



Samfunnsfaglæreres forståelser av og erfaringer med rasisme som tema i undervisning og blant elever i skolen

Madeleine Hallingrød Mølmen & Fredrikke Pedersen

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 5-10 med
fordypning i samfunnsfag

NLA Høgskolen Oslo

Våren 2023

Kontaktinformasjon:

Epost: frikkep@online.no madeleine.molmen@live.no

Sammendrag

I denne masteroppgaven har vi undersøkt hvilke forståelser av og erfaringer med rasisme som tema i undervisning og blant elever et utvalg samfunnsfaglærere har. Skolen har et spesielt ansvar for å ivareta menneskeverdet til hver enkelt elev og forebygge mobbing og diskriminering, gitt av henholdsvis overordnet del av læreplanen LK20 og Opplæringsloven. Dette er en vanskelig og omfattende oppgave å skulle ivareta. Forskning innenfor temaet rasisme i skolen viser at mange lærere erfarer at det er krevende og ubehagelig å skulle undervise om rasisme. Forskning viser også at lærere kan synes det er vanskelig å skille mellom rasisme og mobbing. Vi håper at økt kunnskap om læreres erfaringer med rasisme i skolen kan bidra til skolens arbeid med forebygging av diskriminering og rasisme.

Vi har gjennomført semi-strukturerte intervjuer med fem lærere som jobber på geografisk spredte skoler med ulike elevsammensetninger og klassestørrelser. Lærerne vi intervjuet hadde en stort sett lik forståelse av begrepet rasisme og hvordan rasisme kommer til syne i skolen. Lærerne knytter rasisme til forskjellsbehandling på bakgrunn av hudfarge, etnisitet, ansiktstrekk, religion og kultur. De erfarer også både muligheter og utfordringer med undervisning om rasisme. De fleste lærerne delte også at de hadde observert tilfeller av rasisme blant elevene på skolen de jobber. Her trekker de frem rasistiske ytringer og skjellsord som hyppige former for rasisme i skolen. Lærerne peker også på at avsender og mottaker av uttalelser som kan tolkes som rasistiske i stor grad påvirker tolkningen deres av situasjonen.

I oppgaven har vi tatt utgangspunkt i ulike maktkritiske perspektiver. Vi har brukt postkoloniale teorier som eurosentrisme og nordisk eksepsjonalisme, kritisk raseteori, hvithet, strukturell rasisme, fargeblindhet, klassisk rasisme, rasialisering, hverdagsrasisme, mikroaggresjoner, samt Kumashiros fire tilnærminger til antidiskriminerende undervisning. Disse perspektivene gir en bred oversikt over ulike måter rasisme forstås på og kan komme til uttrykk på.

Abstract

In this master thesis we have examined which comprehension of and experiences with racism as a topic in education and amongst pupils a selection of teachers has. Schools have a special responsibility when it comes to ensure the human worth of each pupil and prevent bullying and discrimination, given to them by respectively the core curriculum and the Education Act. This is a demanding and comprehensive task to accommodate. Research within the topic of racism in schools show that many teachers experience that it is demanding and uncomfortable to teach about racism. Research also shows that teachers find it difficult to distinguish between racism and bullying. Our hope is that improved knowledge regarding teachers experiences with racism in schools can contribute to schools' work with preventing discrimination and racism.

We have conducted semi-structured interviews with five teachers who work in geographically scattered schools with various student compositions and different sized classes. The teachers we interviewed had, for the most part, a similar understanding of the term racism and how racism appears in schools. The teachers associate racism with discrimination based on skin colour, ethnicity, facial features, religion and culture. They also experience both possibilities and difficulties regarding teaching about racism. Most of the teachers also shared that they had observed cases of racism amongst the pupils at the schools where they work. They highlight racist remarks and slurs as frequent forms of racism in schools. The teachers also point out that sender and recipient of comments which can be received as racist largely affects their interpretation of the situation.

We have based this thesis on different critical perspectives. We have used Postcolonial theory, Eurocentrism, Critical Race Theory, Whiteness, Structural racism and more. These perspectives gives us a broad overview of different ways in which racism is understood as well as different ways racism can reveal itself.

Forord

Vi vil gjerne takke vår gode veileder Elise Margrethe Vike Johannessen. Vi har virkelig satt pris på dine verdifulle og solide tilbakemeldinger! Takk for at du har bidratt med positivitet når vi selv har følt at vi har stått fast.

Vi må også rette en stor takk våre informanter som har stilt opp til intervjuet! Uten deres vilje til å sette av tid og være åpne informanter som har delt av deres tanker ville vi ikke fått skrevet denne oppgaven.

Vi ønsker å takke våre samboere og familier som har bidratt oppmuntrende ord når skrivingen har gått trått. Vi må også takke mamma Doreen og pappa Svein-Erik for lesing av korrektur.

Til slutt vil vi takke hverandre for et godt samarbeid hvor det har vært rom for å diskutere og å dele både frustrasjon og skriveglede.

Oslo, mai 2023

Madeleine Hallingrød Mølmen og Fredrikke Pedersen

(Tom side)

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Abstract	IV
Forord	V
Innholdsfortegnelse	VII
1.0 Innledning	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Oppgavens oppbygging	3
2.0 Tidligere forskning	4
2.1 Forskning om læreres opplevelse av undervisning om rasisme og rasisme i skolen	4
2.2 Forskning om elevers erfaringer med rasisme i skolen og deres opplevelse av rasisme som tema i undervisning	6
2.3 Forskning om rasisme som tema i undervisning og lærebøker	8
3. Teoretisk rammeverk	11
3.1 Postkoloniale perspektiver	11
3.2 Kritisk raseteori	12
3.3 Perspektiver på rasisme	14
3.4 Antidiskriminerende undervisning	15
3.5 Avsluttende kommentar	17
4. Metode og data	18
4.1 Metodologisk utgangspunkt og design	18
4.1.1 Kvalitative semistrukturerte intervjuer	18
4.2 Intervjuprosessen	19
4.2.1 Intervjuguide	19
4.2.2 Rekruttering og utvalg	20
4.2.3 Gjennomføring av intervjuene	21
4.2.4 Relasjonen mellom intervjuer og informanter	23
4.2.6 Analyse	25
4.2.7 Etske refleksjoner	25

4.2.8 Kvalitetskriterier: Reliabilitet og validitet	27
4.3 Informantene	28
5.0 Funn og drøfting	31
5.1 Læreres forståelser av rasisme og hvordan rasisme kommer til uttrykk	31
5.1.1 Drøfting av læreres forståelser av rasisme og hvordan rasisme kommer til uttrykk	32
5.2 Undervisning om temaer som tematiserer rasisme	34
5.2.1 Undervisningstemaer i samfunnsfag som kan knyttes til rasisme	34
5.2.2 Utfordringer ved undervisning om temaer som kan knyttes til rasisme	34
5.2.3 Muligheter ved til undervisning om temaer som kan knyttes til rasisme	36
5.2.4 Forberedelser og metoder til undervisning om temaer som kan knyttes til rasisme.....	36
5.2.5 Læreres oppfatninger av rasisme som tema i lærebøker.....	38
5.2.6 Drøfting av undervisning om temaer som kan knyttes til rasisme	40
5.3 Læreres opplevelse av rasisme blant elever.....	49
5.3.1 Opplevd rasisme på skolen og skjellsord.....	49
5.3.2 Avsender og mottaker	51
5.3.3 Rasistiske kommentarer og ytringsfrihet	53
5.3.4 Drøfting av læreres opplevelse av rasisme blant elever	54
6.0 Oppsummering og konklusjon	59
6.1 Forskningsspørsmål.....	59
6.2 Konklusjon.....	61
6.3 Veien videre.....	63
Litteraturliste	64
Vedlegg	70

1.0 Innledning

Hensikten med denne masteroppgaven er å belyse hvilke forståelser av og erfaringer med rasisme blant elever et utvalg samfunnsfaglærere har.

Nyere undersøkelser viser at barn og unge opplever rasisme blant annet på skolen (UNICEF, 2022, s. 12; Antirasistisk senter, 2017, s. 15-16), dette er noe som både ifølge Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, jf. § 9 A-2, § 9 A-3) og Overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5) ikke skal forekomme. Dette gjør at vi ønsker å vite mer om hvilken forståelse av og erfaring med lærere har med rasisme på skolen og i skolehverdagen. I 2022 utga UNICEF en rapport som viste at 37 prosent av undersøkelsens 1815 barn og unge mellom 13 og 19 år rapporterte å ha opplevd rasisme (UNICEF, 2022, s. 10). Både i rapporten fra UNICEF og rapporten fra Antirasistisk senter kommer det frem at skolen er en av de arenaene hvor barn og unge opplever mest rasisme (UNICEF, 2022, s. 10; Antirasistisk senter, 2017, s. 4). Årsaken til at dette er den arenaen flest oppgir at de har blitt utsatt for rasisme på kan forklares ved at skolen er en av de arenaene barn og unge tilbringer mest tid på. Annen forskning viser også at barn og unge opplever rasisme, diskriminering og eller fordommer i skolen (Johannessen, 2015; Myrebøe, 2022; Osler og Lindquist, 2018), og funnene fra de nevnte rapportene er dermed ikke nødvendigvis overraskende.

I tillegg til undersøkelser og forskning som viser at rasisme forekommer på skolen er rasisme også en aktuell undervisningstematikk, særlig gjennom kompetansemål i samfunnsfag. I kompetansemålene etter 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019) er det flere eksempler på kompetansemål som åpner for tematisering av rasisme. For eksempel kan følgende kompetansemål være relevante: «reflektere over ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold», «gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene» og «gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Altså er rasisme et sentralt tema i samfunnsfag, og dermed et tema samfunnsfaglærere bør ha og kunnskap om.

Skolen og lærere er underlagt norsk lov. Opplæringsloven (1998) legger føringer for hva skolen skal sørge for. I opplæringsloven kapittel 9 er elevens skolemiljø omtalt, og her står det at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, og ikke skal oppleve krenking som mobbing eller diskriminering (Opplæringslova, 1998, jf. § 9 A-2, § 9 A-3). Skolen og lærerne plikter også å følge styringsdokumenter som for eksempel overordnet del av læreplanen og læreplaner i fag. I overordnet del av læreplan er blant annet menneskeverdet og dets ukrenkelighet trukket frem som helt sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Her står det også at «Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dermed er rasisme som tematikk et sentralt fenomen å forske på i skolesammenheng, da det å oppleve rasisme på skolen ikke vil være forening med et trygt og godt skolemiljø som ivaretar menneskeverdets ukrenkelighet.

Ut fra hva forskningen viser om hvor mange elever som har opplevd å bli utsatt for rasisme i skolen, mener vi at det er sannsynlig at vi vil komme i situasjoner hvor våre elever kan oppleve å bli utsatt for rasisme. Dette kombinert med det faktum at samfunnsfaget har mange kompetansemål og overordnede mål som dreier seg om rasisme, gjør at vi mener at det er viktig å undersøke hvilken forståelse av rasisme og erfaringer med rasisme i undervisning og blant elever et utvalg lærere har. Vi tror denne kunnskapen og forståelsen vi vil sitte igjen med etter endt masteroppgave vil gjøre oss bedre rustet for å møte, og ikke minst håndtere, denne delen av lærerprofesjonen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med masteroppgaven er som nevnt å undersøke hvordan samfunnsfaglærere forstår rasisme, og hvilke erfaringer de har med rasisme blant elever i skolen. For å undersøke dette tar vi utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke forståelser av og erfaringer med rasisme som tema i undervisning og blant elever har et utvalg samfunnsfagslærere?

For å belyse den overordnede problemstilling, tar våre drøftinger utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår et utvalg lærere begrepet rasisme?

2. Hvordan erfarer lærerne undervisning om rasisme?
3. I hvor stor grad erfarer lærerne at det eventuelt har forekommet rasisme blant elever?

1.3 Oppgavens oppbygging

I neste kapittel, kapittel 2, gjør vi rede for tidligere forskning om rasisme i skolen.

I kapittel 3 gjennomgår vi ulike teorier knyttet til rasisme og antidiskriminerende undervisning som skal danne et teoretisk rammeverk som vil være sentralt i vår analyse og drøfting.

I kapittel 4 redegjør vi for metodevalg i oppgaven. Vi gjør også rede for forskningsetikken i oppgaven, samt oppgavens validitet og reliabilitet. Til slutt i denne delen vil vi også gi en kort oversikt over de ulike informantene våre.

I kapittel 5 presenterer og drøfter vi funnene våre. Dette kapittelet har vi strukturert med utgangspunkt i våre tre forskningsspørsmål. I hver av delene presenterer vi først funn, for å deretter drøfte disse med utgangspunkt i oppgavens teoretiske rammeverk og i lys av tidligere forskning på feltet.

I oppgavens siste kapittel, kapittel 6, konkluderer vi oppgaven og reflekterer kort omkring implikasjonene av våre funn og veien videre.

2.0 Tidligere forskning

I denne delen vil vi gjøre rede for tidligere forskning som er relevant for vår oppgave. Vi har valgt å strukturere kapittelet i tre deler. Disse tre delene er forskning om læreres opplevelser av undervisning om rasisme og rasisme i skolen, elevers opplevelser av undervisning om rasisme og rasisme i skolen og om rasisme som tema i undervisning og lærebøker.

2.1 Forskning om læreres opplevelse av undervisning om rasisme og rasisme i skolen

En rekke studier har undersøkt læreres opplevelser av undervisning om rasisme, eller tema som kan knyttes til rasisme, samt hvordan lærerne opplever rasisme på skolen mer generelt (se for eksempel Faye, 2021; Myrebøe, 2022; Røthing 2017). Noe av forskningen viser at lærere opplever ubehag i møte med sensitive tema (Faye, 2021, s. 181). Rasisme oppfattes av mange som et sensitivt tema, og er dermed et tema lærere kan oppleve som vanskelig å jobbe med og undervise om. En utfordring med tanke på dette er ifølge Faye (2021, s. 181) hvorvidt lærere opplever at de har riktige verktøy for å kunne jobbe med rasisme, med tanke på både kortsiktig og langsiktig forebygging (Faye, 2021, s. 181). I skolen er heller ikke begreper som rasisme og rase hyppig brukt, og også dette kan være med på å gjøre det vanskelig for lærere å kunne snakke om det (Faye, 2021, s. 182). For å kunne undervise om tema som for eksempel rasisme kreves det av læreren å beherske begrepene dette krever, hevder Osler og Lindquist (2018, s. 26). De forklarer videre at for eksempel å håndtere problemer som kulturell rasisme og strukturell ulikhet krever at vi kan bruke begreper som rase og rasisme. Det er dermed viktig at lærere har kunnskap om de ulike begrepene for å kunne håndtere undervisning og andre situasjoner som kan oppstå på en skole.

Andre studier finner at lærere er forsiktig med eller usikre når det kommer til å omtale enkelte handlinger for rasisme (se for eksempel Myrebøe, 2022, s. 26; Osler & Lindquist, 2018, s. 26), noe som kan styrke inntrykket av rasisme er et begrep som i mindre grad brukes i skolen (Faye, 2021, s. 181; se også Osler og Lindquist, 2018). En forklaring på det kan være at lærere er usikre på hva som er eller ikke er rasisme, fordi mange lærere mangler kunnskap og forståelse for begrepene (Osler og Lindquist, 2018, s. 26). Rasisme kan være så mangt, og synliggjøres i en rekke ulike former, for eksempel klassisk rasisme, nyrasisme, strukturell

rasisme med flere (Bangstad & Døving, 2020, s. 13; Midtbøen, 2021, s. 107; Røthing, 2017, s. 108). Dette utdyper vi i teoridelen. Dette kan medføre at lærere kan føle seg utrygge i å kategorisere hendelser som rasisme. Rasisme forstås også ofte som mer aggressivt og uttalte former for ytringer og handlinger (Foss, 2021, s. 77; Myrebøe, 2022, s. 25). Et eksempel på dette finner vi i Foss (2021) sin studie, hvor en lærer forteller at det er lite rasisme på skolen, samtidig som læreren forteller at elever bruker ord knyttet til stereotypisering av mennesker, for eksempel «araber», «jøde» og «svarting» (Foss, 2021, s. 77; se også Johannessen, 2021; Myrebøe, 2021). Røthing (2017) viser også til lignende funn hvor det å ha forenklete oppfatninger av hva rasisme er kan prege undervisningen. Det er flere forskere som har vist til at det er forenklete oppfatninger av rasisme (Røthing, 2015; Jore, 2018). I forlengelse av dette er det også relevant å påpeke at også lærere og elever ofte kan ha en ulik oppfatning av hva som er rasisme, og hva som ikke er rasisme, noe som kan komme av at det er forskjellige sosiale normer som gjelder for de ulike partene (Myrebøe, 2022, s. 26).

Røthing (2017) påpeker at det kan tyde på at lærere oppfatter det som vanskelig å trekke opp et skille mellom hva som er rasisme og hva som er mobbing (s. 159). Dette sammenfaller med Osler og Lindquist (2018) sin studie, hvor de finner at rasistiske skjellsord og elevkonflikter har en tendens til å bli behandlet likt. Dette kan være problematisk fordi lærerens reaksjon ikke tilstrekkelig håndterer alvorlighetsgraden i situasjonen, og eleven kan oppleve at rasistiske skjellsord kan bli legitimert (Osler og Lindquist, 2018, s. 28). Myrebøe (2022) argumenterer for at det er viktig å skille mellom mobbing og rasisme fordi mobbing er rettet mot individer og rasisme rettes mot grupper eller individer som er representanter for grupper (Myrebøe, 2022, s. 17). Videre underbygger Røthing også at det er viktig å skille disse to med grunnlag i at rasisme krever en mer historiebevisst og presis tilnærming enn hva mobbing gjør (Røthing, 2017, s. 159).

Hagen (2021, s. 55) viser til at lærere synes det er ubehagelig å undervise og diskutere sensitive tema, som rasisme, i klasserommet. Én årsak til det kan ifølge Hagen (2021, s. 55) være at lærere er redde for å miste kontroll over en mulig diskusjon. Dette kan særlig komme av at lærere opplever det som vanskelig å skulle agere på og håndtere rasistiske ytringer i klasserommet (Faye, 2020, s. 47). Løsningen blir for noen lærere å unngå situasjoner som kan komme til å skape et ubehag.

Rangnes & Ravneberg (2019) finner at lærerstudenter opplever det som vanskelig å ta opp og snakke om temaer som hverdagsrasisme, jødedommen og islam i undervisningssammenheng (s. 195). Det lærerstudentene opplever som særlig utfordrende med dette er ifølge Rangnes og Ravneberg (2019) følelsen av å ikke ha, eller å miste, kontroll. Dette kan for eksempel dreie seg om «frykt» for at elever skal si noe som av andre kan forstås og oppleves som rasistisk. I tillegg finner de at lærerstudentenes opplevelse av ubehag har en betydning: ubehag knyttet til å ikke vite hvordan klassen vil reagere, og hvordan stemningen i klasserommet vil bli. Baserte på forskningen som er presentert i de avsnittene over vil det være rimelig å anta at følgende utfordring også gjelder for utdannede lærere.

Forskningen vi har presentert over viser på ulike måter hva lærere kan oppleve som utfordrende både med begrepet rasisme, undervisning om rasisme og ellers når rasisme dukker opp i klasserommet. For eksempel viser noen studier at lærere mangler verktøy og språk for å snakke om rasisme (Faye, 2021, s. 181; Osler & Lindquist, 2018, s. 26). Andre studier viser at det kan være vanskelig å skille mellom rasisme og mobbing (Myrebøe, 2022, s. 26; Osler & Lindquist, 2018, s. 26; Røthing, 2017, s. 159). Et annet funn som går igjen i forskningen er også frykten for å miste kontrollen i klassen når det er et sensitivt tema, som rasisme kan være, på agendaen (Faye, 2020, s. 47). Spesielt blir det nevnt at det er ukomfortabelt å undervise om blant annet rasisme når det er elever med minoritetsbakgrunn i klassen (Myrebøe, 2022, s. 24).

2.2 Forskning om elevers erfaringer med rasisme i skolen og deres opplevelse av rasisme som tema i undervisning

Det er flere studier som sier noe om hvilken opplevelse elever har av rasisme, både opplevd rasisme og rasisme som tema i undervisning. Vi vil presentere et utvalg av disse her. Vi vil også presentere en studie av bruk av n-ordet blant elever i norsk skole (Moldrheim, 2021).

Tonje Børgeesen (2022) har undersøkt hvordan elever på 7. trinn opplever undervisning om rasisme, og finner blant annet at flere av elevene mener at det ikke snakkes nok om rasisme på skolen (Børgeesen, 2022, s. 39). Andre mente at skolen tar opp rasisme knyttet til historiske hendelser og saker som diskuteres i media, mens noen savnet mer anerkjennelse av at rasisme forekommer i Norge, fordi de selv har opplevd å enten oppleve rasisme selv eller være vitne

til andres opplevde rasisme (Børgesen, 2022, s. 40). Dette kan ses i lys av studier som viser til forskning som forklarer hvordan lærere (og studenter) ikke gjenkjenner subtile former for rasisme (se Johannessen, 2021; Myrebøe, 2022). Dersom elevene Børgesen refererer til har en opplevelse av subtil rasisme, som for eksempel hverdagsrasisme, kan det være at lærerne ikke oppfatter dette som rasisme (jf. Myrebøe, 2022, s. 25). Særlig skjellsord er noe elevene i Børgesens (2022, s. 32) studie sier at de har opplevd å bli utsatt for selv, eller sett andre oppleve å bli utsatt for. N-ordet og nedlatende adjektiv sammen med hudfarge er en gjenganger (Børgesen, 2022, s. 32).

I en studie av minoritetsspråklige jenter i den norske skolen finner Lampe (2015) at alle fem hevdet at de har blitt utsatt for rasisme (Lampe, 2015, s. 78). Hennes informanter fortalte om hvordan beskrivelser av deres nasjonalitet med et nedsettende adjektiv foran ble hyppig brukt. Selv om vi gjennom forskning har vist at det kan være at lærere ikke gjenkjenner subtile former for rasisme (Myrebøe, 2022, s. 25), viser Lampe sin forskning noe annet. Hennes fem informanter fortalte alle om lærere som tok tak i rasismen de opplevde (2015, s. 83). Det kan være verdt å merke seg at selv om elevene under intervjuene forteller om lærere som tok tak i utfordringer, forteller en av informantene også om lærere som så rart på henne når hun ikke forsto hva som ble sagt på grunn av utfordringer med språket, og at hun ofte følte seg glemt når læreren snakket fort og mye (Lampe, 2015, s. 52). To av de fem elevene Lampe intervjuet forteller også om at de blir spurt om å fortelle om hjemlandet sitt foran klassen, men at dette ikke er noe de liker. En annen informant forteller at hun fikk spørsmål om å dele kunnskap om hjemlandet sitt med klassen og hadde en positiv erfaring med dette, men at hun likevel ikke ønsker at læreren skal spørre henne om det igjen (Lampe, 2015, s. 57).

I sin masteroppgave har Foss (2021) undersøkt opplevd rasisme blant elever på ungdomsskolen. Hun har brukt flere ulike metoder i oppgaven sin, herav fokusgruppeintervju, individuelle dybdeintervjuer og spørreskjema. Hun gjennomførte fokusgruppeintervju hvor alle de fem informantene svarte at de hadde opplevd rasisme selv, eller sett at andre bli utsatt for det (Foss, 2021, s. 72). I spørreskjemaet hennes svarte seks av 21 at de ikke har opplevd rasisme mot seg selv eller andre. Elevene oppgir at det er en gjenganger med skjellsord som n-ordet, guling, bleking, ape og svarting (Foss, 2021, s. 73). Av de fem fra fokusgruppeintervjuet hevdet fire av disse at læreren ikke gjør noe når det oppstår noe de opplever som rasisme eller rasistisk (Lampe, 2015, s. 81). Dette kan samsvare med Myrebøe

(2022, s. 26) sine funn om at lærere og elever ofte har en ulik oppfatning av hva som er rasisme.

Moldrheim (2021, s.37-38) har undersøkt hvordan n-ordet brukes av og blant elever i skolen. Hun fant at elevene oppga at det er økt bruk av n-ordet og ulike varianter av n-ordet i norske skoler. Hun fant også at n-ordet har svært varierende meningsinnhold der det for noen kan bety «bror» eller «venn», mens det for andre kan bety «slave» eller «null verdi» (se også Johannessen, 2021). Moldrheim (2021, s. 58-59) peker også på hvordan disse kontrastene i meningsinnhold, kan gjøre det vanskelig for lærere å vite hvordan de skal respondere på det. Samtidig fant hun at elevene selv hadde en sterk bevissthet rundt de uskrevne reglene om hvem som har lov til å bruke n-ordet og på hvilken måte det brukes.

Som en sammenfatning av tidligere forskning fra elevenes perspektiv kan vi se at mange barn hevder at de opplever rasisme. En fellesnevner for disse studiene er at elevene opplever at ytringer av skjellsord forekommer ofte, men at de ikke nødvendigvis oppfattes som rasistiske. Blant annet kan man se at elevene i Moldrheims (2021, s. 37-38) studie opplever at det er en økning av bruk av n-ordet i norske skoler. Noen av studiene viser at elevene opplever at lærere tar tak når rasismen utspiller seg, mens andre viser til en opplevelse av at lærere ikke tar grep.

2.3 Forskning om rasisme som tema i undervisning og lærebøker

I 2014 ble det utgitt en rapport som viser en kartlegging av hvilke begreper og beskrivelser etniske minoriteter ilegges i læremidler (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014). Noen læremidler har både historie, geografi og samfunnskunnskap i en bok, mens andre læremidler har separate midler for de ulike termene. I denne rapporten er læremidlene delt i historie og samfunnsfag, og vi vil derfor presentere resultatene fra rapporten i hvert sitt avsnitt. Selve rapporten er skrevet av Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014). Det er verdt å merke seg at rapporten som viser til dette nettopp er utgitt i 2014, og dermed er læremidlene de har analysert tilhørende LK06, og ikke dagens læreplaner. Trolig er det mange skoler som enda bruker læremidler som er ment til LK06, og som dermed møter på denne utfordringen knyttet til læremidlene. Utdanningsforbundet publiserte resultatet fra en undersøkelse gjennomført i

januar 2021, hvor 76% av 722 utvalgte respondenter, svarte at de ikke har økonomiske midler til å oppdatere læremidlene etter innføringen av fagfornyelsen (Vik, 2021).

Når det gjelder rasismens plass i læremidlene for historie på ungdomsskolen så forskerne et mønster i at rasisme først og fremst ble knyttet til ekstreme historiske hendelser (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014, s. 86). Rasisme blir i læremidlene knyttet til rasistisk motivert undertrykkelse, vold, drap og segregering, og er dermed knyttet til klassisk rasisme (s. 86, 87). Klassisk rasisme, eller biologisk rasisme som det også blir kalt, er basert på et menneskesyn der man deler inn mennesker i ulike raser, der noen av rasene er å foretrekke over andre (Røthing, 2017, s. 108). Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014, s. 88) fant i læreboken «Makt og menneske 10» av Ingvaldsen og Kristensen fra 2008 at de presenterer biologisk rasisme som noe som ikke lenger har noen tilslutning lenger. Hvis vi leser dette med kritisk blikk kan vi tolke det til at rasisme ikke er et problem lenger, og noe som hører fortiden til (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014, s. 88). Nettopp fordi rasisme først og fremst blir knyttet til disse ekstreme tilfellene som forankres i biologisk rasisme. Et annet læremiddel, «Underveis. Historie 9» av Skjønberg fra 2007, skriver om jøder i Norge og omtaler holdningene som «skepsis» og «diskriminering og rasisme var noe de færreste opplevde». Dette hevder Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014, s. 92) er noe som kan være problematisk fordi begrepet antisemittisme uteblir, og fremstillingen oppleves som mild (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014, s. 92).

I læremidlene for samfunnsfag fant forskerne en til dels bredere forståelse av rasisme enn læremidlene for historie. Rasisme blir her omtalt i flere tilfeller enn det som kan knyttet til biologisk rasisme, og inkluderer hverdagsrasisme og nyrasisme (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014, s. 93). Selv om rasisme i disse læremidlene også omtaler hverdagsrasisme og nyrasisme, er eksemplene ofte knyttet til ekstreme hendelser. Eksempler som tas opp i læremidlene er for eksempel drapet på Benjamin Hermansen (s. 95). Noen læremidler trekker frem eksempler på hverdagsrasisme, mens andre kun har eksempler som er ekstreme (s. 97). En utfordring som en gjeldende uavhengig av ekstreme eller hverdagslige eksempler, er måten rasisme knyttes til enkeltindivider på, og dermed ikke noe som er et kollektivt samfunnsproblem (s. 97). Dette kan bidra til å undertrykke rasisme i Norge som en strukturell utfordring (s. 101). Eksempelvis er det et interessant funn at begrepet «diskriminere» ikke ga noen treff i forbindelse med etnisk diskriminering i arbeidslivet i noen av læremidlene som

ble sjekket (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014, s. 85). Det finnes forskning som viser at å ha et utenlandsk navn statistisk sett reduserer sannsynligheten med å bli innkalt til jobbintervju med 25% (Midtbøen & Rogstad, 2012, s. 9). Dette er noe som kunne blitt tematisert i fremstillingen av strukturell rasisme i Norge.

Funnene fra denne rapporten viser at rasisme i læremidler ofte kan omtales som noe snevert og ekstremt, fremfor noe som er aktuelt i dag. Dette kan føre til at rasisme som tema ikke oppleves som aktuelt å undervise om for lærere, da det fremstilles som noe ekstremt. Dersom lærere i stor grad baserer seg på læremidler, og har læremidler til LK06, kan dette være en utfordring som kan komme til syne i samfunnet ellers.

3. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenterer vi oppgavens teoretiske rammeverk. Vi har valgt å ta utgangspunkt i ulike maktkritiske perspektiver. Maktkritiske perspektiver er «perspektiver som inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier og maktforhold[...]» (Røthing, 2020, s. 40). Vi ønsker å benytte maktkritiske perspektiver da dette er perspektiver som åpner for å belyse ulike sider rasisme som fenomen, og hvordan rasisme kan komme til uttrykk i skolen. Vi vil først presentere postkoloniale perspektiver som orientalisme, nordisk eksepsjonalisme og eurosentrisme. Deretter vil vi se på perspektiver knyttet til kritisk raseteori. Deriblant rase som et sosialt konstrukt, strukturell rasisme, fargeblindhet og hvithet («whiteness»). Vi vil deretter gjøre kort rede for begrepene klassisk rasisme, nyrasisme, hverdagsrasisme, mikroagresjoner og rasialisering, før vi presenter Kumashiros (2002) fire kategorier av antidiskriminerende undervisning.

3.1 Postkoloniale perspektiver

Postkolonial teori er et sentralt perspektiv innenfor maktkritiske perspektiver. Postkolonial teori befatter seg med hvordan oppfatninger og fremstillinger fra kolonitiden fortsatt kommer til syne i samfunnet i dag (Said, 1979, s. 45-46). En sentral skikkelse innenfor den postkoloniale tradisjonen er litteraturhistorikeren Edward Said. Said (1979, s. 45-46), som i boken *Orientalism* tar for seg vestens måte å omtale orienten (Østen) på, et fenomen som har røtter fra kolonitiden. Tradisjonelt sett har dette ofte gått ut på å markere et skille mellom vesten og orienten, «oss» vs. «dem». Dette skillet har hatt som formål å fremheve forskjeller mellom disse to gruppene. I disse sammenligningene blir ofte kvalitetene til de vestlige fremstilt som det overlegne og sterke, og de orientalske blir fremstilt som underlegne og svake (Said, 1979, s. 45-46). Loftsdóttir og Jensen (2012, s. 1-2) peker på hvorfor postkolonial teori er relevant i Norden. De skriver at formingen av europeiske og nordiske nasjonalidentiteter har blitt påvirket i stor grad av imperialisme og kolonialisme. Dette kan komme til uttrykk gjennom europeiske og nordiske samfunns holdninger til ulike etnisiteter, kjønn og kulturer (Loftsdóttir & Jensen, 2012, s. 1-2). Begrepene eurosentrisme og nordisk eksepsjonalisme peker konkret på disse forestillingene.

Eurosentrisme er tanker som plasserer Europa som sentrum for verdens utvikling. Altså ser man i et eurosentrisk perspektiv på Europa som en foregangsverdensdel og som overlegent i forhold til de andre verdensdelene. Dette kan for eksempel være knyttet til aspekter som politikk og etikk. I skolesammenheng kan man finne eksempler på eurosentriske fremstillinger i læreplanen, lærebøker og undervisningspraksis (Jore, 2019, s. 115).

Nordisk eksepsjonalisme er et begrep som konkret peker på hvordan nordiske land setter seg selv over resten av Europa og verden (Jore, 2018, s. 75-76). Begrepet peker på to ulike tanker om nordisk identitet. Den første tanken er at de nordiske landene er i Europas utkant og dermed ikke har noen stor tilknytning til den europeiske kolonialiseringen. Den andre tanken er at de nordiske landene fremstiller seg selv som svært forskjellige fra resten av Europa (Jore, 2018). De nordiske landene har gjennom ulike former for global samhandling fremstilt seg selv som utelukkende gode borgere. Altså har de nordiske landene bygd opp en slags tanke om nordisk eksepsjonalisme, der vi setter egne nasjoner over resten av Europa (Jore, 2018, s. 75-76).

3.2 Kritisk raseteori

Kritisk raseteori retter oppmerksomhet mot hvordan strukturer i samfunnet opprettholder forskjeller mellom minoritet og majoritet blir stadig mer utbredt i studier av rasisme i den norske konteksten (jf. Andersson, 2022). Ifølge Delgado og Stefancic (2001) er målsetningen med kritisk raseteori å «undersøke og endre forholdet mellom rase, rasisme og makt» (s. 2, vår oversettelse), og tar sikte på å avdekke diskriminerende og undertrykkende praksiser knyttet til rase – og å endre disse (Delgado & Stefancic, 2001). En sentral tanke innenfor kritisk raseteori er at rase er sosialt konstruert; noe som ikke har noen rot i objektiv, biologisk eller genetisk virkelighet (Delgado & Stefancic, 2001, s. 2). Altså forstås «rase» som kategorier som samfunnet har innført fordi det var beleilig for enkelte grupper.

På samme måte som at tilhengerne av kritisk raseteori legger til grunn at rase er et sosialt konstrukt, forstås gjerne også hvithet («Whiteness») som sosialt konstruert (jf. Fylkesnes, 2019, s. 40). Hvithet handler blant annet om at hvite mennesker inngår i og bidrar til system som undertrykker mennesker med andre «raser» og hudfarger, ofte uten at de er klar over det selv (Fylkesnes, 2019, s. 40). Ifølge Sibeko og Eriksen (2022, s. 39) kan hvithet forstås som

en «umerket norm» i det norske samfunnet: At man er lys i huden gjør at man slipper å forholde seg til rasisme eller få utseendet sitt bemerket, noe som er et privilegium. De skriver videre at «hvithet handler om å forstå hvordan samfunnet og den historiske konteksten vi fødes inn i, posisjonerer oss på måter som gjør at noen av oss har større sannsynlighet for å oppleve rasisme enn andre» (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 40). De poengterer også at formålet med dette perspektivet ikke er å peke på hvem som er rasister, men heller å skape en felles motstand (på tvers av hudfarge) mot urettferdige samfunnsstrukturer som opprettholder forskjeller mellom mennesker.

Ettersom kritisk raseteori retter oppmerksomhet mot hvordan strukturer i samfunnet opprettholder forskjeller mellom minoritet og majoritet, kan også begrepet *strukturell rasisme* forstås som sentralt. Strukturell rasisme er en måte å belyse usynlige maktstrukturer i et samfunn (Midtbøen, 2021, s. 107). I dette perspektivet flytter man fokuset fra enkeltindividers rasistiske holdninger over til hvordan i utgangspunktet nøytrale institusjoner og systemer i samfunnet er med på å skape og opprettholde forskjellsbehandling på bakgrunn av etnisitet og hudfarge (Orupabo, 2021, s. 117). Et kjent eksempel på dette er i jobbsøkersammenheng der stereotypier om ulike gruppers egenskaper kan påvirke hvem som får tilbud om jobb eller ikke (Orupabo, 2021, s. 117). Bruken av begrepet strukturell rasisme i norsk kontekst har vært omdiskutert. Selv om det er bevist at mennesker med utenlandsk klingende navn har lavere sjanse for å bli kalt inn til jobbintervju enn like kvalifiserte søkere med norske navn, vil mange nøle med å bruke begrepet strukturell rasisme i norsk sammenheng (Midtbøen, 2021, s. 109). Midtbøen (2021) stiller spørsmålet «Kan både strukturell eksklusjon og inklusjon finne sted samtidig?» (s. 107). Med dette sikter han til nettopp det faktum at det er bevist at det finnes strukturell eksklusjon i Norge som i eksempelet over, men at det i Norge også er statlige omfordelende institusjoner som bidrar til økt sosial mobilitet for barn av innvandrere, noe som er et eksempel på det som kan kalles sosial inkludering. Diskusjonen rundt begrepet strukturell rasismes relevans i det norske samfunnet pågår fortsatt (Midtbøen, 2021, s. 107).

Studier som tar utgangspunkt i kritisk raseteori er gjerne kritiske til det som blir omtalt som *fargeblindhet*. Fargeblindhet bygger på en tanke om at hvilken hudfarge og hvilke ansiktstrekk man har ikke er relevant, og et typisk «fargeblindt» utsagn kan for eksempel være «På denne skolen ser vi ikke farge» (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 37). Innvendinger fra forskere innenfor en kritisk raseteoretisk tradisjon mot såkalt fargeblindhet handler gjerne om

at det å være «fargeblind» er et privilegium som kun er forbeholdt mennesker som er lyse i huden, og at det dekker over rasisme (se også Hagen, 2021; Røthing, 2017). Ved å innta et fargeblindt perspektiv vil for eksempel lærere kunne skape en ekstra belastning for elever som opplever rasisme, da de i tillegg til å bli utsatt for rasisme opplever å ikke bli tatt på alvor fra læreren sin side (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 38). Dette kaller Sibeko og Eriksen (2022, s. 38) «*dobbel manglende annerkjennelse*». Dette kan føre til negative konsekvenser som for eksempel selvhat hos elever med mørk hud (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 38).

3.3 Perspektiver på rasisme

Klassisk rasisme er et perspektiv basert på en ideologisk tanke om at det finnes ulike menneskeraser, og at noen av disse er overlegne andre. Denne formen for rasisme blir også kalt biologisk rasisme, da det bygger på et syn om at det er biologiske forskjeller mellom disse menneskerasene. Dette synet har imidlertid blitt vitenskapelig avvist etter andre verdenskrig (Røthing, 2017, s. 108). Etter hvert som at samfunnet endret seg, har også måten man forstår rasisme på endret seg. Det klassiske perspektivet på rasisme ble gradvis utskiftet med et perspektiv som blir kalt *nyrasisme*. Fokuset på biologiske forskjeller mellom menneskeraser fra den klassiske rasismen ble byttet ut med fokus på kulturelle og religiøse forskjeller mellom ulike grupper mennesker (Bangstad & Døving, 2020, s. 13).

Rasialisering eller *rasialiseringprosesser* viser til at individer eller grupper kan bli tillagt negative egenskaper knyttet til deres opprinnelse, som de ikke selv identifiserer seg med (Riese & Harlap, 2021, s. 132). I Europa har rasebegrepet hovedsakelig vært knyttet til biologi (Røthing, 2017, s. 108). I nyere tid knyttes det like ofte til nasjonalitet, religion og kultur, noe som kan ses i sammenheng med *nyrasisme*, som vi nevnte i forrige avsnitt (Bangstad & Døving, 2020, s. 13). Rasialisering er ifølge Midtbøen & Rogstad (2010) «mindre iøynefallende» enn mer tradisjonelle former for rasisme (s. 38).

Rasialiseringprosesser kan altså knytte aspekter fra kultur og religion, samt aspekter fra biologi, til en ufordelaktig fremstilling av grupper av mennesker, og på den måten plassere grupper i et slags hierarki. Riese og Harlap (2021, s. 134-135) skiller også mellom to former for rasialisering: strukturell og diskursiv. Strukturelle rasialiseringprosesser går ut på at mennesker blir forskjellsbehandlet på grunn av sin gruppetilhørighet i for eksempel

institusjoner, lovverk eller politikk. Diskursive rasialiseringsprosesser finner sted i tekster og måter å snakke på hvor noen bestemte forestillinger om grupper av mennesker produseres eller reproduseres (Riese & Harlap, 2021, s. 134-135).

Hverdagsrasisme er et begrep som peker på en form for rasisme som ikke oppstår i ekstreme situasjoner, men heller kommer til syne i daglige praksiser og sosiale systemer.

Hverdagsrasisme kan være alt fra konkrete rasistiske ytringer og handlinger, til subtile former for hets, latterliggjøring og kommentarer. Resultatet av hverdagsrasisme er at disse handlingene oppleves som dagligdagse og en del av «normalen», som opprettholder rasistiske strukturer og skiller mellom folk (Hessaa-Szwinto, 2023, s. 60-61).

Mikroaggresjoner kan ses i sammenheng med hverdagsrasisme, og er et begrep som i økende grad blir brukt i forskning som retter oppmerksomhet mot subtile former for fordomsuttrykk og rasisme (særlig i den amerikanske konteksten) (jf. Myrebøe, 2022, s. 25). Ifølge Gressgård og Harlap (2015) retter mikroagresjonsbegrepet seg mot «hverdagslige, ofte uintenderte handlinger og kommentarer som virker nedverdiggende for dem de rettes mot» (s. 24). Slike kommentarer og handlinger dreier seg ofte om stereotypiske oppfatninger om for eksempel etnisitet, kjønn, seksualitet, rase eller lignende, og markerer det som oppfattes som skiller mellom ulike grupper mennesker. Dette vedlikeholder og tydeliggjør et underordningsforhold, selv om dette sjelden er intensjonen fra avsenders side (Gressgård & Harlap, 2015, s. 24-25). Det at avsender ikke er bevisst på hva en selv gjør eller sier, og hvordan dette kan såre, fører også til at de som rammes av dette ofte oppleves som overfølsomme. Når de som blir utsatt for mikroagresjoner prøver å si ifra om at handlingene eller kommentarene oppleves som krenkende, blir de ofte møtt med lite forståelse. Dette skjer også på skoler og kan føre til at elever som blir utsatt for mikroagresjoner kan slite med å holde fokus på skoleoppgaver og det kan generelt påvirke dynamikken i klasserommet (Gressgård & Harlap, 2015, s. 24-25).

3.4 Antidiskriminerende undervisning

I boka «Troubling Education» introduserer Kumashiro (2002) det han omtaler som «anti-oppressive pedagogy».¹ Antidiskriminerende undervisning er undervisning som har som mål

¹ I den norske konteksten har Røthing (2017) oversatt «anti-oppressive pedagogy» til «antidiskriminerende undervisning», og vi vil benytte oss av Røthings norske oversettelse videre i denne oppgaven.

å jobbe mot diskriminering i skolen og samfunnet ellers (Røthing, 2020, s. 42). Kumashiro bruker begrepet «the Other», eller «den andre», om tradisjonelt marginaliserte grupper som blir diskriminerte i skolen og samfunnet (Kumashiro, 2002, s. 31-32; Røthing, 2020, s. 42). Han deler inn antidiskriminerende undervisning i fire tilnæringer: undervisning *for den andre*, undervisning *om den andre*, undervisning som er *kritisk overfor privilegiering og andregjøring* og utdanning som *endrer studenter og samfunn* (Røthing, 2020, s. 42). Kumashiro (2002, s. 31) påpeker at undervisere ofte bruker flere av disse kategoriene i sin undervisning, men at det er nyttig å skille dem for å se på hva som er hovedtrekkene ved hver kategori.

Undervisning *for den andre* er ifølge Kumashiro (2002, s. 36-37) et viktig perspektiv å ha i skolen, da den krever at lærere og skoleledelse legger til rette for at alle elevene føler seg godt ivaretatt. Denne formen for undervisning fungerer imidlertid dårlig alene, da den ikke gjør noe for å endre holdningene mot marginaliserte grupper i samfunnet (Kumashiro, 2002, s. 36-37). Den andre kategorien, undervisning *om den andre*, handler om å lære elevene om marginaliserte grupper og hvordan ulike folk lever livene sine. Fordelen med denne formen for undervisning er at man kan skape en større aksept for hverandres måter å leve. Ulempen ved denne typen undervisning er at man trekker et skille mellom det normale og unormale, «de vs. oss». Kumashiro (2002, s. 41-42) mener allikevel at man ikke skal unngå å undervise om de andre. Han påpeker derimot at det er viktig at man ikke bare fyller på med mer kunnskap om marginaliserte grupper, men at man også erstatter den kunnskapen og de fordommene elevene har fra før med ny nyansert kunnskap.

De to andre formene for antidiskriminerende undervisning er ifølge Røthing (2020) «bedre egnet enn de to første til å hindre undertrykking og til å skape inkludering og sosial rettferdighet» (s. 44). Undervisning som er *kritisk overfor privilegiering og andregjøring* har som mål å ikke bare lære folk om undertrykkelse, men også gi de redskapene som trengs for å endre samfunnet. Dette handler blant annet om å forstå andregjørings-prosesser og å anerkjenne sin egen rolle i disse prosessene (Kumashiro, 2002, s. 47). Den siste kategorien, utdanning som *endrer studenter og samfunn*, «viderefører det kritiske bevisstgjøringsarbeidet som ligger i den tredje tilnærmingen, og vektlegger forandring med fokus på både studenter og samfunn» (Røthing, 2020, s. 44).

3.5 Avsluttende kommentar

I vår studie undersøker vi læreres forståelser og erfaringer av rasisme i skole- og undervisningssammenheng. Vi har som nevnt valgt å basere våre analyser og diskusjoner med utgangspunkt i et bredt teoretisk rammeverk. Heller enn å ta utgangspunkt i én teori, anser vi det som hensiktsmessig for vår studie å få flere ulike perspektiver på fenomenet rasisme. Vi mener at de ulike perspektivene åpner for mer komplekse analyser av og bredere forståelse av våre informanternes beskrivelser av sine egne forståelser og erfaringer. Postkoloniale perspektiver åpner for å belyse skiller mellom «oss» og «dem» og på hvilke måter, og hvorfor, slike skiller gjøres eller kan komme til uttrykk. Særlig kan begreper som eurosentrisme og nordisk eksepsjonalisme rette oppmerksomhet mot en historisk forankret tankegang om Europa og Norden som foregangskontinent og –nasjoner. Forskning har vist at dette er tanker man også kan finne igjen i for eksempel læreplaner og lærebøker (Jore, 2019, s. 115).

Kritisk raseteori åpner for å undersøke og drøfte hvordan strukturer i samfunnet kan opprettholde forskjeller mellom minoritet og majoritet. Delgado & Stefancic, 2001, s. 2; Orupabo, 2021, s. 117). Begreper som fargeblindhet og hvithet kan også bidra til å rette fokus mot en ubevisste prosesser som bidrar til å opprettholde, forsterke eller videreføre forestillinger om privilegering, underprivilegering, likheter og forskjeller i skolen (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 37-40). Ulike perspektiver på former for rasisme, som for eksempel klassisk rasisme og nyrasisme åpner for å undersøke rasisme som et fenomen som kan ta ulike former, og komme til uttrykk på ulike måter, til ulike tider og i ulike kontekster. Rasialisering, hverdagsrasisme og mikroagresjoner er sentrale begreper når man skal drøfte rasisme i norsk skolesammenheng, da rasisme i skolen ofte kommer til syne i mer diskrete former enn det som er typisk i sammenheng med for eksempel klassisk rasisme. (Gressgård & Harlap, 2015, s. 24-25). Vi ønsket også å trekke frem Kumashiros (2002, s. 31-47) fire kategorier av antidiskriminerende undervisning, da disse tydeliggjør hvordan man kan undervise på ulike, og ulik grad av egnede, måter mot et antidiskriminerende samfunn i skolen (Røthing, 2020, s. 42).

4. Metode og data

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for de metodologiske utgangspunktene for studien vår, og hvordan vi har gått frem for å rekruttere lærere til intervjuer. Vi vil først gjøre rede for metoden vi har brukt for å samle inn data, før vi avslutningsvis gjør rede for analyseprosessen og refleksjoner omkring pålitelighet, gyldighet og forskningsetiske aspekter.

4.1 Metodologisk utgangspunkt og design

Vår studie tar utgangspunkt i kvalitative semi-strukturerte individuelle intervjuer med 5 ulike informanter. I vår forskning var det viktig å få et innblikk i informantenes subjektive opplevelser. Vi ønsket derfor å benytte oss av en metode som egner seg godt når man ønsker å få en subjektiv forståelse av informantens opplevelse. Avgjørelsen om å gjennomføre individuelle intervjuer fremfor gruppeintervju baserte vi på forskning som hevder at det først og fremst er lite sensitive temaer som egner seg til gruppeintervju (Repstad, 2007, s. 99). Vi ønsket ikke å risikere at informantene våre ikke følte seg trygge, og dermed ikke ville dele det de tenkte på. Dermed vurderte vi at gevinsten med tidseffektivitet i gruppeintervju ikke veide opp for faren for å gå glipp av viktige tanker og synspunkt hos informantene. Med dette som bakgrunn mener vi at den beste egnede metoden for oss er individuelle semi-strukturerte intervjuer.

4.1.1 Kvalitative semistrukturerte intervjuer

Vi valgte som sagt å gå for et semi-strukturert intervju, nærmere bestemt et livsverdenintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Formålet vårt med forskningsprosjektet er å få innblikk i hvilke erfaringer og opplevelser lærere har, altså deres egne tanker. Når det er intervjuobjektets syn på noe som er viktig, er det et livsverdenintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). I slike intervjuer er det viktig å være åpne for intervjuobjektets tolkning og synspunkt, og dette gjøres ved å gripe det intervjuobjektet sier i øyeblikket. Det gjør det spesielt viktig å kunne omstille seg, og endre rekkefølge på spørsmålene i intervjuguiden og stille oppfølgingsspørsmål som ikke nødvendigvis er planlagt, og derfor var semi-strukturerte intervjuer hensiktsmessig. Semi-strukturerte intervjuer kjennetegnes av at man har en

intervjuguide, men at man i tillegg til å stille spørsmål fra denne også kan stille oppfølgingsspørsmål man kommer på i øyeblikket (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Dette hadde vi med oss i bakhodet når vi planlagte intervjuguide og selve intervjuene.

4.2 Intervjuprosessen

4.2.1 Intervjuguide

I arbeidet med utformingen av intervjuguiden valgte vi å lage spørsmål med allerede klare oppfølgingsspørsmål. Dette var fordi vi har minimalt med erfaring fra forskning, og tenkte dette ville være nyttig for oss. Dermed er flere av spørsmålene våre spørsmål man kan svare ja eller nei på, så kunne vi i intervjuet velge det oppfølgingsspørsmålet som passet best ut fra informantens svar. Når vi bestemte oss for hvilken oppbygging intervjuguiden skulle ha valgte vi å lage bolker med ulike undertemaer til temaet. De første spørsmålene i intervjuet kan være avgjørende for tilliten informanten føler på ovenfor oss (Thagaard, 2018, s. 101). Derfor valgte vi å ha en type innledning hvor vi stilte informanten spørsmål om hvem hen er, med utdanning og erfaring i yrket for en myk start hvor vi kunne sørge for å skape en slags tillit.

Når vi hadde et ferdig utkast til en intervjuguide, valgte vi å gjennomføre et testintervju. Fordelene ved å gjennomføre et testintervju er at vi får prøve ut om spørsmålsformuleringene fungerer godt og at vi får øvd oss på en intervjusituasjon før vi skal gjennomføre intervjuer med informanter. Dette opplevdes som lærerikt, og tryggende for oss som forskere. Vi opplevde at vedkommende vi intervjuet forsto alle spørsmålene. Vedkommende ga tilbakemelding om at vi antageligvis kunne vært mer kritiske til svarene. Vi valgte bevisst å være nøytrale i responsen fordi kritiske reaksjoner kan medføre at tilliten mellom informant og intervjuer blir brutt (Thagaard, 2018, s. 100). Selv om ikke vedkommende vi testet intervjuet med opplevde at noe av responsen var for kritisk synes vi selv at de spørsmålene vi ikke hadde forberedt oppfølgingsspørsmål til fikk for kritiske oppfølgingsspørsmål av oss. Vi valgte derfor å lage flere oppfølgingsspørsmål, og var ekstra bevisste på hvordan vi formulerte spontane oppfølgingsspørsmål.

4.2.2 Rekruttering og utvalg

I rekrutteringen til vår studie har vi benyttet strategisk utvelging (Thagaard, 2018, s. 54). Denne utvelgelsesmetoden øker sannsynligheten for at informantene som rekrutteres vil kunne bidra til å belyse det som er tema for vår studie. Det var viktig for oss å få rekruttert informanter som var villige til å dele av erfaringer og refleksjoner, da vår studie, i likhet med mange andre kvalitative studier, bygger på data fra et mindre antall informanter. Når vi bruker få informanter er det greit å være klar over at informantene velges ut fra muligheten til å belyse problemstillingen. Det kan føre til at resultatet ikke vil være representative for populasjonen (Thagaard, 2018, s. 55). I vår studie er det imidlertid ikke slik at vi streber etter et resultat som er representativt for populasjonen, men heller ønsker å belyse og få innsikt i hvordan et utvalg mennesker opplever og forstår et fenomen. Forskningens reliabilitet og validitet er belyst i oppgavens 4.2.7.

Et strategisk utvalg innebærer at vi måtte ha noen kriterier for hvem vi ønsket å rekruttere. Dette var viktig, nettopp for å sørge for at informantene kunne belyse problemstillingen. Vårt første kriterium var at informantene hadde samfunnsfag som undervisningsfag. Vi valgte å ikke legge vekt på om informantene hadde formell kompetanse i samfunnsfag fordi vi ikke så det som spesielt hensiktsmessig. Når utvalget var klart så vi likevel at alle informantene hadde formell kompetanse i samfunnsfag, selv om dette ikke var et krav fra vår side. Vårt andre kriterium var at informanten jobbet på mellomtrinnet eller ungdomsskolen. Dette kriteriet synes vi var viktig fordi vi ønsket å snakke med lærere som jobber med barn og ungdommer som er i en fase hvor de gradvis øker forståelsen sin og evnen til refleksjon. Denne aldergruppen falt også naturlig for oss i og med at vi studerer grunnskolelærer 5.-10. trinn, og dermed var det relevant å holde informantene innen denne avgrensningen. Ved å ha både lærere fra mellomtrinn og ungdomstrinn tenkte vi også at dette kunne gi oss noe ulike funn, fordi de jobber med elever i ulik alder og dermed ulike kompetansemål. Et siste kriterium vi hadde var at vi ønsket informanter fra et bredt geografisk område, og fra skoler i ulik størrelse. Dette mente vi var viktig for å få lærere med ulik variasjon i elevgrupper og erfaringer.

I vår rekrutteringsprosess valgte vi å benytte oss av to ulike metoder for rekruttering. Vi brukte tilgjengelighetsutvalg og snøballmetoden. Tilgjengelighetsutvalg er en metode hvor informanter er tilgjengelig for forskeren (Thagaard, 2018, s. 56). Snøballmetoden er en

metode hvor man kontakter noen som kan gi oss tilgang på personer med de egenskapene vi var på jakt etter (Thagaard, 2018, s. 56). Når vi benyttet tilgjengelighetsutvalg, tok vi direkte kontakt med personen vi visste kunne belyse problemstillingen vår. Dette er dermed et *strategisk* tilgjengelighetsutvalg. Denne metoden ga oss noen informanter, men ikke en tilstrekkelig mengde. Noen av de vi henvendte oss til fikk vi ikke svar av i det hele tatt, og andre sluttet å svare før vi fikk avtalt intervju. Vi måtte derfor benytte en metode til, og da falt valget på at vi ønsket å ta i bruk snøballmetoden. Da tok vi direkte kontakt med rektorer på skoler og spurte om de kunne sette oss i kontakt med informanter som oppfylte våre kriterier. Vi fikk da positivt svar på henvendelsene våre, og fikk etablert kontakt med mulige informanter. Dette resulterte i at vi fikk skaffet en tilstrekkelig mengde informanter.

En mulig svakhet ved å bruke metodene vi tok i bruk for å rekruttere informanter er at utvalget kan bli noe skjevt (Thagaard, 2018, s. 57). Dette innebærer at informantene vi får tilgang på ikke har noe imot å bli forsket på. Som sagt hadde ikke vi noe krav om at informantene måtte ha formell undervisningskompetanse i samfunnsfag, men det viste seg at alle informantene hadde dette. Det kan være en tilfeldighet, men det som viser seg i forskning er at personer med høyere utdanning oftere enn personer med lavere utdanning er villig til å stille som informanter. Det kan være at personene vi forsøkte å rekruttere som ikke svarte ikke har formell utdanning i samfunnsfag, og dermed ikke ønsket å stille på grunn av dette. Det er en vurdering hvorvidt man tenker denne mulige skjevheten kan påvirke studien i ulike retninger (Thagaard, 2018, s. 57). Det er viktig å vite at funn og resultater kan være annerledes dersom ikke alle informantene hadde hatt formell kompetanse i samfunnsfag. Denne mulige skjevheten er derfor noe vi vil ta med oss i funnene og drøftingen.

4.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Vi valgte at intervjuene i hovedsak ble gjennomført på arbeidsplassen til informanten. Dette valgte vi av flere årsaker. Den første var for at det skulle være enklest mulig for informanten å delta. Vi antok at færre ville si ja til å stille til intervju dersom vedkommende måtte bruke tid på å reise til vår skole eller et annet møtested. Den andre årsaken var fordi vi ønsket at informanten skulle oppleve settingen som trygg og kjent. I og med at noen av informantene kanskje ikke har blitt intervjuet til forskning før, er det å gjennomføre intervjuet på et kjent

sted en form for trygghet for informanten. Vi ønsket ikke en tydelig formell setting (Thagaard, 2018, s. 100). Den tredje årsaken var nytten det var for oss å se arbeidsplassen til informanten. Ved å besøke skolene fikk vi dannet oss et tydelig bilde av skolens beliggenhet, størrelse, utseende og muligens møte noen elever. Dette var inntrykk som kunne være nyttige for oss å ha et innblikk i. Et av intervjuene ble gjennomført på et grupperom på vår skole fordi dette var praktisk enklest for både informanten og oss. Under alle intervjuene stilte vi med litt å drikke og bite i for å lette litt på stemningen, samt for å vise vår takknemlighet for at informantene stilte til intervju.

I forkant av intervjuene sørget vi for å stille så godt forberedt som mulig, og snakket sammen om hvordan vi ønsket å opptre i møte med intervjuobjektets svar. Kvale og Brinkmann (2015, s. 195-196) skriver om ulike kvalifikasjonskriterier som vi så på i forkant av intervjuene for å sørge for at vi kunne ta bevisste valg for å gjennomføre best mulige intervjuer. Vi sørget for å inneha kunnskap om temaet ved å lese faglitteratur og forskning i forkant, og utarbeidet en god innledning om forskningsprosjektets hensikt. Ellers var det viktig for oss å være vennlige. Det vil si at vi var bevisste på å la intervjuobjektet bruke tid, ta pauser og få snakke ut i sitt tempo, uten avbrytelser fra oss. Vi hadde også fokus på å være vennlige og interesserte dersom intervjuobjektet fortalte noe ukontroversielt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Dette mener vi gjorde at vi var mer avslappet under intervjuet, og lot intervjuobjektene ta tenkepauser uten at vi forsøkte å bryte tausheten. Vi var også opptatt av å være tolkende. Det var svært nyttig for oss når intervjuobjektet var litt uklart, og at vi da visste at det er lurt å fortolke det intervjuobjektet sier der og da for å sørge for at vi hadde forstått vedkommende sin mening rett (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196).

Et grep vi gjorde under intervjuene var rollefordeling mellom oss. Når man er to stykker om en studie bør man finne ut hvordan man skal bruke dette som en styrke. En mulig styrke ved å være to om en studie er at man kan spare ressurser og tid ved å gjennomføre intervjuer en og en. På den måten kan man gjennomføre den doble mengden intervjuer på samme tid, som om man er to til stedet ved hvert intervju. En annen mulig styrke er å fordele ansvar under intervjuet, dersom man er to intervjuere på samme intervju. Det gir muligheten til at en kan ha hovedansvar for intervjuguiden, mens en kan ha ansvar for å følge med på ikke-verbal kommunikasjon som også kan være verdifullt å ha med seg videre i analysen (Repstad, 2007, s. 100). Vi anså det som mer hensiktsmessig å være to under intervjuene og ha større fokus på

å plukke opp ikke-verbal kommunikasjon, enn å spare tid ved å gjennomføre intervjuene en og en. Som nevnt opplevde vi også at det å stille spontane oppfølgingsspørsmål som ikke hadde kritisk undertone var utfordrende under prøveintervjuet. Dette unngikk vi også ved å være to på samme intervju. Den av oss som så etter ikke-verbal kommunikasjon hadde også muligheten til å forberede spontane oppfølgingsspørsmål underveis. Da hadde man mulighet til å skrive ned spørsmålet som dukket opp i hodet, og formulere det på en forhåpentligvis mindre kritisk måte enn om man sier det første som dukker opp i hodet.

Vi valgte å bruke lydopptak selv om vi var to stykk på hvert intervju for å være sikre på at vi ikke gikk glipp av noe viktig informantene sa.

4.2.4 Relasjonen mellom intervjuer og informanter

Alle intervjuobjekter i forskning vet at de er under forskning og dette skaper en eller annen virkning. Disse virkningene er det som omtales som forskningseffekt (Repstad, 2007, s. 66). En forskningseffekt kan for eksempel være kjønn, alder og status. Som forsker er det flere muligheter for å forsøke å redusere noen av forskningseffektene. For eksempel bør forskeren være bevisst på at man unngår å stille ledende spørsmål, hvor intervjuobjektet opplever at det skal svare noe spesielt eller bare bekrefte en påstand. Videre bør man være bevisst på at man ikke opptrer dominerende, og man bør etterstrebe å skape trygghet for intervjuobjektet. Dette krever bevissthet under utarbeiding av intervjuguiden og under selve intervjuet.

Andre forskningseffekter man bør være klar over er i hvilken grad forskerens kjønn, alder og status kan påvirke intervjuobjektene. Repstad (2007, s. 68) hevder at prinsippet om at like barn leker best kan gjøre seg gjeldende også i forskning. Det betyr at likere alder og samme kjønn kan være positivt i datainnsamlingsprosessen. Status og makt er noe som også kan påvirke intervjuobjektene, og dersom forskeren har høyere status enn intervjuobjektet kan dette være uheldig. Det kan føre til at intervjuobjektet opplever forskeren som truende. Derimot å ha en lavere status enn intervjuobjektene, som det å være student kan være, kan slå ut motsatt. Dette kan føre til en ekstra hjelpsomhet fra intervjuobjektene. Faren ved å ha en lavere status er likevel dersom statusen blir for lav at forskeren ikke blir tatt seriøst (Repstad, 2007, s. 68). I vårt tilfelle kan man på den ene siden anse oss som parten med lavere status. Vi er to unge, kvinnelige lærerstudenter og intervjuobjektene våre er ferdig utdannede lærere

med en bredere erfaring. På den andre siden så kan vi fremstå som den sterkere part, da vi antageligvis har mer kunnskap om temaet enn det kan forventes at de har, fordi vi har fordypet oss i temaet og tilhørende begreper, og så videre. Dette kan føre til at informantene føler seg underlegne i forhold til oss. På grunn av dette har vi vært svært opptatt av å fremstå som ydmyke og lyttende, heller enn bedrevitende og kritiske. Dette er for å trygge informantene og jevne ut maktforholdet.

Selv om man kan prøve å redusere noen forskningseffekter for å redusere intervjuobjektets følelse av å «bli studert», er det ikke dermed sagt at alle maktforhold kan eller bør utjevnes. I kvalitative intervjuer kan det ofte være et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og intervjuobjektene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Kvale og Brinkmann peker på flere av disse forholdene. Det asymmetriske maktforholdet handler om at forskningsintervjuer ikke nødvendigvis er en åpen samtale med likestilte parter. Intervjuobjektet styrer kun hva den velger å svare, mens intervjuer bestemmer tema, stiller spørsmål og velger når intervjuet er over (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Videre er heller ikke intervjuet en toveisdialog, men heller en enveisdialog, hvor intervjueren kun stiller spørsmål, og kan gi bekræftende respons. Det er også intervjueren som sitter med intervjuet på opptak, og har dermed monopol på å fortolke dette som den vil. Selv om man bør være klar over dette asymmetriske maktforholdet, trenger ikke intervjueren å bevisst synliggjøre dette i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). Når vi gjennomførte våre intervjuer ønsket vi ikke å legge et spesielt fokus på dette asymmetriske maktforholdet. Vi ønsket heller å forsøke å trygge informantene, og handle i tråd med god forskningsetikk. Blant annet ønsket vi å redusere vårt monopol på fortolkningen ved å gi informantene muligheten til å lese over transkripsjonen (som beskrevet i 4.2.7). Dette fjerner ikke vår fortolkningsmulighet, men det kan gi intervjuobjektet mer kontroll over hva som har blitt sagt og ikke, og naturligvis en sjanse til å trekke seg dersom intervjuobjektet føler transkripsjonen av intervjuet ikke samsvarer med intervjuobjektets egentlige tanker.

I to av intervjuene hadde vi bekjentskap til intervjuobjektene. Hvordan dette kan påvirke forholdet informasjonen intervjuobjektet deler er noe man i aller høyeste grad bør være bevisst på, og reflektere over i forkant. Å utføre forskning på venner og/eller bekjente kan være et forstyrrende element i forskningen (Repstad, 2007, s. 82). Bekjentskap mellom forsker og intervjuobjekt vil kunne føre til at intervjuobjektet i større grad vil svare slik den

tror vi ønsker den skal svare for å imøtekomme våre standpunkter. Dersom dette er tilfellet, vil dette kunne være en relativt stor ulempe i forskningens resultat (Repstad, 2007, s. 83). Dette kan svekke studiens troverdighet. På den andre siden skriver Repstad (2007, s. 82) at intervjuobjektet kan oppleve det som tryggere å åpne seg opp om tematikken til en bekjent, enn til en fremmed. Dette vil, dersom det er tilfelle, kunne anses som en fordel for studien. Dette kan føre til at intervjuobjektet kan svare mer ærlig og usensurert, noe som også kan styrke oppgavens *troverdighet*.

4.2.6 Analyse

Vi valgte å benytte oss av en induktiv metode da dette opplevdes som mest hensiktsmessig i vår forskning. I induktiv tilnærming er det å gå fra empiri til teori det som gjelder (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 101). Vi ønsket ikke å ha sterke hypoteser eller binde oss til teorier i forkant av forskningen, men ønsket heller å bruke en åpen tilnærming noe som samsvarer med en induktiv tilnærming til analyse (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 101). Dermed har vi først forsket, altså innhentet empiri, før vi satt oss ned og systematiserte alle funnene våre og knyttet disse til ulike teorier. Vi satt oss inn i et stort utvalg av ulike teorier i forkant av intervjuene for å vite hva som kunne være aktuelt, før vi gjorde utvalget i etterkant for å sikre at teoriene ville samsvare med funnene vi hadde fått gjennom empirien.

4.2.7 Ethiske refleksjoner

Forskningsetikk skal være med på å bidra til at forskning skjer på en fri, god og forsvarlig måte. For å sørge for at forskningen holder mål har NESH utviklet en rekke forskningsetiske retningslinjer, som forskere bør ta hensyn til i planlegging, gjennomføring, publisering og formidling av forskningen (NESH, 2021, s. 5, 7). Dette er retningslinjer som kan deles inn i ulike kategorier. Vi vil nå gjøre rede for en rekke forskningsetiske aspekter, som har vært sentrale i vår forskning. De forskningsetiske aspektene vi vil gjøre rede for er anonymitet, informert og fritt samtykke og behandling av personopplysninger.

Informert samtykke beskrives av NESH som et av forskningsetikkens hovedprinsipp (2021, s. 8). Videre informerer NESH om at samtykket informantene gir skal være frivilling, informert,

utvetydig og at det bør være dokumenterbart (2021, s. 18). Vi var svært bevisst på dette når vi henvendte oss til informanter. Med tanke på frivillighet til å delta valgte vi å spørre om vedkommende kan være interessert i å delta i forskningsprosjektet vårt. Vi informerte kort om hva forskningen ville handle om, og sendte med informasjonsskrivet (se vedlegg) som vi ba informantene lese gjennom. Når informantene sa ja til å delta opplyste vi om at de både i forkant og etterkant av intervjuet kunne kontakte oss dersom de hadde noen spørsmål eller ønsket å gjennomlese transkripsjonen når den var klar. I informasjonsskrivet står det utfyllende informasjon om prosjektets formål, og hensikt med innhenting av data samt oppbevaring av data. For å sikre at informantene hadde forstått formålet med intervjuet valgte vi å lese opp formålet med prosjektet når lydopptaket hadde startet. Informantene signerte også et samtykkeskjema, slik at samtykket er dokumenterbart i tråd med NESH sine anbefalinger (NESH, 2021, s. 19).

Alle våre informanter ble lovet anonymitet. Det betyr at ingen av informantene vil kunne bli identifisert i oppgavens fremstilling (NESH, 2021, s. 22). For oss var det viktig at informantene var klar over at de ikke under noen omstendigheter ville kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven. Anonymisering av informanter bør også gjøres i transkripsjoner av intervjuer. Det betyr at transkripsjonene av intervjuene ikke inneholder noen identifiserbare opplysninger. Vi informerte informantene om at når opptaket startet skal de ikke si navnet sitt, navn på tredjepersoner eller hvilken skole de jobber på. For at vi skal vite hvem informantene er og hvilken transkripsjon som tilhører hvem har vi brukt en type koding. Vår løsning på dette var å lage et eget dokument med initialene til informantene og hvilket nummer denne informanten er i transkripsjonene. Dokumentet ble lagret på våre datamaskiner i en passordbeskyttet mappe, i et passordbeskyttet dokument. Alle de ferdige transkripsjonene ble for øvrig oppbevart i våre passordbeskyttede mapper (NESH, 2021, s. 23).

For å sikre at alle informantenes personopplysninger ble behandlet på en forsvarlig måte er prosjektet meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD/Sikt), og er godkjent.

I oppgaven vår har vi også måttet ta stilling til hvordan vi skal omtale enkelte sensitive ord. «N-ord» har kommet opp i flere av informantenes svar, og vi vil derfor kommentere på hvordan vi bruker dette ordet i oppgaven. Vi har valgt å ikke redigere transkripsjonene, men heller skrive ordet som det blir sagt i intervjuene. I drøftingsdelen har vi imidlertid valgt å omtale varianter av disse som «n-ord», da det er et sensitivt og ladet ord med en lang rasistisk

historie. Vi vil på denne måten kunne omtale ordet, uten å selv bruke det (Moldrheim, 2021, s. 40-42).

4.2.8 Kvalitetskriterier: Reliabilitet og validitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 275) handler begrepene reliabilitet og validitet om forskningens pålitelighet og gyldighet. For å sikre forskningens reliabilitet og validitet er det viktig å tenke på det gjennom hele arbeidet med forskningsprosjektet.

Reliabilitet i forskning sier noe om forskningsresultatenes pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Når man skal vurdere om forskningsresultatene er pålitelige eller ikke ser man ofte på om resultatene kan gjenskapes på andre tidspunkt av andre forskere. Når det kommer til kvalitative intervjuer som metode er ikke denne formen for reliabilitet nødvendigvis så enkel å forholde seg til. I kvalitative intervjuer ser man gjerne derfor ofte på om intervjueren bruker ledende spørsmål, samt hvilke ord og begreper intervjueren benytter seg av. Dette er faktorer som kan føre til at intervjuobjektet justerer eller endrer svarene sine. I utarbeidelsen av intervjuguiden vår ble vi fort gjort oppmerksomme på at noen av spørsmålene våre var ledende. Vi jobbet derfor mye med å omformulere spørsmålene så de ble mer åpne og undrende. Vi begrenset også begrepsbruken vår til noen få, allment kjente begreper for å sikre at det ble minst mulig misforståelser mellom oss og intervjuobjektet. I gjennomføringen av intervjuene var vi også bevisste på hvordan vi ville fremstå for intervjuobjektene. Vi forsøkte å virke ydmyke og nysgjerrige, og reagere på intervjuobjektene sine uttalelser med enten bekreftelse eller objektivitet. Allikevel vil det være vanskelig å gjenskape intervjuene og få det samme resultatet, da vi i tillegg til å stille spørsmålene i intervjuguiden stilte oppfølgingsspørsmål som ikke var formulerte på forhånd. Relasjonene mellom intervjuobjektene og intervjuerne vil også være med på å påvirke hvordan intervjuobjektene svarer.

Under transkriberingen av intervjuene har vi forsøkt å være så nøyaktige som mulig for å sørge for at resultatene er så pålitelige som mulig. I og med at vi var to til stede under hvert intervju kunne vi fordele oppgavene mellom oss. Vi valgte da at den ene av oss stilte spørsmålene og ledet intervjuet, mens den andre fulgte nøye med på kroppsspråket og tonefallet til intervjuobjektet og noterte ned dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211).

Validitet – gyldighet – i samfunnsvitenskapene handler blant annet om hvorvidt valgt metode egner seg til å undersøke det man ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Å sikre god validitet i forskning handler også om å minimere feilkilder. I kvalitative metoder handler dette ofte om at forskerne er kritiske til egne fortolkninger, og at de «spiller rollen som djevelens advokat overfor sine egne funn» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). I dette forskningsprosjektet er vi to forskere. Det kan ha vært en fordel med tanke på at vi da kan stille kritiske spørsmål til hverandres tolkninger, i tillegg til våre egne.

4.3 Informantene

Her vil vi skrive kort om hver informant. Navnene til informantene er fiktive for å ivareta informantenes anonymitet. Vi har også valgt å anonymisere lærerne helt ved enkelte tilfeller i funn og drøftingsdelen, ved å ikke nevne hvem av lærerne som har kommet med enkelte kommentarer. Vi har i disse tilfellene valgt å bruke det personlige pronomenet hen for å anonymisere lærerne ytterligere.

Astrid

Astrid er utdannet grunnskolelærer 1.-7- trinn. Hun har undervisningskompetanse i samfunnsfag, og flere andre fag. Astrid underviser kun på mellomtrinnet, og er kontaktlærer. Astrid er en voksen dame, og utdannet seg i voksen alder. Hun har jobbet som lærer rundt 6 år, og har kun jobbet på en skole. Skolen er en liten barneskole som ligger på bygda, og klassene er små. Denne skolen har også et velkomstilbud for barn som kommer fra andre land til Norge. Alle barn som kommer til kommunen vil ha velkomstilbudet sitt på denne skolen, uavhengig av om dette er barnas nærskole eller ei. I tillegg til den såkalte vanlige undervisningen er Astrid også ansvarlig for elevrådet og er tillitsvalgt på skolen. Astrid forteller at skolen kun har faglærte ansatte, både de som jobber som lærere, og de som jobber som assistenter.

Kristian

Kristian en relativt ung mann, som er utdannet lektor. Han ble ferdig utdannet for noen år siden, og har jobbet på samme skole de årene vedkommende har jobbet. Kristian har formell undervisningskompetanse i samfunnsfag, og opplever selv at dette er et fag han er faglig sterk

i. Skolen er en stor barneskole, og tre til fire paralleller på hvert trinn. Elevene på skolen har varierende sosioøkonomisk bakgrunn, og stedet beskriver læreren som et tettsted med nærhet til butikker og naturen. Kristian er kontaktlærer på mellomtrinnet. Han beskriver skolemiljøet som varierende, og forteller at enkelte klasse har utfordringer med klassemiljøet, mens andre klasser har et godt miljø. Denne skolen har en blanding av faglærte og ufaglærte. Kristian sier at de aller fleste kontaktlærerne er faglærte, mens en god del av timelærere, ekstralærere og assistenter er ufaglærte.

Grete

Grete er en voksen dame, som tok utdanningen sin i voksen alder. Hun har jobbet på samme skole hele tiden. Grete er kontaktlærer på ungdomstrinnet, og har formell kompetanse i samfunnsfag. Skolen hun jobber på er en liten bygdeskole med klasser fra første til tiende. I og med at skolen ligger landlig til er det godt med plass ute for elevene. Skolen har kun faglærte lærere. Grete sier at skolen er svært lite mangfoldig. Alle elevene har lys hudfarge, og det er også lite av religiøst mangfold. Skolemiljøet beskriver hun som veldig bra og uten noen store utfordringer.

Mari

Mari er en voksen dame. Mari har jobbet i rundt 10 år som lærer, og har jobbet på flere ulike ungdomsskoler. Ungdomsskolene har vært plassert i ulike kommuner og bydeler i kommuner. Mari har formell utdanning i samfunnsfag, og har en bachelorgrad i bunn med en god del år med etterutdanning. Skolen hun jobber på nå beskriver hun som en skole med et godt kollegialt samarbeid. Når hun skal beskrive elevgruppen sier hun at området skolen ligger i har litt sosioøkonomiske utfordringer, og at selve elvgruppen er veldig mangfoldig. De fleste elevene har annen etnisk opprinnelse enn norsk, og flertallet av elevene er muslimer, men det er også mangfold i religionstilhørighet. Selve skolen er en stor ungdomsskole. Skolemiljøet beskriver hun som greit, og som det hun omtaler som en typisk ungdomsskole med innslag av noen alvorlige ting fra tid til annen. De ansatte på skolen er i stør grad faglærte, mens noen vikarer er ufaglærte men er i gang med relevante studier.

Vegard

Vegard er en relativt ung mann som har jobbet som lærer i fem år. Han har masterutdanning, og formell kompetanse i samfunnsfag. Skolen han jobber på er en stor skole som ligger i utkanten av en by. Det er nesten så man kan si at det blir litt mer bygd, fordi alle kjenner alle, sier han selv. Stedet er et sted hvor det har vært mye arbeidsinnvandring, og skolen har elever med mange ulike etnisiteter. Skolemiljøet beskrives som ganske godt, og det bærer preg av tolerante elever. Vegard tror også at det gode miljøet lærerne har seg imellom smitter over på elevene. Kollegafellesskapet er godt, og det er god delingskultur og samarbeid mellom lærerne.

5.0 Funn og drøfting

I dette kapittelet har vi delt inn funnene våre i tre overordnede temaer. Vi presenterer først funnene, før vi har en oppsummerende drøfting tilhørende hver del. De ulike temaene våre er *Læreres forståelse av rasisme*, *Undervisning om rasisme* og *Læreres oppfattelse av rasisme blant elever*.

5.1 Læreres forståelser av rasisme og hvordan rasisme kommer til uttrykk

Vi ønsket å få et innblikk i lærernes forståelse av rasisme, og spurte derfor lærerne om de kunne beskrive ordet rasisme. Lærernes forståelse av rasisme var i stor grad ganske lik, men med noe ulik vektlegging av aspekter ved rasisme. Fire av lærerne forbandt rasisme med forskjellsbehandling på bakgrunn av etnisitet eller utseende. For eksempel beskrev en av lærerne rasisme som «diskriminering på grunnlag av etnisk opprinnelse», mens noen av lærerne også pekte på religion og kultur som bakgrunn for rasisme. En av lærerne sa dette om rasisme: «Med rasisme så forbinder jeg det med at mennesker snakker nedsettende om andres utseende, om andres væremåte, om andres lukt, språk og holdninger». Her oppfattet vi at læreren først og fremst forbandt rasisme med å snakke nedsettende om andre.

Læreren trakk også frem flere ulike ting som kunne bli kommentert, blant annet at elever med norsk opprinnelse kan kommentere på lukten eller språket til medelever med annen etnisitet. En annen lærer assosierte rasisme med *fremmedgjøring* og *fremmedfrykt*. Læreren tilføyde også at hen mener at rasisme oppstår når noe oppfattes som fremmed, annerledes og nytt. Læreren trakk også frem at folk med utenlandsk navn kan ha vansker med å få seg jobb, og siktet til forskjellsbehandling i arbeidsmarkedet hvor arbeidsgivere har valgt bort mennesker med utenlandsk navn i ansettelsesprosesser. Hen assosierte også begrepet med forskjellsbehandling på bakgrunn av hudfarge og andre trekk ved utseende, som for eksempel ansiktstrekk.

Lærerne hadde også forskjellige måter å beskrive hvordan rasisme kan komme til uttrykk. Flere av lærerne trakk frem det å snakke nedsettende om andre, som i eksempelet over der etnisk norske elever snakket nedsettende om elever med annen etnisitet. En lærer assosierte det med at man ser på noen, eller behandler noen dårligere enn andre. Hen sier også: «Hvis det er rasistiske handlinger for eksempel, så mener jeg at da er det jo at man sier eller gjør noe

som skader den andre personen fordi den ikke er lik deg selv». I dette sitatet ser vi at læreren forbinder rasisme med noe som kan skade andre, og at grunnlaget for rasisme gjerne er at noen skiller seg fra en selv. Læreren utdypet ikke hva hen mente med skade andre. Altså vet vi ikke om læreren siktet til fysisk eller psykisk skade, eller begge deler.

Alle lærerne assosierte rasisme med en form for diskriminering eller negativ forskjellsbehandling, for eksempel i form av negative kommentarer knyttet til språk eller lukt som i eksempelet over. Lærerne var også enige om at bakgrunnen for disse handlingene gjerne er utseende eller etnisitet. Noen trakk også inn andre aspekter som religion og kultur for å forklare hva som kan være bakgrunn for rasisme. Lærerne trakk også frem ulike måter rasisme kan komme til uttrykk på, for eksempel gjennom rasistiske ytringer eller ved å skade andre.

5.1.1 Drøfting av læreres forståelser av rasisme og hvordan rasisme kommer til uttrykk

Lærerne hadde stort sett samsvarende forståelser av begrepet rasisme. Alle fem knyttet rasisme til utseende, for eksempel hudfarge eller ansiktstrekk. Lærerne trakk også frem aspekter som religion, kultur, etnisitet og seksuell legning når de skulle beskrive rasisme. Selv om alle lærerne trakk frem utseende som en årsak til rasisme, var alle tydelige på at det også var andre årsaker til at noen blir utsatt for rasisme, for eksempel religiøs tilhørighet og kultur. Dermed hadde ingen av lærerne det vi tolker som en biologisk forståelse av rasisme, som er basert utelukkende på at man mener at mennesker tilhører ulike raser med ulike kvaliteter (Røthing, 2017, s. 108). Lærernes definisjoner ligger generelt sett nærmere en forståelse av rasisme som noe sosialt konstruert. Altså at raser ikke er en del av en objektiv virkelighet, men heller noe som er konstruert av mennesker (Delgado og Stefancic, 2001, s. 2). Flere av lærerne trakk også inn kultur og religion som sentrale aspekter ved rasisme. Dette kan sees i sammenheng med nyrasisme, som nettopp flytter fokuset fra hudfarge til kultur og religion (Bangstad & Døving, 2020, s. 13). Lærerne trakk frem flere ulike religioner senere i intervjuene, blant annet islam, jødedommen og katolsk kristendom, som bakgrunn for rasisme på deres skoler. En av lærerne fortalte at flertallet av elevene på skolen hen jobber på er muslimer, og at det blant de muslimske elevene var utbredt med fiendtlige holdninger mot

jøder. En annen lærer trakk frem at det er lite religiøst mangfold på skolen hen jobber på, men at det har vært tilfeller av at det har blitt ytret negative kommentarer mot en katolsk elev.

En av lærerne brukte som nevnt begrepet diskriminering i sin forståelse av rasisme. Rasisme kan komme til uttrykk gjennom diskriminering, men rasisme kan også komme til uttrykk uten at det skjer diskriminering (Midtbøen & Rogstad, 2010). Ofte blir diskriminering og rasisme omtalt sammen, så det er ikke underlig at læreren knytter diskriminering til rasisme, men det er allikevel viktig å skille de to begrepene. Rasisme er i utgangspunktet negative holdninger mot mennesker som ikke er like deg selv med tanke på for eksempel kultur, etnisitet og lignende (Bangstad & Døving, 2020, s. 13; Røthing, 2017, s. 108). Diskriminering er at man *forskjellsbehandler* noen basert på faktorer som for eksempel etnisitet (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 42). Dersom man som lærer tenker at diskriminering er en forutsetning for rasisme, kan dette gjøre at man ikke oppfatter mer diskrete uttrykk for rasisme. Samtidig blir begrepene brukt om hverandre, både i norsk skole og samfunnet for øvrig, så det er ikke unaturlig at læreren i dette tilfellet knytter diskriminering til rasismebegrepet (Midtbøen & Rogstad, s. 32).

Lærerne hadde også ulike måter å beskrive hvordan rasisme kunne komme til uttrykk. Flere av lærerne trakk frem det å snakke nedsettende om andre, for eksempel å gjøre narr av hverandres «hjemland», lukt eller hudfarge. Å snakke nedsettende om andre kan ses i sammenheng med det som gjerne omtales som hverdagsrasisme, fordi det ikke kommer til syne gjennom ekstreme handlinger, men heller i daglige praksiser (Hessaa-Szwinto, 2023, s. 60-61). Hverdagsrasisme kommer ofte i form av subtile nedsettende kommentarer og latterliggjøring (Hessaa-Szwinto, 2023, s. 60-61). En av lærerne sa at rasistiske handlinger kan være at man sier eller gjør noe som skader andre. Det å skade noen kan i denne sammenhengen tolkes som å fysisk skade noen, eller å skade noen i form av selvbilde, identitet og lignende. Mikroagresjoner er et begrep som kan omfatte denne typen skade. Mikroagresjoner kan være både handlinger og kommentarer som enten bevisst eller ubevisst sårer andre (Gressgård & Harlap, 2015, s. 24-25). Er det mer alvorlige former for fysisk skade, kan man se det i sammenheng med klassisk rasisme der enkelte grupper er villige til å fysisk skade andre mennesker utelukkende på grunn av «rase» (Røthing, 2017, s. 108). Altså viser funnene våre at lærerne stort sett hadde samsvarende forståelse av begrepet rasisme, og

at de knyttet rasisme til forskjellsbehandling på grunn av hudfarge eller etnisk opprinnelse. Noen av lærerne trakk også frem at religion eller kultur kunne være grunnlag for rasisme.

5.2 Undervisning om temaer som tematiserer rasisme

5.2.1 Undervisningstemaer i samfunnsfag som kan knyttes til rasisme

Vi spurte lærerne om hvilke undervisningstemaer som kunne knyttes til rasisme i samfunnsfag. Noen av lærerne nevnte temaer som kan forstås som mer overordnet, som for eksempel mangfold og historie, mens andre nevnte mer spesifikke deler av historien som for eksempel andre verdenskrig, holocaust, imperialism og apartheid. Kun en lærer, Astrid, nevnte eksplisitt geografi. Kristian nevnte mange overordna temaer som historie, politikk, samfunnsdebatt og ytringsfrihet. Kristian nevnte altså ikke geografi som et tema i spørsmålet om hvilke temaer som kunne knyttes til rasisme, men senere skisserte han et eksempel på hvordan geografi også kunne være et tema som kan knyttes til rasisme. Han fortalte:

Vi har hatt om land, så har det vært om, ja, ikke-europeiske land. At det har vært sånn er det der nede, altså sånn er det nedi Kina, der lager dem bare mobiler og billig skvip liksom [...] Land, områder eller verdensdeler som da blir gitt en negativ bemerkning.

Dette sitatet illustrerer hvordan temaer som ikke eksplisitt hadde sammenheng med rasisme, plutselig ble et tema som kan handle om rasisme i undervisningssituasjonen. En time som i utgangspunktet ikke skulle tematisere rasisme, men land, endret plutselig fokus grunnet kommentarer fra elevene. Denne typen fordommer kan komme til syne når som helst, og man har da mulighet til å kunne ta tak i slike holdninger, og forhåpentligvis endre dem.

5.2.2 utfordringer ved undervisning om temaer som kan knyttes til rasisme

Et av våre spørsmål var om lærerne opplever noen utfordringer knyttet til undervisning om temaene som de de oppga som temaer som kan knyttes til rasisme. Tre av informantene, Mari, Kristian og Vegard, oppga å oppleve utfordringer knyttet til flere av disse. Mari pekte på at hun synes det er emosjonelt vanskelig å for eksempel undervise om drapet på Benjamin

Hermansen, og at dette er noe hun nok ubevisst hadde unngått i større grad enn andre historier:

For det synes jeg er tungt. For det handler jo om akkurat disse ungdommene og hva de.. En ting er hva de kan risikere i et arbeidsmarked som ubevisst diskriminerer arbeidstakere, men fra det å skulle bli drept på grunn av hudfarge, etnisitet eller religion. Det synes jeg er kjempevanskelig. Når de er 14-15 år gamle.

Altså kan det se ut til at Mari opplever rasisme som tema som noe som kan bli mer emosjonelt og nært fordi man har elever som blir mer direkte berørt av rasistiske strukturer. Hun fortalte også at hun opplever at det er stor forskjell på å skulle fortelle elevene om at de kan bli diskriminerte i arbeidsmarkedet, versus å fortelle historier som den om Benjamin Hermansen med dødelig utfall.

Kristian fortalte at han synes at å undervise om mangfold er viktig, men at det også kan by på utfordringer. For eksempel så kan det å undervise om ulike grupper mennesker og hvordan ulike ting sårer ulike mennesker, ifølge Kristian, noen ganger skape problemer. Han eksemplifiserte med at noen av elevene kan plukke opp nye ting å «ta» andre elever for, som de kanskje ikke var bevisste over fra før. Altså kan det være vanskelig for lærere å prioritere undervisning om mangfold og rasisme, siden dette kan føre til nettopp flere fordommer blant elevene.

Kristian opplever også at det er utfordrende å tilpasse undervisningen til en elevgruppe bestående av elever med ulik grad av, både direkte og indirekte, erfaringer med rasisme. Noen av elevene hans har aldri opplevd eller sett rasisme, mens andre har familie, venner eller selv følt på kroppen hvordan det er å bli utsatt for rasisme. Dette gjør at det kan være utfordrende å treffe alle elevene når han underviser om temaer som kan knyttes til rasisme.

Også Vegard forteller at han opplever utfordringer knyttet til det å ha en elevgruppe med ulike erfaringer med rasisme, og han løfter særlig fram det å «trå feil»:

[...] Så er det jo betent for noen da, og så er det liksom når man har noen som er mørke i huden... Så vet jeg ikke hvor betent det er for dem. Så det er viktig å trå litt forsiktig i og med at det er folk som har opplevd det.

Her pekte Vegard på noe av den samme utfordringen som Kristian trakk frem, nemlig at det kan være vanskelig å undervise om denne typen sensitive temaer når man ikke vet hvem som kan være direkte eller indirekte berørt av det.

5.2.3 Muligheter ved til undervisning om temaer som kan knyttes til rasisme

Ett av temaene i intervjuene sentrerte seg omkring hvilke muligheter lærerne ser knyttet til undervisning om temaene de trakk frem (som nevnt i kapittel 5.2.1). Noen av disse var mangfold, historie, andre verdenskrig, holocaust, imperialism og apartheid. Grete trakk frem andre verdenskrig, holocaust og mangfold som aktuelle temaer som kan knyttes til rasisme. Hun svarte at hun i arbeid med slike temaer forsøker å drive med holdningsskaping. Hun mener at målet med – og mulighetene ved å undervise om dette temaet – er å lære bort eller skape gode holdninger hos elevene.

Noen av lærerne trakk frem at undervisning om temaer som kan koples til rasisme som tema og fenomen gir gode muligheter for å skape historiebevissthet og bevissthet omkring rasisme hos elevene. De nevnte at kunnskap om rasisme kan virke forebyggende, og i beste fall bidra til å unngå at elever utsettes for rasisme. En annen lærer forklarte at undervisning om temaer som knyttes til rasisme bidrar til nysgjerrighet blant sine elever. Hen mener at denne typen undervisning kan skape en forståelse hos elevene av at «det ikke alltid er vi som har rett. At det er sånn som vi ser ut som er liksom det beste.».

Lærerne var stort sett enige om at undervisning om rasisme gir noen spesielle muligheter for å skape gode holdninger, historiebevissthet og i beste fall kunne virke forebyggende mot rasisme

5.2.4 Forberedelser og metoder til undervisning om temaer som kan knyttes til rasisme

Når vi snakket med lærerne om undervisning om temaer som kan knyttes til rasisme, spurte vi de om de gjør noen spesielle forberedelser i forkant av slik undervisning. Lærerne jobber på skoler med ulike elevsammensetning både når det gjelder hudfarge og etniske og religiøse bakgrunner, og er noe som kan se ut til å ha betydning for hvorvidt, hvordan og i hvilken

grad, lærere forbereder seg til enkelte undervisningsøkter, og også for hvilke mulige utfordringer de forutser.

Astrid og Grete jobber på skoler hvor de i sine klasser kun har elever som er etnisk norske. De sier at de ikke gjør noe spesielt i forkant av undervisningen, og heller ikke opplever noen spesielle reaksjoner fra elevgruppen. Grete forteller at det virker som om elevene hennes ikke føler at temaet rasisme er noe som angår de, og hun føler at elevene hennes tar litt lett på temaet.

Kristian forteller at han tenker gjennom hva han vil ta opp i undervisningsøkten, og om dette kan være sårt for noen i elevgruppa. Dette gjør han både for å være bevisst på seg selv og hvordan han ordlegger seg og på elevenes reaksjoner. Mari forteller at hun ikke gjør noen spesielle forberedelser i forkant, men hun har noen tanker om hvilke forutsetninger som bør være på plass før man underviser om denne typen tema. Blant annet peker hun på det er viktig at læreren som skal undervise i temaer som kan knyttes til rasisme, kjenner elevgruppen godt. Da vet man gjerne mer om hva elevene kan ha opplevd tidligere i livet. For eksempel kan noen elever ha opplevd å flykte fra krig, mens andre elever kan ha familie eller venner som har vært en del av hendelsene man tar opp, og dette er aspekter Mari mener det er viktig at lærere har særlig kunnskap om.

Vi spurte også lærerne om det er noen undervisningsmetoder de enten foretrekker eller unngår i sammenheng med undervisning om temaer knyttet til rasisme. Astrid gav uttrykk for at hun opplever skriftlig arbeid som mer «trygt» enn muntlig når det kommer til disse temaene. Hun utdypet med at hun tenker at diskusjoner og muntlig arbeid vil kreve mer av en klassestyrer, og at det er svært viktig at læreren har kontroll på situasjonen slik at ikke ubehagelige ytringer avsporer undervisningen. Vegard derimot foretrekker å bruke diskusjon som metode i undervisning om temaet rasisme. Dette begrunner han med at han slipper å si sin personlige mening, da fokuset heller ligger på at elevene kommer med sine meninger. Han forteller videre at han ikke har opplevd at elevene har sagt noe som han har oppfattet som problematisk, og det er få av elevene som gir uttrykk for «*supersterke meninger*». Kristian fortalte at han i mange fag og temaer liker å bruke elevene som eksempler for at elevene skal oppleve det som mer konkret, men at han er svært forsiktig med å gjøre elever for talspersoner for sin kultur, religion og etnisitet. Dette har han kun gjort dersom eleven selv ønsker det.

5.2.5 Læreres oppfatninger av rasisme som tema i lærebøker

Lærebøkene er ofte en sentral del av undervisningen i skolen. Vi spurte derfor informantene om hvordan de opplever at lærebøkene i faget fremstiller ulike etnisiteter og kulturer. Fire av lærerne fortalte at de opplever lærebøkene som utdaterte, og at kvaliteten varierer veldig mellom de forskjellige bøkene. Flere av lærerne fortalte imidlertid at de ikke har tilgang på nye bøker i samfunnsfag, og derfor bruker de gjerne gamle lærebøker (skrevet med utgangspunkt i fra Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 [LK06]) i kombinasjon med andre ressurser som de finner selv. De lærerne som har tilgang på nye bøker, forteller at de har fått det nylig.

At flere av lærerne fortalte at de bruker læreverk som ikke er skrevet med utgangspunkt i nåværende læreplanverk, kan gjøre at en tenker at det ikke var relevant å diskutere deres oppfatninger av lærebøkene. Vi mener imidlertid at det *er* relevant, nettopp fordi mange skoler ikke har hatt råd til å prioritere innkjøp av nye læremidler. Det er derfor rimelig å anta at mange lærere fortsatt, i ulik grad, benytter seg av «utdaterte» lærebøker (Vik, 2021). Mari er en av de lærerne vi intervjuet som enda ikke har fått nye lærebøker knyttet til LK20. Hun bruker derfor stort sett ressurser hun finner selv, i stedet for lærebøker. Hun hevdet at en del lærebøker sliter med at de «henger veldig tilbake i tid» og at de ofte har et relativt stereotypisk bilde av ulike etnisiteter. Også Vegard fortalte at lærebøkene de har på hans skole, spesielt i samfunnskunnskap-delen av faget, er utdaterte. Astrid, som har nye samfunnsfagsbøker knyttet til LK20 tilgjengelig, mener at de gamle bøkene er lite brukbare da de ikke stemmer overens med verden i dag; dette dreier seg både om framstillinger av kart, innhold om miljøvern, framstillinger av ulike kulturer, samt syn på eller forståelser av rasisme. Bildene som brukes i de gamle bøkene er også, ifølge Astrid, utdatert.

Kristian opplever at framstillinger av etnisiteter og kulturer i lærebøker varierer, da han har vært borti litt ulike læreverk både som lærerstudent og lærer. Han pekte på at han ofte synes at lærebøkene skrives fra et gitt perspektiv:

Man får veldig mye av framstillingen fra et, hva skal man si, et europeisk perspektiv, da. At det er veldig sånn, sånn har vi opplevd de kulturene, sånn har vi hørt at de kulturene var, veldig lite, eller i varierende grad da, hvordan de kulturene faktisk var.

Kristian kom også med et konkret eksempel på denne typen fremstillinger. Han sa at lærebøkene ordlegger seg annerledes om for eksempel gamle, norske vikingkonger enn man ville gjort om tilsvarende skikkelser fra andre deler av verden. Han hevdet at lærebøkene har en tendens til å ha lite fokus på de negative sidene ved for eksempel vikingene og deres erobringer.

Vi spurte Kristian om han har tilgang på bøker til LK20. Han svarte at de har noen på skolen hans, blant annet i samfunnsfag, og at disse er digitale. Han mener at det er stor forskjell på fremstilling av dagsaktuelle temaer i bøkene fra LK06 til bøkene i LK20, spesielt i form av at fremstillingene i de nyere bøkene er mer nyanserte enn i de gamle. Han påpekte allikevel at han opplever at fremstillinger av historiske hendelser er ganske like i de gamle og nye bøkene.

Videre spurte vi lærerne om hva de gjør dersom de oppdager at lærebøkene de bruker har en uriktig fremstilling. Astrid svarte at hun da finner alternative kilder og lager sitt eget undervisningsopplegg ut ifra disse. Hun la også til at dette er noe hun i stor grad uansett har gjort de siste tre årene, ettersom lærebøkene hun har hatt tilgang på har vært utdaterte. Kristian fortalte om hvordan han har forsøkt å vise flere sider enn fremstillingen i lærebøkene, da han har opplevd at de fremstiller ting uriktig. Han skulle undervise om vikingtida i samfunnsfag, men opplevde at boka var veldig fokusert på hvordan vikingene hadde det blant annet på tokt og hvorfor de gjorde som de gjorde. Altså la boken opp til at man skulle se dette fra vikingenes perspektiv. Lærerne på trinnet bestemte seg da for å lage en oppgave som la opp til at elevene skulle sette seg inn i «den andres» perspektiv, altså hvordan det var å bli plyndret av vikingene. Målet med dette var å skape et mer nyansert inntrykk av vikingtiden for elevene. Kristian og kollegaene kan altså forstås å ha gjort et forsøk på å korrigere, utvide og nyansere det de har forstått som ensidige fremstillinger av historiske forhold.

Grete og Mari svarer begge at de ville kommentert eventuelle uriktige fremstillinger i klassen. Grete fortalte at hun ville ha påpekt feilen eller eventuelt uheldige formuleringer og forklart hvorfor det er feil. Mari fortalte det samme, men i tillegg løftet hun frem at hun liker å bruke disse fremstillingene som en samtalestarter i klassen, hvor de samlet kan diskutere hvorfor det er en uriktig eller uheldig fremstilling.

Vi spurte også om i hvilken grad lærerne opplevde at lærebøkene knyttet rasisme til historiske hendelser. På dette svarte Mari at rasisme ikke blir nevnt som noe aktuelt i bøkene hun har, men at rasisme som begrep kan bli forklart uten at det tar utgangspunkt i historiske hendelser. Grete derimot, svarte at hun opplever at rasisme først og fremst knyttes til historiske hendelser i lærebøkene, og det samme gjør Kristian:

Mye historisk. Litt dagsaktuelt, men jeg føler i det store bildet, sånn de jeg har vært borti at det har vært klart mest i historisk kontekst. At det er litt i dagsaktuell kontekst også, men i mye mindre grad da enn det man kanskje kunne tenkt seg.

Her gav Kristian uttrykk for at han kunne tenkt seg at rasisme som tema ble tatt opp oftere i en mer dagsaktuell kontekst, heller enn kun historisk. Astrid svarte at hun opplever at denne tematikken først og fremst er en ungdomsskoletematikk, og ikke er så relatert til barnetrinnet, hvor hun jobber. Hun la imidlertid til at hennes opplevelse er at rasisme ofte tas opp relatert til historiske hendelser, heller enn for eksempel hverdagsrasisme som et fenomen i samtiden.

5.2.6 Drøfting av undervisning om temaer som kan knyttes til rasisme

5.2.6.1 Undervisningstemaer i samfunnsfag som kan knyttes til rasisme

Vi spurte lærerne om hvilke undervisningstemaer de mener kan knyttes til rasisme. Lærerne nevnte temaer knyttet til både historie, geografi og samfunnsfag. I hvor stor grad lærerne knytter begrepene rasisme i undervisningen til de ulike temaene er uvisst.

Flere av lærerne nevnte mangfold som et sentralt tema når det kommer til undervisning om rasisme. Mangfold har de siste årene blitt et svært populært begrep, som brukes i flere ulike sammenhenger (Røthing, 2017 s. 18). Det er blant annet brukt ni ganger i læreplanen i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-11). Først blir det nevnt under delen «*Fagets relevans og sentrale verdier*». Her står det at elevene skal lære verdien av mangfold. Begrepet benyttes også i to av de tre tverrfaglige temaene og i fire kompetansemål knyttet til hvert sitt trinn. Eksempelet fra kompetansemål etter 10. trinn er som følger: «*reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og*

utfordringer ved mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Dette er et kompetansemål som kan forstås å åpne for å tematisere rasisme i samfunnsfagundervisningen. Spørsmålet er allikevel om lærerne faktisk benytter seg av denne muligheten, eller om de velger å heller fokusere hovedsakelig på de positive sidene ved mangfold. Om de bruker undervisning om mangfold til å også undervise om rasisme, har de en god mulighet til å kunne trekke inn mer relevante og moderne uttrykk for rasisme, som for eksempel rasialisering, strukturell rasisme og hverdagsrasisme, heller enn klassisk og historisk rasisme. Dette er noe elever i norsk skole oppgir at de savner (Børgeesen, s. 39-40). Lærerne vi har intervjuet kommer ikke med et entydig svar på dette, men det er flere av lærerne som ytret at de er opptatt av å sette rasisme inn i en mer dagsaktuell sammenheng, noe som kan tyde på at de også trekker frem mer moderne og mindre ekstreme former for rasisme, som hverdagsrasisme og rasialisering (Hessaa-Szwinto, 2023, s. 60-61; Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 38; Riese & Harlap, 2021, s. 132).

Flere av lærerne fortalte at flere temaer knyttet til historie er relevante når det kommer til rasisme. Flere peker særlig på konkrete eksempler fra historien som for eksempel andre verdenskrig, holocaust, imperialisme og apartheid. Dette er absolutt temaer som kan knyttes til rasisme, men kanskje hovedsakelig til klassisk rasisme, da dette er mer ekstreme former for rasisme (Røthing, 2017, s. 108). Dette kan igjen tyde på at lærerne først og fremst tematiserer rasisme knyttet til historiske hendelser, heller enn moderne uttrykk for rasisme, noe som samsvarer med funnene til Børgeesen (2022, s. 39-40). Samtidig som det er viktig å understreke at lærerne også trekker frem andre temaer, som for eksempel mangfold, som kanskje kan knyttes til mindre ekstreme, nyere former for rasisme (Hessaa-Szwinto, 2023, s. 60-61). Om det har seg sånn at lærerne først og fremst fokuserer på rasisme knyttet til historiske hendelser, kan være flere ulike årsaker til dette. En mulig årsak er at lærerne ikke føler at de har tilstrekkelig kunnskap om mer moderne former for rasisme, og derfor hovedsakelig forholder seg til klassisk rasisme (Myrebøe, 2022, s. 25). En annen grunn kan være at lærebøkene først og fremst tar opp rasisme knyttet til ekstreme historiske hendelser, og at dette påvirker lærernes syn på rasisme (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014, s. 86-101). En tredje grunn til at lærerne trekker frem nettopp disse historiske eksemplene som relevante for temaet rasisme, kan være at de er svært synlige i læreplanen. Holocaust og folkemord står eksplisitt nevnt i et av kompetansemålene etter 10. trinn i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

Det er imidlertid også interessant å ta i betraktning hvilke temaer lærerne *ikke* snakker om i forbindelse med temaer som kan knyttes til rasisme. Ingen av lærerne nevner fornorskingspolitikken mot samene på 18- og 1900-tallet, som kan forstås å være et veldig aktuelt tema med tanke på klassisk rasisme, nemlig rasisme basert på et menneskesyn der man rangerte ulike menneskeraser og tillot noen mer verdi enn andre (Røthing, 2017, s. 108). Fornorskingspolitikken er et sentralt tema i samfunnsfaget. Det er for eksempel et eget kompetansemål som formulerer hva elevene skal kunne etter 10. trinn som retter seg mot nettopp fornorskningen «gjøre rede for fornorskningen av samene og de nasjonale minoritetene og urettferdigheten de har blitt utsatt for, og reflektere over hvilke konsekvenser det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Allikevel er det ingen av lærerne som konkret nevner dette som et tema knyttet til rasisme. En mulig forklaring på dette kan knyttes til nordisk eksepsjonalisme, der innbyggerne i de nordiske landene ubevisst ser på seg selv og sitt land som utelukkende godt og bedre enn andre land i Europa og verden for øvrig (Jore, 2018, s. 75-76). En annen forklaring er selvfølgelig at lærerne ikke kom på dette temaet i intervju situasjonen, eller at de nevnte historie generelt og derfor ikke nevnte konkrete situasjoner. Vi mener ikke at lærerne bevisst «glatter over» de mer problematiske delene av Norges historie, men heller vise til hvordan dette kan være et eksempel på at man intuitivt og/eller ubevisst ser til andre land for å finne eksempler på for eksempel rasisme. Dette til tross for at vi har flere konkrete eksempler på dette, også innenfor egne landegrenser.

Kristian trakk frem temaer som politikk, ytringsfrihet og samfunnsdebatt som relevante for undervisning om rasisme. Dette er temaer som i stor grad kan knyttes til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Han nevnte ikke geografi som et tema som kan knyttes til rasisme, men kommer allikevel med et eksempel på hvordan undervisning om ikke-europeiske land kan trigge rasistiske kommentarer fra elevene. I eksempelet pekte han for eksempel på at elever kan komme med negative bemerkninger om land, områder eller verdensdeler. Dette er et eksempel på hvordan elever kan ha oppfatninger eller fordommer som kommer til syne i undervisning som ikke i utgangspunktet skal handle om rasisme. Denne typen situasjoner kan ifølge Hagen (2021, s. 55) være en årsak til at lærere unngår temaer der rasistiske ytringer kan oppstå, da læreren synes det er vanskelig å håndtere. Samtidig viser dette eksempelet at rasistiske ytringer kan oppstå i sammenheng med nesten hvilket som helst undervisningstema.

5.2.6.2 Utdfordringer ved undervisning om temaer som kan knyttes til rasisme

Når det kom til lærernes opplevelser av utfordringer knyttet til undervisning om rasisme trakk Mari frem hvordan hun opplevde at det var vondt å fortelle om konkrete hendelser som eksempelvis drapet på Benjamin Hermansen, og at hun i noen tilfeller ubevisst hadde unngått dette, da hun følte at det i stor grad gjelder hennes elevgruppe. Elevgruppen til Mari består stort sett av elever med bakgrunn fra ulike land, hovedsakelig i Midtøsten, men også fra andre områder i verden. Denne uttalelsen fra Mari kan tolkes som at nettopp undervisning om rasisme føles spesielt relevant og nært for henne og hennes elever. Dette fordi det er relativt stor sjans for at hennes elever, hvis vi sammenligner med andre studier og rapporter, med relativt stor sannsynlighet kan ha observert eller erfart rasisme selv (Antirasistisk senter, 2017, s. 15-16; Foss, 2021, s. 72-73; Lampe, 2015, s. 78; UNICEF, 2022, s. 7-10). Mari fortalte også at hun opplever det ulikt å skulle opplyse elevene om at de kan bli diskriminerte i det norske arbeidsmarkedet kontra å fortelle historier som den om Benjamin Hermansen, som viser at man også i Norge kan bli drept på grunn av hudfarge. Her pekte hun på at hun opplever begge temaene som alvorlige, men at det å skulle tematisere det som kan forstås som et helt tydelig tilfelle av ekstrem rasisme i norsk sammenheng, oppleves som vanskelig fordi hun antar at flere i elevgruppen kan ha opplevd rasisme knyttet til sin hudfarge. Disse to eksemplene kan knyttes til hver sin form for rasisme. Diskriminering i arbeidsmarkedet knyttes til strukturell rasisme, der usynlige maktstrukturer kan føre til at minoriteter kommer dårligere ut enn majoriteten (Orupabo, 2021, s. 117). Eksempelet med drapet på Benjamin Hermansen er et eksempel på klassisk rasisme, der noen grupper mennesker mener at de er mer verdt enn andre og i ytterste konsekvens mener de kan ta andres liv da de ikke er like mye verdt som deres eget (Røthing, 2017, s. 108). I tilfellet med Mari kan det virke som at det å tematisere det som er et tydelig eksempel på ekstrem rasisme i norsk sammenheng oppleves som vanskelig. Dette kan antageligvis forklares med at hun har en elevgruppe der mange kan ha opplevd rasisme og at temaet derfor føles ekstra alvorlig og nært, men det er et tema som nok for mange lærere, uavhengig klassesammensetning, kan oppleves som emosjonelt og sensitivt.

Både Vegard og Kristian har opplevd at det er vanskelig å tilpasse undervisningen til hele elevgruppen, siden elevene kunne ha svært ulik grad av erfaring med rasisme. De trakk begge

frem at det er vanskelig å vite hva elever kunne reagere på, og at man kan trække feil ovenfor elever som opplever temaet som betent. Begge gav uttrykk for at de opplever dette temaet som spesielt sensitivt for noen av elevene, og at dette gjør at de opplever undervisningen som mer krevende enn ved andre mindre sensitive tema. Dette samsvarer med funnene til Faye (2021, s. 181) om at rasisme oppfattes som et sensitivt tema blant lærere, og at det derfor kan oppleves som ubehagelig å undervise om. Kristian forteller videre om at han opplever det som utfordrende å undervise om forskjellige grupper mennesker, da det noen ganger kan føre til at elevene plukker opp nye ting de så bruker mot andre elever. Dette kan tyde på at undervisning om mangfold ikke automatisk bidrar til mindre fordommer, men at det faktisk kan være med på å produsere og reprodusere fordommer hos elevene. Dette var noe von der Lippe (2021, s. 11-12) også pekte på i innledningen av boken *Fordommer i skolen*. Hun har skrevet at en vanlig oppfatning blant folk er at fordommer kommer av mangel på kunnskap, og at kunnskap bidrar til økt forståelse for andre grupper enn den man selv tilhører. Hun påpeker likevel at denne oppfatningen har blitt nyansert de siste årene, da vi nå vet at det ikke kun handler om mer kunnskap. Hun har også skrevet at håpet er at undervisning om fordommer kan føre til holdningsskaping- og endring hos elevene, men at det dessverre ikke er noen automatikk i dette, slik Kristian også eksemplifiserer. Eksempelet Kristian trakk frem kan forstås i lys av Kumashiros (2002, s. 41-42) kategori «undervisning om ‘den andre’», da denne formen for undervisning har som mål å motvirke fordommer gjennom å lære elever mer om marginaliserte grupper (Kumashiro, 2002, s. 41-42). Potensialet ved denne formen for undervisning er at man kan skape en større aksept for andre grupper mennesker, men ulempen, som Kristian har erfart, er at man kan bidra til å peke på noen forskjeller som opprettholder et skille mellom «oss» og «dem».

5.2.6.3 Muligheter ved til undervisning om temaer som kan knyttes til rasisme

Vi spurte også lærerne om de ser noen muligheter knyttet til undervisning om rasisme. De fleste lærerne var enige i at undervisning om temaer som kan knyttes til rasisme har en mulighet til å skape nysgjerrighet til andre mennesker, virke forebyggende mot rasisme, være holdningsskapinge og skape bevissthet. Det kan tyde på at disse lærerne er enige om at det er nyttig å lære om mennesker som har annen kultur eller bakgrunn, og at dette kan føre med seg positive muligheter. Denne formen for undervisning faller innunder det Kumashiro (2002, s.

36-37) kategoriserer som undervisning om den andre. For å i større grad oppnå mulighetene som ligger i undervisning i temaer knyttet til rasisme kan det være nyttig å utvide undervisningen til å ikke bare handle om de andre, men å få elevene til kritisk å undersøke egne privilegier og roller i andregjørings-prosesser (Kumashiro, 2002, s. 47; Røthing, 2020, s. 44). For å få til dette kreves det en dypere forståelse av hva rasisme er og hvordan det kommer til syne i samfunnet i dag, noe mange lærere føler at de ikke har nok kunnskap om eller riktige verktøy for å angripe på en god måte (Faye, 2021, s. 181).

En av lærerne peker på at undervisning om temaer som kan knyttes til rasisme kan skape en forståelse hos elevene om «at det ikke alltid er vi som har rett. At det er sånn vi ser ut som er liksom det beste». Her ser vi at læreren forsøker å si noe om at det er viktig å nyansere elevenes blikk på andre grupper mennesker enn dem selv. Det er imidlertid noe paradoksalt at læreren, til tross for å forsøke å vise til hvordan det er viktig med nyanser og utvidede perspektiver, snakker fra et «vi»-perspektiv, som kan forstås å være «'vi' som er hvite. Altså trekker læreren gjennom denne formuleringen et skille mellom «oss» og «dem» ved å plassere seg selv i en vi-gruppe. Om dette er noe som læreren ubevisst formidler også i klasserommet, vil dette kunne bidra til å opprettholde et skille mellom «oss» og «dem» i tråd med postkolonial teori og rasialisering (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 38; Riese & Harlap, 2021, s. 132-135; Said, 1979, s. 46). Dette er imidlertid en setning i et langt intervju, der det er fort gjort å ordlegge seg uheldig. Vi ser i dette eksempelet, som med de andre lærerne, at intensjonen er god, men at man allikevel kan velge noen uheldige formuleringer.

5.2.6.4 Forberedelser og metoder til undervisning om temaer som kan knyttes til rasisme

Når det kommer til forberedelser i forkant av undervisning om rasisme, eller undervisning hvor rasisme kan aktualiseres, kan empirien vår tyde på at lærerne som jobber på skoler med større mangfold i elevgruppen gjør flere forberedelser og refleksjoner før de underviser om temaer som kan knyttes til rasisme, enn lærerne som underviser på skoler med mindre elevmangfold. Grete fortalte at hun føler at elevene hennes ikke opplever at temaet rasisme angår dem og at elevene derfor «tar litt lett på det», da hennes elevgruppe består av utelukkende hvite majoritetsnorske elever. Røthing (2017, s. 115) viser til funn som peker på at elevsammensetningen på en skole kan påvirke i hvor stor grad rasisme blir tatt opp som et

tema. Hun mener at det er problematisk om undervisning om rasisme ikke oppleves som så relevant fordi elevgruppen hovedsakelig, eller i dette tilfellet utelukkende, består av hvite majoritetsnorske elever (Røthing, 2017, s. 115). I dette eksempelet virker det som at rasisme er tatt opp som tema, men det er usikkert om temaet blir tatt opp flere ganger om lærer opplever lite respons fra elevene. Dette vil i så fall kunne være uheldig, da elevene ikke nødvendigvis får avlært rasistiske holdninger de har, men som ikke kommer til syne for læreren (Røthing, 2017, s. 115).

Kristian underviser en klasse med større etnisk variasjon blant elevene enn i klassene til Astrid og Grete. Han sier at han er ekstra bevisst på hvordan han ordlegger seg og tenker over om det er noen elever som kan oppleve temaet som sensitivt når han skal undervise om tema som kan knyttes til rasisme. Dette utsagnet kan sees i sammenheng med funnene til Faye (2021, s. 181) om at rasisme oppleves som et tema som kan være sensitivt for elever. Mari peker på at det er viktig at læreren som skal undervise om denne typen sensitive tema kjenner elevene godt, da elevene selv kan ha opplevd traumatiske ting knyttet til undervisningstemaet. I disse eksempelet kan vi se at lærerne viser en bevissthet rundt at temaer knyttet til rasisme kan oppleves som sensitive for elevene, og derfor legger vekt på blant annet gode relasjoner mellom lærer og elever som en forutsetning for denne typen undervisning.

Lærerne har ulike oppfatninger om hvordan diskusjoner fungerer i undervisning i temaer som kan knyttes til rasisme. Astrid og Vegard ser på dette på to helt ulike måter. Astrid formidler at hun kan oppleve at diskusjoner som uforutsigbart med tanke på hva elevene vil kommentere. Dette er i tråd med Fayses (2020, s. 47) studie, hvor hun finner at lærerstudenter synes det er ubehagelig å skulle slå ned på rasistiske ytringer dersom de oppstår. Vegard, derimot, opplever at diskusjon er en måte hvor han selv ikke trenger å si sin mening, og heller la elevene snakke. Han påpeker også at han ikke opplever at elevene sier noe problematisk i disse diskusjonene. Nettopp det at elevene ikke kommer med det Vegard opplever som problematiske ytringer i klasseromssituasjoner, kan være en årsak til at Vegard foretrekker denne metoden. Altså virker det til at Vegard er så trygg på at klassen hans ikke kommer med rasistiske ytringer, at han derfor ikke føler på noe ubehag ved denne typen undervisning og derfor heller ikke unngår klasseromdiskusjon som metode, i motsetning til Hagens (2021) funn der lærerne unngår disse situasjonene.

Kristian peker på å bruke elever som eksempler i undervisningen som en metode han unngår i undervisning, fordi han ikke ønsker å gjøre enkeltelever til talspersoner for sin kultur i klasserommet. Lampe (2015, s. 57) intervjuet fem elever med annen etnisitet enn norsk, hvorav to av dem har blitt bedt om å fortelle om hjemlandet sitt foran klassen. Elevene ga uttrykk for at de synes at dette var ubehagelig. En annen elev Lampe (2015, s. 57) intervjuet fortalte at hen hadde en positiv opplevelse av å fortelle om hjemlandet sitt, men at hen ikke ønsket å bli spurt om dette flere ganger. En positiv effekt ved denne metoden kan tenkes å være at man unngår å reprodusere stereotypier gjennom forenklete fremstillinger av land, religioner og lignende, men funnene til Lampe (2015, s. 57) tyder på at mange elever ikke ønsker å være talsperson for sitt land eller sin religion eller lignende foran klassen.

5.2.6.5 Læreres oppfatninger av rasisme som tema i lærebøker

Når det kommer til lærebøker, var det først og fremst veldig ulikt hvorvidt lærerne hadde tilgang på nye lærebøker skrevet med utgangspunkt i det gjeldende læreplanverket (LK20). Lærerne vi intervjuet oppga alle at de enten ikke har nye læremidler, eller at de har fått det nylig. Dette stemmer godt overens med funnene i Utdanningsforbundet sin undersøkelse om læremidler i skolen fra 2021 (Vik, 2021). Lærerne beskriver lærebøkene de har og har hatt tilgang på, da hovedsakelig læreverk tilknyttet LK06, som utdaterte. Mari sier at bøkene har et stereotypisk bilde av ulike etnisiteter. Både Mari og Kristian opplever også at hudfarge har noe å si for fremstillingen av ulike etnisiteter. Kristian trekker også frem at spesielt ulike urbefolkninger blir fremstilt på «en litt annen måte». Altså kan lærebøkene i verste fall opprettholde gamle stereotypier og introdusere disse for oppvoksende generasjoner. Dette kan sees på som en diskursiv rasialiseringsprosess, der forestillinger om ulike grupper mennesker reproduseres (Riese & Harlap, 2021, s.134-135). Samtidig er det viktig å understreke at disse funnene knytter seg til lærebøker fra LK06, ikke nye bøker som forhåpentligvis er mer nyanserte i sine fremstillinger.

Astrid mente også at lærebøkene er utdaterte på mange områder, blant annet rasisme. Hun trakk frem syn på rasisme og andre kulturer, holdninger og bildebruk som aspekter som gjør at lærebøkene oppfattes som utdaterte. Hun sa også at hun opplever at rasisme nesten utelukkende tas opp som tema i samfunnsfagsbøkene i forbindelse med historiske hendelser,

ikke som noe dagsaktuelt som for eksempel hverdagsrasisme. Dette stemmer overens med funnene til Midtbøen, Orupao og Røthing (2014, s. 86) som viser at rasisme i læremidler knyttes til mer ekstreme handlinger, som kan knyttes til klassisk rasisme, heller enn nyere former for rasisme. Denne undersøkelsen er foretatt på læremidler for historie på ungdomsskolen, men uttalelsene fra Astrid kan tyde på at dette gjør seg gjeldende også på lavere trinn.

Kristian hevdet at lærebøkene har en eurosentrisk fremstilling. Han sa at bøkene sine fremstillinger er svært preget av å bli fortalt fra et europeisk perspektiv. Han pekte også på fremstillingen av vikingene i lærebøkene som et eksempel på dette. Blant annet sa han at bøkene beskriver vikingkonger på en mer fordelaktig måte enn andre tilsvarende figurer fra andre deler av verden. Han mente også at bøkene i for stor grad glatter over de negative sidene ved historiske hendelser som for eksempel vikingtiden, og heller presenterer et veldig ensidig bilde av ulike hendelser. Dette stemmer overens med et eurosentrisk verdenssyn og nordisk eksepsjonalisme, der man fremstiller Europa som overlegent og fremstiller borgerne i nordiske land som utelukkende gode (Jore, 2018, s. 75-76; Jore, 2019, s. 115).

Kristian pekte også på at det er stor forskjell på fremstillingene av dagsaktuelle temaer i nyere læremidler i samfunnsfag kontra de eldre læremidlene fra LK06. Han mente at fremstillingene i de nye bøkene er mer nyanserte enn i de gamle, men han påpeker også at fremstillingen av historiske hendelser er ganske lik i de nyere og eldre bøkene. Dette kan også sees i sammenheng med funnene til Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014, s. 93). De viser til at man finner en bredere forståelse av rasisme i samfunnsfagsbøkene enn i historiebøkene på ungdomsskolen. På mellomtrinnet er det ofte en felles bok som dekker både samfunnsfag, historie og geografi, men observasjonen til Kristian kan tyde på at man kan finne den samme tendensen i læremidlene på mellomtrinnet. Vi spurte også lærerne om de opplever at lærebøkene kun tar opp rasisme knyttet til historiske hendelser. På dette svarte både Grete og Kristian at det er deres oppfatning. Om dette er tilfellet kan det være med på å forklare Børgesens (2022, s. 39-40) funn der elever mener at lærere kun tar opp rasisme knyttet til historiske hendelser.

Grete og Mari svarte at de ville ha kommentert den uriktige fremstillingen i klassen. I stedet for å unngå de litt uheldige fremstillingene og formuleringene i samfunnsfagsbøkene ved å ikke benytte lærebøkene, velger de heller å peke på hva som kan oppfattes som uheldig og

hvorfor det er uheldig. Mari sier også at hun gjerne kan starte en dialog med klassen med et slikt utgangspunkt. Dette kan skape en refleksjon hos elevene og bedre deres evne til å være kritiske lesere som stiller spørsmål ved fremstillinger, ikke bare i lærebøker, men også på andre arenaer i samfunnet. Denne metoden kan sees i lys av Kumashiro (2002, s. 47) sine former for antidiskriminerende undervisning. Vi kan si at Mari i dette eksempelet beveger seg mot undervisning som er kritisk overfor privilegiering og andregjøring, da hun ved å ikke sensurere bøkene, men heller peke på feil og mangler, øker elevenes evne til å gjenkjenne blant annet diskursive rasialiseringsprosesser (Riese & Harlap, 2021, s. 134-135). Dette kan igjen føre til at elevene over tid vil være bedre utstyrt til å kunne bidra til endringer i samfunnet og mindre diskriminering. Samtidig kan dette også føre til at elevene blir bevisste nye ord eller ting de kan bruke mot medelever, som i eksempelet Kristian trekker frem. Dette kan igjen bidra til å synliggjøre et skille mellom «oss» og «dem», som i tilfellet er uheldig (Said, 1979, s. 45-46).

5.3 Læreres opplevelse av rasisme blant elever

5.3.1 Opplevd rasisme på skolen og skjellsord

Da vi spurte lærerne våre om de hadde opplevd tilfeller av rasisme på deres skoler svarte fire av fem ja. I hvor stor grad lærerne opplever dette som et problem eller utfordring på skolen generelt, varierer fra lærer til lærer. Grete sa at hun kun hadde opplevd å observere ett tilfelle av rasisme på skolen hun jobber. Denne situasjonen dreide seg om at en elev med østeuropeisk opprinnelse ble kalt et skjellsord knyttet til sin nasjonalitet.

Et flertall av lærerne trakk særlig frem skjellsord, etteraping av språk og «tulling» som eksempler på det de oppfatter som rasisme i skolehverdagen, og samtlige uttrykte usikkerhet knyttet til både elevers bevissthet og intensjon i slike tilfeller. Astrid og Kristian svarte begge at de har observert tilfeller av rasisme på sine skoler, men uttrykker usikkerhet når det kommer til hva som kan være intensjon og motivasjon. Astrid fortalte: «Om det er rasisme fordi de er rasistiske, eller fordi de er uvitende er umulig å si når de er så små barn. [...] Det er ikke alltid at det er bevisste rasistiske holdninger da». Her ser vi at Astrid formidler en usikkerhet knyttet til hvor stor grad av bevissthet som ligger bak rasistiske handlinger eller

utsagn. Kristian uttrykker også at han opplever at det er ubevisst fra elevene sin side. Han sier at elevene kanskje ikke tenker seg helt om når de opptrer rasistisk. Han sier også at elevene gjør og sier ting som elevene selv ikke oppfatter som rasistiske, men som han mener er rasistiske

Vi ba også lærerne om konkrete eksempler på det de mener kan forstås som tilfeller av rasisme. Astrid trakk da frem at elevene etteraper hverandres språk og at de holder seg for nesa når de går forbi hverandre i gangen. Kristian hadde også flere konkrete eksempler på at elever opptrer rasistisk. Han sier at majoritets elevene har omtalt «elever som kommer fra andre steder» med nedsettende samlebetegnelser. Han har hørt elever kalle hverandre «*jævla pakkis*», «*jævla neger*» og lignende. Dette sa han var den vanligste formen for rasisme på skolen. Han peker også på eksempler der elever kaller mørkhuda elever for bæsje og sier at «du ser ut som en bæsje». Kommentarene kan også gå på «hjemlandet» til medelever. For eksempel mot en elev som kommer fra Afrika, der medelever spør «hvordan har dere det der nede?» Han fortalte også om en episode der noen elever har sagt til en elev med asiatisk bakgrunn: «Lurer på hvordan familien din har det som er... Som driver å plukker sukkerrør og kalt for din jævla neger».

Mari jobber på en ungdomsskole med en overvekt av elever med bakgrunn fra andre land. Da vi spurte henne om situasjoner på skolen, svarte hun at det er utstrakt bruk av kommentarer som «Neger eller nigger, pakkis og innimellom jøde». Hun peker også på et eksempel fra et faglig opplegg med diskriminering som tema, der man blant annet kom inn på diskriminering av jøder. Faglæreren spurte elevene om hvordan de tror det ville vært om en jødisk jente eller gutt begynte på denne skolen, hvor elevene svarte at de trodde det ville bli tøft for den jødiske eleven. Elevene opplevde generelt at det ville være vanskeligere for en jødisk elev å gå på denne skolen, enn elever med annet etnisk opphav. Mari kommenterte at hun synes at det var urovekkende og at hun trodde man var forbi «*den tiden*». Mari sa videre:

Og så har jeg sett noen tendenser hos enkelte elever som har snakka en del mer da... da vil jeg si det er nesten... da er det kombinert med liksom hitlerhilsninger og utrydde jøder og sånn. Det er veldig sjeldent, men det er litt sånn fellestrekk ved de få elevene som er veldig opptatt av å få ut disse meningene sine er at de kommer fra østeuropeiske land og har en veldig sånn fasinasjon av både Hitler, nazisme og utrydde jøder da.

Hun sa også at det er vanskelig å vite hvor disse holdningene kommer fra. Om elevene har funnet det på internett, eller om det kommer hjemmefra.

Vi spurte også konkret om hvilke skjellsord elevene bruker. En lærer svarte at det ikke er så utbredt i hennes klasse, men at hun har hørt noen bruke skjellsord i friminuttene. Hun forklarer: «Men jeg tror nok at ofte så er det, det går litt på utseende og sånn det altså. Hvordan de ser ut og blir erta litt for det. Det kan det være, men det er litt blant de minste».

Da vi spurte læreren om hvilke konkrete ord som ble brukt, svarte hun at de bruker «svarting» og «stygg». Kristian oppgav at elever og tidligere elever på hans skole har brukt skjellsord som går på hudfarge om hverandre. Her trakk han frem ord som «neger», «bleiking», «svarting» og lignende. Elevene sa også «jævla [land eleven kommer fra/har røtter fra]». Han sa også at det har vært en sjargong på skolen å kalle alle med mørk hud for somalier, uavhengig om de kommer fra Somalia eller ikke. Han understreket at dette hadde blitt brukt på en nedsettende måte. Andre hadde brukt skjellsord som «rørplukker», «riskoker» og lignende. Grete oppgav at det generelt er lite bruk av skjellsord på skolen hun jobber på, og at disse ikke er rasistiske eller gå på utseende. Vegard delte at skjellsordene som kunne oppleves som rasistiske, som for eksempel neger og svarting, ble brukt av elever som selv er mørke i huden. Han opplever ikke at elevene er bevisste egen ordbruk og tror ikke det er rasistisk motivert.

5.3.2 Avsender og mottaker

Vi ønsket også å høre om lærerne hadde noen refleksjoner rundt hva hvem som er avsender og mottaker av rasistiske ytringer har å si for deres tolkninger av situasjonene. Mari svarte:

[...]det er vanskelig for meg å liksom stå på utsiden og se for noen ganger... altså hvis en med afrikansk opprinnelse roper til en annen med afrikansk opprinnelse at vedkommende er en neger, så er det vanskelig for meg å vite om det er egentlig rasisme. Jeg syns også det er vanskelig å ta elever på det, fordi det er sånn «Men jeg er det sjøl, så da har jeg lov» og det samme med ordet pakkis.

Mari sa også at hun generelt ikke opplever at skjellsordene blir brukt på en alvorlig måte, men at det er «tyngre» at de bruker jøde som skjellsord når man vet at det er en underliggende

holdning hos mange elever om at jøder ikke er velkomne på skolen. Hun pekte også på at det er mange elever på skolen med pakistansk og afrikansk opprinnelse, og at hun da opplever det mer som en sjargong mellom dem.

Vegard trekker også frem en nyoppstått sjargong mellom to av elevene i sin klasse som begge er av afrikansk opprinnelse:

Ja, de to har begynt å si neger til hverandre og det var ikke noe vi sa her i fjor, så nå har jo de begynt å si... Det har jo spredt seg til andre. Og da er det sånn at... Det er en klassisk sak da, for da kan de si til hverandre og så sier jeg kan jeg si det? Nei jeg har ikke lov.

Vegard pekte også på at elevene kunne komme med kommentaren «Er det fordi at jeg er svart?», men sier at elevene ikke mener noe med det. Dette opplever han ikke som rasisme, da disse kommentarene forekommer mellom elever med minoritetsbakgrunn.

Både Kristian og Grete svarte også at avsender og mottaker påvirker hvordan de tolker situasjoner. Grete sa at hun vil tro at man reagerer forskjellig ut ifra hvem som sier det og måten det blir sagt på. Hun sa videre at hun ville spurt elevene om hva de mener med kommentarene, for å få et inntrykk av betydningen bak det som blir sagt eller gjort. Hun sa at om de involverte begge er enige om at det «ikke er noe», så må man gå ut ifra at de snakker sant.

Kristian sa at også han har opplevd slike situasjoner som utfordrende. Han sa at de har hatt situasjoner på skolen der han jobber, der elever med samme etnisitet og lignende bakgrunn sier ting til hverandre som man i utgangspunktet ikke tenker er greit. Han sa at han håndterer dette ved å snakke med dem for å høre hva de har ment med det de har sagt. Elevene har da som oftest svart at det bare var tull. Han fortalte videre at han, i tilfeller der han kjenner elevene godt, noen ganger har prøvd å snakke litt rundt situasjonen med elevene:

[...]for jeg skjønner jo at dere to, det er jo ikke stygt ment, men hvordan tenker dere da hvis plutselig en... At dere gjør det i skolegården da, og plutselig så kommer det en medelev som begge dere kjenner og så begynner han å si det også for at han hører at dere sier det og ler og har det gøy. Hvordan ville dere da reagert hvis han sier det?

Han sa at elevene ofte har svart med at det ikke hadde vært greit om andre elever hadde sagt det samme. Kristian sa at han bruker denne typen dialog for å skape mer bevissthet hos elevene rundt hvilke ord de bruker.

5.3.3 Rasistiske kommentarer og ytringsfrihet

Vi stilte også lærerne et spørsmål om hva de tenker om rasistiske kommentarer og ytringsfrihet. Vi ønsket å få et inntrykk av hvor de mener at grensen går for hva elevene kan ytre og ikke. Astrid forteller at hun er veldig tydelig med sine elever på at rasisme ikke kan puttes i «ytringsfrihetsboksen», – og at hun er veldig tydelig på at elevene ikke kan få si nedsettende ting på skolen under påskudd av ytringsfriheten. - Samtidig gir hun uttrykk for at det kan være vanskelig å sette et skille noen ganger.

Kristian uttalte at det går en grense mellom negative kommentarer og hatefulle ytringer:

Det er jo først når, ja, at de begynner å gå på det vi var inne på, altså gå på etnisitet, lignende ting da, og land, altså nedsettende sånn, at det da er rasisme da. At hvis du sier at du er, ja, dum lignende, altså alt... Mye innenfor den kategorien da, men hvis du sier sånn at det er, altså ikke hatefull, men en negativ ytring mot noen. Når du begynner å dra inn da bare hvis du sier, altså drar inn hudfarge, etnisitet, legning lignende ting, at det da er det på en måte over på, at du kan på en måte kategorisere det som rasisme da, rasistiske ytringer.

I likhet med Astrid og Kristian sa Grete at rasisme og hatefulle ytringer ikke kan tillates eller rettfærdiggjøres på skolen ved å påberope seg ytringsfrihet. Vegard påpekte at det er et evig spørsmål, og at det kommer an på hva man legger i rasisme. Mari uttrykte at hun syntes det er ganske vanskelig. Hun sa også at hun i utgangspunktet tenker at det er mye som er lov å ytre, men at det er egne og strengere regler på skoler, og utdyper:

Men på en skole så har alle vi som jobber her og for såvidt de som er elever her har jo et ansvar for at man skal føle seg trygge og det største ansvaret ligger selvfølgelig hos de voksne og da må jo vi sette noen grenser. Og jeg tror ikke det å bli kalt for pakkis eller neger eller jøde er noe som skaper trygghet på et sted som du skal SKAL oppholde deg til vanlig, du kan ikke velge. Så nei til ytringsfrihet i skolen kanskje.

Her pekte hun på en stor forskjell mellom ulike arenaer, der spesielt skole skiller seg ut med at man bør ta mer hensyn til hverandre og derfor ikke kan ytre det man vil.

5.3.4 Drøfting av læreres opplevelse av rasisme blant elever

Som vist fortalte flere av lærerne at de hadde opplevd tilfeller av rasisme på deres skole. Grete fortalte at hun hadde observert en hendelse som dreide seg om en elev med østeuropeisk opprinnelse som ble kalt et skjellsord som var knyttet til elevens nasjonalitet. Dette kan sees i sammenheng med rasialisering, der andre elever tegner et skille mellom seg selv og eleven fra Øst-Europa med utgangspunkt i at de har ulike nasjonaliteter, heller enn veldig ulike kulturer eller ulikt utseende (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 38; Riese & Harlap, 2021, s. 132-135). Dette ser vi fordi eleven i eksempelet ikke skiller seg ut fra resten av elevgruppen når det kommer til faktorer som for eksempel utseende og hudfarge. Altså tilhører ikke denne typen hendelser innenfor kategorien klassisk rasisme, der man mener at det finnes ulike menneskeraser, knyttet til hudfarger og utseende, der noen av "rasene" er mer verdt enn andre (Røthing, 2017, s. 108). Eksempelet kan også sees i sammenheng med hverdagsrasisme, da det er en relativt subtil kommentar som for mange kanskje ikke vil oppleves som alvorlig, men som kan bidra til å opprettholde skiller mellom mennesker (Hessaa-Szwinto, 2023, s. 60-61).

Flere av lærerne pekte på en usikkerhet knyttet til hvor bevisst disse rasistiske utsagnene eller handlingene egentlig er. Måten lærerne har beskrevet hvordan de oppfatter elevenes bruk av skjellsord kan ses i sammenheng med hverdagsrasisme og mikroagresjoner. Mikroagresjoner beskrives som «hverdagslige, ofte uintenderte handlinger og kommentarer som virker nedverdiggende for dem de rettes mot» (Gressgård & Harlap, 2015, s. 24). Altså har ofte de som utfører mikroagresjoner ingen ondsinnet intensjon med det, slik som i eksemplene til Astrid og Kristian hvor de opplever at elevene ikke tenker seg om når de ytrer ting som kan oppleves som rasistiske. Det kan også tenkes lærerne synes det er vanskeligere å gjenkjenne former for subtil rasisme enn å gjenkjenne mer ekstreme og klassiske former for rasisme (Myrebøe, 2022, s. 25). Dette kan i verste fall føre til at elevene ikke føler seg hørt og anerkjent, såkalt «dobbelt manglende anerkjennelse» (jf. Sibeko & Eriksen, 2022, s. 38) der elevene både blir utsatt for rasisme og opplever at lærerne ikke tar dem på alvor.

Lærerne pekte på flere konkrete eksempler på hva elevene gjør eller sier når de ytrer eller gjør noe som kan kategoriseres som rasistisk. Astrid pekte på at elevene etteraper hverandres språk og at de holder seg for nesa når de går forbi hverandre i gangen. Kristian sa at elevene han har observert, har brukt nedsettende samlebetegnelser som går på blant annet hudfarge og etnisitet. Han sa også at elevene kaller mørkhudede elever for bæsje og kan spørre elever med afrikansk opprinnelse om «hvordan de har det der nede». Lærernes observasjoner er typiske eksempler på hverdagsrasisme og mikroagresjoner (Gressgård & Harlap, 2015, s. 24; Hessaa-Szwinto, 2023, s. 60-61). Kristian sa også at det han forstår som rasisme oftest kommer til uttrykk gjennom nettopp skjellsord og nedsettende samlebetegnelser. Han kom også med konkrete eksempler på dette med uttrykkene «jævla pakkis» og «jævla neger». Språkbruken Kristian forteller at han opplever blant elever ligner den Børgesen (2022, s. 32) omtaler i sin studie, der elevene opplever at skjellsord er svært utbredt, spesielt i form av n-ordet og nedlatende adjektiv med hudfarge bak.

Mari trakk også frem et eksempel der en klasse hadde sagt at de trodde det ville vært veldig vanskelig for en jødisk elev å begynne på deres skole. Dette var ikke nødvendigvis denne klassens holdning, men en holdning de hadde oppfattet blant sine medelever. Mari kommenterer at hun syntes at dette var urovekkende og at hun er usikker på hvor elevene som har disse holdningene har fått de fra. Hun sier også at de elevene som er mest uttalte i det som hun kategoriserer som antisemittiske holdninger er elever fra østeuropeiske land som har en fasinasjon for Hitler og jødeutryddelse. Disse elevenes syn på jøder kan kategoriseres som klassisk rasisme, der man kategoriserer mennesker i grupper basert på deres «rase» (Røthing, 2017, s. 108).

Vi sammenlignet også lærernes svar på hvordan de forstår rasisme fra del 5.1, med deres opplevelser om det er rasisme blant elevene på skolen. Hos en av lærerne ser vi at disse svarene ikke nødvendigvis samsvarer helt. Læreren beskrev at det hen forbinder med rasisme, er at man snakker nedsettende om andres utseende, væremåte, lukt, språk eller holdninger. Allikevel ser vi at når læreren forteller om hendelser på skolen som tilhører kategorien hverdagsrasisme (Hessaa-Szwinto, 2023, s. 60-61), setter hen det ikke i sammenheng med rasisme. Læreren sier først at hen ikke har tilfeller av rasisme i sin klasse. Senere svarer læreren at hen har observert hendelser i friminuttene som for eksempel at elevene kommenterer på andres utseende, og at elevene blir «ertet litt» for hvordan de ser ut, da

knyttet til hudfarge og ansiktstrekk. Altså kan det se ut som at læreren, til tross for at hen klarer å definere rasisme som noe mer enn ekstreme handlinger, ikke nødvendigvis alltid gjenkjenner rasisme når det forekommer i praksis, noe som samsvarer med funnene til Myrebøe (2022, s. 25) og Børgesen (2022, s. 40). Dette kan også være et eksempel på hvordan lærere ikke alltid klarer å skille mellom mobbing og rasisme, og at rasistiske hendelser dermed blir behandlet som om det skulle vært mobbing, eller erting i dette tilfellet (Myrebøe, 2022, s. 17). Dette kan igjen bidra til at elever kjenner på dobbel manglende anerkjennelse, da læreren kanskje ikke tar disse hendelsene tilstrekkelig på alvor og anerkjenner det som rasisme (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 38). Vi må her understreke at vi ikke har snakket med elevene det er snakk om, og derfor ikke vet om de oppfatter hendelsene som blir omtalt som rasisme. Vi vil heller ikke anklage læreren for å ikke gjenkjenne rasisme når det oppstår i skolehverdagen, men ønsker å trekke frem eksempelet nettopp for å vise hvor vanskelig det kan være å gjenkjenne små, hverdagslige hendelser som rasisme i skolehverdagen, selv når man har kontroll på hva rasisme er og hvordan det kan komme til syne.

Vi spurte også lærerne om hvordan hvem som er avsender og mottaker av kommentarer som kan tolkes som rasistiske, påvirker deres tolkning av situasjonen. Mari trakk da frem et eksempel der «en med afrikansk opprinnelse roper til en annen med afrikansk opprinnelse at vedkommende er en neger». Hun sa videre at hun synes det kan være vanskelig å tolke hva som er rasisme eller ikke, og at det kan være vanskelig å «ta» elever på det da de responderer med at de har lov da de er mørke i huden selv. Vegard trakk frem et lignende eksempel fra sin klasse og kommenterer at det er en «klassisk sak» at «de» kan si n-ordet til hverandre, men at han som en hvit mann ikke har lov til å bruke n-ordet. Han understreket at han ikke så på dette som rasisme, da kommentarene utelukkende ble utvekslet mellom elever med lignende etnisk bakgrunn. Disse tilfellene kan knyttes til Moldrheim (2021, s. 37-59) sine funn om hvor varierende meningsinnholdet i n-ordet er, og hvilke føringer dette legger for hvem som kan bruke det og ikke. Mari sa også at «[...] det er vanskelig for meg å liksom stå på utsiden og se for noen ganger» knyttet til dette eksempelet. Hun bruker metaforen å stå på utsiden, som peker på at hun plasserer seg selv utenfor den gruppen som kan bruke ord som n-ordet som sjargong. Dette er jo naturlig i og med at Mari er en hvit kvinne, men peker, i likhet med Vegard sitt utsagn, på at de har en bevissthet rundt at n-ordet har ulikt meningsinnhold avhengig av hvem som bruker det og hvem det brukes mot (Moldrheim, 2021, s. 37-59).

Kristian har også lignende erfaringer som Mari, og sier at han synes det er utfordrende. At lærerne gir uttrykk for at de synes slike situasjoner er vanskelige å håndtere er ikke unaturlig, da rasisme for mange oppleves som et sensitivt tema (Faye, 2021, s. 181). Sensitive tema er en betegnelse på temaer som kan oppleves som sensitive for elever, og lærere, og derfor også kan oppleves som vanskelige å undervise om, da det kan være lett å «trå feil» (Faye, 2021, s. 181). Kristian sa at han i utgangspunktet ikke synes slike kommentarer er greit, men at avsender og mottaker påvirker hans håndtering av det. I situasjoner hvor avsender og mottaker er to med samme etnisitet eller lignende bakgrunn sa Kristian at han pleier å snakke med dem for å få tak i hva de mener med det de sier. Han forklarer dem også at andre (etnisk norske) elever kan plukke opp det de sier til hverandre, for så å gjenta det. Da svarer elevene som oftest at dette ikke ville ha synes at det var greit at to elever med norsk etnisitet brukte n-ordet. I Kristian sitt eksempel ser vi at elever allerede på barnetrinnet er i stand til å gjenkjenne hvem som har lov og hvem som ikke har lov til å bruke visse ord og uttrykk (Moldrheim, 2021, s. 58-59).

Da vi spurte lærerne om hva de tenker om rasistiske kommentarer og ytringsfrihet, svarte flere av lærerne at rasisme og hatefulle ytringer ikke hører hjemme på skolen. Kristian sa at det går en grense mellom «negative kommentarer og hatefulle ytringer». En måte å forstå sitatet på er at Kristian mener at å kalle noen «dum» eller lignende skjellsord faller innenfor kategorien negativ ytring, som ikke er like alvorlig som en hateful ytring. Når man trekker inn aspekter som etnisitet, hudfarge og legning er det i kategorien hateful ytring eller rasistisk ytring. Om vi tolker budskapet til Kristian rett, så viser han en forståelse for at noen skjellsord er mer ladet enn andre. Spesielt når det knyttes til faktorer som hudfarge, etnisitet og lignende som er med på å opprettholde skiller mellom minoritet og majoritet, og kan bidra i rasialiseringsprosesser (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 38; Riese & Harlap, 2021, s. 132-135). Det virket også som at Kristian føler seg trygg nok på sin kunnskap om rasisme til å skille mellom rasistiske kommentarer og «negative kommentarer», da han flere ganger gjennom intervjuet pekte på ulike former for rasisme og reflekterer rundt disse. Allikevel modererte Kristian språket sitt når han snakket om kommentarer som er rasistiske. Han sa «du kan på en måte kategorisere det som rasisme da, rasistiske ytringer». Ved å bruke «på en måte» fremstår han mindre bastant og sikker på det han sier. Kristian fremstod gjennom hele intervjuet trygg på begrepet rasisme, og oppgav også at dette er et begrep han aktivt bruker i undervisning. Allikevel kan det virke som at han synes det er litt ubehagelig å skulle uttale seg bastant om

hvilke kommentarer som er rasistiske og ikke. Dette kan være fordi det kan være utfordrende for lærere å være sikker på hva som kan, eller bør, kategoriseres som rasisme og ikke (jf. Myrebøe, 2022, s. 25).

Vegard trakk frem at læreres forståelse av rasisme vil kunne påvirke hva man tillater av utsagn i skolen. Med dette peker han på at ulike lærere nettopp kan ha forskjellige forståelser av hvilke hendelser og ytringer som kan forstås som rasisme og ikke, og at de derfor kan reagere forskjellig på det som kan kategoriseres som rasisme. Som vi har sett tidligere i oppgaven, finnes det mange ulike definisjoner og former for rasisme. Om lærerne på en skole har et syn på rasisme som noe ekstremt, slik som i Myrebøes (2022, s. 25) funn, vil man i stor grad kunne tillate eller overse tilfeller av hverdagsrasisme, rasialisering og mikroagresjoner da disse ikke gjenkjennes som rasisme (Gressgård & Harlap, 2015, s. 24-25; Hessaa-Szwinto, 2023, s. 60-61; Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 38; Riese & Harlap, 2021, s. 132-135).

Ifølge Mari er skolen som arena noe annerledes enn andre samfunnsarenaer. Hun peker på at man på en skole har et felles ansvar for at alle skal føle seg trygge der, og at å bli utsatt for rasistiske skjellsord eller handlinger ikke bidrar til økt trygghetsfølelse blant elevene. Altså må de fleste barna og ungdommene i Norge gå på offentlig skole, og da er det ekstra viktig å sikre at alle elevene føler seg trygge. Dette er også et poeng som understrekes i kapittelet demokrati og medvirkning i overordnet del av læreplanen LK20: «Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Altså er skolen en arena der elevene skal lære å bli gode medborgere, noe som blant annet innebærer å ha respekt for mennesker som er annerledes enn en selv. Av eksempelet med Mari kan vi lese at dette kan være vanskelig å ivareta, i spenningsforholdet mellom lærerens mandat om å sørge for at elevene har et trygt skolemiljø og ytringsfrihet. Det kan også bli ekstra utfordrende når man i tillegg til dette tar tolkningsrommet som åpnes knyttet til hvem som er avsender og mottaker av en ytring inn i beregningen. For hvor går da grensen for hva elever kan ytre uten å gå på bekostning av trygghetsfølelsen til andre elever? Og hvilke elever får ytre hva?

6.0 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har vi ønsket å undersøke hvordan et utvalg lærere på mellom- og ungdomstrinnet forstår rasisme, og hvilke erfaringer disse lærerne har med rasisme blant elever i skolen.

Problemstillingen vår er som nevnt tidligere:

Hvilke forståelser av og erfaringer med rasisme som tema i undervisning og blant elever har et utvalg samfunnsfagslærere?

For å besvare den overordnede problemstillingen, har vi formulert tre forskningsspørsmål, som også har vært ledende for hvordan vi har presentert og drøftet funnene våre. Disse lyder som følgende:

1. Hvordan forstår et utvalg lærere begrepet rasisme?
2. Hvordan erfarer lærerne undervisning om rasisme?
3. I hvor stor grad erfarer lærerne at det eventuelt har forekommet rasisme blant elever?

I det følgende vil vi derfor oppsummere våre funn- og hovedpoenger fra drøftingene med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene, og som inngang til å besvare oppgavens overordnede problemstilling.

6.1 Forskningsspørsmål

Først vil vi oppsummere hvordan lærerne vi har intervjuet forstår begrepet rasisme. Våre funn peker på at lærerne vi intervjuet i stor grad hadde en lik forståelse av rasisme som fenomen og ord. Lærerne mente at rasisme er forskjellsbehandling på grunnlag av etnisk opprinnelse eller utseende, som for eksempel hudfarge eller ansiktstrekk. Noen trakk også frem at religion eller kultur kunne være grunnlag for rasisme. Flere av lærerne hadde også konkrete eksempler på hendelser der elever har ytret negative ytringer på bakgrunn av medelevers etnisitet, kultur eller religion. Disse kommentarene kunne dreie seg om for eksempel lukt, språk, hudfarge og hvilken religion elevene tilhører.

Vi ønsket også å undersøke hvordan lærerne erfarer undervisning om rasisme. Vi innledet denne delen av intervjuet med et spørsmål om hvilke undervisningstemaer i samfunnsfag de

mener kan knyttes til rasisme. Her svarte lærerne stort sett enten overordnede temaer som mangfold og historie, eller mer konkrete temaer innenfor historie-delen av samfunnsfaget. Flere av lærerne oppga også at de opplevde utfordringer knyttet til å undervise om temaer som kan knyttes til rasisme. Lærerne opplever imidlertid ulike utfordringer med dette. Utfordringene handler om at det oppleves som et emosjonelt tema, at undervisning om denne typen tema kan introdusere elevene for nye aspekter å bruke i mobbing av andre og at det er vanskelig å tilpasse undervisningen til en elevgruppe med veldig ulike erfaringer med rasisme.

Lærerne så også muligheter i å arbeide med temaer knyttet til rasisme. Lærerne trekker frem holdningsskaping, skape historiebevissthet og bevissthet rundt rasisme, forebygge rasisme, skape forståelse hos elevene som eksempler på muligheter ved undervisning om temaer som kan knyttes til rasisme. Lærerne forberedte seg også til undervisning om temaer som kan knyttes til rasisme på ulike måter. Noen av lærerne gjorde ingen spesielle forberedelser. Dette var lærere som ikke har etnisk mangfold i sine elevgrupper. Andre lærere svarte at de gjør seg noen tanker om hvordan elevene vil reagere på temaet. Dette var lærere med et større etnisk mangfold i klassen, så her ser vi et tydelig skille mellom lærere med ulike elevsammensetninger i klassen. Vi spurte også lærerne om det er noen undervisningsmetoder de foretrekker, eller noen de unngår, i undervisning om temaer knyttet til rasisme. Her svarte lærerne svært forskjellig. En lærer unngår diskusjoner, da læreren føler at man må være en veldig god klasseleder for å holde kontroll på diskusjonen. En annen lærer foretrakk tvert imot diskusjon, da læreren opplever at det er en metode der elevene sier det de tenker og at læreren derfor ikke må komme med sin personlige mening.

Vi spurte også lærerne om hvordan de opplever at lærebøkene i samfunnsfag fremstiller ulike etnisiteter og kulturer. Flere av lærerne opplevde lærebøkene som utdaterte og med varierende kvalitet. Flere oppga også at de ikke har tilgang på nye lærebøker, og derfor bruker lærebøkene som er knyttet til LK06, altså den forrige læreplanen. Lærerne er stort sett enige om at lærebøkene de bruker, og har brukt de siste årene, i samfunnsfag har et relativt stereotypisk bilde av ulike etnisiteter og grupper mennesker. En lærer kommer også med et eksempel på at læreboka hen benytter i undervisningen har tendenser til eurosentrisk fremstillinger, der Europa blir fremstilt som overlegent i forhold til resten av verden (Jore, 2019, s. 115). Lærerne hadde også ulike måter å håndtere uriktige fremstillinger i lærebøkene.

En lærer svarte at hen ville funnet andre kilder enn lærebøkene og laget sitt eget opplegg utfra disse. En lærer snakket om hvordan hen ville ha forsøkt å vise flere sider enn fremstillingen i lærebøkene. To av lærerne svarte at de ville ha kommentert eventuelle uriktige fremstillinger i klassen, og på denne måten kunne forklart hvorfor det er feil eller uheldig. Flere av lærerne svarte også at de opplever at lærebøkene kun tar opp rasisme som tema knyttet til historiske hendelser, heller enn som et dagsaktuelt tema.

Det siste vi ville finne ut mer om er i hvor stor grad lærerne erfarer at det har forekommet rasisme blant elever. Fire av fem lærere vi intervjuet svarte at de hadde opplevd tilfeller av rasisme på sin skole. Det var imidlertid stor variasjon i hvor hyppig slike hendelser fant sted. Flere av lærerne uttrykte også en usikkerhet knyttet til hvorvidt disse handlingene og utsagnene er rasistisk motiverte, eller om de er et resultat av ubetenksomhet. Lærerne kom også med eksempler på hvordan rasisme kan komme til syne i skolen. De pekte blant annet på at elever etteraper andres språk, holder seg for nesa når elever med annen etnisitet går forbi dem i gangen, bruker skjellsord som «*jævla pakkis*» og «*jævla neger*», at elever kommer med antisemittiske utsagn som at de er for jødeutryddelse og at elevene kommer med negative bemerkninger om «hjemlandet» til medelever.

Flere av lærerne mente også at hvem som er avsender og mottaker av rasistiske ytringer påvirker hvordan de tolker situasjonene. Flere av lærerne sier at de tar slike ytringer mer alvorlig om de tror at det faktisk ligger underliggende holdninger mot folkegrupper. Flere synes også at det er vanskelig å gå inn å korrigere om det er to med mørk hud som bruker n-ordet om hverandre, da det oppleves mer som en sjargong enn som skjellsord. Vi stilte også lærerne spørsmål om hva de tenker om rasistiske kommentarer og ytringsfrihet. De fleste lærerne er tydelige på at de ikke synes at rasistiske kommentarer kan rettferdiggjøres gjennom prinsippet om ytringsfrihet, spesielt ikke på skolen. Det er også flere av informantene som sier at de synes det er vanskelig å sette et skille for hva som skal være lov å ytre eller ikke, men flere påpeker også at skillet er strengere i skolen enn i samfunnet ellers.

6.2 Konklusjon

Så hvilke forståelser av og erfaringer med rasisme som tema i undervisning og blant elever har et utvalg samfunnsfagslærere?

Våre funn peker på at lærerne stort sett har en lik forståelse av rasisme som begrep og fenomen. De knyttet rasisme til forskjellsbehandling på bakgrunn av hudfarge, etnisitet, ansiktstrekk, religion og kultur. Rasisme i skolen forekommer ifølge lærerne i vår studie som oftest gjennom negative ytringer om faktorene nevnt over. Når det kommer til lærernes erfaringer med rasisme som tema i undervisning, oppga lærerne at de har erfart både utfordringer og muligheter med det. Av utfordringene var det at rasisme oppleves som et emosjonelt tema, at det kan introdusere elevene for nye aspekter å bruke mot medelever i mobbing og at det er utfordrende å tilpasse til en elevgruppe med ulike erfaringer med rasisme. Av muligheter ble det pekt på holdningsskaping, at man kan skape historiebevissthet, forebygge rasisme og skape forståelse hos elevene som eksempler. Når det kommer til hvilke forberedelser lærerne gjør før undervisning om rasisme, varierte svarene veldig mellom lærerne på skoler med lite eller ikke noe etnisk mangfold i klassen og lærerne med større etnisk mangfold i klassen. De lærerne som har klasser med lite etnisk mangfold blant elevene forberedte seg ikke eller lite før undervisning som tematiserer rasisme, mens de lærerne som hadde klasser med større etnisk mangfold blant elevene ga uttrykk for å reflektere mer rundt hvem som kan bli påvirket eller berørt av temaet før de startet undervisningen. Vi stilte også spørsmål om lærebøkene lærerne bruker, da dette ofte er en sentral del av undervisningen. Her svarte de fleste lærerne at de opplevde lærebøkene som utdaterte og flere opplevde også at bøkene hadde stereotypiske fremstillinger av ulike grupper mennesker.

Funnene våre knyttet til lærernes erfaringer med rasisme blant elever i skolen peker mot at dette er noe som forekommer i norske klasserom og skolegårder. Lærerne trakk frem rasistiske ytringer og rasistiske skjellsord som vanlige former for rasisme i skolen, men trakk også frem eksempler på at elever aper etter hverandres språk, eller holder seg for nesa når elever med annen etnisk bakgrunn enn norsk går forbi dem i gangen. Flere av lærerne ga også uttrykk for en usikkerhet knyttet til hvor bevisste elevene var rundt sine rasistiske utsagn og handlinger, spesielt knyttet til elever på mellomtrinnet. Lærerne erfarte også at hvem som er avsender og mottaker av rasistiske ytringer påvirker hvordan de tolker situasjoner som oppstår på skolen. Her sier flere at de synes det ville vært vanskelig å gå inn å korrigere om to elever med mørk hud brukte n-ordet om hverandre.

6.3 Veien videre

Funnene våre i denne oppgaven tyder altså på at rasisme kan være en utfordring i norske skoler. Det virker imidlertid å være en utfordring lærerne er bevisste over og ønsker å få bukt med. Spørsmålet er da om lærerne i stor nok grad har kompetansen som kreves til å gjenkjenne de mer subtile formene for rasisme, som rasialisering, hverdagsrasisme og mikroaggresjoner, og ikke minst at de har verktøyene som kreves til å håndtere slike situasjoner når de oppstår (Gressgård & Harlap, 2015, s. 24-25; Hessaa-Szwinto, 2023, s. 60-61; Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 38; Riese & Harlap, 2021, s. 132). Våre funn, samt funn fra tidligere forskning (se for eksempel Faye, 2021, s. 181; Myrebøe, 2022, s. 26; Osler & Lindquist, 2018, s. 26; Røthing, 2017) peker på at lærere opplever ubehag knyttet til rasisme, både i undervisningen og blant elever. Lærerne kan også oppleve at det er krevende å skulle kategorisere handlinger som rasisme kontra mobbing, da man for eksempel ikke er sikker på om det ligger rasistiske holdninger i bunn hos elevene. Dette kan tyde på at rasisme og kritisk mangfoldskompetanse generelt er temaer som burde jobbet tydeligere og mer med i lærerutdanningen, ikke bare for lærere som tar samfunnsfag, men også i alle andre fag.

Litteraturliste

- Andersson, M. (2022). *Rasisme: en innføring*. Fagbokforlaget.
- Antirasistisk senter. (2017). "Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun": - en undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Antirasistisk senter. <https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2020). *Hva er rasisme*. Universitetsforlaget.
- Børgesen, T. (2022). *Elevers fortellinger om rasisme: En kvalitativ studie av hvilke erfaringer elever på 7. trinn har med rasisme* [Masteroppgave, NTNU]. Trondheim. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3004269/no.ntnu%3ainspera%3a112400045%3a30485072.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Delgado, R. & Stefancic, J. (2001) *Critical Race Theory: An Introduction*. New York University Press.
- Faye, R. (2020). Undervisning om rasisme og fordommer i lærerutdanning: Erfaringer fra et undervisningsopplegg som bruker Virtual Reality som didaktisk verktøy. *Dembra-publikasjon*, (1), 46-57. <https://dembra.no/no/publications/dembra-publikasjon-nr-3-2/>
- Faye, R. (2021). Rom for ubehaget i undervisning om rasisme i klasserommet. I Faye, R., Lindhardt, E. M., Ravneberg, B. & Solbue, V. (red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn* (s. 179-199). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215041261-2021-08>
- Foss, T. (2021). «Rasisme – urettferdig behandling av andre mennesker, men jeg vet ikke, for det er vanskelig å si»: En studie av hvordan rasisme forstås, uttrykkes, håndteres og sanksjoneres blant elever og lærere i et utvalg av norske ungdomsskoler [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. Bergen. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2766853/Foss.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Fylkesnes, S. (2019). *Whiteness in teacher education discourses: An analysis of the discursive usage and meaning making of the term cultural diversity* [Doktorgradsavhandling, OsloMet – storbyuniversitetet]. Oslo.
- Gressgård, R. & Harlap, Y. (2015). Mikroagresjon dreier seg om hverdagslige, ofte uintenderte handlinger og kommentarer som virker nedverdiggende for dem de rettes mot. *Uniped*, 37(3), 23-33. <https://www.idunn.no/doi/10.3402/uniped.v37.23779>
- Hagen, F. S. (2021). Det kan skje igjen: Om to ideer som har lagt premisser for antirastisk arbeid i skolen. I Faye, R., Lindhardt, E. M., Ravneberg, B. & Solbue, V. (red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn* (s. 35-60). Universitetsforlaget.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215041261-2021>
- Hessaa-Szwinto, S. H-H. (2023). Erfaringer med rasisme blant personer med opprinnelse fra Øst-Asia i Norge. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7(1), 58-74.
<https://doi.org/10.18261/nost.7.1.5>
- Johannessen, E. M. V. (2015). *Hijab og identitet i skole og samfunn -En studie basert på unge muslimske kvinners erfaringer* [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/3458/Johannessen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Johannessen, E. M. V. (2021). Blurred Lines: The Ambiguity of Disparaging Humour and Slurs in Norwegian High School Boys' Friendship Groups. *YOUNG*, 29(5), 475-489.
<https://doi.org/10.1177/11033088211006924>
- Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(1), 72-86.
<http://doi.org/10.7577/njcie.2270>
- Jore, M, K. (2019). Eurocentrism in Teaching about World War One: A Norwegian Case. *Nordidactica*, 2019(2), 114-135.
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19963>

- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: queer activism and antioppressive pedagogy*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lampe, M. (2015). *Fem minoritetsspråklige jenters erfaringer med den norske skolen* [Masteroppgave, Høgskulen i Volda]. Volda. https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmloi/bitstream/handle/11250/285067/master_lampem.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Loftsdóttir, K. & Jensen, L. (2012). Introduction: Nordic Exceptionalism and the Nordic “Others”. I K. Loftsdóttir & L. Jensen (Red.), *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities* (s. 1-12). Ashgate Publishing Limited.
- Lippe, M. v. d. (2021). Fordommer i skolen. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 11-34). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-01>
- Midtbøen, A. H. & Rogstad, J. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(1), 31-52. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2010-01-03>
- Midtbøen, A. H. & Rogstad, J. (2012). *Diskrimineringens omfang og årsaker: Etniske minoriteters tilgang til norsk arbeidsliv* (Rapport 2012:1). Institutt for samfunnsforskning. https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmloi/bitstream/handle/11250/177445/R_2012_1_web.pdf?sequence=3&isAllowed=y

- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler* (Rapport 2014:10). Institutt for samfunnsforskning. https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2374743/ISF-rapport%202014%2010_V3_Nett_LS.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Midtbøen, A. H. (2021). Strukturell rasisme i en strukturelt inkluderende velferdsstat? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 106-115. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-09>
- Moldrheim, S. (2021). Ordet fanger: Om rasisme, ambivalens og tvetydighet. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 37-61). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-02>
- Myrebøe, T. (2021). Nedsettende – og innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk i klasserommet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2141>
- Myrebøe, T. (2022). *Danningsoppdrag som balansegang: Lærere om profesjonsutøvelse i arbeid med forebygging av fordommer* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3031986/A-22-11-avhandling-Myreb%c3%b8e-publisert.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. Utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Osler, A & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(01), 26-37 <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

- Orupabo, J. (2021). Spranget fra *hvem* som er rasist, til *når*, *hvor* og *hvordan*. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 116-120 <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-10>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rangnes, T. E. & Ravneberg, B. (2019). Lærerstudenters refleksjoner om risikofylte temaer. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen: Tverrfaglige empiriske studier* (s. 187-202). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Riese, H. & Harlap, Y. (2021). Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 132-146. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2048>
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole: Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 72-83. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-02>
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse: Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Said, E. W. (1979). *Orientalism*. Vintage Books.
- Sibeko, G. J. & Eriksen, K. G. (2022). Innganger til en antirasistisk undervisning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 33-51). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

UNICEF. (2022). *U-report Norge: Hva mener barn og unge om rasisme?*.

<https://www.unicef.no/sites/default/files/inline-images/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJIq.pdf>

Vik, M. G. (22. november 2021). Nye læreplaner, gamle læremidler. *Utdanningsforbundet*.

<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/nye-lareplaner-gamle-laremidler/>

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Erfaringer med og opplevelse av rasisme i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt (masteroppgave) hvor formålet er å finne ut hvilke erfaringer med og opplevelser av rasisme lærere har i skolen.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø. Da er det en forutsetning at elever ikke opplever rasisme. Formålet med masteroppgaven er dermed å få et inntrykk av hvilke erfaringer og opplevelser lærere har med rasisme i skole- og undervisningssammenheng. Det er en stor oppgave å hindre at elever erfarer hendelser de kategoriserer som rasisme. Dette er likevel noe som må etterstrebes. Formålet er å finne ut hva du som lærer ser i skolehverdagen av hendelser som kan være problematiske. Vi er også interessert i hvordan lærere håndterer undervisning om eksempelvis historiske hendelser hvor rasisme vil være sentralt.

Den konkrete problemstillingen er: *«Hvilke erfaringer av og opplevelser med rasisme har samfunnsfaglærere i skole- og undervisningssammenheng?»*.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskolen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å høre mer om dine tanker om og opplevelser av rasisme i skolen, både i undervisningssammenheng og i friminutt. Intervjuet blir gjennomført individuelt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet vårt innebærer et intervju som tar rundt 2 timer, og er individuelt. Intervjuet vil bli tatt opp, og noe notering vil forekomme underveis. Spørsmålene vil dreie seg om dine erfaringer med undervisning om rasisme, og din opplevelse av eventuell rasisme på skolen blant elever.

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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun veileder og vi to som gjennomfører forskningsprosjektet vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Personopplysninger vil anonymiseres og makuleres slik at informasjonen ikke vil kunne spores tilbake til deg.
- Opptakene (Diktafon) vil slettes ved prosjektets slutt.

Du vil ikke kunne bli gjenkjent i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Dine personopplysninger og lydopptak fra intervjuet vil bli slettet ved prosjektslutt. Samtykkeskjema makuleres også ved prosjektets slutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NSD har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- 1) NLA Høgskolen ved Elise Margrethe Vike Johannessen. Telefonnummer: 906 24 449
- 2) Vårt personvernombud: Inger-Johanne Gamlem Njau. Telefonnummer: 55 54 07 49

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

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

Med vennlig hilsen

Fredrikke Pedersen & Madeleine Hallingrød Mølmen

Vedlegg 2 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *erfaringer med og opplevelse av rasisme i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet
- At det jeg sier tas opp på båndopptager og lagres til prosjektets slutt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Introduksjon

Fortelle om forskningsprosjektet «Erfaringer med og opplevelse av rasisme i skolen», formål høre om læreres opplevelser og tanker rundt rasisme i skolen, hovedsakelig i undervisningssammenheng, men også generelt. Opplysningene dine og dette lydopptaket kommer til å bli oppbevart på en måte som gjør at ingen andre enn meg og Fredrikke har tilgang på dem, og de slettes ved prosjektets slutt. Det kommer ikke til å være mulig å gjenkjenne deg i den ferdige oppgaven. Om du ønsker det vil det også være mulighet til å gjennomlese intervjuet når det er transkribert og rette evt. misforståelser eller lignende. Sørg for at samtykke blir gitt i opptaket, etter at informasjonen er gitt. Minne lærerne på at de må overholde taushetsplikten sin (omtal heller elever som x og y eller med tall).

Innledende spørsmål:

- Fortell litt om deg selv. Hvem er du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer? Utdanning?
- Hvilke fag underviser du i? Hvilke fag har du formell kompetanse i?
- Hvor lenge har du jobbet på denne skolen? Har du jobbet på andre skoler?
- Har du andre oppgaver utenom ordinær undervisning? Tillitsvalgt, sosiallærer osv.
- Kan du fortelle litt om hvordan det er å jobbe på denne skolen?
 - Kollegafellesskap (mange ufaglærte?)
 - Elevgruppen (etnisitet, religion etc.)
 - Skolemiljø
 - Nærmiljøet (stor eller liten skole, by eller bygd)

Begrepsavklaring

- Hvis du skulle beskrevet rasisme, hva vil du si at rasisme er?
 - Hva tenker du når du hører ordet rasisme?

- Vil du si at du har opplevd eller erfart tilfeller av rasisme blant elever (og/eller lærere) på denne skolen?
 - Hvis ja, kan du fortelle om disse situasjonene?
 - Hvis nei, hvorfor tror du at du ikke har opplevd eller erfart rasisme?

Undervisning om tema som kan knyttes til rasisme

- Er det noen temaer i samfunnsfag du tenker er spesielt relevante når det kommer til rasisme?
- Er det noen undervisningsmetoder du liker spesielt godt å bruke til undervisning om disse temaene?
 - Hvis ja, hvilke og hvorfor?
 - Hvis nei, utdyp.
- Er det noen undervisningsmetoder du unngår?

For lærere på 8.-10. trinn:

- **Kompetansemål: «gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges»**

Hvordan opplever du å undervise om temaer som faller innunder dette kompetansemålet? Evt. Lignende kompetansemål.

- Når du underviser om disse temaene, gjør du deg noen refleksjoner rundt hvordan du ønsker å fremstå? (Nøytralitet vs. å ta standpunkt) -religion nevnt
- Hvordan opplever du at elever håndterer undervisning om denne typen tema? Konflikt, diskusjon, stillhet osv.
- Gjør du noe spesielt i forkant/planlegging av undervisning hvor rasisme skal tas opp eller kan komme opp? (Forberede elever, ressurser, hensyn til elevgruppen)
- Opplever du at det er noen utfordringer knyttet til undervisning om disse temaene?
 - Hvis ja, hvilke?

- Hva ser du på som muligheter knyttet til undervisning om disse temaene?

For lærere på 5.-7. trinn:

- **Kompetansemål:** «drøfte hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati, og utvikle forslag til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering».

Hvordan opplever du å undervise temaer som knyttes til dette kompetansemålet? Evt.

Lignende kompetansemål knyttet til rasisme

- Når du underviser om disse temaene, gjør du deg noen refleksjoner rundt hvordan du ønsker å fremstå? (Nøytralitet vs. å ta standpunkt)
 - Hvordan opplever du at elever håndterer undervisning om denne typen tema? Konflikt, diskusjon, stillhet osv.
 - Gjør du noe spesielt i forkant/planlegging av undervisning hvor rasisme skal tas opp eller kan komme opp? (Forberede elever, ressurser, hensyn til elevgruppen)
 - Opplever du at det er noen utfordringer knyttet til undervisning om disse temaene?
Hvis ja, hvilke?
 - Hva ser du på som muligheter knyttet til undervisning om disse temaene?
-
- Opplever du at undervisningen som tar opp rasisme, åpner for mer eller mindre rasisme og hatytringer blant elevene?

Rasistiske kommentarer og meningsmangfold

- Har du opplevd situasjoner i undervisningen hvor du opplever at elever kommer med ytringer som kan oppleves/oppfattes som rasistiske påstander/utsagn? (Minn læreren på å anonymisere elevene)
 - Hvis ja, hvordan håndterte du dette?
 - Hvis nei, hvordan tror du at du ville håndtert det?

- Hvilke hensyn mener du er viktige i håndtering av denne typen negative ytringer?
- Hva er dine tanker rundt rasistiske kommentarer og ytringsfrihet, hvor tenker du grensen går for hva elevene kan ytre og ikke?
- Hvordan opplever du lærebøkers fremstilling av ulike etnisiteter og kulturer?
 - Opplever du at hudfarge har noe å si for fremstilling av minoritetsidentiteter og minoritetsgrupper?
 - Hva gjør du om du opplever at lærebøkene har en uriktig fremstilling?
 - Opplever du at lærebøker kun tar opp rasisme knyttet til historiske hendelser?

Rasisme blant elever

- Opplever du at elevene dine bruker skjellsord?
 - Hvis ja, hvilke ord blir brukt?
 - Hvordan reagerer du når du hører ulike skjellsord?
 - Humoraspektet? Avsender og mottaker?

Er det noe du vil dele, som vi ikke har spurt om?