine informanter fiktive navn, da jeg ønsket å bevare alle informantenes anonymitet i den grad det lot seg gjøre.

4.0 ANALYSE OG DISKUSJON

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere funnene fra intervjuene opp mot relevant teori, med bakgrunn i studiets problemstilling:

Hva er begrunnelsene for at rasisme ikke er nevnt i den nye læreplanen for ungdomsskolen, og hvilke perspektiver har lærerne på fagfornyelsens betydning for undervisning om temaet?

Problemstillingen er tredelt og vil danne strukturen for analysen og diskusjon av datamaterialet:

- 1) Hvilke forståelser har læreplanutviklerne og lærerne av rasismebegrepet?*
- 2) Hvordan beskriver læreplanutviklerne arbeidet med rasisme i fagfornyelsen?*
- 3) Hvilke tanker har lærerne om fagfornyelsens betydning for undervisning om rasisme?*

Utvalget mitt er todelt og består av lærere og fagplanutviklere. Jeg vil begynne med en gjennomgang av alle informantenes (både lærernes og fagplanutviklernes) forståelse av rasisme, og knytte denne til teori om ulike forståelser av begrepet.

Videre vil jeg ta for meg den ene delen av utvalget, læreplanutviklerne, og undersøke nærmere hvordan de beskriver arbeidet med rasisme i læreplanen. Her vil fokuset være på hvordan diskusjonen rundt rasisme så ut i utformingen av planen, og deres tanker om konsekvenser av å utelate rasisme fra læreplanen. Til slutt vil jeg gå nærmere inn på refleksjoner vedrørende homogenitet i læreplanutviklergruppene. Læreplanutviklergruppen består av Inge, Magne og Elin (se kap. 3.1.3).

Siste del av analysen vil bestå av å presentere og diskutere empiri fra den andre delen av utvalget, lærerne. Her er jeg interessert i deres tanker om hvordan fagfornyelsen påvirker undervisningen om rasisme. Jeg vil blant annet undersøke nærmere hvordan lærerne beskriver anvendelsen av begrepet i klasserommet og hvordan de beskriver begrepets relevans i undervisningen. Lærergruppen består av Martin, Harald, Oda og Sandra (se kap. 3.1.3).

4.1 Utvalgets forståelser av rasisme

I Goodlads (1979) oppfattede læreplan ligger det en fortolkningsdimensjon som kan hjelpe en til å forstå hvorfor ulike informanter vil oppfatte behovet for å inkludere rasismebegrepet i læreplanen ulikt. Dette kommer av at deres oppfatning av læreplanen ikke bare blir påvirket av læreplanen i seg selv, men også av en rekke andre personlige og kulturelle faktorer (Imsen, 2016:276). Den presenterte forskningen på rasisme viser hvordan ulike begrepsforståelser vektlegger ulike sider ved begrepet (Gullestad 2002; Rogstad og Midtbøen, 2010; Bangstad og Døving, 2017). Jeg vil derfor gjøre rede for **både fagplanutviklernes og lærernes** beskrivelser av fenomenet, for å svare på det første forskningsspørsmålet om *hvilke forståelser læreplanutviklerne og lærerne har av rasismebegrepet*. Utvalget har flere likhetstrekk i sine beskrivelser av rasisme, men en finner likevel forskjeller i hva som beskrives som hovedvekten i begrepet.

Jeg vil starte med en gjennomgang av lærerinformantenes forståelser av rasisme, hvor Martin beskriver fenomenet som følgende: *Det er klart det er jo all utelukkning av enkeltmennesker og grupper i et samfunn, som vil gjøre at temaet er veldig bredt og det er mangesidet og det er komplekst*. Han problematiserer at temaet er så bredt, noe som kan gjøre rasisme vanskelig å sette inn i en undervisningssammenheng. Denne forståelsen kan knyttes til hvordan Bangstad og Døving (2015:10) forklarer begrepet, nettopp at det er vanskelig å definere. I likhet med Martin, beskriver også Helland (2019) fenomenet som komplekst. Helland (2019:12) forklarer at målet med rasismebegrepet nødvendigvis ikke er å gi en definisjon som kan dekke alle former for rasisme og utelukke alt annet. Det som er viktig er å være bevisst på at det eksisterer ulike former for rasisme.

De tre siste lærerinformantene, Harald, Sandra og Oda legger vekt på forskjellsbehandling og hudfarge når de beskriver rasisme. Harald beskriver sin forståelse som følger: *Eeh, kortversjonen: negativ forskjellsbehandling på bakgrunn av hudfarge, etnisitet, hvis jeg ser på min kultur som «superior»*. Dette svaret kan sees i sammenheng med Sandra sitt svar: *Jeg vil jo si at rasisme er jo diskriminering basert på rase da, eller å... behandle mennesker ulikt på bakgrunn av hvordan de ser ut da, ofte*. Oda beskriver også noe av det samme: *Min forståelse av rasisme... det er jo egentlig på en måte å forskjellsbehandle med utgangspunkt i hudfarge, At det er det som er til grunnlag for avgjørelser og handlinger og ytringer*.

Gjennom disse forklaringene ser en hvordan rase som kategori fortsatt har betydning. Dette kommer frem gjennom Sandra sitt svar hvor hun eksplisitt nevner *rase* som en viktig forutsetning for rasisme. De nevnte lærerne legger også vekt på hudfarge, noe som kan peke på at de beveger seg innenfor den tradisjonelle forståelsen av rasisme (Gullestad, 2002:145). Dette kommer av at de utelater flere faktorer som religion og kultur i sine forståelser av begrepet, som er mer typisk i et nyrasisme-perspektiv. Som nevnt i teorien finner en likevel en fellesnevner mellom «den nye» og «den gamle» formen for rasisme, ved at det eksisterer en forestilling om et verdimesig hierarki, hvor noen betraktes som mer verdt enn andre (Rogstad og Midtbøen, 2010:37). Både i Harald, Oda og Sandra sitt svar kommer dette frem ved at de trekker frem *forskjellsbehandling* og *diskriminering* som viktige begreper for å forstå rasisme.

Videre vil jeg ta for meg læreplanutviklernes forståelse av rasisme. Inge er blant dem i denne gruppen som også beskriver rasisme med utgangspunkt i en tradisjonell forståelse: *Ja for jeg tror kanskje vi tenkte mer på å jobbe med diskriminering enn spesifikk rasisme. Jeg tenker at rasisme er på en måte en sånn raseorientert diskriminering.* I likhet med hva de fleste lærerne beskrev, dreier altså Inge sin forståelse av rasisme seg hovedsakelig om diskriminering på bakgrunn av rase. Elin, en av de andre læreplanutviklerne, anvender på den andre siden en bredere forståelse:

Det handler om diskriminering på bakgrunn av etnisitet, fargede kan også, ja vi snakker jo ofte om kulturell rasisme, og i mitt fagfelt så ser vi at mye av den rasismen knyttes til islam som religion. Så jeg tenker rasisme i litt vid forstand, at det ikke bare handler om farge, men handler om det å bli diskriminert med en eller annen type bakgrunn, om det er hvor en er fra eller språket eller, sånn som det fungerer i praksis tenker jeg (*Elin*)

Elins beskrivelse av rasisme kan sees i sammenheng med det nyrasistiske perspektivet. Gullestad (2002:149), som i likhet med Elin, vektlegger hvordan nyrasisme kan omfatte «både mennesker som anses som synlig forskjellige, og mennesker som ikke anses som synlig forskjellige, men hvis kultur og religion anses for å være fremmed». I motsetning til de andre lærerne som beskrev rasisme som diskriminering ovenfor trekk som var synlige, ser en hvordan Elin kobler rasisme ikke bare til farge, men også andre «usynlige» faktorer som kultur og religion. Likevel nevner ikke Elin noe om hvordan rasismen utspiller seg (individuell eller strukturell). Dette er noe den siste informant fra læreplangruppa, Magne, er mer opptatt av:

Ja eh, ja ehh ja rasisme det må jo være både tilfeldig og systematisk forskjellsbehandling på grunn av eeh eeh etnisitet da. Kan vi vel si. Ja for det må ikke være systematisk liksom, det kan være enkelttilfeller som igjen som er et uttrykk for strukturelle utfordringer, selvfølgelig. (*Magne*)

Her ser en at i likhet med lærerne Harald, Sandra og Oda, vektlegger Magne rasisme i form av forskjellsbehandlinger av faktorer som er synlige (etnisitet), noe som knyttes til den klassiske forståelsen av rasisme. Han peker i tillegg på hvordan rasisme kan opptre både individuelt, tilfeldig og systematisk. Oda (en av lærerne) utdyper sin forståelse av rasisme og kommer inn på noe av det samme:

Og at diskriminering føler jeg kanskje, kanskje er litt mer bevisst, mens rasisme er mer iboende i mange uten at de vet, at de tenker på en viss måte uten at de skjønner helt hvorfor, at det ikke er bevisst at en velger å gjøre en handling på grunn av rasisme. (*Oda*)

Dowling (2017:4) viser hvordan nyrasismen gjerne har blitt koblet til noe individuelt, ved at rasisme har vært forstått som uttrykte rasistiske holdninger og handlinger i medmenneskelige situasjoner. Som vist i teoridelen kan rasisme også eksistere på et strukturelt nivå, slik Magne beskriver, ved at problemet kan innebære *strukturelle utfordringer*. Her ser en at de to nevnte informantene (Magne og Oda) beveger seg vekk fra definisjonen hvor rasisme kun lenkes til enkeltpersoner. Deres beskrivelser av rasisme kan dermed sees i sammenheng med rasialisering, som vektlegger hvordan rasisme er forankret i grunnleggende virkelighetsoppfatninger, og fungerer som en bekreftelse på majoritetsbefolkningens selvbilde på et struktur- eller samfunnsnivå (Rogstad og Midtbøen, 2010:38). På den måten kan en knytte disse forståelsene av fenomenet til et rasialiseringsperspektiv (Bangstad, 2017:241), ved at en kan ha rasistiske holdninger eller utføre rasistiske handlinger *uten at det er bevisst*, slik Oda forklarer.

Selv om fagplanutviklerne og lærere generelt har et sterkt anti-rasistisk moralsk standpunkt, kan det og ikke kjenne til de ulike formene for rasisme gi et dårlig grunnlag for å reflektere over hvordan egen oppførsel kan bidra til å skape og forsterke ulikheter (Sande, 2018).

Dermed anser jeg det som viktig å analysere informantenes forståelse av rasismebegrepet, da det gir et godt utgangspunkt for å forstå utvalgets videre argumenter i hvordan de arbeider, eller ikke arbeider, med tematikken i læreplanen og i klasserommet.

4.2 Læreplanutviklernes arbeid med rasisme i fagfornyelsen

Videre i analysedelen vil jeg undersøke nærmere dataene jeg samlet gjennom intervju med **læreplanutviklerne**, for å svare på forskningsspørsmålet om *hvordan læreplanutviklerne beskriver arbeidet med rasisme i fagfornyelsen*. Her vil jeg ta for meg hvordan diskusjonen vedrørende begrepet rasisme så ut i utformingen av fagfornyelsen. Jeg vil også se nærmere på informantenes tanker rundt konsekvenser av å ikke inkludere rasismebegrepet i den nye læreplanen. Avslutningsvis i dette delkapittelet vil jeg analysere refleksjoner rundt homogenitet i læreplangruppene.

4.2.1 Å inkludere begrepet i læreplanen ble for styrende

I intervjuet stilte jeg spørsmål ved om det hadde vært en diskusjon hvorvidt en skulle inkludere rasisme i læreplanen på ungdomsskolen. Her svarte Magne følgende:

Vi diskuterte om rasisme som begrep skulle stå i planen eller blir det dekket av de andre av kompetansemålene uten at det må stå i seg selv. Må inkludering med, må rasisme med, og da kommer ekskludering og så ja, så da begynte vi å diskutere hvor langt ned skal det gå, hvor overordnet skal planen være, hvor mye stoler vi på lærernes kompetanse til å undervise da, så vi havnet vel på at rasisme ikke skal stå der. (*Magne*)

Slik Magne forklarer, ser det ut til at rasisme var et begrep som ble diskutert i utformingen av de nye kompetansemålene, men at det var vanskelig å finne en balanse mellom hvor konkret en skulle være og hvor mye frihet læreren skulle ha. Elin svarte lignende på samme spørsmål:

Men dette har også vært litt inn i hvordan disse planen ble, altså hvor lite konkret som er nevnt, ikke sant. Og med en gang en begynner å nevne noe konkret, så plutselig er det mange andre ting som også skal inn. (*Elin*)

Også her viser informanten til en slags dominoeffekt, hvor det å inkludere et begrep førte til at det ble naturlig å inkludere flere og flere begreper. Den siste informanten i læreplanutviklergruppa, Inge, beskriver det samme:

(...) Hvis en først begynner å nevne spesifikke begreper, så åpner en dør for hundrevis av interessegrupperinger som vil ha sitt begrep inn (...) Da ville det på en måte bli kontraproduktivt, da ville det blitt en veldig overlessa læreplan. Skulle man ha åpnet døren for alle mulige begrep så ville en stått med en kjempeomfattende... og bestillingen fra Udir var å slanke antall kompetansemål. (*Inge*)

Gjennom svarene som ble gitt av læreplanutviklerne, ser en at alle informantene var opptatt av at fagfornyelsen skulle være en læreplan med mindre konkrete, og mer åpne kompetansemål, hvor lærerens profesjonelle utøvelse skulle ha større frihet. Dette kan sees i sammenheng med Kunnskapsløftet, som fikk kritikk for å være for målstyrt og for å ikke gi lærerne den profesjonelle friheten som lå til grunn for reformen (Imsen, 2016). Som skissert gjennom den presenterte læreplanhistorien, har en sett hvordan læreplanene har vekslet mellom å være strengt styrt med hensyn til både innhold og metoder, og å gi store friheter til den enkelte lærer (Engelsen, 2006). Etter mange år preget av målstyring i LK06, er det derfor ikke overraskende at fagfornyelsen dreier i en retning av større pedagogisk frihet (Karseth, Kvamme, Ottesen, 2020). Til tross for at rasisme har hatt en større plass i læreplanen tidligere, ser en også hvordan teorien beskriver at behovet for veiledning gjennom sentrale læreplaner må sees i sammenheng med lærerens profesjonelle kompetanse (Imsen, 2016:284). I dag er lærere godt utdannet. Gjennom utdanningen og praksiserfaringer kan en tenke seg at lærerne tar med seg mange metodiske verktøy for å håndtere undervisning om rasisme.

Det ser altså ut til at diskusjonen rundt rasismebegrepet i fagplanutviklergruppene i første omgang ikke handlet om hvorvidt rasisme ble ansett som et relevant tema å inkludere i læreplanen eller ikke, men var preget av premissene som allerede var satt for utformingen av fagfornyelsen. Jeg forstod det dermed slik at informantene mente det var liten plass til å inkludere konkrete begreper, slik som rasisme, om læreplanen skulle være forenelig med de nye intensjonene om å være mer åpen og inneholde færre kompetansemål. Likevel ønsker jeg å stille spørsmål ved hvor begrensende rasismebegrepet egentlig er?

Som nevnt innledningsvis er det å definere rasisme ikke en enkel oppgave (Bangstad og Døving, 2015:10). Rasisme utarter seg på ulike måter og rettes mot ulike grupper, fordi rasistiske holdninger begrunnes ulikt ulike steder i verden og til ulike historiske tider. Rasisme er mer enn bare apartheidregimet i Sør-Afrika eller rasesegregeringen i USA. «Rasetenkning» er en underliggende ideologi som preger måten hierarki skapes og lever i beste velgående både på det kulturelle, politiske og sosiale planet (Helland, 2014:130). Rasisme kan altså knyttes til mer enn bare en historisk enkelthendelse som kan gjøres relevant i undervisning under et spesifikt tema. Begrepet kan kontekstualiseres i mange situasjoner i undervisningen. Det at rasisme ble ansett som et for detaljert begrep for læreplanen, kan dermed sees i sammenheng med mine informanternes forståelse av rasisme. Som beskrevet i kap. 4.1, ser en at forståelsen varierte i utvalget.

Osler og Lindquist (2018) forklarer at det å se rasisme som ensbetydende med hudfarge, er en veldig gammel og snever oppfatning av begrepet. Rasismebegrepet bør innebære en forståelse for strukturell og kulturell rasisme, som også er mekanismer for ekskludering og utestenging basert på ulikheter. Om en anvender en bredere forståelse av rasisme, hvor mer enn hudfarge problematiseres, kan det tenkes at fenomenet ikke vil oppleves like styrende og detaljert som fagplanutviklerne beskriver. Selv om alle informantene i fagplangruppen hadde et sterkt anti-rasistisk moralsk standpunkt, kan det og ikke kjenne til ulike former for rasisme begrense evnen til å reflektere over hvilken plass det burde ha i læreplanen. I diskusjonen om rasismebegrepets plass i fagfornyelsen vil det derfor være nyttig å inkludere flere forståelser av hvordan moderne former for rasisme henger sammen med reelle maktforhold som sirkulerer i samfunnet. Dette er store og åpne temaer som kan anses å være forenlig med den nye læreplanens intensjoner om mindre styring for den enkelte lærer.

4.2.2 En selvfølge å inkludere rasisme i undervisningen

Informantene i læreplangruppa uttrykte altså en felles opplevelse av at det ikke var «plass» til rasisme i de nye læreplanene. Videre var jeg derfor interessert i hvordan læreplanutviklerne trodde mangelen på begrepet kom til å prege undervisningen om temaet:

Meg: Er det sånn at du tenker at det på en måte ikke er behov for å nevne begrepet?

Inge: Eeh ja altså det er jo nevnt.

Meg: Ja, men på ungdomsskolen tenker jeg da, hvor jeg undersøker?

Inge: Jeg tror på en måte altså at det er naturlig å ta det opp i forhold til kompetansemål på ungdomsskolen. (...) En skal virkelig omgå mye rart hvis en ikke kommer inn på dette med rasisme, for å realisere det og det kompetansemålet. Selv om rasisme ikke er uttalt i selve kompetansemålet.

Det ser ut til at Inge mener at rasisme er et tema det undervises i, uavhengig av hvordan det omtales i læreplanen. Denne forståelsen kan sees i sammenheng med hans tidligere svar (kap. 4.1), hvor han beskriver at rasisme blir dekt av begrepet diskriminering. Jeg forstår det dermed slik at Inge anser rasisme som et relevant fenomen å undervise om, til tross for at han mener at det ikke er et behov for å inkludere rasisme som eksplisitt begrep i læreplanen (selv om begrepet diskriminering heller ikke er nevnt i noen av kompetansemålene for samfunnsfag på ungdomstrinnet). Magne har noen likhetstrekk i sin beskrivelse av konsekvenser ved å utelate begrepet, men skiller seg fra Inge ved at han stiller spørsmålsteget ved rasismens relevans i skolen nå og i fremtiden:

Men hvor mye, vi kan jo tenkes oss at samfunnsutviklingen går slik at det vil være mindre av rasismen, og hvor mye finnes det av det i forhold til hva det var før liksom? Og da må jo planen være slik at den skal jo gjelde om 10 år også og da. Så da ble det vel til at rasisme ikke ble nevnt eksplisitt, men det skal godt gjøres å snakke om minoritet og majoritet og maktstrukturer og kulturforståelser uten å nevne dette da. (Magne)

Inge og Magne mener altså at rasisme vil tematiseres i ungdomsskolen (*det skal godt gjøres å ikke nevne dette [rasisme]*), til tross for at begrepet ikke nevnes eksplisitt. Som beskrevet tidligere, og skissert i teoridelen, er det flere av kompetansemålene for samfunnsfag i ungdomsskolen hvor det kan oppleves naturlig å inkludere rasisme (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dermed kan det tenkes at det ikke er problematisk at rasisme ikke står eksplisitt i læreplanen for ungdomsskolen. Her kan en igjen trekke inn teori om hvordan læreplanen skal fungere som veiledende og ikke styrende ovenfor lærerne (Imsen, 2016:287). Den presenterte teorien peker på at en må stole på hver enkelt lærer sin profesjonalitet, og en kan derfor forstå det slik at en også må kunne stole på at tematikk om rasisme blir formidlet til hver enkelt klasse. Likevel ser en at det eksisterer ulike holdninger til hvilken relevans rasisme har i læreplanen (*samfunnsutviklingen går slik at det vil være mindre av rasisme*). Dette kan sees i sammenheng med hvordan en forstår rasismebegrepet, men også hvordan debatten rundt rasisme i Norge har sett ut.

Helland (2019:12) skriver at rasisme har blitt et begrep som nesten ikke brukes i Norge i dag, nettopp fordi de fleste oppfatter seg selv som ikke-rasister. Dette kan hjelpe en til å forstå Magne sitt svar hvor han stiller spørsmålet: *hvor mye finnes det av rasisme, sammenlignet med hva det var før?* Det eksisterer en generell tendens til å tenke at rasisme ikke er et problem i Norge. Den norske selvforståelsen av rasisme preger oss på den måten at vi anser oss selv som et fredsbyggende land, og rasisme som et tilbakelagt fenomen (Gullestad, 2002:142). En kombinasjon av en oppfatning av at rasisme bare inkluderer den klassiske tilnærmingen (intensjonell diskriminering basert på synlige faktorer), og en tendens til å oppfatte Norge som et land uten rasister, kan hjelpe en til å forstå hvorfor rasisme ikke nødvendigvis oppleves som et spesielt relevant begrep å inkludere i læreplanen. En ser altså at svarene er kontrastfylte ved at en både tar for gitt at rasisme er et begrep som adresseres i skolen, samtidig som en ser en svak tendens til å anvende begrepet i en norsk kontekst.

Det at rasisme utelates av læreplanen på bakgrunn av at tematikken oppleves som en selvfølge å undervise om, eller på grunn av at tematikken oppleves mindre aktuell idag, kan være problematisk. Teorien beskriver at lærere vil mangle hjelpemidler for å håndtere utfordringer knyttet til rasisme, hvis fenomenet ikke oppfattes som relevant for den enkelte lærer og den enkelte skole (Osler og Lindquist, 2018:35). Rasisme finnes, og det eksisterer en betydelig forskningslitteratur som viser hvordan rasisme og diskriminering fungerer på en rekke nivåer i Norge, fra holdninger hos folk til praksiser i arbeidslivet (Helland, 2019:12) Selv om Magne mener at samfunnet kan gå i en retning hvor det vil bli mindre rasisme og at planen skal kunne gjelde om 10 år, kan det å ikke anerkjenne at rasisme er et problem i dagens samfunn gjøre at utfordringene rundt rase og rasisme ikke forsvinner, men tvert imot blir forstørret (Bangstad og Døving, 2015; Helland, 2019).

Elin sitt svar står i kontrast til Inge og Magne, da hun er kritisk til hvordan utfallet av fagfornyelsen med hensyn til rasisme faktisk ble, og hvilke konsekvenser dette kan ha for undervisningen:

Jeg er veileder for masterstudenter som skriver oppgaver for Dembra, mange holder på med lignende problemstillinger. Gjennom disse ser man at det ikke er mye undervisning om rasisme, eller at den knyttes opp til noe i fortiden. Så der tror jeg det er et stort hull i mye undervisning, som selvfølgelig læreplanen kunne vært med på å løfte frem, og ikke gjør i den grad. *(Elin)*

Videre sier hun:

Eeh, men, men ja, vi har absolutt tenkt det som en viktig del av faget, men da mye knyttet til kanskje litt løsere og kanskje litt typisk norsk «softere» og jobbe med respekt og toleranse, og mot fordommer, at du bruker den snille versjonen da. Og det er ikke gitt at det er, at det er, er det riktige altså. *(Elin)*

Elin beskriver at hun ikke tenker at det er en selvfølge at begrepet rasisme kommer opp i undervisningen, til tross for at hun anså det som en viktig del av faget da hun arbeidet med fagplanene. Hun poengterer hvordan det som regel blir brukt en «softere» og «typisk norsk» tilnærming, ved at en heller jobber med andre begreper som respekt og toleranse for å belyse rasismeproblematikken. I Norge har det vært tradisjon for å bruke andre ord som mangfold og superdiversitet for å beskrive mangler i samfunnet, men dette er nødvendigvis ikke tilstrekkelig (Osler og Lindquist 2018:28). Selv om det er viktige begreper, beskriver Ching-Ramirez og Solhaug (2014:238) videre at det eksisterer en fare ved å utelate begrepene rase

og rasisme når en skal beskrive inkluderings- og ekskluderingsprosesser i skolen og i samfunnet, da forhold av vesentlig betydning ikke blir belyst. En ser altså at teorien er tydelig på at rasisme er et begrep som burde adresseres i skolen, men at tradisjonen for hvordan en har pratet om tematikken i Norge, samt hvordan en forstår begrepet, kan ha preget rasismetematikens relevans i gruppene som utviklet læreplanen. Empirien og teorien er motsetningsfylt – på den ene siden ønsker en å gi friheter til lærerne med mindre konkrete kompetansemål, samtidig som en anerkjenner at det eksisterer et behov for belyse problematikk knyttet til rasisme i skolen.

4.2.3 En læreplan utviklet av en norsk majoritet

Avslutningsvis stilte jeg spørsmål ved informantenes tanker rundt sammensetningen av læreplangruppene. Dette var en tanke som slo meg etter jeg hadde gjennomført det første intervjuet med Inge. I dette intervjuet kom det frem at han hadde arbeidet mye med samisk tematikk, og var opptatt av det samiske perspektivet sin plass i læreplanen. Da Inge beskrev hvilke temaer som var sentrale i utformingen av den nye læreplanen, svarte han følgende:

... Det ble jo mye fokus på det samiske på et vis. Sametinget hadde jo også sine representanter inn og det skjedde jo også det at sametinget hadde høringsrunder på utkast osv. Det ble jo litt sånn diskutert, for det var jo ikke alle som hadde den samme forståelsen av det samiske og hvorfor det skulle ha sånn plass. *(Inge)*

Videre beskriver han:

Jeg har jo f.eks. jobbet mye med dette med samisk i samfunnsfag og ... og det har jo vært en del i læreplanverket siden 1974, men jeg opplever jo nesten selv... så er det jo en stor kunnskapsløshet blant mange lærere og nærmest blir litt stereotypisk det som undervises, selv om læreplanen legger opp til et mye mer sånn sammensatt bilde. *(Inge)*

Ved å inkludere denne beskrivelsen ønsker jeg å sette fokus på hvordan holdningene var til det å inkludere et urfolkperspektiv i fagfornyelsen, sammenlignet med andre minoritetsperspektiv. Til tross for at det har vært et politisk initiativ å sikre samisk kunnskap inn i alle fagene, beskriver Inge at undervisningen i mange tilfeller ikke har vært tilstrekkelig. Dette er interessant, spesielt med hensyn til at noen av læreplanutviklerne i utvalget mente rasisme ble tematisert i stor nok grad i undervisningen, uavhengig av hvordan begrepet ble omtalt i læreplanen. En kan derfor stille spørsmålstegn ved om rasisme hadde fått større fokus dersom andre minoritetsperspektiv også var inkludert blant læreplangruppene, på samme måte som det samiske. Elin belyser noe av den samme problematikken:

- Meg: Har du noen tanker om at, eeh, at kanskje rasisme og en annen type kunnskap hadde fått en annerledes plass, hvis den gruppen som utformet disse målene hadde sett annerledes ut?
- Elin: Ja det tror jeg nok godt at, at, eeh, ja. Det tror jeg absolutt at det kunne at, hvis man hadde fått en annen fordeling i læreplangruppene, eller en større representasjon eller hva man skal si. Det er sånn typisk at det, urfolkperspektivet har vært veldig politisk inn her, sånn at det har vært veldig ivaretatt. Og det kunne man jo veldig godt å ha tenkt seg i forhold til andre minoritetsgrupper. Så ja, så der er det stort problem i hele den norske akademia, at det fortsatt er litt vel blendahvitt.

Det ser altså ut til at læreplanutvikleren Elin var positiv til tanken om å inkludere flere minoriteter i gruppene som var med på å utvikle læreplanen. Magne svarte følgende på samme spørsmål:

Min gruppe og resten av de andre gruppene er hvite akademikere med eehm, liten reell yrkeserfaring og lite erfaring med marginalisering på noe som helst område, vellykkede folk som har taklet skolesystemet bra (...) Ingen kunne tenke seg, det er jo ingen som driver med rasisme lenger, det jo er ingen som røyker lenger heller, ingen som kjører dieselbil. Så det der er et helt klart en utfordring som sikkert burde vært adressert mer, men jeg tror at alle vi som var med var bare så lykkelige over å være med at vi tenkte ikke over på de problemstillingene, vi. Eeeh, så det, men der, ja der tror jeg du har et veldig bra poeng. (*Magne*)

En kan analysere disse svarene ved å ta i bruk den kritiske teorien som stiller spørsmåltegn ved hvordan og hvorfor politikken og praksisen har blitt etablert (Cox og Sinclair, 1996:89). For å forstå rasisme sin manglende plass i læreplanen er det altså ikke bare relevant å undersøke forståelser av begrepet, men også hvilke stemmer som kommer til syne når en utformer nye læreplaner. Informantene reflekterte over hvordan deres egen bakgrunn var med på å prege hvilken kunnskap som fikk plass i fagfornyelsen, en bakgrunn som fremstod som nokså homogen (*hvite akademikere*). Det ser altså ut til at det er den dominerende gruppen i samfunnet som har fått legitimitet og kraft til å fremme forslag til endring, utvikle kunnskap og forvalte verdier for fellesskapet i utformingen av fagfornyelsen. Magnes utsagn: *Det er jo ingen som driver med rasisme lenger, det jo er ingen som røyker lenger heller, ingen som kjører dieselbil* er nok satt på spissen. Dette gir likevel en indikasjon på at gruppen som har fått plass i utformingen av læreplanen i den norske skolen, er en gruppe som sjelden, om ikke aldri, selv har blitt utsatt for marginalisering.

Videre kan en trekke inn den kritiske hvithetsteorien som peker på hvordan hvithet forblir den nøytrale usynlige kategorien, da «hvit» kunnskap fremstilles som universal, mens «den andre rase» defineres (Dowling, 2018:13). Dette ser en også gjennom mine informanters beretninger, ved at de i gruppa ikke hadde reflektert over sammensetningen: *Vi som var med var bare så lykkelige over å være med, at vi tenkte ikke over på de problemstillingene.* Det kritiske hvithetsperspektivet ønsker å fremheve hvordan *hvithet* også er med på å prege ens oppfatning av samfunnet. Derfor er det viktig å stille spørsmål ved den forståelsen læreplanutviklerne har av seg selv som nøytrale og som representanter av en felles norm. Ved at de ikke hadde tenkt over sammensetningen, kan det se ut til at de overser hvithetens overlegenhet i refleksjoner rundt rasismebegrepets relevans i fagfornyelsen.

Målet her er ikke å fremme hvithet som en essensiell «rasekategori», men heller bidra til antirasistisk lærdom. Læreplanen burde derfor sees i sammenheng med de komplekse og kompliserte samfunnsforholdene som den eksisterer i (Apple, 1990), og det er synd om gruppene som representerer læreplanen ikke reflekterer disse samfunnsforholdene. Dersom flere av læreplanutviklerne kom fra en minoritetsbakgrunn, er det ikke usannsynlig at rasisme kunne fått en større plass i læreplanen. Jeg mener dermed at de presenterte teoriene reiser noen viktige spørsmål ved å granske nyanser og gjøre en kritisk analyse av hvithetens overlegenhet i utviklingen av de nye læreplanene. På den måten får en frem synspunkter og perspektiver som læreplanutviklerne nødvendigvis ikke har tenkt over selv – men som kan være viktig for å forstå rasismebegrepets manglende plass i læreplanen for ungdomsskolen.

4.3 Fagfornyelsens betydning for lærerens arbeid med rasisme

Videre i analysen vil jeg undersøke nærmere empirien jeg samlet blant **lærerne** i utvalget. Gjennom dette kapitlet vil jeg altså forsøke å svare på mitt forskningsspørsmål om *hvilke tanker lærerne har rundt fagfornyelsens betydning for undervisning om rasisme?*

I skrivende stund har den nye læreplanen vært operativ i skolen i under et år, og er heller ikke ferdig implementert på alle trinn i ungdomsskolen og videregående. Det kan dermed tenkes at det er tidlig for aktører på ulike nivå å gjøre systematiske erfaringer med, og refleksjoner over, den pedagogiske tolkningen som danner basis for fagfornyelsen. Derfor kan det også være vanskelig å peke på reelle endringer i undervisningen om rasisme i den nye læreplanen, sammenlignet med undervisning om rasisme i Kunnskapsløftet. Til tross for den korte levetiden til fagfornyelsen mener jeg likevel det er hensiktsmessig å inkludere hvilke

erfaringer lærerne har gjort seg med den nye læreplanen så langt, da dette kan gi noen indikasjoner på hvilken betydning fagfornyelsen kan ha for undervisning om rasisme i ungdomsskolen.

4.3.1 Med stor valgfrihet kommer store variasjoner

På spørsmål om rasisme burde hatt en mer fremtredende plass i læreplanen for ungdomsskolen forklarte Martin: *Det som er typisk med fagfornyelsen, så snakker jeg om målene til samfunnsfag, er at det er fokus på at det skal være større og mer åpne mål, og det er jo et tveegga sverd.* De andre lærerne beskrev også at fagfornyelsen la mindre føringer for hvilke temaer som måtte inn i undervisningen. Likevel var det felles for de fleste lærerne at de ikke oppfattet at undervisningen om rasisme, eller i hovedsak undervisning om tema som kan knyttes til rasisme, hadde endret seg betydelig etter innføringen av den nye læreplanen. Sandra vektla også valgfriheten da jeg stilte henne spørsmål hvorvidt rasisme burde hatt en mer fremtredende plass:

Det kommer veldig an på læreren da, og måten læreren velger å fokusere på disse kompetansemålene, men jeg føler at jeg selv, eller hvert fall det teamet her på samfunnsfag ivaretar dette begrepet i stor grad (...) Men jeg vet jo ikke om dette gjelder alle læreres tolkning av kompetansemålene. (*Sandra*)

Her ser en at lærerens oppfatning av læreplanen samstemmer med hvordan fagplanutviklerne beskrev arbeidet med læreplanen, nettopp at den skulle inneholde færre og mer åpne kompetansemål. Dette beskriver informantene som både positivt og negativt for rasismens plass i undervisningen. Sandra peker videre på at hun ikke vet hvordan andre lærere tolker kompetansemålene. Dette kan sees i sammenheng med hvor åpen den nye læreplanen er, og at hun dermed mener det kan være vanskelig å si noe om rasismeundervisningen på andre skoler. Videre nevner hun at det ikke bare er hun selv, men at hele *teamet* på samfunnsfag ivaretar begrepet i stor grad. Gjennom teoridelen presenterte jeg hvordan en arbeider med læreplanen på et lokalt nivå. Imsen (2016:294) skriver at åpne læreplaner legger større ansvar på skolen og lærerens selvstendige fantasi og kreativitet for å realisere den. Det kan dermed tenkes at arbeidet som skjer på det lokale nivået, altså på skolen og i team, blir ekstra viktig for å sikre undervisning om rasisme. Martin er på den andre siden mer sikker på at rasisme vil dukke opp i undervisningen, uavhengig av hvordan læreplanen ser ut:

Jeg tror ikke det er noen fare for at rasisme vil bli utelatt. En skal lete lenge etter en samfunnsfaglærer som ikke på noe som helst vis diskuterer rasisme som problematikk. Man må kunne stole på at det finnes dyktige fagfolk. Og det er jo en del av autonomiteten til oss lærere, at vi må kunne få lov til å vinkle ting slik vi vil. Vi er i stand til å håndtere dette her. Det er vi. (*Martin*)

I likhet med Martin beskriver også Harald at han ikke er bekymret for at undervisningen om rasisme skal utgå: *Ehm, jeg er i utgangspunktet ikke så veldig redd for det at, ettersom at rasisme ikke står skrevet så vil det gå litt i glemmeboken, nei, jeg er ikke så sikker på det. Jeg er litt optimist.* Som presentert gjennom kapittel 4.2.2, beskrev flere av læreplanutviklerne at rasisme ville få plass i undervisningen, uavhengig av om begrepet ble nevnt i læreplanen. En ser at flere av disse tankene nå går igjen blant lærerne i utvalget. Altså at lærerne også mener at det undervises om rasisme på ungdomsskolen, uavhengig av om det står eksplisitt i planen.

Den presenterte læreplanteorien peker på at det er viktig å være bevisst på hvordan læreplanen eksisterer i ulike nivåer basert på hvordan den anvendes. *Den formelle læreplanen* som blir offentlig vedtatt, kan anses å være et kompromissprodukt, slik læreplanutviklerne beskrev. Dette fører til et stort tolkningsrom og ulike perspektiver for lærerne som skal ta den i bruk (Imsen, 2016:279). Dermed er det relevant å inkludere perspektivet på *den oppfattede læreplanen* i analysen av lærerutvalget sine svar. Den oppfattede læreplanen handler om hvordan læreplanen blir tolket av ulike aktører som lærere og skolen (Imsen, 2016:280). Ved å inkludere et slikt perspektiv kan en forså at det eksisterer store forskjeller i lærernes syn på rasismebegrepets plass i fagfornyelsen, da de ulike lærerne har ulike måter å realisere læreplanen på. Martin og Harald tolker kompetansemålene dithen at rasisme inngår som en selvfølge, selv om begrepet ikke nevnes eksplisitt. Det kan tenkes at en mer spesifikk læreplan kunne vært hemmende og styrende, og dermed kommet i veien for god undervisning om temaet. Martin og Harald legger videre vekt på at de tror dette er en tanke som går igjen hos alle (samfunnsfag)lærere, til tross for at planen er så åpen. Likevel er det sannsynlig å tro at den oppfattede og gjennomførte læreplanen kan se svært forskjellig ut. Dette er noe Oda, den siste lærerinformanten, utdyper:

Jeg tenker at den nye læreplanen legger mindre føringer på konkrete temaer (...) Så det gir oss valgmuligheter, men det gjør nok at det blir veldig geografisk bestemt hvem som prater om det [rasisme] og ikke. Okei så alle som bor på Stovner, Grorud, Furuseth, alle disse stedene, der er det nok masse i fokus, men steder som Oslo vest ikke like mye. Dessverre. Ehm, det tror jeg da. (*Oda*)

I kontrast til de andre lærerne i utvalget er Oda den eneste som er kritisk til at rasisme ikke nevnes eksplisitt i læreplanen for ungdomsskolen. Det hun forteller kan sees i sammenheng med noe av den presenterte forskningen. Solhaug og Osler (2017) beskrev at deres undersøkelse om forståelse av rase og mangfold, ble oppfattet som mest relevant for skoler med stort mangfold. De forklarte at det var en utfordring at enkelte av lærerne i undersøkelsen var av den oppfatning at problemene ikke var passende emner for debatt, med mindre skolen var eksplisitt «multikulturell» (Osler og Lindquist, 2018:23). Oda jobber på en privat ungdomsskole, noe som kan være med på å påvirke mangfoldet. Hun forklarer videre: *hvis man hadde jobbet på Stovner så hadde situasjonen sikkert vært helt annerledes, for denne skolen her er ganske rettet og det koster jo ganske mye å gå her, så det er en ganske spesifikk elevgruppe da, det vil forme litt den samtalen.* Her ser en hvordan Oda beskriver at rasismetematikken får ulik relevans basert på geografi og elevens bakgrunn. Hun er kritisk til at klasser som fremstår som mer homogene, og hvor tematikken kanskje ikke oppleves like aktuell, får mindre fokus på rasisme, enn hva såkalte multikulturelle skoler får. Hun beskriver videre hvordan læreplanen kunne bidratt til å løse en del av denne problematikken:

For det første så tenker jeg at lærere er veldig gode til å forholde seg til læreplaner, så hvis det hadde vært spesifisert mer i læreplanen så må man forholde seg til det og det vil jo igjen gjøre at skolene må lære opp lærerne, så jeg tenker at det er en, på en måte, at det er en dominoeffekt der. (Oda)

Disse tankene kan være med på å understreke behovet som eksisterer for å utdanne hele befolkningen i temaer som har med rasisme og mangfold å gjøre, slik Osler og Lindquist (2019:23) beskriver. En ser likevel at hvor det for noen lærere var helt utenkelig å realisere enkelte av kompetansemålene uten å nevne rasisme, kan dette på andre skoler være en tematikk som i stor grad er fraværende. Til tross for at flere av lærerne beskrev at rasisme var ble inkludert i undervisningen, kan det likevel se ut til at geografi, og lærerens og elevmassens bakgrunn, er avgjørende faktorer for hvorvidt det undervises om temaet, da begrepet ikke er nevnt i læreplanen for ungdomsskolen.

4.3.2 En nølende bruk av rasismebegrepet

Gjennom dette prosjektet ville jeg altså undersøke lærernes tanker om hvordan fraværet av rasisme i læreplanen påvirket undervisningen om temaet. I den sammenheng var jeg interessert i å høre hvordan lærerne i utvalget mer konkret beskrev undervisningen om rasisme. Beskrivelsene de ga om hvordan undervisningen så ut, ble bare en liten del av et

lengre intervju, og jeg hadde heller ikke mulighet til å gjøre observasjoner i klasserommet på de ulike skolene. Innsynet jeg fikk i hvordan de ulike lærerne underviste om rasisme var dermed begrenset. Dette, sett i sammenheng med at kompetansemålene i fagfornyelsen bare har vært i bruk en kort stund, er med på å innskrenke min forståelse av hvordan den nye læreplanen konkret påvirker undervisningen om rasisme. Likevel mener jeg det er interessant å analysere lærerens beskrivelser i bruken av selve begrepet i undervisningen, da dette kan gi en indikasjon på hvilke premisser læreplanen gir, eller burde gitt, vedrørende rasismetematikken.

Til tross for at de fleste lærerne beskrev gode undervisningsopplegg som kan knyttes til tematikken, var samtlige noe mer nølende da jeg stilte spørsmål om de hadde tatt i bruk begrepet rasisme eksplisitt i sin undervisning. Oda, som tidligere hadde vært kritisk til at begrepet ikke var inkludert i læreplanen, fortalte følgende:

Det er temaer som kommer opp, men i KRLE vil jeg *ikke* si at jeg har pratet veldig bevisst ut fra det eller at det har vært en målsetting med undervisningsopplegget, det har heller vært en spontan ting man har kommet inn på. (Oda)

En ser altså at tematikk rundt rasisme får plass i undervisningen, men at det var tilfeldig hvorvidt rasismebegrepet blir anvendt. Harald beskriver også at begrepet ikke har vært så fremtredende:

Men ikke i så stor grad i engelsken faktisk, det kunne jeg kanskje ha gjort men, eeh, kanskje noen ganger så lar du dem, dem er veldig bevisst på det elevene, også de som går i 8., så skjønner dem hva som er hva her. (Harald)

Harald mener altså at til tross for at begrepet kan være fraværende i undervisningen, så er elevene svært bevisst på tematikken. Sandra beskriver noe av det samme:

Det er vel, eeh, mer sånn integrering, inkludering, det motsatt vinkel da, så det kan jo hende at vi liksom har fokusert på motsatt ende av skalaen hvis du skjønner, at det er derfor det ikke blir nevnt. Selv om vi ikke har en spesifikk time om det, men at det ofte, det er noe som tas opp kontinuerlig. (Sandra)

Det Sandra beskriver går igjen i hva Elin (fagplanutvikleren) forklarte om hvorfor begrepet ikke ble inkludert i fagfornyelsen: *en knytter gjerne rasisme til en løsere og litt snillere versjonen, en typisk norsk og «softere» tilnærming* (se kap 4.2.2). Bangstad og Døving

(2017:25) skriver at det er problematisk om en ikke anerkjenner rasisme når en tilnærmer seg tematikken, og dekker over problematikken med andre bestemte retoriske uttrykk. Ved å ikke inkludere kunnskap og holdninger om rasisme i opplæringen av barn og unge, kan rasisme bli vanskelig å adressere i skolen og ellers i samfunnet. Dette kommer som nevnt av at andre begreper nødvendigvis ikke forklarer strukturelle forskjeller som kommer til syne ved bruk av begrep som rase og etnisitet (Osler og Lindquist, 2018:25). Harald mener videre at rasisme er et tema som elevene er svært bevisst på, men en ser likevel at lærerne beskriver at selve begrepet rasisme er noe som i liten grad blir brukt i undervisningen.

Til tross for at en underviser om tematikk som kan knyttes til begrepet, er tradisjonen for å diskutere temaet svak i Norge (Rogstad og Midtbøen, 2010; Helland 2019) Dette kan være med på å belyse at tema som omhandler rasisme ikke er en selvfølge for elevene, spesielt om en faktisk ikke bruker begrepet. Det kan dermed tenkes at det er problematisk at rasisme ikke er nevnt i læreplanen, om lærerne ikke har et bevisst forhold til hvordan de anvender begrepet. Spesielt om tendensen er at begrepet i liten grad blir inkludert i undervisningen.

4.3.3 Rasismetematikkens relevans i skolen etter 2021?

I 2019 skrev jeg bachelor om hvordan lærere underviste om rasisme, og da beskrev informantene en litt annen holdning til begrepet. Rasisme var noe betent, noe som var vanskelig å håndtere, og noe elevene ikke kjente seg igjen i (Lysvik, 2019). Det har skjedd flere hendelser det siste året som kan være med på å forklare hvorfor noen av lærerne i dette utvalget beskriver undervisning om rasisme på en annerledes måte.

Politidrapet på George Floyd i mai 2020 startet Black lives matter-bevegelsen, og ga rasismebegrepet en ny betydning – både nasjonalt og internasjonalt. Her til lands vil også 2021 være et spesielt år. I januar var det 20 år siden drapet på Benjamin Hermansen, og 22. juli i år vil vi markere at det er gått 10 år siden angrepet på regjeringskvartalet og Utøya hvor til sammen 77 mennesker mistet livet. Tematikken rundt rasisme har altså endret seg i 2021, og de fleste lærerne i utvalget har omtalt undervisning om rasisme med selvsikkerhet, til tross for ulik anvendelse av selve begrepet. Med bakgrunn i mine erfaringer fra bacheloren hvor rasismebegrepet opplevdes som fjernt, stilte jeg meg kritisk til at rasisme ikke var omtalt i den nye læreplanen for ungdomsskolen. Rasismebegrepet blir nå aktualisert gjennom aviser, på sosiale medier og enkeltpersoner står frem med sine historier, men hva skjer med tematikken i skolen om mediefokuset rundt rasisme forsvinner?

Jeg ville derfor høre hvilke tanker lærerinformantene hadde om rasisme i undervisningen i fremtiden, og ønsket at de skulle reflektere rundt begrepets aktualitet i skolen dersom rasisme ikke hadde vært like fremtredende i media, også med hensyn til at begrepet ikke inkluderes i læreplanen for ungdomsskolen. Martin var en av lærerne som likevel holdt fast ved at det ikke var nødvendig å nevne begrepet eksplisitt i læreplanen:

Jeg tror at vi til enhver tid skal ta det som er aktuelt, jeg tror at for å gjøre elevene bevisst på en god måte så skal vi ikke nødvendigvis ta frem BLM om 5 år. På samme måte som vi ikke nødvendigvis nå tar for oss krigen på Balkan, men tar for oss lignende konflikter som er mer fersk, sånn vil det alltid være. (*Martin*)

Martin løfter det frem som positivt at læreplanen er så åpen, noe som gjør at en har mulighet til å inkludere det som er dagsaktuelt i undervisningen. Harald er også enig med Martin om at rasisme ikke kommer til å forsvinne fra undervisningen, selv om temaet ikke er like aktuelt i media. Han mener videre at problematikken rundt begrepet er tydelig og arbeides med kontinuerlig:

Jeg synes at læreplanverket og samfunnet generelt er veldig tydelig på at dette ikke er greit, selv om en kanskje ikke lykkes som samfunn, så synes jeg at de overordnede verdiene i samfunnet vårt er tydelig på at dette ikke er greit. Vi vil jo retning av et samfunn hvor dette [rasisme] ikke er et problem, det tror jeg genuint at samtlige politikere på stortinget mener. (*Harald*)

Til tross for at læreplanen nødvendigvis ikke kan løse alle utfordringer som omhandler rasisme, er jeg uenig i at samtlige politikere på stortinget arbeider for å minske problemet. Ved å gjennomføre søk på eksempelvis offisielle Facebook-sider til profilerte politikere får man enkelt innsyn deres holdninger til tematikken. 21. april skrev Per Willy Amundsen, som sitter i justiskomiteen på Stortinget: *Derfor velger jeg å omfavne begrepet «islamofob», enn så uredelig politisk konstruksjon det er* (Personlig kommunikasjon, 21. april 2021). 9. mai 2021 holdt Sylvi Listhaug sin første tale som leder for Fremskrittspartiet. Der gikk hun hardt ut mot bruken av strukturell rasisme: *Det er et begrep vi aldri har vært kjent med i Norge. For det er ikke sant. Norge er et av de frieste, beste landene i hele verden – for alle* (Haakonsen, 2021). Til tross for at selve begrepet «strukturell rasisme» er omdiskutert i Norge, avviste hun videre alle former for rasistiske strukturer i det norske samfunnet.

Det empirien viser i form av uttalelsen: *samfunnet generelt er veldig tydelig på at dette ikke er greit*, er en holdning hvor en tror at rasisme ikke er en utfordring i Norge, og er noe som har gått igjen i mine informanters svar, både blant lærere og læreplanutviklerne. Dette til tross for det økende fokuset rasisme har fått det siste året. Jeg mener disse utsagnene er relevant for studiets forskningsspørsmål, da det å ta for gitt at samfunnet går i en retning hvor rasisme ikke er greit kan tenkes å påvirke undervisningen om tematikken – spesielt når rasisme ikke nevnes i læreplanen. Om en vil i en retning hvor rasisme ikke er et problem, slik Harald beskriver, må en starte med nettopp å anerkjenne at rasisme er et problem og ha kunnskap om de ulike formene fenomenet opptrer i (Bangstad og Døving, 2017:25).

Sandra og Oda beskriver noen refleksjoner rundt rasismebegrepets plass i undervisningen i fremtiden, som står i kontrast til Martin og Harald sitt svar, ettersom de er mer kritisk til hvordan tematikken kan komme til å se ut. Sandra beskriver følgende:

Jeg kan ikke love at jeg ikke hadde hatt like mye fokus på det om det ikke hadde vært så samfunnsaktuelt som det er nå da. Ehm, så det er... hadde jo vært fint å ha det mer sikret... eh i forhold til det det er nå. Nå har det jo kommet mye frem i media i det siste, men vi vet jo at det alltid vil finnes, eller eksistere uansett. (Sandra)

Gjennom Sandra sitt svar ser en det at rasisme har vært spesielt samfunnsaktuelt det siste året, har bidratt til at tematikken har fått større plass i undervisningen. Hun reflekterer også over at rasismeproblematikk er like tilstedeværende for de som opplever det, uavhengig av hvordan det omtales i media. Oda utdyper dette videre:

Nei jeg synes jo det er viktig hele tiden, men jeg tror dessverre at det ikke blir snakket like mye om når det ikke skjer ting, så det er jo litt dumt at det må jo på en måte, at slik som med George Floyd, at en må miste livet for at man skal prate om det, det skal jo ikke gå an egentlig. Så ja, så absolutt, jeg frykter at det blir glemt når det ikke skjer ting. (Oda)

Det at rasisme aktualiseres i media kan en bruke som grunnlag for å analysere og motarbeide rasistiske strukturer og praksiser, og det danner et godt utgangspunkt for ny kunnskap og læring i fremtiden. Likevel kan det tenkes at fokuset rasisme har fått etter hvert vil minke, noe som igjen kan påvirke undervisningen. Dette er noe både Sandra og Oda peker på som en mulig realitet: *at rasisme blir glemt når det ikke skjer ting, men at rasisme vil fortsette å eksistere*. Den kritiske raseteorien ønsker å erkjenne at rasisme har stor betydning for manges daglige liv, på tross av at mange aldri selv har opplevd dette (Harlap og Riese, 2014).

Også her kan en trekke inn det kritiske hvithetsperspektivet for å analysere hvilken kunnskap som kan komme til å bli vektlagt i klasserommet. Det er altså en tendens i Norge å unngå skjæringspunktene mellom hvithet, sosial klasse, kjønn og seksualitet i tildelingen av de sosiale godene (Dowling, 2018:4). Implisitt kan elevene bli utsatt for «fargeblindhet» (Harlap og Riese, 2014:210) og dette skaper et dårlig utgangspunkt for ny kunnskap og læring om forhold som har med rasisme å gjøre. Skolen spiller derfor en viktig rolle når det kommer til å bryte praksiser som favoriserer enkelte grupper i samfunnet. Av den grunn mener jeg det er verdt å belyse om sider ved undervisningen er tilstrekkelig og kommer til å være det i fremtiden, når begrepets aktualitet minsker i media, og rasisme ikke er sikret plass i læreplanen for ungdomsskolen.

5.0 AVSLUTNING OG KONKLUSJON

I forrige kapittel analyserte jeg viktige sider ved empirien jeg samlet gjennom intervjuene, og forsøkte å belyse ulike sider ved min problemstilling:

Hva er begrunnelsene for at rasisme ikke er nevnt i den nye læreplanen for ungdomsskolen, og hvilke perspektiver har lærerne på fagfornyelsens betydning for undervisning om temaet?

For å undersøke problemstillingen har jeg benyttet tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke forståelser har læreplanutviklerne og lærerne av rasismebegrepet?*
- 2) Hvordan beskriver læreplanutviklerne arbeidet med rasisme i fagfornyelsen?*
- 3) Hvilke tanker har lærerne om fagfornyelsens betydning for undervisning om rasisme?*

5.1 Gjennomgang av hovedfunn

Det er flere viktige funn som preger denne oppgaven, og som jeg ønsker å gi ekstra oppmerksomhet til avslutningsvis.

5.1.1 Rasismeforståelse

Det første funnet i denne oppgaven omhandler læreplanutviklerne og lærernes forståelse av rasisme. Til tross for ulike oppfatninger av fenomenet, beskrev mange av informantene rasisme ut fra et tradisjonelt perspektiv, hvor synlige faktorer som hudfarge var sentrale (Rogstad og Midtbøen, 2017). Som vist gjennom teorien favner rasismebegrepet flere forhold enn kun det som omhandler hudfarge og etnisitet. Rasisme kan også innebære at mennesker som ikke anses å være synlig forskjellig, blir diskriminert på bakgrunn av at deres kultur eller religion virker fremmed (Gullestad, 2002). I tillegg er det relevant å forstå rasisme i et rasialiseringsperspektiv, hvor det analytiske fokuset er flyttet fra enkeltindivider og over på samfunnsstrukturelle forhold (Bangstad, 2017). Selv om fagplanutviklerne og lærerne generelt hadde et sterkt anti-rasistisk moralsk standpunkt, kan det at de ikke kjenner til ulike formene for rasisme gi et begrenset grunnlag for å reflektere over hvilken plass begrepet burde hatt i læreplanen og i klasserommet.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven ble jeg overrasket over hvor stor betydning informantenes forståelse av rasisme hadde å si for problemstillingen og de resterende forskningsspørsmålene. Informantenes oppfatning av begrepet preget både læreplanutviklerne og lærerens beskrivelser av hvordan de arbeidet med begrepet på sine arenaer. Dette kom tydelig frem ved at læreplanutviklerne som beskrev en snever oppfatning av rasisme, også anså begrepet som for detaljert til å inkluderes i læreplanen. Det at enkeltindividenes forståelse av begrepet preget hvordan en arbeidet med tematikken, kan være med på å belyse at selv om begrepet hadde vært nevnt i læreplanen, ville undervisningen om tematikken sett svært forskjellig ut. Her spiller altså både lærerens tolkning av den oppfattede og gjennomførte læreplanen (Imsen, 2016:279) og lærernes forståelse av rasisme, en viktig rolle for hvordan rasisme adresseres i klasserommet.

Med bakgrunn i disse refleksjonene har jeg derfor gjort meg opp noen tanker rundt lærer- og lektorutdanningens betydning for undervisning om rasisme. Det at lærere gjennom sin utdanning blir bevisst de ulike formene for rasisme som eksisterer, kan tenkes å være av større betydning for undervisningen om temaet, enn å sikre begrepet plass i læreplanen. I tillegg vil det også være viktig at de ulike skolene har godt samarbeid i teamene og/eller fagseksjonene (Imsen, 2016:294). Dette kan være med på å skape en kultur hvor rasisme blir diskutert konkret, og vil være viktig for begrepets relevans i undervisningen. Både lærerutdanningen og lærerkollegiet er viktige verktøy når det kommer til hvordan å adressere denne tematikken, og det er viktig å belyse at læreplanen ikke er det eneste lærerne har å støtte seg til.

Likevel er det ikke slik at læreplanen er uten betydning. Som Elin, en av læreplanutviklerne, beskrev: *Jeg tror det er et stort hull i mye undervisning [om rasisme], som selvfølgelig læreplanen kunne vært med på å løfte frem, og ikke gjør i den grad.* Læreplanen kan være med på å løfte frem viktige begreper og sende et signal om hva som skal være i fokus i den norske skolen, til tross for at lærerne vil tolke og realisere den på ulike måter. Det kan tenkes at å gi begrepet en større plass i læreplanen for ungdomsskolen kan bidra til å øke ens forståelse av rasismens utfordringer og relevans i samfunnet vårt i dag, selv om en har ulik oppfatning av hva rasismebegrepet innebærer.

5.1.2 Arbeid med rasisme i læreplanutviklingen

Det andre hovedfunnet i dette studiet handler om læreplanutviklernes beskrivelse av arbeidet med rasisme i utformingen av fagfornyelsen, og begrunnelser om hvorfor rasisme ikke ble inkludert i læreplanen for ungdomsskolen.

I analysen kom det frem at alle informantene mente begrepet var for detaljert til å kunne inkluderes i fagfornyelsen, om læreplanen skulle være forenelig med bestillingen fra Utdanningsdirektoratet. En ser hvordan teorien beskriver at behovet for veiledning gjennom sentrale læreplaner må sees i sammenheng med lærerens profesjonelle kompetanse (Imsen, 2016:284). Gjennom utdanningen og praksiserfaringer tilegner lærerne seg mange metodiske verktøy for å håndtere skolehverdagen. Det kan tenkes at læreplanen ikke behøver å være mer detaljert for å sikre undervisning om temaet, slik informantene beskrev. Likevel så en ved gjennomgangen av de ulike forståelsene av rasisme, at begrepet ikke behøver å være styrende eller legge begrensninger på den enkelte lærer. Begrepet kan være relevant både i en historisk kontekst og som et dagsaktuelt fenomen, så vel som noe individuelt hos enkeltpersoner og som et overordnet samfunnsproblem (Gullestad, 2002; Rogstad og Midtbøen, 2010; Bangstad og Døving, 2015; Helland, 2019). Ved å begrunne utelatelsen av rasisme i læreplanen for ungdomsskolen på bakgrunn av at begrepet er for detaljert, kan det tenkes at det blir anvendt en snever forståelse av rasisme – slik en så var en tendens i gjennomgang av utvalgets forståelse av begrepet (se kap. 4.1).

Videre så en også hvordan informantene i læreplangruppa i all hovedsak mente at det ikke var noe problem at rasisme ikke ble nevnt i læreplanen for ungdomsskolen. De anså det som en selvfølge at lærerne underviste om tematikken, uavhengig av plassen begrepet fikk i fagfornyelsen. I analysen av fagplanutviklernes avgjørelse om å ikke inkludere begrepet i læreplanen, kom det likevel frem at fagfornyelsens manglede fokus på rasisme, kan sees i sammenheng med en svak tradisjon for å diskutere begrepet i Norge (Helland, 2019). Av den grunn mener jeg det er relevant å stille spørsmålstegn ved om rasisme ikke nevnes i læreplanen da det ble ansett som en selvfølgelighet at en underviser om tematikken, eller om rasisme ikke ble nevnt fordi planen ble laget før medieaktuelle bevegelser som Black lives matter. Kan det tenkes at rasisme var en problematikk som ikke opplevdes aktuell for informantene som laget den?

Dette spørsmålet kan det siste funnet være med på å belyse. Funnet omhandler hvordan læreplanutviklernes arbeid (og manglende arbeid) med rasisme kan sees i sammenheng med sammensetningen av gruppen som utarbeidet den. Gjennom analysen tok jeg i bruk en rekke kritiske teorier for å granske hvordan arbeidet med fagfornyelsen er formet av de dominerende føringene i samfunnet (Cox og Sinclair, 1996; Guess, 2006; Harlap og Riese, 2014; Dowling, 2018). Ved at det samiske var det eneste minoritetsperspektivet som ble inkludert i utformingen av fagfornyelsen, kan det tenkes at arbeidet med læreplanen i liten grad bidrar til å motarbeide rasistiske strukturer, men heller holder fast ved en praksis hvor «hvithet» oppleves som overlegent og normen i samfunnet. Rasisme er en problematikk gruppen hadde, lite, om ikke ingen, erfaring med, og den kritiske teorien peker på at dette er relevant for å forstå hvordan de arbeidet med tematikken. Videre så en også hvordan utvalget oppfattet «hvithet» som en nøytral og usynlig kategori (Guess, 2006:649). Dette kom frem ved at rase og rasisme bare så ut til å få betydning i møte med det fremmede, og at læreplangruppen ikke selv hadde tenkt over hvordan sammensetningen så ut.

Det kan dermed se ut til at mye av grunnen til hvordan arbeidet med rasisme ble håndtert i utformingen av læreplanen, kan forstås med utgangspunkt i denne analysen – til tross for at dette ikke var noe fagplanutviklerne selv hadde tenkt over. Derfor det er på tide å stille spørsmål ved hvilke stemmer som kommer til syne i utdanningspolitikken – og at en i fremtiden burde sikre at det ikke kun er den dominerende hvite som blir brukt som norm for resten av samfunnet når en utvikler læreplaner.

5.1.3 Lærernes refleksjoner rundt rasismebegrepets plass i fagfornyelsen

På forskningsspørsmålet om hvilke tanker lærere har om læreplanens betydning for undervisning om rasisme, fant en svært ulike perspektiver blant lærerne i utvalget.

Læreplanen er åpen og legger opp til frihet for den enkelte lærer. En konsekvens av dette vil være store variasjoner blant de ulike skolene – noe som kan være både positivt og negativt for hvilken plass rasisme får i undervisningen. Basert på teori og utvalgets refleksjoner ser en at både lærerens tolkning av kompetansemålene, deres forståelse av rasismebegrepet, samt geografi og elevmassens bakgrunn, er med på å påvirke denne undervisningen (Imsen, 2016; Osler og Lindquist, 2018). Der enkelte opplevde det som en selvfølge å inkludere rasisme for å realisere enkelte av kompetansemålene, ønsket andre tydeligere føringer for å sikre tematikken inn i undervisningen. Dette kan sees i sammenheng med Osler og Lindquist (2018) beskrivelser av et behov for å utdanne hele befolkningen i temaer knyttet til mangfold.

Ut fra beskrivelsene til lærerne, så en også at utelatelsen av begrepet i læreplanen for ungdomsskolen ikke nødvendigvis betyr at undervisning om tematikken utgår fullstendig. Tvert imot beskrev alle lærerne i utvalget undervisningsopplegg hvor tema som kan knyttes til rasisme ble aktualisert i ulik grad. Som presentert i teorien, kan flere av kompetansemålene kobles på problematikken, selv om rasisme ikke står nevnt eksplisitt. (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet 2019b). Gjennom analysen kom det likevel frem en nølende tendens blant lærerne til å ta i bruk rasismebegrepet. Dette kan gi en indikasjon på at fagfornyelsen har betydning for lærerens arbeid med rasisme, på den måten at planen i liten grad er med på å løfte frem at selve begrepet burde anvendes i undervisningen. Elever i ungdomsskolen trenger kunnskap om rasisme. De trenger å vite at å diskriminere noen på bakgrunn av hudfarge, religion eller kultur er nettopp det å være rasist. Elevene trenger også kunnskap om at selv om rasebegrepet er blitt overvunnet på det semantiske planet, er rasisme likefullt en utfordring som er aktuell i dagens samfunn (Gullestad, 2002:112). For å lykkes med dette kan det tenkes at læreplanen kunne bidratt til et bevisst forhold til hvordan å inkludere selve rasismebegrepet, og ikke bare tematikken, i undervisningen.

Det siste funnet jeg gjorde vedrørende lærerens tanker om fagfornyelsens betydning for undervisning om rasisme, omhandlet begrepets relevans i skolen etter at mediefokuset rundt tematikken har lagt seg. Som nevnt tidligere, det å gjøre undersøkelser om rasisme når begrepet har fått så mye plass i media det siste året, gjør at tematikken føles svært aktuell akkurat nå, uavhengig av om rasisme står nevnt eksplisitt i læreplanen. Derfor var jeg interessert i lærernes tanker om fagfornyelsens betydning for fremtidens undervisning om rasisme. Enkelte av lærerinformantene var ikke bekymret for at rasisme var en tematikk som ville gå i glemmeboken, selv om verken media eller læreplanen aktualiserte begrepet. Andre var også positiv til at læreplanen var åpen, slik at en hadde mulighet til å inkludere dagsaktuelle hendelser i undervisningen, uavhengig av hva disse var. Blant lærerinformantene var det likevel noen som var mer skeptiske til at begrepet ikke var nevnt, og reflekterte over at rasismetematikken hadde fått plass i undervisningen nettopp på grunn av plassen det hadde fått i media. Dette til tross for at de mente rasisme var en problematikk som var til stede i samfunnet hele tiden.

Selv om det å inkludere begrepet i læreplanen ikke hadde løst alle problemer tilknyttet tematikken, spiller skolen en viktig rolle for at hendelsene, protestene og historiene om rasisme som har kommet frem det siste året, ikke blir et vagt minne for barn og unge, men et

utgangspunkt for ny kunnskap og læring. Det kan likevel være vanskelig å si noe om hvordan undervisningen om rasisme vil være noen år frem i tid, og vanskelig å si noe om hvordan fagfornyelsen vil påvirke denne undervisningen. Basert på erfaringer fra da jeg skrev bachelor om samme tema, ser det likevel ut til at det som oppleves som samfunnsaktuelt påvirker undervisningen i stor grad (Lysvik, 2019). Det vil derfor være synd om rasismetematikkens relevans i skolen etter hvert vil forsvinne, i takt med fokuset det får i media. En økende forståelse av rasismens relevans i dag vil derfor være viktig for å sikre god undervisning om temaet i fremtiden, også når tematikken ikke oppleves like aktuell for den generelle læreren.

5.2 Avsluttende refleksjoner

Dette studiet har tatt utgangspunkt i noen av fagplanutviklernes og enkelte ungdomsskolelæreres beskrivelser av arbeid med rasisme i den norske skolen. Jeg har ønsket å løfte forskningsspørsmålene mine på et analytisk nivå og blant annet tatt i bruk begrepsdiskusjon og læreplanteori for å fremheve noen viktige perspektiver ved problemstillingen, som jeg håper kan gi kunnskap til videre arbeid med tematikken. Jeg har rammet inn det empiriske i analysen ved å sammenstille det med teori, og på den måten har jeg ikke bare vært opptatt av hva informantene har sagt, men også hvordan det kan tolkes og forstås. Det er ikke selve undervisningspraksisen som har vært i hovedfokus – men informantenes begrunnelser og refleksjoner rundt fraværet av begrepet i læreplanen for ungdomsskolen.

På mange måter kan rasisme anses å være en tematikk som har hatt berøringsangst i Norge. Majoriteten har en oppfatning av at vi ikke er rasister, i tillegg til at det er en problematikk vi har lite, om ingen, personlig erfaring med. Spørsmålet blir da egentlig hvordan en forholder seg til rase, rasisme og etnisitet når en opplever at det er forhold som ikke angår «oss»? Helland (2019:19) beskriver det så fint: «Det vil ikke være underlig om noen hver av oss fra tid til annen kan bli streifet av tanker som er rasistiske. Folk (mest sannsynlig også du og jeg) begrunner gjerne sine privilegier gjennom rasistiske forestillinger – vi fortjener det vi har, og det gjør også de som har vesentlig mindre». De ulike forståelsene av rasisme åpner opp for at en ikke lenger behøver å rette pekefinger mot enkeltpersoner, men gir muligheten til å trekke problematikken opp på et strukturelt nivå og dermed gjøre rasismetematikken lettere å diskutere.

Strukturene i samfunnet er likevel ikke passive, de opprettholdes gjennom menneskers handling og egeninteresser (Bourdieu, 1989). En kan dermed unngå et «samfunnet-har-skylda»-perspektiv, ved også å kunne stille krav til at hver enkelt må ta et oppgjør med sine egne fordommer. De ulike rasismeperspektivene er på den måten et viktig bidrag i hvordan å tilnærme seg tematikken i norsk skolesammenheng. De kan hjelpe oss til få en bedre forståelse av hvordan både utformingen av læreplanen er preget av rasialiserte strukturer, og at undervisningen om rasisme er viktig for å kunne endre holdninger på det individuelle nivået.

Hvordan skolen tilnærmer seg rasismeproblematikken er med på å påvirke virkeligheten: Hvordan en tillater seg å snakke om grupper av mennesker i samfunnet, påvirker disse gruppenes liv, og det påvirker også samfunnet i sin helhet (Helland, 2019). Det kan derfor tenkes at fagfornyelsen kunne spilt en større rolle i at rasismebegrepet diskuteres helt konkret, og dermed bidratt til å skape et samfunn hvor det ikke er akseptert å utrykke seg nedsettende om de som skiller seg ut fra majoritetens «normalitet», både nå og i fremtiden. Dette ville ikke bare bidratt til tryggere rammer for minoritetene, men også ført til et mer inkluderende og bedre samfunn for alle landets beboere. Jeg håper derfor at dette studiet kan være et bidrag i den pedagogiske og sosiologiske samtalen om rasisme.

5.3 Videre forskning

Studiet bærer preg av at forholdene er analysert i en norsk kontekst, med hovedvekt på norske sosiologiske teorier (Helland 2019; Bangstad og Døving 2015; Midtbøen og Rogstad 2010; Dowling 2017; Osler og Lindquist 2018; Engelsen 2006). Likevel har jeg inkludert amerikanske teorier (Goodlad 1979; Cox og Sinclair 1996; Guess 2006), der jeg har følt disse har vært relevant for å forstå forhold i den norske skolen. Black lives matter-bevegelsen tvang frem en global samtale om forskjellsbehandling basert på rasisme, noe som også førte til at den nye rasismedebatten i Norge har blitt preget av det amerikanske språket. Dette er nødvendigvis ikke et hensiktsmessig utgangspunkt, ifølge blant annet Midtbøen og Ourapabo (Aasmundsen, 2021). Midtbøen forteller at et overdrevent fokus på strukturell rasisme kan danne et feilaktig, overdrevent bilde av minoriteters sjanser i Norge, og dette kan videre forsterke fremmedgjøringen. Ourapabo understreker også at om en ikke tilpasser rasismedebattene en norsk kontekst, kan det føre til mer avmakt (Aasmundsen, 2021).

Både sosiologien og den norske utdanningsinstitusjonen spiller en viktig rolle i å avdekke forhold hvor forestilte idéer om rase resulterer i ulikhet i samfunnet. Det kan likevel se ut til at en trenger flere studier om hvordan en kan anvende begreper som omhandler rasisme i en norsk relaterbar sammenheng, da utenlandske teorier ikke alltid vil være tilstrekkelig for å belyse forhold i det norske samfunnet. I fremtiden vil det derfor være behov for videre forskning på hvordan rasismebegrepet håndteres i utvikling av læreplaner og i undervisningen. Det vil være interessant å se hvilke aktører som blir inkludert i utformingen av neste læreplan, og om disse representerer et alternativ til samfunnets makteliter og dominerende grupper. Om noen år, når en har gjort systematiske erfaringer med den pedagogiske tolkningen som danner basis for fagfornyelsen, kan det også være relevant å ta opp igjen noen av forskningsspørsmålene fra dette studiet. Da kan en få et tydeligere bilde av fagfornyelsens betydning for tematikken, samt at vil det være mulig å ha et større fokus på selve undervisningspraksisen, og elevenes perspektiver på undervisning om rasisme.

Gjennom å ha undersøkt hvordan læreplanutviklere og lærere oppfatter rasismebegrepet og hvordan de arbeider med tematikken, håper jeg at dette studiet kan bidra til en økt forståelse av rasismebegrepets relevans i en norsk kontekst – både når det gjelder forhold som omhandler utdanningspolitikk, undervisning og sosiologi.

Litteraturliste

- Aasmundsen, J. S. (2021, 23. februar). «Rase», «hvithet» og «strukturell rasisme». Hvor nyttige er begrepene fra USA? *Aftenposten*. Henta fra <https://www.aftenposten.no/kultur/i/oA714B/rase-hvithet-og-strukturell-rasisme-hvor-nyttige-er-begrepene>
- Antirasistisk senter. (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun» - En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Hentet fra <https://antirasistisk.no/wpcontent/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-undersokelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge
- Bangstad, S. og Døving C. A. (2015). *Hva er rasisme?* Oslo: Universitetsforlaget
- Bangstad, S. (2017): Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 24(3), s. 233-251
https://www.idunn.no/norsk_sosiologisk_tidsskrift/2017/03/rasebegrepets_fortid_og_naatid
- Bangstad, S. (2019, 31. oktober). Mellom «rase» og «etnisitet»: spiller våre begreper noen rolle? *Sosiologen*. Henta fra <https://sosiologen.no/essay/essay/mellom-rase-og-etnisitet-spiller-vare-begreper-noen-rolle/>
- Bourdieu, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25. Henta fra <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/10/Social-space-and-symbolic-power-by-Pierre-Bourdieu.pdf>
- Chinga-Ramirez, C., & Solhaug, T. (2014). Jeg er annerledes! En diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen. I K. Westrheim, & A. Tolo, *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Creswell, J. D & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. Henta fra https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Cox, R. W. og Sinclair, T. J. (1996). *Approaches to World Order*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

- Dowling, F. J. (2017). Rase og etnisitet? 'Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det det blendahvit!' *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 252-265.
- Døving, C. (2009). *Integrering. Teori og empiri*. Oslo: Pax Forlag.
- Engelsen, B. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal akademisk
- Everett, E.L. og Furseth, I. (2012). Lettere sagt enn gjort – å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I E. L. Everett & I. Furseth, *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (s. 127- 144).
- Gadamer, H.-G. (2003). *Truth and method*. New York: Continuum.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med norske øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guess, T. J. (2006). The Social Construction of Whiteness: Racism by Intent, Racism by Consequence. *Critical Sociology* 4(32). Henta fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1163/156916306779155199>
- Gundem, B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. Michigan: McGraw-Hill
- Haakonsen, A. (2021, 17. mai). Listhaug kaster seg inn i rasismedebatt – blir beskyldt for konspirasjonsteorier. VG. Henta fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/pAzjVW/listhaug-kaster-seg-inn-i-rasismedebatt-bli-beskyldt-for-konspirasjonsteorier>
- Harlap, Y. og Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge. I Karianne Westrheim & Astrid Tolo (red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Haug, P. (2000). *Regimes of Special Education Research. Trends in special education research in Norway*. Paper presented at European Educational Research Association Conference, Edinburgh, 20–23 September 2000.
- Helland, F. (2019). *Rasismens retorikk*. Oslo: Pax forlag
- HL-senteret. (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder*. Hentet fra HL-sentret: https://hlsentret.no/aktuelt/publikasjoner/hl_rapport_2012_web.pdf
- Hovdenak, S. S., & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen?* Bergen: Fagbokforlaget.

- Institutt for kirke- religions- og livsnyssforskning. (2021). *Strukturell rasisme i Bergen*. Vista analyse. Henta fra <https://www.bergen.kommune.no/hvaskjer/helse-omsorg-og-inkludering/har-mottatt-rapport-om-strukturell-rasisme-i-bergen>
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget
- I Østfold. (2020, september 5). *Rasisme må håndteres bedre*. Hentet fra <https://fredrikstadavisa.no/2020/09/05/rasisme-ma-handteres-bedre/>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jaquotot, B. & Jammeh, H. (2021, 25. januar). Vi mistet langt mer enn Benjamin. *Aftenposten*. Henta fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/Vq4dW6/vi-mistet-langt-mer-enn-benjamin>
- Karsetet, B., Kvamme, O., Ottesen, E. (2020) *Fagfornyelsen for læreplanverket. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, UiO. Henta fra <https://www.uv.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/fakultet/2020/eva2020--delrapport---ap1-05102020.pdf>
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1996) L97, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt lætemiddelsenter
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A., Kleven (red), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap. Fagdidtattisk innføring*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2016). Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelige metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lentin, A. & Titley, G. (2014). La oss snakke om kulturen din: post-rase, post-rasisme. *Agora*, 31(3-4), 166-204. Henta fra https://www.idunn.no/agora/2014/03-04/la_oss_snakke_om_kulturen_din_post-rase_post-rasisme

- Lien, I. L. (1997). *Ordet som stempler djevlene: Holdninger blant pakistanere og nordmenn*. Oslo: Aventura
- Likestillingssentret. (2020). *Lytt til oss: minoritetsungdoms opplevelser av rasisme i Innlandet*. Henta fra <https://likestillingssenteret.no/lytt-til-oss-minoritetsungdoms-opplevelser-av-rasisme-i-innlandet/>
- Lysvik, R. R. (2019). *Et utdatert begrep? En undersøkelse av hvordan lærere snakker om, og ikke snakker om, rasisme i klasserommet*. (Bacheloroppgave, NTNU). Henta fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2613589/no.ntnu:inspera:2409362.pdf?sequence=1>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage
- Nielsen, H. B. (2014). *Forskjeller i klassen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olser, A., & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101.
- Regjeringen. (2019, 19. november). *Tale til fremleggelsen av nye læreplaner*. Henta fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tale-til-fremleggelsen-av-nye-lareplaner/id2678308/>
- Rønholt, H., Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2003). Hermeneutikk som metode. I H. Rønholt, S.-E. Holgersen, K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen (Red.), *Video i pedagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. København: Forlaget Hovedland
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 72-83.
- Rogstad, J. M. (2010). Den utdannede, den drepte og den etterlatte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, ss. 18, 31-52.
- Sande, S. K. (2018). Lærere mangler et språk for å takle rasisme. *Univeristet i Sør-Øst Norge*, Hentet fra <https://www.usn.no/aktuelt/nyhetsarkiv/larere-mangler-et-sprak-for-a-takle-rasisme>
- Solhaug, T. & Osler, A. (2017). Intercultural empathy among Norwegian students: An inclusive citizenship perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), s. 89–110. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1357768>
- Solórzano, D. og Yosso, T. (2002). Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytic framework for education research. *Qualitative inquiry* 8(1)

- Tjora, A (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner. En musikkterapistudie av "signifikante øyeblikk" i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. (Doktorgradsavhandling), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. Norge. I Karianne Westrheim & Astrid Tolo (red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanverket for samfunnsfag (SAF1-01)*. Henta fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>.
- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Læreplan for kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03)*. Henta fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf?lang=nob>
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiv. *Nordisk pedagogikk*. Henta fra https://www.idunn.no/file/pdf/33192189/kritisk_pedagogikk_og_multikulturalisme_i_lys_av_freiretradisjonen_noen_sent.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide til læreplanutviklere

Introduksjon

- Redegjørelse av prosjektets formål
 - o Info om problemstilling: «Hva har de som var med på å utforme fagfornyelsen tenkt rundt rasisme og diskriminering sin plass i lærerplanen og hvilke konsekvenser har dette for hvordan lærere underviser om temaet»
 - o Masteroppgave i sosiologi om skolens fokus på rasisme, vil bli publisert
- Frivillighet/ informere om samtykke
 - o Kan når som helt trekke deg, både under og etter endt intervju
 - o Skulle ha noen spørsmål, ønske innsyn, sende mail til meg eller veileder
- Konfidensielt
 - o All data vil anonymiseres
- Noen korte spørsmål om informanten
 - o Kan du fortelle litt om deg selv? Bakgrunnen din?
 - o Hvor kommer du fra?
 - o Hva er din bakgrunn med hensyn til utdanning og yre? Hva har du gjort før?
 - o Hva arbeider du med nå?

Utformingen av Fagfornyelsen – generelle spørsmål

- Hva har vært din rolle i å være med på å utforme Fagfornyelsen (hvordan har du vært involvert)?
 - o Hvilken del?
 - o Hvordan har prosessen vært
- Hvorfor kommer det en ny læreplan/ Hva er Fagfornyelsens formål?
 - o Hva oppfatter du som de viktigste intensjonene i fagfornyelsen
- Hvilke utfordringer i norsk skole er det, slik du ser det, fagfornyelsen først og fremst forsøker å gi svar på?
 - o Hvilke sider ved fagfornyelsen tenker du spesielt synliggjør de sentrale intensjonene?
- Hva var viktig i utformingen av Fagfornyelsen?
 - o Noe som måtte endres? Noe som måtte bevares?
 - o Noen sentrale (konkrete) temaer som var spesielt viktig?
- Noen temaer dere var spesielt opptatte av?
- Er det forskjell i hvilken type kunnskap som er i fokus og blir verdsatt?
 - o Hvordan fagplanen kan knyttes til skolens verdiløft?
- Stridsspørsmål i prosessen?
 - o Ting det var uenig om?
- Hva er du fornøyd med i lærerplanen i ettertid?
 - o Noe du ikke er så fornøyd med?

Fagfornyelsen og rasisme

Intro: er interessert i spørsmålet og interessert i å lære og høre tanker, ikke noe rett svar.

- Hva er din forståelse av diskriminering?
- Hva er din forståelse av rasisme?

- Dine tanker rundt temaet
- Hva er dere tanker om rasismens plass i Fagfornyelsen slik som det er nå?
 - Hvordan var diskusjonen rundt begrepet?
 - Kom det opp? På hvilke måter?
 - Hva ble sagt?
 - Hvilket inntrykk satt du igjen med?
- Faller automatisk inn under demokrati og medborgerskap?
 - Bevisst at selve ordet «rasisme» ikke nevnes?
- Hva er grunnen til at rasisme ikke nevnes i kompetansemål på ungdomsskolen, tror du?
- Tror du det får plass i undervisningen uansett?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilken rolle/ansvar tenker du at Fagfornyelsen har i at rasisme er et tema som adresseres i den norske skolen?
- Hva er dine tanker om hvordan den framtidige skolehverdagen vil se ut med hensyn til rasisme?

Avslutning

- Noe mer en ønsker å snakke om? / Snakket mye om fagfornyelsen og rasisme, men er det noe du tenker at du ikke har fått sagt eller noe jeg skal ta med meg som du ikke har fått sagt.
- Takk for praten!

Vedlegg 2: Intervjuguide til lærere

Intro

- Redegjørelse av prosjektets formål
 - o Info om problemstilling: «Hva har de som var med på å utforme fagfornyelsen tenkt rundt rasisme og diskriminering sin plass i lærerplanen og hvilke konsekvenser har dette for hvordan lærere underviser om temaet»
 - o Masteroppgave i sosiologi om skolens fokus på rasisme, vil bli publisert
- Frivillighet/ informere om samtykke
 - o Kan når som helt trekke deg, både under og etter endt intervju
 - o Skulle ha noen spørsmål, ønske innsyn, sende mail til meg eller veileder
- Konfidensielt
 - o All data vil anonymiseres
- Noen korte spørsmål om informanten
 - o Kan du fortelle litt om deg selv? Bakgrunnen din?
 - o Hvor kommer du fra?
 - o Hva er din bakgrunn med hensyn til utdanning og yrke?
 - o Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Undervisning i rasisme

- Hva forstår du med det? Hva tenker du? Ikke opptatt av noe rett svar.
 - o Rasisme vs. diskriminering
 - o
- Har du undervist i rasisme i det siste?
 - o Bruker du begrepet? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - o Hva var utgangspunktet
 - o I hvilken sammenheng/ hvilket tema?
 - o Historisk/samfunnsaktuelt?
 - o Hva med hverdagslig kontekst?
- I undervisningssituasjonen: er det mest snakk om rasisme i et historisk perspektiv eller blir det snakket om som et dagsaktuelt tema?
 - o Handler det om faget? Ser annerledes ut i andre fag?
- Hvordan har det blitt mottatt av elevene?
 - o Hvordan så diskusjonen ut?
 - o Hva konkret ble sagt?
- I den sammenheng: hva tenker du er din rolle når du skal undervise i et så vanskelig tema?
- Hvordan føles det når du underviser om dette?
 - o Vanskeligere enn andre temaer?
 - o Uhyggelig?
- Opplæring i skolen handler om mer enn bare å tilegne elever kunnskap, handler også om dannelse – har du noen tanker om skolens ansvar med hensyn til dannelse når det kommer til rasisme?

Fagfornyelsen

- Hvilken rolle spiller læreplanen for planlegging og gjennomføring av undervisning om rasisme?

- Forskjeller mellom LK06 og Fagfornyelsen?
- Begrepet rasisme nevnes ikke i noen av kompetansemålene i ungdomsskolen, hva er dine tanker om det?
 - Ville det vært naturlig å ha et større fokus på rasisme om det ble nevnt konkret i læreplanen eller kommer det i fokus uansett?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Tverrfaglig tema?
 - Hvordan arbeider dette med dere?
 - Hvordan kan rasisme komme inn her? F.eks. demokrati og medborgerskap
- Hva er din tanke om skolens (både læreplanen og læreres) rolle i å legge til rette for opplæring om og mot rasisme?

Ansvar

- Hvordan er holdningene til disse temaene på skolen generelt?
 - Noe som blitt tatt opp på møter?
 - Legger ledelsen føringer?

Avsluttende spørsmål

- Noe mer en ønsker å snakke om? / Snakket mye om fagfornyelsen og rasisme, men er det noe du tenker at du ikke har fått sagt eller noe jeg skal ta med meg som du ikke har fått sagt.
- Takk for praten!

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Rasismebegrepets relevans i den norske skolen” ?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke skolens rolle i opplæring mot og om rasisme. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I min masteroppgave vil jeg undersøke nærmere hvordan læreplanen og lærere legger til rette for opplæring om rasisme i ungdomsskolen. Dette vil jeg gjøre ved å se nærmere på hvilke føringer som eksisterer i utdanningspolitikken, spesielt med hensyn til utformingen av fagfornyelsen. Videre er jeg interessert i hvilke konsekvenser dette har for utformingen av undervisningen.

Foreløpige problemstillinger og forskningsspørsmål jeg ønsker å analysere er

- *Hvordan legger læreplanen og lærere til rette for opplæring mot og om rasisme i ungdomsskolen?*
- *Hvilke tanker hadde de som deltok i utviklingen av fagfornyelsen rundt tema om rasisme og diskriminering?*
- *Hva har begrepets sin plass i læreplanen å si for planleggingen og gjennomføring av undervisning som omhandler rasisme?*
- *Hvem har ansvaret for at elever i ungdomsskolen lærer om rasisme?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNTU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å gjennomføre denne masterunderøkelsen er jeg interessert i å blant annet samle inn data hos de som har vært med på å utforme fagfornyelsen. Læreplanen legger mye av grunnlaget for hvilken kunnskap som skal være i fokus i skolen, og jeg er derfor interessert i å høre hvilke tanker som ligger bak denne utformingen.

I tillegg vil det være hensiktsmessig, og nødvendig å gjøre intervju med lærere ved ulike og skoler som underviser i LK20. Dette kommer av at jeg er interessert i hvilken funksjon fagfornyelsen har i praksis. Til sammen ønsker jeg å gjennomføre intervju ca. 5 ulike lærere. Gitt mine forskningsspørsmål vil det også være aktuelt å komme i kontakt ved ledelse og lærere på de aktuelle skolene.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører et intervju. Det vil ta deg ca. 30-45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om tanker og valg som blir gjort i utformingen av fagfornyelsen og selve undervisningen vedrørende tema om rasisme, diskriminering, kulturelt mangfold og demokrati. Intervjuet vil tas opp med en lydopptaker og transkriberes og anonymiseres før det tas i bruk i min masteroppgave.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Masterstudent (Rebekka Ravn Lysvik) og veileder (Brita Bungum) vil ha tilgang til opplysningene gitt i intervju/spørreskjema ved behandlingsansvarlig NTNU
- For å sikre at ingen uvedkommende få tilgang til personopplysningene vil navn og kontaktopplysninger erstattes med en kode som lagres på egen navneliste, adskilt fra øvrige data.
- Intervjuene/ spørreskjemaene vil anonymiseres slik at det ikke er mulig å gjenkjenne de aktuelle informantene. Dvs. at deltakerne ikke vil være mulig å gjenkjenne i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. 7. juni. Ved prosjektslutt slettes alle personopplysninger og opptak.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU ved masterstudent Rebekka Lysvik (rtlysvik@ntnu.no) eller veileder Brita Bungum (brita.bungum@ntnu.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Brita Bungum
(Forsker/veileder)

Rebekka Lysvik
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *fagfornyelsen og rasisme*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Fagfornyelsen og Rasisme

Referansenummer

427897

Registrert

13.01.2021 av Rebekka Theresa Ravn Lysvik - rtllysvik@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Brita Bungum, brita.bungum@ntnu.no, tlf: 40875826

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Rebekka Theresa Ravn Lysvik, rebekka_trl@hotmail.com, tlf: 90276903

Prosjektperiode

01.01.2021 - 07.06.2021

Status

15.02.2021 - Vurdert

15.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 15.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 07.06.2021.

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). 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 prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/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: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

